



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Marta Lúcia de Souza Celino

**Aprender e ensinar na idade média: quando os jovens ocupam as
duas dimensões do processo**

Rio de Janeiro

2012

Marta Lúcia de Souza Celino

**Aprender e ensinar na idade média: quando os jovens ocupam as duas
dimensões do processo**



Tese apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade do Estado do Rio de
Janeiro.

Orientadora : Prof.^a Dra.Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C392 Celino, Marta Lúcia de Souza.
Aprender e ensinar na idade média : quando os jovens ocupam as duas dimensões do processo / Marta Lúcia de Souza Celino. - 2012.
160 f

Orientador: Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Métodos experimentais - Teses. 2. Educação – Estudo e ensino - Teses. 3. Educação – Efeito das inovações tecnológicas – Teses. 4. Computadores e civilização. I. Oswald, Maria Luiza Magalhães Bastos. I. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 37.046.14:519.687

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

Assinatura

Data

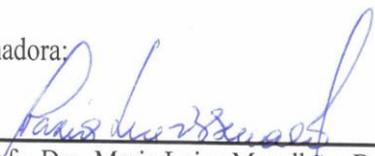
Marta Lúcia de Souza Celino

Aprender e ensinar na idade média: quando os jovens ocupam as duas dimensões do processo

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 28 de agosto de 2012.

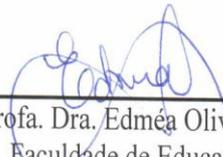
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ



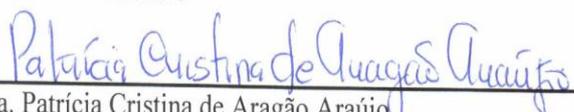
Profa. Dra. Rita Marisa Ribes Pereira
Faculdade de Educação da UERJ



Profa. Dra. Edméa Oliveira dos Santos
Faculdade de Educação da UERJ



Profa. Dra. Adriana Hoffmann Fernandes
UNIRIO



Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo
Universidade Estadual da Paraíba

Rio de Janeiro
2012

DEDICATÓRIA

A meus eternos amores que expandiram meu coração para acolhê-los e completar-se: Gil, Sillas, Aline e Maria Clara.

Aos dezesseis estudantes do Curso de Informática/Ensino Médio da Escola Dr. Hortêncio de Sousa Ribeiro e aos quatro estudantes do Curso de Informática da Universidade Estadual da Paraíba que, com muita afetividade, se implicaram no estudo nos ajudando a construir um conhecimento novo sobre o aprender e o ensinar na contemporaneidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de inspiração que nas horas de angústias, de solicitude e de esperança me fez entender que há um tempo certo para tudo em nossas vidas, como está escrito nas Sagradas Escritas:

Para tudo há um tempo e um propósito [...] tempo de nascer e tempo de morrer, tempo de plantar e tempo de se arrancar o que se plantou (v.2);[...] tempo de espalhar pedras e tempo de ajuntá-las, tempo de se abraçar e tempo de se conter; [...] tempo de procurar e tempo de desistir, tempo de guardar e tempo de lançar fora; [...] tempo de costurar, tempo de calar e tempo de falar (BÍBLIA, 3:2,5,6,7).

Meus agradecimentos são dirigidos nesse texto a todas as pessoas com as quais me impliquei direta ou indiretamente antes, durante e depois da sua tessitura. A saber:

A meus pais, Umbelino e Teresa (*in memoriam*), primeiros educadores, que me ensinaram a acreditar em Deus, nas pessoas e também a acreditar em mim e no potencial que cada um de nós carrega dentro de si.

Ao meu esposo, Gil, que de modo compreensivo e amoroso, abriu mão de alguns projetos seus para apoiar o meu projeto. A você o meu amor *agapé*.

A Sillas, filho querido, por não me cobrar pelas inúmeras vezes que o deixei só; pelas vezes que não parei para conversar sobre o seu mundo, seus sonhos e projetos, dando lugar aos meus. A você, também, o meu amor *agapé*.

À Aline, que juntamente com Sillas, me proporcionou a graça de ser avó de uma linda garota chamada Maria Clara que, embora sem saber, ofereceu-me a oportunidade de me distanciar deste texto - quase no seu final – alternando a sua construção entre os seus sorrisos e gritinhos próprios de um bebê recém-nascido, conferindo-me a perseverança necessária para continuá-lo.

A minhas irmãs e irmãos consanguíneos: Vilma, Sônia, Cida, Humberto, Edmilson, e Umbelino, pelo carinho, apoio e pela palavra certa nos momentos difíceis.

Aos queridos: sogro, sogra, cunhados, cunhadas e sobrinhos. Obrigada por fazerem parte da minha história.

Aos tios/tias Cícero e Ivonete, Henrique e Joana e aos primos/as Elias e Michele, Ademir e Angélica, Letícia e Andreza, Almir e Lena, Marta, Maria, que me serviram de refúgio nos momentos distantes da minha família.

Aos amigos Jailson e Lana, irmãos amados, que a distância havia separado, mas aprouve a Deus reunirmo-nos outra vez.

Às colegas dinterianas: Noalda, Katia, Tatiana e Val: quantas experiências compartilhamos! [Não sei o que seria de mim sem vocês].

Ao Rangel, ao Pereira, ao Osmundo, ao Magno, a Vagda, à Francisca, a Elizabeth, a Margareth, a Roseane, a Sônia, a Madalena, a Waldênia, e a Adelina. Cada um/a de vocês contribuiu de forma ímpar para que eu esteja aqui hoje.

A minha querida orientadora, prof^a Dr^a Maria Luiza Magalhães B. Oswald, que me ajudou a construir um outro texto sobre os jovens do século XXI. Com sua forma amorosa e paciente, você soube entender o meu tempo, na medida em que me provocava com suas questões desafiadoras e me instigava a ver de novo, a olhar mais uma vez. Com efeito, foi necessário desconstruir uma série de pré-conceitos acerca dos jovens e da pesquisa com jovens, especialmente daqueles que se implicaram no estudo, pois sem a sua mediação eu não teria chegado lá da maneira como cheguei.

Aos colegas da linha de pesquisa Infância, Juventude e Educação: Sérgio, Tuca, Gilse, Dilton, Thiago, Roberta, Dilton, Adriele, Ana Carolina, Núbia, Ana Paula, Nélia, Renata Flores, dentre outros, pelos momentos compartilhados quando buscávamos nos apropriar de outras referências teórico-práticas em torno dos jovens da atualidade, cada um se debruçando sobre um objeto específico, porém sem perder a noção de unidade. Vocês foram indispensáveis na ampliação do meu olhar sobre a temática da juventude.

Às professoras Dr^a Nilda Guimarães Alves, Dr^a Mailsa Carla Pinto Passos, Dr^a Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, Dr^a Alice Casimiro Lopes, Dr^a Rosana Glat. Somem-se a estas o prof. Dr. Luiz Antônio Gomes Senna, a profa. Dra. Raquel Goulart Barreto, a prof^a Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo, que nos deram assistência acima do que geralmente oferece um programa de pós-graduação aos que nele estão inseridos, colocando à nossa disposição, além de um suporte material, um suporte afetivo.

À Dr^a Rita Marisa Ribes Pereira, professora querida, que abriu a sua residência, juntamente com o Mauro e o Bruno, para alegrar nossos dias de solidão, quando me encontrava distante dos familiares. Vocês fizeram a diferença em nossas vidas, no transcurso do período em que ficamos no Rio de Janeiro.

Às professoras Dra. Adriana Hoffmann Fernandes, Dra. Edméa Oliveira dos Santos, Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo, além da Profa. Dra. Rita Marisa Ribes Pereira, já citada, por terem, generosamente, aceitado o convite para se fazerem presentes em minha defesa pública e, assim, trazerem suas contribuições para eu dar acabamento a esta tese.

A Cláudia Nascimento Magalhães, minha orientanda na graduação, que me auxiliou no momento em que ingressei na escola campo do estudo, comigo realizando algumas oficinas junto aos alunos de Ensino Médio.

À diretora da Escola Estadual de 1^o e 2^o Graus Dr. Hortêncio de Sousa Ribeiro, que autorizou minha entrada na escola, fazendo as mediações necessárias para que o estudo fosse realizado, de forma coerente a uma educadora comprometida com a educação do Estado da Paraíba.

A Marineide Sales, coordenadora pedagógica do curso de informática da Escola Dr. Hortêncio de Sousa Ribeiro, pelas informações precisas e pelo apoio necessário quando precisei de sua ajuda.

Agradeço, imensamente, à Dra. Marlene Luna, Reitora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) que, através da Pró-reitora de Pós-graduação, buscou as condições para que o doutorado deixasse de ser apenas um sonho para os/as professores/as do Departamento de Educação da UEPB.

À Prof. Dra. Marcionila Fernandes, Pró-reitora de Pós-graduação da UEPB, pelo suporte necessário diante dos enfrentamentos que um curso dessa natureza nos coloca e pela forma com a qual se implicou para que obtivéssemos êxito durante todo o curso.

Meus agradecimentos são extensivos à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que aceitou o desafio de oferecer o DINTER aos professores do Departamento de Educação de uma Universidade localizada, geograficamente, num dos Estados mais pobres do nosso País.

À prof^a Goreth Lima, Chefe do Departamento de Educação da UEPB, e aos demais professores que se solidarizaram com a nossa necessidade de afastamento

das atividades docentes no último semestre deste curso, nos liberando de nossas funções.

À Capes, pelo financiamento da pesquisa nos moldes em que ela foi oferecida..

Não posso deixar de registrar o agradecimento a Vilanir Freitas, que assumiu o desafio de cuidar da minha casa, com zelo e dedicação, enquanto eu precisei me distanciar para cursar as disciplinas no Rio de Janeiro.

Agradeço, especialmente, a minha amiga Graça Martins, que soube tão prudentemente me ajudar a enxergar o mundo lá fora, quando o trabalho da escrita parecia me sucumbir. Obrigada, amiga, por tudo que você é para nós.

A todas as pessoas, irmãos e irmãs, que oraram por mim e me ajudaram a me manter firme no meu propósito de realização desse projeto de doutoramento para a minha vida.

Tive um chão
(mas já faz tempo)
todo feito de certezas
tão duras como lajedos.
(o tempo é que fez)

Agora
tenho um caminho de barro
umedecido de dúvidas.

Mas nele
(devagar vou)
me cresce funda a certeza
de que vale a pena o amor

Thiago de Melo

RESUMO

CELINO, Marta Lúcia de Souza. *Aprender e ensinar na idade média: quando os jovens ocupam as duas dimensões do processo*. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Este trabalho teve como objetivo geral investigar dimensões dos processos de ensino e de aprendizagem utilizados na contemporaneidade e protagonizados por jovens, estudantes do ensino médio integrado ao profissionalizante, de uma escola pública da cidade de Campina Grande/PB e seus professores, estudantes do Curso de Informática da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Parte do princípio de que a juventude, como um conceito forjado na modernidade, não dá conta de cobrir as diversidades de jovens que constroem suas subjetividades de maneiras distintas, forjadas em contextos culturais próprios em que eles se constituem como sujeitos ativos. Se quisermos, pois, conhecer os jovens e suas práticas, devemos procurar observá-los em contextos concretos. Nesse sentido, minha incursão pelas práticas dos jovens docentes-alunos junto aos estudantes do ensino médio se constituiu como uma oportunidade ímpar de observar como eles mediam as aprendizagens dos alunos para os usos das TIC. Além disso, a necessidade de conhecer como os alunos da UEPB (alunos-docentes) são formados para os usos das TIC me levou à busca de como ocorre sua formação na Universidade, enquanto alunos de professores adultos. Para a realização do estudo assumi com os sujeitos - estudantes do ensino médio e seus professores universitários uma relação pautada no diálogo e na alteridade (AMORIM, 2002, 2004; JOBIM E SOUZA, 1995, 2011; BAKHTIN, 1981, 2003 dentre outros). No estudo comparecem diversos autores que, trazendo esclarecimentos sobre a relação dos sujeitos com os ambientes ciberculturais, me auxiliaram a construir os dados com os sujeitos e a interpretá-los; (LÉVY, 1993, 1996, 1999; LEMOS, 2007, 2011; PRIMO, 2008; SANTAELLA, 2003, 2004; CAVALCANTI & NEPOMUCENO, 2007; VEEN & VRAKING, 2009; BONILLA, 2009, 2011; PRETTO, 1996, 1999, 2002, 2008 dentre outros). O estudo mostrou que os jovens, alunos-docentes da UEPB, possuem mais experiência com as TIC do que os seus professores (adultos). A proficiência para o uso das TIC pelos docentes-alunos do ensino médio se revelou em diferentes momentos de suas práticas junto àqueles alunos. O estudo mostra, ainda, que os alunos do ensino médio vêem inúmeras vantagens em estudar com os docentes-alunos do UEPB porque eles compartilham de sua imersão na cibercultura, porque eles se colocam no patamar de interlocutores dos alunos, valorizando seus conhecimentos, seus modos de ser e de expressar-se, porque eles demonstram que ensinar e aprender são processos que supõem trocar de lugar, entendendo o outro em sua alteridade. Tais achados permitem discernir, para além da especificidade do estudo realizado, que o mal-estar de professores e alunos na escola pode ser superado pela transformação das relações que se baseiam na superioridade da experiência dos primeiros sobre a dos segundos.

Palavras-chaves: Aprender e ensinar. Idade Média. TIC. Jovens. Professores.

ABSTRACT

This work had as a general aim to investigate the dimensions of the processes of teaching and learning used in the contemporaneity and played by young people, high school students integrated on professional courses, of a public school in the city of Campina Grande/PB and their teachers, students of the computing course at the State University of Paraíba/UEPB). Follow the principle that young people as a unique concept, forged in modernity, it can not cope with the diversity of the young people. That build their subjectivities of distinct ways. Forged in their own cultural contexts in which they constitute themselves as active subjects. In fact, if want to know the young people and their practices, we should look for and observe them in concrete contexts. In this sense, my incursion through the practices of the young graduating teachers-students with the students of high school was constituted as a unique opportunity of showing how they measure the students' learning. with the use of TIC. The necessity of knowing how the students of UEPB (graduating students) are graduated to the use of TIC. It took me to the search of knowledge that are taught at UEPB. While students of adult professor. for the achievement of the study I have assumed with the students of this university and with the high school students -the students' student of UEPB - a relationship based on dialogue and in alterity (AMORIN, 2002, 2004; JOBIN E SOUZA, 1995, 2011; BAKHTIN, 1981, 2003 among others). This study attend diversers authors to approach knowledge related to contemporary cultures - the ciberculture - LÉVY,1993, 1996, 1999; LEMOS,2007,2011; PRIMO, 2008; SANTAELLA, 2003,2004; CAVALCANTI & NEPOMUCENO, 2007; VEEN & VRAKING, 2009; BONILLA, 2009; PRETTO, 1996, 1999, 2002, 2008 AMONG OTHERS). This study has shown that young people, graduating students from UEPB have more experience with TIC than their professors (adults). The proficiency for the use of the TIC through graduating students of high school revealed itself in different moments of its practice together with the students of high school. It also shows the study that high school students see countless advantages in study with the graduating students of UFPB because they share in the ciberculture; because they have a language near to the students; because they do not put themselves in places higher than the students. When dealing with level of knowledge is approached; because they are humble to recognize that they also learn while teaching. All of this take us to affirm that teaching and learning at the midia age demands the acknowledgement of alterity of groups involved in both processes.

keywords: Learning and teaching. Midia age. TIC. Young people. Teachers, professors.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Imagem externa da escola – fotografia capturada da minha câmara fotográfica	36
Figura 2 -	Imagem interna da escola – fotografia capturada da minha câmara fotográfica	36
Figura 3 -	Cláudia, Astrogildo e os alunos do ensino médio – imagens capturadas da minha câmara de vídeo	44
Figura 4 -	Alunos do 1º Ano A-Integrado/oficina com apresentação do projeto – capturada da minha câmara de vídeo	44
Figura 5 -	Alunos em sala de aula - imagem capturada da câmara do meu celular	45
Figura 6 -	Interface que hospeda o vídeo: Fronteiras digitais	68
Figura 7 -	Alunos assistindo a exibição do Vídeo Fronteiras Digitais - imagem capturada da minha filmadora	69
Figura 8 -	Entrevista coletiva com alunos do ensino médio - Imagem capturada da minha câmara fotográfica	73
Figura 9 -	Fachada da UEPB – imagem capturada no Portal da UEPB	86
Figura 10-	Imagem externa do Centro de Ciências e Tecnologia da UEPB – Foto captura da minha câmara fotográfica	87
Figura 11-	Imagem interna do laboratório de informática – fotografia capturada da minha câmara fotográfica	99
Figura 12-	Interface da página de abertura do Edmodo	114
Gráfico 1 -	Atitudes associadas ao modo de estudar dos alunos de ensino médio	127

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	JUVENTUDE, PESQUISA E ALTERIDADE	18
1.1	Aprendendo sobre os jovens e com os jovens: alguns apontamentos	18
1.2	A pesquisa com jovens: explicitando o movimento de construção do objeto	24
1.3	A alteridade como um princípio norteador do estudo	28
1.4	Aproximação preliminar ao campo	31
1.5	Os espaços-tempos, os sujeitos e os caminhos investigativos	33
1.5.1	<u>A escola de Ensino Médio</u>	33
1.5.2	<u>Os sujeitos implicados no estudo</u>	37
1.5.2.1	Os alunos docentes da UEPB	38
1.5.2.2	Os alunos do Ensino Médio	41
1.5.3	<u>Caminhos investigativos</u>	42
2	A CULTURA NA IDADE MÍDIA, OS JOVENS E A ESCOLA	49
2.1	Conceituando a idade média	49
2.2	O saber da idade média	57
2.3	Os jovens e a cultura da idade média	60
2.4	A escola na idade média	63
2.4.1	<u>Os professores e as TIC na escola: revelações preliminares</u>	67
2.4.1.1	Meus professores usam mídias na sala de aula assim	74
2.4.1.2	Quando o computador e a internet são usados em sala de aula	76
2.4.1.3	Expectativas sobre os usos das TIC	78
3	APRENDENDO COM ADULTOS: A EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	81
3.1	A formação dos professores em tempos de cibercultura	81
3.2	Passando a limpo informações sobre professores jovens	82
3.3	A licenciatura em computação como uma opção de formação profissional para jovens	83
3.4	O curso de licenciatura em informática da UEPB e os alunos docentes	85

3.5	A relação dos professores da universidade com os alunos-docentes do ensino médio	90
4	JOVENS ENSINANDO A JOVENS: IMAGENS DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO	96
4.1	O curso técnico de informática	96
4.2	Laboratório de informática da escola	99
4.3	Dois docentes-alunos, dois cenários e a docência: imagens da sala de aula e do laboratório de informática	101
4.3.1	<u>Wagner na sala de aula</u>	101
4.3.2	<u>Uma aula de Wagner no laboratório</u>	106
4.3.3	<u>Paulo, um dos docentes-alunos, no laboratório</u>	108
4.3.4	<u>Paulo na sala de aula</u>	110
5	A EXPERIÊNCIA DE ENSINAR E APRENDER DOS/COM JOVENS	120
5.1	Representações dos discentes do ensino médio sobre o aprender com docentes-alunos	120
5.1.1	<u>O significado de estudar com os docentes-alunos</u>	120
5.1.2	<u>Aspectos das práticas dos docentes-alunos valorizados pelos jovens alunos do ensino médio</u>	122
5.1.3	<u>Vantagens e desvantagens no ensino dos docentes-alunos</u>	124
5.1.4	<u>Ambientes de aprendizagem compartilhados <i>on line</i> por jovens</u>	125
5.1.5	<u>Os estudantes do ensino médio e seus modos de estudar</u>	127
5.2	Implicações dos docentes-alunos com o ensino de jovens	128
5.3	A presença das tic nas práticas dos docentes-alunos: autorreflexões	133
6	O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA IDADE MÍDIA: UMA QUESTÃO DE EXPERIÊNCIA COM AS TIC OU DE ALTERIDADE? – À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
	REFERÊNCIAS	147
	APÊNDICE A – Folder	155
	APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista com alunos do ensino médio ...	156
	APÊNDICE C- Questionário para os alunos do ensino médio	157
	APÊNDICE D – Roteiro da entrevista com docentes-alunos	158
	APÊNDICE E – Questionário para os docentes-alunos	160

INTRODUÇÃO

Acordava ainda escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das
 beiradas da noite e logo se sentava ao tear.
 Linha clara para começar o dia. Delicado traço cor da luz,
 que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora
 a claridade da manhã desenhava o horizonte.
 Depois, lãs mais vivas; quentes lãs iam tecendo hora a hora, em
 longo tapete que nunca acabava [...]

Marina Colasanti

Introduzir a temática desta pesquisa com um fragmento poético da Marina Colasanti tem um sentido de, ao trazer para o interior deste texto um lugar ocupado pela personagem do poema “A moça tecelã” (COLASANTI, 2001), mostrar a condição em que me encontrava antes de iniciar o presente estudo. Com efeito, me colocava num lugar confortável, que me parecia perfeito, pois a rotina em que diuturnamente me envolvia parecia mostrar-me não ser mais necessário acrescentar quase nada à minha experiência de ensinar.

Tal qual a moça do texto [A moça tecelã], que ao tecer sobre o seu passado percebeu-se sozinha, também eu me deparei diante da necessidade de pensar o meu presente, considerando o meu tecer diário como professora de jovens estudantes universitários. Nesse esforço, algumas questões passaram a mobilizar o meu pensamento giraram em torno da possibilidade de uma nova estética na arte de ensinar: quem são os jovens que nasceram nas duas últimas décadas (passagem do século XX para o século XXI)? Os modos deles se relacionarem com a cultura do seu tempo têm algo a dizer para os professores que conviveram com outras culturas? O que fazer para dar conta dessas interrogações?

Pareceu-me interessante olhar em minha volta, me perguntar sobre o que eu aprendi nesses quase vinte e cinco anos de profissão como professora. Dessas perguntas, outras surgiram, como: o que eu aprendi sobre o ensino ainda é válido? É totalmente válido? É válido em que contexto?

E trazendo o contexto, trouxe também o tempo presente: um tempo não mais entendido como linear, mas como algo que só pode ser percebido em função das múltiplas atividades que o sujeito realiza, fazendo uso dele a partir de certas singularidades. Pensando ainda sobre o contexto, recuperei o contexto do(s) espaço(s) presente(s). Não mais um espaço físico, mas um espaço

desterritorializado, multifacetado, onde transitam diferentes culturas, no dizer de Nestor Canclini (2008), culturas híbridas.

Revisei minhas posturas de educadora e me dei conta de que vivemos em tempos-espços descontínuos. Como situar-me nesses espaços enquanto educadora que deve assumir, de modo ético, a educação das gerações presentes?

A moça tecelã teceu um homem – seu esposo - e com ele foi compondo imagens que davam conta de preencher as necessidades que iam sendo geradas pelo novo contexto que se delineava, como fruto da relação com o outro. No meu texto, teci um projeto de estudo buscando compreender como as gerações do tempo presente transitam nos novos espaços-tempos. Questionei a respeito de gerações que nasceram sob o signo da cultura digital, sobre seus modos de se relacionarem com as novas mídias. De igual modo, questioneei a escola, seus professores e suas formas de implicação com a cultura da idade mídia.

Contudo, não argui todos os professores, nem todas as escolas, nem todos os alunos: apenas dezesseis alunos do curso técnico de informática de uma escola pública, de ensino médio, na cidade de Campina Grande/PB. Dentre os professores daqueles alunos, apenas quatro foram solicitados a se implicarem com as questões que eu pontuei. Se pensarmos levando em conta certo estatuto de professor, nem professores aqueles quatro jovens eram ainda – pelo menos do ponto de vista institucional, que considera “professores” aquelas pessoas que possuem um certificado de conclusão de curso superior. Olhando do lugar institucional (da UEPB), tínhamos diante de nós quatro alunos-docentes que nem eram professores, nem estagiários, mas que se encontravam em situação de ensino na relação com os jovens estudantes do ensino médio.

Como a moça tecelã que começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia, eu levei adiante o meu projeto que, aos poucos, deixou de ser projeto e assumiu as feições de trabalho e também me fizeram companhia durante o período em que me dediquei a pensar aqueles jovens, seus textos e contextos. Um trabalho tecido no contato e na relação com outros sujeitos, que generosamente se permitiram atuar em meu texto. Texto que não fala só dos outros, mas que também enuncia a fala de todas as personagens ali envolvidas.

O texto que ora apresento foi estruturado em seis capítulos, onde procurei desenvolver ideias que pudessem explicitar um quadro teórico em torno de temáticas envolvendo: jovens/juventudes, idade mídia/cultura digital, duas agências

de formação escolar, práticas e processos de aprender/ensinar. Didaticamente o texto está assim distribuído: No capítulo primeiro, intitulado “Juventude, pesquisa e alteridade”, apresento um referencial teórico sobre juventude, entendendo que este conceito, apesar de usado indistintamente para representar uma categoria juvenil, não pode colocar sob um mesmo teto todos os jovens, visto que são inúmeras as experiências vivenciadas por jovens em seus contextos reais, que se torna prudente pensá-los como sujeitos culturais. Assim, em vez da expressão juventude, propõe-se utilizar-se o termo “juventudes” quando reportar-se às categorias jovens. Explicito, também, no capítulo primeiro, o movimento de construção do objeto, com suas idas e vindas à escola de ensino médio, um dos palcos do processo de ensino e de aprendizagem dos jovens pesquisados. A relação construída com a pesquisa e os com os sujeitos foi mediada pela busca de uma relação alteritária que veio a influenciar nos caminhos percorridos no processo investigativo.

O capítulo segundo – A cultura da idade média, os jovens e a escola: primeiras aproximações - traz uma abordagem da cultura que estou chamando de idade média, cunhada anteriormente por outros autores, com o saber por ela produzido. Incursionei-me por esses estudos para situar a presença dos jovens em meio à cultura digital e a repercussão desta no ambiente escolar frequentado por estudantes jovens e seus professores.

O terceiro capítulo, sob o título “Aprendendo com adultos: a experiência no ensino superior” - inicia com uma discussão sobre a formação dos professores em tempos de cibercultura traçando um panorama a respeito: a) da inserção dos jovens na docência da educação básica, b) dos cursos de licenciatura em computação como um campo novo voltado para a atenção a uma nova demanda no currículo escolar do ensino médio, c) das relações de ensino e de aprendizagem estabelecidas entre professores e estudantes do Curso de licenciatura em Informática, de uma universidade pública do Estado da Paraíba.

O contexto em que se realiza a experiência de “Jovens ensinando a jovens: imagens da sala de aula do Ensino Médio” é apresentado no quarto capítulo, que também inclui ilustrações da sala de aula e do laboratório de informática da escola de ensino médio pesquisada, representativas das práticas de ensino daqueles professores.

No capítulo cinco – A experiência de ensinar e de aprender dos/com jovens - estão expostas representações dos jovens estudantes do ensino médio enfocando:

o estudar/aprender com jovens, aspectos práticos do ensino realizado por professores jovens e valorizados pelos estudantes do ensino médio, sobre a presença das TIC nas práticas dos professores jovens e sobre os ambientes de aprendizagem *on line* compartilhados entre estudantes e professores jovens.

Revelações do estudo estão sintetizadas no sexto e último capítulo, intitulado “O ensino e a aprendizagem na idade mídia: uma questão de experiência com as TIC ou de alteridade?”, apontam para as questões que foram levantadas na investigação e dão conta de que ensinar e aprender na idade mídia/cibercultura pressupõe a inserção das novas tecnologias como recursos didáticos valorizados pelos jovens, por que elas fazem emergir conhecimentos/experiências dos jovens que nasceram em contextos ciberculturais e, quando valorizados, tais conhecimentos potencializam o fortalecimento de laços sociais entre estudantes e docentes.

Reportando-me, mais uma vez, ao texto da moça tecelã, considero que depois de um tempo, ela desfez o seu texto:

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer o seu tecido [...]. E novamente se viu na casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

[...]

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz que a manhã repetiu na linha do horizonte. (COLASANTI, 2001, p.14)

O texto que aqui apresento não pode ser desfeito porque nele amalgamam-se vozes que foram tecidas em situações reais, concretas, diferente do texto da moça tecelã, cujo texto foi originado a partir de sua imaginação. A experiência de tecer este texto deixou marcas na pesquisadora-autora que não podem ser desfeitas, ao manuseio da lançadeira. No máximo, ele pode ser alterado, refeito, mas jamais desfeito, visto que a experiência de pesquisar os jovens e com os jovens produziu em mim conhecimentos e relacionamentos que não podem ser “apagados”.

1 JUVENTUDE, PESQUISA E ALTERIDADE

1.1 Aprendendo sobre os jovens e com os jovens: alguns apontamentos

O campo das juventudes foi se revelando para mim no momento em que ingressei no doutorado, na Linha de Pesquisa Infância, Juventude e Educação, quando entrei em contato na primeira disciplina cursada com as reflexões desenvolvidas por José Machado Pais, Rosângela Barbiane, Alberto Melucci, Angelina Peralva, entre outros autores, em torno da Juventude, aliás, das juventudes, no plural. Tais estudos me possibilitaram enxergar os jovens como sujeitos criativos, vinculados a contextos concretos.

Pensava em juventude como a categoria que enquadrava todos os jovens: um grupo de pessoas que se distinguiam dos adultos exclusivamente porque ainda não haviam se tornado pais/mães, nem contraído matrimônio, nem haviam sido inseridas no mercado de trabalho. Eram, portanto, inexperientes, irresponsáveis e dependiam, necessariamente, do adulto para desenvolver sua existência. Até então não havia me dado conta de que juventude era uma categoria construída pela ciência moderna.

O acesso aos estudos dos colegas do grupo de pesquisa Infância, Juventude, Educação e Cultura também me mostrou o quanto singulares são os jovens, ao ponto de não caberem dentro de uma categoria. “São sujeitos reais”, com histórias de jovens circunscritas a contextos singulares que, em determinados momentos se aproximam e outras vezes se afastam. São tantas as trajetórias - culturais, sociais, econômicas, políticas, relativas ao trabalho e ao lazer - dos jovens que juventude acaba sendo uma palavra não dá para abarcar essa diversidade.

A leitura da obra de Pais (1990) ampliou-me a visão acerca do modo como a ciência moderna concebe juventude. Nesta obra o autor põe em xeque a maneira de lidar com o tema unitariamente, esclarecendo que ela própria [a ciência moderna] tem oscilado entre duas tendências: uma centra a juventude como um conjunto organizado de acordo com a faixa etária situada entre a geração de infantes e de adultos; e outra toma juventude como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se em diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertencimentos de classe. Ambas as categorias, no entender de Pais (1990),

oferecem representações sobre juventude a partir de um ponto de vista de segmentos sociais dominantes, que tem na socialização, os principais critérios definidores.

Obviamente que a ciência moderna descaracteriza os processos de socialização originários de supostas subculturas quando as analisam tomando sua própria cultura como referência. Inclusive, o conceito de socialização é visto pelas culturas dominantes como internalização de normas, de costumes, de valores inerentes àquelas culturas.

Pais defende a existência de “diferentes juventudes e a diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois, necessariamente, diferentes teorias” (1990, p.151). O autor evidencia que a sociologia da juventude ancora-se em duas correntes teóricas: a corrente geracional e a classista. Em cada uma delas a explicação é dada tomando por base a ideia de procedência, de gradatividade.

A corrente geracional põe em evidência juventude como uma etapa da vida. Considerar juventude como geração implica tomar como referência os traços comuns em torno de uma fase de desenvolvimento em que os sujeitos não se enquadram mais - ou deixaram de pertencer ao grupo de crianças, em função da idade, ou passaram a integrar o grupo dos adultos. Outras características como estilos de vestir, de se produzir, modos de falar, de se comportar na sociedade frente a outras gerações fazem parte do enquadramento que se dá aos jovens na perspectiva dos estudos geracionais.

Como corrente geracional, a juventude vive uma etapa de extrema ingenuidade, onde se necessita da mão de pessoas com maiores experiências e conhecimentos para conduzir os jovens em suas reflexões e práticas. Os idealistas de que a juventude é uma fase da vida acreditam que o casamento, a maternidade ou a inserção dos jovens no mercado de trabalho creditam-lhe o estatuto de adultos. Entretanto, é possível assegurar que, independente da idade, do estado civil ou da vinculação ao mercado de trabalho, existem pessoas ingênuas ou poucos experientes em outras gerações. Prefiro acreditar que os jovens têm ousadia e determinação, acreditam em sua força e são esperançosos para promover mudanças – também existem pessoas adultas que alimentam suas existências a partir de uma utopia, no sentido freireano.

As pessoas, independente da geração em que estão inseridas, têm experiências individuais e coletivas distintas porque forjam suas sociabilidades em

meio a diferentes culturas. Portanto, o critério da ingenuidade, do casamento, da maternidade/paternidade, estado civil ou vinculação ao mercado de trabalho, por si sós não podem ser definidores de uma geração.

O par continuidade/descontinuidade é a essência dos valores intergeracionais. Para os defensores da teoria das gerações há um movimento contínuo onde os jovens cultivam valores e normas ensinados por gerações mais velhas, numa clara subserviência e subordinação. O ponto de estrangulamento da continuidade seria percebido a partir de “rupturas, conflitos ou crises intergeracionais” (PAIS, 1990, p.153). Ainda, dentro desta perspectiva, Pais (op. cit.) pondera que a renovação e a continuidade da sociedade dependeriam da relação entre as gerações, dialeticamente submetidas a uma ou outra forma de tensão.

Ao atribuir-se à juventude a referência classista, destacam-se os defensores de que a juventude é marcada por diferenças de classes. Vistos nessa acepção os jovens estariam classificados, no mínimo, entre duas juventudes: a dos ricos e a dos pobres. Essa tendência é tão arbitrária quanto a geracional, pois explica a juventude a partir de critérios homogêneos.

Pais identifica na tendência classista

[...] a existência de pautas culturais incompatíveis, ou divergentes ou só muito relativamente articuláveis, sob o mesmo tecto cultural. Esta situação explicaria que os adultos se interrogassem, às vezes com grave preocupação e muitas outras com incompreensão e certo temor revestido de irritação, acerca da cultura juvenil. (PAIS, 1990, 155).

Para reforçar a afirmação de Pais citada acima, coloca-se em evidência o exemplo da juventude da década de 60-70, que assumiu marcas de cultura rebelde, radicalizada e conflituosa, como a representada pelo movimento de hippies, dentre outros. A corrente classista é sempre vista como um movimento de resistência, de negociações ou de contracultura, como se expressa Pais na citação acima; as que assim não se apresentarem fogem, portanto, à regra contemplada no termo classista.

Podemos observar que as categorias usadas para categorizar a juventude têm assumido critérios homogêneos, que não dão conta de cobrir a diversidade de culturas juvenis. Nesse sentido, recorreremos mais uma vez a Pais (1990) para concordar com ele sobre a necessidade de se pensar os jovens no nível da própria vida cotidiana, pois é lá que eles expressam significados e valores fora do nível institucional; é no âmbito do cotidiano que os jovens constroem “formas sociais de

compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e de ação” (PAIS, op. cit., p.164).

Na contemporaneidade o debate em torno dos jovens vem apresentando regularidades de ordem discursiva. De um lado percebemos que não se pode mais pensar em usar a expressão “juventude”, no singular, tendo em vista a multiplicidade de culturas juvenis que emergem quando se investiga modos de atuação próprios dos jovens em contextos nos quais eles transitam cotidianamente.

A regularidade observada em outro polo trata de reconhecer que os jovens não estão inseridos em uma única categoria social, mas que eles se definem dentro de uma condição juvenil. Os estudos de Barbiani (2007) dão conta de que a juventude passa a ter uma nova visibilidade, de modo crescente, na cultura Latino-americana a partir da segunda guerra mundial, com as contribuições das críticas que passam a emergir sobre o campo da ciência, sobre o Estado, a igreja, o mercado e a mídia. A autora resgata informações de Reguillo (2003) para afirmar que

Neste período se consolida um discurso jurídico, um discurso escolar e uma florescente indústria, reivindicando a existência dos jovens como sujeitos de direito e como sujeitos de consumo. Pela primeira vez ofereciam-se produtos de consumo exclusivos para os jovens [...] (REGUILLO, apud BARBIANI, 2007, 140).

O contexto cultural pós-guerra se torna referência para se pensar os jovens a partir de outro lugar, e porque não dizer, de outros lugares. Explode no movimento apontado por Barbiani (op cit) um protagonismo juvenil, marcado pelas maneiras dos jovens reagirem “ao capitalismo, à desumanização e à frivolidade” (BARBIANI, 2007, p.141). O protagonismo assumido desde então pelos jovens se transforma em fonte de informações para vários pesquisadores, se constituindo ainda como um capítulo aberto para os que se inquietam e se aventuram a estudar os jovens em diferentes culturas (PAIS, 1990; BARBIANI, 2007; DAYRELL, 2003; QUAPPER, 2003; PERALVA, 1997; MELUCCI, 1997, dentre outros).

Dayrell (2003) situa os jovens como seres humanos abertos a um mundo que possui historicidade, em que suas experiências são movidas por necessidades e por desejos; ocupam um determinado lugar social e se encontram inseridos em relações sociais, cujas essências se afirmam na relação com o outro. A acepção de jovens posta por Dayrell (2003) também se contrapõe à ideia de juventude como uma fase

da vida¹, marcado pela crise de identidade ou moratória. Para o autor, existe uma juventude circunstanciada pelas condições concretas em que os jovens são submetidos em seu cotidiano.

Os estudos de Dayrell (op. cit.) também lhe permitiram identificar que os jovens possuem uma imagem negativa do ser adulto, visto que nessa fase não se admite o estilo de vida preferido pelos jovens, onde a liberdade e a criatividade marcam suas vivências. Os estudos efetuados com jovens rappers e *funkeiros* mostraram a Dayrell (op. cit.) que viver a juventude é, muitas vezes, assumir simultaneamente o que, em geral, é considerado como um atributo do papel de adultos – como o trabalho e a manutenção da família – dividindo-se entre a realidade e o sonho que muitas vezes tende a ser adiado.

As contribuições de Dayrell (2003) para esse estudo possibilitam-me enxergar que o conceito de juventude instituído pela ciência moderna, como preparação para a vida futura, para um possível “vir a ser”, é um conceito abstrato, que vem sendo superado pelas pesquisas contemporâneas que atribuem aos jovens papéis de protagonistas. Atualmente, as juventudes são estudadas tomando-se como referência contextos práticos, fundados no cotidiano de jovens, inclusive, porque os horizontes de futuro estão fechados para os jovens de camadas populacionais pobres. Aceitar as acepções de Dayrell implica concordar que não existe uma juventude, mas tantas quantas se articulam em torno de conjuntos de práticas sociais realizadas por grupos jovens.

O não reconhecimento dos jovens nas suas singularidades também foi notado por Quapper (2003), ao observar que as juventudes são transformadas em objetos de consumo ou nichos de delitos por parte do discurso dominante. Para o autor é, portanto, necessário recorrer aos contextos coletivos em que se realizam movimentos culturais e contraculturais que têm os jovens como protagonistas de espaços para compreensão das tensões que marcam as experiências juvenis.

Quapper assinala que:

las juventudes no existen a priori y se van construyendo em um cierto espacio tiempo social, imaginario y real, ellas adquieren presencia no unicamente desde el discurso de quien las habla, sino que sobre todo porque van ganando historicidad desde sus propias expresiones e, muchas veces, irrupciones em el espacio social (QUAPPER, 2003, p.13)

¹ Dayrell (op cit) utiliza a expressão “ciclo de vida”, com o mesmo sentido de fase de vida.

Ao considerar-se a acepção de Quapper (op. cit.) de que juventude é um conceito construído, cabe àqueles que desejam estudar esse campo de conhecimento aprender a olhar os jovens como sujeitos históricos e plurais, cujas identidades se forjam em diversos espaços-tempos em que se inserem.

Olhar semelhante ao de Quapper (op. cit.) é o de Peralva (1997). Para ela a explicação de juventude como uma etapa da vida não se sustenta, inclusive porque há uma mutação biológica do ciclo de vida, quando observada a partir de parâmetros como “a esperança de vida” postergada pelos jovens. “O envelhecimento postergado transforma o jovem, de promessa de futuro que era em modelo cultural do presente” (PERALVA, 1997, p.23).

Peralva (op. cit.) percebe haver nas formas contemporâneas de gestão da velhice, no contexto brasileiro, um conjunto de mecanismos que tende a prolongar a condição juvenil das pessoas, que encontram nos meios de comunicação de massa um veículo de integração cultural tributário dessa juvenização. São testemunhas do desejo de juvenização da população brasileira, dentre outras, a crescente indústria da beleza, que oferece a preços módicos e suaves prestações um conjunto de artefatos que se prestam a conservação estética da juvenização.

Cabe também realçar as contribuições de Melucci (1997) com suas considerações sobre o tempo experienciado pelas pessoas. O autor nos instiga a pensar os jovens como sujeitos situados em espaço-tempos que não são objetivados por máquinas, tal como configurado na modernidade². Melucci (op. cit.) nos envolve numa reflexão considerando que em sociedades complexas, o tempo é marcado pela experiência individual, onde adquire sentido o presente, o que está acontecendo e a forma como estamos sendo tocados pelo que nos acontece e esta é uma experiência que não pode ser quantificada.

As considerações de Melucci (op. cit.) me fazem pensar, mais uma vez, que a incerteza, a mobilidade e a transitoriedade que marcam as experiências dos jovens na sociedade contemporânea descartam, de fato, a ideia de juventude somente como uma condição biológica, visto que todos os atributos tradicionais da juventude como fase de transição parecem ter se deslocado bem além dos limites

² O relógio é o instrumento moderno usado para medir o tempo. Nessa perspectiva o tempo pode ser medido, quantificado e aponta para o progresso; pelo fato de ser linear, a relação homem-tempo persegue uma atitude finalista, ou seja, foca-se no fim das coisas e para esse ponto direciona todas as práticas.

biológicos para tornarem-se conotações culturais de amplo significado que os indivíduos assumem como parte de sua personalidade em muitos estágios de vida.

1.2 A pesquisa com jovens: explicitando o movimento de construção do objeto

No primeiro momento em que me dirigi a uma escola de ensino médio com a intenção de realizar a pesquisa, ainda não pensava nos jovens como protagonistas do estudo. Com efeito, pretendia investigar práticas de professores que lecionam em classes de jovens que houvessem realizado cursos e treinamentos – em caráter de formação continuada - para utilização das tecnologias da comunicação e da informação no espaço escolar.

O movimento de construção do objeto antecedeu a entrada na escola, passando pela visita a instituições formadoras na cidade de Campina Grande/PB, onde busquei localizar espaços de formação continuada que oferecem cursos de novas tecnologias para professores. Em minhas peregrinações, deparei-me com a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que oferece cursos para professores voltados para as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), porém não tive acesso às informações sobre essa política de formação, nem receptividade para minha proposta de investigar os desdobramentos dessas formações junto aos estudantes.

Na UFCG me comuniquei com a coordenadora pedagógica do curso de educação e mídias enfatizando o desejo de realizar a investigação naquela instituição, mas percebi a sua resistência para socializar as informações em torno do público egresso do curso de novas tecnologias da informação e comunicação. Após sucessivas desculpas para não colocar-me em contato com as informações pretendidas, a coordenadora sugeriu que eu procurasse outra instituição para realizar o estudo, indicando-me o Núcleo de Tecnologia Educacional como outro espaço que vem se encarregando da formação continuada dos professores da rede estadual de ensino da Paraíba. As conversas com aquela coordenação me permitiram enxergar o quanto as instituições sociais se revestem de intransponibilidade, ao colocar barreiras que dificultam ao investigador social aproximar-se das realidades construídas em seus espaços.

Continuei a peregrinação acreditando que poderia ser melhor sucedida em outro espaço. Na minha procura adentrei a escola pública que sedia,

provisoriamente, o Núcleo de Tecnologia Educacional, cuja função principal é a formação de professores/as para utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação em sala de aula. Lá encontrei abertura para acessar as informações pretendidas, mas o movimento de pensar as contradições que envolvem o discurso e a práticas dos professores, em meio às políticas e programas de formação continuada, me afastou das pretensões iniciais, principalmente ao observar que os/as docentes inscritos/as nos cursos oferecidos pelo Núcleo não os frequentavam regularmente.

Entendo que quando nos dispomos a observar os caminhos que nos conduzem a determinados lugares sempre descobrimos veredas interessantes que podem nos levar a outros destinos, a depender das nossas escolhas. É assim que vejo a caminhada em busca de um horizonte que se complexificou na medida em que resolvi me deter na paisagem que dava contorno ao caminho inicialmente traçado, me apontando outras possibilidades de explorá-lo, ao seguir outras trilhas, que poderiam ser tão ou mais apaixonantes quanto à traçada inicialmente.

Por isso reconheço que a peregrinação em busca das minhas pretensões não foi em vão, pois minha insistência em querer saber mais sobre as práticas em torno do uso de mídias no Núcleo gerou uma agenda de visitas semanais à escola que o sedia, apresentando para mim o alargamento da visão sobre o cenário que envolvia aquele Núcleo. Foi em um dos momentos em que nenhuma das professoras compareceu ao curso que tomei conhecimento de que um novo público assumiria, pela primeira vez, o Laboratório de Informática do Núcleo de Tecnologias Educacionais: uma turma de estudantes do Ensino Médio seria protagonista no uso das tecnologias da informação e da comunicação naquele dia. Tratava-se dos discentes do 1º ano do curso de Informática. A informação me foi passada pela coordenadora do Núcleo e a curiosidade instigou-me a assistir tal atividade, pelo que pedi licença às professoras que coordenavam o trabalho pedagógico na turma para fazê-lo. Ao colocar a “lente de aumento” sobre os contextos da atividade que estava sendo então desenvolvida percebi que os sujeitos da minha pesquisa estavam ali o tempo todo.

A atividade consistia na apresentação, por parte dos/as discentes, de um trabalho envolvendo a criação de um site. Segundo os alunos, a professora havia solicitado tal atividade após distribuir temas entre duplas (de estudantes) que

deveriam ser desenvolvidos e apresentados com o uso da mídia “internet” e haveria uma premiação para o trabalho que mais se destacasse.

Procurei, junto aos alunos e alunas, saber mais sobre a disciplina que eles/as estavam cursando (na qual o trabalho mencionado foi apresentado) e sobre o currículo do curso ao qual estavam vinculados. Nesse processo de idas e vindas à escola, fui distinguindo os professores, fui me apropriando das informações referentes ao curso em que docentes tão jovens lecionavam... Descobri que eles lecionam no curso de Informática, em nível de ensino médio integrado à educação profissional. Descobri também que estes mesmos professores/as que ministram as disciplinas do currículo tecnológico do Ensino Médio são simultaneamente alunos do curso de Computação da Universidade Estadual da Paraíba.

Interessei-me mais, indaguei mais... envolvi-me mais... diante de mim se delineava uma proposta de investigação, que foi se constituindo num movimento espiralado, à medida em que eu “tocava e ia sendo tocada” pelas questões que a escola me apresentava. Então me abri para acolher o novo e senti a mesma receptividade da acolhida. Nessa entrega, eu renunciei às questões definidas anteriormente que já não apresentavam mais a mesma relevância para mim. Uma cumplicidade passava a marcar a relação que estava se configurando entre mim e os prováveis sujeitos da pesquisa.

Foi assim que foram emergindo as questões investigativas que deram vida ao estudo, fecundadas no movimento de construção do objeto, no momento em que me deparei com a situação de não encontrar entre aqueles estudantes e seus professores diferenças geracionais. São elas:

- O que significa ensinar e aprender num contexto onde as experiências com as tecnologias da informação e da comunicação adquire presença entre os jovens?
- Como ocorre a formação para o uso das TIC dos docentes-alunos (professores do Ensino Médio) na universidade (UEPB), em face da presença de diferenças geracionais entre alunos e professores?
- Como ocorre a formação para o uso das TIC dos discentes do Ensino Médio, alunos dos alunos da UEPB, face à ausência de diferenças geracionais?
- As diferenças geracionais interferem nas práticas de ensino relativas às TIC?

- Quando o jovem veste a “camisa” de professor, ele anula sua identidade de jovem?
- O que representa para os docentes-alunos serem alunos de adultos (discurso geracional) e professores de jovens?
- Qual a relevância da presença das TIC na formação prévia dos professores?

As questões apresentadas acima delineiam o objetivo geral do estudo: investigar dimensões dos processos de ensino e de aprendizagem utilizados na contemporaneidade e protagonizados por jovens, estudantes do ensino médio integrado ao profissionalizante de uma escola da cidade de Campina Grande/PB e seus professores, estudantes do curso de licenciatura na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Entendi que pesquisar a formação prévia para o uso das TIC na Universidade concomitantemente à investigação dos desdobramentos dessa formação no Ensino Médio, no momento de consolidação da chamada cibercultura, conferia relevância ao estudo proposto. Se a pesquisa sobre formação prévia de professores para o uso das TIC ainda está pouco sistematizada no campo da educação, a oportunidade ímpar de investigar simultaneamente a formação e a atuação na prática aumentou a chance de o estudo trazer contribuições para o delineamento de políticas públicas que interseccionem magistério, mídia, cultura e educação. No meu entendimento, o estudo pode, ainda, ajudar a compreender a importância dos novos meios para a atuação social, cultural e profissional de jovens, o que expande seu alcance para o campo das investigações sobre culturas juvenis, especialmente a que envolve a interface entre juventude e mídias.

A necessidade de serem ampliados os estudos a partir da temática “educação, juventude e mídias” já havia sido evidenciada por Setton (2009) que, ao mapear dissertações e teses que foram produzidas no período de 1999 a 2006, constatou que na área de educação existiam, no período enfatizado, apenas 04 teses de doutorado versando sobre a interface educação e cibercultura, sendo que nenhuma delas fazia referência explícita à categoria juventude, mesmo quando os sujeitos envolvidos na pesquisa eram eminentemente jovens (entre 14 a 25 anos). Assim sendo, o presente estudo se propõe a contribuir para superar essa lacuna, focalizando essa temática – educação, juventude e mídias – ampliando-a para a questão da docência.

1.3 A alteridade como um princípio norteador do estudo

Ao assumir o compromisso de investigar sobre/com jovens incursionei pelas produções teóricas que acercam a temática, ao mesmo tempo em que procurei definir o lugar que passei a ocupar ao relacionar-me com os sujeitos desse estudo. Ao fazê-lo vou me dando conta da necessidade de explicitar um pouco desse panorama e, ao mesmo tempo, deixo pistas que evidenciam minhas escolhas.

Minha inserção na Escola Estadual Dr. Hortêncio de Souza, em outubro de 2009, não foi uma ação definida “a priori”; antes, foi resultado do movimento construído na procura e pela necessidade do encontro com um outro que ainda não conhecia, mas que me constrangia a procurá-lo, movida pelo desejo de conhecer. Realizar uma pesquisa nessas condições não é algo comum, visto que os paradigmas de investigação tradicionais fornecem ao pesquisador orientações que o capacitam a ir ao campo munido de hipóteses e de instrumentos de coleta de dados com uma estrutura que tolhe a criatividade dos sujeitos frente à impossibilidade de emissão de respostas diferentes das que o pesquisador imagina que seriam dadas³.

O encontro com as ideias de Bakhtin (1992; 2003), foi me apresentando pistas para realizar o estudo, principalmente a partir do momento em que mergulhei nas leituras que Marília Amorim, Solange Jobim e Souza, Maria Teresa de Assunção Freitas, dentre outras, fazem de sua obra, explicitando que dialogismo e alteridade são alguns dos princípios fundantes para se pensar a pesquisa no campo das Ciências Humanas.

Amorim (2002) observa que o campo de estudo das Ciências Humanas é um campo diferente do campo das Ciências Naturais. Esta toma como objeto de investigação a natureza, enquanto as Ciências Humanas trabalham com a interpretação de discursos. Nesse contexto situa-se a pesquisa educacional, que no caso brasileiro tem se apresentado, de acordo com Freitas (2003), como um espaço em que coexistem vários paradigmas: positivista, interpretativista e o paradigma

³ Atitudes como esta podem ser encontradas, por exemplo, no paradigma positivista. Nele, as descobertas correspondem a explicações do tipo causa-efeito, cujas generalizações partem de análises dedutivas, quantitativas, que servem para reproduzir e consolidar conhecimentos já previstos (MINAYO, 1996).

crítico⁴. A eles Freitas (op. cit.) contrapõe-se com a proposta de se pensar a pesquisa segundo uma abordagem sócio-histórica. A autora entende que

O psiquismo é construído no social num processo interativo possibilitado pela linguagem e, portanto, pode permitir o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias objetivo/subjetivo, externo/interno, social/individual (FREITAS, 2003, p.5).

Partindo das considerações acima, Freitas (2003) faz emergir ideias presentes nas obras de Vygotsky e de Bakhtin, defendendo a necessidade de uma pesquisa que focalize o acontecimento público aliando compreensão e explicação. Tal pesquisa assume uma orientação baseada na relação dialógica entre sujeitos na qual os implicados na pesquisa se constituem como integrantes do processo investigativo e nele se ressignificam.

A pesquisa de inspiração sócio-histórica tem a característica de reconhecer o caráter sócio-histórico do sujeito e do conhecimento como uma construção social, em que participam do ato de conhecer tanto pesquisador quanto pesquisados. A relação que se estabelece entre pesquisador-pesquisados não é uma relação simples como parece, porque implica a assunção de uma postura alteritária no ato de encontrar-se com o outro e com o seu discurso.

Há distintos entendimentos sobre a alteridade. Ao tomarem-se os estudos de Levinas, Buber, Freud e Marx como fonte para entendê-la observa-se que para ambos os autores a alteridade é um elemento constitutivo do “eu” em diferentes graus e relações diferenciadas. Igualmente, Vygotsky e seus seguidores, no âmbito dos estudos do desenvolvimento psicológico do ser humano evidenciam a importância da alteridade na constituição social da mente, na medida em que o eu constitui-se nas relações intersubjetivas através dos processos de mediação semiótica, sendo todo processo de internalização precedido das relações sociais com a exterioridade.

A despeito de se entender “o outro”, presente no discurso contemporâneo, notadamente no discurso de Duschatzky & Skliar (2001), nota-se que há uma tendência a descrevê-lo das seguintes formas: o outro como a fonte de todo mal; o outro como alguém a tolerar; e o outro como sujeito pleno de uma marca cultural. Todos esses entendimentos dão a conotação de que a alteridade é uma marca da pessoa ou de grupos homogêneos em sua plenitude. Na verdade, esta acepção tem

⁴ Para maiores detalhes ver Freitas (2003).

a tendência de escamotear diferenças dentro das diferenças e a anulação da própria identidade por não reconhecer-se como diferente.

Os estudos de Bakhtin (2003) tornam claro que aquilo que é próprio do humano revela-se no discurso, em seus tipos e graus. Na verdade, essa posição ancora-se no pressuposto de que o ser humano é um ser de linguagem e de que é impossível se pensar neste ser fora de sua relação com a alteridade. A ideia de alteridade presente na obra de Bakhtin (2003) é a de que a consciência do autor da obra abarca e dá acabamento à consciência da personagem e do seu mundo. Esta compreensão do autor se manifesta de tal modo que o leva a admitir que não haja identidade total com o outro, isto é, não é possível que o “eu” se dissolva no “outro”. Antes, o acabamento da consciência do “eu” vem de fora, uma vez que é o outro que, pela posição exotópica que ocupa, mediante a garantia de um “excedente de visão”, que lhe possibilita ver no eu, aquilo que este não pode ver.

A concepção de alteridade presente nesta pesquisa é a contemplada nos estudos de Bakhtin (2003), onde a dinâmica do enunciado respondendo às questões que lhe foram suscitadas e às que ainda não foram suscitadas revela, sem dúvidas, a presença do outro e suas vozes no discurso do “eu”.

Portanto, o encontro entre o pesquisador e seu outro é o evento que abre possibilidades para o conhecimento, que é propiciado através do diálogo: um evento discursivo de busca do outro que se quer conhecer. Contudo esse conhecimento não reside simplesmente no outro, mas nas respostas evocadas no ato discursivo e que afetam os envolvidos no diálogo. Jobim e Souza (2011) afirma, respaldada em Bakhtin (2003, p.36), que o conhecimento “é provocado por uma pergunta, ele não pode se constituir na ausência de uma resposta”. O movimento de perguntar-responder dá vida ao diálogo, colocando em evidência o ato criativo da linguagem, que contempla mais do que palavras: contempla, seguindo o raciocínio de Bakhtin (1992, p. 95) “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis [...]”.

Situa-se, pois, no campo da linguagem – no diálogo - a possibilidade de conhecer. Um diálogo que se distingue da réplica, porque traz a marca da significação, da busca do sentido necessária à compreensão do objeto do conhecimento: o sujeito e a diversidade de vozes presentes no ato comunicativo. O outro da pesquisa é, portanto, um ser falante e expressivo no sentido bakhtiniano

(JOBIM E SOUZA, 2011) que a partir das marcas impressas no diálogo afeta o modo de perguntar e responder do pesquisador.

Convencida de que a pesquisa em ciências humanas deve evidenciar a capacidade criativa da linguagem presente nos discursos que são forjados pelos sujeitos - pesquisador/pesquisados -, vistos como parceiros no processo de investigação, em que ambos enfrentam juntos os desafios que são colocados para compreensão do objeto da investigação. (AMORIM, 2004), apresento o campo investigativo com as primeiras interações estabelecidas com os sujeitos implicados no estudo, entendendo que os discursos produzidos também se constituíram estratégias de intervenção, na medida em que cada pergunta ou cada enunciado formulado provocou um tipo específico de “resposta”, que só foi possível porque indagado de um determinado jeito e em condições específicas.

1.4 Aproximação preliminar ao campo

A aproximação com o campo foi inspirada na ideia de que “o outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja possibilidade de encontro integra o princípio da pesquisa” (AMORIM, 2004, p. 28-29). Esta autora me propiciou antever que “ir ao encontro do outro” implicaria estar com a alma aberta para acolher esse outro, que fala de diferentes modos: fala com enunciados, mas que também fala com referendos e que essa “fala” só pode ser compreendida quando transformada em ato, na relação eu/tu/nós.

Magalhães & Oliveira (2011, p.105) afirmam que é na “na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem, em um processo que não surge de suas próprias consciências, mas de relações sócio-historicamente situadas”. Nesse sentido, a alteridade só pode ser compreendida no contexto de mútuas e contínuas interações. Cabe ainda acrescentar que para as autoras o reconhecimento do outro “é parte essencial para a própria percepção de si, que o ‘eu’ só existe no contato com outro, em um processo colaborativo” (MAGALHÃES & OLIVEIRA, op. cit., p.106).

Bakhtin (2003) afirma que

A cultura do outro só se revela com a plenitude e a profundidade [...] aos olhos de outra cultura. Um sentido só revela as profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa

uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos respostas a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades de sentido. Sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro, desde que se trata de questões sérias, autênticas). Neste encontro dialógico de duas culturas elas não se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente (2003, p.366).

As afirmações de Bakhtin (2003) me fazem pensar sobre a minha relação com os jovens implicados no presente estudo como uma relação baseada no encontro entre duas culturas, no mínimo: a de uma geração adulta e a de uma geração jovem. O encontro entre elas me coloca diante da possibilidade de recuperar simbolicamente fragmentos do meu eu jovem.

Colocados os pressupostos que apoiaram a pesquisa, asseguro que tais leituras me ampliaram o olhar sobre o campo, e, então, procurei pautar-me na dialogia como um princípio ético para acolhimento do outro, na sua singularidade e na de seu grupo social. Compreendi que na trajetória da pesquisa existe um lugar, espaços-tempos próprios dos sujeitos. Decidi ouvi-los, mostrá-los, apresentá-los nesse texto, tais como eles “se dizem”, “se mostram”, “se apresentam”, entendendo que “um texto, abriga sempre outros textos” e que é na relação social produzida em determinados contextos, que os discursos são forjados. Não posso esquecer, também, de dizer, que reconheço a minha condição limitada de traduzir, por meio da escrita, os enunciados dos sujeitos implicados com o estudo – a minha voz que, de acordo com Amorim (2002), também se localiza no interior de um texto ora como locutora ora como autora.

O meu percurso ou estratégia de aproximação com o campo, exposto no próximo item, revela como ele foi sendo construído, no contato com os sujeitos, na proporção que ouvi mais, olhei mais, senti mais, me questionei e questionei mais. Com efeito, foi no interior da escola que as experiências dos alunos com as mídias passaram a dar sentido à pesquisa. Lá, de fato, ocorreu o encontro entre pesquisadora e pesquisados. Lá, eu fui acolhida, na expressão literal de Amorim (2004) e acolhi “o outro”.

Lembrando-me das palavras de Pereira (2011) de que o pesquisador também se constrói ao pesquisar, asseguro que os procedimentos de investigação não estavam todos estabelecidos, inicialmente. Antes, foram sendo construídos em meio

às adversidades que circundaram ao conjunto dos implicados com o estudo (a mim, aos docentes-alunos e aos alunos do ensino médio).

Recupero, também, do texto de Pereira (2011) uma afirmação de Bourdieu em que ele se refere à construção do objeto. Diz o autor:

Não é uma coisa que se produza de forma assentada, por uma espécie de ato teórico inaugural, e o programa de observações ou de análise por meio do qual se efetua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro; é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridas por o que se chama ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas (BOURDIEU, 1989, *apud* PEREIRA, 2011, p.228-229).

Bourdieu (*apud* PEREIRA, 2011) ao se contrapor a um modelo rígido de fazer pesquisa, orientado por procedimentos preestabelecidos, foi me inspirando a reformular o objeto de investigação. Foi assim que novas feições foram sendo dadas ao estudo, inclusive pela substituição dos sujeitos e da temática pensada inicialmente.

1.5 Os espaços tempos, os sujeitos e os caminhos investigativos

Para dar conta de investigar, relacionalmente, a experiência de ensino e aprendizagem protagonizada por jovens – alunos e professores - que compartilhavam a situação de serem estudantes entendia que era necessário debruçar-me sobre os dois campos de formação onde os professores jovens se inseriam: o curso de Computação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)⁵ e o Curso de Informática da Escola Estadual de 1º e 2º graus Dr. Hortêncio de Sousa Ribeiro.

1.5.1 A escola de Ensino Médio

A escola de Ensino Médio na qual foi realizada a investigação está situada no bairro do Catolé, na zona sul da cidade de Campina Grande. Sob a tutela da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba, a Escola Estadual de 1º e 2º graus Dr. Hortêncio de Sousa Ribeiro - PREMEN (Programa de Extensão e Melhoria do

⁵ As informações sobre o curso de computação da UEPB serão apresentadas no Capítulo Terceiro e as informações sobre o curso de informática serão apresentadas no Capítulo Quarto.

Ensino) foi fundada em 6/02/1980, por meio do decreto nº 8.381 e do acordo 1.067, celebrado entre o MEC, o Banco Internacional de Reconstrução - BIRD e o Estado da Paraíba, com a finalidade de ministrar ao educando o ensino de 2º grau, cuja meta prioritária era implementar a Lei 5.692/71, no tocante à Educação para o Trabalho, proporcionando ao aluno um preparo básico de iniciação a uma área específica de atividade ou ocupação, segundo o parecer 76/75. No entanto esse objetivo só foi trabalhado durante os três primeiros anos de funcionamento da escola, em virtude da extinção dos cursos de Habilitação Básica.

O projeto arquitetônico da escola obedece a um padrão moderno de construção, com uma área de 17.000 m², dos quais 5.800 m² correspondem à área construída. A área coberta está dividida em 06 conjuntos com as seguintes discriminações: a. Conjunto de Apoio Administrativo. Secretaria, Sala de Reunião, Sala de Vice-diretoria, Sala de Diretoria, Sala de Espera, Sala de Equipe Técnica, Sala de Material Didático, Sala de Mecanografia, Sanitários para Professores (quatro), Biblioteca; b. Conjunto de Vivência I: Departamento de Educação Física, Sala dos Professores de Língua Portuguesa, Departamento Médico, Sanitários Femininos (dezoito), Sanitários Masculinos (quatorze), Clube de Amadores de Eletrônica; c. Conjunto de Vivência II: Galpão com cobertura, Cantina, Almoxarifado, Sanitários para funcionários (02), Deck; d. Conjunto de Ensino– Aprendizagem: Bloco I - Composto de uma sala de vídeo e 07 salas de aula. Bloco II - Composto de 08 salas de aula, Bloco III - Composto de 10 salas, assim distribuídas: 02 salas de aula, Laboratório de Biologia, Laboratório de Química, laboratório de Física, Sala de Leitura, Sala de Atividades Esportivas, Sala de Oficina Mecânica com depósito, 02 salas de Oficina para Serralharia.

A escola, de acordo com uma das gestoras, apresenta ótimas condições para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico, pois além de dispor de infraestrutura, a escola é constituída de um corpo docente formado por profissionais habilitados, oferecendo possibilidades de se ministrar um ensino que atenda às necessidades do alunado. Acrescentou a gestora que atualmente a Escola sedia o Projeto CEPES CG-2 (Centro Paraibanos de Educação Solidária), o qual é composto por quatro escolas e tem como objetivos cooperar para a melhoria da qualidade do ensino e concorrer para a valorização do magistério. O CEPES prioriza uma educação voltada para os valores da cidadania, viabilizando novas realidades e vivências didático-pedagógicas.

A escola oferece, também, o ensino fundamental, a partir do 6º ano. É uma das maiores escolas da cidade e recebe alunos de Campina Grande e de outros do compartimento da Borborema (Microrregião da Paraíba). Há mais de trinta anos vem prestando serviços educacionais e, atualmente, atende a um quantitativo de, aproximadamente, 1900 estudantes jovens; abrigando em seu quadro docente 75 professores.

As figuras 1 e 2, a seguir, apresentam imagens externa e interna da escola.



Figura 1: Imagem externa da escola – fotografia capturada da minha câmara fotográfica.



Figura 2: Imagem interna da escola – fotografia capturada da minha câmara fotográfica

1.5.2 Os sujeitos implicados no estudo

A delimitação dos sujeitos atendeu ao interesse de investigar se a experiência de serem jovens, e como tal compartilharem a condição de usuários da cultura digital, interfere nas práticas relativas ao ensino para o uso das TIC. Para tanto, incluí no estudo quatro estudantes do curso de Licenciatura em Computação da UEPB e 16 alunos matriculados no Curso de Informática da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Hortêncio de Souza Ribeiro. A relação institucionalmente marcada entre os jovens estudantes do ensino superior e os jovens estudantes do ensino médio é uma relação entre professores e alunos, mediada por instrumentos culturais que emergem da cultura digital.

Os jovens estudantes da UEPB estão nominados na tese em alguns momentos como ‘alunos-docentes’ e em outros momentos como ‘docentes-alunos’. O termo ‘alunos-docentes’ será usado quando me referir aos estudantes da UEPB na relação com seus professores, no curso de computação. Por outro lado, a expressão ‘docentes-alunos’ será usada sempre que me referir àqueles estudantes na relação com os estudantes do ensino médio.

As relações institucionais dos alunos-docentes da UEPB com a escola de ensino médio ocorrem por meio de um contrato empregatício, provisório, junto ao Governo do Estado da Paraíba, na qualidade de Prestadores de Serviço. Para o cargo concorreram estudantes do curso de computação da Universidade Estadual da Paraíba e seis deles⁶ foram selecionados mediante prova de conhecimentos didáticos e análise dos currículos destes, pela coordenação da escola de ensino médio. À época, os docente-alunos cursavam o terceiro período do curso de Computação. Essa sistemática de seleção foi possibilitada pelo fato de não haver profissionais concursados e habilitados para lecionarem disciplinas do ensino técnico de informática no quadro de professores do sistema estadual de educação do Estado da Paraíba.

Os estudantes da UEPB serão apresentados tendo como palco o cenário da escola de ensino médio.

⁶ No ano de 2010 o número de alunos-docentes foi reduzido a quatro e estes tiveram suas jornadas de trabalho ampliadas para fazer a cobertura da carga horária de duas alunas-docentes que pediram demissão da escola.

1.5.2.1 Os alunos-docentes da UEPB

Os corredores da escola pesquisada demarcam o cenário no qual imagens dos alunos-docentes da UEPB são contornadas cotidianamente. Escolhi mostrar passagens dos jovens professores pelos corredores porque estes lugares, por onde as pessoas circulam, não são apenas elos no interior da escola para acesso às salas. Também não são apenas lugares em que a movimentação dos jovens se repete igualmente dia-a-dia. A passagem pelos corredores deixa marcas que nos permitem perceber que os trajetos aparentemente repetidos são reveladores de comportamentos, sentimentos que, às vezes, extravasam o que foi contido em sala de aula.

Ao pensar nos quatro alunos-docentes da UEPB, implicados no estudo, os focalizo primeiramente nos corredores da escola: o primeiro corredor separa a secretaria, que se situa ao lado da sala dos gestores da escola, e outras salas que dão suporte ao funcionamento pedagógico: salas de reunião, sala de professores, sala para o serviço de orientação educacional e biblioteca. Por este corredor todos os professores circulam cotidianamente.

Na escola de ensino médio, os alunos-docentes da UEPB se transformam em docentes-alunos. Os observo no movimento de ir e vir: às vezes apressados; outras, despreocupados; outras vezes param para conversar com colegas.

São quatro os docentes-alunos: três rapazes e uma moça. Sempre que a ela me referir a chamarei de Laura. Aos moços os chamarei de Paulo, Wagner e Vitor. São nomes escolhidos aleatoriamente para resguardar as identidades dos mesmos.

Laura tem 23 anos. É alegre, comunicativa e sempre pode ser vista em contato com os alunos tanto na sala de aula como no pátio, nos corredores ou em outros espaços da escola. Seu modo de se vestir despojado e seus cabelos levemente encaracolados e livres só a diferenciam dos alunos porque eles se encontram uniformizados. Leciona três componentes curriculares na escola: Lógica Matemática, Arquitetura de hardware e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). No período em que se deu a minha interação direta com Laura ela estava ministrando o componente TCC para os alunos do terceiro ano de Informática.

Em entrevista Laura revelou que vai ao cinema duas vezes por semana. Esta também é a ocasião em que vai ao shopping – visto que o cinema está situado em um dos shoppings da cidade. Frequenta a academia quatro vezes por semana.

Leciona também em uma escola da rede privada e o tempo livre em casa divide-se entre assistir TV e acessar a internet. Para essas duas últimas ações Laura gasta em torno de doze horas semanais. Gosta de música popular brasileira, de forró e eletrônica.

Paulo é o mais velho dos quatro. Tem 28 anos. É casado. Foi aluno da escola aonde agora leciona e participou da elaboração do projeto para o curso de Informática na escola. Ministra dois componentes curriculares: Web Design e Ferramentas da internet.

A história de Paulo na escolha profissional é interessante de ser pensada porque reflete outras histórias de jovens concluintes do ensino médio ao se depararem na escolha da profissão. Paulo fez o primeiro vestibular para o curso de engenharia elétrica. Foi no momento em que ele se encontrava na fila para efetuar o pagamento da inscrição que o mesmo se deu conta de que não havia pensado sobre tal escolha. Foi aprovado, mas não se identificou com o curso e a história se repetiu ao tentar outros vestibulares e migrar respectivamente para os cursos de Engenharia civil, de Física e, por último, para o de Licenciatura em Computação. Nesse último, houve uma identificação com a proposta do curso.

A relação de Paulo com a escola como docente-aluno teve início a partir de um convite recebido pela diretora da escola em que ela pretendia discutir a proposta curricular do curso de informática. Naquele momento, segundo Paulo, ele foi desafiado a interagir de maneira efetiva e solidária com a comunidade escolar da qual fizera parte em outra situação.

A Escola Hortêncio de Sousa Ribeiro, antigo Centro de Educação Profissional (CEPES), fazia parte da história de Paulo, desde o período em que cursou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Foi esse o espaço que Paulo elegeu para realizar experiências práticas oportunizadas no curso de licenciatura em computação. Foi lá que Paulo viu a possibilidade de fazer a diferença junto aos alunos da escola pública.

Sua familiaridade com a escola e com os profissionais ligados à gestão da mesma rendeu um espaço para opinar e influenciar na escolha da modalidade de curso profissionalizante que o Governo do Estado da Paraíba vinha tentando implantar a partir das inovações que o Ministério da Educação e do Deporto (MEC) apresentavam para o Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante.

Quando a escola formalizou a escolha pelo curso de Informática a presença de Paulo foi essencial na definição e estruturação do curso, juntamente com outros atores. Participou na divulgação do curso junto aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e conquistou a adesão de estudantes com o aval dos respectivos pais, que acreditaram no projeto.

Paulo goza da confiança das gestoras da escola, dos professores/as – uma boa parte foram seus professores - e dos alunos e dos respectivos pais.

Paulo é daqueles que cumprimenta cada pessoa que passa por ele nos corredores. É bastante expansivo, sorridente, otimista em relação à educação e ao futuro. Tem uma boa relação com os estudantes. Acumula com a função de ensino uma função técnica na área de informática na Companhia de Água e Esgotos da Paraíba (CAGEPA). Pratica atividades físicas cinco vezes por semana; curte música eletrônica; não considera que seja muito significativo o tempo que dedica a assistir programas televisivos, tempo este que é superado, e muito, pelo tempo de acesso ao computador/internet – que gira em torno de 50 horas semanais.

Wagner leciona três componentes curriculares: Banco de dados, Lógica matemática e de programação e Engenharia de softwares e de projetos. É o professor mais cobiçado pelas meninas da escola. Tem 23 anos. É alto, charmoso, com estilo mais introspectivo e reservado. Gosta de rock, pratica atletismo diariamente, vai ao cinema uma vez por semana e acessa o computador/internet em torno de 7 a 8 horas diariamente.

Sua marca ao passar pelos corredores é sempre a de quem chega na hora exata, pois, com passos firmes e olhar altivo segue em direção à sala de aula ou ao laboratório. Se, por acaso, encontra algum/a estudante no trajeto, o cumprimenta com ar de reserva. Não para no percurso, a não ser que seja interpelado por alguém.

Vitor é o mais irreverente dos quatro. Cabelo estilo moicano, roupas consideradas extravagantes e bastante coloridas, sempre chega depois que o sinal para iniciar as aulas ressoa. Tem 21 anos e cursa o 6º período do curso de licenciatura em computação. Na escola passa sempre correndo pelos corredores até atingir a sala de aula. Ministra os componentes curriculares: Redes e conectividade e Engenharia de Software e projetos de interface. Adora videogame, curte rock e filmes de corrida. Acessa a internet em de torno 09 horas, diariamente.

Com seus modos singulares de serem, esses quatro jovens – docentes-alunos - alteram o cenário da sala de aula, ora misturando experiências de ensino não inauguradas por professores adultos, ora repetindo comportamentos adquiridos na relação com aqueles professores (adultos).

1.5.2.2 Os alunos do Ensino Médio

Os alunos do ensino médio que se implicaram com a pesquisa compuseram um grupo de dezesseis jovens, sete rapazes e nove moças, com idades entre quinze e dezesseis anos completos no ano de 2009, ano em que tive os primeiros acessos à escola. Os dezesseis jovens receberam como cognomes os seguintes: Manuela, Júlio César, Augusto, Vinícius, Angélica, Carmen, Karoline, Letícia, Pedro, Rodolfo, Amanda, Arthur, Débora, Rodrigo, Camila e Juliana. Esses cognomes não guardam nenhuma semelhança com os nomes reais dos sujeitos que se implicaram com a investigação.

Uma parte desses jovens (30%) reside na cidade de Campina Grande, os demais em cidades circunvizinhas, situadas principalmente na região da Borborema. São filhos de funcionários públicos (atuantes nas áreas de saúde, segurança e educação), de comerciários, e de industriários.

Esses alunos trazem consigo o desejo de conseguir um trabalho na área de informática como primeira alternativa de inserção no mundo do trabalho, com exceção de dois alunos, que pretendem cursar uma licenciatura na área de História e Geografia, respectivamente. Todos eles cursaram o ensino fundamental na escola onde ainda estudavam quando os momentos da pesquisa com eles compartilhados foram concluídos – no ano de 2011.

Nem todos os alunos possuíam computadores em suas residências, no momento estudado, e alguns dos que possuíam os computadores não disponibilizavam do acesso à internet em suas residências. Para todos eles as *lan houses* se constituíam em espaços comumente frequentados para realização de alguns estudos solicitados no curso de informática.

1.5.3 Caminhos investigativos

A tentativa de mapear os caminhos investigativos me levou à delimitação de procedimentos que, posteriormente, foram sendo reconstruídos, na medida em que as contingências do campo impediam a operacionalização de algumas estratégias. A ideia inicialmente traçada que se mostrava coerente com as questões investigativas pontuadas acima consistia em privilegiar as seguintes estratégias:

- a) Análise do Curso de Informática da Universidade Estadual da Paraíba: análise documental do projeto político pedagógico, ementário de disciplinas, metodologias de ensino;
- b) Análise do projeto “Ensino Médio integrado à educação profissional” da escola pública;
- c) Caracterização da estrutura física da escola e da disponibilidade de equipamentos necessários ao desenvolvimento do projeto;
- d) Observações em sala de aula, com foco na relação alunos-professores e nos processos comunicacionais;
- e) Realização de entrevistas individuais e coletivas, com o uso de videograções com a necessária aquiescência dos sujeitos.

Comecei com os estudantes do ensino médio. Após negociações com uma das gestoras⁷ da escola e conversas com um dos professores que, posteriormente, veio a se constituir sujeito da pesquisa, o mesmo abriu espaço no momento de sua aula para que eu falasse do projeto de pesquisa aos alunos. Naquele momento apenas agendamos a data em que seria realizada a apresentação do projeto.

Estávamos no mês de outubro de 2009, às vésperas da realização da Semana da Cultura, um evento que a escola realiza anualmente e congrega a participação de estudantes, professores, gestores e funcionários nesse empreendimento. O clima festivo na escola não impediu que a turma do 1º Ano A-Integrado, como é conhecida entre as pessoas da comunidade escolar, compareceu em peso.

⁷ A escola é administrada por três gestoras indicadas ao cargo pelo Governo do Estado da Paraíba. A gestora que *também se tornou parte do processo de pesquisar atua no turno vespertino. Esse também o principal turno em que os momentos de pesquisa se consolidavam.*

Com a ajuda de Cláudia, uma aluna da graduação de Pedagogia, e o seu boneco “Astrogildo”⁸ iniciamos um diálogo com os estudantes trazendo para o núcleo discursivo o aluno jovem, representado na figura de Astrogildo, recém-chegado à cidade, e suas dúvidas em relação à escola e à escolha de um curso para se matricular.

Astrogildo inicia o diálogo perguntando o que os alunos da sala lhe sugerem. O diálogo entre Astrogildo e os jovens flui livremente, de forma animada e descontraída. Os alunos sugerem que ele opte pelo curso de informática integrado. Entre as perguntas-respostas de Astrogildo e as perguntas-respostas dos jovens vão aparecendo elementos da cultura digital comum a eles, como a questão da internet e seus espaços de compartilhamento: o MSN, o Orkut, os *games*, as chances de fazer amizade pela internet, quem usa internet na sala, quem possui computador com acesso à internet, quantas vezes usam a internet por semana, o que os alunos que não possuem computador fazem para dar conta das exigências da escola.

Ao toque do sinal do intervalo, a conversa entre Astrogildo e a turma foi interrompida e, após o intervalo, apresentei o projeto de pesquisa aos alunos. Na sala estavam presentes 32 estudantes, que ouviram a apresentação, fazendo perguntas em torno do comprometimento de cada um com a pesquisa, em torno dos encontros, e outras questões de ordem metodológica. No final, lancei o convite, mas apenas de 17 dos estudantes colocaram seus nomes na relação dos que queriam participar do estudo: seis moças e onze rapazes.

Na página a seguir apresento duas ilustrações referentes ao momento da apresentação do projeto de pesquisa aos estudantes no ano de 2009 (Figuras 3 e 4).

⁸ Astrogildo é um fantoche, conhecido na região nordeste como mamulengo. Esta é uma das pouquíssimas formas de teatro popular que ainda consegue subsistir no Brasil. “Com muita ação, muita beleza e muita raça”, o mamulengo consegue educar e divertir desde a criancinha até a pessoa idosa. Através dele conseguimos nos transportar para a fantasia mágica do teatro e ficamos ao mesmo tempo entre o sonho e a realidade, extasiados pela dinâmica e pela simplicidade desse brinquedo do povo (www.waldeckdegaranhuns.art.br).



Figura 3: Cláudia, Astrogildo e os alunos do ensino médio – imagens capturadas da minha câmara de vídeo.

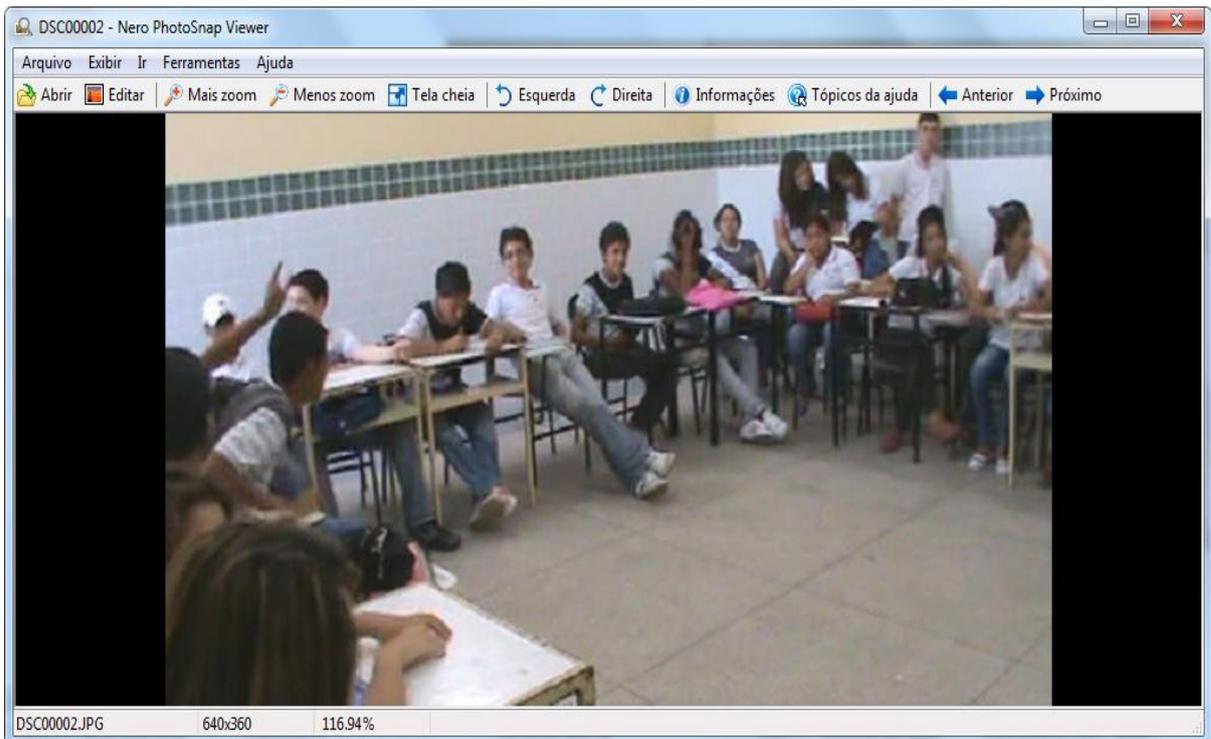


Figura 4: Alunos do 1 Ano A-Integrado/oficina com apresentação do projeto – capturada da minha câmara de vídeo

O toque do sinal indicando que meu tempo com os alunos havia sido esgotado demarcou o espaço do agradecimento aos que aceitaram se integrar ao estudo e a nossa despedida: minha, de Cláudia e de Astrogildo.

Pelo fato de parte dos estudantes que aceitaram participar do estudo residirem fora da cidade de Campina Grande, ficou combinado que os encontros investigativos seriam realizados na própria escola, o que imprimia mais segurança aos alunos vindos de outras localidades. Entretanto, só pudemos nos reencontrar no ano seguinte, pois a escola já se acercava do final do ano letivo de 2009 e sua dinâmica não comportava mais alterações em relação à cessão de aulas para outras atividades.

No ano seguinte, considerei a possibilidade de ampliar o espaço de diálogo com os estudantes do 3º Ano Integrado da escola, por ter sido aquela a primeira turma em que os professores (estudantes do curso de licenciatura em Computação) se iniciaram na docência. De forma similar ao que ocorreu na turma do 1º A, no ano de 2009, foi feita a apresentação do meu projeto na turma do 3º ano; entretanto, não houve disponibilização por parte dos alunos para participarem do estudo, sob a alegação de que os mesmos se encontravam sobrecarregados com os Trabalhos de Conclusão de Curso, exigidos como obrigação parcial para a conclusão do Ensino Médio.

A ilustração representada na Figura 5 corresponde ao momento da apresentação do projeto de pesquisa aos estudantes do 3º ano, no ano de 2010.



Figura 5: Alunos em sala de aula - imagem capturada da câmara do meu celular.

Percebo que as minhas atitudes em relação à não exclusão dos estudantes foram acertadas, na medida em que o grupo foi se constituindo, por livre associação dos sujeitos e assim permaneceu até o final da investigação, com exceção de um dos jovens, que foi transferido para outra escola e o grupo foi reduzido a um total de dezesseis (16) participantes

Diante da recusa pelos estudantes do 3º ano Integrado, iniciamos no ano de 2010 os encontros com um total de 16 alunos, visto que um deles havia sido transferido para outra escola. Inicialmente, nos encontrávamos no turno da manhã, em horários que estavam vagos, pois a escola ainda aguardava que esses professores fossem encaminhados pela Secretaria de Educação para completar o quadro de disciplinas do currículo da escola.

Duas oficinas, realizadas estrategicamente com o objetivo de desencadear um processo comunicativo com os estudantes do Integrado, demarcaram o início do envolvimento com o grupo, seguidas por uma série de atividades divididas entre realização de observação e entrevistas individuais e coletivas.

Os três meses que se seguiram à realização das oficinas com os estudantes do Ensino Médio foram marcados por uma greve de professores, o que veio a ocasionar uma quebra no prosseguimento da investigação, tendo em que vista que todas as atividades da escola ficaram suspensas, no período.

A partir de agosto de 2010 iniciei a fase de observação em sala de aula dos alunos, que, agora, cursavam o 2º ano do Ensino Médio. Como de costume, o retorno após uma greve é sempre tempestuoso, os professores são cobrados para ministrarem aulas até nos sábados; os alunos, por sua vez, se recusam, dissimuladamente, a participarem dessas atividades e passa a haver uma enxurrada de atividades. Naquele ano praticamente não aconteceram as aulas práticas, no laboratório de informática.

Durante os meses de agosto a novembro de 2010, semanalmente eu me dediquei a assistir as aulas ministradas por um dos docentes-alunos (Wagner) aos alunos de Ensino Médio. Estas aulas aconteciam às quintas-feiras, no turno da tarde, com duração de 2 horas/aulas de atividade.

O início do ano letivo de 2011 foi marcado por mais uma greve de professores e, naquele momento, os docentes-alunos se encontravam com seu contrato de trabalho suspenso, pois o novo governador do Estado da Paraíba não havia renovado os respectivos contratos, que deviam ser renovados a cada dois anos.

Apesar de os professores se encontrarem no movimento grevista, um dos docentes-alunos (Paulo), após acertos com a direção da escola, resolveu assumir suas funções de docência junto aos estudantes do curso de informática, antes mesmo de ter seu contrato de trabalho renovado. Esse foi o motivo pelo qual observei as práticas pedagógicas de apenas um docente-aluno, no primeiro semestre de 2011.

Foi, também, no ano de 2011 que realizei entrevistas com os quatro professores e com os estudantes do Ensino Médio. Os princípios que me orientaram na realização da pesquisa estavam embasados, principalmente, nas ideias de Bakhtin (2003) e de Marília Amorim (2004).

Entrei na pesquisa imaginando que iria ao encontro do *outro que se traduz para mim na medida do discurso que é estabelecido entre nós*, consciente de que um texto sempre hospeda outros textos (BAKHTIN, 2003). Também tenho a consciência de que “o outro é sempre o outro, que se deixe ou não traduzir”. Entendo que a tradução revelada nas narrativas dos sujeitos estará sujeita às formas de representação a mim emprestadas pela cultura escrita. Dei conta de retratar os ditos? E os não ditos, mas revelados em gestos ou na ausência de gestos? Que perguntas fiz e como as enunciei fizeram emergir as vozes/gestos dos sujeitos pesquisados? Estes foram alguns dos meus dilemas na hora de acercar-me e de reproduzir as vozes/gestos do outro, em um texto que precisava ser acabado.

As leituras que acessei me indicaram posturas que foram assumidas na interação com os sujeitos implicados no estudo. Creio que grande parte da investigação de base sócio histórica pressupõe criação nas relações com os grupos pesquisados, embora os caminhos percorridos por outros estudiosos tenham deixado pegadas sobre as quais eu perfilhei. Com efeito, cada obra citada, cada autor lido, emprestou-me um pouco de suas representações sobre o mundo e, ao fazê-lo, ajudaram-me a construir minhas escolhas.

Diante das construções produzidas no encontro com os sujeitos do ensino médio e na medida em que me tornei parte do campo - alterando seus cenários com a minha presença - e passei a estabelecer laços com os sujeitos, fui percebendo que sua dinâmica nem sempre combinava com a minha⁹. Agravantes como o caso de

⁹ Em virtude de não ter sido liberada integralmente das minhas atividades profissionais, precisava adequar os tempos-espacos que me eram possibilitados aos momentos em que os sujeitos desenvolviam suas atividades na escola.

duas greves de professores, nos anos de 2010 e 2011, alternadas pela suspensão do contrato de trabalho dos quatro professores sujeitos do estudo, pelo período de quatro meses, constrangeram-me a descartar as observações em turmas de dois professores (Laura e Vitor), em virtude dos dias em que eles ministravam aulas não coincidirem com a minha liberação das aulas na UEPB¹⁰.

O sentimento de construção e reconstrução do objeto ao qual se reporta Bourdieu (*apud* PEREIRA, 2011) foi se encarnando em minha experiência com a pesquisa também no momento em que precisei assumir posicionamentos quanto a não inclusão dos dois professores, acima mencionados, em minhas observações.

¹⁰ Instituição à qual sou vinculada, na qualidade de Professora Adjunta.

2 A CULTURA DA IDADE MÍDIA, OS JOVENS E A ESCOLA

2.1 Conceituando a idade mídia

O mundo existe para o homem na medida do conhecimento que o homem tem dele e da ação que exerce sobre ele (RIOS, 1997).

A expressão idade mídia está sendo utilizada neste estudo com o sentido empregado por Rubin (2000), isto é, “com a compreensão da contemporaneidade como uma sociedade estruturada e ambientada pela comunicação, [...], em suas profundas ressonâncias com a sociabilidade contemporânea em seus diversos campos” (RUBIN, op. cit., p.26). Com efeito, Rubin (op. cit.) identifica oito variáveis como indicações da pertinência e da sintonia com a nomeação “idade mídia”:

- 1) Expansão quantitativa da comunicação [...]
- 2) Diversidade nas novas modalidades de mídias;
- 3) Papel desempenhado pela comunicação como modo de experienciar a vida, a realidade e o mundo;
- 4) Presença e abrangência das culturas midiáticas como circuito cultural que organiza e difunde socialmente comportamentos, percepções,
- 5) Ressonâncias sociais da comunicação midiática sobre a produção da significação [...] e da sensibilidade [...], sociais e individuais;
- 6) Prevalência das mídias como esfera de publicização;
- 7) Mutações espaciais e temporais provocadas pelas redes midiáticas, na perspectiva de forjar uma vida planetária e em tempo real;
- 8) Crescimento vertiginoso dos setores voltados para a produção, circulação, difusão e consumo de bens simbólicos, além da ampliação [...] dos trabalhadores da informação e da produção simbólica no conjunto da população economicamente ativa (RUBIN, 2000, p.29-30).

Cada uma das características enumeradas por Rubin (op. cit.) ajuda a definir a sociedade contemporânea como uma sociedade “estruturada e ambientada pela comunicação”. Consoante o autor, os novos artefatos criados nas últimas décadas do século XX inauguram um estilo de comunicação que,

[...] se vê composta e perpassada por ‘marcas’ fabricadas pelas mídias, tais como o espaço eletrônico, a televivência e globalização. O espaço eletrônico, engendrado pela revolução das comunicações em rede, emerge como registro quase desmaterializado, como espaço sem território, mas que permite virtualizações e atualizações contínuas [...]. A televivência, viabilizada pelas mídias, pode ser definida como uma vivência à distância, descolada do lugar e desprendida da presença; como capacidade de vivenciar um ausente, tornado (simbolicamente) presente, em tempo real, por meio de signos. (RUBIM, 2000, p.31).

Rubin (2000) reconhece que a incidência das mídias, ao consumir o espaço eletrônico em rede, povoado de televivências em abrangência globalizante, constrói uma outra e nova dimensão constitutiva da sociabilidade, a qual sugere denominar de telerrealidade, que pode ser compreendida no sentido de uma realidade vivenciada na interação com as telas, descoladas das noções de tempo-espacos fixos, porque agora se integra em rede eletrônica e em tempo real.

Alex Primo (2008) traz esclarecimentos relevantes acerca de como o desenvolvimento tecnológico transformou, com o tempo, a comunicação. De maneira simples e esclarecedora, o autor mostra que o desenvolvimento tecnológico trouxe implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade¹¹, que se diferenciaram em cada período histórico.

Conforme Primo (2008), vivemos, atualmente, na fase da ubiquidade, ou seja, em um período

Vinculado aos condicionamentos advindos do uso das tecnologias digitais na sociedade. Com a miniaturização dos equipamentos (notebooks e palmtops) e com a interligação de diversas redes de comunicação que passam a ser acessíveis dos lugares mais remotos (internet, telefonia celular, wi-fi, etc) (PRIMO, 2008, p.60).

A fase da ubiquidade tecnológica coloca para a sociedade uma forma diferente de se relacionar com o conhecimento e com a informação, como as apontadas por Rubin (2000), e requer uma performance diferente dos antigos usuários das tecnologias da modernidade. Naquele período [modernidade], diz Primo (2008, p.58), “o fluxo da comunicação dá-se em sentido único”, por intermédio dos meios de comunicação de massa: do correio, do telégrafo, do rádio e da televisão.

A Idade Mídia supera as antecessoras no tocante às suas produções tecnológicas e o marco para o seu desenvolvimento é a presença e os usos do computador. Pierre Lévy (1999) é um dos autores que contextualiza os usos que eram feitos do computador no pós-guerra e as transformações que o acompanham desde então. Seus estudos me possibilitaram perceber que as tecnologias informacionais que inicialmente foram utilizadas para resolver questões reservadas aos militares para cálculos científicos, no final dos anos 80, deram origem a um movimento sociocultural sob o protagonismo de jovens profissionais americanos,

¹¹ Primo (2008) faz menção a três fases: Da indiferença, do conforto, da ubiquidade.

assumindo proporções mundiais. Com a aceleração nas trocas da informação, sob os signos da robótica e da cibernética, o computador pessoal se desenvolveu e com ele as tecnologias digitais. Daí novas formas de interações sociais emergiram com a invasão de vídeo games, o triunfo da informática 'amigável' e o surgimento dos hiperdocumentos (hipertextos, CD-ROM etc).

Jesus Martin-Barbero (2008) também traz vários esclarecimentos acerca das tecnologias comunicacionais e dos seus modos de presença no cotidiano das culturas latino-americanas. Para o autor, nem a família, nem a escola são mais espaços privilegiados da socialização. Estes espaços são ocupados, hoje, pelos filmes, pela televisão e pela publicidade, que transformam desde os modos de se vestir aos aspectos morais mais profundos.

Martin-Barbero (op. cit.) contribui com a reflexão sobre a cultura na idade média na medida em que coloca para nós a possibilidade de refletir sobre "o lugar" em que estão ocorrendo as novas sociabilidades, nos levando a pensar sobre o papel que as mídias digitais ocupam na formatação das sociabilidades de crianças e jovens.

Se na modernidade o mundo viu descortinar-se o desenvolvimento da tecnologia e da comunicação massiva, isto é, a predominância da informação veiculada pelos meios de comunicação de massa, na Idade Média vê-se o florescer da cultura com perfis individualizados, personalizados e complexos, apontados por Santaella (2003), entendendo que uma fase não suplanta linearmente outra fase, ou outras culturas, mas que ainda convivemos com as tecnologias massivas veiculadas pelo cinema, pela TV e pelo rádio, dentre outras, apesar da cultura digital vir ganhando expressão nas últimas décadas, imbricando-se dispositivos do real e do virtual.

Lúcia Santaella (2003), ao referir-se às "culturas e artes do pós-humano", assegura que cada era semeia processos de produção, distribuição e consumo comunicacionais que formam culturas de mídias, ou seja, de meios de comunicação. Nesse caso, os meios de comunicação vão além dos recursos produzidos tecnologicamente, sendo inclusive o aparelho fonador considerado um "meio". Nesse sentido, são os meios de comunicação e os processos comunicativos que, ao se ampliarem e se complexificarem, fertilizam gradativamente o terreno sociocultural, dando origem a uma nova cultura, de modo que, para compreendê-la, se faz

necessariamente indispensável o entendimento de que às mídias associam-se as culturas que lhes dão sustentação.

Cavalcanti & Nepomuceno (2007), de modo semelhante, também demarcam aspectos fundamentais de diferenciação entre as formas de comunicação da modernidade e as formas de comunicação atuais. A experiência das pessoas hoje se dá principalmente através de redes: uma *tsunami*. É assim que Cavalcanti & Nepomuceno (op cit) se referem às redes e ao que elas provocam no cotidiano das pessoas.

A experiência da rede referida por Cavalcanti & Nepomuceno (2007) foi inaugurada

Durante um brainstorm, com a finalidade de reunir, integrar e compreender uma série de fenômenos e ações que, vistos em conjunto, formavam um novo cenário, uma nova fase, uma nova versão de internet e do ambiente de rede, que tem se estendido e se estenderá brevemente aos Websites, Intranets e Extranets das principais organizações do país e do mundo (CAVALCANTI E NEPOMUCENO, 2007, p. 3).

A experiência de uso da rede emergente, da Web 2.0, se diferencia das formas de comunicação já consolidadas nos quinze anos que a antecederam. Os autores referem-se à Web 1.0, forma de comunicação que não potencializava a interatividade entre os sujeitos. Nela, apesar de escolher por onde navegar, o que fazer no espaço virtual e como fazê-lo, o internauta ainda se comportava como um sujeito que usava a internet seguindo o modelo verticalizado dos meios de comunicação do passado, em que se encontravam, de um lado, um emissor e de outro, uma plateia passiva.

Foi o surgimento da Web 2.0 que veio introduzir novos modos de relacionamentos na rede, agora interativamente. Cavalcanti e Nepomuceno (2007) mencionam a existência de pontos de vistas diferentes em torno do conceito de rede, mas enfatizam sua adesão à ideia de que ela é “um novo meio, enfim, fortemente voltado para a interação, e capaz de implementar novas formas de produzir conhecimento: a inteligência coletiva em rede” (CAVALCANTI & NEPOMUCENO, 2007, p.4). Duas marcas são identificadas por estes autores ao discorrerem sobre a Web 2.0: a comunicação multidirecional e a inteligência coletiva.

Do encontro de sujeitos se comunicando multidirecional e coletivamente, forma-se a cibercultura, que também incorpora várias definições de pensadores em várias partes do mundo que se dedicam a estudar a Web 2.0. Pierre Lévy (1999) ao

tratar da cibercultura, a apresenta como a cultura produzida no ciberespaço. Atualmente este conceito está sendo ampliado para outros espaços da vida social. De acordo com Lévy, o ciberespaço “é o suporte da inteligência coletiva” (LÉVY, op. cit., p.29), é uma condição para que esta inteligência se desenvolva. Esclarece Lévy que o crescimento do ciberespaço não garante o crescimento da inteligência coletiva, mas ele “fornece a esta inteligência um ambiente propício”.

Inteligência coletiva em Cavalcanti & Nepomuceno (2007, p.35) é entendida como resultante “do compartilhamento da informação de um grupo em determinado ambiente propício, baseado em determinados fatores para a ampliação do conhecimento”. Para estes autores, se podem observar três tipos de inteligência coletiva que são produzidas em rede: a inteligência coletiva inconsciente, a consciente e a plena.

Na inteligência coletiva inconsciente, o sujeito contribui com informações para o coletivo, mesmo sem saber, pelo simples fato de navegar: é o caso dos internautas que, ao visitarem um site ou um blog, deixam rastros sobre sua navegação. Por exemplo, quando buscamos um artigo em um site de busca, ele me dá uma informação sobre o número de vezes que o referido artigo foi citado por outras pessoas. Nesse processo, os internautas que vierem a pesquisar posteriormente no mesmo site terão a informação sobre quantas vezes o referido artigo foi consultado.

A inteligência do tipo coletiva consciente acontece a partir da disponibilização do sujeito contribuindo voluntariamente ao trazer suas informações para a rede, sendo que geralmente esses sujeitos estão inseridos em uma comunidade. As listas de discussão são exemplos de ações voluntárias de sujeitos que se dedicam a tematizar um assunto de interesse comum. Nesse contexto, os sujeitos ajudam na “organização, filtragem, avaliação, recuperação da informação para gerar conhecimento, tanto para os que estão na comunidade, quanto para os que virão” (CAVALCANTI & NEPOMUCENO, 2007, p.38).

O terceiro tipo de inteligência coletiva – a inteligência coletiva plena – se configura a partir da junção, no mesmo ambiente, entre os dois tipos de inteligência citados: a inconsciente e a consciente. A inteligência coletiva plena, conforme os autores (CAVALCANTI & NEPOMUCENO, op cit), se realiza por meio de profissionais do conhecimento, em diferentes campos do saber, que interagem com a finalidade de conhecer e/ou se implicarem em projetos colaborativos. A tese

desses autores apresenta uma visão reducionista da inteligência plena, porque a coloca apenas sob o campo da ação dos profissionais do conhecimento omitindo que os cidadãos comuns também contribuem para o desenvolvimento da inteligência plena.

As incursões pelos estudos de autores como Pierre Lévy, Marcos Cavalcanti e Carlos Nepomuceno me trazem o entendimento de que a ciberespaço é a esteira por onde deslizam as inteligências coletivas, que se deixam traduzir pelos diferentes símbolos da cibercultura (linguagens, sons, imagens).

O programa da cibercultura antevisto por Pierre Lévy (1999) já se tornou realidade. Este autor ponderou que a cibercultura, desde o início, fundamentava-se em três princípios: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva. As pessoas, interconectadas, hoje já realizam uma grande parte das atividades cotidianas – atividades de compra e venda num ambiente virtual se tornaram tão comuns quanto o acesso a uma receita de torta, por exemplo.

O segundo princípio da cibercultura, a criação de comunidades virtuais, conforme Lévy (op. cit., p.127), é um prolongamento do primeiro, “já que o desenvolvimento das comunidades virtuais se apoia na interconexão”, isto é, para dar conta de seus interesses, objetivos, problemas comuns, projetos mútuos, as pessoas se organizam em torno de comunidades virtuais e com o uso da interconexão, superando barreiras físicas e temporais.

O terceiro princípio da cibercultura é a inteligência coletiva, que toma como finalidade última a “perspectiva espiritual” (LÉVY, op. cit., p.131), sua imaterialidade. Nesse sentido, inteligência coletiva é uma abstração dos sujeitos que transitam em um espaço imaterial, no ciberespaço; é projeto, mas também é prática, na medida em que consubstancia em novos produtos culturais; é procura, mas também é resposta. No plano da abstração, coloca em “sinergia os saberes, as imaginações, as energias espirituais daqueles que estão conectados a ele” (LÉVY, 1999, p.131).

André Lemos compreende cibercultura como:

relações entre as tecnologias informacionais de comunicação e informação e a cultura emergente a partir da convergência informática/telecomunicações na década de 1970. Trata-se de uma nova relação entre as tecnologias e a sociabilidade, configurando a cultura contemporânea (LEMOS, *on line*, p.1).

Lemos (op. cit.) afirma que o princípio que rege a cibercultura é a “remixagem”, ou seja, “um conjunto de práticas sociais e comunicacionais de

combinações, colagem, ‘cut-up’ de informações a partir das tecnologias digitais” (p.1). De acordo com o autor, a cibercultura apoia-se em três leis fundamentais: na liberação do polo de emissão, na conexão em rede e na reconfiguração de formatos midiáticos e práticas sociais. Estas três leis vão nortear os processos de “remixagem” contemporâneos, implicando uma mudança social na vivência do espaço e do tempo. Remix é a expressão usada por Lemos (*on line*, p.2) para definir “as possibilidades de apropriação, desvios e criação livre, a partir de outros formatos, modalidades ou tecnologias, potencializadas pelas características das ferramentas digitais e pela dinâmica da sociedade contemporânea”.

Para André Lemos, com a cibercultura não se instaurou uma novidade, mas

uma nova radicalidade: uma estrutura midiática ímpar na história da humanidade onde, pela primeira vez, qualquer indivíduo pode, a priori, emitir e receber informação em tempo real, sob diversos formatos e modulações, para qualquer lugar do planeta e alterar, adicionar e colaborar com pedaços de informação criados por outros (LEMOS, *on line*, p.2).

Com a liberação do polo de emissão, as vozes e discursos reprimidos pela edição da cultura de massa passam a emergir, de toda parte, de diferentes modos. Ora, essa emergência de discursos não mais controláveis de um lugar central (de um autor, de uma empresa de publicidade etc), explode da periferia, de toda parte, sob o signo de “tudo pode na internet” (LEMOS, *on line*, p.2). Surge daí a segunda lei fundamental apontada por Lemos (*ibid*), a conexão em rede: se tudo está na rede (pessoas, máquinas, cinemas, museus, objetos), tudo comunica. Então, para acessar e distribuir informação, é necessário estar em conexão com a rede.

A terceira lei presente na cibercultura, a reconfiguração de formatos midiáticos e práticas sociais, é entendida por Lemos (op. cit.) não como algo avassalador, que arrasa todos os artefatos e práticas culturais criados a partir da cultura oral e da cultura escrita, mas, ao contrário, pelo potencial das tecnologias digitais, a cibercultura recombina as tecnologias anteriores. Nesse ato de recombinação de artefatos e práticas culturais, ganha espaço a distribuição, a cooperação e a apropriação de novos bens simbólicos, alcançando a finalidade última da cibercultura, sua espiritualidade (LÉVY, (1999).

Marcos Cavalcanti & Carlos Nepomuceno (2007), Pierre Lévy (1999) e André Lemos (*on line*) abordam, de maneiras distintas, o potencial desenvolvidor da internet, ou da rede mundial de computadores, desde sua fase inicial, quando veio a se complexificar na medida em que a liberação do polo de emissão foi

oportunizando a presença de diferentes públicos, interconectados em rede, produzindo a inteligência coletiva.

A cibercultura vem se constituindo, ultimamente, em campo de pesquisa capaz de auxiliar o campo da educação a entender as transformações nos modos de ser, de sentir, de expressar-se, de pensar e de aprender. Estudos como o de Ferreira (2008), Rosa (2011) e Couto Júnior (2012), desenvolvidos no Grupo de Pesquisa coordenado pela orientadora desta tese, fazem parte de um empreendimento para se compreender essas transformações propiciadas pela imersão dos sujeitos na cibercultura.

Para Ferreira,

O jovem que cresce manipulando o controle remoto da TV, o joystick dos jogos eletrônicos, o mouse do computador ou o teclado do aparelho celular é formado num universo em que fragmentação, velocidade e, sobretudo, interatividade são palavras-chave para definir sua subjetivação. Suas formas de estar no mundo incluem os diversos ambientes virtuais a que ele tem acesso – onde é possível assumir personalidades diferentes, bastando para isso, mudar de nick (apelido) ou experimentar as máscaras virtuais possibilitadas pelos avatares. Ele encontra na linguagem multimídia do computador seu segundo idioma e transita por “janelas” e “telas” com uma desenvoltura que não é aprendida nem exercitada nos bancos escolares, mas construída nesses espaços dominados pelos códigos digitais. (FERREIRA, 2008, p.4).

Ferreira (2008) sinaliza para as novas formas de os jovens constituírem suas subjetividades, em contato permanente com as novas tecnologias da informação e comunicação incorporadas nas mídias digitais (celulares, games, computadores, o acesso à internet, às comunidades virtuais etc.). A convivência dos jovens com tais mídias faz emergirem marcas da cultura da “Idade mídia”.

João Antônio Zuffo, em entrevista concedida à Revista Ensino Superior (2002), classifica a era atual como a infoera. Na acepção do autor, a infoera está mudando os valores da sociedade e os relacionamentos dos seres humanos.

Eu diria que é a mudança mais profunda ocorrida na história da humanidade, pois traz com ela uma série de fatores. Vivemos numa transição muito forte, no sentido de que as coisas tangíveis estão sendo substituídas por materiais intangíveis, que não se conseguem quantificar [...] E uma das principais características da infoera é o excesso de informação. Receberemos uma quantidade de informação cada vez mais intensa, muito maior do que a capacidade do nosso cérebro de absorver tudo isso. O maior problema será selecionar o que nos é útil e importante (ENSINO SUPERIOR, 2002, p. 28).

Idade média, infoera, era das comunicações, sociedade da informação, velocidade, desterritorialização, hibridização, virtualidade, [...] são algumas das expressões usadas para caracterizar um momento em que imagens e conceitos adquirem sentidos específicos que se aplicam ao imaginário social contemporâneo e colocam para nós, educadores/as, novos questionamentos acerca do ensinar e do aprender. São os questionamentos que ousamos verbalizar que nos impulsionam à identificação e ao reconhecimento do nosso lugar social: Quem sou eu em meio a esse universo midiático que se descortina? Como me relaciono com o novo e como é produzida minha subjetividade? Que ideias, que imagens, que situações ainda consigo tocar e por quais delas me permito ser tocada? Em que representações ou crenças me apoio para exercer a docência? O que é aprender e o que é ensinar na contemporaneidade? Quem são os(as) aprendentes/ensinadores(as)? Em que medida se ensina e em que medida se aprende? Em cada uma dessas questões procuro vislumbrar pistas que indicarão um percurso a ser trilhado junto a crianças e jovens que freqüentam a escola pública no momento atual.

Pensar a complexidade social a partir da efervescência tecnológica e das formas de comunicação, como apontam os autores citados ao longo do texto, é imperativo para entendermos os sujeitos e as culturas emergentes, especialmente as crianças e os jovens, considerados nativos digitais.

2.2 O saber da idade média

Um tipo de saber próprio da idade média é o saber que não pertence a nenhum sujeito especificamente, ou seja, é um saber que é fecundado a partir da inteligência coletiva (LÉVY, 1993). Esse saber situa-se em um espaço novo: o espaço de uso das tecnologias da comunicação interativa. Também chamado de ciberespaço, o espaço do saber não possui território fixo e o seu tempo não pode ser cronometrado pelo relógio, pois consiste em espaço-tempo interior ao sujeito. O tempo é o tempo das pessoas, de suas subjetividades. O espaço é um espaço vivo de representações, difusão de pensamentos subjetivos de intelectuais que sonham, erram e acertam juntos.

As experiências hoje vivenciadas no ciberespaço vêm possibilitando aos estudiosos refletirem sobre o saber que é construído a partir do momento em que as pessoas entram em interação através das redes digitais, potencializadas pelo uso da

WEB 2.0. Foram estudiosos do campo das comunicações que cunharam esse saber de “Inteligência Coletiva”.

Quando se admite que os jovens sejam os principais habitantes dos espaços virtuais, admite-se também que são eles os sujeitos que estão no centro e na produção da inteligência coletiva. Há, nas palavras de Cavalcanti & Nepomuceno (2007, p.7), “um exército silencioso e invisível de usuários articulados [que] está aí, desenvolvendo, divulgando, comentando, distribuindo, defendendo, multiplicando, em suma, construindo um novo ambiente de comunicação, inovação e conhecimento”. São estes os sujeitos da inteligência coletiva, que fazem e se fazem a partir das novas redes de conhecimento.

Ao tratar das redes de conhecimento não quero me restringir às redes técnicas de quais fazem parte os computadores e seus sistemas interligados. Antes, quero considerar que as redes de conhecimento se constroem, também, nas relações cotidianas que as pessoas estabelecem entre si, presencialmente ou não, em diferentes espaços sociais, embora o espaço no qual se desenvolve a inteligência coletiva, defendida por Lévy (1993), seja o espaço interativo potencializado através das redes técnicas.

A inteligência coletiva, de acordo com Lévy (1999a, p.28), “é uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta numa mobilização efetiva das competências”. Ao afirmar que a inteligência se encontra distribuída por toda parte, o autor quer dizer que não existe no mundo nenhum repertório de conhecimentos que exista a priori ou transcendentemente, ou seja, não existe no mundo ninguém sábio o bastante para concentrar em si todo o conhecimento, e mais, não existe o conhecimento pronto, completo e perfeito no reservatório memorial ou enciclopédico de ninguém. Antes, o que existe é que cada pessoa concentra algum tipo de saber que é diverso dos saberes que outras pessoas concentram.

Em outros termos, Lévy (op. cit., p.29) afirma que “o saber não é nada além do que as pessoas sabem”, mas saber disso não é suficiente, é preciso compreender que “ninguém sabe tudo”, mas ao mesmo tempo, “todos sabem alguma coisa”, e que o conhecimento completo não se encontra fechado em uma cabeça, mas “todo o saber está na humanidade”, que representa a gigantesca coletividade.

Eis aí o problema da inteligência humana: somente uma ínfima parte de todos os saberes da vida é reconhecida oficialmente, merecendo títulos e diplomas. Se considerarmos o que a escola faz com os estudantes, perceberemos que, desde o ingresso nos primeiros anos escolares, se despreza a maioria dos saberes das crianças, sem falar nos saberes que são desclassificados nos momentos das avaliações e provas. Mas não apenas a escola age dessa maneira com os alunos, também outras instituições o fazem, encabrestando o reconhecimento das qualidades e inteligências humanas.

A inteligência desprezada, negada, ignorada, inutilizada, humilhada pelos que se consideram autoridade científica, precisa se tornar consciente pela humanidade. Lembra o autor, ao fazer uma crítica à ciência absoluta, que “tantos outros se enganaram enquanto acreditavam conhecer...”, como também tantos outros se enganam acreditando não conhecer. Dizer que nunca se sabe, é reconhecer-se como uma minúscula parte que cresce e aprende a cada dia (LÉVY, 1999a, p.102).

Tendo como verdade que todo o saber está na humanidade, Lévy se dedica a pensar em um novo espaço de interrelações no qual haja interações entre conhecimentos e conhecedores de coletivos inteligentes desterritorializados (LÉVY, 1999a). Percebe o autor que o ciberespaço garantirá as interligações “um e um”, “um e todos” e “todos e todos”. Estes são, na verdade, uma ligação planetária, porque o planeta está interligado pelas novas tecnologias de informações, particularmente pela internet.

Reconhecendo a relevância da interligação planetária, Lévy (1996, p.103) afirma que “a soma dos indivíduos não basta para sustentar o conhecimento, pois as línguas, os relatos, os discursos, os livros, os instrumentos, as máquinas, as formas sociais e tudo o que os homens constroem continuamente acompanham por sua vez o saber”. Pensando nisso, o autor propõe uma interligação em tempo real pela internet, para que assim os indivíduos conectados na rede coletiva do espaço do saber acompanhem a acelerada transformação tecnológica e seus conhecimentos implícitos.

O pensamento de Pierre Lévy sobre a inteligência coletiva se concretiza mediante a mobilização efetiva de competências, pois,

[...] quando valorizamos o outro de acordo com o leque variado de seus saberes, permitimos que se identifique de um modo novo e positivo e, ao mesmo instante, contribuimos para mobilizá-lo, para desenvolver neles

sentimentos de reconhecimento que facilitarão, conseqüentemente, a implantação subjetiva de outras pessoas em projetos coletivos. (LÉVY, 1999a, p.29).

Pelo que se pode perceber, a inteligência coletiva não é totalitária nem exploradora; antes, assume como objetivo a negociação permanente da ordem estabelecida, de sua linguagem, do papel de cada um, o discernimento e a definição de seus objetos e a reinterpretação de sua memória (LÉVY, 1999a). É assim que o autor funda o seu pensamento sobre o espaço do saber, berço da inteligência coletiva, convocando a proposta de um novo humanismo, retomando a recíproca das singularidades, sem totalidade.

Lévy (1999a) discorre sobre a identidade no espaço do saber, afirmando que ela é constituída por imagens dinâmicas, geradas por meio da navegação e exploração das realidades virtuais. Essas realidades virtuais são os próprios intelectuais coletivos, criando identidades a partir dos contatos com novos saberes, cujas aprendizagens se renovam constantemente.

Os intelectuais coletivos são criadores do seu próprio cosmo. Cada um é um universo virtual, que remete a um espaço real envolvendo um *savoir-vivre*. Portanto, é no mundo virtual que a inteligência coletiva se constrói e se desenvolve, constituindo, assim, também o *savoir-vivre* que é real (LÉVY, op. cit.).

A sociedade em rede se torna para a humanidade um berço para o desenvolvimento da inteligência coletiva. Como se pode perceber, a ideia das redes de conhecimento é intrínseca à sociedade em rede, articulada pela convergência de diversas tecnologias eletrônicas no campo das comunicações interativas, potencializadas a partir da WEB 2.0 (CASTELLS, 1999; CAVALCANTI & NEPOMUCENO, 2007).

2.3 Os jovens e a cultura da idade mídia

Ao observarmos os centros urbanos, percebemos que eles apresentam estéticas jamais vistas em termos de encenação cultural, possibilitadas, dentre outras estéticas, pela mobilidade. Os estudos realizados por Pereira & Oswald (2008:7) dão conta de que crianças, jovens e adultos são afetados pelas novas produções culturais, especialmente crianças e jovens por terem nascido e estarem crescendo no seio dessa revolução cultural.

A forma como o computador/internet - a “mídia das mídias”- vem sendo assimilado, inclusive na cultura latinoamericana, passou a imprimir novos modelos de convivência social entre os jovens a partir dos usos que se faz dele. É bem verdade que o computador foi pensado inicialmente para resolver problemas da ordem da burocracia militar, para resolver problemas de cálculos, de folha de pagamento, dentre outros usos. Todavia, com o avanço das tecnologias digitais e das telecomunicações associadas à internet, outros espaços da vida pública - e também da privada - passaram a sofrer a interferência direta dos usos dessa mídia.

Em conformidade com Veen & Vrakking (2009), três artefatos influenciaram o modo pelo qual as novas gerações lidam com a cultura: o controle-remoto (que habituou as crianças a escolherem o que assistir, levando-as a interpretarem as imagens da TV antes mesmo de aprenderem a ler), o *mouse* (que as leva a navegarem pela internet, clicando até acharem o que querem, buscando ícones, sons e movimentos mais do que propriamente letras), e o telefone celular (pelo qual a comunicação ocorre com mais facilidade, sem restrição física). Para os autores, as novas gerações cresceram utilizando as novas tecnologias (o controle da TV, o *mouse*, o *minidisc*, o telefone celular, *ipod*, mp3...).

Na mesma de linha de Veen & Vrakking (2009), outros teóricos afirmam que os jovens do século XXI emergem culturalmente de um ambiente onde as práticas sociais estão permeadas por toda sorte de mídias que convergem entre si. No interior dessas práticas, as mídias digitais ganham espaço em formatos, que vão desde a criação dos telefones digitais e alcançam, a cada dia, formatos e tamanhos variados, mais sofisticados e também mais popularizados, na medida em que novos produtos são lançados no comércio e passam a ampliar as redes de relacionamento entre as pessoas.

As crianças e os jovens que nasceram a partir da década de 80 recebem muitos apelidos: “geração da rede”, “geração digital”, “geração instantânea”, “geração *ciber*”, “*homo zappiens*”. Esses apelidos têm gênese em características específicas dos ambientes em que os jovens transitam. Sendo os primeiros a experimentarem o mundo digital, essas gerações crescem em um mundo onde a informação e a comunicação estão disponíveis a um número cada vez maior de pessoas que as utilizam cotidianamente (RUBIN, 2000; LEVY, 1993, 1996, 1999a, 1999b; ENSINO SUPERIOR, 2002; CAVALCANTI & NEPOMUCENO, 2007; PRIMO, 2008; VEEN & VRAKKING, 2009).

As crianças e os jovens que convivem com múltiplos recursos tecnológicos são comparados a “um processador ativo de informação” (VEEN & VRAKING, 2009, p.12), visto que aprenderam a lidar com o controle de informações, com informações descontínuas e com sobrecarga de informações, e a mesclarem comunidades virtuais e reais, resolvendo problemas com facilidade. O modo peculiar das novas gerações se comportarem é diferente do comportamento das gerações adultas:

[...] Consideram a escola apenas como um dos pontos de interesse em suas vidas. Muito mais importante para eles são suas redes de amigos, seus trabalhos de meio-turno e os encontros de final de semana... querem estar no controle daquilo com que se envolvem e não têm paciência para ouvir um professor explicar o mundo de acordo com suas próprias convicções... ‘o homo zappiens é digital e a escola analógica’ (VEEN & VRAKING, 2009, p.12).

Homo Zappiens é a expressão adotada por Veen & Vrakking (op. cit.) para designar os sujeitos nascidos depois dos anos 80. Note-se que tais sujeitos não desprezam a escola, não negam a importância dela, mas a consideram “apenas um dos pontos de interesse em suas vidas” (p.12). Na acepção dos autores, há um paradigma emergente apontando para formas de auto-organização do sujeito, que escapa à velha lógica do pensamento moderno e hierarquizado. No seu entender, os novos sujeitos possuem formas específicas de se relacionarem com o conhecimento, recriando caminhos e metodologias em que estão inseridas atividades de investigação e descoberta relacionadas ao lúdico.

O *Homo Zappiens* aprende por meio do brincar e das atividades de investigação e descoberta relacionadas à ludicidade. Sua aprendizagem começa tão logo ele jogue no computador e a aprendizagem logo se torna uma atividade coletiva, já que os problemas serão resolvidos de maneira colaborativa e criativa, em uma comunidade global (VEEN & VRAKING, 2009, p.12)

Embora a escola que temos seja muito criticada, em função das práticas descoladas das experiências dos estudantes, não podemos esquecer que os jovens sabem que ela representa um relevante canal de acesso a outros bens materiais e simbólicos e nela se inserem a reboque das contradições inerentes ao cumprimento da função social da escola.

As ideias dos autores aqui elencados mostram como as novas mídias estão modificando as relações dos sujeitos com as culturas. Será que a escola está sendo

alcançada pelas mudanças que marcam os novos contextos sociais? De que forma? Quem são os atores que protagonizam tal mudança? No item a seguir, apresento algumas cenas que projetam a escola e suas relações com as mídias para o olhar da pesquisadora, seguindo o olhar de jovens estudantes de ensino médio, como ponto de contato para projeção das experiências vivenciadas entre estudantes e professores com a mediação das TIC.

Ao escolher a escola como campo de estudo nesta pesquisa, lembro que a Idade Mídia potencializa aos professores novos modos de atuação, mais concernentes às formas atuais de expressão de crianças e jovens. Não estou aqui fazendo uma apologia aos usos das novas tecnologias em sala de aula, mas um convite a se lançar o olhar sobre a repercussão que as TIC podem trazer aos modos de aprender e de ensinar na contemporaneidade.

2.4 A escola na idade mídia

A escola é uma instituição conhecida em sua história como aquela que tem a atribuição da transmissão sistemática do saber historicamente acumulado pela sociedade, com o objetivo de formar os indivíduos, capacitando-os a participarem como agentes na construção da sociedade.

As incessantes críticas remetidas à escola mostram que ela tem servido verdadeiramente para manutenção do *status quo*, na medida em que se constituiu como o espaço de inculcação, por excelência, dos valores e crenças da classe dominante, embutidos nos programas oficiais de ensino e nas formas de organização do currículo escolar. (RIOS, 1997; LUCKESI, 1994; SAVIANI, 1999).

Essa escola que ideologicamente foi apresentada como uma chave para alavancar a transformação social, aos poucos foi revelando o seu caráter excludente e arbitrário, na proporção em que foi deixando de fora uma massa de crianças, jovens e adultos que não conseguiram a ela ter acesso ou que dela foram expulsos por não se adequarem ao modelo que lhes fora apresentado¹².

De uma visão otimista, ingênua, de escola como redentora da humanidade, passamos, posteriormente, a uma visão pessimista da escola, entendendo-a como

¹² Luckesi (1994) critica o modelo de ensino adotado pela escola, assumindo que ela distorceu o verdadeiro sentido inerente ao conhecimento: a escola fez os seus atores acreditarem que o conhecimento poderia ser acessado exclusivamente pelos processos de transmissão e retenção de informações.

reprodutora da desigualdade social, tendo o professor como um agente da ideologia dominante ou, dito de outro modo, como um funcionário das elites. A partir da década de oitenta, a escola começa a ser vista em sua perspectiva crítica otimista, atribuindo-se relevância ao papel do professor, que deve assumir uma postura questionadora frente às práticas sociais (CORTELLA, 2002).

No contexto da escola crítica, otimista, predomina um discurso de que os professores possuem autonomia relativa frente aos conteúdos de ensino e às diferentes formas de orquestrá-los no interior da escola. A possibilidade de os professores enxergarem a sala de aula como o espaço físico em que sua autonomia se realiza cria nos sujeitos – alunos e professores – perspectivas de inaugurarem práticas pedagógicas diferenciadas, fecundadas na criatividade e na inovação, apesar dos seus determinantes.

É em meio às considerações tecidas até aqui que situo a escola da idade média¹³: uma escola que vem, aos poucos, sendo equipada com as novas tecnologias da informação e da comunicação, mas que se depara cotidianamente com as contingências de cada contexto. Quando não faltam os equipamentos, faltam a manutenção e o acesso à internet; quando não falta o acesso à internet, faltam os professores com a qualificação necessária para utilizar os equipamentos em colaboração com os alunos; quando não faltam professores qualificados, a organização curricular se coloca como obstáculo à sua atuação.

Não temos mais como negar que a escola da idade média deverá considerar a cultura emergente – a cultura produzida na convivência com as novas mídias – e, a partir dela, construir uma relação nova com o saber. Moran (1994) já afirmava que os usos de tecnologias dentro de um projeto inovador

Facilitam o processo de ensino-aprendizagem: sensibilizam para novos assuntos, trazem informações novas, diminuem a rotina, nos ligam ao mundo, com as outras escolas, aumentam a interação (redes eletrônicas), permitem a personalização (adaptação ao ritmo de trabalho de cada aluno), porque trazem para a sala de aula as linguagens e meios de comunicação do dia-a-dia (MORAN, 1994, p.48).

Uma decisão política essencial para a inserção das TIC nas escolas pode ser observada, como a criação do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST), no ano 2000. Esta política, já consolidada, criou o FUST

¹³ As contingências destacadas se referem àquelas em que se encontra a escola pública, principalmente as localizadas em cidades periféricas.

com o objetivo de democratizar o uso das TIC a todas as camadas da sociedade. Sua criação se deu paralela ao processo de privatização dos sistemas de telecomunicação (PRETTO, 2002).

Com a regulamentação do FUST, em 2001, “anunciou-se tanto a possibilidade de milionários negócios para as indústrias como um forte e potencialmente significativo impacto nos sistemas escolares” (PRETTO, 2002:122). Naquela época, dos 168 milhões de brasileiros, apenas 23% estavam conectados à internet. Acrescenta o autor:

A regulamentação do FUST deu-se com base na elaboração de um conjunto de programas, dentre eles o Programa Bibliotecas, o Programa de atendimento a Deficientes, ‘que trata da implantação de acessos individuais dos serviços de telecomunicações e equipamentos de interface a pessoas portadoras de deficiência e a instituições de assistência a deficientes’, o Programa Educação, ‘que trata da disseminação de recursos de telecomunicações e informática nas escolas públicas federais, estaduais e municipais’.

[...] Para a educação está previsto atendimento ao ensino fundamental, ensino médio e instituições federais, estaduais e municipais de ensino profissionalizante (PRETTO, 2002, p. 122-123).

Conforme os relatórios de gestão disponíveis no site da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) nos anos de 2006 a 2008, o FUST acumulou 6,7 bilhões de reais. No entanto, até hoje, apenas um projeto ligado à universalização das telecomunicações aprovado para receber recursos oriundos do FUST. Tal projeto, aprovado em 2007, mas colocado em prática em agosto de 2008, prevê o fornecimento, instalação e manutenção, gratuitamente, de telefone fixo adaptado para o uso de pessoas com deficiência auditiva, em instituições cadastradas no Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência. Somente em 2007, o FUST arrecadou aproximadamente 1,04 bilhão de reais e o orçamento daquele ano dedicou cerca de 780 mil reais para o projeto relacionado a deficientes auditivos.

As questões referentes às metas do FUST ainda não estão totalmente definidas, inclusive nesse ano de 2012 tramita na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei N° 4517/12 com a finalidade de conferir a estabelecimentos de ensino regular e às instituições de saúde gratuidade no acesso à internet assegurando o acesso à inclusão digital propagada pelo Governo Federal.

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), criado no ano de 1997, também se constituiu em uma iniciativa essencial para a implantação das TIC, com a instalação de laboratórios de informática nas escolas. Com efeito, as TIC

não foram criadas na escola nem para a escola, mas elas estão sendo recontextualizadas no espaço escolar, mediante a ação do Ministério da Educação, que formulou algumas estratégias de aproximação dos professores com as TIC, iniciando pelos cursos de formação continuada, assumidos pelo PROINFO, em parceria com as secretarias de educação (estadual e municipal).

A primeira leva de professores formados pelo PROINFO recebeu formação pelo Ministério da Educação, com a incumbência de os professores se tornarem multiplicadores dessa formação. Era a própria encarnação da política do Banco Mundial de atingir o maior número de pessoas com o menor gasto financeiro possível. Paralelamente, as escolas passaram a ser equipadas com essas chamadas novas tecnologias, mas o sistema educacional, em última instância, permaneceu o mesmo: hierárquico, vertical, exageradamente centralizado, relembra Pretto (2002).

A atuação por meio do PROINFO, na instalação de novos equipamentos e na formação de professores do ensino fundamental e médio, passou por período lento até o ano de 2004 e, a partir daí, teve uma intensificação na instalação de novos laboratórios de informática. A formação dos professores passou, desde 2006, a ser realizada em parceria com universidades.

Foi em meio a esse processo de “modernização” das escolas que a proposta do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio foi implantada, no ano de 2008, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Hortêncio de Sousa Azevedo, na Cidade de Campina Grande/PB. Entretanto, a efetivação do trabalho com as TIC no espaço escolar tem demonstrado que os atores encontram dificuldades para inseri-las em suas práticas pedagógicas, sendo que alguns indícios dessa evidência puderam ser constatados na segunda oficina, realizada no ano de 2010 na escola.

Sabe-se que são muitos os desafios com os quais os professores se defrontam em suas práticas docentes, cotidianamente, incluindo-se aí o desinteresse dos alunos e os diferentes ritmos de aprendizagens deles. Por isso, a formação para um trabalho efetivo com as TIC é fundamental, principalmente para os que se encontram sob o rótulo de estrangeiros digitais. É claro que não temos a pretensão de afirmar que a presença das TIC na escola garanta o problema da falta de interesse dos alunos ou de suas necessidades de aprendizagens. Antes, entendemos que a escola da idade média tem o papel de provocar nos sujeitos – alunos e professores - reflexões que os ajudem a se apropriarem dos

conhecimentos produzidos socialmente, recriando-os de modo criativo e colaborativo, por intermédio dos artefatos culturais contemporâneos.

Moran (2004) afirma que as tecnologias nunca modificaram substancialmente o ensinar e o aprender - antes, davam, de vez em quando, um tipo de polimento de novidade, superficial à educação. Até mesmo quando os professores usam tecnologias como o cinema, a TV e o vídeo, eles as incorporam marginalmente. Entretanto, o fato de conviver-se com mídias que permitem interatividade cada vez maior entre os sujeitos ciberculturais traz uma consequência nova para os processos de aprender e assim contribui com os processos de ensinar. As TIC, por si só, não garantem aprendizagens significativas e contextualizadas na escola, porém sem elas a aprendizagem tende a se restringir à mera repetição.

2.4.1 Os professores e as TIC na escola: revelações preliminares

As revelações acerca do uso das TIC na escola foram obtidas por intermédio de duas oficinas realizadas com alunos do Curso Técnico de Informática. Ambas foram fundamentais à realização das primeiras entrevistas coletivas que se constituíram como pretexto para os primeiros contatos com os alunos do ensino médio.

A primeira oficina incluiu a exibição do vídeo Fronteiras Digitais (FAMUSI, 2007)¹⁴, com a finalidade de desencadear reflexões sobre a implicação dos jovens com as mídias digitais dentro e fora da escola.

¹⁴ O vídeo acessado foi criado pelos alunos da profa. Edmea Santos (UERJ) e adaptado por Famusi (2007).



Figura 6: Interface que hospeda o vídeo: Fronteiras Digitais

A oficina foi realizada no dia 23 de abril de 2010 na sala de aula com a presença de doze (12) participantes. As imagens exibidas no vídeo retratam alguns dos usos que sujeitos de duas gerações fazem de diferentes mídias, realçando diferenças geracionais (pais e filho): a) os pais diante da TV assistem, em silêncio, à “novela dos oito”. Com os olhos inertes diante da tela da TV, os pais parecem indiferentes ao que se passa em sua volta; b) Joaquim (o filho) passa a maior parte do tempo no quarto, utilizando o computador/internet. Dentre as atividades com o uso do computador realizadas por Joaquim, destacam-se o jogo com um colega no Japão, o *download* de músicas pela internet e a inserção de fotos no Orkut. Estas cenas do vídeo aparecem entremeadas por imagens da escola/sala de aula, onde as mesas e cadeiras se encontram enfileiradas, tendo à frente uma enorme lousa branca, ambiente representativo da monotonia escolar que o tempo não modifica.



Figura 7: Alunos assistindo à exibição do vídeo Fronteiras Digitais - Imagem capturada da minha filmadora

O vídeo foi comentado pelos/as participantes – alguns um pouco tímidos – que asseguraram que a imagem veiculada no vídeo era também a realidade deles. Fui inserindo algumas questões, na tentativa de estimulá-los/as a narrarem situações do seu cotidiano escolar em que a internet/computador eram usados e os contextos desses usos.

- Tudo que a gente tá vendo é o mesmo de hoje, né? (Manuela).

Júlio César afirmou:

- A gente se imaginou em nossa casa... a tecnologia vai avançando, mas a escola continua a mesma”.

- Vocês acham que os professores estão naquela época dos pais de Joaquim (garoto protagonista da história)? Questionei.

- Acontece que os professores estão dando aula e os alunos jogando, replicou Manuela. Reportando-se aos momentos em que enquanto os professores adultos davam aula no Laboratório de Informática, fazendo uso do retroprojetor, alguns alunos aproveitavam para jogar em seus celulares. Indaguei se a provável falta de atenção ao conteúdo exposto não faria falta e eles me responderam que, como os textos trabalhados em sala eram disponibilizados na internet, eles os imprimiam e liam em casa, não havendo necessidade de se implicarem com a aula. Segundo eles, essa prática seria inconcebível numa aula em que o texto tivesse que ser copiado da lousa.

- E você, não joga? Perguntei à Manuela que me respondeu laconicamente.

- É. Eu também jogo, difícil, mas jogo (Manuela).

O relato da situação permite algumas considerações. Em primeiro lugar, salta aos olhos o desinteresse dos alunos pela aula cujo professor, não obstante a estivesse ministrando no Laboratório de Informática equipado de computadores conectados por banda larga, fazia uso do “dinossáurico” retroprojektor. Não é de admirar que os alunos jogassem animadamente em seus celulares. O que é de admirar é a duplicação do conteúdo da aula pela disponibilização na internet dos textos que já haviam sido retroprojetados, o que pode ser um indício de que mesmo não sabendo usar criativamente a tecnologia em sala, o professor sabe que usá-la didaticamente não seduz os alunos. Então, fecha os olhos para o jogo e garante que o conteúdo seja dado, disponibilizando-o na internet.

A outra consideração refere-se a uma questão que me tocou como questão teórico-metodológica e ética. Trata-se do caráter lacônico da resposta de Manuela à minha pergunta – “E você, não joga?” De que maneira enunciei essa pergunta (será que precisaria ter sido enunciada?) para que a jovem respondesse que dificilmente jogava, quando seus olhos diziam o contrário.

Para Bakhtin (2003, p.297) “os enunciados não são indiferentes entre si, nem se bastam cada um em si mesmo; uns conhecem os outros; e se refletem mutuamente uns nos outros”. Considerando que é no acontecimento dialógico que a alteridade se revela, percebi que a resposta de Manuela representa uma atitude responsiva, não isolada, mas que pode ser compreensível, quando vista na cadeia de comunicação que gerou aquele enunciado.

Aos poucos, o diálogo foi sendo alterado pela presença das vozes de outros alunos que se inseriram no discurso, quando foram feitos os seguintes questionamentos: Que tipo de mídias os/as professores/as costumam utilizar em suas práticas de ensino? Quem são os professores que utilizam mídias em sala com frequência? A estas questões os/as alunos/as responderam que são os docentes-alunos da UEPB que usam o computador e a internet, enquanto os demais professores utilizam o retroprojektor na sala de aula, porém esta não é uma prática constante.

A questão seguinte enfatizou o uso das TIC nas práticas escolares. Ela foi respondida por Júlio César, dando conta de que os computadores existentes no laboratório de informática da escola são usados, exclusivamente, pelos/as estudantes e professores do Curso de Informática (os docentes-alunos da UEPB),

ao passo que os/as demais professores da escola têm apenas oportunidade de usar o retroprojetor, a TV, o DVD – apesar de poucos o fazerem.

Perguntados sobre o perfil dos professores que usam o computador/internet com finalidades didáticas, os/as alunos/as responderam que os/as docentes-alunos as utilizam com mais frequência e mais proficiência. Informaram que estes também são mais compreensivos com os/as estudantes, pois os identificados como não sendo jovens são autoritários e que “só faltam usar a palmatória”, reforçou Júlio César.

A declaração de Júlio César ao questionamento feito indica que ele considera que os docentes-alunos se relacionam de modo respeitoso com os/as estudantes jovens em uma relação isenta de autoritarismo. O depoimento de Júlio César põe em evidência um modo negativo de olhar para as práticas dos professores adultos, relativas às aulas relacionadas aos usos das TIC.

Os alunos que participaram da oficina mencionaram, também, que os/as professores/as que não são por eles/as reconhecidos/as como jovens têm dificuldades para usar o computador e as interfaces da internet porque “eles estão em outro tempo”, “são mais lentos”, “não conseguem criar blogs”. Nos termos deles, chamam atenção para a dificuldade que os mais velhos têm de realizar as complexas atividades que os usos das novas mídias demandam.

O toque agudo e estridente da campainha da escola indicava que nosso tempo havia se esgotado. Contudo, a imagem do que havia se processado em sala ficou impregnada em mim, pesquisadora, e na memória da minha câmara de vídeo, o que me possibilitava rever momentos do diálogo com os sujeitos.

A segunda oficina foi realizada no dia 24 de maio de 2010 e teve como detonador a produção pelos alunos, no dia 15 de maio, de um pequeno texto em torno de três questões, apresentadas, separadamente, em um *folder* (APÊNDICE A).

As questões envolvendo o uso das TIC na escola procurou identificar os recursos utilizados pelos professores em suas práticas docentes com suas respectivas estratégias metodológicas, embora isso não tenha sido explicitado verbalmente para os estudantes. Com efeito, distribuí para cada um dos alunos um *folder* e esperava que eles produzissem seus textos, se expressando de modo pessoal e criativo em relação a cada uma das afirmativas.

Doze alunos estiveram presentes na segunda oficina e destes apenas seis alunos devolveram os *folders* devidamente respondidos. Considerando-se que o

material produzido pelos alunos serviria apenas como ponto de partida para a realização da entrevista e que outras questões poderiam emergir durante a entrevista, dando oportunidade àqueles que não responderem ao instrumento pudessem fazê-lo ao longo da entrevista optei por não prorrogar o tempo para os que deixaram de completar os *folders*.

O *folder*, em sua primeira afirmativa, enunciava a seguinte questão: “Meus/minhas professores/as usam mídias em sala de aula assim...”. As complementações que vieram da parte dos estudantes evidenciaram que eram eles próprios quem utilizavam as mídias para apresentarem trabalhos em sala de aula, afirmando que, com exceção dos docentes-alunos, os demais professores não estão acostumados a usá-las.

A afirmativa 2 – “No momento em que os/as professores/as usam computador/internet eu...” - trouxe revelações que apontaram para as formas de envolvimento dos alunos nas diversas atividades de estudo e possíveis consequências desse envolvimento. Nesse sentido, apareceram respostas do tipo “presto atenção” (Júlio César), “aprendo mais” (Carmen), “não faço nada” (Manuela).

A última afirmativa (Afirmativa 3) – “Seria bom se os/as professores/as...” - buscou estimular os/as estudantes a comentarem sobre seus anseios em relação a práticas/posturas dos/as docentes. Nesse item, os argumentos construídos giraram em torno do desejo da inserção do computador e da internet nas práticas dos docentes e da possibilidade do conhecimento de outros espaços, como o laboratório de informática da UEPB, para ampliar o olhar dos alunos.

As reflexões dos alunos acerca da relação dos professores com as mídias, oportunizadas no espaço da escola em que eles estudam, como sequencia da segunda oficina realizada no ano de 2010, foram respondidas individualmente e de forma não presencial, ou seja, os estudantes levaram para suas residências os *folders* que lhes foram entregues no final da realização da primeira oficina realizada no ano de 2010. Como naquele momento dispúnhamos de apenas 45 minutos para a realização da oficina, não houve tempo suficiente para fazê-lo de modo presencial. Então os estudantes levaram o material para casa, na expectativa de que eles fossem devolvidos no encontro seguinte. Minha intenção era problematizar, coletivamente, as questões apresentadas, por meio de entrevistas, na oficina que seria realizada em encontro posterior.

No dia 17 de maio de 2010 recebi os *folders* com os comentários dos estudantes e, a partir dos mesmos, fiz o mapeamento de suas respostas, pois pretendia utilizá-los como pré-texto para a entrevista coletiva, o que veio a se concretizar no dia 24 de maio do mesmo ano.



Figura 8: Entrevista coletiva com alunos do ensino médio - Imagem capturada da minha câmara digital

Partindo de um princípio bakhtiniano de que um texto sempre comporta outros textos – característica polifônica dos enunciados -, investi na busca do sentido atribuído pelos estudantes do ensino médio às questões apresentadas no *folder*, retomando considerações feitas por eles no momento em que produziram as narrativas no *folder*. Para tanto, informei que havia agrupado seus textos em torno de cada tema/tópico sem identificar a respectiva autoria. Buscava, por meio da discussão coletiva, possibilitar a reflexão sobre o que havia sido relatado. Nesse momento a autoria de cada um dos enunciados foi omitida, prevalecendo as ideias presentes nas narrativas, ou seja, as narrativas deixavam de pertencer a um/a autor/a, tornando-se objeto de reflexão do grupo.

Esclareci qual seria a dinâmica para aquele encontro, apresentando como primeiro ponto a ser discutido o formato com o qual os professores trabalhavam as mídias em sala de aula, sucedendo da mesma forma com os tópicos seguintes.

Minhas impressões me asseguravam que a escolha de oficina como estratégia de aproximação com o grupo tinha sido uma boa opção, porque ela abria possibilidades à fruição das diferentes vozes presentes no diálogo. Aqueles momentos para mim eram mais do que um pretexto para coletar dados. Antes, eram espaços de negociação, inclusive de estratégias metodológicas que orientavam outros caminhos para serem percorridos com os sujeitos da pesquisa.

Entendo que a relação pesquisador/pesquisados e os caminhos investigativos são construídos dialogicamente. Por isso, escolhi o trabalho com oficinas, pelo fato delas serem fortes potencializadoras da interatividade entre os sujeitos, visto que sempre apontam caminhos, quando se está atento e sensível ao movimento de alteridade que emerge das situações vivenciadas no grupo.

2.4.1.1 Meus professores usam mídias na sala de aula assim

Para o primeiro ponto de discussão, eu intencionava conhecer como os professores usavam as mídias, entretanto a maioria dos alunos não entendeu que a afirmativa se referia aos momentos em que os professores as utilizavam. Também foi possível observar que alguns alunos entenderam que aquela questão se referia aos espaços em que as mídias costumavam ser utilizadas: na sala de aula ou no laboratório.

- Quando apresentamos trabalhos, daí, usamos data show, computador e fazemos, através deles, na maioria, apresentação em slides (Augusto).

Tomando por consideração o texto de Augusto, inferi que eram os alunos que utilizavam as tecnologias para apresentar trabalhos solicitados pelos professores, tendo em vista o fato de Augusto haver empregado o verbo na 1ª pessoa do plural. Então questioneei:

- Quem usa as tecnologias em sala de aula?

- Acho que os professores não estão muito acostumados. Declarou Júlio César

Manuela externalizou um sorriso tímido. Amanda e Carmen também. Ao tom do riso de ambas, que aparentavam certa preocupação com a declaração do colega, como se o fato deles trazerem a público aquelas informações fosse, de alguma forma, causar implicação para os professores. Senti a necessidade de esclarecer,

mais uma vez, o cunho do trabalho como sendo de natureza científica, que eles não se preocupassem, pois suas identidades seriam resguardadas.

Continuou Júlio César: - Os professores das disciplinas técnicas, quando utilizam o computador, estes sabem manipulá-lo.

- Os professores de informática dão aula com slides – não escrevem no quadro, complementa Manuela.

Perguntei: - vocês também apresentam trabalhos das outras disciplinas (do núcleo comum do Ensino Médio) utilizando-se do computador?

Manuela respondeu: - Na medida do possível. Por exemplo: eu ia apresentar um trabalho, fui reservar o DVD e a TV, mas já havia sido feita uma reserva por outra pessoa para a data que eu pretendia apresentar o trabalho e eu tive que adiar a apresentação.

- Na escola só tem um data show, informou Júlio César.

Reafirmando a mesma opinião de Augusto, Júlio César disse que os alunos, na apresentação de seminários, faziam uso do retroprojetor, da TV e DVD, mas que apenas os do currículo tecnológico têm acesso aos computadores do laboratório de informática:

- Nós do curso técnico temos acesso ao laboratório de computadores, as aulas técnicas são lá (Júlio César).

Diante da afirmativa de Júlio César tive a curiosidade aguçada e tornei a questioná-los sobre o sentimento de fazerem parte do “ensino técnico”.

Pesquisadora: - Quando dizem ‘nós do curso técnico’... vocês se sentem privilegiados em relação aos outros estudantes?

- De certo modo, sim, afirmou Arthur, a gente tem privilégios para usar os computadores, pois os demais alunos não têm acesso direto aos computadores, no laboratório.

Acrescentou Manuela: - Mas só nas aulas [de informática].

Na expressão de Manuela, percebi que ela desejaria usar o computador fora do espaço/momento de aulas das disciplinas. Provavelmente, quem sabe, desejaria fazer pesquisas escolares de outras disciplinas ou fazer outras coisas (...).

Insisti na pergunta sobre o uso do computador pelos outros estudantes da escola, caso eles quisessem usá-lo para uma apresentação de trabalhos. Os entrevistados responderam que o critério para reservar um equipamento era quem chegasse primeiro, exceto quando da realização das aulas no turno vespertino.

Neste turno, quem tinha prioridade eram os/as estudantes do curso técnico, uma vez que o seu horário de aula no laboratório era no turno da tarde.

A primeira impressão que eu tive ao entrar em contato com os textos dos alunos foi que o uso do computador e da internet na escola eram de exclusividade dos alunos do Ensino Médio Integrado, principalmente no turno vespertino. Esta impressão, posteriormente, veio a ser confirmada.

2.4.1.2 Quando o computador e a internet são usados em sala de aula

O segundo ponto de reflexão contido no *folder* – também de caráter aberto - dizia respeito às significações que os alunos atribuíam ao uso do computador quando este era utilizado em sala de aula por seus professores. Esse item também foi assimilado de distintas formas pelos estudantes: uns entenderam como dizendo respeito às ações em que eles se ocupavam enquanto o professor trabalhava com o recurso, outros sobre a forma como cada um se implicava no processo de aprender.

A afirmativa enunciada foi a seguinte: “No momento em que os/as professores usam computador/internet, eu ...” (*FOLDER*, APÊNDICE A):

- Presto atenção, pois se ensinarem coisas que eu não sei, já é mais uma coisa para o meu currículo computacional (Augusto).
- Utilizo do modo que for instruído (Júlio César).
- Presto mais atenção (Arthur).
- Aprendo mais, é mais prático e menos cansativo (Carmen).
- Não faço nada (Manuela).
- Me interessa mais na aula, pelo fato de ser uma aula diferente (Angélica).

Preocupei-me com a declaração de Manuela quando afirmou não fazer nada enquanto o professor utiliza as TIC: O que será que ela quis dizer com aquela expressão? Qual o sentido de “não fazer nada”? Ao encaminhar esta questão, desta vez para o grupo, a resposta veio em forma de um coro de risos, acompanhada do discurso de Augusto:

- O sentido de não termos a obrigação de copiar (Augusto).

Outras respostas foram surgindo, na medida em que os alunos ficavam mais à vontade para se colocarem, principalmente ao perceberem que não seria revelada a autoria dos textos.

- Por que saímos da rotina (risos); resposta dada por Vinícius.

- Porque todo dia é quadro...quadro...quadro... a gente tem que copiar, já slides é mais simples... é melhor porque o professor simplifica, acrescentou a aluna Débora. O sentido do simplificar, apontado por Débora era o de tornar a informação mais objetiva e menos complexa.

Diante da afirmativa enfocando a melhoria na aprendizagem quando se usa o computador e a internet, acrescentei outra pergunta: A que vocês associam essa melhoria: “é por causa das imagens”? Enunciei a pergunta me detendo na última parte da narrativa da aluna Angélica. A resposta veio em coro:

- TAMBÉM! (Alunos).

Manuela, ao se referir às aulas práticas no computador, acrescentou:

- A gente não precisa copiar, porque é disponibilizado [o texto] na internet, a gente copia em casa, é uma coisa liberal: você escuta a aula e fica no computador mexendo.

Pesquisadora: - Vocês gostam mais de ler na tela ou o texto impresso? Manuela fez uma reticência e afirmou “ééé...”. Apenas dois alunos foram bastante enfáticos afirmando que preferiam ler no texto impresso (Júlio César e Arthur).

Angélica registrou que uma aula com uso do computador e da internet é mais interessante: “É uma aula diferente”.

Como podem os professores não perceber que os alunos não suportam mais os mesmos rituais de ensino, fundado na cultura da cópia? Acredito que os professores têm muito a ganhar se resolverem inserir em suas práticas as TIC, visto que, dentre outras vantagens, elas fazem parte da cultura dos jovens, em que eles tendem a se colocar de forma diferente frente às oportunidades de aprendizagem, pelo fato de dominarem recursos da cultura digital que está presente em seu cotidiano. Além do mais, o ensino com as TIC potencializa mais a explicação do texto, sem as interrupções ocasionadas pelas paradas que os professores normalmente fazem quando se encontram no processo de copiar e explicar o que foi copiado no quadro.

Pedro Demo (*apud* SALGADO, 2008, p.133) comenta que as crianças escrevem “porque têm que copiar do quadro”, ao passo que, na internet, elas escrevem porque “querem interagir com o mundo”. O que uma criança aprende quando está mexendo na internet são coisas da vida. Quando ela vai para a escola não aparece nada. Essa questão apontada pelo autor nos coloca em contato com os

desafios com que a escola se depara no presente século, em sua tarefa de ensinar a ler, escrever e contar.

Destaque-se, ainda, outro detalhe apontado pelos estudantes do ensino médio, ao afirmarem que os professores ficam mais “soltos” na apresentação de um conteúdo a partir de um recurso tecnológico e de que eles [alunos] não ficam cansados, pelo fato de escreverem menos.

Pude interpretar que os/as estudantes acham que a aula se torna mais interessante com o uso do computador e da internet, por motivos relacionados: com a melhoria do currículo do aluno, com a aprendizagem de procedimentos técnicos/operacionalização de equipamentos, com a capacidade que a imagem na tela do computador tem de captar a atenção do aluno, com a redução das atividades de cópia do conteúdo na lousa e até mesmo pela diversificação dos recursos didáticos para mediação da aprendizagem.

Não posso deixar de registrar que são inúmeras as críticas ao modo de ensinar tradicional de muitos professores, especialmente quando eles são extremamente apegados a cultura da cópia consolidada na escola. Essa cultura parece resultar das condições precárias com as quais ainda se depara a maioria dos professores/as na atualidade.

2.4.1.3 Expectativas sobre os usos das TIC

As expectativas dos alunos em relação ao uso das TIC deveriam aparecer na terceira afirmativa, correspondente ao item 3 do *folder*, que estava apresentada do seguinte modo: “Seria muito bom se os professores...”. Com referência a esse item, os alunos se posicionaram assim:

- Se todas as aulas pudessem ser com projetores [de multimídia] (Júlio César).
- Utilizassem com mais frequência os computadores, Datashow e outros equipamentos de mídia (Carmen).
- Na maioria das aulas usassem mais as coisas relacionadas à internet, ou seja, Datashow e computadores para desenvolver mais nossa experiência no ramo da computação (Augusto).
- Fossem menos tradicionais (Manuela).

- Se os professores de informática nos levassem para conhecer laboratórios fora da escola, tipo o da UEPB. Se não fizessem provas, no lugar de prova, trabalhos (Manuela).

O terceiro item apresentado no *folder* para reflexão dos alunos tinha também um caráter aberto e apontava para a atribuição dos sentidos que os/as estudantes fazem ao uso do computador e da internet pelos professores. Para o aluno Augusto, quando estas interfaces são utilizadas, elas potencializam outras competências necessárias ao trabalho no campo da computação. O anseio do aluno de que seus professores utilizem mais as TIC em sala desconstrói um mito de que os alunos não gostam de estudar, “não querem nada com os estudos”, como afirmam alguns professores.

Na mesma linha de Augusto, encontram-se os posicionamentos de Angélica e de Júlio César. Todos ansiosos por mudanças nas práticas de seus professores, mudanças estas que resultem na inserção das novas tecnologias em seu cotidiano, de modo a favorecer suas aprendizagens, ao mesmo tempo em que desejam que seus professores superem práticas de ensino ultrapassadas, o que pôde ser observado no discurso das alunas Carmen e Manuela (*FOLDER*).

Entendo que a inserção de conteúdos e do uso de interfaces da internet nas práticas escolares é relevante porque potencializa às novas gerações a interação com artefatos culturais do seu tempo, com bens simbólicos que povoam o imaginário social, particularmente quando estes passam a ser tão presentes no cotidiano das pessoas, como é o caso das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Artuso (2008) assegura que a presença das TIC nas práticas docentes facilitam os processos de ensino e de aprendizagem. Com efeito, chama a atenção para as distintas metodologias de abordagem de conteúdo, enfatizando que não existe a melhor para todos os casos. Segundo Artuso:

O uso de produtos tecnológicos na educação, por exemplo, diversifica as formas de apresentação, podendo permitir novos estilos de motivação, de percepção, de raciocínio e de experiências. Abre-se o debate também sobre seu processo de desenvolvimento e consequências na sociedade. E, nesse ponto, não se pode pensar somente no computador, softwares e internet; retroprojetor, rádio, vídeo, televisão e tantos outros aparelhos conhecidos estão inclusos nessa categoria e também podem ser melhor explorados na escola (ARTUSO, 2008, p.125).

A reflexão que Artuso (op. cit.) coloca diante de nós é que as novas tecnologias da informação e da comunicação podem ser usadas sem que,

necessariamente, se precise abrir mão das tecnologias anteriores (tecnologias massivas)¹⁵. Ambas servem como ponto de partida para outras discussões e outras experiências, contextualizadas e problematizadas em sua implicação com a educação.

¹⁵ A expressão tecnologias massivas aqui tem o sentido atribuído por André Lemos (2009, p.124), quando ele diz que essas tecnologias têm um “fluxo centralizado de informação, com o controle do pólo de emissão, por grandes empresas em processo de competição entre si”.

3 APRENDENDO COM ADULTOS: A EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

3.1 A formação dos professores em tempos de cibercultura

Afirma-se que o apagar das luzes do século XX e a chegada do século XXI tem se constituído como período de grandes revoluções tecnológicas, no campo das comunicações, da física e da cibernética (MORAES, 1997; MORAN, 2004; CASTELLS, 1999; PRIMO, 2008; CAVALCANTI & NEPOMUCENO, 2007; SANTAELLA, 2003, dentre outros) e, com essas revoluções, nasce um novo sujeito: um sujeito que vive a experiência de interagir com a cibercultura (LEVY, 1999b); um sujeito que se define a partir de suas interações na rede e por meio da rede. São crianças e jovens que crescem sob o signo das tecnologias digitais, representadas a partir de instrumentos culturais, como o computador-internet, o celular, leitores digitais, netbook, ipod etc e, com estes dispositivos, aprendem a se relacionar por meio de distintas linguagens (escrita, sonora, visual).

Contudo, afirmar que os jovens se constituem na contemporaneidade como nativos digitais, infelizmente ainda não é a realidade de todos. Há ainda regiões no Brasil que aguardam dos nossos governantes o cumprimento da prometida inclusão digital e, nesse escopo, a universalização do acesso à internet (BONILLA, 2011). Entretanto, quando comparados com os adultos, os jovens são os mais envolvidos com a cultura digital. Como, segundo Benjamin (2002), o espírito livre dos jovens “jamais será acometido de resignação apática” (p.23) são eles que, com seu potencial criativo, mais facilmente aderem a projetos de cooperação, a empreendimentos compartilhados de saberes, relacionados ao princípio cibercultural da liberação da palavra, de modo distinto de como agem os adultos diante das novas tecnologias, visto que estes, na maioria das vezes, desconfiam das tecnologias.

Vários pesquisadores brasileiros vêm problematizando a formação dos professores para o uso das TIC. Em levantamento realizado por Bonilla (2011), a autora verificou ser quase inexistente o número de universidades que oferecem em seus currículos disciplinas que tratam das práticas culturais da cibercultura. Afirma a autora que é comum observar-se em programas de formação continuada a presença dessa temática que, na sua concepção, é insuficiente para dar conta do mundo de

conhecimentos que a WEB 2.0 proporciona aos que navegam na rede. É com essa preocupação que Bonilla (op. cit.) sugere que, desde a formação inicial nos cursos de licenciatura, seja estudado o tema das tecnologias digitais, numa perspectiva de superação da mera instrumentalização para o uso da técnica. Diz Bonilla que

o fato dos professores não terem nascido, nem estarem inseridos no contexto das tecnologias digitais, faz com que percebam uma página web como um objeto estático, servindo apenas para transmitir informações e não como links para outras formas de comunicação e produção [...] Com isso, a principal atividade a ser desenvolvida com a internet, na escola, é solicitar dos meninos uma pesquisa sobre determinado tema em estudo. Uma proposta que em nada se diferencia das tradicionais pesquisas realizadas em bibliotecas (BONILLA, 2011, p. 66-67).

Bonilla (2011) se recusa a pensar que os professores fazem pouco uso das tecnologias digitais porque são resistentes à mudança; prefere a hipótese de que eles têm pouca intimidade com a cultura digital, porque foram formados sob a lógica da escrita individual, da contemplação da produção de conhecimento de outrem e é a partir dessas condições que ela considera a necessidade da inclusão de uma base sólida de conhecimentos sobre a cultura digital no currículo das licenciaturas, que dê conta dos professorandos e professorandas assimilarem não apenas os aspectos formais da técnica, mas de perceberem as relações que permeiam o mundo da técnica, da política e da cultura digital.

3.2 Passando a limpo informações sobre professores jovens

Ao pesquisar sobre o número de professores jovens no Brasil, considerando exclusivamente o critério da idade, acerquei-me de dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) no último censo sobre profissionais que atuam na educação básica. De acordo com o INEP, havia no Brasil, no ano de 2003, mais de seiscentos e dois mil professores na faixa etária de 18 a 34 anos de idade, correspondente a 39% do total de professores brasileiros (602.573). Há que se considerar ainda um índice muito pequeno, mas significativo para mim, de duzentos e oitenta e oito professores com menos de 18 anos, que não foram computados nesta informação. Do universo de professores jovens, distribuídos por região administrativa, o Nordeste lidera o ranking com 50% dos professores jovens, no Estado da Bahia, seguido pelo Estado do Maranhão com 48%. Este mesmo percentual pode ser encontrado no Estado do Tocantins (Região

Norte). No caso do Estado da Paraíba, em que se situa o campo do estudo eleito para a investigação, existe um quantitativo de quarenta e três mil e oitenta e dois (43.082) professores, do qual 34% tem menos de 35 anos (INEP, *on line*).

Além da informação acima, merece destaque o número de profissionais da educação básica sem a formação mínima exigida atualmente, por força da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, para o ensino. O censo especial de professores realizado pelo INEP demonstra que até o ano de 2003 ainda havia, por exemplo, dentre os professores que lecionam o componente da Matemática, trinta e quatro mil, seiscentos e oitenta e oito professores sem graduação. Isso indica um percentual de 22 % dos professores de Matemática, atuantes na educação básica brasileira, sem a formação inicial para lidar com o ensino (INEP, *on line*).

Trazer estes dados para o texto é uma tentativa de demonstrar o quanto a educação brasileira tem sido devedora para com os jovens do nosso país, particularmente no que se refere ao acesso ao ensino superior. Certamente que o ensinar e o aprender em contextos em que os professores se encontram em processo de formação e, neste caso específico, de formação inicial inconclusa, se faz em meio a engendramentos por parte dos “professores” que, baseados na intuição e/ou na repetição de práticas docentes dos quais foram alunos, vão tateando entre as marcas impressas em “sua carne” nos processos formativos escolares, deixadas pelos professores, como diz Oswald (2011), e a inventabilidade que a intuição juvenil permite criar, em comunhão com outros sujeitos.

3.3 A licenciatura em computação como uma opção de formação profissional para jovens

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho nas duas últimas décadas têm influenciado a oferta de cursos voltados para atender às novas exigências de mercado, isto é, para o campo das novas tecnologias, e demandado a presença de professores com perfis mais contextualizados às novas culturas midiáticas. É nesse cenário que cresce a procura pelos cursos de computação, em várias regiões brasileiras (CABRAL et al, 2008).

Dentre as áreas de formação que contemplam o campo de computação e informática no Brasil, a Licenciatura em Computação é uma das mais recentes para a maioria das instituições de ensino superior. O curso mais antigo existe há 15 anos.

Por este motivo, muitas questões relacionadas à implantação dos currículos, à efetivação das práticas pedagógicas para o ensino da computação na universidade, ao alinhamento efetivo da educação como área de conhecimento com a Ciência da Computação e à inserção de egressos no mercado de trabalho ainda constituem grandes desafios.

Cabral et al (2008) relata que a criação do primeiro curso de Licenciatura em Computação no Brasil data de 1997. Nunes (2008) nos traz um histórico anual demonstrando que no período de 2001 a 2004, a Região Nordeste abriu vários cursos nessa modalidade; a Região Centro-Oeste criou seis cursos em 2001; na Região Norte está o menor número de cursos desta natureza, enquanto as regiões Sul e Sudeste também abriram vários cursos de computação, nos últimos doze anos.

Prietch e Pazeto (2010) nos informam que em 2005 havia 09 cursos de Licenciatura em Computação na Região Nordeste, 11 na Região Centro-Oeste, 04 na Região Norte, 22 na Região Sudeste e 11 na Região Sul. Informações constantes no portal do Ministério da Educação, Cultura e Desportos (MEC) dão conta de que existe um número de 52 instituições de ensino superior que oferecem o Curso de Licenciatura em Computação na modalidade presencial e 03 que oferecem na modalidade à distância. (*on line*).

Cabral et al (2008) e Prietch & Pazeto (2010) informam que os cursos mais procurados na Faculdade Atual da Amazônia (FAA) é o Curso de Licenciatura em Computação, o que vem, de acordo com os autores, demonstrando a necessidade de implantação de novas turmas do referido curso.

Em Rondonópolis/MT, na Universidade Federal de Mato Grosso, o Curso de Licenciatura em Computação, iniciado em 2001, passou por problemas de natureza estrutural, esbarrando, inclusive, na questão da formação dos professores. O fato de virem de outros departamentos não afins à referida licenciatura tornou necessário enfrentarem treinamentos para atuar em computação. A rotatividade de professores substitutos era frequente no Departamento, provocando a descontinuidade nos processos formativos. A falta de acervo bibliográfico coerente com os princípios do novo curso também foi outro problema que, paulatinamente, vem sendo minimizado, graças aos avanços das pesquisas nessa área (PRIETCH & PAZETO, 2010).

No que se refere à implantação de cursos de computação no Ensino Médio, Bezerra & Silveira (2010) dizem não haver consenso sobre a forma correta de

introduzi-los. A falta de definição sobre o formato dos cursos de computação nessa etapa de educação converge para um cenário onde o egresso de cursos de Licenciatura em Computação não encontram espaços adequados para atuar.

O desconhecimento não se limita aos empregadores, mas também se estende aos vestibulandos que, não raro, desconhecem por completo, ou têm concepções errôneas, a respeito desse curso, isto quando são cômicos de sua existência. (BEZERRA & SILVEIRA, *on line*).

Destaca-se, a partir do discurso de Bezerra & Silveira (op. cit.), a necessidade de se discutir hoje o papel da computação na Educação Básica: em que ela pode ajudar os estudantes a desenvolverem as competências para resolver problemas e gerenciar conhecimentos? Os autores defendem a formulação de políticas públicas de incentivo à formação específica de professores de computação para atuarem na Educação Básica e que estes sejam egressos dos cursos de Licenciatura em Computação.

Dentre as instituições de ensino superior no Brasil que oferecem o Curso de Licenciatura em Computação, destaco a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) que, conforme constatado no presente estudo, vem formando professores para atuarem no Ensino Médio¹⁶.

3.4 O curso de licenciatura em informática da UEPB e os alunos-docentes

A Universidade Estadual da Paraíba (Figura 9) foi pioneira, na região, na oferta do Curso de Licenciatura em Informática. Por esse motivo, também foi adquirindo visibilidade junto a escolas de ensino médio, na cidade de Campina Grande, tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas de ensino. Este curso foi criado por meio da Resolução UEPB/CONSUNI/05/2003, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, com implantação homologada pela Resolução Nº 181/99 do Conselho Universitário da UEPB.

¹⁶ Como é o caso dos quatro docentes-alunos inseridos no presente estudo: Paulo, Wagner, Laura e Vitor.



Figura 9: Fachada da UEPB – Fonte: Portal da UEPB

Em seu Projeto Político Pedagógico encontra-se, como justificativa para a criação do curso, além da produção de conhecimentos no campo da educação, oriundos das novas tecnologias da informação e da comunicação, a necessidade de atender às escolas, “principalmente de Ensino Médio do Estado da Paraíba, que não possuem um profissional com o perfil de um professor de informática para atender a esta área” (UEPB, 2003, p. 3).

O Curso foi criado com três finalidades (UEPB, 2003, p. 5):

- a) Formar educadores para o ensino de computação em instituições que introduzirem computação em seus currículos, como matéria de formação.
- b) Formar recursos humanos para projetar sistemas de *software* para educação à distância.
- c) Formar recursos humanos para projetar *software* educacional.

Em seu formato, o curso tem carga horária de 2.937 horas e está configurado em dois formatos, visando a atender aos estudantes que podem frequentá-lo no horário diurno ou no noturno. No diurno possui duração de quatro anos e, no noturno, quatro anos e meio.

Quanto à sua estrutura curricular, segue orientações do MEC e sugestões da Sociedade Brasileira de Computação (SBC) acerca do perfil que os licenciados em

Informática devem apresentar ao concluí-lo. Possui componentes básicos das áreas: a) de Humanidades; b) de Informática: Banco de Dados, Inteligência Artificial, Redes de Computadores, Programação, entre outros; c) de Pedagogia; d) de Psicologia; e) de Didática; e f) Componentes Eletivos, com vistas à formação mais diversificada.

Dentre as competências estabelecidas no projeto do curso, o exercício da docência, a realização de pesquisas e a extensão encontram lugar prioritário. Inerentes a estas práticas, outros objetivos se cruzam, como: o desenvolvimento de *softwares* educacionais; desenvolvimento de projetos de Ensino a Distância; organização e administração de laboratórios de informática; desenvolvimento de materiais instrucionais, através da utilização de recursos tecnológicos disponíveis e a realização de trabalho em equipe “de forma ética, contemplando as últimas tendências do momento” (UEPB, 2003, p. 10):



Figura 10: Imagem externa do Centro de Ciências e Tecnologia da UEPB – Foto captura da minha câmara fotográfica.

O Curso de Licenciatura em Informática se desenvolve no Centro de Ciências Tecnológicas da UEPB, Campus I, Campina Grande/PB. As aulas são ministradas

em dois espaços: sala de aula, espaço em que se discutem teorias e práticas e laboratório, espaço em que se realizam experiências práticas com o uso de *softwares*. Acrescentam-se a estes, as vivências que se realizam em espaços escolares, desde o primeiro semestre do curso: são oito componentes curriculares que tratam de experiências de estágio, sob a orientação de um/a professor/a em escolas de ensino médio, totalizando 300 horas de estágio.

Uma parte da carga horária destinada às atividades de estágio acontece dentro do ambiente acadêmico. Lá, os alunos deverão fazer simulações de aulas que irão desenvolver na escola de ensino médio, sob a orientação de um(a) professor(a) que, por sua vez, fará apreciações acerca da performance dos(as) alunos(as), com sugestões que minimizem as dúvidas eventualmente surgidas.

Segundo informações dos alunos, há no curso predominância de estudantes do sexo masculino, numa proporção de 90% em relação ao sexo feminino. A faixa etária de estudantes que procuram o curso varia entre 18 e 35 anos de idade. Segundo depoimentos, há casos de professores mais jovens do que os alunos e, nestes casos, constata-se maior domínio na prática docente, bem como maior nível de interação com os discentes.

Em conformidade com as declarações dos alunos-docentes, sujeitos da pesquisa, os professores do sexo masculino que atuam no curso em referência ministram as disciplinas técnicas do currículo e são os mais jovens, enquanto as disciplinas pedagógicas, em que predomina a participação de mulheres, sua faixa etária ultrapassa os 35 anos de idade.

Os quatro alunos-docentes afirmaram que, ao escolherem o curso de Licenciatura em Informática, o fizeram mobilizados pela facilidade em lidar com as novas mídias, por curiosidade e desejo de realização pessoal, conectado à expectativa de trabalho. Entretanto, eles percebem que grande parte dos colegas abandona o curso, de modo que as turmas vão sendo reduzidas a percentuais que alcançam índices de 50% aproximadamente.

Nas entrevistas realizadas com eles, foi unânime a consideração de que o mercado de trabalho para os licenciados em informática está em expansão, em função da mudança radical em todas as áreas envolvendo as novas tecnologias. Afirma Paulo: “há casos em que ainda nem existe um mercado para os futuros profissionais, onde eles se veem forçados a criar um novo mercado, mostrando a necessidade de seus serviços a clientes que nem imaginam a sua importância”.

As reclamações dos alunos-docentes em relação ao Curso de Informática na UEPB referem-se à falta de equipamentos necessários aos professores. Destacam tanto o baixo poder de processamento dos computadores como o número insuficiente de máquinas no laboratório. De acordo com os alunos-docentes, os gestores devem se implicar de forma mais contundente na dinamização do curso, tendo em vista o seu bom funcionamento.

Os gestores deveriam providenciar a aquisição de mais equipamentos para a ministração das aulas, como datashow e notebooks para os professores utilizarem em sala, de modo que eles não precisem usar os retroprojetores. (VITOR).

Wagner, outro aluno-docente, denuncia o problema da superlotação da sala de aula, em virtude de haver professores que congregam estudantes de vários cursos em uma única sala de aula como, por exemplo, o professor de Metodologia de Pesquisa que reúne, em uma mesma sala, estudantes de Matemática, Química, Física e Informática, tornando o aprendizado um tumulto, visto que o professor trabalha o conteúdo da forma mais genérica possível. A única coisa positiva que Wagner consegue enxergar na ação do professor em foco é a troca de experiências com estudantes de outros cursos.

Os alunos-docentes dizem não receber, por parte da universidade, nenhum tipo de acompanhamento em suas práticas na escola de ensino médio, uma vez que o vínculo assumido com aquela escola não é um vínculo de estágio, mas de um professor *pro tempore*¹⁷.

De acordo com os alunos-docentes, o tipo de vínculo estabelecido entre eles e a escola de ensino médio (no momento da pesquisa) isenta a UEPB de qualquer ingerência sobre as práticas que lá se realizam. Nesse sentido, os professores que lecionam componentes curriculares de estágio que, em tese, deveriam fazer o acompanhamento dos alunos-docentes, não se sentem responsáveis por esta tarefa, embora desde o primeiro ano do curso conste uma disciplina de estágio (Práticas Pedagógicas I) e a cada novo semestre se insiram outras, de forma gradativa (Práticas Pedagógicas II, III, IV, V, VI, VII e VIII) .

¹⁷ Expressão atribuída aos professores que prestam serviços em uma ou mais unidades de ensino, mantidas pelo Governo do Estado da Paraíba, sem vínculo empregatício efetivo. Geralmente, mediante a assinatura de contrato de trabalho, por período de dois anos e que pode ser renovado por igual período.

Se, por um lado, a falta do acompanhamento de um orientador de estágio junto aos quatro estudantes pode ser lamentada, por outro abre a possibilidade destes jovens experimentarem, por eles mesmos, a capacidade criativa de que fala Benjamin (2002) no ensaio de 1915, quando aponta como único caminho para tratar do lugar histórico dos estudantes na relação com a universidade a crítica do sistema, que serviria para “libertar o futuro de sua forma presente desfigurada” (p.32), através de um ato de conhecimento.

Ultimamente foi discutido, em colegiado, no âmbito do Conselho Universitário (CONSUNI) da UEPB, a solução de continuidade do Curso de Licenciatura em Informática, em função da criação de um curso de Bacharelado em Ciências da Computação. Os principais argumentos para transformar a Curso de Licenciatura de Informática em Bacharelado, de acordo com os estudantes, é a evasão por parte dos alunos, notada já no segundo ano do curso.

A decisão acima foi deliberada pelo colegiado do Conselho Universitário da UEPB, em reunião ordinária no dia 31 de maio de 2012. A solução de continuidade do Curso de Licenciatura em Informática demonstra a fragilidade da UEPB para manter um curso tão jovem, mas bastante promissor, considerando-se as atuais demandas sociais.

3.5 A relação dos professores da Universidade com os alunos-docentes do ensino médio

Os textos que tratam sobre ensino e aprendizagem em escolas sempre apresentam a figura de uma personagem adulta, professor/a, como aquela cujos saberes superam os saberes dos estudantes. Toda geração adulta, consoante Gauthier (1998):

Propõe àquelas que a seguem um corpo de saberes, de atitudes, de maneiras de fazer, de crenças, próprio à sua cultura; toda geração adulta cria um conjunto de meios, de processos e de procedimentos para integrar à geração crescente a cultura que será sua” (GAUTHIER, 1998, p. 387)

A acepção de Gauthier (op. cit.) nos instiga a pensar no professor adulto como um depositário da cultura – e aí entenda-se uma cultura – que deverá ser transmitida às crianças e aos jovens. Esse professor adulto aprendeu, pelo peso da experiência, que ele não pode se furtar da responsabilidade que a sociedade lhe

confiou para agir como um dos seus representantes como o mediador entre o aluno e certa parte da cultura a que está encarregado de transmitir.

Considerando que nós, professores adultos, fomos formados em contextos culturais permeados por outras mídias distintas das contemporâneas, é compreensível que tenhamos proficiência na relação com os produtos midiáticos da nossa geração - a geração que cresceu na convivência com as tecnologias de comunicação massiva: o rádio, a TV, o jornal, o livro, dentre outras.

As mídias massivas seguem uma lógica de comunicação apoiada na relação “um para todos”. A convivência dos sujeitos com tais mídias contribuiu para a formação do “leitor contemplativo, meditativo”, ao qual Lúcia Santaella (2004, p.20) faz referência. Os professores, nesse contexto, são os que têm no livro seu principal aliado para o ensino.

O livro, portanto, passa a representar um artefato um tanto quanto cultuado, pois a posse do saber presente em suas páginas demarca o grau de conhecimento entre professores e alunos. Nesta arena, os professores eram considerados os vencedores, pois, supostamente, liam mais.

A cultura livresca historicamente tem sido a cultura da escola. Em sua forma linear, gradativa e unilateral de ser lido, o livro embalou o sonho de muita gente, pelo desejo de conhecer e de obter outros bens sociais acessíveis por meio da escolarização. A formação por intermédio da cultura do livro atravessou gerações e hoje ainda continua presente, ao ponto da maioria dos professores adultos não conseguir se desvencilhar de suas amarras. Essa afirmativa parte de nossas constatações junto aos alunos docentes, alunos do Curso de Informática da UEPB, mediante respostas aos questionamentos que lhes foram dirigidos.

Como os professores aprenderam com professores da velha escola fica um pouco difícil ensinar à nova geração [...], ou seja, os professores estão aprendendo a ensinar usando novas técnicas. Eles se viram obrigados a acompanhar o avanço extremamente rápido das mudanças tecnológicas de uma forma que não foram ensinados em suas épocas. Mas com o passar do tempo, o curso tenderá a amadurecer e melhorarão as formas de ensinar com as novas gerações de professores que virão (PAULO).

Paulo, um aluno-docente, traz à tona a condição dos professores adultos em meio às novas produções culturais em que os jovens vão ganhando visibilidade, em que outros instrumentos culturais são inseridos, e por meio dos quais vão se estabelecendo as críticas. Como se pode inferir do texto de Paulo, sua esperança de

mudarem as formas dos professores se relacionarem com as TIC está depositada em futuras gerações de professores.

Na mesma direção de Paulo, Wagner aponta a falta de habilidade dos professores adultos para utilizarem as novas tecnologias.

Uma coisa que sentimos é a dificuldade dos professores em utilizarem os meios tecnológicos de forma a aproveitar o máximo potencial que podem oferecer. Um exemplo seria a utilização de Data Show em aula, o que eles fizeram foi somente uma troca do quadro negro pelo Power Point, quer dizer: somente letras, sem a utilização dos recursos de imagens, vídeos, sons e, principalmente, a interatividade que os softwares oferecem (WAGNER).

Wagner faz a crítica ao modo como os professores adultos utilizam instrumentos da cultura digital para mediar a aprendizagem de seus alunos, em sua forma máxima de aproveitamento. Ao trazer o exemplo do uso do Datashow descolado de outras possibilidades que ele oferece, Wagner aponta para um entendimento de que não há, por parte dos professores adultos, a compreensão de que os instrumentos da cultura digital não são simples recursos didáticos aplicáveis ao ensino, mas que são artefatos culturais que têm a riqueza de proporcionar a convergência com outros recursos multimidiáticos, garantindo, inclusive, ganho real em termos de tempo e de aproveitamento dos conteúdos a serem assimilados em sala e fora dela, e que potencializam o diálogo entre diferentes gerações.

A questão do mau aproveitamento do tempo destinado às aulas pelos professores adultos também foi apontada por Vitor.

Um problema observado é o não aproveitamento do tempo usado nas aulas, ou seja, se o professor tem duas horas de aula ele perderia um tempo considerável escrevendo no quadro. Com os slides ele só escreve uma vez em casa e usa o mesmo em todas as aulas, onde poderia aproveitar esse tempo extra para mastigar o assunto, tirar dúvidas, deixar a turma bem mais interagida com a matéria, mas ele acaba fazendo o contrário, o que ele faz? Simplesmente ele preenche esse tempo extra para colocar mais assuntos, muitas vezes lendo o slide que geralmente vem com um montão de linhas e passando em fração de minutos para o slide seguinte sem dar a chance ao aluno refletir sobre o slide anterior (VITOR).

No texto de Vitor, se pode ler nas entrelinhas um apelo para o que dá sentido aos alunos estarem na sala de aula: a aprendizagem. Os alunos não querem simplesmente ver os slides da mesma forma que o professor fazia quando escrevia o texto na lousa; eles querem aproveitar o tempo destinado às aulas de modo interativo e com profundidade. A denúncia de que professor adulto utiliza o slide “[...] sem dar a chance ao aluno [de] refletir sobre o slide anterior” denota uma forma

mecânica de transmissão de conhecimento semelhante ao que se fazia com o livro, cujo folhear das páginas se faz sempre numa direção à frente.

Em consonância com os depoimentos, pude observar que nas duas turmas frequentadas pelos quatro sujeitos da pesquisa há problemas com o aproveitamento do tempo destinado ao ensino. E a dificuldade em relação ao aproveitamento do tempo parece mesmo decorrer das dificuldades que os professores têm em relação ao trato com os artefatos culturais próprios da cultura digital para mediar o conhecimento.

Pretto (1999) afirma que a escola que temos ainda está calcada em paradigmas da modernidade envelhecida, fundamentada no discurso oral, centrada em processos dedutivos e lineares, praticamente indiferente ao universo audiovisual que domina o mundo contemporâneo. A escola e os sujeitos que lá se inserem não devem estar distanciados do que ocorre fora dos seus muros.

Laura, ao se referir aos professores adultos, enfatiza as dificuldades deles em termos de transposição didática, quando se trata de utilizar as novas mídias em sala de aula. “Faltam analogias, comparações e exemplos de algumas temáticas do cotidiano”.

O fato de os professores não utilizarem adequadamente as TIC é apontado por Bonilla (2009) como consequência da inexistência de uma verdadeira inclusão digital. Segundo ela, os governos, ao proverem as escolas de TIC, simplesmente modernizaram-nas, deixando os professores à margem do processo. As críticas que a política educacional passa a receber vêm justamente nessa direção: não adianta modernizar a escola; é necessário que as pessoas percebam por que devem mudar as suas práticas e sintam a necessidade de fazê-lo. Porém, sem o conhecimento mínimo necessário para realizar as mudanças desejadas, a empreitada se torna impossível.

A chave para a transformação da escola – de um fazer preso à linearidade, à ordem, ao programa – não se encontra apenas no professor. Para Bonilla (2009, p.38), “o professor sozinho não consegue vencer as barreiras do instituído”. A autora acredita que os professores se liberarão das amarras que os prendem a práticas acadêmicas ultrapassadas quando se articularem em grupo, de modo que extrapolem as paredes da sala de aula e os muros da escola, envolvendo comunidade, sistemas educacionais e políticas públicas. É dessa energia que a escola precisa para instituir uma nova cultura, conectada ao contemporâneo.

Ante o desenvolvimento crescente da cultura digital, os professores são desafiados a repensar o seu papel na relação com o conhecimento, porque o uso das novas tecnologias educacionais exige que o professor se coloque como um orientador dos alunos e, ao mesmo tempo, mergulhe na nova cultura. Isso representa uma profunda ruptura com as formas anteriores de ensino, pois a lógica presente na cultura digital não se limita ao espaço físico-temporal. Ao contrário: envolve uma complexidade de ações que se dão simultaneamente em espaços-tempos não controláveis a partir de um lugar, porque a informação está em toda parte, pertence a milhares de pessoas que se conectam e, ao fazê-lo, difundem e recriam conhecimentos por meio da interatividade.

Nisto consiste a riqueza do uso dos novos instrumentos da cultura digital no ambiente escolar: ampliar as possibilidades dos alunos (e seus professores) aprenderem a partir da incorporação de opiniões diferentes de seu professor, com a ajuda da internet e de todas as possibilidades que ela proporciona, permitindo aprender de outro jeito: por meio de *softwares*, de fóruns de discussão via internet, de bate-papo, de jogos eletrônicos, dentre outros (ARRUDA, 2009).

As questões pontuadas pelos quatro alunos-docentes encontram sentido em suas queixas porque, de fato, as mídias digitais trazem inúmeras possibilidades de inserção de outros recursos na dinâmica escolar, que mobilizam a atenção e o imaginário dos estudantes, podendo, inclusive, proporcionar ao professor/a o prazer de compartilhar do processo criativo junto com seus/suas alunos/as.

As experiências pedagógicas vivenciadas pelos docentes-alunos em sala de aula na relação com seus/suas professores/as representam algumas aprendizagens que os acompanham ao longo de suas vivências escolares.

Não dá para pensar a nossa prática sem nos remeter à formação na academia. É lá que nos introduzimos no pensamento teórico-reflexivo (PAULO).

Gauthier (1998) indica que, em seus processos formativos, os estudantes se apropriam de conhecimentos que não são exclusivos da disciplina que irão lecionar, mas de outros que passam a compor um repertório de conhecimento do professor, porque se associam ao seu pensamento sobre si e sobre os outros. O autor se refere aos conhecimentos ligados às ciências da educação, à experiência docente, às questões ligadas à profissionalização, à vinculação com associações corporativas etc. No caso dos quatro alunos-docentes, pode-se inferir que as práticas dos

professores por eles mencionadas deixam rastros para pensarem sobre sua atuação.

A menção de Paulo em relação à didática de seus professores dá conta de mostrar como ele os vê, em suas dinâmicas escolares:

Temos vários professores, cada um com uma característica específica, com uma experiência própria e com uma dinâmica diferente. Mas, em geral, nas aulas, os professores costumam variar bastante em suas formas de ensinar, fazendo sempre que possível experiência fora da sala de aula e, posteriormente, um levantamento do que cada um achou, o que sentiu, o que viveu e sofreu, afim de entender os processos vividos e, se for o caso, moldá-los, transformá-los, redimensioná-los e retornar à prática afim de aplicá-los” (PAULO).

Apesar desse depoimento, em outra parte da entrevista de Paulo, ele deixa claro que não culpa seus professores por não aproveitarem adequadamente o tempo destinado às aulas, lembrando que os adultos são “imigrantes tecnológicos tentando se adaptar para ensinar a nativos tecnológicos, é só uma questão de tempo”.

Nos textos dos quatro estudantes é possível observar suas expectativas e anseios de mudança nas práticas que se realizam no interior do curso ao qual estão vinculados. É bem verdade que também há compreensão por parte dos estudantes em relação ao fato de os adultos serem fruto da convivência com as tecnologias de sua geração. As reclamações dos jovens sobre o uso inadequado e insuficiente das TIC, gerando pouco aproveitamento do tempo destinado à compreensão dos conteúdos de ensino são, de fato, pertinentes, pois a cultura digital apresenta uma infinidade de modos para aproximar alunos e docentes em práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de potencializar a aprendizagem de forma criativa, interativa e colaborativa.

4 JOVENS ENSINANDO A JOVENS: IMAGENS DA ESCOLA DE ENSINO MEDIO

Nesse capítulo apresento os modos de atuação dos docentes-alunos junto aos estudantes do curso técnico de informática, apontando que suas maneiras de lidar com o ensino parecem ser próprias de uma geração que tem intimidade com a cibercultura e expressa isso em diferentes maneiras de abordar os conteúdos curriculares. Começo apresentando o Curso de Informática, em seguida trago informações sobre o laboratório em suas condições objetivas e, por último, situo os docentes-alunos e seus modos de atuação na sala e no laboratório.

4.1 O curso técnico de informática

O Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio foi criado com o objetivo de “formar profissionais técnicos de nível médio em Informática, competentes, éticos, capazes de gerenciar, avaliar e analisar dados de informações” (GOVERNO DA PARAÍBA/PLANO DE CURSO, 2009, p.2). As argumentações em torno da relevância desse curso para o Estado da Paraíba, particularmente para a cidade de Campina Grande, se deram no sentido do reconhecimento da existência de demandas emergentes em todos os setores da sociedade, relacionadas ao campo da informação e da comunicação.

O curso destina-se a estudantes que concluíram o Ensino Fundamental e têm a proposta de conclusão para um tempo mínimo de três anos, conforme as orientações constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico; nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio; nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional e nas determinações legais estabelecidas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9.394/96) e normas estabelecidas pela Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Paraíba (GOVERNO DA PARAÍBA/PLANO DE CURSO, 2009).

Em sua matriz curricular, o tempo letivo destinado à formação acadêmica dos alunos distribui-se em duzentos e seis dias letivos anuais, com seis horas/aulas diárias de quarenta e cinco minutos de duração. A expectativa em relação aos formandos é de que, ao concluírem o Curso de Informática, os alunos adquiram as

competências e habilidades básicas inerentes à profissão de Técnico em Informática.

O Curso Técnico de Informática foi implantado no ano de 2008 com apenas uma turma. A efetivação desse curso não se deu de forma planejada, baseada no estudo de uma demanda. Na verdade, sua implementação ocorreu na contramão do que havia sido planejado, ou seja, inicialmente a “escola” elaborou um projeto para implantar o Curso de Turismo, tendo em vista a cidade de Campina Grande representar um polo turístico, principalmente no período junino, por se destacar como a cidade que tem “o maior São João do mundo”.

Ao findar o ano letivo de 2007, tudo estava preparado para a implantação do Curso de Turismo, mas, para surpresa dos profissionais, esse curso foi implantado em outra escola da rede estadual de ensino, em Campina Grande, restando para a “escola” *locus* da investigação a implantação do Curso de Informática. De acordo com a Supervisora – atual coordenadora do Ensino Médio Integrado à Informática –, a implantação desse curso se deu pelo fato da mesma dispor de um laboratório de informática.

Ao retornar das férias, no início do ano de 2008, a supervisora se deparou com a surpresa de ter que organizar turmas de alunos para preencher as vagas para o novo curso oferecido na “escola”. Como fazê-lo? Não tinha a menor ideia por onde começar. De acordo com a mesma, iniciou-se um intenso período de busca para formatar o currículo do curso em pauta. Pesquisa na internet foi a estratégia mais utilizada, na tentativa de levantar instituições de ensino e propostas curriculares adequadas ao referido curso.

Após diversas pesquisas, convidou um colega que cursava o último ano do Curso de Informática, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), para ajudá-la na empreitada da criação do curso. Muitas dificuldades se apresentaram, inclusive para indicação do quadro de professores da parte técnica do curso, pois não havia, na cidade, profissionais graduados na área de informática para lecionar no mesmo. A única opção que existia no momento era recorrer aos estudantes do Curso de Licenciatura em Informática da UEPB. O problema era que, para registrar um curso novo, o Conselho de Educação exige a apresentação da Carteira de Identidade Profissional dos professores que atuarão no respectivo curso.

Entretanto, com a criação do Curso de Informática pela UEPB, no ano de 2004, se apresentava uma possibilidade para inserção dos então formandos,

daquele curso, no corpo docente do ensino médio, para atuar nas disciplinas técnicas do currículo de informática. Então, a coordenadora do Ensino Médio da Escola decidiu entrar em contato com a coordenação do curso de Licenciatura em Informática da UEPB. Para dar conta daquela demanda, a UEPB expediu uma carteira de identificação dos docentes-alunos e a escola passou a oferecer o “Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio”, aguardando, em trânsito, a aprovação do referido pelo Conselho de Educação do Estado da Paraíba.

Com a criação do Curso Técnico de Informática, foram inseridos no quadro de docentes da “escola” seis discentes da Licenciatura em Informática/UEPB que, na época, cursavam o 3º ano. Eram alunos/as bastante jovens que passavam a compor o cenário docente daquela instituição. Estes alunos, que doravante passarei a chamar de “alunos-docentes”, participaram de todas as etapas do processo de organização do Curso de Informática, ou seja, da organização das ementas e da elaboração do plano de trabalho, se responsabilizando pela manutenção dos equipamentos e pela organização dos materiais de ensino.

O currículo do Curso Técnico de Informática inclui os componentes do currículo oficial do Ensino Médio, abrangendo um total de 2.306 horas/aulas e uma formação específica, correspondente a 399 horas/aulas. A duração do curso compreende um período de três (3) anos e, desde o primeiro ano, os/as estudantes cursam as disciplinas específicas do currículo¹⁸. As aulas acontecem em dois turnos. Em um deles os/as estudantes frequentam as disciplinas do currículo oficial e, no contraturno, disciplinas do currículo técnico. As disciplinas específicas são ministradas, geralmente, no laboratório de informática.

A matrícula dos estudantes do “Integrado”, de acordo com uma das gestoras, ocorreu depois de ampla divulgação por meio da imprensa televisiva e dentro da escola, junto aos alunos do Ensino Fundamental e de toda a comunidade escolar.

Os/as discentes não utilizam livros didáticos, em decorrência da ausência até então de material específico produzido para o ensino médio nessa área. Geralmente, os alunos baixam textos que são disponibilizados no ciberespaço ou copiam os conteúdos ministrados pelos professores, na lousa.

¹⁸ Entendam-se “disciplinas específicas” como aquelas correspondentes à parte técnica do Curso de Informática.

4.2 O Laboratório de informática da escola

O laboratório de informática (Figura 11) ocupou o espaço físico destinado ao laboratório de oficina mecânica, que fora desativado no final da década de 90. Apesar de ter um amplo espaço no interior da “escola”, o laboratório conta apenas com 20 (vinte) computadores – número insuficiente para atender às necessidades dos alunos -, o que limita a oferta de vagas nas séries do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, conforme queixas dos estudantes.



Figura 11: Imagem interna do laboratório de informática – fotografia capturada da minha câmera fotográfica

No geral, os estudantes que realizam atividades de estudo no laboratório de informática são inseridos nas quatro turmas do Curso Técnico em Informática. São alunos e alunas que têm jornadas de estudos acrescidas em dois turnos semanais, nos quais frequentam as disciplinas técnicas do currículo. Com efeito, durante dois dias por semana, os/as estudantes permanecem o dia inteiro na escola, alternando

os turnos em atividades de estudo na sala de aula e atividades de estudo no laboratório.

Ao afirmar que o laboratório de informática é utilizado exclusivamente pelos estudantes do Curso Técnico em Informática, lembro que ficam de fora do acesso ao uso das novas mídias na escola todos os alunos que não se matricularam nesse curso e também os/as professores/as que não lecionam as disciplinas técnicas do currículo, uma vez que não sobra nenhum outro tempo para eles/as usarem os equipamentos/recursos midiáticos do laboratório.

A queixa dos alunos em relação ao número insuficiente de equipamentos foi vista por uma das gestoras da escola como decorrência da inserção de novas turmas no Curso Técnico de Informática, sem que o número de equipamentos fosse multiplicado, como se esperava. A gestora acrescentou que o aumento da demanda pelo laboratório, ocasionada pelo volume de um número maior de usuários, requer a manutenção constante das máquinas e/ou substituição de alguns equipamentos. Entretanto, isso não ocorreu e as reivindicações passaram a marcar a pauta de negociações entre a direção da escola e o governo do Estado, conforme afirmação da gestora.

Faltam computadores, mesas e cadeiras. Esta é a principal dificuldade enfrentada para efetivação do ensino integrado [técnico em informática]. O mínimo que se espera quando há a implantação de um curso dessa natureza é que a quantidade de equipamentos seja proporcional ao número de discentes matriculados por turma no referido curso (GESTORA).

Os comentários feitos pela gestora evidenciam que a escola enfrenta dificuldades para concretização da Proposta do Curso Técnico em Informática, que se relacionam diretamente com a equipagem do laboratório de informática.

As dificuldades apontadas pela gestora da escola fazem parte de um contexto mais geral, em que ela se depara com a necessidade de outros setores da escola, inclusive com a falta de professores, amargando ano após ano a angústia da espera pela complementação do quadro de professores que, em algumas situações, permanece um semestre inteiro com disciplinas descobertas pela falta desses profissionais, resultando em prejuízos irrecuperáveis para os alunos matriculados na escola.

4.3 Dois docentes-alunos, dois cenários e a docência: imagens da sala de aula e do laboratório de informática

Para dar conta das observações feitas na sala de aula e no laboratório de informática, coloquei-me como a outra dos pesquisados, na qualidade de adulta que buscava compreender o sentido de trabalhar com jovens em contextos digitais. Em nenhum momento fiquei indiferente ao que ocorria naqueles espaços, pois fui assumindo com os implicados no estudo papéis de um ser falante, que ora observava, ora interrogava, ora respondia às interpelações do contexto, num processo marcado por escolhas que envolveram não apenas palavras, mas atitudes diante das contingências que o ambiente escolar me colocou e que deram forma à investigação.

4.3.1 Wagner na sala de aula

A observação em sala de aula foi iniciada no ano de 2010. Wagner foi o primeiro dos docentes-alunos a ter as aulas observadas. O primeiro contato com Wagner, objetivando a concordância do mesmo para realizar o estudo em sala, foi mediado por Marina¹⁹, uma das gestoras da escola. Esta o convidou para conversar comigo na sala da direção, após eu falar das minhas pretensões em desenvolver a pesquisa naquela escola. Mediante a concordância do docente-aluno, passei a observar suas aulas a partir da semana seguinte.

As aulas de Wagner ocorriam uma vez por semana e suas práticas docentes alternavam-se entre o espaço da sala de aula e o espaço do laboratório. A alternância entre os espaços de sala e laboratório foi uma prática adotada pelos quatro docentes-alunos da UEPB, de modo que cada um deles pudesse utilizar o laboratório de informática quinzenalmente.

Cabe lembrar que os componentes curriculares técnicos do Curso de Informática eram oferecidos no contraturno, visto que, oficialmente, os sujeitos estudados eram matriculados na UEPB no turno matutino. As aulas de Wagner naquela turma aconteciam nas tardes de quintas-feiras e correspondiam a duas horas/aulas de atividades, com início às 13h50. Nesses dias, uma parte dos

¹⁹ Nome fictício.

estudantes permanecia o dia inteiro na escola, especialmente os que residiam em outras cidades.

No primeiro dia em que passei a observar as aulas de Wagner na sala, me detive inicialmente na observação do espaço físico. Naquela tarde, 25 alunos se fizeram presentes. As cadeiras e mesas estavam dispostas aleatoriamente, com exceção das duas primeiras fileiras horizontais, à frente da sala. Um pouco atrás, trios e duplas de jovens conversavam entre si, enquanto Wagner comentava sobre a última avaliação.

O cenário da sala de aula naquele dia era um cenário conhecido por todos os escolarizados – quer pelo fato de já o ter vivenciado como estudante, quer como professor –, isto é: o professor na frente da sala lendo as notas dos alunos, pois haviam feito uma avaliação recentemente, e os alunos dispersos conversando entre si; uns em círculos e outros na velha fila indiana. Uma vez ou outra alguém questionava sobre a nota.

Depois de certo tempo nesse ritual, o professor concluiu a apresentação das notas aos alunos e informou que iniciariam o estudo de um conteúdo novo: *create table*²⁰. Esse foi o momento em que os estudantes voltaram sua atenção às orientações de Wagner. Foi possível observar que, no final da sala, algumas jovens permaneceram com um fone de ouvido conectado ao celular, embora demonstrassem estar atentas à fala do professor. Nas primeiras cadeiras da sala, os alunos interpelavam Wagner, que ía, pouco a pouco, avançando em suas explicações. Na medida em que teorizava, Wagner fazia perguntas aos alunos e estes também devolviam ao professor novas questões.

Foi interessante notar que alguns estudantes já conheciam a temática e começaram a questionar sobre a estruturação de um banco de dados. As orientações de Wagner foram interrompidas por Manuela, que disse:

- Wagner, Rayane tá namorando com aquele menino que você viu no shopping..!

- Ah... novidade! Ressoou, em coro, as vozes dos estudantes.

Wagner sorriu e disse...

- É mesmo, Rayane? Me conta aí...

²⁰ Criação de tabelas/Banco de Dados.

Houve uma conversa de aproximadamente dez minutos entre Wagner e os alunos, em torno do namoro de Dayane. Lá do fundo da sala, alguém provocou o recomeço da discussão em torno da criação de banco de dados:

- Wagner, a gente vai simular [...] como se estivéssemos em uma empresa?

Wagner retomou a discussão sobre a criação de banco de dados, escreveu na lousa o endereço de um site onde os alunos poderiam buscar mais informações sobre o tema, de modo a ampliar o conhecimento abordado em sala. O docente-aluno encerrou a aula informando que a aula seguinte seria no laboratório e aí, então, teriam oportunidade de elaborar as tabelas.

A sensação que tive ao “olhar” para as práticas discursivas em sala de aula era a de que, no momento de discutir o conhecimento em foco, não havia distinção entre quem era de fato professor e de quem era aluno. Isto no que se refere à autonomia dos alunos para questionar, informar e contrapor os conhecimentos que iam se apresentando. Em um dado momento em que entrevistei uma aluna, esta me informou que os professores jovens tinham abertura para aceitar as intervenções deles [dos alunos de ensino médio] sem julgar suas formas de expressão. Simplesmente aceitam o que dizem e da forma como dizem.

- Eles não estão preocupados que nós façamos a concordância verbal perfeita, apenas nos estimulam a falar... e, como nós conhecemos um pouco do universo estudado, facilita o diálogo (Angélica).

Semanalmente observei as aulas do professor Wagner, durante um semestre letivo. O componente curricular que o mesmo lecionava requeria a apropriação do conhecimento conceitual e a operacionalização desses conhecimentos com o uso do computador. Então as aulas eram simultaneamente realizadas no Laboratório de Informática da escola e na sala de aula.

Na sala de aula não havia nada de especial além do professor e dos alunos. A estrutura de uma escola que teve o seu prédio reformado recentemente ainda permanecia bastante conservada: classes bem iluminadas e ventiladas, cadeiras e mesas e o velho *green board*²¹, cuja rotina era quebrada quando os docentes-alunos traziam o projetor de multimídias para a sala.

²¹ Quadro verde.

Wagner por mais de uma vez fez menção à ausência de materiais didáticos impressos para se trabalhar os conhecimentos junto aos estudantes do ensino médio.

- Ainda bem que a internet potencializa a realização de estudos e dá a visibilidade necessária aos modelos com os quais trabalhamos, disse o docente-aluno (Wagner).

O depoimento de Wagner sinalizou para mim que a ausência do material didático, cujo suporte técnico era o papel em sua forma estática de aprisionar o conhecimento, a ser distribuído entre todos os alunos e na mesma proporção, estava sendo suprida com o acesso ao conhecimento disponibilizado no ciberespaço.

Semanalmente observei as aulas de Wagner. No que concerne à apresentação dos conteúdos propostos para ensino, sua dinâmica envolvia apresentação de conteúdos, discussão e prática: apresentação e discussão em sala de aula e aulas práticas no laboratório de informática. A dinâmica era alterada quando os computadores necessitavam de manutenção. Então lá iam os alunos e o professor para o laboratório. Consertavam os computadores e, na sequência, trabalhavam neles. Naqueles momentos, a euforia dos alunos se tornava evidente diante das oportunidades para colocarem em ação conhecimentos pertinentes ao funcionamento das máquinas e demonstrarem que, de alguma forma, se apropriaram dos conhecimentos relativos às mídias com as quais se relacionavam e, simultaneamente, se sentiam úteis em colaborar com a escola e entre eles.

Wagner nunca demonstrava, de imediato, conhecer a solução; antes, questionava os estudantes, com perguntas do tipo: “o que vocês acham que aconteceu?” e “o que pode ser feito?”. Os meninos geralmente tomavam a iniciativa para olhar/consertar o computador. As meninas observavam.

Em meio às idas e vindas ao laboratório de informática, em alguns momentos os jovens se frustravam pelo fato da internet não estar acessível. Isso ocorria tanto por causa de questões climáticas que comprometiam a boa qualidade da conexão à internet, quanto por questões de ordem financeira, marcadas pela suspensão dos serviços de telecomunicações por parte da operadora de telefonia contratada. Em um desses momentos presenciei certo aborrecimento de Wagner pelo fato de ter planejado a inserção de um conhecimento novo que requeria a conexão computador-internet e, no último minuto, teve que alterar a dinâmica daquela aula.

Com efeito, o fato da internet não estar acessível provocou nos alunos certa animosidade. Alvoraçados, os alunos conversavam todos ao mesmo tempo, enquanto o professor solicitava a atenção deles para a exposição que tentava fazer. Foi nesse momento que, pela primeira vez, presenciei a interrupção, por alguns minutos, do conteúdo da aula para dar lugar a um sermão, também já velho conhecido nosso, onde passa a ter lugar o discurso da experiência.

Vocês devem parar de conversar e prestar atenção às explicações! Talvez hoje vocês não vejam a importância desse conteúdo na vida de vocês... hoje são adolescentes e quando estiverem mais [...]. Eu também já fui assim; hoje percebo que é necessário me dedicar, me esforçar para alcançar meus objetivos. Vocês pensam que o mercado de trabalho é fácil? Que passar no vestibular é fácil? ...? (WAGNER)

Naquele momento observei que Wagner se colocava em lugar diferente dos seus alunos. Como se o papel de professor por ele assumido exigisse dele uma postura diferente, tomando como referência o próprio exemplo. Na condição de aluna, já escutei bastante esse discurso e, como professora, também já o fiz. Hoje percebo que usamos dos mesmos argumentos que usaram os professores que antecederam a nossa geração, para nos convencer de que estávamos errados; de que a nossa inexperiência diante da vida nos fazia ter atitudes pueris, ingênuas; de que seria necessário “despertarmos” para o que a vida nos aguardava: lugar de dureza, de esforço, de seriedade, de apatia e de domesticação dos corpos.

Interessante também foi perceber momentos de fugas em que as alunas chamavam a atenção de Wagner para questões enfrentadas fora da escola, como o fez, inesperadamente, Manuela, ao informar que Rayane estava namorando...

Fiquei pensando se a minha presença na sala inibiu o professor de comentar o assunto. Ao que parece – e isso é recorrente nas entrevistas com os alunos – o professor é aberto para conversar assuntos de interesse pessoal com eles, embora isso aconteça com mais frequência fora do ambiente da sala de aula. Às vezes, em conversas por meio do MSN, ou mensagens enviadas para o Orkut; outras vezes quando se encontram no Shopping, informaram os alunos.

4.3.2 Uma aula de Wagner no laboratório

Cheguei ao laboratório às 13h50 (início da aula) e já encontrei Wagner com uma parte dos alunos. Pouco a pouco, eles iam chegando e se agrupando em torno dos computadores. Os grupos foram se formando em torno de quatro a cinco componentes. O que me deixou intrigada foi notar que, na medida em que os alunos iam chegando, dirigiam-se imediatamente para determinados grupos, se implicando na realização de uma atividade prática no computador. Aproximei-me de um dos grupos e perguntei como eles sabiam exatamente o que teriam de fazer, se antes nem sequer haviam conversado com o professor. Rindo, Rodrigo me respondeu:

- Ah, professora, todos os dias a gente se fala no MSN ou então no blog... (Rodrigo), mas essa atividade já tá lá... [no blog].

Chamou-me a atenção o fato dos jovens - tanto os jovens do ensino médio quanto os docentes-alunos - me tratarem como “professora”, apesar de eu ter me apresentado como pesquisadora. Esse acontecimento me fez perceber que houve uma internalização por parte dos sujeitos, em relação ao lugar que as pessoas ocupam na sala de aula: ou de alunos ou de professores; no meu caso, como não era aluna do ensino médio, os alunos me viam como professora; no caso dos docentes-alunos, eles me viam como adulta, e a figura do adulto em sala de aula geralmente é representada pela imagem personificada na professora.

Voltei a observar a interação dos jovens com a atividade no computador e focalizei Rodrigo, um dos sujeitos do estudo. Era ele quem estava digitando os dados que precisavam ser informados na criação da tabela. O grupo estava bastante envolvido com sua produção, enquanto a tarefa ia sendo conferida por um dos jovens do grupo, que consultava o caderno, tentando checar as orientações dadas inicialmente pelo professor. Wagner se aproximou e disse:

- Na boa, gente? (Wagner).

- Não, não... vem aqui, diz aí, tô no caminho...? Vinicius questionava a Wagner ao mesmo tempo em que apontava a tabela na tela do computador. Antes que Wagner respondesse, Vinicius disse: - Nada, cara...volta... volta...tem um erro aí... Wagner se afastou e foi até outro grupo. Penso que o afastamento de Wagner se deu para proporcionar maior liberdade para o grupo pensar e elaborar estratégias de resolução de problemas.

Passei a observar outro grupo. Dos cinco componentes, dois estavam bem envolvidos com a realização da proposta e duas componentes dividiam um par de fones de ouvidos conectados ao celular. Wagner passou pelo grupo e não fez nenhum comentário em relação à postura das alunas. Com a aproximação de Wagner, uma delas retirou o fone do ouvido e passou a revisar o trabalho, olhou para os colegas do seu grupo e disse: - Perfeito! O que percebi da atitude desse grupo? Parecia haver entre eles um acordo tácito, sob o qual cada pessoa do grupo assumiria papéis para realização da atividade proposta pelo professor.

Outro grupo chamou o professor.

- Meu irmão, ajuda aqui... Um dos alunos explicou para Wagner o caminho que haviam seguido para realizarem a ação solicitada e, em seguida, apresentou a dificuldade do grupo. Júlio César começou a dizer:

- É assim, assim! [demonstrou como estavam fazendo], mas o colega retrucou:

- Deixa o professor dizer! (Arthur).

Iniciou-se uma polêmica entre o grupo em relação à questão apontada por Júlio César, mas Wagner esclareceu o que precisava ser retomado.

Concluídas as atividades por todos os grupos, foi a vez de Wagner passar pelos computadores, observando as produções dos mesmos. Ao final da aula, o professor informou que aquela atividade seria considerada como uma das avaliações do bimestre em curso.

A concentração dos alunos em torno da atividade proposta foi visível, como também o envolvimento de Wagner. Notei que ele não chamava a atenção dos alunos que se omitiam de realizar as ações por ele propostas como atividades de estudo. Em outro momento, perguntei para ele se isso não o incomodava e ele afirmou que não..."cada um faz o que quer..., eu também faço o que quero na sala [referia-se à sala da UEPB na qual ele é aluno]..." (WAGNER).

Perguntei a alguns alunos sobre seus sentimentos em relação à atividade proposta, ao que eles afirmaram:

Eu gosto de atividades assim, porque dá para perceber se de fato estamos indo no caminho certo... tem muita coisa que a gente pensa que tá aprendendo, na teoria, mas na hora do vamos ver às vezes dá errado... aí você vê que precisa estudar mais... (RODRIGO)

Tinha umas coisas que eu já sabia, assim, fazer; mas não sabia explicar como fazia, você sabe... os termos (silêncio)... técnicos. Agora já sei mais... (CARMEN)
Wagner deixa a gente à vontade... e a gente não se sente obrigado, entende? (VINÍCIUS).

Nos depoimentos dos três jovens que se posicionaram frente às posturas de Wagner - no momento em que ele conduziu a tarefa relativa à criação de tabelas pelos grupos -, ficou evidente que os estudantes se sentiam bem em poder experimentar as possibilidades de aplicação dos conteúdos que eles estudavam, pois fazendo assim, eles se apropriavam de saberes assimilados aleatoriamente, ao nível do cotidiano; além disso, ressaltaram que era muito legal fazer tudo isso sem uma vigilância extremamente desnecessária sobre o que eles faziam.

4.3.3 Paulo, um dos docentes-alunos, no laboratório

Os primeiros alunos a chegarem fizeram um círculo em volta de Paulo – que estava próximo a um dos computadores.

- Como é que liga aqui? Alguém sabe? Questionou Paulo, referindo-se ao monitor. Uma das alunas se aproximou e ligou o monitor.

- Hoje vamos usar o computador para revisar os conhecimentos estudados em sala, disse o docente-aluno.

Quatro moças se aproximaram de Paulo que, a estas alturas, já estava navegando pelos sites da internet até se deter em um site de uma agência de viagens.

- Pára, pára aí professor... Exclamou Letícia.

- O que vocês estão vendo? – perguntou Paulo.

- Essas fotos não estão proporcionais ao espaço....(Letícia)

- Eu não gostei da cor cinza aqui... ficou muito apagado, sem vida...(Karoline)

Cada aluno foi chamando a atenção para um detalhe, enquanto Paulo estimulava os alunos a olharem mais... De repente, Paulo olhou em volta e viu Pedro no final da sala, sozinho, em um computador.

Notei que Pedro chegou silenciosamente e se esquivou para a máquina do canto da sala. Pedro cantarolava, baixinho, uma música dos Mamonas²²: “mina, seu

²² Mamonas Assassinas era o nome de uma banda de rock cômico, cujo som mesclava o punk rock com gêneros populares, como o forró, o sertanejo, o heavy metal, pagode e outros. Essa banda teve

cabelo é da hora...”, ligou a máquina e parecia aguardar que um aplicativo fosse baixado. Percebi isso ao observar que, mesmo a certa distância do grupo, Pedro, de vez em quando, se virava para o local onde a turma se encontrava e parecia ficar atento ao que estava sendo discutido, ao mesmo tempo em que retornava o olhar para a tela, como se aguardasse que algo acontecesse ali.

– Se você quiser se juntar ao grupo pode vir, disse Paulo lançando o olhar em direção a Pedro.

Pedro se levantou e se dirigiu até o grupo, porém de vez em quando voltava ao computador que ele ligara. Deve estar aguardando que algum aplicativo descarregue, pensei.

Muitas perguntas foram direcionadas a Paulo durante o passeio pelo site no qual o grupo se deteve. Faziam perguntas sobre o *fotshop* e, a cada pergunta, o professor respondia calmamente:

– Sabe, as possibilidades de aperfeiçoar a qualidade das imagens já se ampliaram muito, antes só havia uma [...], hoje temos quatro ferramentas [...]” (PAULO).

Manuela interrompeu, afirmando já ter usado uma das quatro interfaces indicadas pelo professor e que suas imagens tinham cores bem mais definidas.

Pedro voltou ao seu computador. Nesse ínterim, tocou o sinal para o intervalo, mas a turma permaneceu em sala. Estavam envolvidos com a tarefa, ao ponto de não alterarem o rumo das atividades em desenvolvimento, sem que houvesse solicitação por parte do professor.

A aula continuou se processando, o professor falava sobre a importância das cores e da harmonia, entre outros aspectos considerados relevantes na elaboração de um site. O clima de conhecimentos em sala fluiu, independente da presença de controle por parte do professor, visto que cada aluno foi falando de seus saberes, questionando, sugerindo.

Enquanto observava aquelas cenas, me remeti ao que havia lido sobre a alegria na escola (SNYDERS, 1988). Sobre a sala de aula como um espaço de acolhimento da cultura dos jovens, de reconhecimento e de ressignificação dos conhecimentos que os alunos dominam, e que o ato de aprender pode ser prazeroso. Ali eu vi respeito pelos saberes dos alunos, pelos seus estilos de

aprendizagem; ali eu não percebi a presença de relações de poder entre estudantes e docente, que geralmente envolve a figura do professor como autoridade no assunto... ali eu vi saberes compartilhados, no sentido literal do termo. Até mesmo no momento em que um aluno interrompeu a exposição de Paulo e perguntou:

- Irmão, e o jogo de ontem... quem ganhou? (Rodolfo).

A intervenção de Rodolfo no momento em que o professor estava envolvido com a explicação da próxima tarefa a ser realizada, aparentemente pode ser entendida como um desinteresse pelo que estava sendo discutido. Entretanto não podemos afirmar isso com convicção. O que podemos afirmar, diante de situações como essas, é que um sujeito não fica aprisionado em teias quando um conhecimento está sendo debatido. O máximo que podemos inferir é que as subjetividades dos sujeitos afloram quando há liberdade de expressão entre o grupo.

4.3.4 Paulo em sala de aula

A aula seguinte de Paulo aconteceu em sala, pois a conexão da internet havia sido suspensa. Naquela tarde, alunos e professor estavam conversando sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Os alunos estavam sentados em torno da mesa de Paulo, conversando em tom espontâneo, quando uma aluna questionou:

- Professor, o senhor vai orientar o TCC? (Carmen).

Foi a primeira vez que vi um/a estudante chamar o docente-aluno de “senhor” e isso me causou estranheza.

Rodrigo se aproximou de Paulo, olhou para um livro que ele segurava entre mãos e questionou:

- Mano, que livro é esse? (Rodrigo).

- É um livro de ferramentas... Vocês têm em CD (ROM), que eu distribuí no ano que passou... a partir de então se desenrolou um hipertexto onde Paulo foi indicando possíveis temas que poderiam ser desenvolvidos no TCC e suas fontes de consulta.

- Me deixa ver, falou Manuela.

O docente-aluno repassou o livro para a estudante e estimulou todos a adquirirem um livro na área de Web Design: - Vocês deixam de ir um dia para o Parque do Povo²³... (PAULO).

A atitude de Paulo, ao estimular os alunos a adquirirem livros para sua formação, demonstrou que o mesmo, apesar de jovem conectado com as mídias digitais e com um novo universo simbólico de materiais para aprimorar seus conhecimentos acadêmicos, não descartava a presença dos livros como produtos que serviram à geração de estrangeiros digitais e que continuam sendo úteis na formação das gerações jovens.

No fundo da sala, indiferente ao que se processava, um aluno brincava com um peixinho submerso nas águas de um saco de plástico. Totalmente alheio à conversa do grupo, aquele aluno parecia não dar a menor importância ao que estava sendo discutido naquele momento.

Paulo se levantou do lugar em que estava sentado e escreveu na lousa *Dreamweaver*²⁴ – automaticamente uma parte dos alunos mudou de posição. Organizaram suas mesas e cadeiras em fileiras – dez alunos se organizaram assim nas duas primeiras fileiras da sala; os demais continuaram da mesma forma como estavam. Os alunos que organizaram suas cadeiras abriram o caderno e começaram a copiar o texto que o professor esboçou na lousa. Os demais observavam o professor enquanto ele escrevia.

Depois de escrever até preencher todo o espaço da lousa, o professor se voltou para a turma e começou a dialogar com os estudantes, sendo mais diretivo com aqueles que não copiaram o que estava escrito, visto que eram eles que o

²³ O Parque do Povo é o local onde se realiza, anualmente, por um período de trinta dias, o “Maior São João do Mundo”, evento realizado no mês de Junho em Campina Grande. Apesar de ser uma festa popular com acesso gratuito, a área comporta dezenas de lojas, bares e restaurantes que funcionam no local, exclusivamente durante o período junino, colocando à disposição dos festejadores, dentre outras, várias guloseimas típicas da colheita da região nordestina nesse período do ano (o milho), a preços nada módicos em relação aos negociados em outros períodos do ano.

²⁴ *Dreamweaver* é um *software* que fornece interface visual intuitiva para criar e editar sites em HTML e aplicativos móveis.

interpelavam a maior parte do tempo, com exceção do menino com seu peixe, que continuou disperso.

Paulo esclareceu que *Dreamweaver* é o aplicativo de Web Design, que tem por objetivo oferecer fácil modelagem de páginas da internet e, por isso, ele fornece recursos simples para programadores e ferramentas descomplicadas para designers. Com o olhar, Paulo tentou localizar os alunos que estavam atentos à sua fala. Notei que ele percebeu a ausência do “jovem com seu peixinho”, mas não emitiu nenhum comentário a respeito.

Até o final da aula, o clima de conversação girou em torno do *Dreamweaver*. Na medida em que os estudantes expuseram seus saberes, movidos pela curiosidade em relação àquele *software*, Paulo fez a mediação das questões, ora colocando novas perguntas, ora complementando as informações trazidas pelos alunos da sala.

- Vamos ao laboratório...? Disse Paulo, em forma de convite. Imediatamente se dirigiu à porta da sala e os alunos o acompanharam.

- Sabe, Paulo, naquela aula passada, enquanto você revisava o conteúdo da aula, eu estava tentando baixar um arquivo com fotografias. Eu queria lhe mostrar as imagens... (PEDRO).

- “Tem nada não, meu irmão, me manda por *e-mail* que te digo algo depois” disse Paulo.

Ao ouvir as colocações de Pedro acerca do seu comportamento na aula anterior (no laboratório), fiquei pensando no quanto podemos nos tornar perversos com os alunos, ao julgar de forma inapropriada posturas aparentemente desinteressadas em sala, sem antes procurar saber o que está acontecendo.

Preconceito semelhante a esse é o que ocorre quando uma pessoa está realizando várias ações concomitantes ao ato de estudar. A geração de adultos acredita que a ação de estudar envolve um esforço de extrema concentração, ao ponto de todas as ações relativas ao sensorio convergirem para a realização de uma ação por vez, apontando, por exemplo, a não correlação entre o ato de ler e o de escutar música. Perspectiva contrária a esta pode ser observada no discurso de

Pedro, quando ele foi entrevistado acerca dos modos com que se relaciona com os estudos.

- “Para mim, se eu fizer uma coisa de cada vez, pode me levar para o médico, que eu certamente estou doente” - declarou Pedro.

A habilidade que Pedro tem para realizar várias ações simultaneamente foi evidenciada em conversa posterior, juntamente com outros jovens.

No laboratório, os alunos se dirigiram às máquinas e as ligaram, enquanto Paulo circulava pela sala e liberava o acesso para o uso da internet.

- “Hoje conheceremos o “Edmodo”. A partir de agora, liberarei uma senha para que vocês visitem sempre este ambiente. É possível que, semanalmente, eu coloque uma atividade nova a ser encaminhada por meio desse portal. O ambiente é rico em possibilidades e a gente tem muito a fazer por intermédio dele” (PAULO).

Enquanto Paulo foi dissertando sobre os novos procedimentos em relação ao trabalho pedagógico a partir de então, Karoline se direcionou para o ambiente do Edmodo e, em seguida, leu uma mensagem postada pelo professor. Karoline parecia estar encantada com a ideia e pediu emprestado o celular de Hilton (colega de sala) para transmitir a informação a uma colega que faltou à aula naquela tarde.

- “Olha só, Letícia, você pode acompanhar o que estamos discutindo hoje (Karoline). Animada, Karoline explicou para a colega o que fazer, como acessar o Edmodo e, logo em seguida, informou a senha disponibiliza por Paulo” (docente-aluno).

Enquanto isso, em outro computador, Hilton deixou uma mensagem no Orkut, contando a novidade para seus amigos, inclusive os que estudavam em outras escolas, disse-me ele quando me posicionei ao seu lado, querendo saber o que ele estava fazendo.

No espaço criado por Paulo – no Edmodo –, além de uma tarefa a ser realizada pela turma, havia *posts* que tratavam do vestibular da UEPB e sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Notei também que havia a listagem dos alunos da turma, naquele espaço. Muitas questões foram feitas pelos alunos ao professor, em torno do Edmodo. As questões que tratavam sobre a

operacionalização do sistema prevaleceram, naquele momento, sobre a atividade proposta pelo professor, a ser desenvolvida pelos alunos.

Quando retornei para casa, minha primeira ação foi correr para o computador. Queria conhecer o Edmodo (Figura 12). Então, descobri que se trata de uma plataforma de comunicação entre professores e estudantes. Possui o modelo de microblog, onde os professores podem se cadastrar, montar turmas variadas, organizar grupos de estudo, encaminhar tarefas, aplicar provas e fazer tudo o que se faz dentro das salas de aula. Dentre outras potencialidades do Edmodo, destaco a criação de bibliotecas digitais para organizar arquivos importantes e para se acessar os arquivos de qualquer computador. Estas informações foram por mim encontradas no site do Edmodo (EDMODO, *on line*).

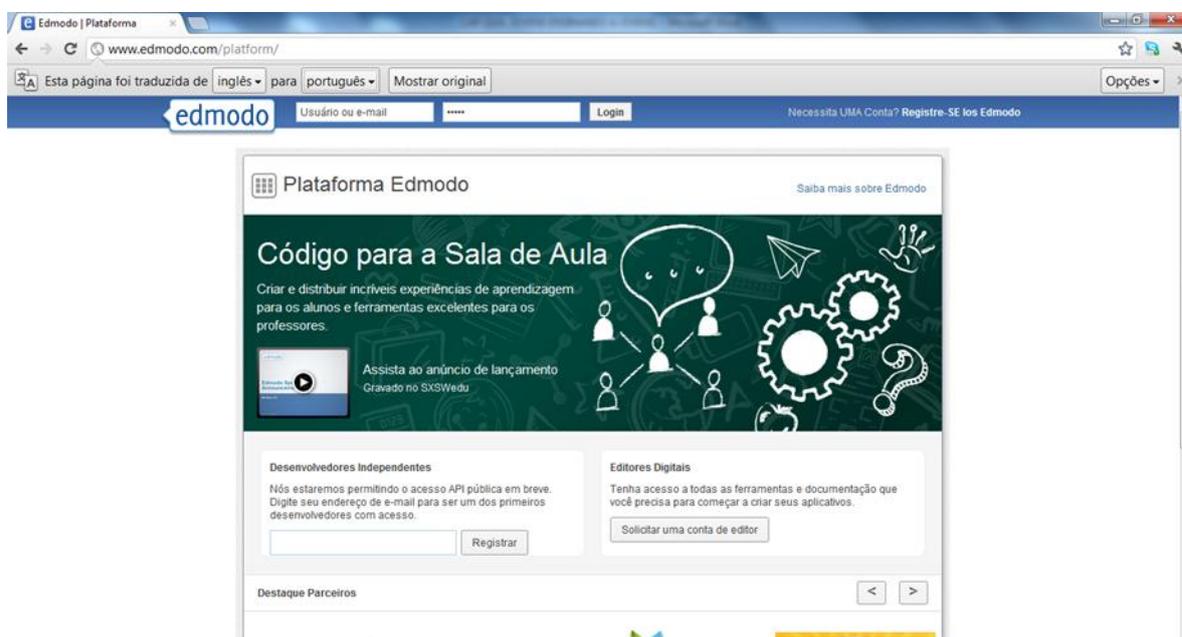


Figura 12: Interface da página de abertura do Edmodo

Quanta coisa eu aprendi naquele dia com o professor iniciante! Aliás, quando falo em professor iniciante, a partir de agora coloco sempre a expressão: iniciante em quê? Acho interessante fazer essa ressalva porque, mesmo com uma experiência profissional de docência comprovada em mais de vinte e cinco anos de atividade, naquele dia em que comecei a examinar a paisagem do Edmodo eu também era uma iniciante, que foi se aproximando e aprendendo a olhar, a tocar, a sentir, na medida em que mergulhava naquele ambiente. Naquele dia os papéis iniciante/experiente se confrontaram realçando a minha (in)capacidade de atuar

frente aos meus outros. Penso que esse é um saber que se experimenta na relação alteritária, em que o outro me oferece uma consciência de mim representada com o seu excedente de visão (BAKHTIN, 2003).

- Hoje vocês decidem o que iremos discutir...(PAULO).

Esta foi a primeira fala de Paulo em sala, depois de cumprimentar a turma e fazer a conferência dos alunos presentes. Parecia que não havia planejado o que iria trabalhar com os alunos naquela tarde.

Alguns alunos se dirigiram para os computadores e outros, na medida em que iam chegando, faziam o mesmo. Acredito que eles entenderam que ficariam livres da realização de tarefas relativas à disciplina que cursavam, pois, na medida em que me aproximei de uma dupla (Camila e Juliana), pude conferir que as jovens navegavam pelo Twitter.

- Posso ficar aqui? Perguntei.

Camila e Carmen concordaram e se voltaram para a ação iniciada. Estavam no Twitter e quem assumia o controle do *mouse* era Carmen que, após a leitura de alguns recados no Twitter, postou um comentário sobre a aula e, em seguida, virou-se para Camila e perguntou:

- “Quer olhar teu Orkut...?” (Carmen). Ao que Camila respondeu positivamente e passou a preencher suas informações de acesso ao Orkut.

As duas jovens, alternando-se entre o Twitter e o Orkut, numa aparente negociação tácita, foram se envolvendo com a leitura de mensagens, de imagens, de vídeos. Olhos, lábios e ouvidos se moviam numa expressiva rapidez de quem tinha pressa em se apropriar de informações que traziam sentido ao fazer daquelas jovens. Elas comentaram sobre o aniversário de dois colegas naquela data, conforme haviam sido informadas pelo Orkut, leram suas mensagens e escreveram novas mensagens, totalmente envolvidas em suas conexões com o mundo, indiferentes ao que se passava no entorno de si.

No computador ao lado, Vinicius e Rodolfo solicitaram a presença do professor, na busca de instruções sobre como usar o *slide show*. Paulo parou, explicou os procedimentos adequados e continuou a circular pelo laboratório.

Mais adiante, Pedro e Hilton liam o edital do vestibular no site da UEPB. Eles me disseram que pretendiam se inscrever no vestibular e que precisavam estar atentos ao período de isenção da taxa de inscrição. Com bastante cumplicidade, essa dupla também se envolveu com a leitura possibilitada no texto do edital.

Júlio César e Augusto comentaram sobre a gincana de computação preste a ocorrer, enquanto observavam o blog de um colega que estudava em outra escola. A partir das informações constantes do blog do colega, Júlio César e Augusto decidiram se inscrever na gincana e passaram a combinar o que fazer a partir da respectiva proposta²⁵.

A dupla formada por Manuela e Angélica foi a única que aproveitou o tempo para realizar a atividade da semana anterior que havia sido postada por Paulo, no Edmodo. As jovens me informaram que não possuíam computador e que, portanto, estavam aproveitando a oportunidade para colocar em dia as atividades pendentes.

Aquela era uma tarde incomum, com apenas dez alunos presentes na aula. Creio que a chuva torrencial que cobria o céu contribuiu para a ausência da maioria dos alunos. Aqueles que se fizeram presentes também não tiveram pressa de ir para suas casas, permanecendo na escola até as 17h30, horário em que foram encerradas todas as atividades do turno.

Quando me detive na fala inicial de Paulo, indicando que seria a turma quem iria decidir o que se discutiria naquela aula, percebi que ele deixou fluir em seus alunos os interesses deles, sem ser omissos em sua condição de professor, ou seja, de orientá-los nas dúvidas que porventura surgissem no processo de assimilação dos saberes que os mobilizavam a navegar no ciberespaço.

Não posso dizer que o professor deixou de ensinar conteúdos específicos de sua disciplina, porque a leitura e a escrita fazem parte dos conteúdos que devem ser trabalhados em qualquer área do conhecimento. Também não posso afirmar que o professor deixou de trabalhar sobre o que é essencial ao conhecimento da Web Design, porque esta, antes de tudo, envolve uma estética, uma forma de ver e de se envolver no processo criativo, e isso também estava presente nas ações desenvolvidas pelos/as alunos/as. Se eu quiser me estender mais, direi que os

²⁵ Júlio César e Rodolfo foram os vencedores da gincana de computação, concorrendo com estudantes de escolas de ensino médio das redes pública e privada de Campina Grande. Tomei conhecimento desse fato enquanto conversava com ambos os alunos, que me falaram sobre as contribuições de Paulo e de Wagner durante as aulas, consideradas como fundamentais, também para essa conquista.

jovens, enquanto nativos digitais, aprenderam a desenvolver formas de conhecimento, mediados pelas tecnologias digitais que os colocam na condição de sujeitos capazes de efetivarem suas escolhas, munindo-se daquilo que traz sentido a cada um. Os docentes-alunos sabiam disso porque também se sentiam afetados pelo desejo de progredir em seus conhecimentos, de descobrir coisas novas e de compartilhá-las, e o faziam em rede e na rede (internet).

Paulo entrou na sala muito sério e mal cumprimentou os alunos.

- “Qual é professor, você não é assim...?” (ANGÉLICA).

Paulo (docente-aluno) disse que estava desapontado porque foi informado pela coordenadora da escola de que seu contrato de trabalho não havia ainda sido publicado, embora já se houvessem decorridos dois meses que ele iniciara as aulas.

Um grupo de alunos fez um círculo em volta de Paulo e passou a dialogar com ele sobre as condições de trabalho dos docentes que integram o sistema público de ensino. O ritmo daquela conversa, um tanto quanto melancólica, foi quebrado por Vinícius, que disse:

- “Véio, vamos jogar?” (VINÍCIUS).

O rumo da conversa foi alterado e os *games* passaram a ser o foco da atenção de todos. Naquele momento só um computador foi utilizado. Desta feita todos os alunos vieram para junto de Paulo e eles começam a trocar experiências sobre jogos no ciberespaço.

– “Primeiro, a gente fala de nossas experiências, depois analisaremos *design* de *sites* específicos de *games*” - disse Paulo, tentando recuperar a motivação.

Ao me deter no clima da conversa que se desenrolava entre Paulo e os alunos, fui remetida às palavras de Edméa Santos, em entrevista concedida ao Programa Salto Para o Futuro, integrante da Rede TV Escola.

O mais interessante de pensar o digital em rede, para a educação, é que a educação está muito mais próxima da cena cultural e do universo cultural onde estão e atuam os praticantes, os sujeitos, de uma forma geral, que fazem uso dessas tecnologias, para além dos espaços formais de aprendizagem. Então, ninguém pode dizer hoje que não aprende ao interagir com a internet, com todas as redes sociais, com todas as comunidades de aprendizagem, não só de forma autodidata, fazendo seus próprios percursos de navegação e de interatividade, mas também interagindo com o outro, uma vez que nos aproximamos destes tantos

outros que estão no ciberespaço, por identificações da nossa própria subjetividade (SANTOS, 2011, p.5, *on line*).

O que emerge das palavras de Santos é que existe um sentido a ser buscado no que os sujeitos realizam fora do contexto escolar, mas que pode perfeitamente entrar em relação com a escola, com os saberes escolares, porque os sujeitos protagonistas do conhecimento são os mesmos que se imbricam na cena cultural na qual a escola também é parte.

Os docentes-alunos, em suas práticas pedagógicas junto aos estudantes do ensino médio, conseguem mostrar que essa relação é possível, é boa e é produtiva, porque os alunos se envolvem ativamente com o processo de aprender, que é peculiar a cada um, e isso não é determinado pelo professor.

Paulo teve suas aulas observadas durante o primeiro semestre de 2011. Naquele período todos os outros professores da escola resolveram aderir a uma greve que perdurou por quatro meses, inclusive os docentes-alunos, com exceção de Paulo, que decidiu continuar as aulas com os alunos do ensino médio, então concluintes. Sua atitude foi movida pela promessa por parte do governador do Estado da Paraíba de que os contratos interrompidos com docentes-alunos seriam reativados.

Portanto, as aulas que ocorreram no primeiro semestre do ano de 2011 foram compartilhadas exclusivamente pelos jovens do Curso Técnico de Informática, com a participação de um único docente-aluno (Paulo), visto que os seus colegas resolveram aguardar a reintegração dos salários para retomarem suas funções na escola de ensino médio.

As aulas de Paulo, assim como as de Wagner - observadas no semestre anterior - se constituíram em momentos de aprendizagem para mim também, pois com eles apreendi alguns conhecimentos relativos ao uso de produtos culturais contemporâneos ao mesmo tempo em que tentei apreender suas formas específicas de mediação de conhecimentos com outros jovens.

Abro um parêntese para abordar o constrangimento vivenciado pelos dois docentes-alunos, Wagner e Paulo, diante da falta de conexão dos computadores à internet em momentos previstos para realização de aulas no laboratório. Tais fatos me remetem às palavras de Nelson Pretto (2008), quando ele discorreu sobre a imprescindibilidade de se pensar em prover os espaços públicos, dentre eles a escola, não apenas de máquinas, mas que o acesso à banda larga com alta

velocidade fosse também uma realidade “para possibilitar a todos o acesso aos recursos multimídia, trazidos pelo intenso movimento de convergência tecnológica e uma apropriação criativa dos meios digitais”. (PRETTO, 2008, p.76).

Ao defender a conectividade de todas as pessoas, em rede, Pretto (2008) aposta na capacidade de transformação da atual ordem social por meio de atos de produção de informação e de conhecimento, acompanhados da ocupação de todos os espaços que a rede disponibiliza. Os professores, de acordo com o autor, teriam um papel preponderante nessa transformação, mas, para tanto, se faz necessário que eles se apropriem da cultura digital, pois ela é essencial nesse processo, visto que:

Ela já indica intrinsecamente um processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais afetando, em maior ou menor escala, todos os aspectos da ação humana. Isso inclui reorganização da língua escrita e falada, as ideias, as crenças, costumes, códigos, instituições, ferramentas, métodos de trabalho, arte, religião, ciências, enfim, todas as esferas da atividade humana (PRETTO, 2008, p. 76).

Nelson Pretto (op cit) coloca em cena os professores, em sua missão educativa, para promover mudanças na escola, pela mediação da cultura digital. Na mesma direção, Bonilla (2009) tenta implicar o poder público com o processo de inserção de TIC na escola, que não é suficiente, mas é o mínimo necessário. Para ela, na medida em que se criam condições para os sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem atuarem criticamente sobre o seu fazer, encaminha-se para um processo de democratização do uso das TIC, o que não é simples, porque implica em vontade política, em investimento para a provisão de recursos materiais e para a formação das pessoas inseridas na comunidade educacional.

5 A EXPERIÊNCIA DE ENSINAR E APRENDER DOS/COM JOVENS

5.1 Representações dos discentes do ensino médio sobre o aprender com docentes-alunos

Os discursos que aparecem neste item foram obtidos a partir da realização de entrevistas narrativas individuais (APÊNDICE B), todas elas realizadas no interior da escola, em datas agendadas com os sujeitos e em horários vagos situados entre as aulas. A entrevista partiu de um roteiro que versou sobre: a) o significado de estudar com professores jovens; b) aspectos da prática dos docentes-alunos valorizados pelos jovens; c) vantagens e desvantagens de estudar com professores jovens; d) a presença/ausência de tecnologias da informação e da comunicação como recursos didáticos para mediação da aprendizagem; e) o relacionamento professor/alunos na escola e fora dos seus muros, como também no ciberespaço e f) posturas dos alunos associadas à ação de estudar.

5.1.1 O significado de estudar com os docentes-alunos

Estudar com jovens é considerado, por todos os alunos do ensino médio entrevistados, uma experiência positiva. Entretanto, aparecem algumas ressalvas, como as feitas por Carmen e por Karoline.

[...] há uma tendência à falta de respeito... Uma vez Wagner parou a aula para dar lição de moral na turma, nos lembrando da nossa responsabilidade diante dos estudos. (CARMEN)

As declarações de Carmen, enfatizando a “tendência à falta de respeito” dos alunos do ensino médio para com os docentes-alunos, relacionavam-se diretamente aos momentos das aulas expositivas que ocorriam em sala, quando alguns alunos se envolviam com outras tarefas (jogo/música no celular, conversas paralelas etc). A questão foi esclarecida por Carmen no momento em que realizei a entrevista individual.

[...] Eles não têm vergonha de dizer que não sabem, quando não sabem, mas que vão pesquisar; isso deixa a gente mais à vontade para falar... Há meninas na sala que se insinuam para eles, aí eles dão mole... é preciso botar moral. (KAROLINE).

No depoimento de Karoline, é possível destacar o fato de que ela atribui sentido positivo ao modo de ensinar dos docentes-alunos no que se relaciona ao reconhecimento que eles têm de suas limitações, conjugado com o interesse pela procura dos saberes que lhes são solicitados pelos alunos do ensino médio. Este foi um fator que instaurou a possibilidade de diálogo entre os alunos do ensino médio e os docentes-alunos. Embora esse fator seja significativo, Karoline não deixa de observar que os docentes-alunos não devem se deixar seduzir pelo charme das moças (alunas do ensino médio) que se insinuam para eles.

Pedro concorda com a aluna quanto à atitude dos docentes-alunos de não se colocarem numa posição de superioridade em relação à turma. Diz ele:

Os professores falam das dificuldades que tiveram no processo de aprendizagem. Por exemplo, um deles disse que era disléxico e que tinha dificuldades para realizar as atividades de leitura ... eu também tenho essa dificuldade; então, fiquei mais à vontade (PEDRO).

Na declaração de Pedro, foi considerado significativo o fato de um dos docentes-alunos afirmar ser disléxico, ou seja, possuir uma dificuldade na aprendizagem da decodificação de algumas palavras. Esta declaração nos faz perceber que os docentes-alunos não se colocavam como pessoas diferentes dos alunos do ensino médio, apesar de suas singularidades.

É legal, porque eles dão aquela pegada da juventude; eles entendem a gente, utilizam uma linguagem próxima da nossa (RODRIGO).

O que Rodrigo acha “legal” é que os docentes-alunos se comunicam usando uma linguagem próxima da linguagem dos alunos do ensino médio, criando a possibilidade de diálogo entre uns e outros, necessária à construção dos conhecimentos escolares.

Eu acho mais fácil; interação melhor [os docentes-alunos]; geralmente eles incentivam a gente; dizem que eram bastante bagunceiros, mas depois tomaram um rumo na vida (DÉBORA).

Para Débora, é significativo o fato dos docentes-alunos não se mostrarem diferentes dos alunos do ensino médio, colegas de Débora, quando são taxados de “bagunceiros”. O depoimento de Débora enfatizando declarações dos docentes-alunos sobre o fato deles também já terem sido bagunceiros, traz implícita a ideia de que, mais cedo ou mais tarde, a experiência ensina como se portar diante da vida.

Eu acho mais fácil, porque eles têm uma linguagem mais próxima da nossa; eles pensam como a gente pensa; eles sabem o que a gente gosta mais (LETÍCIA).

Os depoimentos de Letícia, de Rodolfo e de Augusto, ao tratarem da forma como os docentes-alunos interagem com os alunos do ensino médio - de modo respeitoso, não discriminatório e com abertura para o diálogo –, ratificam as declarações que a estas se antecedem, de Karoline, Pedro, Rodrigo e Débora, como se pode ver a seguir:

Eles são abertos ao diálogo, não recriminam, respeitam a nossa vontade, inclusive quando queremos ficar quietos... (RODOLFO).

Quando não estão discutindo uma teoria, eles falam conosco numa linguagem comum...(AUGUSTO).

Ao explicitar os discursos dos/as alunos/as do ensino médio, coloca-se em evidência o sentido que tem para eles o estudar com os docentes-alunos. Ficou evidenciado nos depoimentos daqueles alunos que os docentes-alunos desenvolvem práticas pedagógicas fundamentadas em: uma ética de respeito e de ausência de discriminação frente às singularidades de cada aluno; em torno do diálogo propiciado por uma linguagem familiar aos alunos do ensino médio, visto que os docentes-alunos utilizam uma linguagem próxima da deles, o que garante maior aproximação no plano das interações; em torno de posturas pedagógicas (humildade perante as próprias limitações e atitude proativa diante das dificuldades dos alunos).

5.1.2 Aspectos das práticas dos docentes-alunos valorizados pelos jovens alunos do ensino médio

Ao questionarmos os estudantes do ensino médio a respeito dos aspectos que eles valorizam nas práticas dos docentes-alunos, ficou evidenciado que eles consideram a questão da experiência do professor, traduzida como tempo de atuação com ensino durante vários anos, como não sendo um fator que tem muita relevância. Ao contrário: prezam principalmente o domínio do conteúdo, a capacidade de dialogar com a turma, o incentivo a prosseguir nos estudos com foco nos seus objetivos, a postura de companheirismo com a turma, o otimismo, a alegria e a orientação na aprendizagem. É o que está expresso nos depoimentos a seguir:

Na percepção de Júlio César, o professor que trabalha com jovens deveria ter:

Boa postura diante da turma, domínio de conteúdo; não precisa ter grande experiência, mas precisa saber o que está ensinando e gostar do que está ensinando; não ter medo da turma... (JÚLIO CÉSAR).

Segundo ele, essas qualidades presentes na prática dos docentes-alunos são essenciais a qualquer professor, independente das disciplinas que leciona e do tempo de experiência com o ensino.

Declaração similar à de Júlio César foi a declaração de Camila. Ela também considera a segurança na transmissão de um conhecimento como um aspecto essencial na prática dos docentes-alunos, colocando no mesmo nível a necessidade de “saber dialogar” como uma condição necessária para haver reciprocidade entre os docentes-alunos e os alunos do ensino médio.

Acho que ensinar não tem só a ver com experiência não, tem algo com o saber... saber o conteúdo, saber dialogar com os alunos, porque se não tem diálogo a gente se recusa. (CAMILA).

Angélica, Carmen e Vinicius declararam que enfrentam no cotidiano da escola situações que os desestimulam a prosseguirem nos estudos - como as greves e o desemprego. Em momentos como esses, o estímulo por parte dos docentes-alunos é fundamental para os alunos do ensino médio se motivarem a continuar estudando.

[...] às vezes nós estamos muito desmotivados em relação a perspectivas de continuar nos estudos, de conseguir emprego... Vêm as greves...os estudos acelerados, não vemos saída; aí o professor mostra outras possibilidades, nos estimula... (ANGÉLICA).

Os professores devem ser alegres...os jovens são. Acreditar no que fazem e nos fazer acreditar também que chegaremos lá... (VINICIUS).

Em sua declaração, Carmen acrescentou que os docentes-alunos também os estimulam a participar de eventos que se identificam com seus interesses - de estudantes ou outros. Ao agir desse modo, os docentes-alunos provocam nos alunos do ensino médio a vontade de aprender por eles próprios.

Estímulo... alguns professores nos estimulam a participar de eventos, gincanas, a nos inscrever no vestibular... tem alguns alunos que ficam desmotivados (pausa). O professor que trabalha com jovem precisa ser simpático e... ter paciência, primeiramente, e eles têm... (RODRIGO).

Apenas um dos entrevistados se referiu à necessidade dos professores estarem atualizados.

Rola muita informação, todo dia se tem coisa nova na rede, é preciso filtrar, é preciso escolher... a gente precisa do outro, não é verdade? O professor também deve estar lá... (RODOLFO).

Rodolfo sinalizou a necessidade dos docentes-alunos reconhecerem que eles sozinhos não dão conta da abordagem de todo o conhecimento que circula na grande rede (internet), na medida em que todos os dias são produzidos novos conhecimentos: é necessário, pois, orientar os alunos para que eles aprendam a procurar, a selecionar informações, principalmente porque também existe a necessidade de se discutir acerca de busca de conhecimentos a partir de fontes seguras.

5.1.3 Vantagens e desvantagens no ensino dos docentes-alunos

A relevância de ser aluno de professores jovens ficou evidenciada em vários itens das entrevistas com os alunos do ensino médio, ao serem realçados aspectos positivos na didática dos docentes-alunos, destacando-se o fato de pertencerem a uma mesma geração, de terem gostos comuns, pensamentos semelhantes acerca do mundo, de se respeitarem em relação a atitudes e preferências.

A questão das formas de comunicação e da linguagem utilizadas nos ambientes de estudo, pelos docentes-alunos, é o que se sobressai em termos de facilitação da aprendizagem, visto que estes usam a linguagem cotidiana dos jovens: “não enfeitam, como fazem alguns adultos, e mesmo assim não conseguimos entender...” (PEDRO). Nesse caso, Pedro se referia à dificuldade no entendimento das ideias dos adultos.

Apenas uma das jovens pontuou a autoridade do professor adulto como uma prerrogativa necessária para a manutenção da “harmonia”, do controle na sala. Esse controle aparece sob o signo do “respeito”. Na visão de Carmen, o professor adulto “sabe impor respeito, os jovens (docentes-alunos), não; eles levam tudo na brincadeira” (CARMEN).

Um fator de desvantagem apontada por alguns estudantes é o fato de que os docentes-alunos são muito assediados pelas moças em sala, e isso atrapalha o andamento da sequência didática, principalmente quando um professor está fazendo

a exposição de um conteúdo, numa linguagem técnica, “... e as meninas ficam querendo chamar a atenção dos professores, com perguntas desnecessárias”, reclamam os rapazes. Esta é a principal desvantagem apontada pelos rapazes.

A questão do assédio foi apontada por todos os estudantes do sexo masculino. Acredito que os incomoda perceberem que as garotas prestam mais atenção nos professores do que nos colegas. Contudo, os garotos reconhecem o potencial dos docentes-alunos para lecionar.

Às vezes eles... têm algo que você pode pegar de bom, e outras [dificuldades] que eles não têm experiência, a que os adultos têm. Por exemplo, às vezes um aluno tá com um problema e fica meio pra baixo... então se o professor tem mais experiência, ele vem conversar com a gente, nos instiga a falar sobre o que tá ocorrendo e a se esforçar... (RODRIGO).

A declaração de Rodrigo no tocante à experiência do professor adulto se contrapõe à versão de Carmen (mencionada anteriormente). No caso de Rodrigo, ele se refere à capacidade do professor adulto para saber ouvir os jovens quando eles eventualmente se encontram melancólicos, tristes, “pra baixo”. Carmen, por sua vez, faz menção à manutenção da ordem, do controle e da disciplina, como componentes essenciais para a condução do processo de ensino e estes atributos são observados por ela nas atitudes dos outros professores - dos adultos.

5.1.4 Ambientes de aprendizagem compartilhados *on line* por jovens

Neste item estão presentes ambientes de aprendizagem compartilhados *on line* entre docentes-alunos e alunos do ensino médio, tendo como base os depoimentos dos estudantes do ensino médio.

Os alunos do ensino médio apontaram a importância que tem para eles a internet, como meio de complementar os conhecimentos assimilados em sala. Para eles, essa experiência incentivada pelos docentes-alunos é extremamente rica.

Embora a escola seja deficitária na oferta de recursos multimidiáticos - os computadores são poucos, o horário no laboratório é curto, dependemos da liberação das máquinas pelos professores para acessar à internet -, nós podemos nos encontrar e ampliar o conhecimento adquirido em sala em espaços como as *lan houses* ou até mesmo em casa, para quem tem acesso à internet (CARMEN).

Conforme os estudantes, a presença das tecnologias da informação e da comunicação como recursos didáticos para mediação da aprendizagem é uma

prática constante dos professores que são alunos da UEPB, quando a internet está disponível. Segundo depoimentos, a conexão em rede como extensão da sala de aula é usada não apenas para efeitos didáticos, mas também para a comunicação interpessoal.

A leitura e a escrita ocupam presença em todas as atividades encaminhadas pelos professores. São leituras de *e-mails*, encaminhamentos de atividades de pesquisa que são postados nos blogs dos professores, comunicações através de MSN, TWITTER, ORKUT e participação em fórum de discussões. Algumas dessas atividades não são obrigatórias, mas são essenciais para acompanhar o ritmo das discussões dos temas estudados em sala.

As trocas de mensagens no ciberespaço são consideradas relevantes para o grupo porque aproximam professores e alunos, na medida em que eles ampliam suas redes de relacionamentos e reafirmam laços de amizade:

A gente quer ter os professores como amigos (AUGUSTO).

As vezes converso bastante com Humberto pelo MSN e ORKUT... nunca jogamos juntos, mas bate-papo, sim... só quando são jogos educativos, os que se relacionam com as atividades de programação é que nós jogamos com os professores. (PEDRO)

O jogo só aparece nos discursos dos alunos quando se referem às suas finalidades educativas, ou seja, como pretexto para trabalhar um texto, um tema, um conteúdo ou por ocasião da conclusão de uma tarefa, no laboratório da escola, quando jogam *on line*.

Um dos ambientes virtuais utilizados por professores é o Edmodo. Ao conversar com os sujeitos acerca da realização de atividades por meio do Edmodo, percebi que eles valorizam esse ambiente mais do que o uso do e-mail. Para 70% dos pesquisados, o uso de e-mails está sendo substituído por eles pelo uso das redes sociais "... porque a gente sempre se encontra em algum lugar da rede, aí passa as informações, indicando o que tem que ser feito, só não pode deixar de acessar o Edmodo, nem o site do Danilo" (KAROLINE).

Por que os jovens alunos do ensino médio valorizam mais as redes sociais do que a troca de *e-mails*? Acredito que as preferências dos jovens pelas redes sociais

têm a ver com o seu perfil de leitor imersivo, ao qual se reporta Santaella (2004)²⁶, um leitor cujas reações motoras, perceptivas e cognitivas:

Se fazem acompanhar por uma mudança de ritmo que é visível na agilidade dos movimentos multidirecionais, zigzagueantes na horizontal, vertical e diagonal com que o olhar do infonauta varre ininterruptamente a tela, na movimentação multiativa do ponteiro do *mouse* e na velocidade com que a navegação é executada (SANTAELLA, 2004, p.181-182)

5.1.5 Os estudantes do ensino médio e seus modos de estudar

As atitudes dos estudantes inerentes aos seus modos de estudar foram obtidas a partir de um questionário (APÊNDICE C) e revelaram que a maior parte dos sujeitos pesquisados é multiativa na tarefa de estudar, ou seja, realiza várias ações, simultaneamente, conforme se observa no gráfico a seguir.

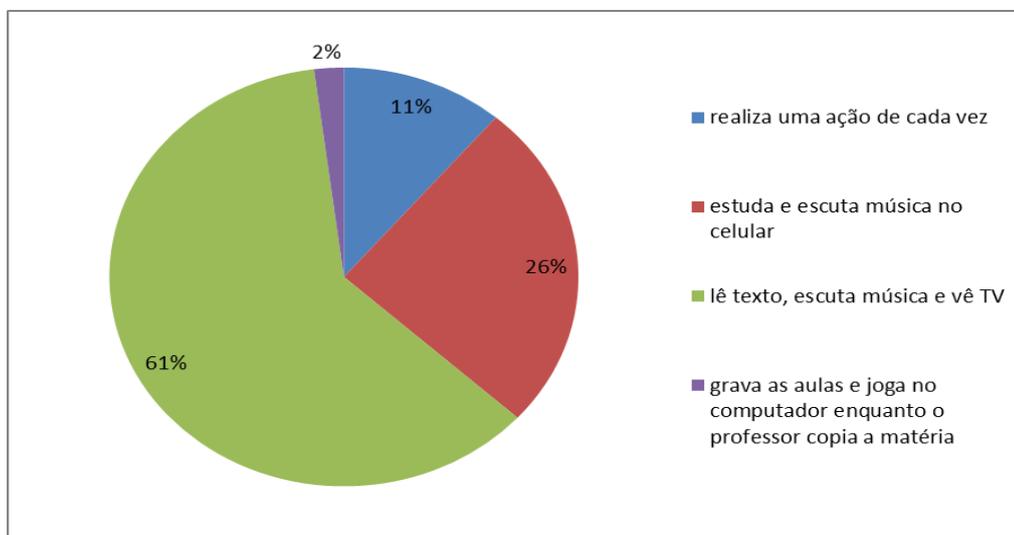


Gráfico 1: Atitudes associadas ao modo de estudar dos alunos de ensino médio

O gráfico demonstra que 61% dos alunos de ensino médio implicados no estudo realizam simultaneamente três ações quando estão estudando (leem, escutam música e assistem à TV), enquanto 26% conseguem reunir duas ações ao ato de estudar (estudam e escutam música) e 2% gravam as aulas para assisti-las depois (enquanto isso, utilizam o tempo em que professor copia a matéria no quadro

²⁶ De acordo com Lúcia Santaella (2004), é possível observar na rede três tipos de internautas: o errante, o detetive e o previdente. Cada um deles tem um perfil de leitor definido pela intensidade do trânsito na internet e pela qualidade desse trânsito. São os modos de trânsito pela internet que definem o tipo do leitor (contemplativo, movente e imersivo).

para ficar jogando no celular) e um percentual de 11% realiza apenas uma tarefa por vez. Vejamos alguns depoimentos:

Não consigo nunca fazer uma coisa de cada vez... em sala de aula raramente escrevo, sou mais de ficar prestando a atenção na hora da explicação... se tiver que escrever, na sala, coloco o fone [no celular] e escuto música... Em casa, ligo o computador, leio o material solicitado para estudo, escrevo o que tenho que escrever... mas faço tudo isso de frente para um aparelho de tv e curtindo som... (PEDRO).

Tem professor que não entende que existem alunos que não conseguem ficar o tempo todo concentrado em uma única atividade [...] ele tem que fazer uma outra coisa para aprender o conteúdo; que quando a gente faz várias coisas ao mesmo tempo a gente consegue aprender; eu só consigo fazer as atividades na frente da tv e as respostas saem boas; se eu sentar para estudar [exclusivamente] e ficar lá, não sai nada... (DÉBORA).

Para eu fazer os exercícios é preciso ter alguma coisa ligada (LETÍCIA).

Essas informações, colocadas em contato com os estudos de Veen & Vrakink (2009), se tornam compreensíveis, visto que os seus estudos nos mostram que é próprio dessa geração realizar mais de uma ação ao mesmo tempo. Afirmam os autores que os jovens assistem a seis ou mais canais de TV ao mesmo tempo e que os canais de música, tais como a MTV, são os mais populares entre eles. Outra particularidade dos jovens é que eles só começam verdadeiramente a trabalhar – nesse contexto entenda-se o estudar – no último momento possível. Essa é uma lógica diferente da lógica das gerações que foram treinadas a fazer uma tarefa de cada vez, de forma planejada e antecipada, a assistir a um canal de cada vez e que só usam a tecnologia com finalidades pragmáticas ou de entretenimento.

As contribuições dos autores mencionados ao longo deste capítulo apontam - não somente aos professores, mas também a outros atores sociais – outro lugar para se olhar os jovens, abdicando de formas preconceituosas de representá-los, e pensando-os ao nível de seus modos culturais de ser e dos seus contextos de atuação.

5.2 Implicações dos docentes-alunos com o ensino de jovens

A experiência de pertencer à mesma geração dos alunos do ensino médio potencializa aos docentes-alunos reconhecerem-se na relação com o conhecimento e com a cultura de jovens? De que forma os docentes-alunos estão implicados com o ensino de jovens? Questões como estas foram enfocadas no discurso dos quatro

docentes-alunos - Wagner, Laura, Paulo e Vitor -, mediante a realização de entrevistas individuais (APÊNDICE D).

O depoimento de Wagner é ilustrativo ao tratar de sua implicação com professores jovens enquanto cursava o Ensino Médio:

Havia muitos professores jovens na minha escola na Bahia, por isto era comum haver conversas sobre esportes, festas, e com os professores homens, era comum conversar sobre mulheres. Sempre pedíamos conselhos aos professores. Tínhamos uma relação que permitia esse tipo de conversa.

[...] Em São Paulo acho que existiu um tabu, mas não por ser jovem, mas sim por ser aluno. Era bastante notória a postura autoritária dos professores, em comparação com os [professores] baianos (WAGNER).

Dentre os pesquisados, Wagner foi o único dos docentes-alunos que mencionou suas experiências em classes de jovens, como aluno. No primeiro desses depoimentos, Wagner falou de sua experiência com os docentes-jovens (rapazes e moças) na Bahia, com os quais ele conversava sobre assuntos de interesse comum, sendo que com os rapazes o assunto preferido era “mulheres”, certamente referiam-se às moças. No segundo depoimento Wagner destaca, a partir de outro contexto, em São Paulo, a postura dos docentes jovens que assumiam uma relação autoritária frente aos alunos.

A postura autoritária no ensino, como se observa no depoimento de Wagner, está presente em grande parte das relações estabelecidas entre professores e alunos, demarcando divisas que precisam ser ocupadas pelos alunos. Estes, de acordo com a perspectiva apontada, ocupam o espaço do não-saber, da submissão e da dependência, posturas estas criticadas pelos teóricos que veem na escola um espaço de vivências democráticas. Dermeval Saviani, um desses teóricos, afirma que os períodos em que mais se falou em democracia no interior da escola foi o período em que menos relações democráticas foram instauradas²⁷ (SAVIANI, 1999).

Em se tratando de ensinar a jovens, Wagner salienta que o Ensino Médio é uma etapa mais fácil de lecionar do que em outras. Para ele,

²⁷ Dermeval Saviani, ao examinar as teses da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e da pedagogia da existência (escolanovista), discorreu sobre a necessidade de se contrapor a ambas as teses com um olhar crítico, assegurando que, antes de defendermos uma ou outra tese, é preciso realizar a “curvatura da vara”. Esta acepção de Saviani se dá no sentido de que, no embate ideológico, “é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum” (SAVIANI, 1999, p.70).

Trabalhar com adolescentes não é tão simples como muitos acreditam. Creio que o professor deve tomar bastante cuidado quando decide criar uma relação mais aberta com os alunos, pois sempre há possibilidade do aluno confundir muito a amizade com liberdade em excesso.

Por falta de experiência em sala de aula, deixei a relação muito aberta [inicialmente]. Tive que restringir um pouco a relação, pois nem sempre os alunos estão aptos a terem uma relação muito aberta com os professores. (WAGNER).

Os dois depoimentos de Wagner aqui citados ratificam os depoimentos de alunas do ensino médio (CARMEN E KAROLINE), quando elas se referem ao significado de estudar com docentes jovens. Nesses casos, dizem as alunas que há uma “tendência à falta de respeito” para com os docentes-alunos (JULIANA) e que “as alunas se insinuam para eles [os docentes-alunos], aí eles dão mole” (KAROLINE).

Para Laura, atuar como docente em classe de jovens é uma experiência, segundo ela, normal.

A minha atuação na rede pública está focalizada no Ensino Médio, os alunos estão matriculados no médio e no técnico. Os acompanho desde a 1ª série do Ensino Médio, então não há como não criar laços com eles, a preocupação torna-se mais significativa, consigo trabalhar com mais facilidade, claro que a cautela e precaução devem ser mantidas sempre. Com relação a ser jovem e trabalhar com jovens é algo normal para mim, considero-me professor/educador e tenho consciência do meu dever e que eu tenho responsabilidade de ser exemplo como ser humano e como profissional. Lidar com os jovens é mais fácil no meu caso, tenho mais facilidade de comunicação com eles. E com seus problemas também (LAURA).

As declarações de Laura dizem respeito à sua preocupação com a ética profissional, na qual estão presentes os componentes do dever e da responsabilidade de “ser exemplo como ser humano e como profissional”. Está presente, também, em sua declaração, a ideia de não ser apenas professor, mas “professor/educador”, com a facilidade de ser jovem e de compartilhar de universos semióticos dos seus alunos e de problemas por eles enfrentados.

Laura considera essencial que os professores da contemporaneidade que trabalham com jovens o façam na perspectiva da educação colaborativa. Para ela, o professor:

[...] nasce professor, mas não somos criados para o ato de educar, crescemos querendo ser médico, advogados, e não temos consciência que para sermos médicos e advogados devemos ser instruídos com base sólida por professores/educadores polivalentes, que nos situam em um mundo, onde crescemos e adquirimos competências necessárias para lidar em um mundo feroz, onde nos possibilita diversas escolhas entre elas a profissão. Sempre desejei ser educadora/professora, pois eu tenho a absoluta certeza, que daqui a 100 anos não importará nada que eu tive de material, mas se

eu for importante na vida de uma criança ou adolescente o mundo poderá ser um pouco melhor.

Acredito que o professor deve saber entender a linguagem de cada aluno, cada aluno é um mundo diferente, com problemas, anseios, objetivos diferentes. Cabe ao professor saber lidar com cada mundo. Acredito na educação significativa e colaborativa, o professor deve dominar o conteúdo, mas deve aprender com o aluno, deve ser claro em suas ideias, manter a postura, ter o domínio de sala, mas eu creio que os professores não acreditam que podem aprender com seus alunos, sentem-se atacados quando um aluno chega com uma pergunta que ele não sabe a resposta, e ignoram o aluno, subestimando a capacidade do aluno. Isso, para mim, é ser um mau educador (LAURA).

Na primeira dessas duas declarações, Laura discorre sobre o relevante papel que o professor assume na sociedade, cuja função é ajudar os alunos a entenderem o mundo em que vivem, atuando ativamente com ele e sobre ele, assumindo com coerência suas escolhas. Nessa declaração Laura também menciona sua implicação com o se constituir professora/educadora, cujo desejo mobiliza a dimensão política da educação. Na segunda declaração, Laura faz menção à dimensão ética e estética da educação, dando conta de que o ato de ensinar pressupõe a ideia de que cada aluno é singular e de que o professor precisa levar em consideração seu mundo: sua linguagem, seus problemas, seus anseios e suas motivações.

As declarações de Laura me remeteram às lições de Paulo Freire (1996, p.33), quando o mesmo trata dos saberes relativos à prática educativa. O autor, dentre outros saberes necessários ao docente em suas práticas, advoga que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Segundo Freire, ao colocar-se em sintonia o conhecimento de mundo dos alunos com o conhecimento científico, cria-se a possibilidade de interpretação crítica dos problemas sociais com os quais os estudantes se deparam em seu cotidiano.

Quando Laura menciona a questão de que a relação entre professor e alunos não pode, de modo algum, ser uma relação autoritária, a docente-aluna dá a indicação de que a educação deve ser “significativa/colaborativa”. Essa é a lógica da educação na idade média, em que a aprendizagem se mostra significativa quando envolvida em projetos de colaboração.

A educação significativa/colaborativa à qual se remeteu Laura utiliza uma abordagem pedagógica que valoriza as ações conjuntas de estudantes e seus professores buscando aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora, fundada essencialmente no diálogo (BEHRENS, 2000). Nesse processo, a parceria entre alunos e professores se apoia no princípio da solidariedade ao se depararem com os

desafios do mundo contemporâneo, se apropriando “da colaboração, da cooperação e da criatividade para tornar a aprendizagem significativa, crítica e transformadora” (BEHRENS, 2000, p. 78).

Na acepção de Paulo, a docência envolve lidar com incertezas. Segundo ele:

É saber que não se terá um retorno fácil por parte dos estudantes. E se tratando da educação de jovens, aumenta ainda mais o desafio, pois temos que enfrentar as transgressões próprias da idade. O não cumprir regras é a regra para um estudante jovem. Sendo assim, atuar na educação destes sempre será trilhar por um caminho insólito, cheio de incógnitas, onde não se pode jamais usar padrões de ensino (PAULO).

Em suas asseverações, Paulo enfatiza a questão de uma característica dos jovens que é o desejo de transgredir, de não cumprir regras. Partindo do conhecimento de que todo jovem traz em si esse componente – da transgressão –, então a pista para lidar com alunos jovens é não se apoiar em padrões de ensino ultrapassados, ou que dão certo para outros públicos, visto que a marca dos jovens é “não cumprir regras”. Portanto, inovar pode ser o melhor caminho para o ensino de jovens.

O ensino para Vitor, no momento em que conversamos sobre esse tema, pareceu ser uma escolha profissional para ele ainda incerta, pelo menos como uma profissão para toda a vida, visto que ele se referiu ao ensino como algo vivido no presente e que representava:

Uma aventura, você não precisa decidir agora se quer ser professor para sempre...você está lá e vai fazendo o que tem que fazer... transmitir alguns conhecimentos, porque o conhecimento está em toda parte, mas você precisa selecionar alguns, então eu faço isso e discuto com os alunos (VITOR).

O depoimento de Vitor, docente-aluno, o apresenta como um sujeito que vai definindo o seu perfil profissional no contato com as oportunidades que a vida lhe proporciona, sem importar-se com as perspectivas que lhe aguarda o futuro. Vitor quer viver o presente, na intensidade com que ele se apresenta. Isso faz parte do jovem da idade média, nem apegado ao passado, com suas formas de apropriação do mundo por meio da memória, nem com os olhos no futuro, na perspectiva de preparação para a vida. Acostumado com o ritmo da cibercultura, o docente-aluno quer viver os multiformes espaços-tempos na medida em que ele veja um sentido para o seu fazer.

5.3 A presença das TIC nas práticas dos docentes-alunos: autorreflexões

Questionei aos quatro docentes-alunos sobre o uso de tecnologias da informação e da comunicação aliadas a práticas pedagógicas e sua relevância para a aprendizagem e obtive como respostas as que se seguem.

Em um curso técnico [de informática], é impossível o aluno não interligar conteúdos que são ensinados em sala de aula com suas experiências fora da escola... automaticamente um depende do outro... utilizar habilidades que eles já têm um certo domínio para resolver outro sempre acontece, mas não com todos, depende de cada aluno, de como ele faz a ligação com outro conteúdo, mas cabe ao professor mediar numa situação como esta. Assim o aluno conseguirá obter maior aprendizagem (LAURA).

Como eu atuo num projeto de informática integrado ao ensino médio, o objetivo principal é a aprendizagem dos conteúdos interdisciplinares. Nossos alunos já vêm predispostos a construir um conhecimento em disciplinas regulares junto às TIC e através destas (PAULO).

A forma mais comum entre os estudantes é a consulta dos conteúdos disponíveis na internet, através de ferramentas de busca. Eles também gostariam de ter conteúdos impressos... mas os digitais são bem aceitos e eficientes para a maioria dos casos (WAGNER).

Acredito que os alunos procuraram o curso porque eles são envolvidos com as novas mídias... todos os jovens são – com exceção daqueles que não têm acesso -... o que facilita o nosso trabalho. A gente diz tá lá [na grande rede] e eles querem ver, querem buscar, querem ir por si só; é claro que a gente sugere onde buscar as informações... mas eles querem. Isso faz a diferença... (VITOR).

As respostas dos entrevistados exprimem a relevância das aprendizagens, na rede, demonstrando que o universo onde aqueles alunos e professores atuam necessariamente levará ao estudo mediado pelas novas tecnologias.

Sempre uso *chat*, mensagens por *e-mail*, grupos de discussões. Não seria diferente em um Curso de Computação. Devido a maior flexibilidade de dispor conteúdo, uma forma de ajudá-los em suas dúvidas (LAURA).

Todo o conteúdo é trabalhado através de ferramentas da internet, a partir do repositório de conteúdos, através do Edmodo (edmodo.com) até a entrega das atividades ou simples consultas aos professores, tudo é feito envolvendo algum tipo de tecnologia (PAULO).

A principal ferramenta da rede que eu associo ao conhecimento de sala de aula é o uso de sites. Inclusive eu disponibilizo o meu próprio site para acompanhamento das atividades de sala... dou indicação de outros sites onde os conhecimentos podem ser localizados e os alunos sabem onde buscar (WAGNER).

A gente sempre se encontra em redes sociais, e esses espaços são utilizados para forjar amizades, mas também com finalidades de tirar dúvida... uma vez ou outra aparecem questões referentes às aulas... Mas a

internet é o lugar principal de nosso campo de estudo (engenharia de redes), precisamos ver, observar, analisar, recriar.. não tem como fugir do espaço virtual... sabemos que historicamente se ensinam questões teóricas de forma teórica, ou seja, conhecimento memorizado, que não significa conhecimento...; com 'a rede' o ambiente de aprendizagem é favorecido (VITOR).

Conforme os docentes-alunos, os jovens estudantes do ensino médio utilizam com frequência interfaces da internet no dia-a-dia e, para resolver as tarefas escolares, visitam sites e blogs em busca de conhecimentos, sendo necessário alertá-los e orientá-los sobre onde buscá-los. Dentre os quatro docentes-alunos, Paulo foi o único que demonstrou preocupação nesse sentido, como se pode ver no depoimento a seguir:

[...] o grande problema desses conteúdos disponíveis na grande rede é o de autenticidade. Percebo que os jovens, mesmo com a tendência imediatista de se copiar o primeiro conteúdo que encontra, numa forma mais rápida de se resolver problemas, estão cada vez mais críticos e, não com raras exceções, evidentemente, mais seletivos na apropriação de novos conhecimentos (PAULO).

Ao considerar a escola que temos, Paulo sugere que o ideal para toda a escola seria a capacitação em massa dos seus setores administrativo e pedagógico, visando à utilização otimizada das TIC em prol da educação e do cotidiano da instituição escolar. “É necessário uma mudança de paradigma urgente por parte de cada ator social envolvido no processo educativo”, afirma Paulo, convicto de que o atual estágio de desenvolvimento tecnológico no qual nos encontramos não permite práticas ultrapassadas de trato com o conhecimento.

Numa perspectiva humanista, Laura enfatiza que a escola ideal para os jovens é aquela:

[...] que se preocupa com o aluno em todos os sentidos, que educa com o coração, não falo em utopia, faço a minha parte; levo os meus conhecimentos de forma a instruí-los da melhor maneira possível. Se a escola acompanha este raciocínio, consegue alcançar o topo (LAURA).

Vitor, por sua vez, considera a escola uma instituição ultrapassada, mas que não se pode prescindir dela.

Precisamos dela [da escola] para ter acesso a muitos bens sócio-econômicos e culturais... é lugar de preconceito, mas também de fazer amizades, de transgredir normas... é preciso ter coragem e ousar, e nós estamos aqui para incentivar mudanças (VITOR).

Os depoimentos dos docentes-alunos são bastante elucidativos ao se referirem à presença das TIC na formação dos alunos do ensino médio, para muitos, antes mesmo deles ingressarem no curso, deixando claro que a cibercultura tem muito a oferecer à escola, no caso da relação alunos/escola e conhecimento ser mediada pelas interfaces que o ciberespaço disponibilizou, ao liberar o polo de emissão das informações e ao promover a interatividade, em rede.

6 O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA IDADE MÍDIA: UMA QUESTÃO DE EXPERIÊNCIA COM AS TIC OU DE ALTERIDADE? – À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao recuperar o tema sobre o qual me debrucei - sujeitos jovens em situação de ensino e de aprendizagem na Idade Mídia –, coloquei em evidência as representações de alunos do Curso Técnico de Informática (ensino médio) sobre as práticas pedagógicas dos professores jovens (docentes-alunos da UEPB). Semelhantemente, apresentei também representações dos alunos do Curso de Licenciatura em Informática (alunos-docentes) em relação às práticas dos professores adultos (docentes da UEPB). Nesses dois casos, foram evidenciadas as relações dos docentes com a mediação de tecnologias de informação e comunicação (TIC) em suas práticas pedagógicas.

As questões definidoras dos caminhos trilhados na pesquisa me conduziram a pensar que o ensino e a aprendizagem na contemporaneidade estão diretamente relacionados muito mais a uma questão de alteridade dos sujeitos frente a esses processos do que simplesmente à questão da experiência, pelo menos no que diz respeito à experiência dos adultos, tradicionalmente valorizada nas práticas dos professores.

Walter Benjamin (2002, p.21) assevera que “a máscara do adulto chama-se ‘experiência’. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideais, esperanças, mulheres. Foi tudo uma ilusão [...]”. O autor nos apresenta uma imagem do adulto desencantado pelo que ele viveu se acostumando a repetir as experiências, acreditando que, assim, se tornava mais experiente.

A noção de experiência que os adultos tentam imprimir nos jovens está ligada à tradição: àquilo que ao jovem deve ser transmitido, pois fará sentido para a sua vida quando ele se tornar adulto. Tal experiência tem como âncora a experiência dos filisteus, repassada por seus antecessores. Os adultos, segundo Benjamin (op. cit.), gabam-se de sua experiência. No entanto, a “experiência” adulta é por ele considerada vazia, pois ela se restringe a uma mera vivência individual (*Erlebnis*), produto de uma sucessão interminável. A vacuidade inerente a esse tipo de

experiência se deve ao fato de uma ação se limitar a si própria; ação que não faz outra coisa senão repetir a história e reificar a ordem.

Benjamin faz menção a uma experiência que tem por fim conformar, consolidar, adaptar. Esse modelo de experiência serve para a manutenção da ordem social, à qual a escola reverencia muito bem, por não se enxergar enquanto instância capaz de promover transformações no modo de pensar e agir das novas gerações. É nesse sentido que percebo a recusa de Benjamin em aceitar o conteúdo da experiência do adulto, porque ela [a experiência] é envelhecida.

A experiência, no entender de Walter Benjamin, é impossível de ser repassada, visto que ela é pessoal; somente quem vivencia, pode atribuir sentidos ao que experimenta. A experiência, no entender do autor, “é o que existe de mais belo, de intocável e inefável”, ela é vivenciada por meio do espírito (BENJAMIN, 2002, p.24). O autor nos convoca a olhar a experiência do pirata, que atravessa mares e oceanos na aventura de experimentar e experimentar-se, de conhecer e ser conhecido, lançando-se ao desconhecido na possibilidade do encontro, da acolhida e do que ela representa. Para ele, o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião.

“O jovem vivenciará o espírito, e quanto mais difícil lhe for a conquista de coisas grandiosas, tanto mais encontrará o espírito por toda parte em sua caminhada e em todos os homens. O jovem será generoso quando homem adulto. O filisteu é intolerante” (BENJAMIN, 2002, p. 24-25). Com esse fragmento, pretendo mostrar que, em Benjamin, juventude liga-se à ideia de criação, de entusiasmo, de vida, de coragem, mas uma coragem própria, gestada na experiência de quem vive uma situação e tem condições de falar sobre ela, de colocar nela emoções, cor, forma, esperança.

A experiência é singular e dinâmica. Ela rompe com o passado opressor, é alentadora, gera buscas, instiga a pensar de novo, de outro modo. Esse movimento se confronta com a experiência do adulto, representada pela experiência dos filisteus – a grande experiência –, noção questionada por Benjamin, pois remete ao fluxo da história, que é sempre igual, linear. A experiência do filisteu é estéril de sentidos, é crua, triste, melancólica. Katia Muricy (*apud* PEREIRA, 2009) evoca o significado do termo “filisteu” como designando, para além dessa caracterização, um “indivíduo de mentalidade estreita”, de pouca fé e demasiadamente ávido por “novas

experiências”. Essas “novas experiências” são, contudo, inexpressivas, impenetráveis e sempre iguais.

O papel da juventude, para Benjamin, consistiria em mudar a história, dar a ela um novo rumo. É possível pensar, de forma prática, no papel da juventude benjaminiana quando recorremos ao ensaio “A vida dos estudantes (1915), no qual o autor aponta como caminho para tratar do lugar histórico dos estudantes na relação com a universidade, a crítica do sistema, que serviria para “libertar o futuro de sua forma presente, desfigurada” através de um ato de conhecimento (BENJAMIN, 2002, p.32). Contudo, o próprio autor conclui que a universidade não propicia espaços para pensar a vida – apenas para a ciência. É nesse contexto que o autor coloca que, para a maioria dos estudantes, a ciência é uma escola profissionalizante.

O estudantado atual não se encontra em lugares onde se luta pela ascensão espiritual da nação, não se encontra de maneira alguma no campo da sua nova luta pela arte, de maneira alguma ao lado de seus escritores e poetas, de maneira alguma nas fontes da vida religiosa [...] porque enquanto estudantado ignora todos esses movimentos em sua profundidade; porque esse estudantado vai deslizando continuamente pelos canais mais amplos da opinião pública, a reboque desta [...]. (BENJAMIN, 2002, p.39).

A questão apresentada por Benjamin (op cit) em torno da universidade levanta novos questionamentos acerca do espaço acadêmico enquanto promotor de experiências em projetos coletivos, sociais, não exclusivos para a aquisição de instrumentação técnica para o desempenho de uma profissão.

O olhar de Benjamin sobre a juventude do seu tempo nos instiga a pensar os jovens na contemporaneidade. Não como uma categoria singular, mas pensá-los a partir de uma atuação prática, cotidiana, entendendo que em contextos concretos os sujeitos se deixam traduzir a partir de estilos próprios de relacionamento, de convivência e de atuação social. Em contextos como esses é possível perceber a experiência dos atores, a partir dos modos como cada um se envolve nos projetos que assumem.

Dentre as revelações que o estudo apresentou foi possível observar que os professores jovens têm uma experiência com as TIC muito diferente da dos professores adultos, evidenciadas nos depoimentos dos alunos-docentes da UEPB: enquanto estes têm uma vasta intimidade com a cibercultura, aqueles têm uma ampla familiaridade com a cultura da reprodutibilidade; enquanto os docentes-alunos

vivenciam a cibercultura, os professores adultos falam sobre a cibercultura. Isso tem uma grande diferença junto ao alunado.

A investigação mostrou que os professores adultos, considerados pelos alunos-docentes como estrangeiros digitais, ao utilizarem as TIC, o fazem da mesma forma que faziam com o quadro negro: trocaram-se os artefatos técnicos (quadro negro x Datashow), mas os conteúdos são apresentados da mesma forma, “somente letras”, em *slides* que não oportunizam a interatividade dos estudantes com o conhecimento neles apresentados, sendo a forma como se sucede a apresentação dos *slides* sempre gradativa (WAGNER, docente-aluno, p. 81).

Nesse sentido, o aprender com os adultos aos quais os alunos-docentes se encontravam vinculados se apresentou mais como uma atitude negativa diante do saber, tal qual se oferecia no passado, quando se imaginava que à sua apropriação estava vinculada uma ação passiva por parte de quem se colocava do outro lado do processo de ensino (o estudante).

O desafio imposto para os professores adultos é que eles realizem a docência se despidendo de todas as formas de preconceitos contra os jovens, principalmente do entendimento de que eles [os jovens] não têm nada a ensinar aos adultos. Ao contrário: os jovens assumem hoje a dianteira do conhecimento criado pela cibercultura. Nesse movimento, os jovens possuem uma experiência singular, que pode ser colocada em interação com os conhecimentos dos adultos, cujas práticas na rede os configuram como leitores moventes/fragmentados (SANTAELLA, 2004). É imprescindível que os professores adultos percebam a lógica subjacente às práticas interativas dos jovens implicados na cibercultura e lancem mão desse conhecimento para transformar o seu agir docente.

Por outro lado, a pesquisa mostrou que os jovens, docentes-alunos do ensino médio, ao inserirem as TIC no processo de ensino, demonstraram que eles, enquanto nativos digitais, conseguem transpor para o espaço da sala de aula relações que são estabelecidas no contato com a cibercultura. Nas práticas dos docentes-alunos, o ciberespaço é utilizado como objeto de conhecimento, no que concerne ao conhecimento teórico, e também como espaços de simulação (prática) dos conhecimentos escolares abordados tecnicamente pelos docentes-alunos.

Em depoimentos dos estudantes do ensino médio implicados no estudo também foi possível observar que eles utilizam tecnologias usadas pela geração adulta para apresentarem trabalhos escolares, como é o caso do uso da TV, do DVD

e de retroprojetores. Essas práticas demonstram que não necessariamente as tecnologias do passado devam ser totalmente substituídas pelas novas tecnologias (digitais), corroborando com o pensamento de Lúcia Santaella (2003; 2004) de que as mídias contemporâneas não substituem totalmente as mídias produzidas em contextos anteriores. Entretanto, a tecnologia que é mais utilizada pelos docentes-alunos é o uso do computador conectado à internet para mediar as aprendizagens junto aos alunos do ensino médio.

Vale salientar que o discurso da inclusão digital com a inserção de TIC na escola ainda não é realidade para a maior parte dos alunos de ensino médio da escola campo da investigação. Estes continuam reféns das velhas práticas de ensino dos professores adultos – ainda que enquanto sujeitos da cibercultura eles também se encontrem em outra lógica de pensamento.

Outra revelação trazida pelo estudo é a de que as diferenças geracionais interferem nas práticas docentes junto aos estudantes jovens, não pelo fato deles serem adultos, mas porque eles ainda não se apropriaram da lógica inerente aos modos de conhecer dos jovens. Se comparadas as práticas docentes dos professores adultos (da UEPB) com as práticas dos docentes-alunos junto aos estudantes do ensino médio, perceberemos que os primeiros utilizam as TIC para transferir conhecimentos, enquanto os segundos utilizam-nas, multimidiaticamente, para simularem e acessarem conhecimentos, pois, conectados à internet, os docentes-alunos põem os estudantes do ensino médio em interatividade com variadas mídias e situações que os levam a interagir mutuamente para experimentar diferentes modos de conhecer.

Os alunos-docentes percebem que os professores adultos não possuem o entendimento da lógica que ancora a cibercultura e, com isso, “perdem tempo” por não saberem como otimizá-lo; não colocam em interação os conteúdos de ensino com os saberes dos alunos, por isso os saberes dos professores adultos, no que concerne ao uso de TIC, são considerados como sendo frágeis.

Ficou evidente no estudo que há um descompasso entre o que os professores adultos ensinam e a forma como eles ensinam. Na verdade, é mais do que um descompasso: é um abismo, pois os professores desconsideram em sua experiência de ensinar as duas dimensões do processo: que todo ensino deve convergir para a aprendizagem e que toda aprendizagem é potencializada a partir de um determinado modo de ensinar, mas que a experiência de cada pessoa, na relação com o saber,

se dá de forma singular. Ambos os processos devem convergir para um ponto comum: o encontro entre o sujeito e o conhecimento, ressignificado ao nível de cada sujeito.

O ensino e a aprendizagem na idade média, protagonizados por jovens, de acordo com o estudo, se constituem como dimensões inerentes tanto aos alunos quanto aos professores. Ambos devem se implicar com o conhecimento como sujeitos que vivem em processo contínuo de aprendizagem.

A investigação realizada, colocando em evidência a convivência dos docentes-alunos e dos alunos do ensino médio com a cibercultura, me levou à inferência de que aos educadores contemporâneos impõe-se a necessidade de reconhecermos:

- a) Que os jovens conhecem mais e, por isso, tem maior grau de experiência com a cultura da idade média do que os professores adultos, visto que eles [os jovens] nasceram em um período em que as mídias digitais se desenvolveram e os jovens aprenderam a lidar com elas, ativamente.
- b) O fato das sociabilidades dos jovens serem formadas na interação com as novas mídias e no ciberespaço, fez com que o sujeito da idade média aprendesse a realizar várias ações simultaneamente, contrariando a lógica de conhecer predominante na ciência moderna, que formou as gerações de professores adultos.
- c) Que os jovens se envolvem ativamente em projetos, quando são desafiados a agir sobre eles, colocando em ação suas energias e saberes, de modo criativo, inovador e colaborativo.
- d) Que as TIC fazem parte do cotidiano dos jovens e, quando utilizadas de modo equivalente ao potencial criativo destes, elas enriquecem as práticas pedagógicas dos docentes, além de fortalecer os laços sociais entre estudantes e professores.

Assim, considerando-se as potencialidades presente nas TIC e os saberes que os jovens emergentes da cultura digital aprenderam a cultivar, a educação tem muito a ganhar se inserir no interior das práticas escolares as TIC.

Dos momentos compartilhados com os estudantes jovens infere-se que, em qualquer situação de ensino, é essencial que os educadores estejam atentos aos conteúdos culturais que envolvem os alunos e o contexto geral, entendendo que o

ato de conhecer põe em jogo estruturas intelectuais e afetivas, mediadas socialmente.

O estudo me permite afirmar que, quando os alunos são desafiados a aprender tendo como ponto de partida seus interesses, eles mobilizam sentimentos e pensamentos para o alcance de um projeto de aprendizagem. Para tanto, é necessário que os estudantes sintam que seus saberes são valorizados pelos professores. Veen & Vrakking (2009) afirmam que os professores costumam fundamentar suas práticas de ensino na desconfiança nos alunos, ou seja, os professores não acreditam que seus alunos sejam capazes de aprender e, portanto, focam a ação docente no que o aluno não sabe. A prática adequada deveria ser o contrário: focar no que o aluno tem possibilidades de obter sucesso.

A proposta de Ween & Vrakking (2009) é que a escola para as novas gerações esteja fundamentada em sete princípios: o da confiança, o da relevância, o do talento, o do desafio, o da imersão, o da paixão e o do autodirecionamento. Cada um desses princípios representa uma forma de enfrentamento dos problemas presentes na escola que temos.

O princípio da confiança funda-se na ideia de que é preciso instituir práticas no cotidiano escolar que estimulem os estudantes a acreditarem em si próprios, em suas potencialidades para aprender. Nesse contexto, o professor assume papel central ao incentivar os alunos a buscarem novas fontes de informações e de conhecimentos, estimulando-os a perceber que têm as condições concretas para consegui-los. A lógica presente nesse modo de atuação docente estaria em contrariar práticas já instituídas pela educação tradicional, nas quais os estudantes são vistos com desconfiança e o professor e o livro como únicas fontes de conhecimento.

O princípio da relevância consiste na ideia de que é o estudante quem tem o direito de escolher o que é ou não relevante para aprender. Nesse caso, o projeto pessoal de cada aluno, ou grupo de alunos, de aprender os conhecimentos de uma área do currículo estaria relacionado, primeiramente, com suas prioridades e não com as prioridades estabelecidas pela escola [ou pelo sistema educacional]. É o aluno quem sabe o que ele quer e do que ele necessita para avançar no conhecimento.

O terceiro princípio, o do talento, relaciona-se com um pressuposto de que cada aluno, ao chegar à escola, sabe realizar com proficiência mais algumas tarefas

do que outras. Nesse sentido, caberia investir nas potencialidades do aluno e não nas falhas. A crítica que Ween & Vrakking (2009) fazem à escola é que ela está centrada mais no que o aluno não sabe do que no que já sabe. Essa lógica é mesquinha. Na mesma direção do princípio do talento, encontra-se o princípio do desafio: os alunos precisam ser desafiados a aprender mais e melhor e, nesse processo, o erro e o acerto são dimensões que estão presentes no ato de conhecer.

A imersão e a paixão são dois dos princípios pedagógicos que seguem uma lógica similar aos quatro princípios anteriores.

A imersão é muito importante para os alunos e não é tão difícil de chegar a ela. Em vez de dar aos alunos aulas passo a passo em uma linguagem estranha a eles, deixem que eles penetrem em um ambiente de aprendizagem, tal como o dos recursos de multimídia, e deixe que trabalhem nesse ambiente durante horas e por muitos dias... nada de abordagem passo a passo, apenas imersão. (VEEN & VRAKKING, 2009, p.111)

A imersão deve ser acompanhada da paixão. Aliás, a paixão nada mais é do que o desejo por aprender, e aprender muitas coisas. Os alunos acostumados com a cibercultura não necessitam que ninguém lhes diga o que devem fazer; simplesmente eles desejam, buscam e aprendem.

O último princípio pedagógico apontado por Veen & Vrakking (2009), o autodirecionamento, consiste na distribuição de responsabilidades entre os alunos por parte de seus professores. Os professores poderão orientar os alunos, na medida em que sejam solicitados para oferecer-lhes o conhecimento construído nas suas experiências próprias [dos professores], pois, como asseguram Veen e Vrakking (op cit, p.112), quando os alunos falharem ou decidirem que o caminho que tomaram não é o certo, isso será responsabilidade deles.

Os princípios pedagógicos apontados por Veen & Vrakking (2009) ainda não estão presentes no modelo de escola que temos hoje, porém eles podem ser vistos como uma projeção para a escola do futuro, dizem os autores. Para alcançarmos um projeto tão audacioso de escola, acredito que deveria haver um amplo investimento na formação de professores, em que as questões apontadas na cibercultura sejam consideradas como objeto de reflexão e de criação de uma política pública de qualidade para o sistema educacional, em que estão inseridas crianças e jovens emergentes de classes trabalhadoras.

Assumir um projeto dessa natureza implica reconhecimento da alteridade dos sujeitos, professores e alunos se colocando como legítimos outros, que pensam e se colocam sempre na relação eu-tu/nós-eles. Uma via para se pensar alteritariamente a cultura dos jovens é pensá-la a partir da cultura dos adultos. Jacquinet-Delaunay (2009) afirma que estamos diante de uma inversão intergeracional, visto que são os jovens que atualmente transmitem aos adultos os saberes tecnológicos. O saber que os jovens adquirem na relação com o computador/internet – e com outros dispositivos de comunicação móveis – são frequentemente atualizados entre os pares, de forma horizontal.

Os adultos, de acordo com Jacquinet-Delaunay (2009), forjam um discurso de que é necessário proteger as novas gerações dos perigos da internet, esta é a forma como os adultos veem a internet: como um perigo constante para a formação das subjetividades dos jovens. Na concepção do autor, é preciso ver além, é preciso que os professores reflitam sobre os modos de transmissão por eles utilizados ao colocar em contato alunos e conhecimento e isto não se reduz à inserção das TIC, mas envolve uma re colocação em questão dos processos de aprendizagem dos alunos, uma vez que os jovens têm um cérebro hipertextual, isto é, passam de uma ideia à outra, realizam multitarefas simultaneamente.

A consequência do olhar alteritário entre estudantes e professores deve conduzir a ambos a pensarem sobre a tarefa de ensinar/aprender como algo que pode se realizar em duas direções: para o aluno e também para o professor, em projetos mútuos, visto que, para se ter acesso fácil à internet, não implica dominar as interfaces da cibercultura e suas funções; antes, implica ser consciente de questões éticas, estéticas, econômicas e jurídicas que ela recobre. Nesse contexto, aprender com os jovens é, antes de tudo, aprender a aceitar os próprios erros, tentando acertar.

Aprender com os jovens, de acordo com Garbin (2003), é se deixar conduzir pelo desejo de se aventurar, de experimentar sensações não conhecidas ainda. Na acepção da autora, essa ação é mobilizada pelo desejo de interagir, de se colocar como sujeito. Foi isso que ela observou na pesquisa realizada com jovens internautas.

Acompanhar momentos de formação dos alunos do ensino médio se constituiu, também, para mim em uma aventura na qual me deixei ser tocada ao observar as experiências dos jovens docentes-alunos na interação com os alunos do

ensino médio. Com efeito, ao mergulhar nos contextos de formação dos jovens para o uso de TIC, tive acesso às experiências por eles compartilhadas em sala de aula e no laboratório de informática, dando conta de que é possível mediar conhecimentos fundando-se na alteridade, no respeito mútuo, na alegria, na vontade de aprender e de continuar aprendendo para além do espaço físico da escola.

É bem verdade que estudantes e docentes-alunos se deparam com a necessidade de buscar alternativas quando suas demandas de conhecimento estão atreladas às contingências da escola. Número de equipamentos (computadores) insuficientes para o atendimento das demandas e baixa capacidade de processamento dos computadores são algumas dessas contingências comuns a ambos. Estas contingências são sentidas tanto na escola de ensino médio quanto na universidade.

No cerne da questão do ensino e da aprendizagem dos jovens da idade média - termo que usei para identificar o período histórico atual -, encontra-se um lugar que é preciso ser focado: o lugar da experiência dos jovens. Experiências estas construídas antes mesmo deles se iniciarem no ensino. Pelos depoimentos dos alunos-docentes percebi que eles utilizam as mídias em seu cotidiano e por um tempo considerado bastante revelador de sua imersão na cibercultura. Acredito que sejam as experiências que os docentes-alunos possuem de interagir na cultura digital que os credenciam a usar com proficiência os recursos multimidiáticos em situações de ensino e de aprendizagem.

A experiência que ficou para mim do que foi vivenciado pelos jovens estudantes do ensino médio, com a mediação dos jovens estudantes do ensino superior (UEPB), que me atravessou os sentidos, foi perceber que a idade média coloca estudantes e professores diante da realidade de conviver sob o prisma da liberação da palavra, oportunizada no convívio com as novas tecnologias da informação e da comunicação, que carregam em si a característica de liberação do polo de emissão da comunicação.

A liberação da palavra, na rede, ensinou aos jovens que eles podem fazer muito mais do que os professores adultos lhes ensinam, ao impedirem que eles falem, em sala de aula, sobre as coisas que lhes tocam. Nesse sentido, a inserção das ideias de Walter Benjamin nesse texto tem a finalidade de mostrar que os jovens de hoje precisam ser pensados de um lugar diferente: de um lugar de quem tem experiência com as TIC, porque eles estão imersos na cultura da idade média e,

portanto, eles sabem das coisas e vasculham o que não sabem; buscam conhecer de diferentes formas e em diferentes lugares. Essa geração [jovem] não tem medo algum das tecnologias. Como afirmam Veen & Vrakking:

O homo zappiens tem uma experiência que as outras gerações não têm. Refere-se à capacidade de realizar várias tarefas simultaneamente. Realizar várias tarefas ao mesmo tempo é extremamente importante para quem trabalha com várias fontes de informação, o que será de extrema importância num futuro bem próximo (2009, p.58).

Trabalhar com várias fontes de informação simultaneamente é importante para o aluno da idade média porque isso o ajuda a processar informações três ou quatro vezes mais rápido, a lidar com diferentes níveis de atenção, reconhecendo sinais de que há a necessidade de destinar maior atenção a uma determinada fonte em um determinado momento. Estas capacidades serão essenciais aos profissionais do futuro, afirmam Veen & Vrakking (2009).

A lógica presente na cibercultura traz pistas para pensarmos as relações em torno dos jovens, de suas sociabilidades, de suas formas de interagirem com os artefatos da cultura digital, inserindo em suas práticas uma nova escrita, compreendida por internautas que habitam redes sociais, blogs e microblogs; uma nova forma de jogar, sem usar a linearidade, nem os velhos manuais para dar início ao exercício prático que a ação requer.

Necessitamos, com urgência, de uma escola que rompa com a lógica da escola analógica, baseada em currículos homogêneos, com programas anuais rígidos, com padronização de exames, disciplinas separadas e tempos organizados em janelas. Precisamos de professores que se deixem implicar com o desafio de educar os jovens considerando sua cultura, suas subjetividades. Essa é a condição para que a escola realize, significativamente, seu papel social no atendimento às demandas das novas gerações.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Abordagem sócio-histórica na pesquisa qualitativa. In **Cadernos de Pesquisa**. Nº 116, p.7-17, julho/2002.

_____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARRUDA, Eucídio. Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão da aprendizagem escolar contemporânea. In: **Cibercultura e formação de professores**. FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ARTUSO, Alysson Ramos. Tecnologias na educação – uma perspectiva em debate. In: **Teias**. Rio de Janeiro, ano 9, nº 18. Julho/Dezembro 2008. Disponível em <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateia>. Acesso em 05.05.2009.

BAKHTIN, Mickail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBIANI, Rosângela. Mapeando o discurso teórico Latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade. In: **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre, v.6, n.1, p.138-153. Jan;/Jun. 2007.

BAUER, Martin W. & JOVCHELOVITH, Sandra. Entrevista Narrativa. In: **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. BAUER, Martin W. & GASKELL, George (orgs.) Tradução Pedrinho A. Guasreschi. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Magia e arte, técnica e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Experiência. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades. 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarcísio; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). Campinas: Papyrus, 2000.

BEZERRA, Luis N.M. e SILVEIRA, Ismar F. (2010). **Licenciatura em Computação no Estado de São Paulo: uma análise contextualizada e um estudo de caso**. Disponível em www.ccae.ufpb.br/sbie.2010/anais/WLC_files/77497_1.pdf. Acesso em 14/10/2011.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Escola aprendente: comunidade em fluxo. In: **Cibercultura e formação de professores**. FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. Formação de professores em tempos de web 2.0. In: **Escola, tecnologias digitais e cinema**. FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2011.

CABRAL, Maria Izabel Cavalcanti et al. **A trajetória dos cursos de graduação na área de computação e informática**. Rio de Janeiro: SBC, 2008.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: USP, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venâncio Majer. (A era da informação: economia, sociedade e cultura). São Paulo: Paz e Terra. 1999.

CAVALCANTI, Marcos & NEPOMUCENO, Carlos. **O conhecimento em rede: como implantar projetos de inteligência coletiva**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

CELINO, Marta Lucia de Souza. **A escrita e os multirrepetentes: quando alunos e professora são implicados no mesmo processo**. Natal, 2001. 129 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. São Paulo: Global, 2001, p. 9-14.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTO JÚNIOR, Dilton Ribeiro do. **Cibercultura, juventude e alteridade: aprendendo-ensinando com o outro no facebook..** Rio de Janeiro, 2012. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Mimeo.

DAYRELL, Juarez. Juventude e escola. In: **Juventude e escolarização**. SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). (1980-1998). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

_____. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 24, Set./Out./Nov./Dez, 2003.

DUSCHATZKY, Sílvia & SKLIAR, Carlos (Orgs.). O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LAROSA, Jorge & SCLAR, Carlos. **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ENSINO SUPERIOR. O ensino na nova era. São Paulo: Editora Segmento. Outubro de 2002.

FAMUSI. Fronteiras Digitais. Vídeo. Disponível em: <www.youtube.com>. Acesso em: 20 mar, 2009.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. **Jovens e jogos eletrônicos**: práticas culturais e modos de subjetivação. Rio de Janeiro, 2008. 154 f. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Mimeo. (A dissertação pode ser acessada na íntegra no portal do Proped www.proped.pro.br)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo, Brasil; Paz e Terra (coleção leitura), 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. **26ª Reunião Anual da Anped**. Poços de Caldas. 2003. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/26/.../semariateresaassuncaoofreitas.rtf. Acesso em 03.09.2010.

_____ (org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2011.

GAGNEBIN, JEANNE Marie. Walter Benjamin, um estrangeiro de nacionalidade indeterminada, mas de origem alemã. In: **Leituras de Walter Benjamin**. SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). São Paulo: FAPESP: Annablume, 2007.

GARBIN, Elisabete Maria. Culturas juvenis, identidades e internet: questões atuais. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 23, Maio/Jun.Jul./Ago., 2003.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia**. Rio Grande do Sul/Ijuí: Unijuí. 1998.

GOVERNO DA PARAÍBA. Plano de Curso: Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Secretaria de educação e cultura. 3ª região de ensino/Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro-CEPES-CGII, 2009.

JACQUINOTI-DELAUNEY, Geneviève. Convergência tecnológica, divergências pedagógicas: algumas observações sobre os 'nativos digitais' e a escola. In: **Comunicação, educação e cultura na era digital**. BARBOSA, Marialva; FERNANDES, Marci & MORAIS, OSVALDO José (Orgs.). São Paulo: INTERCOM, 2009.

JOBIM E SOUZA, Solange. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. In: **A criança e seu desenvolvimento**. OLVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar. In: **Escola, tecnologias digitais e cinema**. FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. O que são tecnologias: Como convivemos com as tecnologias? In: **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas/SP: Papyrus, 2003.

LEMOS, André. Cidade e mobilidade. Telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. **Matrizes**. N1, Outubro de 2007. Disponível em <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andreleamos/Media1AndreLemos.pdf>. Acesso em 15.08.2009.

_____. Infraestrutura para a cultura digital. In: **Cultura Digital.br**. SAVAZONI, Rodrigo & COHN, Sérgio (Org.). Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

_____. Ciber-cultura-remix. On line. Disponível em <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andreleamos/remix.pdf>. Acesso 05.05.2011.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. **O que é virtual**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 2ª. ed. Trad. Luiz Paulo Rounet. São Paulo: Loyola, 1999a.

_____. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo, Editora 34, 1999b.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGALHÃES, Maria Cecília Carmargo & OLIVEIRA, Wellington de. Vygotsky e Bakhtin/Voloshinov: dialogia e alteridade. In: **Bakhtiniana**. São Paulo. V. 1, n.5, p.103-115, 1º semestre 2011.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ. 2008.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 5, Mai./Jun./Jul./Ago, 1997, pp. 5-14.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco. 1996.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papirus, 1997.

MORAN, José Manuel As tecnologias dentro de um projeto inovador: Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. **Revista Brasileira de Comunicação – INTERCOM**, v.17, n.2, São Paulo, jul/dez, 1994.

_____. Os novos espaços de atuação do professor. In: **ABCEDUCATIO**: a revista da educação. São Paulo: CriArp Editora e Comunicação. Ano 5, nº35, Jun./2004. pp. 10-14.

MOUSE, Albino. **Tendências Pedagógicas no Mundo Contemporâneo**. Curitiba: FACINTER. 2003.

NUEVAMERICA, n.101, março, 2004.

NUNES, Daltro J. (2008). Estatísticas da educação superior: Área de computação, **Sociedade Brasileira de Computação (SBC)**. 2008.

OSWALD, Maria Luiza M. Bastos. Educação pela carne: estesia e processos de criação. In: **Educação, experiência estética**. PASSOS, Mailsa Carla Pinto, PEREIRA, Rita Marisa Ribes (orgs.). Rio de Janeiro: Nau, 2011.

OROZCO, Guilherme. Entre telas: novos papéis comunicativos das audiências. In: **Comunicação, educação e cultura na era digital**. BARBOSA, Marialva; FERNANDES, Márcio e MORAIS, Osvaldo José (orgs.) São Paulo: INTERCOM, 2009. P.167-181.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. In: **Análise Social**. Vol. XXV (105-106), 1990(1º, 2º), 139-165.

PELLANDA, Nize Maria Campos, PELLANDA, Eduardo (Org.). **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios. 2000.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 5, Set./Out./Nov./Dez, 1997, pp. 15-23.

PEREIRA, Rita Maria Ribes & OSWALD, Maria Luiza M. Bastos (orgs.). **Infância e Juventude: narrativas contemporâneas**. Petrópolis: DPA; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

_____. A pesquisa como experiência estética. In: **Educação, experiência estética**. PASSOS, Mailsa Carla Pinto, PEREIRA, Rita Marisa Ribes (orgs.). Rio de Janeiro: Nau, 2011.

_____, Marcelo de Andrade. Currículo sem fronteiras, v.9, n.2, pp.242, Jul/Dez, 2009.

_____, Vanessa Andrade. Juventude e internet: dedicação na lan house e descaso com a escola. In: **Juventude contemporânea: culturas, gostos e carreiras**. VELHO, Gilberto; DUARTE, Luis Fernando Dias (orgs.). Rio de Janeiro: 7 Letras. 2010. pp.9-26.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro, 1983.

PILETTI, Claudino. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º Grau**. São Paulo: Ática. 1996.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro: Educação e multimídia**. Campinas: Papirus, 1999.

_____. Formação de professores exige rede! Espaço aberto. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 20, Maio/Jun./Jul./Ago, 2002.

PRETTO, Nelson de Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (Orgs.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008.

PRIETCH, Soraia S. e PAZETO, Tatiana A. **A importância de registrar a história de um curso em Licenciatura em Informática**. Disponível em www.ccae.ufpb.br/sbie2010/anais/WLC_files78746_1.pdf. Acesso em 14/10/2011.

PRIMO, Alex. Fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. In: **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. PRETTO, Nelson de Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu de (orgs.). Salvador: EDUFBA, 2008.

QUAPPER, Klaudio Duarte. **¿Juventud o juventudes?** Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progressivamente a los mundos juveniles. Disponível em www.plataforma.uchile.cl/fg/semestre2/2003/drogas/modulo4/classe2/doc/juventud.doc. Acesso em 03 de março de 2009.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1997.

ROSA, Ana Carolina Pereira da Silva. **"Se meu pai viesse aqui hoje nessa escola, ele não ia aprender"**: cibercultura e processos de ensino-aprendizagem. Rio de Janeiro, 2011. 124 f. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Mimeo. (A dissertação pode ser acessada na íntegra no portal do Proped www.proped.pro.br).

ROSSI, PAULO. **A Ciência e a Filosofia dos modernos**: aspectos da Revolução Científica. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

RUBIM, Antônio Albino Canelas. A contemporaneidade como idade média. In: **Interface** – Comunic, Saúde, Educ., Ago, 2000. Disponível em www.interface.org.br/revista7/ensaio2.pdf. Acesso em 12 de jul de 2010.

RUIZ, Fernando Andrade. ¿Apatía y desesperanza juvenil hacia la política? In: **Nuevamerica**, n.101, março, 2004.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Tecnologias da educação**: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus. 2003.

_____. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Edméa. Entrevista. In: **Programa Salto Para o Futuro**: *on line*, em 11/1/2011. Disponível em http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=119. Acesso em 20 de julho de 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações – Campinas, SP: Autores Associados. 1997

SCHLESENER, Anita Helena. **Os tempos da História**: leituras de Walter Benjamin. Brasília: Liber Livro, 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. Juventude, Mídias e TIC. In: **O estado da arte sobre juventude na Pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). SPOSITO, Marília Pontes (org.). Belo Horizonte, Argvmentvm, 2009.

SILVA, Marco. Educação, modernidade e pós-modernidade. In: **PERSPECTIVA**. N.18, Mar. 2009. Disponível em:
<http://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/wiew/10842>
 Acesso em 19 de janeiro de 2012.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Ed. Manole Ltda. 1988.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Campinas: UMESP/ANPAE, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Informática**: Licenciatura. Campina Grande, 2003.

VEEN, Wim & VRAKING, Bem. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VELHO, Gilberto & DUARTE, Luiz Fernando Dias. **Juventude contemporânea**: culturas, gostos e carreiras. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. Organizadores: Michael Cole (et al); tradução José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAGNER, Irmo & SOMMER, Luis Henrique. Mídia e pedagogias culturais. Disponível em <http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisas/2007/artigos/pedagogia/262.pdf>. Acessado em 03/03/09.

XAVIER, Antônio Carlos. **A era do hipertexto**: linguagem e tecnologia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

PESQUISA EM SITES:

<http://www.caosmose.net/pierrelevy/bio/html>. Acesso em 15 de abril de 2012. Às 19h23.

<http://www.edmodo.com>

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censos-especiais>, 2003. Acesso em 17/03/2012.
Às 10h.

<http://e-mec.gov.br>. Acesso em 18/10/2011.

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista com alunos do ensino médio

Nome _____ Série _____

1. O significado de ser aluno/a de professores jovens, sendo também jovem.
2. Os conhecimentos e habilidades considerados indispensáveis ao professor que atua em de estudantes jovens
3. Facilidades/dificuldades para aprender com os professores jovens.
4. O envolvimento dos professores com as novas tecnologias da informação e da comunicação e a importância para o ensino dos conteúdos escolares.
5. As interfaces da internet (fórum, chat, mensagem), fora da sala de aula, para facilitar a aprendizagem dos conteúdos escolares.
6. Expectativa em relação aos docentes-alunos do ensino médio, nessa modalidade de ensino (Informática)
7. Habilidades dos professores para resolver os problemas de aprendizagem de conhecimentos científicos.
8. A escola ideal.

APÊNDICE C – Questionário para os alunos do ensino médio

Nome _____ Série _____

1 Quais dos entretenimentos a seguir fazem parte do seu dia-a-dia?

 () cinema – quantas vezes por semana? _____ () shopping – quantas vezes por semana? _____ () TV/Vídeo – quantas vezes por semana? _____ () Computador/internet – N° de horas semanais _____ () lan house – N° de horas semanais _____ () encontro com amigos/as (bate-papo, pelada, etc) – quantas vezes por semana?
_____ () visita a familiares - quantas vezes por semana? _____ () Outro: _____ quantas vezes por semana? _____

2 Qual(is) das ações a seguir você costuma realizar ao estudar:

a) No ambiente escolar:

 () Me concentro em copiar/prestar a atenção nas explicações do professor – uma coisa de cada vez. () escuto música ou jogo no celular/realizo atividade prática/presto atenção nas explicações do/a professor/a. – realizo mais de uma ação ao mesmo tempo

b) Fora do ambiente escolar:

 () Me concentro em realizar a atividade proposta pelo professor/estudar – uma coisa de cada vez. () Converso com amigos/as no MSN/escuto música/jogo/faço pesquisa na internet – realizo várias ações ao mesmo tempo

Use esse espaço para outras considerações

Muito Obrigada.

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista com docentes-alunos

Nome do professor: _____

Disciplina que leciona: _____

Período que está cursando _____:

ROTEIRO DA ENTREVISTA**I - Sobre os alunos de ensino médio**

1. O processo de atuação com o ensino e os desafios de trabalhar com jovens, sendo também jovem.
2. Conhecimentos e habilidades consideradas indispensáveis ao professor que atua em classe de estudantes jovens
 1. Percepção sobre o envolvimento dos estudantes com as TIC para a aprendizagem dos conteúdos escolares.
 2. Interfaces associadas às práticas pedagógicas para promover o aprendizado dos estudantes. O Porquê de usá-las.
 3. Expectativa em relação aos jovens estudantes do ensino médio, na modalidade de Informática.
 4. Habilidades dos estudantes usadas com frequência, em sala de aula, para resolver os problemas de aprendizagem de conhecimentos científicos.
5. A escola ideal para os jovens hoje.

II – Sobre os professores da UEPB

1. A dinâmica da sala de aula
2. Os equipamentos para uso individual e coletivo
3. A forma como os professores ministram as aulas.
4. O que faz falta em relação à didática dos professores.
5. Os ambientes em que ocorrem as aulas práticas.
6. Os ambientes em que ocorrem as aulas teóricas.

III – Sobre o Curso de Computação/UEPB

1. A motivação inicial para escolha do curso.
2. N° de alunos que inicia o curso na mesma turma que o aluno-docente/n° de alunos que permanece no curso.
3. A faixa etária dos alunos da turma.
4. A continuidade/permanência (ou descontinuidade/abandono) dos alunos no curso.
5. O perfil dos professores que atuam nas disciplinas pedagógicas (abordar faixa etária, relação professor/aluno, relação professor/conhecimento/uso das novas tecnologias.)
6. O perfil dos professores que atuam nas disciplinas técnicas (abordar faixa etária, relação professor/aluno, relação professor/conhecimento/uso das novas tecnologias).
7. Sentimentos em relação ao curso de Computação.
8. O mercado de trabalho para os licenciados em computação.

APÊNDICE E – Questionário para os docentes-alunos

Nome _____

1 Quais dos entretenimentos a seguir fazem parte do seu dia-a-dia?

 () cinema – quantas vezes por semana? _____ () shopping – quantas vezes por semana? _____ () TV/Vídeo – quantas vezes por semana? _____ () Computador/internet – Nº de horas semanais _____ () lan house – Nº de horas semanais _____ () encontro com amigos/as (bate-papo, pelada, etc) – quantas vezes por semana?
_____ () visita a familiares - quantas vezes por semana? _____ () Outro: _____ quantas vezes por
semana? _____

2 Qual(is) das ações a seguir você costuma realizar ao estudar:

a) No ambiente escolar:

 () Me concentro em copiar/prestar a atenção nas explicações do professor – uma coisa de cada vez. () escuto música ou jogo no celular/realizo atividade prática/presto atenção nas explicações do/a professor/a. – realizo mais de uma ação ao mesmo tempo

b) Fora do ambiente escolar:

 () Me concentro em realizar a atividade proposta pelo professor/estudar – uma coisa de cada vez. () Converso com amigos/as no MSN/escuto música/jogo/faço pesquisa na internet – realizo várias ações ao mesmo tempo

Use esse espaço para outras considerações

Muito Obrigada.