

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

DÉBORA RAQUEL DA COSTA MILANI



**CONTEMPORANEIDADE E EDUCAÇÃO:
MÍDIAS DIGITAIS NAS CULTURAS JUVENIS**

ARARAQUARA – SP

- 2012 -

DÉBORA RAQUEL DA COSTA MILANI

**CONTEMPORANEIDADE E EDUCAÇÃO:
MÍDIAS DIGITAIS NAS CULTURAS JUVENIS**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sueli Aparecida Itman Monteiro

ARARAQUARA –SP

- 2012 –

Milani, Débora Raquel da Costa

Contemporaneidade e educações: mídias digitais nas culturas juvenis / Débora Raquel da Costa Milani. – 2012

207 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientadora: Sueli Aparecida Itman Monteiro

1. Educação escolar. 2. Educação - Tecnologias.
2. Culturas juvenis. I. Título.

DÉBORA RAQUEL DA COSTA MILANI

**Contemporaneidade e Educações:
Mídias Digitais nas Culturas Juvenis**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sueli Aparecida Itman Monteiro

Data da defesa: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador (a): Profa. Dra. Sueli Aparecida Itman Monteiro
Unesp-FCLAr

Membro Titular: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro
Unesp - FCLAr

Membro Titular: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia
Unesp- FCLAr

Membro Titular: Profa. Dra. Maria do Rosário Silveira Porto
FEUSP

Membro Titular: Profa. Dra. Iduína Mont'Alverne Braun Chaves
UFF

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*Renda-se como eu me rendi.
Mergulhe no que você não conhece
como eu mergulhei. Pergunte, sem querer
“a” resposta, como eu estou perguntando. Não se
preocupe em “entender”. Viver ultrapassa todo entendimento.*

Clarice Lispector (2010).

*Para quê caminhos do mundo,
Me atraís? Eu sei bem donde parto,
Mas não sei exatamente aonde vou chegar,
A incerteza está bem ao meu lado, está a me permear!
Cruzar fronteiras é o que pretendo. Deixar curto - circuitar por inteiro:
sentimentos, experiências, paixões, desejos, sensibilidades - em todos os momentos.*

Débora Milani

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença constante em minha vida, pela sabedoria e auxílio nas escolhas. Por ser meu Sustentador e Consolador nas horas mais difíceis. Por proporcionar a realização desta tese!

À minha orientadora professora Sueli Aparecida Itman Monteiro, pelos importantes ensinamentos tanto científicos quanto pessoais, pelas palavras afetuosas, pelo incentivo, pela oportunidade, disponibilidade, confiança, amizade e apoio, em todos os momentos. Obrigada querida!

Ao meu maravilhoso esposo Fabiano Milani, pelo amor e paciência, mesmo quando eu não tinha tempo para me dedicar ao lar, devido árduos estudos.

Aos meus pais, Ângela Marconato e Valdir Costa, por todo amor e carinho incondicionais. Obrigada por existirem perto de mim!

Aos meus preciosos avós Alice Marconato e Ângelo Marconato que desde a mais tenra idade me estimularam com leituras, histórias, contos de fada. São os avós encantados que todo neto deseja ter! Amo muito vocês!

Aos meus irmãos Denise Costa e Daniel Costa, pela amizade e compreensão. Vocês são os melhores irmãos desse mundo!

Aos professores Ricardo Ribeiro e Luci Regina Muzzeti, pelas ricas contribuições. Pelo cuidado e atenção na leitura do trabalho e pela competência nas sugestões para melhoria desta pesquisa.

Aos professores Denis Domeneghetti Badia e José Carlos de Paula Carvalho que sempre me incentivaram na carreira acadêmica e embasaram meus conhecimentos teóricos.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL – Unesp/CAR, pelo trabalho competente e pelo respeito que sempre tiveram por mim.

À querida Ana Cristina Jorge, funcionária da biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras (Unesp/CAR), por ter me orientado e ajudado na normalização da tese.

À Lidiane Mattos Mauricio Garcia, assistente administrativo do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, pela dedicação, informações e pelo trabalho sério que realiza.

A todos os meus amigos, pelo apoio e momentos de alegria. Especialmente à minha querida amiga Nimuendaju Antonia Pinotti de Oliveira, pelo companheirismo, e sólida amizade que construímos. Graças a sua presença foi mais fácil transpor os dias de cansaço e desânimo. Agradeço também, por carinhosamente me presentear com a capa da tese.

Ao meu amigo Luiz Gustavo Gementi Gaspar, pelo empenho em fazer a arte final na capa da tese.

A todos da Escola Odone Belline que tão bem me receberam para que a realização desta pesquisa fosse possível.

Aos jovens que gentilmente se disponibilizaram a participar da pesquisa e teceram, juntamente comigo, alguns dos caminhos para que pudéssemos trilhar.

Enfim, a todos que de alguma maneira contribuíram para a execução desse trabalho.
Muitíssimo obrigada!

RESUMO

A bacia semântica, que funda o referencial teórico metodológico desta pesquisa, assenta-se nos autores: Michel Maffesoli, Edgar Morin, Paulo Freire, Paula Carvalho, Pierre Lévy, dentre outros. Este trabalho tem por objetivo delinear possíveis caminhos de investigação, observação e análise sobre os impasses contemporâneos, colocados pelas culturas juvenis, no cotidiano escolar e, para além dele, especificamente do currículo cultural mediatizado pelas novas tecnologias da informação. A metodologia utilizada foi a pesquisa de tipo etnográfico, por se tratar de uma pesquisa de campo que favorece a finalidade de mapear a instituição escolar e as práticas juvenis inseridas no contexto dos desafios tecnológicos e midiáticos. Investigar hoje as interfaces entre as educações, as culturas juvenis e os artefatos dos novos meios de comunicação e informação torna-se questão emergente, uma vez que, dentro de uma concepção de currículo ampliada para os espaços de desenvolvimento do saber, os artefatos culturais, construídos para além dos muros escolares, influenciam de modo efetivo as educações, interferem nos currículos escolares e nos conhecimentos dos educandos a respeito de si, dos outros e das culturas produzidas cotidianamente. Considerou-se, assim, enquanto norte para esta pesquisa, o paradigma holonômico, na medida em que o mesmo nos permite pensar uma nova organizacionalidade. A partir dele nos foi permitido organizar a esfera da ação e o vislumbrar da dimensão simbólica, que dá entorno às questões investigadas. Como resultado da pesquisa observou-se que os jovens de uma escola pública da região de Matão, Estado de São Paulo, Brasil, não se conformam às pressões materiais, ao contrário, querem influenciar o mundo em que vivem a partir da criação de novas maneiras de vivência da cultura. Daí a preferência pelas mídias digitais, pois, através delas, são desenvolvidos outros modos de percepção de tempo e espaço e novas técnicas cognitivas. Conclui-se, assim, que há a imprescindibilidade da articulação entre o conhecimento da realidade do cotidiano das culturas juvenis e a utilização das tecnologias da informação e comunicação, com vistas ao favorecimento dos currículos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Mídias Digitais. Culturas Juvenis. Educações. Contemporaneidade. Currículo.

ABSTRACT

The semantic basin, which supports the theoretical and methodological references in this research, is based on the following authors: Michel Maffesoli, Edgar Morin, Paulo Freire, Paula Carvalho, Pierre Lévy, and others. The present work aims to outline possible ways of investigation, observation and analysis of contemporary impasses, presented by juvenile cultures, in daily school life and, beyond that, specifically in the cultural curriculum mediated by new information technologies. The methodology used was research of the ethnographic type, considering that it is a field research which favors the objective of mapping the academic institution and juvenile practices inserted in a context of technology and media challenges. Nowadays to investigate interfaces between different types of education, juveniles cultures and the artifacts of the new means of communication and information becomes an emergent question, considering that, within a conception of curriculum expanded to spaces of knowledge development, the cultural artifacts, built beyond school walls, effectively influence types of education, interfere with school curriculums and with the knowledge the students have about themselves, the others and cultures produced daily. Thus, it was taken into consideration, as a north to this research, the holonomic paradigm, to the extent that it allows us to think of a new organizability. Having the holonomic paradigm as a start point, we were allowed to organize the sphere of action and the glimpse on the symbolic dimension, which outlines the questions that were investigated. As a result, it was observed that youngsters of a public school in the region of Matão, São Paulo State, Brazil, don't comply with material pressure. On the contrary, they want to influence the world they live in starting from the creation of new ways of living the culture, which results in a preference for digital media. Through them other ways of space and time perception as well as new cognitive techniques are developed. Therefore, it can be concluded that it is essential to promote the articulation between the knowledge of the reality of juvenile cultures daily life and the use of information technologies and communication, seeking the favoring of school curriculums.

KEYWORDS: Digital Media. Juvenile Cultures. Education. Contemporaneity. Curriculum.

SUMÁRIO

PRIMEIROS PASSOS	12
1 ESCOLHENDO OS CAMINHOS PARA PERCORRER: REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
1.1 Mapeando o Percurso: Metodologia - Pesquisa de Tipo Etnográfico	34
1.1.1 Procedimentos de coleta de dados	39
1.2 Na Trilha do Viver Aprendendo... Escola e Para Além dos Muros Escolares: Cotidiano, Educações, Sociabilidade e Socialidade	45
1.3 Encruzilhada: Da Modernidade à Contemporaneidade Pós – Moderna	53
2 ESPAÇOS PARA O VAI E VEM: ENTRE CONFLITOS E NEGOCIAÇÕES: MÍDIAS DIGITAIS COMO IMPULSIONADORAS DAS INTERAÇÕES	61
2.1. Vias de Múltiplos Trânsitos: Das Identidades às Identificações	70
2.1.1 Comunidades virtuais e jogos eletrônicos como basais para a socialidade	81
2.2 Itinerário Entre a Mídia e o Consumismo. Ter Para Ser Aceito, Eis a Questão!	91
2.3 Percurso Árido: Poder Disciplinar Como Forma de Dominação	98
3 POSSIBILIDADES DE RECRIAR O TRAJETO: MUDANÇA EDUCACIONAL E COMPROMISSO SOCIAL	107
3.1 Caminhos Para as Sensibilidades e Percepções: A Dinamicidade das Organizações Educativas	120
4 CRUZANDO FRONTEIRAS: INFLUÊNCIAS DAS MÍDIAS DIGITAIS NAS CULTURAS JUVENIS CONTEMPORÂNEAS.....	127
4.1 Trilhas Amplificadas: Globalização - Mudança nas Percepções de Tempo e Espaço.....	133
4.1.1 Nomadismo e errância.....	144
4.2 Intercâmbios Comunicacionais.....	150

4.3 Novos e Incertos Rumos – Tempo de Travessias: Construindo o Currículo no Cotidiano.....	156
5 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: REFLEXÕES SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	167
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICE A.....	189
APÊNDICE B.....	206

PRIMEIROS PASSOS

[...] cabe lembrar que ater-se à vivência, à experiência sensível, não é comprazer-se numa qualquer *delectatio nescire*, ou negação do saber, como é costume crer, por demais frequentemente, da parte daqueles que não estão à vontade senão dentro dos sistemas e conceitos desencarnados. (MAFFESOLI, 1998b, p.176).

Esta tese nasceu do desejo aliado à paixão e sensibilidade de querer estudar a importância das mídias digitais nas culturas juvenis contemporaneamente. Dessa forma, nossa pesquisa estará associada à vivência cotidiana dos jovens e concomitantemente ao conhecimento sensível, relacionado aos sentidos.

Como diz Lopes (2005, p.220): “sem sentir não faz sentido”. É preciso que nossas indagações nasçam de nossos anseios, de nossas inquietudes e sentimentos, para que assim possamos realizar nossas pesquisas não só baseados nas teorias, mas também a partir das experiências e sensibilidades vivenciadas.

Em nossa dissertação de mestrado intitulada: *As Injunções da Pós-Modernidade nas Dimensões da Cultura Escolar* (MILANI, 2006), o teor prospectivo já apontava para uma pesquisa de campo que abordasse a necessidade de se levar em consideração o cenário educacional e cultural mais amplo existente fora do sistema formal de escolarização¹.

Segundo Castells (2003), essa ideia é consistente, com o recente argumento que assinala a existência de um importante deslocamento da escola para a mídia eletrônica de massa e também o aumento do uso das mídias digitais, em especial, pelos jovens.

O advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) revolucionou nossa relação com a informação. Se antes a questão-chave era como ter acesso às informações, hoje elas estão por toda parte, sendo transmitidas pelos diversos meios de comunicação. A informação e o conhecimento não se encontram mais fechados no âmbito da escola.

Vivemos num mundo repleto de novas tecnologias da informação e consequentes transformações socioculturais, afetivas, comportamentais. O abismo cultural entre as gerações torna-se ainda mais evidente quando as atenções se voltam para as relações destas com a tecnologia. Manter-se atualizado quanto às inovações existentes, o crescimento profissional e

¹ Há algumas vertentes que tentam explicar o conceito de pós-modernidade. Uma dessas vertentes defendida por Giddens (1991) considera que estamos alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes. Uma outra vertente defendida por Lyotard (1985) sugere a pós-modernidade como uma ruptura com as verdades absolutas da modernidade. Existe também uma terceira vertente, na qual podemos incluir Maffesoli (1997b), que trata a pós-modernidade como um novo paradigma tentando não sugerir rupturas nem radicalizações, mas sim uma reorganização: de ideias, valores e visões de mundo que são provenientes da modernidade.

econômico está diretamente ligado ao processo de cada um construir a sua capacidade de ação e de construção do conhecimento, consolidando as habilidades e competências adquiridas, quanto às mudanças e exigências que estão sendo feitas pela sociedade em que estamos inseridos.

Castells (2003) nos proporciona um entendimento abrangente quando afirma que a inclusão digital compreende mais do que aparato tecnológico:

A questão crítica é mudar [...] e aprender, uma vez que a maior parte da informação [estará] on-line e que o que realmente [será] necessário é a habilidade para decidir o que procurar, como obter isso, como processá-lo e como usá-lo para a tarefa específica que provocou a busca de informação. Em outras palavras, o novo aprendizado é orientado para o desenvolvimento da capacidade educacional de transformar informação e conhecimento em ação. (CASTELLS, 2003, p.103).

O avanço das tecnologias da informação e comunicação contribuiu significativamente em muitos aspectos, como a geração de categorias e frente de trabalhos proporcionando aos jovens mais oportunidades de qualificação e crescimento profissional.

Prete (2000, p.12) faz a seguinte afirmação:

Nas grandes civilizações, a língua é o suporte de uma dinâmica social que compreende, não só as relações diárias entre os membros da comunidade, como também uma atividade intelectual, que vai desde o fluxo informativo dos meios de comunicação de massa, até a vida cultural, científica ou literária.

Assim, compreende-se que, é por meio da comunicação que se pode modificar, alterar a nossa forma de pensar, assimilar, transformar, reinventar o mundo à nossa volta. O contato que temos com o mundo está em constante movimento e em permanente atualização.

Lévy (1999, p.14) afirma que: “As telecomunicações são responsáveis por estender de uma ponta a outra do mundo as possibilidades de contato amigável, transações contratuais, transmissão de saber, trocas de conhecimentos e descoberta pacífica das diferenças”.

As mudanças que vivenciamos são constantes e foram aceleradas na última década, principalmente pelos avanços científicos e tecnológicos que, juntamente com as transformações econômicas e sociais, revolucionaram as formas como nos comunicamos, nos relacionamos com as pessoas, os objetos e com o mundo ao redor. Encurtaram-se as distâncias, expandiram-se as fronteiras, o mundo ficou globalizado. As novas tecnologias estão relacionadas com todas essas transformações e integram o mundo acentuando a diversidade cultural.

Os seres humanos se agrupam para atingir determinados fins, vivendo uns com os outros

e uns em face dos outros, constituindo-se, desse modo, em membros de uma sociedade. Nessa condição se relacionam de modo interdependente, mas, ao mesmo tempo, de modo que diferenças e diversidades estão nitidamente presentes.

Cabe destacar, então, que a interdependência dos membros de uma sociedade, se propõe constantemente sob a forma dos intercâmbios de diferentes naturezas, que se realizam entre os setores, as instâncias, as atividades diversas da sociedade e suas formas de representação.

Uma das questões observadas é a necessidade de se considerar a diversidade cultural dos grupos que constituem os usuários de uma escola, pois, caso contrário, poderemos incorrer em perspectivas de etnocentrismos, isto é, privilegiando-se arbitrariamente um referencial cultural. Esses fatos, segundo Paula Carvalho (1997, p.182) leva à criação de “estratégias do preconceito²” na cultura escolar, que o autor chama de “etnocentrismos pedagógicos gestionários³”.

Um exemplo analisado pelo autor é a problemática do fracasso escolar: fracasso segundo qual referencial cultural? As metas e o rendimento que não são atingidos, não o são segundo qual modelo cultural (que assume um aspecto inquestionavelmente hegemônico?).

T. Silva (1998) observa que os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula pecam devido à parcialidade adotada no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que devem ser ensinados. Isso gera, entre outras coisas, que determinados recursos sejam empregados ou não, mereçam nossa atenção, ou nossa displicência. Por isso é imprescindível que a ação educativa esteja atenta a estas questões e que principalmente

² Paula Carvalho (1997, p.182) ao nos remeter a P. A. Taguieff mostra que quatro são as estratégias do etnocentrismo geradoras das diversas formas de preconceito e racismo: 1- antropofagia dialógica: racização amena de englobar o Outro no e pelo discurso persuasivo, forma predominante, em educação, do “homo academicus” e de muitas pedagogias dialógicas; é fundamental, em forma estereotipada, na mídia política; 2- antropofagia digestiva: racização repressiva da assimilação dos outros a si mesmo, todas as formas de aculturação; 3- antropoemia genocida: racização terrorista da destruição dos outros, como no caso das perseguições aos judeus, armênios, ciganos, feitiçeiros, linchamentos etc; 4- antropoemia da tolerância: racização específica do desenvolvimento “em separado”: em aparência, respeita-se tanto o outro, tolerando-o, o que na realidade, acaba-se por isolá-lo, não se dando aos trabalhos dos enfrentamentos de diferenças, típico de todas as ideologias do relativismo e ecumenismo.

³ Para Paula Carvalho (1997, p.181), o etnocentrismo consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas “diferentes”. De fato, trata-se de uma violência que, historicamente, não só se concretizou por meio da violência física contida nas diversas formas de colonialismos, mas, sobretudo, disfarçadamente por meio daquilo que Pierre Bourdieu chama “violência simbólica”, que é o “colonialismo cognitivo” na antropologia de De Martino. Privilegia-se um referencial teórico-prático que segue o “padrão da racionalidade técnica” (Lévi-Strauss), escolhendo-se, assim, o único tipo de cultura e educação com ele compatíveis (“cultura hegemônica” e “culturas subalternas”), declarando-se “outras” as culturas diferentes com orientações incompatíveis com o referencial escolhido; procura-se reduzi-las nas suas especificidades e diferenças tornando-as mais diferentes do que são e, a seguir, são exorcizadas, por meio de várias estratégias. Em profundidade está-se projetando “fora”, como Outro e como Sombra, o que é incompatível e perigoso reconhecer que pertença ao universo da cultura padrão escolhida. A educação e as organizações educativas são instrumentos culturais desse colonialismo cognitivo: é o etnocentrismo pedagógico e o correlato psico-cultural do “furor pedagógico”, uma gestão escolar autoritária e impositiva para nivelar as diferenças das culturas grupais por meio do planejamento.

desenvolva capacidades para a tomada de decisões, propiciando ao aluno, ao professorado e a todos os dirigentes do ensino uma construção reflexiva e crítica da cotidianidade.

Adorno (1995) ao nos remeter a Becker afirma que uma das tarefas mais importantes na reforma da escola é o fim da educação como um cânone estabelecido e a substituição deste cânone por uma oferta disciplinar muito diversificada. Uma escola em que o aluno pudesse contemplar o resultado de suas decisões, participar da definição de seu próprio currículo e sentir que faz parte integrante do processo educativo.

Durante muitos anos, acreditou-se que a escola fosse um lugar protegido, neutro, distante das manifestações sociais transformadoras. Atualmente, não entendemos que a escola seja considerada de forma apartada de sua comunidade e da realidade em que está inserida; pois está imersa na cultura, na comunidade, na representação social e política, em contínua interação com o seu contexto.

As Escolas e Universidades, muitas vezes consideradas como um mundo isolado, são:

[...] um dos principais agentes de difusão de inovações sociais porque gerações após gerações de jovens que por ali passam, ali conhecem novas formas de pensamento, administração, atuação e comunicação e se habituariam com elas. (CASTELLS, 2003, p.380).

Nesse trabalho de formação de pessoas participantes, pensantes, críticas e criativas, os conteúdos culturais, bem como estratégias de ensino - aprendizagem e avaliação que serão adotadas requerem observação minuciosa por parte do educador. É nesse sentido que M. C. S. Teixeira (1990) propõe que o professor tenha uma visão perspicaz e sensível sobre as culturas escolares, olhando nos olhos do aluno e ouvindo aquilo que ele tem a dizer e descobrir o que de fato importa para ele. Nessa perspectiva, a inclusão do pluralismo cultural como um valor que valha a pena proteger, e não apenas como um fato indesejado que deve ser tolerado do melhor jeito possível é um objetivo a ser alcançado.

O princípio do pluralismo tornou-se necessário pela vontade de lutar contra o poder do conformismo e a uniformização que caracterizam as sociedades modernas. Ele impõe a busca da preservação de uma real diversidade de opiniões, mesmo que decididamente algumas dessas opiniões não agradem, pois é um aspecto essencial da liberdade pôr à prova suas opiniões morais.

A ênfase numa pluralidade étnico-cultural reafirmada designa bem nossa realidade atual. Tanto a pluralidade quanto à alteridade⁴, estão ancoradas nas evidências culturais. É

⁴“Natureza ou condição do que é outro, do que é distinto. Situação, estado ou qualidade que se constitui através de relações de contraste, distinção, diferença [Relegada ao plano da realidade não essencial pela metafísica antiga, a alteridade adquire centralidade e relevância ontológica na filosofia moderna (hegelianismo) e

sempre a evidência de pluralidade que comanda a reflexão sobre o mesmo e o outro.

Stoer (2000) evidencia a importância da construção dos programas de educação multicultural, não simplesmente com o reconhecimento da diferença na escola e na sala de aula e sim através de um verdadeiro conhecimento da situação, levando em conta as relações de poder, as vivências cotidianas e as representações que permeiam todo contexto escolar e para além dele.

Há um inegável, irreprimível impulso do plural. O pluriculturalismo mostra-se bem presente, e é inútil ignorar sua relevância.

Conforme Canevacci (2005, p.18):

O conceito de cultura como algo global e unificado, complexo e identitário, que elabora leis universais, dissolveu-se seja debaixo dos golpes da nova antropologia crítica, seja ainda antes, pela difusão de fragmentos parciais que não aspiram mais a ser unificados, mas que reivindicam, vivem e praticam parcialidades extremas, irredutíveis diferenças.

Bauman (1998) diz que pensamos em cultura como algo que irá manter a ordem. Entretanto, se a pensarmos como um produto da escolha feita por cada pessoa, então deveremos empregar o termo cultura no plural. A cultura não tem obrigação de manter a ordem e nem criar o caos é cultura e ponto. Ela não tem função e não serve a nenhum propósito específico. O pensamento cultural contemporâneo assemelha-se a imagem de campos minados e que vez por outra, sem se saber onde nem quando, haverá explosões.

Nesse sentido, observamos que a cultura não é um conjunto de sistemas harmoniosos e devidamente fechados entre si mesmos; há o “choque” entre as culturas, o impacto, incoerência e falta de coordenação. Há a disseminação de novidades a todo instante, espontaneidade, avanços e inovações da tecnologia. Tudo isso combina com a ambivalência cultural existente em nossa sociedade, pois é complexa e convive com múltiplas culturas não homogêneas.

A ambiguidade, a disfuncionalidade e a alteridade fazem parte do nosso contexto real. Temos que aceitar que as diferenças coexistem num mesmo lugar, inclusive dentro das instituições educativas. É por isso que essas instituições devem ser pensadas por meio do cotidiano não banalizado e ritualizado. Assim sendo, a pedagogia que o Novo Espírito Pedagógico (NEP) almeja segundo Paula Carvalho (1990) ao nos remeter a Bachelard é uma pedagogia que admite o sonho e a imaginação. O educando é considerado como ser que necessita se expressar, não mais segundo as exigências, a violência e a imposição de uma

especialmente na contemporânea (pós-estruturalismo)” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001, p.169).

única maneira de agir, mas visa o desenvolvimento e acolhe o pluralismo⁵.

Para Morin (2001), a cultura é concebida como mediação simbólica de alta complexidade e por isso é entendida como um sistema metabólico que fará as trocas entre os termos de base: existência e saber, e assim, teremos uma contínua alimentação do sistema.

O saber é fruto de uma busca incessante, curiosa e inquieta. O saber só pode existir na invenção e reinvenção que acontece no contato com o outro.

Paulo Freire (1996, p.46) afirma que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é proporcionar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos.

A juventude é a fase da vida por excelência do assumir-se, em especial, nas duas últimas décadas, quando foi vista como impulsionadora de mudanças político-sociais e das relações humanas. A juventude que durante anos ficou centrada numa perspectiva geracional e unificadora e que evidenciava a rebeldia passou a ceder lugar a análises e representações que levam em consideração o que o jovem tem a dizer, o que ele tem a mudar, pois passou a ser visto como ser participativo, capaz de solucionar os problemas sociais que o atinge, das mais variadas formas.

Há a emergência de uma nova geração, com uma constituição radicalmente diferente. Desta forma, surge uma evidente necessidade de se teorizar a juventude contemporânea e pensá-la como um fenômeno de complexidade e contradição.

Se a juventude vive na pós-modernidade, também vive em muitos outros contextos; daí a construção social e discursiva envolver um complexo que inclui a escolarização, mas que não está limitada a ela. Existem fatores como os meios de comunicação, o rock, a droga, e várias outras formações subculturais.

Quanto a isso, ainda podemos observar o que Canevacci (2005, p.18) afirma:

[...] ao longo dos fluxos móveis das culturas juvenis contemporâneas - plurais, fragmentárias, disjuntivas - as identidades não são mais unitárias, igualitárias, compactas, ligadas a um sistema produtivo de tipo industrial, a um sistema reprodutivo de tipo familiar, a um sistema sexual de tipo monossexista, a um sistema racial de tipo purista, a um sistema geracional

⁵ Segundo Duborgel (apud BADIA, 1999, p.55) “[...] o NEP desenvolve sua prática como referenciação a dois mundos, a duas gamas de atitudes e de atos psicológicos; contra as reais exclusões positivistas iconoclastas e contra as tentações de um ‘irracionalismo’ e de um ocultismo duvidoso, onde seriam falsificados as intenções, os atos, as obras e os valores da imaginação, ela abre as portas igualmente rigorosas de uma entrada do ser humano no âmago de sua dupla autenticidade.”

de tipo biologista.

Então, afinal, o que é ser jovem em nossa sociedade?

Para entendermos um pouco mais sobre a figura do "jovem" importa saber como ela se apresenta no imaginário. Assim, não teremos uma única resposta a essa indagação, até porque, não há somente "um" imaginário. Interessa para o nosso referencial alguns pontos relevantes que sintetizaremos recorrendo a alguns autores e fontes que já se debruçaram sobre a temática.

Segundo a revista *Veja* intitulada: “Os Jovens” (2003), o termo corresponde à faixa etária entre 15 e 22 anos. Contudo, observam-se inúmeros inconvenientes ao se delimitar a figura do "jovem" apenas a um recorte numérico, pois na cultura ocidental e contemporânea há grande complexidade envolvendo este termo.

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)⁶ - Lei 8.069 de 13/07/1990 (Artigo 2º) considera criança, a pessoa de até 12 anos incompletos e adolescentes aquele de 12 a 18 anos.

Caracterizar a juventude dentro de uma faixa etária é uma maneira muito comum utilizada para compreendê-la. No entanto, Levi e Schmitt (1996) observam a recorrência do tema da juventude em várias pesquisas realizadas nas últimas décadas e a dificuldade para definir o termo. Alguns autores brasileiros também enfatizam essa afirmação, pois enquanto construção cultural e social não é possível chegar a uma definição fechada e única sobre esta fase da vida do ser humano.

Quanto a isso, o autor Carrano (2000, p.12) adverte que:

As idades não possuem um caráter universal. A própria noção de infância, juventude e vida adulta é resultante da história e varia segundo as formações humanas. Os estudos antropológicos nos mostram que os sentidos dos relacionamentos entre as gerações se distinguem nos tempos e espaços das sociedades.

Há um consenso para a não demarcação de intervalos rígidos de idade. Os jovens antes não existiam como faixa etária, enquanto se transitava diretamente da adolescência para o trabalho.

De acordo com Pais (2003), há uma metáfora bastante interessante para ilustrar as mudanças que acontecem nas transições para a vida adulta, em especial, nas décadas imediatas ao pós-guerra. Primeiramente diz que essas transições assemelham-se a viagens de estrada de ferro, nas quais os jovens, dependendo do gênero, classe social e qualificações acadêmicas tomavam diferentes destinos com oportunidades limitadas para se mudar de trajeto. Posteriormente, era melhor se comparadas a viagens de automóveis em que o condutor

⁶ Cf. BRASIL, 1990.

escolheria o itinerário. Contemporaneamente, os trajetos são labirínticos, por isso, frequentemente há a sensação de confusão, de já se ter passado várias vezes pelo mesmo lugar.

Essas "idas e vindas" entre confusão e riscos, retratam as atuais culturas juvenis.

Correr risco é também fazer correr a capacidade de correr esse risco porque o risco é portador de um poder que valoriza o jovem que se confronta com ele. A transgressão marca ainda uma vontade de escapar a conformidade e, neste sentido, a propensão ao risco é também efeito de comportamentos socializados que reproduzem uma resistência rebelde à adversidade. (PAIS, 2006, p.12).

Canevacci (2005, p.23), afirma que:

O jovem é um *teenager*⁷ que entra na escola e pode chegar à universidade, ou então se "matricula" no mundo dos adultos entrando no mundo do trabalho. O trabalho é uma espécie de rito de passagem que separa dolorosamente o jovem e o adulto. Um rito sem mito. Não há mais uma história narrada para sublinhar de forma evocativa a mudança definitiva.

Assim, evidenciamos a não definição, os jovens sentem suas vidas marcadas pelas discontinuidades e incertezas.

De acordo com Eugênio (2006), a juventude como representação de uma etapa do ciclo de vida admite como legítimas as incoerências, ambiguidades, indefinições e mudanças.

Segundo Pais (2006), os jovens atualmente viveriam muito mais em um tempo cíclico, mitológico e instantâneo, do que um tempo linear cujo objetivo é projetar o futuro. O tempo cíclico ao mesmo tempo em que traz a noção de eternidade, fechamento, traz a ideia de presente, instante, o que revela seu caráter paradoxal.

Na atualidade, o paradoxo faz-se presente. A esfera considerada culturalmente híbrida da elite é ocupada por indivíduos que partilham uma experiência diferente do mundo e estão envolvidos à mídia, às artes, à política internacional, à vida acadêmica. Essa hibridização cultural dos habitantes globais (que se movimentam livremente) pode ser uma experiência criativa e emancipadora, ao passo que a perda do poder cultural dos habitantes locais (que se fixam na sua localidade) raramente o é.

Canclini (2006) faz um alerta contra a globalização que subordina, discrimina e exclui no campo cultural. Como alternativa, o autor vislumbra um mundo de intensas trocas culturais, a valorização das atividades dos jovens artistas, indígenas, artesão do interior,

⁷ Em 1944, a palavra *teenager* é usada pelos americanos para designar pessoas na faixa de 14 a 18 anos. Este termo é cunhado por uma estratégia de marketing, visando captar um público-alvo nesta faixa etária para o consumo. (SAVAGE, 2009).

pequenas e médias instituições culturais, os novos espaços híbridos da cultura e a construção de uma sociedade mais plural e democrática. Diz ainda, que tudo isso, não é a solução para todas as questões, mas pode ser um ponto de partida na questão da cultura retratada pela mídia massiva.

O termo “sociedades híbridas” - não quer simplificar as discussões em torno das transformações sociais, mas explicitar ainda mais a dinâmica social da contemporaneidade. Canclini (2006, p.19) explica que hibridização “[...] são processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

Para o autor, hibridização ocorre de modo não planejado ou é resultado imprevisto de processos migratórios, turísticos e de intercâmbio econômico ou comunicacional,

[...] mas frequentemente a hibridização surge da criatividade individual e coletiva. Não só nas artes, mas também na vida cotidiana e no desenvolvimento tecnológico. Busca-se reconverter um patrimônio para reinseri-lo em novas condições de produção e mercado. (CANCLINI, 2006, p.22).

O autor, ainda afirma que foi preciso que os movimentos transfronteiriços de tecnologias fossem acompanhados por uma intensificação de fluxos migratórios e turísticos que favorecessem a aquisição de línguas e imaginários multiculturais. Por um lado, o alcance dessas redes de comunicação revela uma maior disseminação de culturas distintas, e por outro, a construção de produtos simbólicos familiares em vários contextos extraterritoriais.

Nessas condições é possível construir produtos simbólicos globais. A globalização, mais do que uma ordem social ou um processo único, é resultado de múltiplos movimentos, em parte contraditórios, com resultados abertos, que implicam diversas conexões “local-global” e “local-local”. (MATO apud CANCLINI, 2006, p.43).

Nesse intercâmbio comunicacional pode-se incluir como parte do processo de hibridização, as redes de comunicação locais, que mesmo aparentemente sejam denominadas, por suas sedes, redes locais, cobrem vastos espaços territoriais, lançando assim, o campo complexo da mídia regional, porém não por definições territoriais geográficas e, sim por sua abrangência em sua área de cobertura.

Os mais diversos meios de comunicação da sociedade moderna permitem hoje que as escolas e os educadores utilizem as mais variadas formas de comunicação e atuem de maneira mais dinâmica nos processos educativos, além de possibilitar múltiplas formas de utilização desses recursos como suportes didáticos em sala de aula.

Os alunos trazem para as escolas questões que dizem respeito diretamente ao mundo interconectado por meio das tecnologias e mídias, fazendo com que os educadores se sintam desafiados.

Cabe a nós educadores aceitarmos o desafio que se faz imprescindível aos nossos dias, que é a utilização de ferramentas midiáticas e das novas tecnologias da informação e comunicação no contexto da educação.

As tecnologias e as linguagens de comunicação invadem a escola e a sala de aula. A linguagem das mídias digitais, repletas de imagens, movimentos e sons, atrai as gerações mais jovens.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) é papel da escola buscar construir relações de confiança para que o educando possa perceber-se e viver, antes de mais nada, como ser em formação, e para que a manifestação de características culturais que partilhe com seu grupo de origem possa ser trabalhada como parte de suas circunstâncias de vida, não impedindo assim, o seu desenvolvimento pessoal, que também vai sendo construído.

A cultura juvenil é híbrida, sua configuração é móvel, flexível. A cultura de massa, a cultura popular e a erudição se misturam. Candau (1997, p.244) enfatiza que enquanto educadores é preciso reconhecer que a hibridização cultural é “o húmus em que se dá a ação educativa fundamental”.

O jovem experimenta a hibridização cultural profundamente e assim vai construindo sua identidade.

As trajetórias de muitos jovens, conforme argumenta Pais (2006) parecem muito com jardins labirínticos que se bifurcam apresentando assim múltiplas possibilidades que não se encontram prontas e vão se ramificando à medida em que os jovens vão se dando conta da realidade vivenciada. A forma que o jovem se relaciona e se expressa vincula-se às características culturais que mudam o tempo todo, devido sua característica de maior abertura às inovações.

Portinari e Coutinho (2006, p.63), apontam que: “[...] a figura do "jovem" representa entre outros atributos, a encarnação de uma certa liberdade idealizada, ou mais precisamente, de uma certa permissividade e fluidez no que concerne à adesão/submissão às regras e papéis estabelecidos”.

As autoras consideram que ser jovem em nossa sociedade é sobretudo uma força de identidade, um estilo de vida.

Kristeva (2001) irá referir-se ao adolescente, que não é propriamente o jovem, mas apresenta atributos que podem ser associados a essa figura jovem do imaginário:

Quando digo "adolescente", refiro-me menos a um estágio de desenvolvimento e mais a uma estrutura psíquica em aberto. Assim como o biólogo fala da "estrutura aberta" dos organismos vivos que renovam suas identidades por meio da interação com a outra identidade, poder-se-ia dizer que a estrutura adolescente se abre para o recalçado. Ao mesmo tempo, uma tremenda libertação do superego permite-lhe iniciar uma reorganização psíquica do indivíduo. (KRISTEVA 2001, p.136).

Essa “estrutura psíquica aberta” tem um lugar especial no imaginário da contemporaneidade. Kristeva (2001, p.137), ainda observa que:

As fronteiras entre as diferenças de sexo e identidade, entre fantasia e realidade, entre ato e discurso, e assim por diante, são facilmente atravessadas, sem que por isso se penetre o domínio das perversões ou dos estados fronteiricos, até porque essas "estruturas abertas" facilmente espelham o livre fluxo (a precariedade?) de nossas sociedades midiáticas [...].

A figura do adolescente, assim como a do jovem pode ser caracterizada pela abertura, permeabilidade e uma suposta permissividade no que diz respeito às fronteiras estabelecidas entre diferentes papéis, práticas e lugares da tessitura que reveste a sociedade.

Abramo (1997) evidencia que durante muito tempo, em nossa sociedade, os jovens se mantiveram em segundo plano, ou ainda, foram lembrados somente quando se tratava de projetar a negatividade desta fase. Em certa medida, também houve a reprodução e a propagação do discurso de uma visão monocultural sobre a juventude, em que era vista como homogênea, e por isso passível de enquadramento em uma ou outra situação.

Para fazer a análise das experiências vividas por jovens, necessitamos, antes de tudo, de ter abertura para mergulhar num mundo dinâmico, incerto, instável, flexível e provisório por excelência. Temos que ter fôlego para mergulhar num mar de sentimentos e emoções que se metamorfoseiam a todo instante.

A condição juvenil vem passando por um processo de ressignificação, no qual é essencial o reconhecimento de que há uma multiplicidade das juventudes e de suas interpretações. Daí a imprescindibilidade de se considerar a pluralidade das experiências vivenciadas no contexto juvenil.

De acordo com Canevacci (2005, p.29):

Cada jovem, ou melhor, cada ser humano, cada indivíduo pode perceber sua própria condição de jovem como não terminada e inclusive, como não terminável. Por isso, assiste-se a um conjunto de atitudes que caracterizam de modo absolutamente único a nossa era: as dilatações juvenis. O dilatar-se

da autopercepção enquanto jovem sem limites de idade definidos e objetivos definem as barreiras tradicionais, tanto sociológicas e biológicas. Morrem as faixas etárias, morre o trabalho, morre o corpo natural, desmorona a demografia, multiplicam-se as identidades móveis e nômades.

Esta imagem da juventude, ou melhor, juventudes que habitam os espaços, a despeito dos diversos arranjos identitários configuram o "terreno fértil", ou "terrenos férteis" nos quais pretendemos arar, lavrar, cultivar e se possível colher frutos!

Conceber juventude como um processo, implica pensar a diversidade, interdependências, as novas configurações tecnológicas e as interações que são constituídas no ambiente em que os jovens habitam. O desafio de compreensão está a partir da dimensão processual e imprecisa (em construção) que lhe é inerente.

1 ESCOLHENDO OS CAMINHOS PARA PERCORRER: REFERENCIAL TEÓRICO

[...] porque vivemos de modo incorrigível,
distraídos das coisas mais importantes.

Guimarães Rosa (2005, p.121).

Há necessidade de reconhecer a existência da mobilidade e diversidade presente nas culturas juvenis contemporâneas. Tal reconhecimento transforma o olhar do pesquisador, pois o convida a movimentar seu olhar, excluindo qualquer atitude de estagnação. Convida ao nomadismo. O esforço da investigação tem caráter de processo, construção. Como nos aponta Diógenes (1998, p.56):

Assumir assim essa perspectiva excêntrica, delineada pelos grupos juvenis, talvez ainda não seja suficiente para possibilitar a compreensão da dinâmica peculiar de suas práticas. É necessário se exercitar um olhar nômade em relação à dinâmica juvenil, qual seja um olhar aberto à percepção da construção de uma racionalidade recortada pela dimensão do trabalho, da família, da cidade, da violência, dentre outras.

A ciência contemporânea não busca mais uma fórmula explicativa para o mundo, sua produção é provisória, parcial; pois a realidade na qual estamos inseridos é incerta, imprecisa. A ciência tem explorado a complexidade, o imprevisível e o inédito, não há mais a busca obsessiva pela harmonia tão procurada na modernidade. A cada dia o espaço está sendo cedido à entropia e à desordem.

A desordem se torna destruidora, quando existe perda de ordem, quando os elementos se dissociam e tendem a não mais construir uma estrutura, uma organização. Em contrapartida, a desordem se torna criadora, quando acarreta uma perda de ordem, acompanhada de um ganho de ordem, quando é geradora de uma ordem nova que substitui a antiga, desta podendo ser superior. Nesse sentido, ordem e desordem são inseparáveis.

M. C. S. Teixeira (1990) nos remete a Morin, ao observar que nenhum esquema racionalizador poderá eliminar a presença da desordem, do antagonismo, sem eliminar ao mesmo tempo, a vida; por isso, a complexidade torna-se tão evidente:

Creio que a concepção de organização complexa de Morin complementa e supera as concepções de sociedade e de organização de raízes funcionalistas e marxistas, na medida em que, no primeiro caso, ignoram a desordem, o conflito e a contradição e, no segundo, buscam uma forma de superá-los. Em ambos os casos, o objetivo é uma sociedade estável, sem contradições. (TEIXEIRA, M. 1990, p.90).

Antes a ciência executava a função que era trazer sua contribuição para um discurso de ordem e de unidade, que confortasse os homens trazendo segurança e estabilidade. Na contemporaneidade presenciamos a inegável desordem que ocorre em nossas sociedades. Não há como falar que nosso mundo será facilmente explicado; ao contrário, admite-se hoje que é impossível chegar a uma descrição absolutamente lógica da totalidade do mundo, pois sempre poderá ter uma falha.

As sociedades possuem um traço fundamental que é a auto-organização. M. C. Sanches Teixeira (1990, p.88), ao citar Morin afirma que: “A sociedade é uma organização que retroativamente organiza e controla a produção e a reprodução das interações que a produzem [...]”.

A ideia de auto-organização como autonomia é a ideia central do paradigma da complexidade. A noção de complexidade está intimamente ligada com as relações entre ordem/desordem/organização/interação; pois a complexidade acolhe a álea e a desordem é elemento estruturante.

As interações existentes nessas sociedades, sejam elas concorrentes ou cooperativas são a noção-chave do pensamento de Morin diz M. C. S. Teixeira (1990) e são essas interações que garantem a vinculação entre ordem, desordem e organização. Conforme a autora, nas sociedades essas interações são concomitantemente fontes de liberdade, criatividade e fontes de exploração e criminalidade.

Maffesoli (2001b) afirma que o imaginário certamente funciona pela interação. Há processos interacionais que criam aura. Quando estabelecemos uma interação, há sempre uma construção, algo que aprendemos na relação com o outro, na partilha. Esse momento de vibração comum, essa sensação partilhada, eis o que constitui um imaginário:

O imaginário é algo que ultrapassa o indivíduo, que impregna o coletivo ou, ao menos, parte do coletivo [...] O imaginário é o estado de espírito de um grupo, de um país, de um Estado-Nação, de uma comunidade, etc. O imaginário estabelece vínculo. É cimento social. Logo, se o imaginário liga, une numa mesma atmosfera, não pode ser individual. (MAFFESOLI, 2001b, p.76).

Para o autor, o imaginário é alimentado por tecnologias. A técnica é um fator de estimulação imaginal. Não é por acaso que neste momento histórico de intenso desenvolvimento tecnológico, o termo imaginário encontra tanta repercussão, principalmente no que diz respeito às tecnologias de comunicação.

A Internet é uma tecnologia da interação (comunicação) que alimenta e é alimentada por imaginários. Existe um aspecto racional, utilitário de Internet, mas isso representa apenas

uma parte desse fenômeno. O mais importante é a circulação de signos, as relações estabelecidas e as sensibilidades. Da mesma forma, a televisão e a publicidade articulam o emocional e a técnica.

Maffesoli (1996) diz que o sujeito autônomo cede lugar a um ser fraternal, de impulsiva e necessária associação decorrente de práticas comunicacionais. A pós-modernidade é caracterizada pelo “cruzar” das fronteiras entre a sensibilidade e a racionalização visível nos reagrupamentos sociais.

M. C. S. Teixeira (1990) nos aponta que para Morin, o vício de toda utopia é a solução generalizada dos problemas. E ainda, muitas vezes, esses problemas estão envoltos numa trama burocrática e as redes de leitura da dinâmica sócio-cultural estão emaranhadas pelos mesmos paradigmas querendo solucionar o que, talvez, nem sequer exista! O autor propõe assim, uma reparadigmatização da Ciência, pois ao nível do paradigma, acredita-se que a visão da realidade e conseqüentemente da ação social mudam. Sobre isso, diz que:

[...] podemos perguntar, se em todos os horizontes científicos não se elabora, de modo ainda disperso, confuso, incoerente, embrionário, aquilo a Kuhn chama uma revolução científica, a qual, quando é exemplar e fundamental, arrasta uma mudança de paradigmas e, por isso, uma mudança na própria visão de mundo. (MORIN, 1987, p.34).

De acordo com Badia (2002, p.1), o “[...] paradigma é a estrutura absoluta de pressuposições de uma fala ou de um discurso. É aquilo de que se parte e não se questiona porque tudo vai ser dito só pode ser dito a partir daí. É o referencial que determina o modo de olhar [...]”.

Conforme Paula Carvalho (1990): a proposta de uma antropologia das organizações, fundamentando-se nos projetos de unidade da Ciência do Homem (antropologia do Imaginário, de Durand, e antropologia da complexidade, de Morin), é regida pelo paradigma holonômico⁸, em oposição à “teoria das organizações” que, até o momento institucionalista, fora regida pelo paradigma clássico.

Assim, assumiremos o enfoque holonômico, cujas características fundamentais

⁸ “[...] lida com articulações cada vez mais abrangentes e complexas de totalidades ou totalizações - “hólons”, onde na parte se pode ver a imagem do todo, no que consiste o “hológrafo” dispostas em redes e organizadas em patamares.” (BADIA, 2004, p.12).

abordaremos de forma sucinta, e são elas: uma metodologia fenomenológico compreensiva⁹, uma dinâmica da complexidade neguentrópica, um pluralismo coerente e uma concepção de linguagem como função simbólica.

Tanto Morin quanto Durand objetivam a sutura epistemológica e prática entre Natureza e Cultura e a fazem através da dimensão simbólica. O símbolo tem a função de vínculo, ligação entre o biológico e o sócio-cultural. Símbolo que para Durand (2002, p.22) é sempre a duplicação representativa de uma intencionalidade cultural, daí o seu entendimento de que “[...] a imagem – por mais degradada que possa ser concebida – é ela própria portadora de um sentido que não deve ser procurado fora da significação imaginária”.

O paradigma holonômico, de acordo com Badia (2002, p.4, grifo do autor):

Tem seu fundamento na sutura epistemológica entre Natureza-Cultura e nos projetos de unidade do Homem ou da Ciência do Homem resultantes da interdisciplinaridade/ transdisciplinaridade/ metadisciplinaridade ou, como se tem elaborado melhor, multirreferencialidade ou politeísmo epistemológico/pluralismo coerente, trazidos pela convergência epistemológica entre os resultados da “crise da física” e da “revolução biológica” que apontam para uma *razão outra* ou uma *razão aberta* sendo, portanto, um crítica ao cartesianismo e à ciência clássica em seu aparelho conceitual e em seus procedimentos heurísticos. Isto leva a uma crítica ao “saber fragmentado e parcelar” do paradigma clássico, cujos procedimentos são meras transposições, para o campo dos sistemas cognitivos, da divisão do trabalho e da organização especializadas das funções.

Assim, destacamos a importância da escolha do paradigma, pois caso contrário, poderemos incorrer numa incompreensão da nossa tese.

No universo holonômico ocorre a acolhida do outro, fazendo saltar aos olhos a ambivalência e conflitorialidade. A concepção da razão aberta é contemplada, a aprendizagem acontece pela interdisciplinaridade. Os conceitos que anteriormente eram considerados excludentes e incompatíveis devem ser ligados pela lógica da conflitorialidade através de relações antagonistas e concorrentes, mas possíveis, devido à lógica da comunicação conceitual pluralista (dialógica) lidando com articulações complexas. Existe assim, a pluralidade das formas de consciência, como diz Badia (2004, p.15, grifo do autor): “É a razão desvendada pela psicanálise e pela *imagerie mentale*, como por exemplo a ‘consciência

⁹ A metodologia fenomenológico compreensiva tem o mérito de sistematizar dados de natureza qualitativa, permitindo compreender como os/as participantes vivem, percebem, pensam e sentem suas vivências, tomando como ponto de partida a expressão pessoal desse processo. Dessa forma é entendida como processo de coleta e análise de dados que considera as pessoas que existem no mundo e se relacionam umas com as outras, demandando que se conheça, pois, o seu contexto de sua vivência. O que interessa, pois, é a experiência vivida no mundo do cotidiano da pessoa (BERNARDES, 1991).

onírica¹⁰ e as ‘imagens hípnicas’¹¹, que são portas de entrada para o domínio da função e mediação simbólica, pois o símbolo¹² é fator de união”.

Segundo Durand (2002), o Imaginário é a chave de todo estudo da ciência do homem, de toda antropologia. É o reservatório antropológico. A estética dos fenômenos antropológicos ocupa lugar de destaque para este autor. E ainda afirma que:

[...] o Imaginário é o conjunto das imagens e das relações de imagens que constitui o capital pensado do homo sapiens” e observa que o que chamamos de “pólo biológico” do imaginário tem sua âncora na corporeidade através da arquetipologia (“shèmes”¹³, arquétipos¹⁴, gestos e ritos). (DURAND, 2002, p.18, grifo do autor).

Badia (2004, p.12), ao citar Durand afirma que o imaginário é: “o lugar entre – saberes” que como “tecido–tessitura” poderá propiciar um “projeto de unidade da Ciência do Homem” (ou “unidade do Homem”, como preferia Morin) – trata-se dos dinamismos homólogos em Durand e Morin, respectivamente de “trajetos antropológicos”.

Sobre o conceito de trajeto antropológico, Durand (2002, p.41) diz que é: “[...] a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras

¹⁰ Consciência onírica (fixa-se nas recordações e nos gestos que emergem dos nossos sonhos) (GRANDA, 2011).

¹¹ As imagens hípnicas, são as imagens mais facilmente evocáveis a partir de um sonho acontecido durante o sono profundo, devido à sua grande vivacidade e variedade (GRANDA, 2011).

¹² “**Símbolo:** é todo signo concreto evocando, por uma relação natural, algo ausente ou impossível de ser percebido. É uma representação que faz ‘aparecer’ um sentido secreto. Ele é a ‘epifania de um mistério’. Ele se divide em duas partes: uma visível (o significante), à qual Paul RICOEUR atribui três dimensões: cósmica (pois toma os elementos da figuração no meio ambiente), onírica (pois tem suas raízes nas lembranças, nos gestos que emergem nos sonhos) e poética (pois recorre à linguagem em formação); uma invisível (o significado), e indizível, que constitui uma espécie lógica à parte. Por este motivo o símbolo tende a se repetir: é o fenômeno de redundância, ‘não que um só símbolo não seja tão significativo quanto todos os outros, mas o conjunto de todos os símbolos sobre um tema esclarece os símbolos uns pelos outros, lhes soma uma ‘potência’ simbólica complementar’. Por exemplo: se o tema for o amor, a repetição da imagem da rosa, a cor das pétalas, a posição em que esta se encontra, o local onde cresce, etc. vão formar um conjunto que permitirá perceber a ‘potência simbólica’ desta imagem de ‘rosa’ que vem explicitar a qualidade do amor. Os símbolos podem ser classificados em: símbolos rituais (relativos aos gestos), símbolos iconográficos (imagem visual) e aqueles relativos à palavra (os mitos)” (PITTA, 2011).

¹³ “**Schème:** é a generalização dinâmica e afetiva da imagem. Ele faz a junção entre os gestos inconscientes da sensorio-motricidade, entre as dominantes reflexo (que dizem respeito à reflexologia) e as representações. É a dimensão mais abstrata da imagem, mais próxima da intenção e do gesto, do que da representação. Por exemplo: o reflexo postural (verticalidade da postura humana), induz dois schemes: o da verticalização ascendente, e o da divisão (visual ou manual); ao reflexo da deglutição, correspondem os schemes da descida (percurso interior dos alimentos) e do aconchego na intimidade (o primeiro alimento do homem sendo o leite materno, acompanhado da relação afetiva que é a amamentação)” (PITTA, 2011).

¹⁴ “**Arquétipo:** é a substantificação dos schemes. Imagem primordial de caráter coletivo e inato é o estado preliminar, zona matricial da idéia (JUNG). Ele constitui o ponto de junção entre o imaginário e os processos racionais. “Ele é uma forma dinâmica, uma estrutura organizadora de imagens, mas que está sempre além das concretudes individuais, biográficas, regionais e sociais, da formação das imagens’. ‘O arquétipo (noção agora reabilitada aos olhos das ciências exatas pela teoria matemática de René THOM) é a força de coesão compreensiva comum a vários símbolos, logo tendendo a uma formalização unívoca mas não atingindo nunca a fórmula abstrata e preenchendo-se sempre de um sentido verbal. O arquétipo é a força pura do verbo, esvaziada, no limite extremo da compreensão, do conteúdo do ‘sujeito’ ou da qualificação do atributo’” (PITTA, 2011).

e as intimações que emanam do meio cósmico e social”.

Badia (2004) observa ainda que de acordo com Durand, o imaginário não é uma disciplina, mas sim, um tecido conjuntivo entre as disciplinas, é uma convocação ao Sentido. O imaginário é o conjunto das polissemias simbólicas como conjuntos psicoculturais e trata-se das representações coletivas classificando e organizando simbolicamente os mapas da realidade e de consciência dos grupos sociais. Essas representações são configuradas como práticas simbólicas e organizacionais.

Badia (2004) evidencia que por isso, alguns filósofos (da linguagem), como Derrida e Deleuze escreveram sobre a clausura da linguagem, mostrando que se as representações coletivas são sempre mediadoras, elas se elaboram como linguagem ou linguagens nos sistemas simbólicos. Esses sistemas simbólicos possuem práticas simbólico-organizacionais e dinâmicas educativas. O que de fato importa é a profundidade dos vínculos simbólicos afetuais de grupos e indivíduos visando à autonomia. As organizações sociais são vistas como estruturas afetivas ou vinculares na educação fática.

A organização educativa como educação fática, de acordo com Paula Carvalho (1990) recebe um sentido ampliado e concatenado e aborda a questão da diversidade cultural e dos universais do comportamento cultural. O autor irá mostrar que a educação é prática basal de sutura das demais práticas sociais. Os grupos sociais estão presentes nas escolas no multiculturalismo que constitui a cultura escolar como culturas escolares. Assim há a necessidade da compreensão da cultura escolar, como a cultura organizacional da escola regida pelas Teorias da administração escolar, pela Teoria das organizações, pela Teoria do currículo e programas e pela LDB- Lei de Diretrizes e Bases (este é o lado instituído); e ao mesmo tempo as culturas dos grupos que compõem a escola e dizem respeito às vivências e ao cotidiano (este é o lado instituinte). O instituinte é a energia social livre e, o instituído é a energia social amarrada.

A dimensão simbólica permeia a instituição. É fundamental que a mediação simbólica institucional acolha a palavra, o corpo, os rituais de resistência, a profunda cotidianidade oximorônica que são basais e concomitantemente o instituinte.

Nesse sentido, entender as culturas que emergem de uma relação inédita entre o social e a técnica sem os "a priori" que fundamentalmente marcam todo o fenômeno técnico, torna-se inevitável para que possamos mostrar como a cibercultura se dá à consciência. Desta forma, a sociologia maffesoliniana é uma fenomenologia do social que tem por objetivo olhar aquilo que é, e não aquilo que deve ser. O autor vai insistir assim na descrição das formas atuais das relações sociais. A ênfase da sociologia maffesoliniana está nessa descrição do social.

Para a compreensão dos impactos das novas tecnologias nas culturas juvenis devemos dirigir nosso olhar para a sociedade enquanto um processo complexo e sempre inacabado entre formas e conteúdos. As formas (institucionais, simbólicas, técnicas) de uma cultura visam enquadrar a vida, regulá-la, controlá-la. Para Simmel (1988), a vida se impõe sempre contra os limites da forma. A vida necessita da forma para existir, mas deve expandir-se para além dela.

Para o formismo de Simmel (1988), a vida se impõe contra os limites da forma. Mas há um embate, um conflito, pois ao mesmo tempo em que a vida luta para ampliar-se para além das formas, também necessita dela para existir. A forma seria então formante, não só algo rígido, acabado. Seria ou agiria como princípio ativo da vida, sempre em processo. Nesse processo há um paradoxo entre a vida que quer superar suas formas e, as formas que revestem a vida e que tendem a cristalizá-la no tempo.

Há uma relação direta do conceito de formismo com o de vitalismo. Para Maffesoli (1998a), o vitalismo é o contrário da estagnação, da forma fechada e acabada. É recriação, utilização da criatividade, inacabamento é o que acontece a cada dia. É um processo em que a vida obriga a forma fazer reconstituições contínuas e tudo isso é muito complexo.

O referencial epistemológico escolhido é de fundamental relevância para a complexidade e a pluralidade da vida social. Considera-se que há inúmeras maneiras de conceber a realidade.

De acordo com Durand (1998), a realidade é acionada pela presença do imaginário, no qual está contida a imaginação dos muitos processos criativos que permeiam a sociedade contemporânea.

Paula Carvalho (1998) ao se referir a Cassirer evidencia que o autor concebera a função simbólica em seus efeitos de organizacionalidade sociocultural e de mediação obrigatória e insubstituível entre os homens e o mundo e os homens e os homens (por volta de 1921). Mas foram dois de seus colaboradores: Sapir (linguista) e Whorf (antropólogo) que entre 1929 e 1931, estabelecem a hipótese que falaria na linguagem como guia para a realidade social; numa organização criativa simbólica da vida, dando assim, em termos antropológicos, o sustentáculo para uma visão solipsista¹⁵ de mundo. Resgata-se, dessa forma, a autonomia da razão cultural como fator simbólico de organizacionalidade.

Conforme Badia (2004), realidade é uma rede de leitura e tem a estrutura de uma

¹⁵ “Solipsista: relativo a solipsismo (doutrina segundo a qual só existem, efetivamente, o eu e suas sensações, sendo os outros entes ‘seres humanos e objetos’, como partícipes da única mente pensante, meras impressões sem existência própria.” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001, p.2603).

linguagem. Nosso acesso será sempre o acesso a redes de leitura, pois não podemos nos situar fora da linguagem ou das formas simbólicas. Estamos na clausura da linguagem. De modo que poderemos dizer que o ideal produz o real (social).

Paula Carvalho (1998, p.30) ao citar Godelier afirma que:

[...] há quatro funções do pensamento e das realidades que o pensamento “produz”: F1 – apresentar ao pensamento qualquer “realidade” inclusive o pensamento; F2 – interpretar o que está presente ou definir sua natureza, ordem e funcionamento; F3 –organizar, em conseqüência da interpretação, as relações dos homens entre si e com a natureza; F4 – legitimar, ou não, a ordem social e/ou cósmica existente.

Tanto o mundo é construção da função simbólica, como o sujeito que faz parte desse mundo se torna instaurador da realidade.

Nós podemos observar os indivíduos na realidade concreta, mas as relações entre eles são abstrações que só podem ser observadas através dos símbolos, pois as relações sociais se desenvolvem e são mantidas através deles. Nós “vemos” os grupos através de seus símbolos. Valores, normas, regras e conceitos abstratos, como a honra, o prestígio, a posição hierárquica, a justiça, o bem e o mal, se tornam tangíveis através dos símbolos e os homens da sociedade são ajudados a tomar consciência deles, a compreendê-los e a relacioná-los com a vida cotidiana. (COHEN, 1978, p.103).

Paula Carvalho (1998, p.31-32) ao citar Castoriadis e Morin pontua que: “[...] o imaginário está no âmago ativo e organizacional da realidade social e política. E quando, pelos seus traços informáticos, o imaginário se torna generativo, será então capaz de programar o ‘real’ e, em se neg-entropizando de modo prático, torna-se o real”.

Sobre o conceito de neguentropia¹⁶ Morin (2001, p.291) diz que:

[...] o conceito de neguentropia compreende os de regeneração, reorganização, produção e reprodução próprios dos sistemas auto-organizados complexos, através do anel tetralógico ordem ⇔ interação ⇔ desordem ⇔ (re)organização e da relação *chaos/physis/cosmos*. Embora negadora da entropia (entendida como processo desorganizador), a neguentropia relaciona-se com essa de forma recursiva (complementar, concorrente e antagonista), em um processo de desorganização e degenerescência de uma parte e reorganização e regeneração de outra.

Morin (1979, p. 95-96) ainda observa que:

[...] a lógica da neguentropia, tem disposição própria para o sistema auto-organizado complexo, para utilizar as forças de desorganização, a fim de manter e desenvolver a sua própria organização, para utilizar as variações

¹⁶ “Neguentropia: Função que representa o grau de ordem e de previsibilidade existente num sistema; entropia negativa.” (HOUAISS; VILLAR.; FRANCO, 2001, p.2006).

aleatórias, os acontecimentos perturbadores, a fim de aumentar a diversidade e a complexidade.

Para a compreensão da realidade que pretendemos estudar será necessário partir do princípio que o conhecimento também é inacabado, heterógeno, complexo e plural. Há um visível pluralismo na sociedade contemporânea, pois o ser humano é plural e os valores que dão vida aos grupos não são consensuais. Por isso, é necessário fazer concessões. As relações sociais se apóiam na atração e na rejeição afetiva.

Esses aspectos contraditórios, essa heterogeneidade, não são mais aquilo sobre o qual a história pode agir, especialmente através da ação política, mas aquilo com o que é necessário negociar e, a mal ou a bem, entrar em acordo. Não podemos julgar isso a partir de uma não-alienação da vida nem a partir de uma lógica do “dever-ser”.

O politeísmo dos valores faz-nos pensar em antagonismos. Muitos podem e são diferentes, possuem costumes que vão contra os meus, e mesmo que não os considere “belos”, “santos” ou “bons”, mesmo que eu os combata, não posso negar-lhes a existência.

Alguns dos principais autores que ajudarão compor nossa tese são: Michel Maffesoli, Edgar Morin, Paulo Freire, Paula Carvalho, M. C. S. Teixeira, Gilbert Durand, Domeneghetti Badia, Pierre Lévy, Zygmunt Bauman.

É urgente o repensar de um redimensionamento das questões educativas e administrativas da organização escolar, os quais passam necessariamente por uma análise da escola que consiga dar conta das diferentes dimensões que constituem a sua realidade. O desvendamento do seu lado instituinte, ou seja, das ações que ocorrem cotidianamente no interior da escola, por meio do paradigma adotado é algo primordial.

Badia (2002, p. 6), ao citar Kuhn afirma que:

[...] a ciência normal e as revoluções são [...] atividades baseadas na comunidade. Para descobri-las e analisá-las, primeiro é preciso desenredar a estrutura comunitária mutável das ciências ao longo do tempo. Um paradigma não rege... um assunto, mas um grupo de praticantes... o paradigma é um produção de consenso de conhecimento como consenso a partir do grupo comunidade científica e/ou dos intra-grupos.

De acordo com Paula Carvalho (1987, p.48), a explicitação do paradigma é de fundamental importância na pesquisa científica,

[...] pois o fato dele ter se tornado implícito no diálogo elimina o caráter de diálogo e as partes, comprometidas com diferentes cosmovisões, não só deixam de falar uma com a outra, passando a falar uma contra a outra; além do que, freqüentemente, por não saberem desde onde falam, não sabem realmente o que falam – pelo desconhecimento, pela de-negação ou não tematização dos quadros paradigmáticos.

Uma teoria só realiza o seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito e esta investigação do sujeito é que dá ao termo método o seu papel inteiramente indispensável. Assim o método, ou pleno emprego das qualidades dos sujeitos, é parte inelutável de arte e de estratégia em toda a paradigmatologia, toda a teoria da complexidade¹⁷. É atividade pensante e consciente.

O pensamento é o que é capaz de transformar as condições do próprio pensamento, isto é, de superar uma insuperável alternativa, não se esquivando, mas situando-a num contexto mais rico onde dá lugar a uma nova alternativa. Não se deixar dissociar pela contradição e o antagonismo, dissociação que evidentemente suprime a contradição, mas, pelo contrário, integrá-la num conjunto onde ela continua a fermentar, onde sem perder a sua potencialidade destrutiva adquire também uma potencialidade construtiva.

A teoria não é nada sem o método, a teoria quase se confunde com o método, ou melhor, teoria e método são os dois indispensáveis do conhecimento complexo.

Faz-se necessário entender que não existe ciência pura, há sempre, mesmo na ciência que se considera a mais pura, cultura, história, política, ética, embora não possa reduzir a ciência estas noções.

Para E. Prado Coelho (1982, p.25, grifo do autor):

[...] o “olhar” epistêmico de hoje está inteiramente aberto para os impossíveis de outrora: o vago, a desordem, o fluxo, o rizoma¹⁸, a diferença, o plural. Em lugar de mudar de linguagens nota-se mudar de olhar. É isso um paradigma: uma forma de olhar. Mudar de paradigma: mudar de olhar.

O conhecimento científico produz a grande aventura da descoberta do universo, da vida, do homem. Entretanto, este mesmo conhecimento é aquele que produz o aniquilamento da humanidade. Para conceber e compreender este problema é necessário dispor de um pensamento capaz de compreender a complexidade intrínseca que se encontra no cerne da ciência.

¹⁷ O paradigma da complexidade (que se opõe ao paradigma da simplificação) encaminha um pensamento complexo que, segundo Morin (1987, p.387): “[...] parte de fenômenos, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagonistas, respeita as coerências diversas que se unem em dialógicas e polilógicas e, com isso, enfrenta a contradição por várias vias”. Desta forma, a proposta de reparadigmatização de Morin se consubstancia no paradigma da complexidade, que incita a distinguir e fazer comunicar, em vez de isolar e de disjuntar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade-multiplicidade de toda a entidade em vez de a heterogeneizar em categorias separadas ou de homogeneizar numa totalidade indistinta. Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda a realidade estudada.

¹⁸ “O rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. São os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso.” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p.32-33).

1.1 Mapeando o Percurso: Metodologia - Pesquisa de Tipo Etnográfico

[...] a fecundidade, a originalidade e o aspecto prospectivo de uma obra são devidos aos espíritos livres que curto - circuitam as escolas, os dogmatismos e os métodos, que misturam estreitamente pensamento e paixão, não hesitando em fazer desta conjunção uma verdadeira aventura. (MAFFESOLI apud TEIXEIRA, M., 1990, p.112).

Refletir sobre as questões que envolvem a escola, demanda primeiramente considerá-la como um organismo vivo em que novas e diversas possibilidades possam ser contempladas livremente. Para que essas possibilidades possam existir é necessário que haja um direcionamento do olhar.

Merleau-Ponty (1997, p.260) refere sobre o que seria a:

[...] visão sem nenhum movimento dos olhos, e como o movimento destes não haveria de baralhar as coisas se, por sua vez, fosse reflexo ou cego, se não tivesse suas antenas, sua clarividência, se a visão não se precedesse nele? Todos os meus deslocamentos por princípio, figuram num canto da minha paisagem, são transladados no mapa do visível. Tudo o que eu vejo por princípio, está a meu alcance, pelo menos, ao alcance do meu olhar, assinalados no mapa do EU POSSO. Cada um dos dois mapas é completo. O mundo visível e o mundo dos meus projetos motores são partes totais do meu Ser.

Para existir a apreensão e o significado do que realmente acontece é necessário dar valor até o que parecer insignificante.

Todo conhecimento tem algo de simplificados sentidos em que abstrai um certo número de traços empíricos do fenômeno, julgados não significativos, não pertinentes, contingentes.

Para Morin (1987) a procura de método não é dar fórmulas programadas de um pensamento “são”. Ao contrário de Descartes que partia de um princípio simples de verdade, Morin propõe a comunicação com base num pensamento complexo. Convida-nos a pensarmos em nós mesmos na complexidade, e complexidade é aquilo que não é simples. A complexidade traduz-se sempre, para um observador, em incerteza.

O pensamento complexo não é um pensamento sobre-humano, mas simplesmente um pensamento que não pode e não deve ser mutilado.

De acordo com Morin (1987, p.244):

O pensamento complexo deve preencher várias condições para ser complexo: deve ligar o objeto ao sujeito e ao seu ambiente; deve considerar o objeto, não como objeto, mas como sistema-organização levantando os problemas complexos da organização. Deve respeitar a multidimensionalidade dos seres e das coisas. Deve trabalhar-dialogar com certeza, com o irracionalizável. Não deve desintegrar o mundo dos

fenômenos, mas tentar dar conta dele mutilando-o o menos possível.

A complexidade não consiste apenas em referir os nossos problemas humanos e sociais a um conhecimento da natureza, nomeadamente biológico. A complexidade consiste também em referir este conhecimento da natureza, às nossas determinações antropossociais.

Morin (1987, p.29) afirma que “[...] a ciência está no âmago da sociedade e, embora bastante distinta desta sociedade, é inseparável dela, isto significa que todas as ciências, inclusive físicas e biológicas, são sociais”.

Nesse sentido, o que vai determinar a escolha da metodologia é a natureza do problema. Para que a realidade complexa que caracteriza a escola seja estudada com rigor científico, haverá a necessidade da utilização dos subsídios encontrados na vertente qualitativa de pesquisa, pois as contribuições desse tipo de investigação estão presentes na sua capacidade de compreensão dos fenômenos relacionados à escola, uma vez que retrata toda a riqueza do cotidiano escolar.

O sociólogo Maffesoli possui uma abordagem fenomenológico compreensiva e acredita que muitas pesquisas realizadas têm se limitado a estudar somente o que já está instituído. Propõe então, um enfoque voltado para o que não está aparente, um estudo que estará preocupado em observar e analisar os inúmeros detalhes do cotidiano que muitas vezes por estarem tão visíveis se tornam insignificantes. Estamos diante de uma situação paradoxal, pois muitas vezes o que há de mais profundo está oculto na superfície!

A fenomenologia compreensiva é a melhor maneira de apreender sobre as culturas nascentes que, como se sabe, são sempre instáveis, complexas. A fenomenologia compreensiva mostra que “a aparência” tem uma função inegável, embora limitando essa experiência que condiciona o desenvolvimento vital, o formismo permite apreender, ao mesmo tempo, o aspecto aleatório, concomitante à coerência profunda da existência social.

Para isso, adotaremos uma metodologia de tipo etnográfico com ênfase nos procedimentos qualitativos e que tem como premissas a observação das ações humanas e sua interpretação, a partir do ponto de vista das pessoas que praticam as ações. Trata-se de gerar dados aproximando-se da perspectiva que os participantes têm dos fatos. Para conseguir captar esse sentido as ações do próprio pesquisador precisam ser analisadas da mesma forma como as ações das pessoas observadas.

Nossa preocupação será com o significado, com a maneira própria que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca.

Analisaremos o processo e não simplesmente os resultados e o produto. Consequentemente nos aproximaremos do sistema de representação, classificação e organização do universo estudado. No processo de investigação, levaremos em consideração não só o que é visto e experimentado, mas também o não explicitado, aquilo que é dado por suposto, ou seja, de uma colocação geral, supostamente entendida, subtrairemos questionamentos.

A linguagem utilizada de forma plural é um ponto importante a se considerar, pois somente o autor da sentença pode dar a dimensão, o conteúdo e as razões de suas colocações. Cereja e Magalhães (1999), dizem que o corpo do homem fala, se movimenta; suas mãos esculpem, acariciam, trabalham; sua boca beija e pronuncia palavras. Contudo, é preciso estar atento, pois seus gestos, movimentos, palavras, só se transformam em mensagens quando encontram interlocutor.

[...] sobre a linguagem corporal, sobre a importância do ruído e da música e sobre a proxemia, retomam, por um lado, as perspectivas místicas, poéticas e utópicas da correspondência e da dimensão arquitetônica, e, por outro, as considerações da física teórica sobre o infinitamente pequeno. (MAFFESOLI, 1997a, p.140).

Assim, os estudos qualitativos são importantes por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões que envolvem o contexto educacional e o contexto mais amplo existente fora do sistema formal de escolarização.

Para Bernardi (1974) são quatro os fatores essenciais da cultura: o anthropos, ou seja, o homem na sua realidade individual e pessoal; o ethnos, comunidade ou povo entendido como associação estruturada de indivíduos; o oikos, o ambiente natural e cósmico dentro do qual o homem se encontra a atuar; o chronos, o tempo, condição ao longo do qual, em continuidade de sucessão, se desenvolve a atividade humana. Acrescenta que um fator por si só não constitui a cultura, mas a ação dos quatro fatores é uma constante no processo cultural. Cada ação do indivíduo, mesmo que fosse extremamente fundamental, estaria destinada a perder-se ou apagar-se se não fosse apropriado pelo coletivo, articulada num conjunto orgânico e transmitida como parte do patrimônio comum.

Ao fazermos as análises das coletas de dados temos que colocar os participantes da pesquisa como eles se apresentam sob a perspectiva deles. Para isso é importante se conhecer o significado local da ação.

Ao tentarmos escrever sobre o outro, de uma maneira em que o ponto de vista dele seja considerado, estamos tocando num ponto frágil da utilização da abordagem etnográfica: a tentativa de fazer sentido, das maneiras de organização dos outros de um modo que não seja discriminatório, não seja opressor e nem excludente. A irônica dificuldade deste trabalho é que, a priori, nunca conseguiremos dar conta desta tarefa - descrever o outro sob o ponto de vista dele mesmo. No entanto, é importante, que o reconhecimento deste dilema nos impulse na tentativa de superação deste desafio.

O êxito deste tipo de estudo etnográfico depende em grande parte da sensibilidade do pesquisador diante das situações com as quais se depara e da interação que estabelece com os participantes da pesquisa.

Herskovits (1963, p.104) diz que “[...] é através do tato, que se conquistará o respeito e a confiança das pessoas e definitivamente seus materiais serão mais ricos”.

Daí a imprescindibilidade da maneira como o pesquisador irá direcionar a pesquisa, pois para Laplantine (2004), a etnografia é uma atividade de percepção. É uma atividade do saber olhar os detalhes, o que há de mais minucioso, observar os momentos de pausa, os risos, o olhar triste, as expressões do corpo, os ruídos. Assim, o trabalho do pesquisador é fundamentalmente mobilizar todos os sentidos e trilhar pelos caminhos da sensibilidade, para que consiga descrever com riqueza de detalhes tudo o que é observado.

Observamos também, o que as autoras Ludke e André (1986) afirmam sobre um estudo voltado para questões educacionais que se utilize da etnografia, pois afirmam que o pesquisador deve ter o cuidado em refletir sobre o processo estudado, situando-o dentro de um contexto sócio-cultural mais amplo. De acordo com as referidas autoras há três etapas para a realização da pesquisa:

1) Exploração – envolve a seleção e definição de problemas, a escolha do local onde será feito o estudo e o estabelecimento de contatos para a entrada no campo. Nesta fase, são realizadas as primeiras observações com a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados.

2) Decisão – consiste numa busca mais sistemática daqueles dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado.

3) Descoberta – consiste na explicação da realidade; isto é, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo. Deve haver uma interação contínua entre os dados reais e as suas possíveis explicações teóricas permitindo estruturação de um quadro teórico, dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e compreendido.

Portanto, o percurso desta pesquisa estará sendo definido em cinco momentos distintos, a saber:

Primeiro momento, mais informal, iniciamos nosso trabalho estabelecendo contato com a direção e coordenação pedagógica da escola da Rede Estadual: Odone Belline, no interior do estado de São Paulo, cidade de Matão. Este contato começou em julho de 2009 e teve por objetivo a apresentação da pesquisa e obtenção de autorização dos dirigentes (supervisor, diretor, vice-diretor e coordenadoras) da escola para a coleta dos dados e conseqüentemente desenvolvimento da nossa pesquisa.

Segundo momento: aconteceu em agosto e setembro de 2009 - foi a apresentação da intenção de pesquisa aos alunos e solicitação de que participassem da coleta dos dados que faríamos.

Terceiro momento, aplicação de questionário¹⁹ para as sétimas e oitavas séries - alunos com idade entre 13 e 16 anos, para levantamento da realidade a ser pesquisada, observação e seleção dos aspectos que seriam sistematicamente investigados. Meses outubro e novembro do mesmo ano. É interessante evidenciar que essa faixa etária compreende tanto adolescentes quanto jovens. Procuraremos utilizar em nossa pesquisa, a palavra “jovens”, mas por vezes, aparecerá a palavra “adolescentes”.

Quarto momento, análise dos dados observados nos questionários para a elaboração de entrevista semi-estruturada, pois as questões foram anteriormente pensadas, e determinadas, contudo, sempre que necessário acrescentamos uma questão não prevista, dependendo das respostas de cada entrevistado. Utilizamos para a análise dos dados dos questionários e elaboração das entrevistas, dezembro de 2009, janeiro e fevereiro de 2010. E para a aplicação da entrevista²⁰ aos participantes foi o período de março a maio de 2010.

Quinto momento, análise e interpretação dos temas relevantes obtidos a partir do entrecruzamento dos dados apresentados em cada uma das etapas envolvidas na pesquisa (observações, questionários e entrevistas), à luz do referencial teórico por nós adotado.

¹⁹ Cf. APÊNDICE A.

²⁰ Cf. APÊNDICE B.

1.1.1 Procedimentos de coleta de dados

De um modo geral, os dados levantados por meio de 120 questionários, com 26 questões fechadas contêm informações que permitiram, por um lado, traçar as preferências dos jovens que frequentam a escola pelas mídias digitais, e, por outro, obter uma visão ampla do contexto cultural existente para além dos muros escolares.

O questionário foi aplicado em três salas de sétimas séries e duas salas de oitavas séries. Os jovens foram orientados para que respondessem ao questionário somente se de fato quisessem. Um dado interessante é que, durante o processo de aplicação de questionários somente um aluno não quis participar. Totalizando 130 questionários respondidos. Entretanto, para a nossa análise consideramos 120 questionários, devido algumas inconsistências encontradas em 10 deles.

Após a análise dos questionários, elaboramos uma entrevista. Para a elaboração dessa entrevista, observamos o que as autoras Ludke e André (1986) afirmam sobre a técnica de entrevista que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional, pois destacam que provavelmente, a entrevista semi-estruturada dê uma maior possibilidade de entendimento das questões estudadas nesse ambiente, uma vez que permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novas indagações que não previstas pelo pesquisador, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão. É a que apresenta um esquema mais livre, já que esse instrumento permite maior flexibilidade no momento de entrevistar os participantes da pesquisa.

Para Triviños (1987, p.152), a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”.

A entrevista semi-estruturada proporciona a interação social, na qual o pesquisador tem a finalidade de obter informações do entrevistado, através de questões semi-abertas em torno de uma problemática central.

A entrevista foi realizada com os vinte primeiros jovens que se dispuseram ser entrevistados (garantindo-se a participação tanto feminina, quanto masculina) e a partir de um roteiro que elaboramos anteriormente. Durante as entrevistas houve a possibilidade do surgimento de temas que não estavam previstos. Manzini (1990-1991) diz que a entrevista

semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Utilizamos um roteiro com catorze perguntas e enfatizamos as questões pertinentes:

1- ao cotidiano dos jovens tanto no ambiente escolar, quanto no sistema informal de escolarização;

2- as percepções dos jovens, no que diz respeito às suas próprias culturas juvenis;

3- a utilização das mídias digitais na contemporaneidade.

Tudo isso possibilitou fazer o entrecruzamento: cotidiano, culturas juvenis, mídias digitais e vislumbrar como contemporaneamente as mídias digitais estão presentes nas culturas juvenis.

As entrevistas foram realizadas na biblioteca da escola, pois uma das coordenadoras nos disse que seria um ambiente tranquilo e confortável para a realização das perguntas. Todas as entrevistas foram realizadas com a utilização de gravador, sendo agendados os dias e horários. Para algumas entrevistas foi necessário remarcar o dia.

É interessante destacar que antes de começar as entrevistas, alguns jovens estavam preocupados se as respostas estariam certas ou não. Foi necessário evidenciar que não havia esse critério em relação ao que seria respondido e que o interesse estava voltado para as contribuições, percepções, sensibilidades e experiências que cada um poderia oferecer quanto ao tema pesquisado.

Segundo Minayo (1994), a entrevista privilegia a obtenção de informações através da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite através de um porta-voz, representações de determinados grupos.

As entrevistas foram individuais, pois consideramos primeiramente a individualidade de cada jovem, para posteriormente identificar os possíveis diferentes grupos e suas percepções, fazendo um levantamento dos temas mais recorrentes nas falas dos jovens.

Durante a entrevista simplesmente fazia as perguntas do roteiro e os deixava à vontade para responder como quisessem. É importante destacar, que em algumas entrevistas fiz uma arrumação do roteiro, ou seja, nem sempre fazia as questões na mesma sequência. Em determinados momentos a entrevista fluía em tom de conversa informal. Quando isso acontecia aproveitava para fazer alguns questionamentos que não estavam previstos, mas que eram pertinentes ao assunto em pauta. O tempo de duração das entrevistas variou de 30 minutos - 1h30 minutos.

Após a etapa de “coleta dos dados”, foi preciso interpretá-los. Demo (1999, p.22) diz

que: “[...] a realidade como tal não depende da interpretação para existir: existe com ou sem intérprete. Mas a realidade conhecida é inevitavelmente aquela interpretada”.

Então, o referencial teórico construído e reconstruído juntamente com os procedimentos de análise possibilitou-nos a interpretação dos dados.

Para a análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo e a construção de categorias. Sobre as categorias, Ludke e André (1986) dizem que por meio de diversas leituras e releituras é possível organizar os dados. Depois da organização dos dados, voltamos a analisá-los para buscar temas mais frequentes. Tal procedimento culminou na construção de categorias.

É importante ressaltar que análise possibilitou-nos compreender que há um vaivém entre as categorias, as noções são flexíveis, uma coisa contamina a outra. Não há um lugar para cada coisa.

Podemos dizer que a abordagem metodológica utilizada e os instrumentos para a coleta dos dados, possibilitaram uma aproximação constante ao foco da pesquisa, permitindo assim uma compreensão aprofundada da temática em estudo.

Após a etapa das entrevistas e transcrição fizemos a leitura minuciosa destas. Então evidenciaram-se categorias e elementos categoriais, os quais foram utilizados para a discussão dos dados e elaboração das seções de nossa tese.

A primeira categoria, intitulada: “Cotidiano Escolar como espaço para a construção sensível da socialidade”, destaca a importância do espaço escola para que a socialidade seja construída dentro e fora dos muros escolares. Verificou-se a necessidade de considerar a cultura de forma plural, bem como a educação. Assim, nessa categoria ficaram evidentes os seguintes elementos categoriais: 1)- Troca de experiências e o estar-junto relacionados à formação dos diversos grupos; 2)- Articulação entre socialidades e as Mídias Digitais, onde observamos que as Mídias Digitais podem proporcionar a Socialidade.

A segunda categoria, intitulada: “Mídias Digitais como favoráveis para acontecer à interação entre adolescentes/jovens na escola e para além dela”, aborda questões relacionadas à comunicação, inclusive a midiática, desempenhando a mediação entre as ações executadas por sujeitos e dotadas de forte simbolismo. A compreensão buscada pela mediação implica, etimologicamente, na junção de elementos até então separados. Nessa categoria evidenciaram-se os seguintes elementos categoriais:

1)- Os jovens acreditam estar preparados para a utilização das mídias digitais. Desta forma, verificamos como os jovens são capazes de acompanhar facilmente os acelerados avanços tecnológicos e isso os faz ter o sentimento de capacidade, de domínio de algo que o

adulto ainda não domina. Na prática coletiva dos jovens da comunicação pelas mídias digitais há a possibilidade da própria cultura midiática ser redefinida, refeita e a dialogicidade aparece como um dos elementos centrais. 2)- Comunhão, jogos e lazer: Verificamos a importância das redes de relacionamento e dos jogos para o estar-junto, divertimento, etc. Maffesoli (1984), ao nos remeter a Caillois afirma que o jogo é sem dúvida a coisa do mundo melhor partilhada. É na comunhão, no espetáculo que a competição, o simulacro exprimem-se. Até mesmo os jogos mais solitários necessitam dos espectadores para se realizarem em sua plenitude. Para Maffesoli (1984, p.44) “[...] o lúdico não é, portanto, um divertimento de uso privado mas, fundamentalmente, o efeito e a consequência de toda socialidade em ato.”

A terceira categoria intitulada: “Múltiplas identificações”. Observamos que os jovens têm consciência de que não receberam pronta a sua identidade, ao contrário, deverão confrontar-se com um longo e indeterminado processo de identificação de si. Talvez esse processo esteja se estendendo ainda mais, devido às sociedades contemporâneas passarem por profundos processos de transformação; tudo muda muito rapidamente as identidades culturais como afirma Santos (1999) são mutáveis e até mesmo transitórias. Os elementos categoriais que surgiram dessa categoria foram: 1)- O etnocentrismo está tão próximo que fica difícil separá-lo do nosso cotidiano. Rocha (1996 p.15) afirma que: “Aqueles que são diferentes do grupo do eu - os diversos “outros” deste mundo - por não poderem dizer algo de si mesmos, acabam representados pela ótica etnocêntrica e segundo dinâmicas ideológicas de determinados momentos”. 2)- Complexidade Corporal, mídia e consumo. Para se estar no mundo característico de uma geração jovem, o corpo é "produzido", "construído", "montado" com um novo visual. A metamorfose e a ostentação são características das culturas juvenis. Canevacci (2005) observa também que um traço característico da cultura juvenil é o consumo. Conforme Baudrillard (1997, p.206) afirma: “[...] o consumo é um modo ativo de relação (não apenas com os objetos, mas com a coletividade e com o mundo), um modo de atividade sistemática e de resposta global em que se funda todo o nosso sistema cultural [...]”. Tudo isso é permeado pelas influências da mídia que atuam no corpo e na mente.

Nesse sentido surge a quarta e última categoria: “Cruzando Fronteiras: Influências das mídias digitais nas culturas juvenis na Contemporaneidade”. Podemos afirmar que a presença de elementos da tecnocultura²¹ como a simulação e a virtualização²² do real possibilitam e

²¹ “[...] a ‘tecnocultura’ implica uma transformação das formas tradicionais de socialização, além de uma nova tecnologia perceptiva e mental [...]”. (SODRÉ, 2002, p.27).

²² É preciso entender que a virtualização é um dos principais elementos da criação de realidade. Podemos entendê-la como uma "dessubstanciação". O virtual não pode ser confundido com uma desrealização, nem como um desaparecimento no ilusório ou uma desmaterialização (LÉVY, 1999).

trazem à tona outra retórica a respeito do mundo da cultura, da educação e das redes de relacionamento social entre grupos diversos, o que nos permite encontrar no cotidiano, fenômenos típicos da contemporaneidade, tais como os elementos categoriais por nós destacados: 1)- Globalização: A tecnologia é utilizada para acabar com as distâncias espaciais/temporais, onde percebemos que em vez da homogeneidade o que se vê é a heterogeneidade ser desvelada. Em função disso, há a imprescindibilidade da construção de um currículo multicultural. 2)- "As juventudes" definem-se pela indefinição e elegem como valores a velocidade e o nomadismo. Daí o gosto pelas tecnologias digitais e pela internet, e a inclusão dos espaços chamados "virtuais".

A pesquisa foi construída de tal forma, que as falas dos jovens transitam, perpassam todas as seções, enfatizando em cada uma delas os temas mais recorrentes. Todas às vezes que colocamos uma fala da entrevista identificamos os participantes apenas pela letra P (Participante), F (Feminino) ou M (Masculino) e números posteriores (por exemplo: PF1, PF2, PF3, PM4...). Participaram da pesquisa 20 jovens, sendo que: 10 do sexo feminino (P1, P2, P3, P6, P11, P13, P15, P16, P19, P20) e 10 do sexo masculino (P4, P5, P7, P8, P9, P10, P12, P14, P17, P18).

Essa metodologia tem como principal preocupação o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. É a tentativa de descrição da importância das mídias digitais para as culturas juvenis na contemporaneidade, sob a percepção de cada um, e de todos. Nossa tarefa consiste na aproximação gradativa ao significado ou à compreensão dos participantes, isto é, de uma posição de estranhos fomos chegando cada vez mais perto das formas de compreensão da realidade do grupo estudado e partilhamos com eles os significados.

Objetivamos interpretar, segundo a metodologia e o paradigma adotados, os temas recorrentes que surgiram na entrevista semi-estruturada, nas observações realizadas na escola e a partir dos dados vislumbrados nos questionários. Para tanto, procuramos:

a) Identificar os diferentes fatores que compreendem a utilização das mídias digitais pelos adolescentes/jovens e sua inserção na escola através das culturas juvenis;

b) Evidenciar a imprescindibilidade de o cotidiano ser considerado como fator essencial para que aconteçam as interfaces: mídias digitais/educações/culturas juvenis;

c) Observar o posicionamento de cada elemento em relação ao todo, tecendo uma teia de interrelações;

d) Considerar a influência das mídias digitais nas culturas juvenis e como acontece essa interface na contemporaneidade.

Para Erickson (1989), a realização de uma pesquisa etnográfica dá-se a partir da pergunta: “o que está acontecendo aqui?” Responder a essa pergunta permite fazer com que o familiar se torne estranho e o comum se torne problemático e, com isso, muitos dados se tornem visíveis e possíveis de serem sistematicamente documentados.

Conhecer a realidade cotidiana é uma condição para que se possa compreender o que se passa na escola e para além dela. É no cotidiano que acontece uma trama complexa de relações que irá tecer as teias de significados que estão permeadas por ambivalências, conflitos, transgressões, acordos, etc.

Geertz (1989, p.15) afirma que: “[...] a cultura são as teias de significado que o próprio homem teceu e a sua análise; portanto, não é uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa, à procura de significados”.

Na ótica do autor não há uma receita para o diálogo na busca da compreensão de significados, comportamentos e ações do outro, o que para ele pressupõe um controle, rigor ou preocupação com a objetividade.

Olhar as dimensões simbólicas da ação social [...] não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não emocionalizadas; é mergulhar no meio delas. A vocação essencial da antropologia interpretativa não é responder às questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que os outros deram [...] e assim incluí-las no registro de consultas sobre o que o homem falou. (GEERTZ, 1989, p.40-41).

E. R Brandão (2003) afirma que a noção de interdependência é menos relacionada à vontade dos indivíduos e muito mais determinada pela estrutura da rede de relações nos quais estão inseridos. Na pesquisa em foco, prioriza-se às interações das vivências cotidianas dos jovens com seus pares e as mídias digitais na contemporaneidade.

1.2 Na Trilha do Viver Aprendendo... Escola e Para Além dos Muros Escolares: Cotidiano, Educações, Sociabilidade e Socialidade

Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver. Parece fácil, mas não é. O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade. O campo visual da nossa rotina é como um vazio. O hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem. Mas há sempre o que ver [...] (RESENDE, 1992, p.1).

Se a modernidade era mais envolta na exclusão das tendências anteriores,

[...] a contemporaneidade agrega em si um novo imaginário, pondo “a descoberto um real oculto e desconhecido, escondido sob o real conhecido, “natural”. [O imaginário] faz com que vejamos... outras realidades que não estamos habituados. (MALRIEU, 1996, p.81, grifo do autor).

A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea, diversa, pois o homem participa dela com todos os aspectos de sua personalidade, fazendo aflorar todos os seus sentidos, suas capacidades intelectuais, suas paixões, ideias.

Azanha (1992) afirma que o cotidiano humano, mesmo na sua mais rudimentar manifestação vai além dos limites físicos e exhibe profundamente a marca do social, e por isso do histórico. Até mesmo a solidão humana é povoada por outros homens. A vida cotidiana é a vida do indivíduo. Indivíduo que é ao mesmo tempo ser particular e genérico. Por isso, ainda que se trate da manifestação solitária de um homem singular, é possível discernir nela o “reflexo”²³ de padrões de uma convivência social historicamente construída.

O cotidiano da escola permite viver algo da beleza da criação cultural humana em sua multiplicidade e diversidade. É interessante partilhar um cotidiano, onde o simples “olhar-se” permite a constatação de que todos são diferentes e ao mesmo tempo únicos. Desenvolver uma experiência de interação entre “diferentes”, é algo extremamente rico. A individualidade de cada aluno faz parte de uma coletividade.

Nilma L. Gomes (2003), afirma que a escola é uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças, e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.

²³ A expressão “reflexo”, de largo uso por alguns autores marxistas, tem conduzido a simplificações grosseiras quando se perde de vista o seu caráter metafórico. Então, o seu emprego sugere um mecanicismo tosco. Contra isso, Lefebvre (1968, p.103) faz uma vigorosa advertência: “A consciência de um homem é determinada por seu ser (social). Como se diz ela o reflete. O termo ‘reflexo’ presta-se muito a confusões e sobretudo a simplificações. Para evitá-las é suficiente assinalar que na natureza o reflexo difere profundamente daquilo que ele reflete, e a imagem no espelho apenas na aparência é a reprodução do que está fora. A teoria segundo a qual há, de um lado o objeto e, de outro, o seu reflexo na mente dos homens e que este reproduz aquele, é filosoficamente pueril.”

Como pesquisadora e educadora pude evidenciar todos os elementos citados a cima e, ao mesmo tempo, perceber como estão estreitamente relacionados.

Canevacci (1996) diz que quando um determinado contexto de pesquisa exprime uma multiplicidade de mensagens e de fontes, deve-se desenvolver um método adequado, isto é, que multiplique os pontos de vista de observação, levantamento e transcrição do objeto.

Em função disso, procuramos desenvolver um olhar atento, perspicaz e sensível, para captar, vislumbar e apreender cada uma das mensagens e idéias que os jovens estavam querendo transmitir, e/ou, eventualmente querendo esconder.

Foucault (2000b) observa que por mais que o enunciado não seja oculto nem por isso é visível ele não se oferece a percepção como portador manifesto de seus limites e caracteres. É necessária certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo. Por isso, é importante adotar uma posição reflexiva em relação aos valores que a escola transmite implícita ou explicitamente mediante atitudes cotidianas.

Daí a relevância de nos posicionarmos como pessoas abertas para o novo, flexíveis para mudanças e inacabadas, sempre buscando conhecer mais sobre o desconhecido.

Azanha (1992) afirma que desconhecemos tudo sobre a vida cotidiana das escolas, a não ser pelas reminiscências pessoais fortuitas e pelas fixações literárias ou artísticas em geral. Mas recordações pessoais e registros artísticos também não seriam suficientes para constituir um saber sistemático sobre a educação de uma determinada época. E nossa história da educação, no que diz respeito à vida cotidiana, é um território indevassado. O autor, ainda nos remete a Lefebvre ao evidenciar que o cotidiano é uma soma de insignificâncias, pequenos episódios, que muitas vezes são considerados irrelevantes, marcados pela monotonia das repetições e de situações sem cor.

A escola é considerada um sistema sociocultural, pois expressa ao mesmo tempo, a estática dos sistemas sociais e a dinâmica dos sistemas culturais. Todos os grupos sociais desenvolvem uma dimensão organizacional e educativa. Há assim, um conceito amplo de educação: essa educação ocorre não somente na escola, mas é realizada por todos os grupos sociais.

Desde que observamos a existência de uma diversidade cultural, nos grupos que constituem a organização escolar é fundamental diz Paula Carvalho (1990) uma constante elaboração de estudos sócio-antropográficos da multiplicidade cultural. Essa polissemia cultural apresenta as estruturas organizacionais que visam à significação sócio-cultural através dos códigos, mas também, a cultura pode ser remetida a um plasma existencial, enfocando a forma de vivenciar um problema global. Sendo assim, a cultura faz com que a experiência

existencial e o saber constituído andem de mãos dadas. O saber deve canalizar as relações existenciais.

Para compreendermos a amplitude do processo educacional, é necessário pensarmos antropológicamente. E para isso, podemos observar o que C. R. Brandão (1989) afirma quanto à educação, ao dizer que não há nenhuma pessoa que consiga fugir, escapar da educação. Ela pode acontecer em casa, na escola, na rua, e em muitos outros lugares. Entretanto, seria interessante começarmos pensar às questões que permeiam a educação a partir do trecho de uma carta escrita por índios. Isso é o que o autor nos convida a fazer ao evidenciar o contexto em que essa carta foi escrita: os governantes dos Estados Unidos, após assinarem um Tratado de Paz com os índios das Seis Nações mandaram cartas aos índios para que enviassem alguns de seus jovens para estudarem nos Estados Unidos, Virgínia.

Os chefes indígenas escrevem uma carta agradecendo o convite, mas ao mesmo tempo, recusando-o. Eis o trecho da carta que nos instiga refletir sobre a educação de forma plural:

Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa... Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns de seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens. (BRANDÃO, C. R., 1989, p.8-9).

As questões que são apontadas atualmente como relevantes para a discussão sobre os modelos educacionais que devem ou não ser adotados estão contempladas nesta carta de índios. Observa-se que não há um único modelo de educação, a escola não é o único lugar onde ela acontece e o professor não é o único que a pratica.

É interessante notarmos, que os índios sabiam que a educação do colonizador não serviria para ser a educação do colonizado. Assim sendo, C. R. Brandão (1989, p.98-99) observa que:

Se a educação é determinada fora do poder de controle comunitário dos seus praticantes, educandos e educadores diretos, por que participar dela, da educação que existe no sistema escolar criado e controlado por um sistema político dominante? Se na sociedade desigual ela reproduz e consagra a desigualdade social, deixando no limite inferior de seu mundo os que são para ficar no limite inferior do mundo do trabalho (os operários e filhos de

operários), e permitindo que minorias reduzidas cheguem ao seu limite superior, por que acreditar ainda na educação? Se ela pensa e faz pensarem o oposto do que é, na prática do seu dia a dia, por que não forçar o poder de pensar e colocar em prática uma outra educação? A resposta mais simples é: “porque a educação é inevitável”. Uma outra melhor seria: “porque a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de idéias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade”. Uma outra ainda poderia ser: “porque a educação existe de mais modos do que se pensa e, aqui mesmo, alguns deles podem servir ao trabalho de construir um outro tipo de mundo”.

“Reinventar a educação” é uma expressão utilizada por Paulo Freire e seus companheiros do Instituto de Desenvolvimento e Ação Cultural.

Segundo C. R. Brandão (1989), a palavra “reinventar” é importante, porque implica a ideia de que a educação é uma invenção humana e que pode em algum momento ser refeita, de um jeito ou de outro.

As idéias relacionadas à reinvenção, mudanças, transformações estão intimamente relacionadas ao desejo que reiterativamente os jovens demonstraram durante as entrevistas, que é justamente, de participarem de forma ativa, curiosa, crítica e reflexiva da construção de novos rumos para a educação.

Paulo Freire sempre fez questão de frisar que a educação não é maior do que o homem. Ele sempre quis livrar a educação de ser pensada como sagrada e imutável. Dizia ser necessário dessacralizá-la, pois somente àqueles que desejam exercer seu poder com autoritarismo tornam-na sagrada.

Paulo Freire (1979, p.28) afirma que: “[...] a educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela”.

É possível identificar no cotidiano as muitas manifestações que permitem o trabalho sobre a pluralidade: as notícias de jornal, rádio, TV, o conhecimento do contexto social real que o aluno está inserido, intercâmbios entre escolas de diferentes municípios de um mesmo Estado e de diferentes regiões do Brasil.

É importante abrir espaço para que o aluno possa manifestar-se. O exercício efetivo do diálogo como propõe Paulo Freire (1994), é voltado para a troca de informações sobre vivências culturais e esclarecimentos a cerca de eventuais preconceitos e estereótipos. O diálogo é componente importante para o convívio democrático. O autor evidencia que o papel do educador não é propriamente falar ao educando sobre sua visão de mundo ou lhe impor essa visão, mas dialogar com ele sobre sua visão e a dele. Sua tarefa é problematizar a

realidade concreta do educando, problematizando-se ao mesmo tempo.

Apresenta assim, uma “Concepção problematizadora de educação”. Nesta concepção, processo pressupõe dinamismo, pois o mundo vivenciado não é estático, ao contrário, é dinâmico e está em constante transformação. Neste processo, o saber construído admite a necessidade de transformar o mundo, porque assim, os homens se percebem como seres históricos. Para que esse saber possa ser real, o conhecimento não pode advir de um ato de doação que o educador faz ao educando, mas sim, acontece no contato do homem com o mundo vivenciado.

O diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Essa é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados desse direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue. (FREIRE, P., 1970, p.93).

Nessa perspectiva, supera-se a relação vertical, estabelecendo-se a relação dialógica. O diálogo supõe troca, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Desse processo, advém um conhecimento que é reflexivo, e implica o constante desvelamento da realidade, ao posicionar-se nela.

Parafraseando Paulo Freire (1970), quando uma investigação é realizada, o importante é analisar os homens a partir das suas linguagens e pensamentos coerentes as suas realidades e a maneira que são percebidas, bem como suas formas de interpretar o mundo.

Assim, procuramos entender o que os jovens pensam sobre a realidade vivenciada. Perguntamos se consideravam a escola como espaço para estar-junto, lazer e educação e algumas respostas nos fizeram pensar:

Considero, porque a gente aprende, se encontra com amigos. Na educação física tem bastante hora de lazer, que você brinca e pode fazer o que quiser. Agora na sala de aula já fica mais difícil, “né” [...] porque os professores “quer” explicar a matéria[...] tem que ficar quieto. (PM5)

Aqui na escola a gente consegue muitos amigos pra estar-junto, mas pra se divertir mesmo, a gente se diverte no recreio. Na hora que você está dentro da classe, que os professores estão explicando a matéria tem que fazer silêncio. (PM14)

Sim, porque eu encontro muitos amigos [...] amo fazer muitas amizades e me divirto muito fazendo as atividades e eu aprendo um monte de coisas novas [...] gosto mais de esportes, da aula de educação física porque também dá pra falar com os amigos. (PM12)

[...] tenho muitos amigos, a gente pode aprender, pode se divertir, pode conversar do que aconteceu [...] é muito gostoso. (PM4)

Sim, tem como a escola ser um lugar legal. Antes eu pensava que só era legal ficar na rua, conversar com amigos na Internet, mas tô vendo que na escola tem como fazer amizades com pessoas da sua idade, conversar os mesmos assuntos. Mas tem que saber diferenciar... a hora que é pra conversar é hora que é pra conversar e hora que é pra estudar, é pra estudar. A escola é um espaço onde todos se reúnem num horário certo, para aprender, mas também pra falar coisas que gosta. Eu gosto das aulas, mas prefiro conversar com meus amigos, contar e saber as coisas que acontecem [...]. (PF2).

Nas falas aqui registradas (e que de certa forma sintetizam a opinião dos outros entrevistados) notamos que há a necessidade da socialização do que acontece no cotidiano. Para isso, os laços de amizade são fortalecidos e a escola serve como o espaço de encontro para esses jovens. Contudo, notamos também, que esse encontro é controlado por regras e existem os “momentos” e os “espaços” “certos” para o acontecimento de cada coisa.

As aulas de educação física, os jogos e o recreio, constituem os momentos adequados para acontecer a ludicidade, o lazer, o divertimento. Já a sala de aula é o lugar privilegiado para a manutenção do silêncio e da ordem.

Maffesoli (2001a, p.23) afirma que: “[...] foi característico da modernidade querer fazer tudo voltar a entrar na ordem, codificar e, *stricto sensu*, identificar [...]”.

O autor também observa que a sociabilidade foi uma característica da época moderna, que por sua vez, possui um caráter social racionalizador. Assim, a interação entre as pessoas acontece para atingir determinados fins.

Simmel discutindo sociabilidade acredita que existe uma interação entre determinados conteúdos. Segundo ele,

[...] essa interação surge sempre a partir de determinados impulsos ou da busca de certas finalidades. Instintos eróticos, interesses objetivos, impulsos religiosos, objetivos de defesa, ataque, jogo, conquista, ajuda, doutrinação e inúmeros outros fazem com que o ser humano entre, com os outros, em uma relação, de convívio de atuação com referência ao outro, com o outro e contra o outro, em um estado de correlação com os outros (SIMMEL, 2006, p.59).

A fala abaixo é ilustrativa do que pontuamos sobre a interação para uma determinada finalidade:

[...] é legal a escola, porque se a gente tem que treinar pra ganhar campeonato treina, se tem que disputar olimpíada de matemática disputa [...] (PF13).

É interessante notar que há interação entre as pessoas para a realização de determinados

objetivos a serem conquistados.

Simmel (2006) afirma a importância das pessoas estarem inseridas no processo social. Os interesses individuais sempre estarão a favor ou contra o outro. Essa correlação de forças constitui a sociedade, que é produto das interações entre os indivíduos (concebidos como atores sociais).

Para designar a constante interação entre os sujeitos, o autor formula o conceito de "sociação" para designar mais apropriadamente as formas ou modos pelos quais os atores sociais se relacionam. É relevante observar que as relações de interdependência e as interações sociais, nem sempre convergem.

[...] em parte a escola é um lugar de ficar junto com outras pessoas... em parte não. Às vezes você fica junto com algumas pessoas, mas nem todas falam a verdade, algumas mentem bastante, te prejudicam. (PF6).

Quando o participante disse que algumas pessoas prejudicavam percebi que seria interessante continuar a conversa, então perguntei se queria falar mais sobre o assunto. O participante quis, e continuou:

Sabe o que é [...] quando se é “amigo” e se gosta da mesma pessoa, tudo fica complicado, né!? (PF6).

Então eu disse: Como assim? Explica melhor...

Eu tinha uma amiga e contava tudo pra ela, mas ela conheceu meu namorado e aí [...] já viu [...] estão juntos [...]. (PF6).

Continuei: Hoje vocês são amigas?

Já conversamos, mas é claro que não dá mais pra ter aquela amizade... o importante é levantar a cabeça e saber que a vida continua [...]. (PF6).

A partir das falas acima é possível perceber que os interesses dos atores sociais envolvidos nos diversos tipos de relacionamento são conflituosos. O conflito, no entanto, não é maléfico, pois é possível que mediante acordos, haja o desenvolvimento da consciência individual e posterior interação.

A fome, o amor, o trabalho, a religiosidade não são, por si sós, sociais. São fatores de sociação apenas quando transformam a mera agregação isolada dos indivíduos em determinadas formas de estar com o outro e de ser para o outro que pertencem ao conceito geral de interação. (SIMMEL, 2006, p. 60).

A sociação só pode existir, a partir da interação em torno dos mesmos interesses. Nesse sentido, se sociação é a agregação dos indivíduos na vida social, a sociabilidade reflete esse modo como os indivíduos se inserem nessa sociedade.

Sobre o conceito de sociabilidade, Simmel (2006, p.64, grifo do autor) a define assim:

O que é autenticamente “social” nessa existência é aquele ser com, para e contra os quais os conteúdos ou interesses materiais experimentam uma forma ou um fomento por meio de impulsos ou finalidades. Essas formas adquirem então, puramente por si mesmas e por esse estímulo que delas irradia a partir dessa liberação, uma vida própria, um exercício livre de todos os conteúdos materiais; esse é justamente o fenômeno da sociabilidade.

Segundo Maffesoli (1996) para além da sociabilidade que envolve as práticas sociais, a civilidade e a ordem, há a socialidade, que envolve os conflitos, a memória coletiva, simbólica e o imaginário social. Neste contexto, também se cria toda uma dimensão simbólica das novas práticas sociais.

Conforme Durand (1998), quando há a dimensão simbólica, o imaginário volta a ocupar um espaço central na vida cotidiana, pois enquanto representação revela um sentido ou envolve uma significação que vai além da aparência.

As pessoas se reúnem de acordo com suas afinidades do momento e não tem outra finalidade a não ser reunir-se. As falas abaixo mostram isso:

[...] o lugar da escola é pra se “encontrá” com amigos e também fazer as coisas que você gosta. Por exemplo, no meu caso é jogar vôlei e falar coisas engraçadas. (PF3)

Tem professores que “deixa” a gente “falá”, expor o que tá sentindo, então é uma área boa de lazer, estar- junto, entende!?! (PF1)

[...] todo dia no recreio a gente pode conversar com os amigos, brincar, ter lazer... ficar sentado, fazer o que a gente quisé [...] (PM5)

Sim, tem. Porque é mais legal a escola. Eu encontro meus amigos, jogo futebol. A gente conversa sobre “muié” [...] rrsrs[...] sobre o que aconteceu [...] (PM8)

[...] dividir o lanche no recreio e contar piada também é divertido! (PM10).

Pelo exposto nas entrevistas, percebemos que o que faz com que alguma coisa adquira importância são os detalhes e as pequenas coisas.

Maffesoli (1984) destaca que o cotidiano é uma trama de pequenos fios estreitamente tecidos, em que cada um é, em si, insignificante, e o que importa é o tecido, pois é a insignificância de cada fio que garante sua força e permanência.

De acordo com Pais (2006), as culturas juvenis são vincadamente performativas e emergem das dissidências em que se têm constituído os cotidianos juvenis, numa sociedade em que aparecem algumas brechas e processos que fogem, sobremaneira, das leituras fatalistas sobre políticas de governação autoritária e unilateral.

Acreditamos que momentos como esses (que foram citados pelos jovens nas entrevistas), são momentos de brechas, e servem para a construção de novas aprendizagens, divertimento e socialidade.

Com a socialidade assistimos à substituição de uma sociedade baseada na racionalidade social, por uma sociedade em que os grupos se caracterizam pela empatia, pelo desejo, pela pulsão de estar junto.

1.3 Encruzilhada: Da Modernidade à Contemporaneidade Pós - Moderna

De tanto deslizar passar-se-á para o outro lado, uma vez que o outro lado é senão o sentido inverso. E se não há nada para ver por trás da cortina é porque todo o visível, ou antes, toda a ciência possível, está ao longo da cortina, que basta seguir o mais longe, estreita e superficialmente possível para inverter o seu lado direito, para fazer com que a direita se torne esquerda e inversamente. (DELEUZE, 1998, p.10).

Maffesoli (2003) observa que entender comunicação midiática digital como um fenómeno social estreitamente ligado a contemporaneidade ou a pós-modernidade remete a hipóteses que assinalam a passagem de uma cultura moderna, fixada no racionalismo e no estigma do sensível a um pensamento guiado pelo desejo, pelo instinto e pelas afinidades.

Assim, procuraremos delinear algumas questões pertinentes à modernidade e posteriormente à contemporaneidade.

De acordo com Pessanha (1993), Bacon é o inaugurador do pensamento filosófico moderno. Em seu livro *Novum Organum* afirma que a ciência e o poder coincidem. Mas para ter um poder eficaz sobre a natureza é preciso que o conhecimento seja de um tipo operante, capaz de transformar as coisas. O autor possui uma concepção de ciência transformadora e acredita que o ser humano é capaz de conhecer o mundo sensível e os fenómenos nele envolvidos através da racionalidade.

Também percebe com clareza que nós podemos criar várias linguagens. Para que uma linguagem possa levar à ação direta sobre o mundo, transformá-lo e colocá-lo a meu serviço precisa ser de uma determinada forma. O caminho proposto por Bacon é o da indução e o da experimentação. A partir dos fenômenos naturais, se for possível, se chega às leis universais. Há, portanto, uma abordagem investigativa e experimental imprescindível para que possa haver o domínio do fenômeno e entender como ele se comporta para, assim, colocá-lo a meu serviço.

Duas possibilidades podem ser contempladas no *Novo Organum*: a do cientificismo experimentalista, que Bacon proclama como sendo o caminho para dominar a natureza, e a dialética, voltada para a dominação de outrem.

A modernidade que seguiu o caminho cientificista e tecnológico se esqueceu daquilo que Bacon observou, que quando o objeto do conhecimento for o ser humano, não é possível tratá-lo como coisa.

Pessanha (1993) evidencia que Bacon não poderia pensar que sua metodologia, feita para dominar coisas, pudesse ser eficaz e legítima para ciências humanas. Ainda nos traz a reflexão algo fundamental: E quando a racionalidade não responder a tudo? E completa: O problema não é a racionalidade, e sim, utilizá-la em domínios para os quais não foi criada.

A razão ocidental se empobreceu a partir da modernidade, quando fez a opção exclusiva pelo modelo matemático. O valor desse modelo é incalculável, mas não pode ser utilizado efetivamente no campo do contingente, do concreto, do histórico e do humano. (PESSANHA, 1993, p.28).

A linguagem matemática alimenta não apenas a produção científica, diz o autor, mas também o próprio imaginário do homem a respeito da humanidade, pois tem a ver com a visão intelectual que o homem tem de si próprio. É a linguagem salvadora, com um discurso concatenado, rigoroso, irretorquível e claro, pois é dotado de um só sentido. O objetivo é o cumprimento de ausência total de sombra e a instauração do reino da clareza.

De acordo com Harvey (1992), a modernidade prometia trazer o tipo de clareza e transparência para o ser humano que só a racionalidade poderia oferecer. Prometia a libertação da escassez e das calamidades naturais por meio do domínio científico da natureza. A libertação das irracionalidades da religião e dos mitos, pelo desenvolvimento de formas racionais de organização social.

E por falar em mito, é interessante vislumbrar que o mito²⁴ prometeico foi o que mais influenciou a modernidade. Sironneau (1985) diz que esse mito cristaliza o sonho das “luzes”. Prometeu não é mais uma divindade primordial, mas o homem concebido como gênio produtor de si mesmo, que não precisa mais de deuses e assume seu próprio destino. Prometeu, inventor das artes e dos ofícios, torna-se representante terrestre do avanço da ciência e da indústria e do ideal do Progresso.

Sevcenko (2001) descreve um passeio de montanha-russa e o utiliza como metáfora para analisar o conhecimento científico que fora produzido a partir da modernidade.

Sevcenko (2001, p.12) observa que: “A primeira fase até que é tranquila, a coisa se põe a subir num ritmo controlado, seguro, previsível”.

Podemos perceber que esta fase do passeio é o início da modernidade. A ciência era vista como uma construção progressista de acúmulo de experiências que se voltava para o avançado do conhecimento sobre o qual se erigia a verdade.

Foucault (2000b) rompe com o conceito de verdade apregoado pela Modernidade. Para este pensador, em todas as sociedades existem regimes de verdades que trazem consigo: discursos tomados como verdadeiros e afirma que a economia política da verdade tem como fundamentações:

[...] a “verdade” centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas “ideológicas”). (FOUCAULT, 2000b, p.13, grifo do autor).

A sensação era de que haveria uma linearidade do progresso e este traria certeza, segurança, ordem e clareza.

Pessanha (1993) ao descrever o conto: “A legião estrangeira” de Clarice Lispector, mostra que a menina do conto chamada Ofélia Maria dos Santos Aguiar, assim como a modernidade e a racionalidade, tem um discurso dentro de uma lógica que não possui brechas para a contestação. É uma menina com a lógica de um teorema:

²⁴ Durand (2002, p.62-63) entende por mito: “[...] um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas, sistema dinâmico que, sob o impulso de um esquema, tende a compor-se em narrativa. O mito é já um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em idéias. O mito explicita um esquema ou um grupo de esquemas”.

O teorema, aquilo que a razão atemporalizadora da matemática apresenta diante de nossos olhos seduzidos desde o tempo dos antigos gregos, é exatamente uma cadeia de portanto-portanto-portanto[...] uma fatalidade muito mais dura é irresistível porque clara. Não é insondável e misteriosa mostra-se na plenitude de sua clareza. (PESSANHA, 1993, p.9).

O autor continua falando sobre o teorema e afirma que: “É uma coisa maravilhosa cujo sentido é até um tanto quanto místico, uma espécie de elevação e salvação, porque em nenhum momento eu decaio. Não há lusco-fusco nem sombra” (PESSANHA, 1993, p.18).

Em cada passo da demonstração de um teorema, há a irrecusabilidade de algo que só é possível ser visto daquela maneira, portanto é bem claro.

Para a construção de uma verdade lógica é preciso abandonar a linguagem do cotidiano que sempre é permeada de oscuridade. Pessanha (1993, p.21) diz que: “A linguagem do cotidiano tem inevitavelmente um sabor de ambiguidade, de equivocidade”.

Perelman (apud PESSANHA, 1993) lembra que através de Bacon e de Descartes, o Ocidente escolheu uma forma de cientificidade que necessariamente deixava de lado tudo o que fosse ambíguo.

A modernidade constituiu-se, em grande parte como um desdobramento do mito da clareza e do progresso, amparados na harmonia e racionalidade.

É importante ressaltarmos que não há uma ligação necessária entre progresso e conhecimento. O sonho de um progresso linear e seguro não se concretizou.

Temos então, a segunda fase do passeio da montanha russa descrita por Sevcenko (2001, p.12-13): “[...] e de repente o mundo desaba e leva a gente de cambulhada [...] mais um tranco seco e uma subida aos solavancos”.

Segundo o autor essa é a fase em que perdemos as referências das circunstâncias e até o controle das faculdades conscientes. Essa situação pode ser interpretada como um novo salto no processo de desenvolvimento da tecnologia.

Sennet (2006) mostra que uma das forças que configura a moderna ameaça do fantasma é a automação²⁵:

O medo de que as máquinas substituam os seres humanos é antigo. O surgimento dos primeiros teares movidos a vapor provocou a revolta de tecelões franceses e britânicos; pelo fim do século XIX, tornara-se dolorosamente evidente para muitos trabalhadores metalúrgicos que as máquinas passariam a desempenhar as tarefas mais complexas de seu trabalho, ficando os homens reduzidos às mais rotineiras, remuneradas com salários baixos. (SENNETT, 2006, p.87).

²⁵ “Ato ou efeito de automatizar (prover de máquinas ou de dispositivos mecânicos ou eletrônicos, para agilização e otimização da produção, dos serviços, etc.” (HOUISS; VILLAR; FRANCO, 2001, p.351).

Sennett (2005) ao contar sobre a análise sociológica que realiza através de um estudo comparativo entre os antigos e os novos empregados de uma padaria, destaca que percebe nesse ambiente de trabalho flexível, um paradoxo; pois ao mesmo tempo em que tudo é fácil de usar, os empregados percebem uma degradação em seu trabalho. “Operacionalmente tudo é muito claro; emocionalmente, muito ilegível” (SENNETT, 2005, p.79).

O autor afirma que é o pertencimento a uma comunidade e a construção de uma narrativa que tornará o mundo legível.

Em uma sociedade permeada pela superficialidade e pelo capitalismo flexível destacamos que uma constância e talvez a única do capitalismo seja sua inconstância. O capitalismo parece se reinventar, ou seria melhor dizer: se desmanchar!

Berman (1986) ao nos remeter a Marx faz a afirmação de que tudo o que é sólido desmancha no ar, tocando assim no sólido âmago institucional da modernidade e afirmando que mesmo esta com seu discurso claro têm os seus próprios cantos obscuros.

A terceira fase do passeio da montanha russa descrita por Sevcenko (2001, p.13) é a do *loop*: “E agora, meu Deus, o *loop*...! Aaaaaaaahhhhhh...!!! Rodamos no vazio como um ioiô cósmico, um brinquedo fútil dos elementos, um grão de areia engolfado na potência geológica de um maremoto”.

A contemporaneidade é representada por essa fase, em que a aceleração das inovações tecnológicas é imensa e muitas vezes nos aturdem causando maior desordem. Não é possível ficar no *loop* por muito tempo, pois seria a morte.

O mito de Dionísio é revelador da desordem e do caráter híbrido, assim nos ajuda pensar a cultura contemporânea, em que a mídia se inscreve de modo relevante. Este mito traz consigo alguns paradoxos, ambiguidades, pois ao mesmo tempo em que representa o fascínio, as paixões e o prazer pelo cotidiano, não oculta o aspecto de destruição da vida.

Todos os que acreditaram numa razão ao alcance do homem, absoluta, atemporal e incontestante, e depois verificaram a impossibilidade de sustentar essa razão única e atemporal, com muita rapidez acabaram abrindo mão não só dessa razão, mas de todas as formas de racionalidade. (PESSANHA, 1993, p.22).

O autor observa a importância de se exercitar uma outra forma de racionalidade, do apenas provável e provisório.

Sobre isso, Maffesoli (1998b, p.191) nos mostra que:

O momento presente aponta para se colocar no lugar da razão-razão, uma razão-sensível: O trabalho como realização de si, a política como expressão natural da vida em sociedade, a fé no futuro como motor do projeto individual e social, coisas que estavam na base do contrato social moderno, não são mais ressentidas como evidências e não funcionam mais como mitos fundadores [...] A verdadeira vida [está] no particular, no concreto, no próximo [...].

Bauman (1998) evidencia que certamente o mundo contemporâneo é qualquer coisa, menos estável e imóvel – tudo está em constantes variações. Contudo, os movimentos e variações parecem aleatórios, não têm direção certa. É difícil julgar sua natureza avançada ou retrógrada. No mundo pós-moderno o que conta é a habilidade de se mover, não importa se para frente ou para trás.

Diversos são os enfoques dados ao termo pós-moderno. Harvey (1992) afirma que o pós-modernismo cria um espaço e tempo fútil, provisório, superficial e cenográfico em lugar do espaço seguro e estável moderno. O passado, a história, a tradição e a memória transformaram-se em meras mercadorias solidificadas em simulacros, e a imagem tornou-se estandarte da cultura pós-moderna.

Connor (1992) observa o que alguns autores afirmam sobre o termo: Irving Howe vê o pós-modernismo como falta de rigor, de inteligência e de compromisso. Arnold Toynbee emprega o termo para caracterizar a queda da civilização ocidental na irracionalidade e no relativismo. Contudo, outros filósofos como Lyotard, Fiedler e Hassau, descrevem pós-moderno num tom mais positivo. Pós-moderno em suas obras significa a liberdade e a auto-afirmação dos que despertam do passado.

Para Vattimo (1992), o termo pós-moderno está ligado ao fato da sociedade em que vivemos ser uma sociedade dos mass media.

De acordo com Vattimo (1996, p.171):

Se a modernidade se define como a época da superação, da novidade que envelhece e é logo substituída por uma novidade mais nova, num movimento irrefreável que desencoraja qualquer criatividade, ao mesmo tempo em que a requer e a impõe como única forma de vida – se assim é, então não se poderá sair da modernidade pensando-se superá-la. O recurso às forças eternizantes indica essa exigência de encontrar um caminho diferente.

Assim, seria interessante vislumbrarmos o que C. H. Teixeira (2010, p.131, grifo do autor) observa:

[...] temos uma educação *não-racional*, que obviamente não significa irracional. O não-racional seria da ordem da paixão, da emoção e do afeto, portanto da tragédia. Os modelos escolares instituídos seriam da ordem da

racionalização, do controle e da padronização, portanto do drama. Enquanto tragédia, busca-se o instante eterno como contemplação do presente e do gozo. Enquanto drama, busca-se a solução de um problema a partir da luta heroica contra o erro e a ignorância. Os três arcaísmos, propostos por Maffesoli - o *retorno de Dioniso* (dimensão hedonista da existência), a *ideia de tribo* (modo de estar-junto a partir do gosto compartilhado) e a de *nomadismo* (sedentarização da existência, retorno da animalidade, do bárbaro e do selvagem) - ilustram bem a passagem de uma modernidade dramática para uma pós-modernidade trágica.

Segundo Vattimo (1996): a pós-modernidade caracteriza-se não apenas como novidade com relação ao moderno, mas também como dissolução da categoria do novo, como apresentação de uma etapa diferente, mais evoluída ou mais retrógrada, não importa, da própria história.

Além do fim do imperialismo e colonialismo um grande fator que contribui para a dissolução da ideia de história e de modernidade é a sociedade de comunicação.

No nascimento da sociedade pós-moderna, os meios de comunicação desempenham um papel imprescindível. Esses meios de comunicação não caracterizam uma sociedade mais consciente de si, mas sim caracterizam uma sociedade mais complexa, até caótica. Entretanto, talvez seja neste relativo “caos” que poderemos encontrar nossas esperanças de liberdade.

Vattimo (1992) nos remete ao filósofo Lyotard, ao observar que os jornais, rádio, televisão, enfim os meios de comunicação foram determinantes no processo de dissolução das grandes narrativas.

O efeito mais evidente dos mass media é que um número cada vez mais expressivo de subculturas se manifesta expondo o que pensa. Vivemos momentos de pluralização que parecem impossíveis de serem revertidos, desta forma, impossível também se torna conceber o mundo e a história segundo pontos de vista unitários.

O desenvolvimento tecnológico sempre esteve imerso no imaginário social. Podemos pensar a história do desenvolvimento tecnológico em três grandes fases: a fase da indiferença (até a Idade Média) – que misturava arte, religião, ciência e mito, sem separar a técnica como realidade em si, independente das outras esferas da cultura –; a fase do conforto (modernidade) – marcada pelo progresso tecnológico e racionalização (aqui, o olhar sobre a técnica é o olhar do tecnocrata que, em uma mistura de coragem e fascinação, explora, domina, territorializa o espaço e o tempo) – e a fase da ubiquidade (pós-modernidade), da comunicação e da informação digital, permitindo escapar do tempo linear e do espaço geográfico. (LEMOS, 2005, p.52).

A sociedade contemporânea, ajudada pelas tecnologias mergulha na dimensão da socialidade da qual nos fala Maffesoli (1996). Podemos dizer que na cultura contemporânea, as mídias digitais potencializam uma "comunicação-comunhão". A estrutura da socialidade

ganha ênfase no cenário da cibercultura.

2 ESPAÇOS PARA O VAI E VEM: ENTRE CONFLITOS E NEGOCIAÇÕES: MÍDIAS DIGITAIS COMO IMPULSIONADORAS DAS INTERAÇÕES

A simples introdução dos meios e das tecnologias na escola pode ser a forma mais enganosa de ocultar seus problemas de fundo sob a égide da modernização tecnológica. O desafio é como inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, o entorno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto. (MARTÍN-BARBERO, 1996, p.12).

Para falar em mídias digitais, primeiramente é preciso entender o que significa a palavra mídia.

Mídia, de acordo com o dicionário Houaiss²⁶, é o termo usado para referenciar um vasto e complexo sistema de expressão e de comunicação. A mídia também é organizada pela maneira como uma informação é transformada e disseminada (mídia impressa, mídia eletrônica, mídia digital...), além do seu aparato físico ou tecnológico empregado no registro de informações (fitas de videocassete, CD-ROM, DVDs).

Literalmente, "mídia" é o plural da palavra "meio", cujos correspondentes em latim são "media" e "médiun", respectivamente.

Considerando as transformações das terminologias ao longo do tempo, bem como a amplitude que elas abarcam nos dias atuais, comumente é usado o termo "mídias", no plural, pois como bem destaca Santaella (1996, p.138): "O termo mídias no plural visa pôr em relevo os traços diferenciais de cada mídia, para caracterizar a cultura que nasce nos trânsitos, intercâmbios e misturas entre os diferentes meios de comunicação".

A associação da cultura contemporânea às tecnologias digitais trouxe à tona os mundos virtuais, o tempo instantâneo, a abolição do espaço físico e a telepresença. O uso das mídias digitais incorpora distintos recursos tecnológicos à tecnologia digital, proporciona o diálogo entre as diferentes linguagens, transforma as maneiras de expressar o pensamento e de comunicar, interfere na comunicação social e induz mudanças observáveis na produção dos materiais veiculados com suporte em outras tecnologias. Exemplos da interferência da tecnologia digital na comunicação com suporte em outras tecnologias são observados nas imagens da televisão, no design de material impresso, etc.

A natureza da incorporação às mídias digitais de linguagens e meios convencionais de comunicação (áudio, vídeo, animação, material impresso...), de uso consolidado antes do

²⁶ Cf. HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001.

advento e da disseminação dos computadores, evidencia a necessidade de um planejamento que considere as características específicas de suas linguagens e potencialidades tecnológicas, propiciando a criação de uma sinergia²⁷ para a concepção e realização de ações educacionais inovadoras. Assim, a comunicação é essencial para a construção de uma cultura e propagação do conhecimento.

Cereja e Magalhães (1999) afirmam que diante da questão: “O que é o homem?” Não seria absurda a resposta: “Uma ilha cercada de linguagens por todos os lados”.

O ser humano tem sua trajetória de comunicação e inserção no mundo social marcada pelas diferentes linguagens - a verbal, a escrita, a gestual, a musical, etc., - as pessoas interagem entre si, expressando seus sentimentos, emoções, ideias, através das diferentes linguagens.

A comunicação digital também pode ser chamada de linguagem digital e engloba aspectos da oralidade e da escrita. É baseada em códigos binários, que significam: linguagem computacional, e que torna possível informar, comunicar e interagir entre os meios de comunicação digitais existentes. Esta linguagem ocorre de forma que possibilita acessar informação, sons, imagens, jogos em uma velocidade cada vez maior e cada vez mais articulada com outros meios de comunicação.

No sentido técnico, mídia digital pode ser: computador, telefone celular, jogo eletrônico, Internet e *World Wide Web*²⁸, televisão digital e outras mídias interativas. No sentido mais amplo, mídia digital pode ser definida como o conjunto de veículos e aparelhos de comunicação baseados em tecnologia digital, permitindo a distribuição ou comunicação digital das obras intelectuais escritas, sonoras ou visuais.

A linguagem digital utiliza como base os hipertextos, que são documentos relacionados e interligados que trazem informação sobre determinado assunto. Lévy (1996, p.40) diz que o hipertexto:

[...] é uma matriz de textos potenciais, sendo que alguns deles vão se realizar sob o mesmo efeito de interação com um usuário. Isso significa que se torna possível à leitura, o enriquecimento ou a complementação de outros textos disponíveis criando, assim, ligações, links e redes de conhecimento.

²⁷“Sinergia: ação ou esforço simultâneos; cooperação, coesão; trabalho ou operação associados. Coesão dos membros de um grupo ou coletividade em prol de um objetivo comum.” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001, p.2579).

²⁸ Segundo a versão on-line do Dicionário Houaiss da língua portuguesa- "nome pelo qual a rede mundial de computadores internet se tornou conhecida a partir de 1991, quando se popularizou devido à criação de uma interface gráfica que facilitou o acesso e estendeu seu alcance ao público em geral." (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2011).

O hipertexto quando acrescido de imagens, sons, vídeos e outras formas de mídias é caracterizado como uma hiperímídia, que possibilita acessar variadas formas de informação com imagens que se articulam para a formação de determinado documento ou texto. A hipertextualidade pressupõe a ligação e as camadas de informação digital por meio de uma estrutura não-linear, ou seja, um sistema flexível de ordenação da informação que não necessariamente adere à lógica dos padrões tradicionais, cronológicos ou convencionais de narração.

Com a crescente evolução das tecnologias, a informação e conseqüentemente o conhecimento se tornam mais disponíveis e acessíveis a todos, de forma articulada, interativa e dinâmica.

Observamos que os meios de comunicação e informação se articulam, contribuindo cada vez mais com as possibilidades de acesso, convergência de meios tecnológicos e de mídias, possibilitando o acesso ao conhecimento de qualquer lugar e parte do mundo modificando substancialmente as várias formas de pensar, comunicar e educar.

É importante destacar que: “As potencialidade do ‘ciberespaço’²⁹ estão longe de se esgotar e já testemunham o enriquecimento cultural que está sempre ligado à mobilidade, à circulação [...]”. (MAFFESOLI, 2001a, p.30).

[...] o ciberespaço é hoje o sistema com o desenvolvimento mais rápido de toda a história das técnicas de comunicação. Ao destronar a televisão, ele será provavelmente, desde o início do próximo século, o centro de gravidade da nova ecologia das comunicações. Mas as razões de um interesse mais próximo não são apenas quantitativas. O ciberespaço encarna um dispositivo de comunicação qualitativamente original que se deve bem distinguir das outras formas de comunicação de suporte técnico. (LÉVY, 2007, p.195).

O ciberespaço não pode ser considerado como homogêneo e totalizador. Percebemos que, da mesma forma que em sociedades complexas, a experiência de alteridade no seu interior é vivida de maneira bastante intensa. As comunidades virtuais, listas de discussão, sites de relacionamento inscrevem, no ciberespaço, grupos de interesses e significados compartilhados.

Um dos traços mais marcantes da Internet, e que serve, entre outros, para marcar sua diferença com outras mídias, é a interatividade.

Quando questionados sobre se a mídia digital era favorável ou desfavorável para que acontecesse a interação dentro e fora da escola, num total de 20 entrevistados, 17 afirmaram

²⁹“Ciberespaço é o espaço das comunicações por redes de computação”. (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001, p.711).

que era favorável, conforme analisaremos a seguir algumas das respostas:

É favorável, porque às vezes a gente mexendo em MSN, Orkut, a gente fala com pessoas de cultura diferente e acaba gostando do “papo” dela e conhecendo melhor [...] aí, por exemplo, uma pessoa que você não conversava na escola [...] assim do nada, nunca via essa pessoa agora dá pra conversar. Na sala de aula tem pessoas que eu não conversava e por usar o MSN, acabei pegando amizade. (PF1).

A comunicação, inclusive a midiática, desempenharia a mediação entre as ações executadas por sujeitos e dotadas de forte simbolismo. A compreensão buscada pela mediação implica, etimologicamente, na junção de elementos até então separados. Maffesoli (2004b) nota que nessa integração há uma vibração referente ao imaginário, ou ao ato de vibrar com o outro em torno de alguma coisa que a pessoa gosta de fazer como você. A informação e a comunicação tornam viável tanto a criação quanto a continuidade do imaginário e são vistas pelo autor como um modo de vida característico da pós-modernidade; ambas manifestam a vontade do estar-junto, da troca de experiências, da interação.

[...] então [...] uma vez, a vó da minha amiga morreu e antes dela “falá” [...] “escrevê” [...] eu senti que ela tava diferente, triste, e que alguma coisa de ruim tinha acontecido, e tentei “consolá” ela pelo MSN [...] é claro que depois “abraçei ela” aqui na escola. (PF13)

[...] pelo MSN, pela internet, às vezes a pessoa muda e até dá para pensar o jeito que a pessoa “tá” do outro lado, mesmo sem ver dá para sentir o que a pessoa “tá” sentindo na hora, é bem louco! (PF15)

[...] vou dar um exemplo do que aconteceu com uma menina da 8ª série C [...] o pai dela morreu entendeu!? E o mesmo, o mesmo sentimento que ela sentiu, eu também senti. Pensou se fosse o meu pai que tinha morrido. Nossa [...] eu não sei o que seria de mim sem o meu pai. Eu falei pra ela por MSN que eu também tava triste pra caramba! (PF16).

O autor observa ainda o aspecto dialógico como legitimador da comunicação como prática interativa. É a recursividade da mensagem entre os agentes do processo que reveste a prática comunicativa de emoções e sentimentos negociados entre a oposição e a complementaridade.

[...] a gente conversa sobre assunto que “deu polêmica” na aula [...] fala se concorda ou não, às vezes sai “uns fecha”[...] (PF13)

A mídia digital é super favorável, porque você pode se comunicar com uma pessoa [...] se você tiver dúvida, por exemplo, de uma tarefa, você pode perguntar pra um amigo e ele pode te ajudar pra valer naquela dúvida sua e assim você aprende. (PM17).

Os saberes não são produzidos no vazio. O ser humano aprende na relação com o outro,

com o mundo, mediatizados pelo ato de conhecer e também pelas tecnologias da informação e comunicação produzindo saberes em relação aos contextos em que vivem. Conhecer e problematizar a realidade significa interagir, questionar, desvelar a realidade. E isso é possível na intercomunicação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A dialogicidade é a característica do método de práticas colaborativas, pois na “colaboração [...] os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora, que problematizada, os desafia”. (FREIRE, P., 1970, p.198).

A educação concebida e orientada pelos princípios e/ou categorias destacadas acima, assume um caráter de construção do conhecimento e não se burocratiza em explicações mecânicas.

[...] através da mídia digital a gente pode se comunicar sem sair de casa. Dá pra fazer trabalho de escola e também na hora que você puder [...] socializar alguma coisa com os amigos da escola e até com alguém de fora. (PM14)

[...] é bom, porque é um meio de comunicação que dá pra “conversá” com outras pessoas que estão longe [...]. (PM10).

Os jovens demonstram pelas falas, aquilo que o sociólogo Bauman (1999a) afirma ao dizer que estamos todos em movimento: se não estamos viajando, podemos nos mover através da internet ou então em frente da TV sabendo o que ocorre no país e no mundo. Conforme a moda muda, também mudamos, passamos a nos vestir, pensar e até mesmo agir de forma diferente. Queremos nos sentir livres para ousar e influenciar o mundo em que vivemos.

Podemos dizer que a dinâmica social atual do ciberespaço nada mais é que esse desejo de conexão se realizando de forma planetária. Ele é a transformação do PC (*Personal Computer*), o computador individual, desconectado, austero, feito para um indivíduo racional e objetivo, em um CC (Computador Coletivo), os computadores em rede. Assim, a conjunção de uma tecnologia retribalizante (o ciberespaço) com a socialidade contemporânea vai produzir a cibercultura profetizada por McLuhan. Parece que a homogeneidade e o individualismo da cultura do impresso cedem, pouco a pouco, lugar à conectividade e à retribalização da sociedade. (LEMOS, 2005, p.71).

Quando a tecnologia é utilizada para acabar com as distâncias espaciais, temporais, em vez da homogeneidade o que se vê é a heterogeneidade ser desvelada, pois os seres humanos não mais precisam ficar isolados no “seu mundo”, mas sim são emancipados a problematizar as situações, buscar respostas, ou formas de solucionar suas dúvidas, conhecer novos modos de vida.

Problematizar é buscar a superação das práticas que se limitam à transferência de informações. É desafiar o estudante a pensar criticamente numa perspectiva de globalidade,

conhecer melhor o que já conhece levantar hipóteses, confrontar teorias, ideias e posições e tirar suas próprias conclusões dos acontecimentos vivenciados. Tudo isso gira em torno das relações

Segundo Simmel (1983), o conflito designa-se como elemento que transforma e estrutura a vida social. Todos os grupos carregam para si, a síntese de vários elementos conflitivos.

O autor evidencia a importância na estruturação da sociedade da interação entre os indivíduos, e afirma que esta irá surgir através de relações mútuas produzidas por certos motivos e interesses, e será por meio destes interesses que se constituirão as unidades. Toda sua teoria é estruturada através do estudo do conflito como meio de transformação da sociedade. Para ele, não irá existir relação se não houver conflito, pois a intolerância é algo do instinto natural do ser humano. Contudo, caso não haja integração não será conflito, somente violência.

O conflito torna-se necessário para a dinâmica da sociedade, assim, tanto a guerra como a paz se alternam numa espécie de ritmo.

O conflito então será a estrutura, a base para formação da sociedade, pois será a partir dele que os sujeitos entrarão em sociação, e posteriormente formarão uma unidade e integração da sociedade e assim poderão coletivamente transformar, reinventar a sociedade.

É interessante notar que através da prática coletiva dos jovens pela comunicação através da mídia digital há a possibilidade da própria cultura midiática ser redefinida, refeita. Os jovens são capazes de acompanhar facilmente os acelerados avanços tecnológicos e isso os faz ter o sentimento de capacidade, de domínio de algo que o adulto ainda não domina. Surge assim, a sensação de pertencimento, de fazer algo que é comum a todos ou a determinado grupo. Isto acontece no âmbito das trocas humanas. Neste sentido, não se trata da incorporação passiva e sim da reinvenção das formas de se comunicar e viver em sociedade.

Para Maffesoli (1984, p.48): "A vida plenamente realizada é aquela onde a relação com o outro e a comunhão já não tem fronteiras [...]". De acordo com o autor: "A constituição dos microgrupos, das tribos que pontuam a espacialidade se faz a partir do sentimento de pertença, em função de uma ética específica e no quadro de uma rede de comunicação." (MAFFESOLI, 1997a, p.194).

A relação se torna necessária quando há incompletude. Os indícios mais evidentes da incompletude do indivíduo e da sociedade, conforme observa o autor é a paixão e o desejo do Outro. É necessário que se possa trocar para existir. A pluralidade das trocas que constituem a trama social acontecem cotidianamente através de múltiplas situações conflitivas.

Quando fizemos a pergunta: Em sua opinião é possível existir interação entre pessoas de culturas diferentes? Obtivemos algumas respostas que analisaremos:

[...] tem como pessoas de culturas diferentes “se interagir”, desde que tomamos uma conclusão que todo mundo concorde. Por exemplo, para um trabalho dar certo é preciso negociar... eu coloco um pouco do que sei e pesquisei, o outro coloca outro pouco, o outro mais um pouco [...]. (PF11).

Para Bauman (2001), o tipo mais promissor de unidade é a que é negociada, alcançada pelo debate, pelo confronto e caminhos escolhidos em conjunto depois da negociação e reconciliação.

Paula Carvalho (2000, p.36) ao citar Febvre observa que:

Todo sentimento humano é ao mesmo tempo ele próprio e seu contrário, que uma espécie de comunidade fundamental sempre une os pólos opostos de nossos estados afetivos, que as circunstâncias, o jogo das representações, certas atitudes pessoais podem bem explicar que um dos pólos predomine sobre o outro: o ódio sobre o amor, a necessidade de piedade sobre o instinto de crueldade, etc. Mas que esses estados contrastados persistem solidários, um deles não podendo se manifestar sem que o outro desperte, mais ou menos em latência.

É preciso lembrar que toda socialidade é conflitiva, que toda harmonia tem base na diferença. Essa ambivalência assumida explica a permanência da socialidade, através das trocas.

A troca, não é um valor moral, no sentido simples do termo, e sim uma estrutura social que dificilmente pode ser superada e que não pode ser negada. É uma estrutura determinante para a análise sociológica, podendo-se até afirmar que se encontra na base de toda análise sociológica. (MAFFESOLI, 1984, p.40).

A troca que une elementos incompletos é, sobretudo fundamentada na diferença. Maffesoli (1984) afirma que toda socialidade é conflitiva e que a ambivalência e a ambiguidade explicam a permanência da socialidade.

A recorrência do diálogo com o entorno talvez seja, de acordo com Paula Carvalho (1984) a propriedade que mais caracteriza o homem na idade juvenil. Essa propriedade, além de outros traços característicos do ser humano, constitui segundo o autor sintomas particulares de um fenômeno geral de neotenia³⁰, que por sua vez é um fenômeno de domesticação. A domesticação ao mesmo tempo em que oferece liberdade de ação e pensamento ao ser

³⁰Neotenia: pedomorfose (presença de caracteres primitivamente juvenis, larvai sou embrionários em um organismo adulto) produzida pelo retardamento do desenvolvimento somático, de maneira que a maturidade sexual é atingida em um organismo que retém características juvenis.” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001, p.2010).

humano, diminuí-lhe a adaptação ao próprio entorno, ou seja, atenua seus instintos, sendo desta forma, ambivalente.

Para haver independência da ação humana é preciso ocorrer à atenuação dos instintos e o reconhecimento da interdependência, pois um irá "completando" o outro através das trocas que ocorrerão durante toda a vida.

A neotenia parcial por auto-domesticação faz emergir no ser humano dois traços: a independência incitando assim, a “aprendizagem latente de exploração”, dotando o ser humano para a juvenilização³¹, que por sua vez, dota “objetos precisos” dando-lhes significado e uso potenciais.

Paula Carvalho (1984, p.846) ao citar Lapassade diz que:

Tratando-se da espécie humana, a neotenia significa, inicialmente, o inacabamento e depois, conservação de formas juvenis. Ora, a neotonia não implica necessariamente, só se tornar verdadeiramente significativo se retiver a plasticidade dos estádios juvenis para opô-los a estabilidade dos adultos.

Insistir sobre a neotenia humana consiste, então, em valorizar a indeterminação da juventude e, correlatamente, desvalorizar as determinações da maturidade. Significa, ao mesmo tempo, que o progresso supõe a característica plasticidade das formas embrionárias de vida.

É imprescindível que independentemente da necessidade do instante, o homem queira conhecer e aprender cada vez mais, pois assim, sua capacidade de adaptar-se ao entorno aumentará. Essa capacidade de adaptação ativa e criadora é um fenômeno de neotenia.

Sobre isso, é interessante notar as respostas que os jovens deram a seguinte questão: Como você se vê diante do contexto em que vive. Acredita que está ou não preparado para utilizar as mídias digitais?

Acho que sim, porque a maioria das pessoas já sabem usar as “coisa digital” e quem não sabe, tem outras pessoas pra “ajuda”. (PM7).

[...] acho que sim e tem coisa que a gente... assim... “tá” saindo muita coisa nova, então nem tudo. Mas em parte a gente vai mexendo. Um amigo tem, já sabe, vem... ensina, então a gente vai aprendendo.(PF6)

Eu sei mexer em várias “coisas digital” e se lançar mais alguma coisa nova, acho que dá pra mexer e aprender, ou alguém explicando pra você, acho que dá pra entender. (PM14)

Sim, porque eu já aprendi a fazer muitas coisas com aparelhos de tecnologias

³¹“A juvenilização consiste na regressão dos comportamentos estereotipados, programados de maneira inata, a abertura extrema ao ambiente (natural e social) e a aquisição de uma grande plasticidade e disponibilidade” (PORTO, 1997, p.56).

e com algumas pessoas me ajudando [...] (PF13)

Não, não estou preparada, mas se quiser posso aprender... peço pra alguém me ajudar, sei lá [...] (PF3)

[...] então... acho que estou preparada, mas se não tivesse eu ia procurar aprender com alguém que soubesse, pagar um curso. A vida é assim... ninguém, ninguém é como ninguém! Um dia eu aprendo, no outro eu posso ensinar [...] (PF11).

Nas respostas, encontramos nos grifos, expressões que se repetem, guardadas as proporções de estilo pessoal. Inferimos, a partir de tais ‘pistas’, que o fenômeno de neotenia está evidentemente presente nas falas. A troca e a incompletude é algo que o jovem está percebendo. Vislumbramos a importância da relação com o “outro”, seja para a troca ou complementaridade que se evidencia quando há o reconhecimento da incompletude.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997) é imprescindível partilhar um cotidiano onde o simples “olhar-se” permite a constatação de que todos são diferentes e traz a consciência de que cada pessoa é única e, exatamente por essa singularidade, insubstituível.

O fato de cada aluno ser proveniente de diferentes realidades, assim como o professor e toda equipe que trabalha na escola, permite que haja o desenvolvimento de uma interação “entre os diferentes”, na qual, cada um aprende e ao mesmo tempo ensina.

A responsabilidade pelas trocas profícuas e salutares não é só do professor, mas de todos os participantes que constituem o universo da unidade escolar. Aliás, muito bem lembrada a unidade escolar, não é apenas a sala de aula; é um ambiente que envolve o trajeto, o tempo e os espaços. A escola é muito mais que aquilo que o professor planeja, é um ambiente onde diferentes pessoas realizam trocas reais e simbólicas.

Paulo Freire (1994, p.156, grifo do autor) evidencia que:

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exarcebado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma "para si", somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser.

De acordo com o pensamento de Paulo Freire (1994) é necessário reenfatar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto uma prática educativa coerente com esses objetivos. Que

demanda uma nova ética no respeito às diferenças.

2.1 Vias de Múltiplos Trânsitos: Das Identidades às Identificações

Eu não sou eu
nem sou o outro
sou qualquer coisa de intermédio
Um pilar da ponta de tédio
Que vai de mim
para o outro.

Mário de Sá Carneiro (1995, p.82).

Maffesoli (1999a) propõe que a vivência pós-moderna constitui-se a partir da importância da tribo³² e do sentimento de pertença. A solidariedade e proteção seriam promovidas no interior de grupos tribais que, em função de afinidades, se multiplicariam; e, por fim, no interior das tribos desenvolver-se-iam pequenas narrativas específicas. Essas condições implicam a fragilização da identidade e a multiplicação das identificações em função do vínculo com diversas tribos.

Na vida pós-moderna não devemos fazer a identidade deter-se, mas sim devemos evitar que se fixe.

Ao entrarem em crise as três grandes instituições da modernidade – o trabalho, a política e a escola – que construía a fonte do sentido coletivo de vida, seu significado se divorcia do que o indivíduo ou a comunidade faz para se unir ao que se é: homem ou mulher, negro ou branco, cristão ou mulçumano, indígena ou mestiço. A sociedade em rede não é um puro fenômeno de conexões tecnológicas, mas, sim a separação sistêmica do global e do local, do público-formal e do privado-real, mediante a fratura de seus marcos temporais de experiência e de poder: frente à elite que habita o espaço atemporal das redes e dos fluxos globais, as maiorias em nossos países habitam o deslocado espaço/tempo local de suas culturas e diante da lógica do poder global se refugiam na lógica do poder que produz a identidade. (MARTÍN-BARBERO, 1996, p.60).

O que Maffesoli (2004a) aponta como característica das sociedades pós-modernas é a fragmentação das ideologias e instituições visível pela “confusão da mente”.

Para o autor, a forma de se organizar socialmente acontece quando indivíduos vão estabelecendo identificações com determinados grupos sociais, ao usar imagens, signos,

³² Segundo Maffesoli (1999a, p.70, grifo do autor), o fenômeno das tribos urbanas se constitui nas "diversas redes, grupos de afinidades e de interesse, laços de vizinhança que estruturam nossas megalópoles. Seja ele qual for, o que está em jogo é a *potência* contra o *poder*, mesmo que aquela não possa avançar senão mascarada para não ser esmagada por este".

símbolos e adereços que vão reconhecê-los como pertencentes a determinadas tribos. Nessas identificações, os indivíduos pós-modernos se apropriam de espaços, construindo seus territórios de socialidades e tecendo as múltiplas relações sociais, afetivas e de poder, dissolvidas nos arranjos sociais. De acordo com Maffesoli (1984), a socialidade em seus vários aspectos, ao lado de sua inscrição temporal, possui igualmente uma dimensão espacial imprescindível. O desejo de estar junto poderá ser fluido, provisório, pois na pós-modernidade nada é para sempre, tudo é efêmero.

Levisky (1998) acredita que existe presente na juventude grande ambivalência, pois ao mesmo tempo que é a fase do assumir-se, existe também um medo de assumir responsabilidades, em especial, as de caráter afetivo. E observa que talvez, a rapidez com que todas as coisas e as descobertas estão acontecendo no mundo esteja provocando uma confusão na mente humana, em que tudo tem que ser descartável.

“A identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada [...]”. (SILVA, T., 2000, p.90).

A figura do homem de acordo com Balandier (1997) se torna cada vez mais confusa, e o autor assim como Bauman (2001) fala a respeito de uma sociedade flutuante, sem forma, fragmentada, pois o homem está face a face a uma realidade incerta. Essa incerteza demonstra em parte a relação de ambiguidade que o homem atual mantém com seu meio ambiente e sua própria natureza. O homem tomou consciência de suas conquistas e dos efeitos de desordem das quais são também geradores. Enquanto a consciência da desordem se torna aguda, os princípios de ordem não são facilmente identificáveis, e por isso se tornam cada vez mais fluidos.

A desordem não atua sozinha, e por isso é imprescindível conhecer como são suas manifestações convertendo-a em efeitos positivos. Balandier (1997, p.196) afirma:

Quando a desordem, por sua intensidade, duração e extensão se identifica com o caos, a incerteza e a inquietação não são mais as únicas manifestações das reações que ela acarreta. Não é somente inexplicável é percebida como fator de contágio que ameaça não deixar pedra sobre pedra, aparecendo também como o revelador, pelo qual os problemas e as dúvidas de alguma forma crescem. Mostra as coisas em negativo, converte as certezas, as ignorâncias e as indiferenças em desconfianças que se generalizam e se ampliam.

O conhecimento do real está relacionado ao conhecimento dos procedimentos do pensamento que lhe dão forma e o questionam. As mudanças e as desordens da sociedade impõem outro diálogo com o social a fim de torná-lo mais inteligível. No cenário desta

sociedade está presente concomitantemente à insegurança, a vulnerabilidade, a incerteza que são consequências da desordem.

Como refere Bauman (1998, p.136):

Uma vez que a liberdade toma o lugar da ordem e do consenso como critério de qualidade de vida, a arte pós-moderna ganha muitos pontos. Ela acentua a liberdade por manter a imaginação desperta e, assim, manter as possibilidades vivas e jovens. Também acentua a liberdade ao manter os princípios fluidos, de modo que não se petrificassem na morte e nas certezas engeuecedoras.

O que aparecia como desordem, impõe-se gradativamente como um novo estado de coisas. Parece que a desordem faz parte da realidade cotidiana, as gerações jovens vivem nesse estado transitório, sem coesão. A desordem é banalizada, aparecendo apenas como parte do real.

Todas as sociedades reservam um lugar para a desordem, pois não têm capacidade para exterminá-la. Ao jogar com a desordem, as sociedades conseguem desarmá-la; transformando-a em fator de ordem. Desordem e ordem estão de forma conjunta, em um enfrentamento de objetivos imprecisos, incertos, ambíguos.

Não podemos falar, que esse estado confusional e impreciso esteja ocorrendo somente com os jovens, pois está acontecendo também na esfera adulta. Muitos pais reclamam que não conseguem colocar limites em casa e não sabem o que fazer. A mesma inquietação acontece nas instituições escolares, na relação professor-aluno.

Maffesoli (2004c) fala em manifestações de níveis institucional e ideológico, lembra que essa fragmentação de ideias, identidades, enfim, tudo o que se traduz por informação e poder, portanto, ocupar as mídias digitais também se manifesta no cotidiano. Desta forma, a autonomia é dilacerada em diferentes setores sociais em nome de uma “heteronomia” capaz de criar a pluralização da existência através do olhar do outro.

De acordo com o autor, a multiplicação de pequenos grupos causa alguns problemas devido suas relações mais ou menos conflituosas. Embora exista a hipótese do sentimento partilhado, não se pode esquecer do papel do terceiro, ou seja, do plural na estruturação da sociedade. Acima de um narcisismo ou de um individualismo do passado, devemos estar atentos às formações de grupos e às atitudes grupais que estão em desenvolvimento em nossa sociedade.

Lapassade (1977) diz que cada um é o grupo e o grupo está em cada um como uma síntese envolvente e sempre atual, em que cada um é concomitantemente ele mesmo e o outro, mediador e mediado. Como mediador, cada um significa a terceira pessoa.

O grupo se constitui como a totalização das totalidades individuais e só pode tornar-se verdadeiramente um grupo através da mediação implícita do juramento, que é o comprometimento de cada indivíduo que aceitará as regras que o próprio grupo se atribuir. O juramento surge devido o medo da dispersão. O juramento é o poder de cada um sobre todos e de todos sobre cada um. A partir do juramento surge um estatuto de permanência no grupo e o objetivo imediato é sua organização. O grupo passa a procurar objetivos comuns. A organização de um grupo pode ser concebida como possuindo duas dimensões, a contratual e a normativa, em outras palavras, a formal e a informal.

O espírito de equipe é a interdependência de cada elemento do grupo em ligação com um objetivo comum.

Se considerarmos que o homem sente a necessidade de se comunicar desde o início dos tempos, também observamos que essa relação de interação social característica dos seres humanos vai além da simples manifestação para contato. Maffesoli (1997b) diz que essa socialidade torna-se responsável pela formação de grupos de pessoas com ideias, preferências ou perfis em comum. O autor denomina os grupos sociais de tribos, cuja formação grupal é intensivamente marcada pela incerteza, dispersão, instantaneidade e fluidez.

Durante as entrevistas, mesmo sem ter uma pergunta específica no roteiro sobre a formação dos grupos, esta questão apareceu em diversas falas que descreveremos abaixo:

[...] os grupos se formam de acordo com os assuntos que gostam de discutir... uns falam sobre desenhos, sobre esportes, sobre jogos[...] (PM10)

Aqui na escola todo mundo se encontra e pode “conversá” e fazer coisas em grupo. Tem alguns grupos... cada um faz o que gosta... os mais velhos geralmente andam com os mais velhos, as meninas, sempre mais com as meninas, os meninos mais com os meninos... os mais quietinhos com os mais quietinhos. Às vezes junta... os quietinhos com os bagunceiros, mas é mais difícil! (PM7)

Aqui na escola a gente faz muitas amizades, tem o grupo de amigos, e os amigos não vem só pra estudar, quer vim pra conhecer outras pessoas e fazer amizades que em casa não tem, na rua não tem... quer fala coisas... coisas que gosta de fazer, e aqui na escola tem como se abrir. (PM8).

Lapassade (1977), afirma que a dinâmica dos grupos leva a uma dialética dos grupos e o termo dialética justifica-se desde que por ele se entenda uma lógica do inacabamento, excluindo a ideia da maturidade dos grupos.

Os jovens estão flexíveis à abertura. Querem conhecer novas pessoas, querem falar sobre aquilo que gostam, querem ser livres para expor suas ideias no dia-a-dia.

Para Sartre (apud LAPASSADE, 1977), o grupo fusão é aquele em que o indivíduo é o indivíduo orgânico e vive sua liberdade na práxis comum.

Os grupos formados pelo desejo de compartilhar assuntos comuns que os jovens gostam de discutir.

Scheler (apud MAFFESOLI, 1997a) diz que o que permite explicar as situações de fusão, os momentos de êxtase que podem ser regulares é o que ele chama de “teoria da identificação da simpatia”. Esta teoria da identificação está em perfeita congruência com o desenvolvimento da imagem e, naturalmente, com aquele das multidões esportivas, das multidões de desocupados, multidões de turistas. Desta forma, a superação do individualismo, que era o nome de ouro de toda organização e teorização sociais, pode ser presenciada.

Na escola, na hora de intervalo é raro observar algum jovem sozinho. Sempre estão agrupados, ficam em roda, nos bancos do pátio, na quadra, sentados próximos à cantina, enfim, sempre estão juntos.

Segundo Maffesoli (1997a, p. 8-9) “[...] a massa, ou o povo, diferentemente do proletariado ou de outras classes, não se apóiam numa lógica da identidade. Sem um fim preciso, elas não são os sujeitos de uma história em marcha”.

O autor usa a metáfora da tribo, pois esta permite dar conta do processo de desindividualização, da saturação da função que lhe é inerente, e da valorização do papel que cada pessoa (persona) é chamada a representar dentro dela.

[...] aqui na escola, nós pode estudar, brincar com os amigos, conversar os assuntos que acontecem e... também... socializar muitas coisas do nosso dia-a-dia com as pessoas do nosso grupo [...] (PM4).

Percebemos na fala do jovem, que há relevância no que reveste o cotidiano ou, no seu sentido mais forte, a preocupação com o doméstico. O poder da razão é relativizado devido à prevalência do cotidiano, na sua simples complexidade.

Maffesoli (2001c) diz que o cotidiano não exclui os sentimentos, não os deixa na esfera do privado.

O individualismo é substituído pela necessidade de identificação com um determinado grupo. Podemos verificar, por exemplo, como a partir de uma propaganda, ou novela, a moda é lançada e aceita por muitos. Hall (2005, p.75) observa ainda que:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas- desalojadas- de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente". Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha.

O autor ainda distingue três concepções muito diferentes de identidade no percurso histórico:

[...] o sujeito do Iluminismo, como um indivíduo centrado, unificado, contínuo ou "idêntico" ao longo da sua existência; o sujeito sociológico, formado na relação com o outro, na interação entre o eu e a sociedade; e o sujeito pós-moderno, fragmentado, composto de várias identidades, sem uma identidade fixa ou permanente. (HALL, 2005, p.8).

Ao longo do tempo, a identidade vai se formando, através de processos inconscientes, e não algo que existe na consciência no momento do nascimento. É interessante notar que ela permanece sempre "em processo", está sempre "em formação".

No século XX percebemos que o que pensávamos que existia já não existe; valores sólidos e duráveis- (conhecimento do tempo-espaço severamente estruturado, estabilidade do mundo) sabemos que não temos.

[...] "nós tem" que aproveitar nosso grupo agora, não dá pra saber o que vai ser depois daqui [...] (PM4).

No jogo da vida dos homens e mulheres pós-modernos, as regras não param de mudar. A estratégia é fazer com que o jogo dure o menos possível. Os padrões são descartáveis. Devemos viver um dia de cada vez e viver intensamente, como se fosse o último dia, pois não sabemos se de fato o é.

Em nossa pesquisa procuramos compreender o que de fato pensam os jovens a respeito do cotidiano por eles vivenciado, no que diz respeito às diferentes culturas e para isso, analisaremos algumas outras respostas quanto à questão que já comentamos anteriormente, sobre a possibilidade da interação entre pessoas de culturas diferentes:

Sim, eu acho que sim [...] é bom relacionar com pessoas que não é da nossa cultura, pessoas diferentes ensinam a gente viver. (PF1).

Beckett (apud MAFFESOLI, 1997a), nos indica que é ilusão um indivíduo acreditar que é senhor de si mesmo e de sua história. O individualismo merece ser abandonado, eis o que Beckett nos instiga a fazer. Enquanto a lógica individualista se apóia numa identidade separada e fechada sobre si mesma, a pessoa (persona) só existe na relação com o outro.

Eu acho que sim, não é porque uma pessoa é diferente, ou de outro tipo de cultura que ela não pode ter opiniões iguais as outras, ainda é legal, porque mistura as opiniões. (PF2).

Ao observarmos as mudanças que constituem um indivíduo, podemos contemplar que as modificações, variações, afetam a aparência física, mas também suas representações. Quando dizemos “fulano não é mais o mesmo”, surge uma pergunta: onde está o conceito de identidade? Como um indivíduo pode mudar tão rapidamente?

É preciso analisar a multiplicidade de interferências que o indivíduo estabelece com o mundo circundante, seja esse mundo o dos outros indivíduos, ou o das situações das ocorrências que favorecem essas relações, pouco importa. O que importa é notarmos que a pessoa é um “efeito de composição” daí seu aspecto complexo.

Sim, porque você vai conversando com as pessoas e ela vai pegando um pouquinho do que você é no seu dia- a-dia. (PF15).

As identificações são múltiplas, diferentemente da identidade almejada na modernidade. Desejava-se a homogeneidade nas práticas sociais, assim o controle seria exercido mais facilmente.

Ah... “num” sei... acho que sim! As pessoas são diferentes... algumas são mais fechadas, outras são mais legais, e tem umas que são mais ignorantes. Ninguém é igual a ninguém. (PM9).

Ao contrário da lógica da identidade, presenciamos em Maffesoli (1997a), a lógica da identificação em que o “eu” é feito pelo outro, em todas as modulações que se pode dar a essa alteridade.

O fato é que novas ou velhas, as identidades sempre existiram. A diferença está em termos ou não consciência daquilo que somos e pretendemos fazer. Essa consciência parece estar diminuindo a cada dia, pois a identidade sofre influência de imagens e modelos que circulam na mídia e que, muitas vezes, não nos permitem refletir e sim simplesmente aceitar de forma passiva o que é vislumbrado.

O processo de construção da identidade é comparado por Bauman (2005) a um quebra-cabeça, cujas peças serão encaixadas, até que se forme uma imagem compreensível e um todo significativo. Mas, na construção da identidade, embora as peças se encaixem, sempre faltarão muitas peças, ainda que se substitua uma pela outra. No entanto, a identidade, diferentemente do quebra-cabeça não é uma imagem que se conheça previamente e que se possa ter um roteiro de construção.

Para Maffesoli (1978), a diferença entre identidade e identificações é evidente. Se antes os seres humanos tinham um projeto de vida definido e sabiam exatamente qual profissão exerceriam, isso já não é verdadeiro. Contemporaneamente, a profissão (quase) não existe, o projeto é efêmero e o futuro incerto.

Hall (2005, p.13) observa que a: “[...] a identidade torna-se uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Assim, a identidade é fruto da interação contínua com um universo de ideias diferentes e flexíveis.

A perda de capacidade do jovem em produzir uma identidade consistente e durável para si próprio, assim como a perda da expectativa em um futuro, as mudanças bruscas e infinitas, a não possibilidade de realizar todos os desejos, devido a limitações pessoais e sociais, podem acarretar ansiedade e tensões.

Castells (1999) afirma que a busca por identidades, ainda que conflitante e problemática em alguns casos, pode ser uma força atuante contra os processos de homogeneização sociocultural e as desesperanças impostas pela globalização e suas consequências.

Hall (2005), B. S. Santos (1999) e Maffesoli (1997b), apontam que, ao contrário da lógica da identidade, com a pós-modernidade presenciamos a lógica da identificação, que é vislumbrada pelos autores, como um processo em andamento, pois continuamos ao longo de nossa vida buscando a "identidade" e construindo biografias que vão tecendo as diferentes partes de nossos "eus" divididos numa unidade, porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude.

Maffesoli (1997a, p.232) diz que o tribalismo quanto a sua dimensão “comunitária”:

[...] é também a passagem do indivíduo de identidade estável, e exercendo funções em grupos organizados, para a pessoa de identificações múltiplas, fazendo papéis efêmeros em tribos afetivas. Isto equivale a uma participação mágica numa realidade pré-individual, ou então ao fato de que não se vive senão no contexto do inconsciente coletivo.

Levisky (1998) afirma que quando pensamos em identificação, nos remetemos a identidade e modelos. Nesse contexto, a família surge assumindo o papel de protagonista e uma das grandes responsáveis pela formação da identidade do ser humano. É a partir da família e das experiências emocionais vivenciadas nas primeiras relações com os pais que são introjetados os modelos de identificação. O ser humano vai construindo relações ao longo de sua vida, e este espaço emocional que se forma na mente humana é a intersubjetividade³³.

Levisky (1998, p.177) ao citar Kaés afirma que: “[...] o sujeito do grupo é o sujeito do inconsciente”. Antes de nascermos, o inconsciente já nos coloca como contemporâneos, embora só seremos pensadores através das ressignificações das experiências emocionais e subjetivas. O grupo nos precede assinalando limites e enunciando as proibições. O sujeito do grupo, não pertence a um único grupo, mas, a vários que vão fazendo parte de sua existência e das trocas de conhecimento. É a ideia de ação recíproca.

Uma outra ideia interessante é a de plasticidade, pois em especial, no que diz respeito aos jovens são requeridas algumas qualidades, tais como adaptabilidade às novas situações, disponibilidade às mudanças, mobilidade. Com tudo isso, fica difícil pensar num futuro seguro. Daí observarmos o que Maffesoli (2004a) nos aponta sobre o conceito de presenteísmo e Pais (2006, p.10) sobre desfuturização, fazendo surgir:

[...] uma forte orientação em relação ao presente, já que o futuro fracassa em oferecer possibilidades de concretização das aspirações que em relação a ele se desenham. Nestes casos, os projetos de futuro encontram-se relativamente ausentes. Ou, existindo, são de curto prazo. O importante é viver o dia-a-dia.

Assim sendo, o indivíduo contemporâneo teria dificuldades na construção de identidades sólidas e estáveis, o que geraria a recorrência de sentimentos de falta de sentido do mundo e de vazio.

Da Poian (2001, p. 9) diz que:

O estoque identificatório de que o indivíduo atual dispõe é quase nenhum. Os padrões identitários não são mais marcados, as referências se perderam e a depressão, tomada por muitos como sintoma maior do nosso tempo, tem, sem dúvida, muito a ver com este vazio de identidade e de identificações. Sociedade em que o indivíduo e sua autonomia valem mais do que a comunidade que o abriga e o patrimônio cultural herdado. Sociedade sem herança, indivíduos órfãos de ideis e de verdades simbólicas que correm simplesmente atrás da sedução das imagens que lhes são propostas de inúmeros modos. Na falta de identificações, tentam arrumar uma identidade que lhes permita viver os instantes, identidades dotadas sem firmeza alguma, pois o mundo de hoje exige volatilidade, mudanças, trocas, descartabilidade.

³³“Intersubjetividade- em diversas linhas do pensamento contemporâneo, campo de interação comunicativa ou relação interpessoal que, em oposição aos subjetivismos individualistas e solipsismos, constitui o sentido pleno da experiência humana.” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001, p.1637).

Na visão da autora, os discursos que permeiam essa sociedade não apontam as condições da existência individual, mas o próprio indivíduo como responsável por sua experiência de vazio.

É interessante destacar que a vida diária e, muitas vezes, considerada banal em que se expressa esse aparente vazio é carregada de significados.

Na modernidade, o objetivo do racionalismo ocidental era a Unidade. Entretanto, torna-se algo paradoxal, quando notamos o papel do pluralismo na sociedade contemporânea.

A ideia de Modernidade (como já abordamos) associa-se estreitamente à da racionalização.

O sujeito, na sua soberana realeza, não é mais o único ângulo de ataque para a compreensão da vida do indivíduo social e de suas relações com o meio social e natural. Para dizê-lo de maneira algo irreverente, é possível que o indivíduo seja mais agido do que ator, mais submetido do que mestre e possessor, em primeiro lugar, de si mesmo, em seguida, da natureza (MAFFESOLI, 1997a, p.196).

O “eu” poderoso e solitário já não existe, torna-se um objeto entre outros. Com a moda, com o consumismo, observamos, portanto, o objeto tomando o lugar da pessoa.

Maffesoli (1978 p.118) ao citar Baudrillard diz que: “mergulhando num mar de objetos que funcionam e que servem, o próprio homem é simplesmente o mais belo dos objetos funcionais e servis”.

Os jovens lutam contra o poder do conformismo, contra as adversidades e resistem rebeldemente às imposições e subserviência.

Maffesoli (1997a) ao nos remeter a Simmel fala de “cultura objetiva” e mostra como na modernidade, a arte, a ciência, a técnica de produção e o meio doméstico são dominados pelo “espírito objetivo”. Trata-se de uma “cultura” superando o que o espírito individual e subjetivo pode apreender. No máximo poderemos nos reapropriar de uma pequena parte dessa cultura objetiva, e ainda de maneira coletiva. Isso acarreta e gera um atrofiamento na cultura individual, na qual a modernidade está posta, retratando o que o autor chama de hipertrofia da “cultura objetiva”, que é o que está ocorrendo na pós-modernidade. Dessa forma, a soma dos conhecimentos só pode ser a expressão de grupos e memória coletiva.

A prevalência do objeto é um caminho interessante para refletirmos sobre o coletivo. O desencantamento do mundo possui estreita relação com o individualismo.

O desenvolvimento conjunto do objeto e da imagem é considerado como sintoma do fim do individualismo. Cada vez que a imagem tende a prevalecer, o ideal comunitário é elevado.

Assistimos, conforme Maffesoli (1997a, p.222-223) observa, ao:

[...] reflorescimento da ideia de comunidade. Muitas vezes, estigmatizada; como: fanatismo, obscurantismo, populismo [...] Essas encantações nada mudam no caso, pois, sem negar esses qualitativos, eles recobrem uma parte da realidade designada; não permitem, entretanto, ver que é também questão de comunidade, de um para além dos imperativos utilizáveis marcantes na modernidade.

O autor afirma a urgência de reconhecer na comunidade religiosa o fundamento de toda vida em sociedade e diz que esse foi um dos desafios de Durkheim em sua obra: Formas elementares da vida religiosa, e certamente é uma das apostas epistemológicas do nosso tempo.

Já não nos satisfazemos com uma história soberana e linear. Maffesoli (1997a, p.143) diz que:

Se a modernidade pôde ser obnubilada pela política, a pós-modernidade poderá sê-lo pelo clã. O que não deixa de modificar a relação com a alteridade, e mais precisamente com o Estrangeiro. Com efeito, o que tende a predominar é uma solidariedade mecânica dos indivíduos racionais, entre si, e de seus conjuntos com o Estado. Ao contrário, no caso do clã, seremos confrontados com uma solidariedade orgânica que vai acentuar especialmente o todo. Poderíamos dizer que, na perspectiva individualista (e política), o genérico é aquilo de que todos fazem parte, mais do que aquilo que é comum a todos, seja ele partilhado pelos pequenos grupos, que parece pertinente, hoje em dia.

Maffesoli (2001a, p.74) afirma que: “[...] é bem o “estar-junto” que caracteriza as sociedades secretas, semi-secretas, iniciáticas das sociedades de companheiros. Estar junto festivo, que de uma maneira cristalizada aponta o dado festivo, mais difuso da vida cotidiana contemporânea [...]”.

A sociedade contemporânea é movida pela ambivalência, fragmentação e pela ambiência afetual que permitem ao indivíduo aderir e participar de pequenos grupos denominados por Maffesoli (tribos). Nesse sentido, superar a visão dicotômica, racional e homogeneizadora faz-se necessidade urgente.

Observa-se que as relações afetuais exercidas por grupos ou microgrupos no âmbito escolar - relações evidenciadas pela pesquisa - tenderiam a refletir no interior da escola, aquilo que lhe é inerente e que está presente no exterior dela também, tendo como base a cultura fragmentária contemporânea, em especial as culturas juvenis, nas quais as relações de afeto irão sendo processadas a partir das configurações sociais, que dizem respeito cada vez mais às mídias digitais.

2.1.1 Comunidades virtuais e jogos eletrônicos como basais para a socialidade

A socialidade tem em sua dimensão comunitária seu momento fundador Maffesoli (2001b), sendo conduzida por aspectos de imaginário e de pertencimento a um grupo. Para o autor a técnica desempenha um papel importante nesse processo, pois ao invés de inibir as situações comunitárias e imaginárias da sociedade, as novas tecnologias vão agir como potencializadoras dessas situações.

O indivíduo devido à insegurança de sua identidade frágil e volátil busca uma forma de comunidade capaz de lhe assegurar uma base mais sólida, sem, contudo se comprometer com formas de pertencimento caracterizadas por vínculos indissolúveis. Contudo, há aqui ambigüidades, pois muitas dessas comunidades são efêmeras. O que não podemos duvidar é que as comunidades virtuais estão sendo entendidas por vários jovens como uma tentativa de agrupamento, na busca por um maior conforto subjetivo que visa o pertencimento. Este pertencimento a uma comunidade virtual parece atuar de alguma maneira na identidade do participante por meio do contato com pessoas que compartilham os mesmos interesses e que se dedicam a trocar ideias e experiências.

As comunidades virtuais são espaços formados por agrupamentos humanos no ciberespaço.

Lemos (2005, p.86) diz que:

[...] o ciberespaço cria um mundo operante, interligado por ícones, portais, sítios e home pages, permitindo colocar o poder de emissão nas mãos de uma cultura jovem, gregária, que vai produzir informação, agregar ruídos e colagens, jogar excesso ao sistema.

O funcionamento do ciberespaço está diretamente ligado, num primeiro momento, às redes de conexões proporcionadas pelas tecnologias de informação e comunicação e, num segundo momento, à possibilidade de, neste espaço, pessoas com objetivos comuns, se encontrarem e estabelecerem relações.

Os encontros entre as pessoas no ciberespaço, a ideia dessa coletividade que se reúne para trocar informações, experiências, fragmentos de vida e até objetivos comuns, recebe o nome de comunidade virtual. Rheingold foi um dos primeiros autores a utilizar o termo "comunidade virtual". Para o autor: "Comunidades virtuais são os agregados sociais surgidos na Rede, quando os intervenientes de um debate o levam por diante em número e sentimento suficientes para formarem teias de relações pessoais no ciberespaço" (RHEINGOLD, 1996, p.18).

Outro autor que também detecta que numa comunidade virtual há sentimento de pertencer a um grupo com afinidades em comum é Vilches (2003, p.52), para ele:

As comunidades virtuais são redes fechadas, auto-suficientes. [...] Se auto-regulam. Têm uma dimensão ética e subjetiva, regem-se pela interdependência de interesses e afinidades e não têm objetivos políticos nem desejos de intervir na sociedade, ou competir com os meios massivos.

Os fluxos informacionais e comunicacionais, das mensagens compartilhadas, as atividades, e as imagens originam o vínculo social, o pertencimento a um determinado grupo e conseqüentemente o sentimento de segurança. "Não podemos evitar; somente as imagens podem ajudar, somente as imagens providenciam "providentia", proteção, prevenção. Essa tem sido sempre a função das imagens: a magia da proteção sagrada" (HILLMAN, 1993, p.94).

No que diz respeito ao surgimento do pensamento abstrato (percepções), a respeito da imagem e do duplo:

[...] a imagem não é só uma simples imagem, mas contém a presença do duplo do ser representado e permite, por seu intermédio, agir sobre esse ser; é esta ação que é propriamente mágica: rito de evocação pela imagem, rito de invocação à imagem, rito de possessão sobre a imagem. (MORIN, 1988, p.98-99.).

É imprescindível observar que essa ação da e na imagem pode ser considerada a essência dos processos de representação. É interessante notar também que isto não acontece de forma individual e sim ocorre na comunhão, nas interações do homem com o próprio homem e com o meio ambiente.

Dessa forma, não há como pensarmos em nenhuma realidade humana sem que a cultura, ou melhor, as culturas e os processos de comunicação social (as imagens partilhadas) desempenhem papel central na formação dessa realidade, ou a representação dessa realidade.

Baitello Junior (1997) ao estudar a questão do vínculo relacionado à comunicação observa que o vínculo é a base primeira para a comunicação, é a criação de um elo simbólico ou material, é a constituição de um "território comum".

Somos seres humanos hipercomplexos e dependentes uns dos outros, isto reforça nosso caráter gregário. Precisamos pertencer a um grupo. Precisamos nos organizar e reorganizar através dos vínculos sociais e de aprendizagem. Essas constantes reorganizações nos exigem um longo tempo de vida para que possamos chegar à maturidade da espécie. O processo de prolongamento da aprendizagem que acontece no ser humano foi denominado por Morin (1988, p.84-85) de juvenilização:

O processo de juvenilização significa a regressão dos comportamentos estereotipados

(instintuais) que eram programados de maneira inata, a abertura extrema ao ambiente (natural e social), a aquisição de um grande plasticidade e disponibilidade [...] O progresso da culturização corresponde à multiplicação das informações, dos conhecimentos, do saber social, e também à multiplicação das regras de organização e dos modelos de conduta, inclusivamente a uma programação sociocultural.

Evidencia-se, portanto, a necessidade das relações socioculturais e dos vínculos sociais para a natureza humana. Os vínculos são os canais por onde passam as informações que garantem a vida do indivíduo e do grupo.

Frente a crescente complexidade a interdependência é essencial. Para isso, Baitello Junior (1997), afirma que é preciso que os indivíduos de uma sociedade sejam capazes de dispor de uma rede de comunicação social que garanta a eficácia das trocas. Assim podemos dizer, que mais do que nunca, a comunicação e seus meios passam a desempenhar um papel central no próprio processo vital da vinculação humana.

Ao apontar a comunicação como um dispositivo do estar-junto e, inclusive, do utilitário, Maffesoli (2001b) detecta na persona uma necessidade em obter da mídia algo além da informação; algo como ver, ouvir a si própria. Essa informação explicitamente pessoal – e nem por isso desinteressante ao outro – configura-se como conteúdo desejado e espaço requerido pela sociedade.

A sociedade da informação, portanto, pode até fazer crer que o mais importante são os seus jornais, televisões e rádios, mas no fundo o que conta é a partilha cotidiana e segmentada de emoções e de pequenos acontecimentos. Mesmo na internet o aspecto interativo predomina sobre o utilitário. [...] Nisso tudo, claro, há informação. No entanto, o essencial está em reconhecer-se, em ver-se, em fazer parte de uma comunidade presencial ou virtual. (MAFFESOLI, 2003, p.15).

Ao fazer parte de uma comunidade seja presencial ou virtual, o jovem se vê reconhecido, há assim, uma legitimação da identidade através do olhar do outro e o sentimento de pertencer a um determinado grupo.

Ao questionarmos se os jovens participavam de comunidades virtuais pudemos ter a percepção de que existe pertencimento e até multipertencimento. Ao mesmo tempo em que um jovem participa de uma comunidade, também pode participar de outra, e tantas quantas desejar participar.

[...] rrsrsrs... ah... eu participo de umas cinquenta comunidades [...] umas pessoas pensam igual, outras diferente [...] é legal! (PM12).

Um outro entrevistado também afirmou a participação em várias comunidades:

Ah, eu participo de muitas comunidades, mas só que eu pego, por exemplo, todas as coisas que eu gosto nas comunidades... por exemplo: “Eu odeio acordar cedo”, aí eu coloco lá... aí que eu sei que naquela comunidade vai ter um monte de pessoa que é igual a “eu” nesse aspecto [...] mas também pego outra comunidade que “vai tá” outras pessoas diferentes, por exemplo: Eu vivo caindo e daí? E assim vai [...] (PF13).

Como podemos perceber há nas falas acima o que podemos chamar de multipertencimento; ao mesmo tempo em que o jovem faz parte de uma comunidade sobre um determinado assunto/tema, também faz parte de muitas outras.

É interessante notar o que Tiraboschi (2008, p.43) evidencia:

Ela (a internet) apenas facilita a conexão entre as pessoas, sejam amantes de bolo de cenoura ou suicidas potenciais. Alguns sites permitem que pessoas passando pelas mesmas experiências se encontrem mais facilmente. Mas as comunidades virtuais também são um meio rápido, eficiente e abrangente de divulgar conceitos e preconceitos.

Como mencionamos anteriormente, os jovens acreditam que há a veiculação de preconceitos através da utilização da mídia digital. Contudo, também sabem que podem influenciar de forma positiva, como o exemplo citado abaixo:

Eu acho interessante participar de comunidades sobre o racismo, contra o preconceito do negro, deficiente. Eu participo, até porque eu tenho um irmão que é deficiente, então é interessante participar! (PF15).

É importante destacar que várias vezes a entrevista fluiu em tom de conversa informal. A jovem contou que quando o irmão nasceu com problemas mentais, ninguém na casa aceitava. Somente a mãe dela estava tentando fazer alguma coisa, mas não estava conseguindo. Então ela resolveu ajudar e, por isso, começou procurar entender um pouco mais como lidar com a situação. Contou que através da comunidade conheceu algumas pessoas e a troca de experiências foi muito boa.

Um dado interessante de nossa pesquisa, é que de 20 entrevistados, 19 responderam que os dois meios de comunicação mais utilizados são: os computadores ligados a internet (em especial Orkut e MSN), e o telefone celular.

Tanto o Orkut quanto o MSN, bem como o celular permitem que os jovens sintam-se autores, protagonistas das situações vivenciadas e isso parece trazer maior segurança.

Sobre a participação em comunidades virtuais, algumas respostas foram bem contundentes quanto à sensação de criar e recriar o ambiente em que atuam sentindo-se protegidos.

[...] eu criei ontem um grupo chamado: amigos de Albert Einstein, porque no MSN tem um site que você pode colocar informações e eu fiquei como

proprietário do grupo [...] (PM7)

[...] eu fiz uma comunidade da nossa escola. Participa quem eu deixo participar [...] só gente legal, assim dá pra ter mais tranquilidade! (PM4).

Essa forma de participação auxilia nos sentimentos de segurança e pertencimento a um determinado grupo. Sennett (apud BAUMAN, 2001) diz que a expressão “nós” é hoje um ato de autoproteção. O desejo de comunidade é para defesa.

Eu acho interessante, porque você acaba conhecendo gente que gosta das mesmas coisas que você gosta. Eu participo de uma comunidade que é de artistas. Acho interessante, porque todo mundo conversa do artista que gosta, põe opinião. Quando alguém critica [...] a gente defende junto. Todos nós gostamos do mesmo grupo, “né”!? Aí a gente acaba pensando um igual ao outro, ou às vezes não [...] (PF3).

O senso de pertencimento é possível em virtude de uma territorialidade simbólica, manifestada nas ações executadas a distância. Eles participam, emitem opiniões, constroem novos significados, tecem uma rede de cooperação oportunizada pelo processo de comunicação bidirecional.

É interessante notar que essa comunidade pode e na maioria das vezes é formada por um grupo disperso espacial e fisicamente, mas unido por ideais comuns. Há normas de controle sobre seus membros e regras que funcionam como uma constituição.

Como já apontamos em outro momento, "as juventudes" definem-se pela indefinição e elegem como valores a velocidade e o nomadismo. Daí o gosto pelas tecnologias digitais e pela internet, e a inclusão dos espaços chamados "virtuais", com destaque para as redes sociais e jogos eletrônicos.

Alves (2005) observa que há a construção de novas aprendizagens dentro da plataforma virtual. Os jogos eletrônicos também permitem ao jogador socializar as vivências, levantando hipóteses de forma interdisciplinar, recorrendo aos outros jogadores através de uma lógica de comunicação coletiva, oriunda da interatividade desempenhada pelos diversos jogadores. Os jogos digitais inseriram novas configurações no domínio do corpo e conseqüentemente novas possibilidades aos processos de significação.

Le Breton (2004, p.68) afirma que: “[...] há nas experimentações corporais vividas através dos jogos virtuais à necessidade de colocar-se fora de si para se tornar si mesmo”. Esse corpo eletrônico e seus sentidos vão se constituindo a partir de identidades e alteridades sociais.

Durante as entrevistas alguns jovens afirmaram:

[...] eu gosto de criar meu próprio jogo... escolher com qual jogador vou jogar e se quiser, em alguns jogos posso criar os personagens [...] (PM17)

Eu gosto de jogo que você cria até oito personagens e nestes personagens você cria várias classes. Depois você faz um teste pra ver qual classe você se identifica mais [...] ai você pode escolher uma classe ou outra, ai você luta, forma seus grupos de amigos, evolui e o objetivo do jogo é você criar um clã (seu grupo mais forte) pra você dominar mais castelos [...] (PM10).

O processo de construção de um personagem digital passa, inevitavelmente, pelas representações de sujeitos existentes no cotidiano, o que remete em grande parte as convenções e aos ideais que formam o imaginário do sujeito. Nesse sentido, pode-se dizer que há inúmeras identidades. Bauman (2001) observa a existência de múltiplas e fragmentadas identidades que são arranjadas pelos sujeitos de acordo com suas necessidades e desejos de novas experimentações.

Le Breton (2004) diz que é interessante notar que a partir da constituição dessas novas identidades surgem também novas acomodações. Assim, a internet pode ser considerada por excelência o âmbito no qual acontece a criação das máscaras, que multiplicam as identidades, pois não há a preocupação de ter que dar satisfação a alguém sobre o que se faz.

Podemos observar que à medida que a tecnologia ressignifica às atuações dos atores sociais, os formatos culturais também ressignificam a tecnologia.

O domínio corporal que se articula na relação entre espaço cotidiano e ciberespaço a princípio se constitui em uma rede de sentidos muito bem tecida e articulada que leva em consideração os desejos, fantasias, necessidades, tensões particulares de cada pessoa, e, ao mesmo tempo, os variados campos - ético, econômico, cultural, social, cibernético, etc.

Maffesoli (2004c) diz que as pessoas querem muito mais que informação na mídia, querem ser vistas, ouvidas e participar da socialidade contando a vida cotidiana que é efêmera, incerta e fluída.

O sociólogo Bauman (2001, 2005) nos traz a concepção de “modernidade líquida” ou “fluída” para explicar as mudanças ocorridas na esfera social.

Estamos agora passando da fase “sólida” da modernidade para a fase “fluída”. E os “fluidos” são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças. Num ambiente fluído, não há como saber se o que nos espera é uma enchente ou uma seca – é melhor estar preparado para as duas possibilidades. Não se deve esperar que as estruturas, quando (se) disponíveis, durem muito tempo. Não serão capazes de aguentar o vazamento, a infiltração, o transbordamento – mais cedo do que se possa pensar, estarão encharcadas, amolecidas, deformadas e decompostas. (BAUMAN, 2005, p.57-58, grifo do autor).

Compartilhar minúsculos valores numa rede complexa de contornos difusos e fluidos, é que parece dar força ao procedimento do jogo nessas mesmas sociedades. Assim, o espaço conquistado pelo afeto, às configurações midiáticas, às relações sociais, que são criadas pelas tribos e o narcisismo coletivo, de acordo com Maffesoli (2004d) ajudam a delinear a ética e a estética da contemporaneidade e sustentam à comunicação. No jogo há comunhão, há partilha. Mesmo em jogos individuais e não virtuais há importância da presença do outro, nem que seja para torcer.

Sobre isso, observamos nas entrevistas realizadas, o entrecruzar de duas questões: “Você acredita que na interação virtual há divertimento, e se há, como acontece?” “Quais os assuntos mais discutidos na interação estabelecida virtualmente?” Estas questões apontam para alguns dados que consideramos relevantes. De um total de 40 (quarenta) respostas (somadas às duas questões), dezesseis jovens entrevistados acreditam que o jogo seja o motivo principal do divertimento e concomitantemente, o assunto mais discutido na interação estabelecida virtualmente. Descreveremos algumas das respostas:

[...] a gente conversa, a gente brinca de vários jogos, é super legal! (PF2)

[...] você se diverte bastante na internet procurando jogos e depois contando pros amigos o que achou! (PM4)

No Orkut eu tenho jogos. Tem até colheita feliz, que é um jogo que você pode jogar com os amigos [...]. (PM5)

A gente conversa sobre jogar bola, tipo assim, campeonato que tem fora... conversa sobre treino[...]. (PM7)

Nossa... tem vários assuntos... depende o que eu tô fazendo, mas eu me divirto com os jogos. E se eu tô jogando, aí só falo de jogo, jogo, jogo. (PM9)

Ah... a gente conversa sobre as fofocas, quem ganhou o campeonato... um pouquinho de tudo e dá muita risada! (PF13)

A gente conversa sobre a aula de educação física, sobre quem ganhou a disputa no dia... se foi de vôlei, vôlei [...]. (PF15)

Geralmente conversamos sobre namoro, jogos, brincadeiras... a gente se diverte junto! (PF6)

Eu tenho um jeito pra me divertir... eu jogo um jogo de bilhar on-line, converso com um monte de gente, mais de trinta pessoas de fora... da Bahia, Piauí, Mato Grosso do Sul, de Minas Gerais. Você vai jogando, e conforme você joga aí tem uma barrinha pra você escrever pra pessoa, aí você começa conversar com a pessoa, aí ela vai falar e depende como você se expressa

com a pessoa, você pode até adicionar ela no MSN, compartilhar fotos no ORKUT [...]. (PM14).

As respostas acima trazem à tona reflexões sobre a necessidade de estudar o jogo em geral e, em especial, o jogo eletrônico como objeto de socialidade. O uso de computadores e a integração de vários aparatos tecnológicos, desde as duas últimas décadas do século XX, propagaram uma variedade de instrumentos técnicos de mediação e de interação social no âmbito da cultura, que reafirmam a necessidade de análise do processo de formação cultural dos jovens, suas relações com objetos da tecnocultura e as repercussões de tais relações no ambiente escolar.

Os jogos eletrônicos permitem ao jogador recorrer a outros jogadores ao socializar as vivências através da interatividade e da comunicação coletiva que é estabelecida.

De fato, essa comunhão de emoções e sensações que acontece através dos jogos, é bastante intensa entre os jovens. Maffesoli (1984, p.44), observa que:

Essa comunhão de emoções ou sensações difundida nos atos mais cotidianos ou cristalizada nos grandes acontecimentos pontuais ou comemorativos (aniversários, revoluções, movimentos de massa, greves, agrupamentos etc.) é *stricto sensu*, o que funda a vida social ou que faz lembrar a sua fundação [...].

As novas tecnologias da informação abrem novas possibilidades e maior espaço para que aconteçam os jogos eletrônicos. Os jogos possuem potencialidade para o divertimento, prazer, interação e acontecem não somente no ciberespaço, mas em vários outros âmbitos da vida cotidiana, expressando assim não simplesmente a competição e o desenvolvimento de partidas, mas também um traço social que deixa suas marcas nas culturas e comportamentos das sociedades contemporâneas.

Eu me sinto bem “pra caramba” jogando... não importa se é na aula de educação física, às vezes num tempinho na classe, ou em casa da Internet... eu sei que é bem legal... às vezes tô estressado e quando jogo passa [...] (PM17).

Huizinga (1996, p.33) faz a seguinte afirmação:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria [...].

Ao ocupar-se do computador e/ou da internet, o espectador está realizando uma ação voluntária, centrada no divertimento e na descontração. O lúdico e o jogo estão intimamente relacionados. Huizinga (1996) observa que na evolução do social procurou-se durante muito

tempo esconder, ocultar o elemento da ludicidade sob uma cultura que incorporou e valorizou muito mais o conhecimento.

Contemporaneamente sabemos que há a procura pela recuperação do lúdico e pela libertação do racionalismo.

Segundo nos lembra o autor, etimologicamente a palavra *ludere* que, no latim, cobre de forma ampla o significado de jogo, também possui o sentido de simulação. Os jogos eletrônicos podem ser considerados reflexos de uma sociedade em busca de diminuir essa herança racionalista; pois através deles há o aumento da diversão, da ousadia, das tensões, das simulações.

Caillois (1990) afirma que a simulação, a ficção, o mistério, o divertimento e a descontração são elementos chaves para começar um jogo.

É interessante notar que nesses momentos de descontração e superficialidade, os homens vivem a alegria e a liberação em conjunto. Durante esse processo, os homens vivem um “faz de conta”. Essa encenação na qual todos desfrutam da igualdade por alguns momentos faz parte do jogo das relações sociais.

Na contemporaneidade, devido à possibilidade das pessoas se encontrarem e se comunicarem via ciberespaço, a interação existente, mediada ou não por computador possui uma lógica particular. As chamadas relações sociais, de acordo com Maffesoli (1996), não são mais regidas mecanicamente e sim em função de ações vivenciadas no cotidiano, de uma maneira orgânica e estão mais voltadas para a proximidade.

Essa transformação valoriza o que é palpável favorecendo o contato com aquilo que está próximo e pertence ao cotidiano. É sob essa perspectiva de experimentação coletiva de partilha de emoções que o autor propõe a estetização da existência. A estética possui força para agregar as pessoas envolvidas numa mesma ação e, assim, desempenha a função de religar o que está disjunto. Há desta forma, uma interconexão que acontece em momentos em que as pessoas se aproximam, como em eventos esportivos, festas, mas também através de tecnologias da informação que proporcionam o contato entre os internautas. De acordo com o autor, o desejo do estar junto instaura uma nova lógica da comunicação, que será regida pela partilha das emoções.

As relações que compõem a socialidade constituem o fundamento de toda vida em sociedade. São as situações, os momentos de submissão da razão à emoção de viver o "estar junto". O tribal que sobressai ao institucional. É a efervescência de experiências coletivas, a heterogeneidade, o politeísmo de valores, onde há a produção de diversas “máscaras” de nós mesmos, assim, há também a teatralidade cotidiana.

A teatralidade cotidiana deve ser considerada como algo que trará a luz novos conhecimentos. As maneiras de ser, agir, não dependem exclusivamente de causas exteriores, mas também de sua dinâmica interna; de uma espécie de força imanente que, qualquer que seja seu nome parece fazer perdurar os conjuntos sociais. Esta força parece encontrar sua origem na reunião do mundo das imagens. “Há uma inteligência societal que não se pode tratar levemente” (MAFFESOLI, 1996, p.30).

O estilo de vida não é algo inútil, pois é isso que irá determinar a relação com a alteridade. De acordo com Maffesoli (1997a), é essa perspectivação estilística que permite dar conta da passagem da ordem política, que privilegiava os indivíduos e suas associações contratuais, à ordem da fusão. Assim, acentuam-se as dimensões: afetiva e sensível. Essa cultura do sentimento e de compartilhamento de afetos é estruturada pela lógica da comunicação, responsável por promover o laço ou a interação social.

Quando a vida cotidiana organiza-se em torno de imagens, o reencantamento do mundo pode ocorrer até no nosso universo tecnicista.

As tecnologias de informação e comunicação são a razão de existir das comunidades virtuais e dos jogos eletrônicos, como estas são movidas pelo sentido de cooperação, a socialidade, descrita por Maffesoli, estará presente em todos os seus aspectos. A permanência no espaço virtual é determinada pelo próprio sujeito, que escolhe em que momento quer participar, podendo conectar-se a qualquer hora, conforme seus diversos interesses.

Bauman (1999a) diz que em vez de homogeneizar a condição humana, a anulação tecnológica das distâncias temporais/espaciais tende a polarizá-la. Há a emancipação de alguns seres humanos das condições restritivas da territorialidade, tornando, assim, extraterritoriais certos significados geradores de comunidade. A informação agora flui independentemente de seus portadores; a mudança e rearrumação dos corpos no espaço físico são necessárias para reordenar significados e relações.

A contemporaneidade comporta um complexo conjunto de dinâmicas e de camadas de sentido que se mesclam, conflitam e negociam. Vive-se simultaneamente, em múltiplas dinâmicas, ambientes presenciais e virtuais. O paradoxo se faz presente.

Tudo isso, está permeado por ambiguidades e ambivalências. Segundo Augé (1998) são os meios de comunicação que ajudam produzir esse misto de unidade e diversidade.

2.2 Itinerário Entre a Mídia e o Consumismo. Ter Para Ser Aceito, Eis a Questão!

[...] a mídia “no mesmo” tempo que une a gente, também separa, e assim vai [...] (PF13).

Na fala acima temos uma parte ínfima, mas demonstrativa das ambivalências, paradoxos e contradições que perpassam tanto a mídia, quanto sociedade em que vivemos.

A crítica da mídia não se volta jamais contra a própria mídia. As exceções servem de legitimação, simulacro de autocrítica. Produtores e produzidos por um imaginário que os engloba, os meios de comunicação, para serem examinados em profundidade, devem ser submetidos a complexas radiografias à luz do paradigma que os justifica. (SILVA, J., 1997, p.111).

J. Silva (1997), neste trecho faz a reflexão existente sobre a mídia contemporânea propondo que se traga de volta à comunicação social a complexidade que se necessita ao cumprimento das funções de mediar e conectar tornando possíveis através da comunicação um espaço simbólico para que aconteça o encontro e que se dê em toda riqueza comunicativa humana.

Nossa sociedade e a mídia como sua legítima representante têm construído discursos heroicos para tratar a realidade e muitas vezes têm reprimido a vida que borbulha em contradição. "O povo é sempre movido pela nostalgia do herói, do vencedor de dragões e, por isso, clama sempre por uma personalidade quando sente o perigo do psíquico" (JUNG, 1990, p.58).

Contrera (2002) afirma que numa sociedade em que as figuras políticas são sistematicamente desmoralizadas e sem heróis pessoais, surgem então, instâncias, instituições. Atualmente, no Brasil destaca-se a mídia na tentativa de evocar as identificações e o poder simbólico - mítico do herói. Os discursos midiáticos revelam a pretensão de exercer a função heroica e de trazer à tona a verdade. Neste sentido há grande contradição, pois à medida que há superabundância de informações, há a ilusão de que sabemos tudo o que está acontecendo no mundo, mas se pararmos para analisar, as redes de informação acabam por entorpecer nossos sentidos.

Observamos como nas falas de alguns jovens aparece a sensação de onipotência da mídia, quando questionados sobre a influência por ela exercida:

Ah [...] não sei o que seria sem a mídia! Meu computador funciona o tempo todo, preciso "tar" ligado 24 horas pra "tá" por dentro das coisas, "sabê" o que acontece [...] jogar [...] (PM10)

[...] o que seria da gente sem a mídia? Não ia dá pra fazer nada! A gente faz tudo pela Internet! (PM9)

[...] hoje sem internet não dá pra viver, "né"! Eu acho assim... com a internet a gente pode comprar coisas sem ir lá na loja, pode sacar dinheiro no banco sem precisar ir no banco [...] (PM5).

Podemos observar nas falas acima que a mídia cria a sensação de onipotência, de que quem tem o controle é quem utiliza a mídia. Entretanto, Contrera (2002) evidencia que enquanto há esta ilusão, nosso próprio corpo é tirado.

Como diz Villaça e Góes (2001), a partir dos finais do século XIX, o corpo representado durante séculos como espelho da individualidade, passa ser suporte do eu, mas também do outro; encarnação e também representação; carne e imagem. Na cultura da pós-modernidade, marcada pela dúvida, instabilidade e indiferenciação, as formas misturam-se, virtualizam-se, fragmentam-se, tendem ir desaparecendo e geram mais fantasmas que corpos. Os corpos são desmaterializados e desterritorializados da arte virtual.

Como afirma Deboard (1997), numa sociedade em que tudo se torna espetáculo, o retrato da glória é aquele que eleva a imagem a sua potência máxima e que a produz como fantasma numa potência infinita.

Há ênfase na imagem e ritualiza-se o disfarce e as expressões transfiguradoras (como tatuagens, adereços, piercings, cirurgias plásticas, cabelos excêntricos etc.) Tudo isso nos permite compreender que os diversos jogos da aparência inscrevem-se num amplo sistema simbólico e cujos efeitos sociais não podem ser tratados como desprezíveis.

O ressurgimento da exaltação e do amor ao corpo é algo presente e esse fato não é individual, mas sim um fenômeno coletivo.

Um jogo de máscaras generalizado. [...] a história das ideias mostra bem como, durante séculos, a tônica é colocada em tal aspecto dominante da vida social, que, quando está saturado, cede lugar a um outro. Não é preciso, portanto, acreditar que uma figura é eterna, ou que não renascerá mais. Assim a do homo economicus não é, de modo algum, redutível aos tempos modernos; para dar um exemplo dentre muitos outros, alguns historiadores seguiram, com precisão seu nascimento na Grécia Antiga, onde ele recebe o bastão do homo politicus. (MAFFESOLI, 1996, p.53-54).

Segundo o autor parece que estamos assistindo ao renascimento do homo estheticus o laço social torna-se emocional. Desta forma, o que faz toda diferença, é o simples fato do estar-junto. O instante, o agora, ocupa valor primordial na vida social. O que faz algo ser

verdadeiramente importante são as menores coisas, os detalhes. A socialidade, segundo Maffesoli (2004c) se constitui quando há possibilidades da experiência com o coletivo, um conjunto de práticas que acontecem cotidianamente e que fogem ao controle, a rigidez e enraíza-se no presente. Maffesoli (1996) observa esta questão numa esfera não limitada à mídia digital, mas amplia à reconfiguração dos contratos sociais guiados pelo que chama de ética da estética; devido perceber o novo vínculo social (ethos) surgindo a partir da emoção compartilhada ou do sentimento coletivo.

Já a modernidade, segundo Outeiral (2003, p.127): "[...] buscou a valorização do "conteúdo" sobre a "forma" e o externo (aparência física) e do "conjunto" sobre as "partes" (subordinação das pessoas ao Estado Nacional, por exemplo), buscando no campo do indivíduo a "pessoa total".

Até mesmo o patriotismo, ativo mais zelosamente preservado pelos Estados-nações modernos, foi transferido às forças do mercado e por elas remodelados para aumentar o lucro dos promotores do esporte, do *show business*, de festividades comemorativas [...]. (BAUMAN, 2005, p.34).

A contemporaneidade pós-moderna dá ênfase e valor à aparência, a fragmentação, a superficialidade. O aumento do número de cirurgias plásticas, os transtornos de alimentação: bulimia, anorexia, nos faz vislumbrar como a cultura pós-moderna, narcisista, está presente e incide sobre todos nós e, talvez, em especial, sobre os adolescentes e jovens.

Dessa forma, o “mercado” e o consumo surgem como os novos parâmetros. “Se nossos ancestrais eram moldados e treinados por suas sociedades como, acima de tudo, produtores, somos cada vez mais moldados e treinados como, acima de tudo, consumidores, todo o resto vindo depois” (BAUMAN, 2005, p.72).

Conforme observa Canevacci (2005), os principais sujeitos de consumo das culturas veiculadas pelos meios de comunicação são os jovens. O consumo juvenil adquire um papel central que se amplia para toda sociedade. O autor também afirma que o traço decisivo da contemporaneidade é o jovem e o elemento que caracteriza isso é a escola de massa.

[...] a escola de massa separa um segmento interclassista da população da família e da produção; a mídia (discos, rádio, cinema, computador) produz um novo tipo de sensibilidade e de sexualidade, modo e estilo de vida, valores e conflitos [...] (CANEVACCI, 2005, p.23).

O autor afirma que o adulto produz e o jovem consome.

A ideia de consumo está hoje inteiramente ligada ao desejo de posse, como explica J. Freire (2004, p.77):

Consumismo, portanto, é o modo que o imaginário econômico encontrou de se legitimar culturalmente, apresentando as mercadorias como objetos de necessidades supostamente universais e pré-culturais, e ocultando, por esse meio, as desigualdades econômico-sociais entre os potenciais compradores.

Quanto à influência da mídia digital, alguns jovens ainda responderam:

Bom [...] todo mundo é influenciado, porque a gente tá nesse meio, tá nessa sociedade de quem tem pode e se comunica mais com todo mundo! Se você não tiver dentro do assunto [...] “de por exemplo”, você não ter um celular novo, você não é tão legal. Agora aquele que tem um celular novo, sempre todo mundo vai mais nele. (PM12)

[...] se você tem celular da moda, tem coisas legais... mais gente se interessa em “conversá” com você. Se você não tem nada, aí fica um pouco mais difícil. (PM8).

Nestas falas identificamos algumas questões interessantes, dentre as quais destacamos duas. A primeira diz respeito à influência que a mídia exerce quanto ao consumo na mente do jovem. A segunda, relacionada à primeira demonstra que esse “poder” para o consumo fará com que o jovem seja aceito ou não pelas pessoas, pelo grupo.

Estamos enfrentando problemas complexos de solucionar. A questão imprescindível que notamos é a crise do sujeito. Esse sujeito está sem base, sem ter como se firmar, então procura no consumismo uma maneira para se auto firmar, porque nossa sociedade enfatiza que o que realmente conta é o que você tem e não o que você é.

Bauman (2001) ao nos remeter a Bordieu diz que homens e mulheres para se tornarem “imortais”, para serem “reconhecidos”, buscam aparecer cada vez mais na mídia; é como se a televisão fosse o equivalente ao espelho de Narciso. “Ser é Ser visto na TV”. E acrescentaríamos: “Ser é Ter para ser aceito pelo grupo”.

O que todos nós parecemos temer [...] é o abandono, a exclusão, ser rejeitado, ser banido, ser repudiado, descartado, despido daquilo que se é, não ter permissão de ser o que se deseja ser. Temos medo de nos deixarmos sozinhos, indefesos e infelizes. Tememos que nos neguem companhia, corações amorosos, mãos amigas. Receamos ser atirados ao depósito de sucata. O que mais nos falta é a certeza de que isso não vai acontecer - não conosco (BAUMAN, 2005, p.99-100).

Pais (2006, p.18) observa que: “[...] as aparências estão mais arraigadas às experiências que as consciências.”

O consumismo ligado à moda está cada vez mais sendo exaltado. A marca puramente estética da moda faz com que a criação, não responda a nenhuma finalidade objetiva, mas favorece a reunião, o particular das emoções; sendo assim, há o caráter irrealista da moda.

A comunicação exacerbada, a globalização, não remete simplesmente ao desenvolvimento tecnológico; também tem outras conotações. Podemos notar como há a massificação da cultura, do lazer, do turismo, do consumo e é evidente que são causa e efeito de um tribalismo exacerbado.

Bauman (1998) afirma que a marca da pós-modernidade é a “vontade de liberdade”, capaz de acompanhar a velocidade das mudanças econômicas, tecnológicas, culturais e do cotidiano. Neste mundo não há como se sentir seguro e estável; pois é tudo muito incerto e porque não dizer: assustador. Isso porque, as questões pós-modernas não encontram utilidade para a “certeza”, para a “segurança”, ou mesmo para a “estabilidade”. Como afirma Bauman (1999a), aquele desejo imenso de poder que animou a busca do definitivo desperta agora pouco entusiasmo. Já o que desperta grande paixão é o que a sociedade atual incita-nos a fazer, que é desempenhar o papel de consumidor.

Contrera (2003, p.105) faz a seguinte pergunta: “Por que a necessidade aparentemente exagerada de pertencer ao grupo, mesmo que isso signifique consumir, consumir, consumir?”.

É através da posse dos objetos que muitas pessoas se expressam hoje, portanto o desejo é realizado na compra, posse e descarte das coisas. Como a própria palavra consumir já traz a ideia de algo efêmero, o desejo sempre tem que correr atrás de novidades.

[...] comprar é bom... é preciso! O difícil é acompanhar os celulares, computadores, MPs que são lançados toda hora [...] (PF3)

Contrera (2003) ao nos remeter a Coelho afirma existência de uma instantaneidade quanto à sensação gerada pela compra. Se por um lado o consumidor sente estar pleno, satisfeito, por outro, esta sensação é efêmera, pois rapidamente é exposto a outros produtos que também foram feitos para ele e viram objeto de seu desejo.

A gente sempre conversa com os amigos... você viu aquele novo tênis que saiu... vai ficar lindo em mim... (rrsrs). Você viu tal celular que “tá” na moda... sempre a pessoa vai querer comprar, porque é raro uma pessoa que não queira, é raro uma pessoa que tenha o estilo dele mesmo. (PF13).

O consumo gera uma certa interação entre o corpo do consumidor e o produto. O corpo do consumidor é um corpo transformado em objeto e passa a ser encarado como algo possível de mudança, maleável, flexível.

Segundo Canclini (1997, p.53), o consumo é:

[...] o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos. Esta caracterização ajuda a enxergar os atos pelos quais consumimos como algo mais do que simples exercícios de gostos, caprichos e compras irrefletidas.

Canevacci (2005) defende a ideia de que dada a pluralidade de grupos aos quais pertencemos e os traços culturais pluriidentitários que absorvemos, os elementos culturais são desterritorializados e vivemos a fluidez cultural que consumimos e que nos consome à velocidade da internet.

No universo globalizado, os estilos de vida são “fluidos”, portanto um mesmo consumidor pode participar de diferentes e, por vezes, “antagônicos” grupos, culturas e atividades ao mesmo tempo, dependendo do momento de trabalho, lazer ou educação em sua vida cotidiana.

Enfatizamos aqui a dimensão simbólica do consumo como prática de representação das estruturas de significação da sociedade capitalista. Consumir torna-se, sob o ponto de vista antropológico, verdadeira prática ritual que representa a organização social e o universo simbólico dessas sociedades.

O consumo, pelo fato de possuir um sentido, é uma atividade de manipulação sistemática de signos. O indivíduo não consome a materialidade do produto, mas os significados que, por intermédio do produto, geram uma série de valores compartilhados pela sociedade capitalista.

[...] muitas vezes eu quero comprar algumas roupas só porque sei que meu corpo vai ficar bonito [...] depois que comprei, sei que preciso emagrecer[...] (PF11).

A sociedade capitalista de consumo transforma o corpo em objeto. Os corpos individuais devem se adaptar às mudanças no corpo padrão.

Canclini (1997, p.59) observa ainda que:

Comprar objetos, pendurá-los ou distribuí-los pela casa, assinalar-lhes um lugar em uma ordem, atribuir-lhes funções na comunicação com os outros, são os recursos para se pensar o próprio corpo, a instável ordem social e as interações incertas com os demais. Consumir é tornar mais inteligível um mundo onde o sólido se evapora.

C. Coelho (2003) afirma que devido à ação do sistema publicitário, o corpo é visto como um produto. É visível, portanto, o aumento de produtos e serviços voltados para a modificação dos nossos corpos, desde o uso de cremes contra o envelhecimento ou pílulas

para emagrecer, até a realização de implantes de próteses, cirurgias plásticas, etc.

O corpo publicitário é o corpo sem defeitos; é aquele que não sofre a ação do tempo-espço. Está sempre jovial, leve, veloz, forte. Na mídia não há espaço para um corpo com problemas dentários ou de pele, posturas que não estejam de acordo com a dos muitos jovens. Tudo tem que estar em cima!

Às vezes penso em comprar uma coisa [...] uma roupa, calça, sei lá... e quando vejo, já não está mais na moda [...] Às vezes vejo uma modelo super magra e acho bonita, às vezes olho e acho que deveria ser mais gorda [...] (PF20).

Destacamos na fala acima alguns pontos fundamentais, dentre eles: a questão de que nada no corpo é simples, pois o corpo tem a propriedade da complexidade, e da mutabilidade que é algo comum a todos os seres vivos. E também a ambiguidade que se faz presente a todo momento.

Campelo (2003) diz que esta complexidade se dá, porque o corpo é palco de incessantes trocas com outros corpos e seu meio ambiente. Troca informações com o espaço-tempo que o circunscreve e com a cultura. Assim, o "corpo ideal" mudará suas fronteiras em tempos e espaços diferentes, será sensual ou pudico, gordo ou magro, revelado ou secreto, mas sempre será espelho dos sonhos que determinada cultura deseja ou desejará para o corpo.

O corpo perfeito é coerente com as características da cultura do narcisismo. E é a essa imagem de corpo que há o desejo de identificação, não devendo existir quaisquer diferenças entre o corpo real e o corpo apresentado como padrão, perfeito. Ocorre o extermínio da distância entre um e outro.

[...] os meninos ficam comentando: "Nossa, como a Juliana Paes é linda, olha o corpo dela é perfeito... e a Claudinha Leite então [...]" (PF19).

Há uma identificação do corpo real com o corpo perfeito, porque o que se deseja é exercer o poder a ele associado.

[...] e eles dizem: "Ah, nessa eu vou facinho, facinho" [...] Elas são demais! (PF19)

[...] acho que mais do que comprar roupa e sapato bonito... tenho que emagrecer pra ficar mais bonita. Preciso fechar a boca, me policiar... ter mais disciplina, se não ficar magrinha... ninguém olha pra mim! (PF19).

A impossibilidade da identificação entre o corpo real e o corpo padrão gera uma certa impotência, um sentimento de fraqueza e é "preciso" se "controlar", se "policiar", se "disciplinar" para poder fazer parte do "todo".

2.3 Percurso Árido: Poder Disciplinar Como Forma de Dominação

[...] a mídia se constitui em vigorosa ponta-de-lança de um novo modo de organização social e relacional. A imposição da "era da informação" correspondeu, à afirmação de um padrão de desenvolvimento humano e social baseado em crescentes contingências teletecnológicas e comerciais, viabilizando uma nova estratégia de controle e de sujeição (pela via tecnológica). (SODRÉ, 1993, p.7).

O filósofo e historiador francês Foucault, no livro *Vigiar e Punir*, publicado em 1975 chama a atenção para a existência, na sociedade capitalista, de mecanismos de dominação que se exercem (pela via disciplinar) diretamente sobre o corpo dos indivíduos, visando produzir "corpos dóceis", isto é, corpos que sejam submissos às normas sociais. Os locais de manifestação destes mecanismos que atuam mediante vigilância e punição daqueles que não agem adequadamente são: as fábricas, quartéis, prisões, escolas.

Estaremos voltados para a análise da fabricação de um tipo específico de indivíduo, o moderno, procuraremos compreender suas singularidades e buscaremos contribuir para com as reflexões acerca da sociedade contemporânea, a partir do prisma do desenvolvimento do poder disciplinar no mundo moderno.

Durante a modernidade houve uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder e a partir desse momento e cada vez mais o corpo passou a ser manipulado, modelado, treinado a obedecer. Trata-se de exercer sobre o corpo uma coerção sem folga, mantendo-o como algo mecânico: gestos, atitudes, movimentos, etc. Surge um novo mecanismo do poder que procurou se apoiar mais nos corpos e nos atos do que na terra e seus produtos, de modo a extrair dos corpos o máximo de seu tempo e trabalho.

[...] é um tipo de poder que se exerce continuamente através da vigilância, de obrigações distribuídas no tempo e de um sistema minucioso de coerções materiais. E, principalmente, propicia o crescimento das forças dominadas e o aumento da força e eficácia de quem os domina. (FOUCAULT, 2000a, p.188).

Os processos disciplinares existem há muito tempo em prisões, exércitos, quartéis e conventos. Mas no decorrer dos séculos XVII e XVIII as disciplinas se tornaram fórmulas gerais de dominação. Assim sendo, a disciplina fabrica corpos submissos tornando-os tanto mais obedientes quanto são mais úteis.

Foucault (2000a) analisa a sociedade a partir dos recursos que concorrem para o bom adestramento do indivíduo, que são os seguintes: o olhar hierárquico, o exame e a sanção normalizadora. Esses recursos compõem o que o autor denomina tecnologia disciplinar, elementos fundamentais em torno dos quais se sustenta a idéia de sociedade disciplinar.

O olhar hierárquico, ou vigilância é a técnica em que o mecanismo disciplinar cinge todo o momento de desenvolvimento das ações dos indivíduos e tem como elemento indispensável um procedimento de observação constante, que tudo deve ver a fim de induzir a efeitos de poder. A importância desta técnica está no fato de que nenhuma das atitudes e ações dos indivíduos permaneça oculta aos “olhos”, desenvolvendo verdadeiros laboratórios de observação, em que o indivíduo que está sendo vigiado se transforma no princípio de sua própria sujeição, de modo que o criminoso se força ao comportamento correto, o operário ao trabalho, o aluno à aplicação, o louco à calma.

O exame caracteriza-se por ser um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar, punir. Esta técnica relaciona as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza.

A sanção normalizadora pode ser entendida como um conjunto de procedimentos punitivos ligados a uma multiplicidade de pequenas atitudes e comportamentos, os quais escapam ao controle dos grandes mecanismos de punição, estando relacionada, então, a uma forma de vigilância que possibilita conhecer os menores atos, as menores condutas e os mais sutis comportamentos que ocorrem em qualquer parte de aplicação da tecnologia disciplinar. Ela acontece nos espaços que são deixados vazios pelas leis. Ao mesmo tempo em que esta técnica possibilita isolar e agir sobre pequenas condutas, emprega formas sutis e singulares de punição, cujo intuito é corrigir os desvios, ou, então, punir que fugir as normas.

As grandes mudanças com relação ao regime punitivo na contemporaneidade foram feitas através de arranjos sutis, pequenas astúcias, de aparência inocente, pequenos detalhes profundamente suspeitos.

Como diz Foucault (2000a, p.120) “A disciplina é uma anatomia política do detalhe”. É nessa eminente tradição do detalhe que se localiza as meticulosidades da pedagogia escolar ou militar, da educação cristã e todas as formas de treinamento.

Assim,

[...] em primeiro plano, a disciplina irá proceder à distribuição dos indivíduos no espaço. Se for necessário, faz-se uma cerca, enclausura. O espaço disciplinar divide-se conforme quantos corpos há para separar, individualizando-os [...]. Nos colégios jesuítas cada aluno reagia como se estivesse em um duelo para assegurar seu lugar e valor. Existiam as fileiras, hierarquia e vigilância [...]. No século XVIII a ordenação por fileiras

composta por elementos individuais uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre começa a definir a repartição dos alunos na ordem escolar. Filas nas salas de aula, nos pátios, corredores. Sucessão de assuntos ensinando segundo uma ordem de dificuldade crescente. Divisão das classes de idade umas depois das outras. (MILANI, 2006, p.132).

O espaço escolar funciona, conforme diz Foucault (2000a) como uma máquina de ensinar, vigiar, recompensar, hierarquizar, punir. Trata-se de transformar as multidões “confusas”, “perigosas”, em multiplicidades organizadas, impondo-lhes uma “ordem”.

Sobre a questão do espaço escolar, fizemos a seguinte pergunta aos jovens entrevistados: É possível que o ambiente escolar seja mais prazeroso com a utilização das mídias digitais, ou não?

É [...] seria bem melhor! Eles estão reformando a sala de informática e “tá” mudando a cara da escola... de uma escola que sempre teve computador, mas nunca podia mexer, um “tava” quebrado e não funcionava, agora eu espero que funcione. Agora se for ter uma aula pra gente vir, conversar, pesquisar... então vai ser mais divertido vim pra escola. Não vim pra sentar... escrever... olhar pra lousa, copiar. A gente “tá” numa fase, acredito assim, que a gente “tá” confuso, então a gente precisa trocar ideia com as pessoas que a gente confia... (não são todas, mas em algumas ainda dá pra confiar) às vezes a gente vira pra trás pra conversar com um amigo e dependendo o professor briga, já xinga! Se tivesse mais tempo pra gente conversar com os amigos seria bem melhor. (PF6).

Há a necessidade de troca, de conversar com o "outro", de interagir inclusive com os meios técnicos para que haja o prazer pela aprendizagem e ao mesmo tempo, haja também o compartilhar de sentimentos. Contudo, dificilmente o jovem consegue perceber este espaço e momento na sala de aula.

As atividades são controladas pelo horário. Os gestos e a atitude global do corpo precisam se inter-relacionar e mais, há a exigência da articulação do corpo com o objeto que é manipulado.

Como bem observa Goffman (1999, p.159, grifo do autor):

Quando um indivíduo contribui, cooperativamente, com a atividade exigida por uma organização, e sob as condições exigidas - em nossa sociedade com o apoio de padrões institucionalizados de bem-estar, com o impulso dado por incentivo e valores conjuntos, e com as ameaças de penalidades indicadas - se transforma num colaborador; torna-se o participante "normal", “programando”, “interiorizado”.

O indivíduo verifica que, oficialmente, deve ser não mais e não menos do que aquilo para o qual foi preparado, e é obrigado a viver num mundo que, na realidade, lhe é afim.

Mas o que se esquece é que o corpo, do qual se requer docilidade até em suas pequeninas operações, se opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo.

Segundo Foucault (2000a) afirma, a disciplina tem que atender a uma exigência nova, que é a construção de uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe. Essa exigência se traduzirá de diversas maneiras.

O corpo torna-se um elemento, que se pode mover e articular com outros. O tempo de uns deve-se ajustar ao tempo de outros, extraindo a máxima quantidade de forças de cada um e resultando em algo positivo. Essa combinação de forças exigirá um sistema preciso de comandos. A ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada, basta provocar o comportamento desejado.

[...] falam que a escola é um lugar de educação, mas quem disse que não pode ter divertimento também. Seria mais legal se não fosse tão rígido assim. (PF19)

[...] sabe... tenho muitos amigos e me divirto mais na educação física, porque dentro da sala de aula não pode ter brincadeira e tem que prestar atenção no que o professor “tá” fazendo, se não... já viu... advertência, suspensão[...] (PF20).

A disciplina traz consigo uma maneira própria de punir. Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal e como afirma Foucault (2000a, p.149):

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência) dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações.

Punir “serve” para fazer com que a criança, jovem, ou adulto sinta que “errou” e assim não volte a “errar”.

É interessante notar, que um dos ambientes mais citados como prazeroso (a sala nova de informática), também é citado como um mecanismo para punições:

Então [...] agora vai ter uma sala de computador com internet aqui na escola, mas não é pra todo mundo. Depende como é a pessoa... se a pessoa tirar nota... se não brigar... se não destruir as coisas, aí sim pode usar. (PM4)

[...] quem vem na escola e bagunça não pode ir “na” sala de informática e se divertir... eu acho assim... agora se a pessoa fizer o que é certo, tudo bem! (PM12).

É possível notar nas falas dos jovens que há um pensamento formado sobre àqueles que devem ou não usufruir de benefícios, ou o que é considerado como algo prazeroso. Percebe-se que se alguém fizer o que está "fora dos padrões", ou seja, infringir as regras deve ser punido, até que mude o comportamento.

Como afirma Foucault (2000a), o efeito corretivo que se espera da punição passa pela expiação e arrependimento.

Segundo Goffman (1999), em nossa sociedade, e presumivelmente também em outras, uma organização formal instrumental não se limita a usar a atividade de seus participantes, ela também delinea quais devem ser os padrões, valores, incentivos e castigos. Percebe-se que os participantes podem ser levados a cooperar com as organizações por alguma ameaça. O medo do castigo impede que o indivíduo realize determinados atos.

No século VI, São Bento determinava que os meninos que errassem as orações deviam ser castigados corporalmente. Essa prática permaneceu constante e somente nas últimas décadas passou-se a considerar que esse tipo de castigo não deveria ser aplicado. Mas outras formas de punição ainda persistem. A punição da disciplina não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação - sanção.

Conforme afirma Goffman (1999), as “instituições totais” têm como fato básico o controle de muitas necessidades humanas pela organização burocrática de grupos completos de pessoas. Nas instituições totais, a pessoa tem seu território do eu violado; a fronteira que existia entre seu ser e o ambiente passa ser inválida.

Como observamos em nossa dissertação de mestrado:

Na sociedade civil existem circunstâncias em que o indivíduo precisa aceitar algumas ordens que ultrajem sua concepção do eu, mas possui certa margem de expressão, reação para salvar as aparências, que são as expressões de desprezo, mau-humor, às vezes ironia, murmurações. No entanto, a obediência tende a associar-se a uma atitude manifesta que não está sujeita ao mesmo grau de pressão para obediência. Essa expressão de auto-defesa também ocorre nas instituições totais quando surgem exigências constrangedoras, humilhantes, mas a equipe supervisora pode castigar severamente quem se “rebelar”. O processo de controle social existe em qualquer sociedade organizada, mas nos esquecemos ou nem sequer sabemos o quanto esse controle é minucioso e limitador numa instituição total. (MILANI, 2006, p.136).

Educar em uma sociedade com mudanças rápidas e profundas nos instiga a reaprender a ensinar e a aprender, a construir e reconstruir modelos diferentes dos que conhecemos. Ensinar e aprender hoje não se reduz a estar um tempo em uma sala de aula. Implica em mudar o que fazemos dentro da sala de aula e organizar ações de pesquisa e de comunicação que permitam a professores e alunos continuar aprendendo.

Os jovens estudantes entrevistados são pessoas que buscam a interação na comunicabilidade do dia a dia, fazendo com que esta interação com a realidade os torne pessoas: proativas, solidárias, sensíveis e consigam estabelecer a significação dos significados. São pessoas que não só estão no mundo, mas também o constitui, e o recria. São pessoas que não aceitam simplesmente a reprodução.

O poder disciplinar, segundo Foucault (2000a) encontrou inspiração no modelo do panóptico, desenvolvido pelo filósofo utilitarista inglês Bentham (1748-1832). Bentham realizou um sistema carcerário em que as celas individuais são dispostas circularmente, formando um anel, divididas por paredes, e com a parte frontal exposta à observação do vigia por uma torre alta, no centro, vazada de janelas largas, de modo que pudesse ver sem ser visto. Era um espaço construído de propósito, tendo em mente a assimetria da capacidade visual. Com o intuito de manipular conscientemente e rearrumar intencionalmente a transparência do espaço como relação social – como, em última instância, uma relação de poder.

[...] o Panopticon ou Panóptico Disciplinar é como uma máquina de dissociar a pessoa vigiada e a que vigia. Por isso, seu efeito mais importante consiste em induzir um estado consciente e permanente de visibilidade para assegurar o funcionamento automático do poder. Então, pouco importa quem exerce o poder, qualquer indivíduo pode fazer funcionar a máquina. (FOUCAULT, 2000a, 167).

A novidade moderna foi situar a transparência e a legibilidade como um objetivo a ser sistematicamente perseguido. Modernização significava, entre outras coisas, tornar o mundo habitado receptivo à administração supracomunitária e estatal. Essa tarefa requeria como condição necessária, tornar o mundo transparente e legível para os poderes administrativos.

Se observarmos as salas de aula verificaremos que muitos professores buscam a visibilidade e a transparência para exercerem o controle sobre a disciplina dos alunos. E isto está presente até mesmo na organização e disposição das carteiras. A mesa do professor fica sempre em primeiro plano, de modo que possa observar todos os alunos que estão devidamente enfileirados. A visibilidade do professor é nítida, assim seu controle sobre os alunos é maior.

[...] aqui na escola seria mais gostoso estudar se por exemplo, o professor em vez de pesquisar sozinho pra dar aula, levasse a sala inteira para a sala de computação, aí depois lá, ele fala onde tem que entrar e já tem o texto e ele pede pra ler e já vai explicando... mudava o jeito e o ambiente [...] (PM5).

A arquitetura escolar é importante para possibilitar ou não as relações sociais e interpessoais. Dependendo do ambiente há um olhar diferenciado do jovem para a escola. Se os espaços são organizados de qualquer jeito, sem higiene, sem os mínimos cuidados, se tornarão espaços pouco significativos. No entanto, se acontecer o contrário, estes espaços se tornarão locais de encontros prazerosos e significativos. Nas palavras de Dayrell (1996, p.147):

[...] a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. A arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais têm uma função definida a priori. O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa.

Na fala de uma jovem:

Se a escola for organizada pensando na gente, no que a gente gosta seria possível sim ser um lugar mais prazeroso... seria muito mais agradável! (PF11).

Outeiral (2003) observa que o professor busca através do seu plano de aula e por meio de suas explicações transmitir conteúdos aos alunos: ele é, em essência, um esteta, pois a estética é, num sentido abrangente uma maneira que através da beleza, busca cativar e interessar por meio do prazer estético, e, assim, transmitir conteúdo a alguém. Contudo, o autor nos lembra que a dificuldade está em que a estética da modernidade e da pós-modernidade são bem diferentes. O professor mencionado é um esteta da modernidade, enquanto seus alunos vivenciam a estética da pós-modernidade. Por isso, não se espante o professor quando seu aluno lhe apresentar “uma pesquisa”, na qual seu único trabalho foi o de “imprimir” um texto da Internet, ou até mesmo lhe entregar o trabalho em um disquete e dizer para que você o imprima.

Seria prazeroso estudar, principalmente se o professor programasse a aula no computador e você pudesse fazer... o professor pode passar vídeos para informar os alunos e isso é legal! (PM10)

[...] na escola, por exemplo, o professor pode baixar o tema que a gente tá estudando e pode pôr a gente pra assistir, pra pesquisar mais... seria bem utilizada esta tecnologia na escola e por aí. Também o governo mandou os computadores e a gente vai ter sim a sala de informática, que vai ser um lugar legal, porque prometeram pra gente e aí a gente vai poder aprender

mais aquela matéria que “tá” com dúvida e não consegue entender! (PF16).

Adorno (1995) nos remete a Becker ao evidenciar que não tem sentido uma escola sem professores, mas que, por sua vez, para o professor precisa ser evidente a sua tarefa de se tornar supérfluo. O problema consiste nesta simultaneidade, pois se corre o risco de um comportamento autoritário por parte do professor ao estimular o aluno a se afastar dele, ocorrendo assim, uma emancipação ilusória de estudantes que resultará na dependência de todo um conjunto de manipulações.

[...] eu acho assim... é legal usar a tecnologia, tem muita coisa nova, mas dá pra entender mais o que o professor fala, do que o computador. Agora, se o professor usar o computador pra explicar pra todo mundo junto, ah... aí fica muito legal. (PF13).

Kalinke (2003, p.42) observa que:

Dentre os vários recursos e possibilidades destacados como aspectos positivos do uso da Internet nos processos educacionais, vamos nos ater alguns que julgamos merecedores de mais destaque: a interação que ela permite, que seja entre alunos, do aluno com o professor ou do aluno com a máquina, a facilidade de comunicação, a possibilidade de publicação de materiais e a facilidade de acesso à informação.

Como nos mostra M. Santos (1997, p.49): “A instantaneidade da informação globalizada aproxima os lugares, torna possível uma tomada de conhecimento imediata de acontecimentos simultâneos e cria entre lugares e acontecimentos uma relação unitária na escala do mundo”.

A conscientização é mais do que saber o que se passa ao seu redor, é acima de tudo um processo histórico.

Segundo Paulo Freire (1994, p.113):

A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada.

Paulo Freire (1980) afirma que: no ato mesmo de responder aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação, mudança.

Todas essas coisas pelas quais se cria a pessoa e que fazem dela um ser não somente adaptado à realidade e aos outros, mas integrado. Saber a importância da interdependência. É isto que o autor, entende por conscientização. É o homem se descobrindo. É a luta para se descobrir a si próprio, interrogando-se e buscando respostas aos seus desejos e observações,

na comunhão constante entre uns e outros.

3 POSSIBILIDADES DE RECRIAR O TRAJETO: MUDANÇA EDUCACIONAL E COMPROMISSO SOCIAL

A mudança da qual falamos
É aquela que altera os rumos da sociedade, via educação
O que é a nova sociedade?
Com participação democrática nas decisões políticas,
Com justa distribuição de renda,
Com oportunidade de trabalho digno para todos,
Com equidade na fruição e produção da cultura,
Com liberdade de expressão e acesso à educação e saúde etc.

F. J. E. ALMEIDA e M. E. B. ALMEIDA (2003, p.2).

A educação escolar deve englobar a educação social e compreendê-la em suas aflições e necessidades. Para Paulo Freire, a educação não era simplesmente dominar padrões acadêmicos de escolarização ou profissionalizar-se. Declamava a libertação das algemas da opressão, a imersão na vida pública engajando-se no todo social.

Paulo Freire incentivou as ideias inovadoras do ensino, pois, sempre acreditou nas mudanças, sobretudo pela linguagem, que é ideológica, cultural e política. Entretanto, as mudanças educacionais, segundo o autor, não acontecem com o repensar de apenas um membro desse universo educacional, mas como ato político e, portanto, social e de união.

Foi o primeiro educador a pensar positivamente a cultura popular aqui no Brasil. O educando, não importa em que fase esteja, se criança, jovem ou adulto, traz para a escola um mundo que está fora da escola, mas é um mundo real, é um mundo da cultura, e esse mundo tem que ser ouvido. Esse mundo é parte integrante, inerente do processo de aprendizagem. Não há aprendizagem desvinculada da vida cultural, cotidiana do educando.

Nessa direção, necessitamos responder algumas perguntas, tais como: Em que realidade o educando está inserido? Que sociedade é esta em que ele vive?

Sobre essas questões, Paulo Freire (1995, p.59) também contribui significativamente, quando se refere a nossa sociedade:

[...] uma sociedade desafiada pela globalização da economia, pela fome, pela pobreza, pelo tradicionalismo, pela modernidade e até pós-modernidade, pelo autoritarismo, pela democracia, pela violência, pela impunidade, pelo cinismo, pela apatia, pela desesperança, mas também pela esperança.

O autor diz que é nessa realidade descrita que se encontra a educação popular e o desafio de uma prática político-pedagógica dos educadores para a formação de uma cultura político-democrática e cidadã das classes populares. Nesse sentido, Paulo Freire (1995, p.73)

evidencia que “humildade e tolerância são fundamentais”. Humildade para aceitar que existem outras verdades e tolerância para aceitar e crescer na diferença.

É a partir dessa percepção, da unidade na diversidade, coerente com toda a sua obra, que Paulo Freire (1994, p.157) fala de multiculturalismo como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas, ou seja: “[...] uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. [...] Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças”. Tudo isso, demanda uma ética democrática.

O autor sempre confiou no povo, e acreditou que todos são sujeitos no processo de libertação e democratização da sociedade.

A pedagogia que o autor defende existe através de uma práxis que comporta uma ética pedagógica-política e epistemológica profundamente democrática:

O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, P., 1996, p.66-67).

O problema educacional-pedagógico não é realizado apenas por simples reformas visuais, de caráter material, e sim, por um aprofundamento real da situação vivenciada. O discurso e a indignação perante os “erros” no ensino também não favorecem uma reforma. A educação libertadora se faz com a ruptura da situação vigente e com a desmitificação da mesma.

A construção da educação libertadora tem que enfrentar o problema de selecionar o conteúdo que constituirá o conhecimento a ser processado na escola de modo democrático, competente, culturalmente significativo e comprometido com a transformação social e que, ao mesmo tempo, tenha por eixo os interesses e necessidades da maioria da população. A educação problematizadora rompe com a polarização entre professor e alunos, dominante na educação bancária, propondo em seu lugar o par educador-educandos. Nessa educação predomina o diálogo entre educador e educandos envolvidos num processo que deve propiciar

a construção de um diálogo inteligente com o mundo, problematizando o conteúdo que os mediatiza.

Assim sendo, há grande relevância quanto à intervenção curricular, pois tem como finalidade principal a preparação dos alunos para mudar o mundo em que vivem. Para tanto, é evidente a necessidade da seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos organizacionais, promovendo a construção dos conhecimentos, atitudes, valores para atuar na sociedade.

Atualmente, é inquestionável que o advento da Internet vem possibilitando a ampliação e a rapidez no acesso à informação, provocando grande parte das mudanças e simbolizando a Sociedade da Informação e Comunicação, da qual nos fala Castells (2003).

É imprescindível ressignificar as ideias de Paulo Freire para o mundo digital. É preciso criar, ou melhor, recriar novas formas para que os alunos das escolas públicas tenham condições de ler o mundo digital e reescrever a sua própria história; a história do mundo e da sociedade conectada, na qual ele se encontra inserido.

Construir uma escola pública popular é ampliar as aspirações educacionais populares aliadas à reorientação política do nosso país, é adotar para a educação escolar um currículo pensado na população. É fazer uma escola que para Paulo Freire irá estimular o aluno a perguntar, saber criticar, criar. Propondo assim, a construção do conhecimento coletivo, e articulando o saber popular, o saber crítico e científico, mediados pelas experiências no mundo.

Segundo Paulo Freire (1979), o compromisso envolve uma decisão lúcida e profunda de quem o assume e se dá no plano concreto. Para que alguém possa assumir um ato comprometido precisa ser capaz de agir e refletir. Refletir sobre si mesmo e a partir daí, agir no mundo. Só poderá assumir um compromisso real, a pessoa que for capaz de distanciar-se da sua realidade, admirá-la e transformá-la. Só pode existir reflexão e ação dentro da relação homem-realidade.

O compromisso autêntico advém da percepção da realidade total e em permanente interação. Desta forma, não é possível que alguém que se coloque na posição de “detentor do saber” seja verdadeiramente comprometido com a educação para a diversidade.

Paulo Freire (1979, p.52) nos mostra que:

[...] reconhecer-se como o “agente de mudança” atribui a si a exclusividade da ação transformadora que, sem dúvida, numa concepção humanista, cabe também aos demais homens realizar. Se sua opção é pela humanização, não pode então aceitar que seja o “agente da mudança”, mas um de seus agentes.

Esse compromisso se constrói gradativamente, na medida em que necessitamos enfrentar os desafios de nossa profissão ao lidarmos com as diferenças, com o pluralismo de ideias e ações, a capacidade de assumir os preconceitos que existe em nós. Como algo que se desenvolve ao longo de nossa prática, o compromisso ajudará na fundamentação de uma escola e sociedade mais democráticas.

Desta forma, algumas questões são fundamentais: Que tipo de homem desejamos formar? Que tipo de formação temos? O que fazer mediante os problemas que enfrentamos no cotidiano escolar?

Todas as questões levantadas são fundamentais e ao mesmo tempo complexas. Contudo, servem para nossa reflexão quanto à melhoria da qualidade do ensino nas escolas. Sem dúvida, a reflexão aqui proposta, passa pela construção coletiva de um projeto articulado na escola e que funcione de modo eficaz, com sentimento de solidariedade e respeito entre os professores e toda equipe técnica e pedagógica da escola e entre professores e alunos.

Paulo Freire (1979, p.21) evidencia que:

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável.

O autor concebe a educação como um processo permanente, no qual estamos nos educando continuamente. Segundo ele, o compromisso deve estar carregado de humanismo e este só será conseqüente com fundamentação científica. O profissional que almeja este compromisso precisa de aperfeiçoamento constante. Ao ampliar seus conhecimentos, o profissional comprometido substitui a visão ingênua, pela visão crítica do mundo. O autor também afirma que tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha e ao mesmo tempo, conscientizar-se é o papel do trabalhador social que optou pela mudança.

Acreditamos que a construção de uma educação para a diversidade, requer de todos nós, profissionais do ensino, o envolvimento e comprometimento com as posições adotadas por Paulo Freire, no que diz respeito à utilização da educação como dinamizadora de um processo de mudança, por meio de um método ativo, dialogal e participativo.

A educação não pode ser simplesmente reprodutora da ideologia dominante. É verdade que os educadores críticos não podem sozinhos transformar o país para além do capital, mas como acreditava Paulo Freire, eles podem demonstrar que é possível mudar. Encontramos presente em toda sua obra também a categoria esperança: o homem faz a história; o homem pode mudar o mundo. É limitado pelas condições concretas da realidade, mas não é determinado por elas. Pode, e deve mudar o mundo, com sua inteligência e com sua ação. Por sua vez, a educação é, ou deve ser instrumento dessa ação, na medida em que possibilita ao homem tomar consciência da realidade em que vive e, em consequência, agir para transformar essa realidade, tendo em vista a construção de uma sociedade em que possa existir, por meio da educação: a unidade na diversidade.

Um sistema educacional que tenha por objetivo equiparar as oportunidades para todos, precisa promover uma reforma profunda, cuja característica central deve ser a flexibilização do conteúdo curricular e o modo como o currículo é incorporado à atividade escolar para que todos possam desfrutar de uma verdadeira aprendizagem.

Pode-se dizer que a escola espontaneamente tende a privilegiar os saberes transmitidos pela cultura dominante, colocando-a como cultura padrão e reduzindo a autonomia das culturas populares. Desta forma, a desigualdade social aumenta ainda mais.

Cada pessoa vê o mundo de um jeito específico e este lhe parece tão certo, tão claro, que imagina que o outro também deve enxergá-lo da mesma forma.

Paulo Freire sempre enfatizou a importância da opção do educador por atividades onde os alunos sejam desafiados a pensar, a criar, por isso o trabalho do educador se centra muito mais no ouvir, escutar, no fazer pensar e saber a imprescindibilidade da troca de conhecimento entre todos, enfatizando a multiculturalidade como essencial.

A presença do multiculturalismo, nos espaços mencionados, força-nos repensar o currículo e programas de formação de professores. Entendemos que a formação de professores se dá de uma forma contínua, reflexiva e crítica com relação a suas vivências e experiências nos espaços de ensino e aprendizagem.

Como veremos a seguir, o sociólogo Simmel conseguiu através de suas análises observar essas questões de forma brilhante.

Segundo Bauman (1999b), somente agora Simmel começa a ser reconhecido como um (talvez o mais) perspicaz e poderoso analista da modernidade. Sua sociologia foi rejeitada durante muito tempo e apenas depois de algumas décadas de sua morte é que foi incluído entre os “pais fundadores” da sociologia. Observava aquilo sobre o que iria escrever não em um escritório na burocracia estatal, mas refletia a condição humana da perspectiva de um

errante solitário. Em suas mãos, a realidade fragmenta-se e recusa-se a ser remunerada pelo impacto unificador da Igreja, do Estado.

Conforme Bauman (1999b) evidencia, hoje vemos que a “fragmentação” das análises de Simmel era o que melhor retratava a condição humana que ele, diferentemente de todos os sociólogos de sua época, conseguia captar por trás da fachada das ambições totalizantes dos poderes instituídos. Pode-se dizer que este autor desmascarou a tão sonhada totalidade numa época em que a maioria dos contemporâneos ainda lhe exaltava.

A falência, ou talvez a mentira original, da “natureza universal” e da “verdade” que predominou na modernidade, servindo como disfarce para o assalto à diferença e repressão da alteridade, foi diagnosticada.

Bauman (1999c, p.198, grifo do autor) ao citar Simmel diz que:

[...] “o homem aperfeiçoado”, que se esperava surgir uma vez afastadas todas as coerções à “condição universal”, “não podia exibir diferenças”, “uma vez que era perfeito”; “portanto o que se precisa fazer” é libertar o homem “individualizado por traços empíricos, posição social e configuração accidental” de todas essas influências e diversões históricas que arruinam sua essência mais profunda e, então, “o homem enquanto tal” “pode emergir nele”) [...] em toda era moderna, a busca do indivíduo é por si mesmo, por um ponto fixo e não ambíguo de referência.

Ora, essa busca é no mínimo contraditória; pois todas as sociedades produzem estranhos e cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de maneira inimitável. Se esses “estranhos” não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo, isso deixa confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação. Os seres humanos que transgridem os limites se convertem em estranhos.

É interessante notar o que aparece em algumas falas dos jovens ao serem questionados se na visão deles existia ou não veiculação de preconceitos através da mídia digital.

[...] a mídia é interessante... tem como interagir, mas tem preconceito também, sempre uma pessoa ou outra vai ficar de bico e não vai querer a pessoa diferente no grupinho deles. Ela vai ser aceita por vários, pelo grupo de amigos dela. Mais sempre vai ter um grupo, que não vai querer essa pessoa, vai desvalorizar, não vai adicionar [...] (PF20).

Os estranhos tipicamente modernos, segundo Bauman (1998), foram o refugio do zelo de organização do Estado. Foi à visão da ordem que os estranhos modernos não se ajustaram. Quando se traçam linhas divisórias e se separa o assim dividido, tudo o que borra as linhas e atravessa as divisões solapa esse trabalho e destroçam-lhes os produtos. Os estranhos exalaram incerteza onde a certeza e a clareza deviam ter imperado. Na ordem harmoniosa e racional prestes a ser construída não havia nenhum espaço para os cognitivamente

ambivalentes. Construir a ordem foi uma guerra de atrito empreendida contra os estranhos e o diferente. Essa ordem era o orgulho da modernidade e a pedra angular de todas as suas outras realizações.

Todo tipo de ordem social produz determinadas fantasias dos perigos que lhe ameaçam a identidade. As fantasias tendem a ser imagens espelhadas das sociedades que as gera, enquanto a imagem a ameaça tende a ser um auto-retrato da sociedade com um sinal negativo. Em termos psicanalíticos: a ameaça é uma projeção da ambivalência interna da sociedade sobre a maneira como vive e perpetua seu modo de viver. A insegurança da sobrevivência da sociedade, a faz viver como se estivesse cercada por inimigos e por isso, deve lutar contra estes até vencer. O que essa sociedade não percebe é que está lutando contra si própria, pois os seus “inimigos” são seus próprios medos reprimidos.

A visão de um projeto total e harmonioso, não suporta ser perturbada e por isso, precisa criar as condições para a eliminação do “Outro”. Nesse sentido, a metáfora da jardinagem usada pelo autor, faz-se imprescindível; pois o:

[...] “Outro” é exatamente visto como “erva daninha” e como tal, precisa ser rapidamente eliminado; pois o estranho envenena a comodidade da ordem com a suspeita do caos. São considerados verdadeiros forasteiros do mundo. Por isso, devem ser suprimidos; física ou mentalmente exilados – ou o mundo pode sofrer sérias conseqüências. Mas, o estranho “dá trabalho”, recusa-se a ficar confinado em um lugar distante e assim, desafia a segregação espacial; pois põe em “xeque” o ordenamento do mundo e em relevo a “mera historicidade” da existência. “O próprio momento de sua inserção no mundo real, pode ser considerado como um evento histórico, mais do que um fato natural” (BAUMAN, 1999b, p.69, grifo do autor).

O estranho possui uma doença incurável e contagiosa e para não incomodar a muitos, deve ser eliminado.

[...] eu já vi quando um é diferente... um moleque branco e um assim... é moreno tipo... eles falam: _“NEGÃO, PARDAL... ficam colocando apelidos... seu, seu... MARRONZADO, PRETO e outras coisas... eles ficam xingando”. Ninguém pode “se desfazer”, todos são iguais. (PF16).

Conforme Bauman (1998), o estranho é produzido pelas próprias sociedades quando estas traçam suas fronteiras e estabelecem seus mapas cognitivos e estéticos. A simples presença do estranho traz confusão ao que deve ser coerente, traz angústia ao que deve ser alegre e obscurece o que deve ser totalmente claro. Contudo, deveríamos nos questionar se não seria o inverso de tudo isso; pois a ordem deveria reinar e sendo assim, a incerteza precisava ser dissipada e com ela os estranhos. A aniquilação cultural e física destes é uma destruição criativa segundo o autor.

Bauman (2001) ao nos remeter a Lévi-Strauss apresenta duas estratégias para enfrentar a alteridade, a antropoemia que significa “vomitar” os estranhos impedindo assim qualquer contato; nem que para isso seja necessário: deportar, prender, matar o “Outro”. E a antropofagia que significa “devorar” os estranhos e isso assume diversas formas: guerras, canibalismo, cruzadas, etc. Embora sejam dicotômicas entre si, as duas estratégias possuem o mesmo objetivo que é a destruição dos “estranhos”, dos “diferentes”.

Vislumbramos nas falas abaixo que os jovens sabem da existência dos preconceitos existentes, mas parece que primeiramente é preciso acontecer alguma coisa que lhes chame a atenção para que eles percebam o que deve ou não ser feito:

Ah, eu acredito que tem preconceito sim. Nós fomos numa viagem com a escola e o “Fulano” queria ir “no” banheiro no ônibus. Aí, eu tirei uma foto dele com a mão assim [...] (fez a pose que o menino estava) tentando “abri” a porta. E coloquei no Orkut a foto e escrevi assim: O “Fulano” desesperado, tentando abri o cagador! Aí foi tipo uma zueira [...] Ele ficou bem chateado [...] só depois percebi a burrada que tinha feito. (PF20)

Sim, no Orkut principalmente. Nas fotos do Orkut, comentários desagradáveis. Acho que tem bastante zueira e as pessoas se sentem mal. (PM7)

[...] com isso de todo mundo usar celular [...] tem pessoas que gravam alguém em momento que não é agradável, e coloca até no youtube, aí fica exposto pra um monte de pessoas ver. (PM8)

Eu acredito que sim, porque às vezes certas pessoas tiram fotos de outras de alguma maneira [...] aqui na escola já até deu confusão por causa disso. Um monte de gente ficou mal na história [...] às vezes colocam essas fotos na internet [...] fotos assim que não deveriam ir, ou fazem comentário sobre a foto de alguma pessoa. Então o povo começa “vê” e começa zombar também [...] começa discriminar a pessoa. (PF2)

[...] outro dia aqui na escola mesmo, uma amiga minha pegou meu celular e tirou foto de uma menina no banheiro fazendo necessidades [...] Aí, já imagina [...] foi uma zoação só! No outro dia, a mãe dela veio reclamar e eu falei que não era culpa minha, mas o celular era meu. Então quer dizer que tem horas que esses meios não ajudam muita coisa. Então por exemplo [...] pegou meu celular, podia usar para várias outras coisas e acabou usando para tirar foto de uma menina que não tinha nada a ver com nada [...] Só que aí eu apaguei a foto, mas já era tarde! Às vezes a mídia serve para humilhar às pessoas. (PF3).

Na última frase acima, talvez pudéssemos acrescentar o seguinte: Algumas pessoas usam a mídia para humilhar outras pessoas.

Como afirma Paulo Freire (2000), a tecnologia não pode ser vista como uma obra diabólica ameaçando sempre os seres humanos, mas também, não pode ser entendida como algo angelical que está sempre a serviço do bem-estar. Na verdade, o que faz a diferença é a maneira como os seres humanos vão utilizá-la.

Daí a grande importância quanto à escolha de um paradigma que melhor compreenda a sociedade, pois há grande complexidade no que diz respeito à nova ordem tecnocultural. Não podemos fechar os olhos para o que está ocorrendo. A realidade virtual, compreendida como real altera nossa percepção e faz evanescer-se a realidade tradicional. Segundo Muniz Sodré (1996), as telas, em todas as suas formas e cores constituem o espaço em que as imagens e dígitos criam uma nova sintaxe do mundo.

Pensar na realidade atual da educação implica necessariamente analisar o contexto das novas configurações sociais e de um novo patamar tecnológico, com a intensa utilização da mídia digital.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997), as questões relativas à globalização, as transformações científicas e tecnológicas e a necessária discussão ético-valorativa da sociedade apresentam para a escola a árdua tarefa de capacitar os alunos para participar da cultura, das relações sociais e políticas.

Um ensino de qualidade, que visa formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e circulação de novos conhecimentos e informações sempre crescentes.

A escola tem o papel de possibilitar aos alunos condições para o desenvolvimento de competência e consciência profissional, mas não limitar-se ao ensino de habilidades imediatamente exigidas pelo mercado de trabalho. Ao posicionar-se dessa maneira, a escola abre oportunidade para que os alunos aprendam de forma ampla e reconheçam a necessária compreensão correta da tecnologia.

Quando a escola rejeita o reconhecimento de que as culturas populares são culturas, rejeita também o direito das crianças e adolescentes procedentes das classes populares do reconhecimento do seu valor. Além disso, o caminho para “compreender” estes educandos também se fecha. E é justamente a partir dessa incompreensão que está a raiz para o etnocentrismo da instituição, que exercerá um papel determinante nos mecanismos que ocasionam o fracasso escolar das crianças e adolescentes procedentes das classes dominadas.

É urgente a necessidade de uma pedagogia voltada para a sensibilidade, para o saber olhar e ouvir e, conseqüentemente, dar voz ao educando ao admitir a existência de culturas diferentes da “cultura culta” ou dominante. Com este reconhecimento de que as culturas populares são culturas e, por isso, possuem autonomia simbólica, as crianças, adolescentes, jovens e adultos das classes dominadas possivelmente poderão se apropriar da cultura culta, sem que automaticamente haja uma ruptura com sua cultura de origem e uma conversão à cultura dominante.

O contrário seria uma escola autoritária que se recusaria a reconhecer as culturas e desprezaria por completo tudo o que não se “enquadra” na cultura culta.

A escola não pode ficar presa a esquemas escolares e escolásticos, pois, como observa T. Silva (1998) vivemos num mundo marcado pela diversidade cultural, e pela emergência de variados movimentos sociais. As questões dos preconceitos, do multiculturalismo, dos nacionalismos, são muito importantes para a escola, para a educação e para o currículo.

Os PCNs (BRASIL, 1997) evidenciam que cabe à escola buscar construir relações de confiança para que o educando possa perceber-se e viver, antes de mais nada, como ser em formação, e para que a manifestação de características culturais que partilhe com seu grupo de origem possa ser trabalhada como parte de suas circunstâncias de vida, não impedindo assim, o seu desenvolvimento pessoal.

É possível identificar no cotidiano as muitas manifestações que permitem o trabalho sobre a pluralidade: as notícias na Internet, jornal, rádio, TV, o conhecimento do contexto social real que o aluno está inserido, intercâmbios entre escolas de diferentes municípios de um mesmo Estado e de diferentes regiões do Brasil.

É importante abrir espaço para que o aluno possa manifestar-se. O exercício efetivo do diálogo como propõe Paulo Freire (1994), é voltado para a troca de informações sobre vivências culturais e esclarecimentos a cerca de eventuais preconceitos e estereótipos. O diálogo é componente importante para o convívio democrático. O autor evidencia que o papel do educador não é propriamente falar ao educando sobre sua visão de mundo ou lhe impor essa visão, mas dialogar com ele sobre sua visão e a dele. Sua tarefa não é dialogar, dissertar, mas problematizar a realidade concreta do educando, problematizando-se ao mesmo tempo.

Observamos as coisas ao nosso redor, sempre a partir do nosso ponto de vista e tendemos a considerar ruim, tudo o que parecer estranho.

O etnocentrismo está tão próximo que fica difícil separá-lo do nosso cotidiano. Como diz Rocha (1996) o etnocentrismo é uma visão do mundo onde nosso próprio grupo é tomado como eixo central. E então, quando nos deparamos com um “outro grupo”, o “grupo diferente”, ficamos perplexos. E este choque gerador do etnocentrismo nasce, talvez, na constatação das diferenças. Então, como observa Augé (1999), o sentido dos outros se perde e se exacerba ao mesmo tempo. Perde-se à medida que desaparece a aptidão a tolerar a diferença. Mas essa intolerância, ela mesma criada, inventa a estrutura da alteridade.

Uma ideia importantíssima que nos é apresentada por Rocha (1996) e que se contrapõe ao etnocentrismo é a ideia da relativização. Quando compreendemos o “outro” nos seus próprios valores, e não nos nossos, estamos relativizando. Relativizar:

[...] não é transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores ou em bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença [...] a diferença precisa ser vista como forma pela qual os seres humanos deram soluções diversas a problemas existenciais comuns. Ela não é uma ameaça do “outro” e sim uma possibilidade que o “outro” pode abrir para o “eu”. (ROCHA, 1996, p.20, grifo do autor).

Tudo o que diz respeito a “minha” cultura é melhor. O que dizer respeito à cultura do “outro” é inferior.

Ao “outro” é negada um mínimo de autonomia necessária para falar de si mesmo, pois assim fica mais fácil manipular sua imagem como bem se entender.

Augé (1997) afirma que a contemporaneidade é efetivamente, marcada pela invocação de noções de cultura. Segundo o autor, as culturas vivas recebem influências externas, e num certo sentido, são culturas de contato. O que é de fato interessante é o que fazem com essas influências que recebem. Afirma que:

A cultura não provoca por si só nenhuma rejeição ou incompatibilidade, na medida em que continua a ser cultura, isto é, criação. Uma cultura que se reproduz de maneira idêntica é um câncer sociológico, uma condenação à morte, assim como uma língua que não se fala mais, que não se deixa contaminar por outras línguas, é uma língua morta. Portanto, há sempre um certo perigo e uma certa ilusão em querer buscar sua pureza perdida. Elas só viveram por serem capazes de se transformar. (AUGÉ, 1998, p. 24-25).

Quando pensamos nas condições contemporâneas vivenciadas na dimensão escolar, observamos muitas transformações quanto às situações cotidianas e os relacionamentos. Educador e educando, por estarem em posições diferentes, nem sempre se reconhecem. Essa situação gera conflitos e expressa complexidade.

No entanto, seria uma lástima afirmarmos que os “tempos passados” eram simples, pois não eram. Existia sim uma menor comunicação.

A intolerância não é “privilégio” da nossa geração, pois existe há muito tempo e não suporta que o outro possa se assumir e se posicionar como sujeito. Essa intolerância surge como negação à liberdade. Já a tolerância irá se definir como o direito à alteridade, ou seja, como abertura para o outro. Uma nação democrática tem por base fazer com que cidadãos iguais vivam juntos enquanto cidadãos; mas não dá para ignorar que cada cidadão é um indivíduo e tem uma história e culturas específicas.

Ocorre muitas vezes o constrangimento de um grupo minoritário através da imposição de um grupo majoritário, investindo assim a cultura de um caráter violento. Ora, isso é que o chamamos de xenofobia, racismo, preconceito.

Contudo, sabemos que a cultura não pode ser reduzida a um conjunto finito de elementos sustentados por um único grupo de pessoas.

Barret Ducrocq (2000) afirma que a intolerância é mais profundamente arraigada que as ideologias, pois está na origem de nossa existência. Desde a infância não gostamos dos que são diferentes de nós e sempre que possível, procuramos impor nossas opiniões, vontades, convicções. No entanto, o homem pode aprender a lutar contra a intolerância e, assim, respeitar outras opiniões.

Sabemos que é possível ser construída na escola, uma educação que tenha por base o reconhecimento ao outro.

Paulo Freire (1979), afirma que a educação tem como elemento fundamental, como seu sujeito, o homem que busca, por meio dela, a superação de suas imperfeições, de seu saber relativo. Aqueles que ensinam não estão lidando com um grupo de ignorantes, mas com homens, que possuem um saber tão relativo quanto o deles.

A interiorização da intolerância, do etnocentrismo e do preconceito está presente em qualquer instituição socializadora: na família, na escola, na comunidade, na igreja. Entretanto, a escola é lugar privilegiado para que se estabeleça um diálogo de respeito e reconhecimento entre as diferentes culturas ali representadas.

Temos que aceitar que as diferenças coexistem num mesmo lugar. As instituições educativas estão permeadas pelas diferenças.

O educando é considerado como ser que necessita se expressar, não mais segundo as exigências, a violência e a imposição de uma única maneira de agir, mas visa o desenvolvimento e acolhe o pluralismo.

A educação ao ser pensada desta forma, passa ter funções mutacionais e não reprodutoras e adquirirá maior expressividade de ação com tudo o que acontece fora dos muros escolares, que estão presentes no universo do grupo – instituição escola; e que muitas vezes, são ignorados, simplesmente por se considerar que não fazem parte da cultura escolar. Todos os grupos sociais desenvolvem uma dimensão organizacional e educativa. Valoriza-se o universo do imaginário da ruptura/conflitorialidade.

J. Silva (2001) afirma que a aprendizagem está cada vez mais independente da sala de aula, mas a socialização necessita cada vez mais de espaços possibilitadores deste fenômeno. Para ele, o educador necessita conhecer e saber utilizar o espaço virtual: É na socialização baseada na comunicação e no conhecimento em confrontação coletiva, que o sujeito tem a possibilidade de descobrir-se e não a partir de lições-padrão.

Ao entender que “o sensível” – desperto e promovido pelo estar-junto – “é a condição da possibilidade da vida e do conhecimento”, Maffesoli (1996, p.76), percebe a sociedade não mais como um conjunto de regras políticas, econômicas ou sociais, mas como uma teia de interações promovidas por afetos, emoções que estimulam movimentos constantes de atração/repulsão e encaminham o sentimento partilhado do “êxtase tribal”.

Educacionalmente temos muitos desafios e somos levados a analisar e avaliar o nexo inevitável entre culturas juvenis, mídia digital e a escolarização pós - moderna, bem como os movimentos em direção à informatização e a tecnologização do currículo. Todas estas questões nos fazem refletir sobre a importância da escola ser dinâmica e reconhecer a multiculturalidade, não considerando uma verdade única.

3.1 Caminhos Para as Sensibilidades e Percepções: A Dinamicidade das Organizações Educativas

A porta da verdade estava aberta,
Mas só deixava passar,
Meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda
verdade,
Porque a meia pessoa que entrava
Só trazia o perfil de meia verdade
e sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil
E os meios perfis não coincidiam

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
Onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
Diferentes uma da outra

Chegou-se a discutir qual a metade mais
bela
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
Seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade (1985,
p.97).

As profundas transformações que vêm ocorrendo no mundo todo em virtude do acelerado avanço das novas tecnologias e do fenômeno da globalização, têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na reorganização do mundo do trabalho.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), a vinculação da escola com as questões sociais e com os valores democráticos, é primordial, não só do ponto de vista da seleção e tratamento dos conteúdos, como também da própria organização escolar.

Para ser uma organização dinâmica e eficaz no cumprimento dos propósitos estabelecidos em conjunto por professores, coordenadores e diretor, e garantir a formação coerente de seus alunos ao longo da escolaridade obrigatória, é imprescindível que cada escola discuta e construa seu projeto educativo. Este projeto será construído segundo a particularidade de cada escola.

A experiência acumulada pelos profissionais que atuam na escola é naturalmente a base para a reflexão e elaboração do projeto educativo de uma escola. Além disso, outras fontes também são consideradas relevantes, tais como: o currículo local, bibliografia especializada, o contato com outras experiências educacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1997), o projeto educacional exige ressignificar o processo de ensino-aprendizagem, e este precisa se preocupar em preservar o desejo de conhecer e de saber com que todas as crianças chegam à escola. Precisa manter a boa qualidade do vínculo com o conhecimento e não destruí-lo pelo fracasso reiterado. Porém, garantir experiências de sucesso não significa omitir ou disfarçar o fracasso; ao contrário, significa conseguir realizar a tarefa a que se propôs. Relaciona-se, portanto, com propostas e intervenções pedagógicas adequadas.

O educador deve ter propostas claras sobre o que, como e quando ensinar e avaliar, pois assim, possibilitará o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira que contemple o contexto cultural social real em que o aluno estiver inserido. É a partir disso, que o educador poderá elaborar a programação diária de sala de aula e organizar sua intervenção de maneira que possa propor situações de ensino que vise potencializar a aprendizagem.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), não se pode deixar de levar em conta que na atual realidade brasileira há grande estratificação social e injusta distribuição de renda, o que dificulta que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais. Contudo, cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva. É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças, jovens e adultos para o processo democrático. Também é papel do Estado oferecer uma educação de qualidade a todo cidadão.

Conforme C. R. Brandão (1989, p.94-96) observa:

Então, o que parece inacreditável faz parte da própria lógica do modo como a educação existe na sociedade desigual. Quando pensada como uma “filosofia” ou uma “política de educação”, ela se apresenta juridicamente como um bem de todos, de que o Estado assume a responsabilidade de distribuição em nome de todos. Mas sequer as pessoas a quem a educação serve, em princípio, são de algum modo consultadas sobre como ela deveria ser. A educação que chega à favela, chega pronta na escola, no livro e na lição.

É fundamental que a escola explicita no seu projeto político pedagógico, os princípios e valores que devem inspirar a formação dos alunos e que a partir do currículo vise promover a aprendizagem de valores e atitudes positivas relativas à diversidade, enfatizando o

desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação, de modo a propiciar um clima de convivência em que todos os alunos se sintam acolhidos e valorizados. Isso pressupõe planejar, de forma sistemática, objetivos, conteúdos e atividades relacionados com a temática da diversidade, tanto em nível da escola como da comunidade no geral, sala de aula e envolvendo a participação da família.

Barreto (2004) ao nos remeter a Paulo Freire observa que a Educação decorre do fato de as pessoas serem incompletas e estarem em relação com o mundo e com as outras pessoas. São incompletas desde que nascem e dá para perceber isto, porque não falam, não andam, são dependentes. Aos poucos estas incompletudes vão sendo superadas, mas mesmo assim, os seres humanos passam a vida toda modificando-se na busca de completar-se como pessoas.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1998), a necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve -se o conceito de educação ao longo de toda a vida , que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre, e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental.

As inúmeras transformações que estão acontecendo na sociedade são culturais, sociais, econômicas, tecnológicas, etc. Como a escola está inserida na sociedade, conseqüentemente está permeada por todas essas mudanças. Desta forma, Pereira (2005, p.142) afirma que:

[...] os desafios da sociedade se transformam em desafios para a educação, a escola deve estar consciente de seu papel social e organizar-se de forma inovadora [...] e estar, particularmente, comprometida com a formação de cidadãos [...] criticamente inseridos na sociedade.

Assim há a necessidade da reflexão por parte das organizações escolares sobre o que de fato está ocorrendo no mundo e quais são as conseqüências dessas modificações aceleradas. É preciso levantar vários questionamentos, tais como: Pretende-se a formação de pessoas indagadoras, criativas, ou pessoas reprodutoras e passivas? Que tipo de currículo se deve adotar? Quais os conteúdos que devem ser trabalhados?

Castells (1999) diz que os processos e as funções dominantes na Era da Informação estão cada vez mais organizados em torno de “redes”. Este conceito é definido pelo autor como “um conjunto de nós interconectados”. “Nó” é entendido como “o ponto no qual uma

curva se entrecorta”. Desta forma, redes são estruturas abertas capazes de ampliar de forma ilimitada, integrando novos nós, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (valores, objetivos).

Segundo Moran (2008), as redes, a Internet, o celular, a multimídia estão revolucionando nossa vida no cotidiano. As tecnologias são apenas apoios, meios. Mas elas nos permitem realizar atividades de aprendizagem de formas diferentes às de antes. Podemos aprender estando juntos em lugares distantes, sem precisarmos estar sempre juntos em uma sala para que isso aconteça.

“Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação [...]” (CASTELLS, 1999, p.566).

Neste sentido, faz-se necessária uma modificação nas formas de pensar e agir sobre os conteúdos curriculares que são ensinados nas escolas, pois os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimento sobre conteúdos considerados escolares. A mídia, a família, os amigos, são também fontes de influência educativa que incidem sobre o processo de construção de significado desses conteúdos. Essas influências sociais normalmente somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para consolidá-lo; por isso é importante que a escola as considere e as integre ao trabalho.

Segundo Paulo Freire (1979), quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Dessa forma, consegue transformar o mundo em que vive.

Para o autor, cultura consiste em recriar e não em repetir. Cultura é tudo o que é criado, recriado ou reinventado pelo homem. Tanto uma música, uma poesia, como uma frase de saudação. O homem enche de cultura os espaços geográficos.

Um educador que restringe seus educandos impede-os de criar, nisso reside a domesticação e a simples reprodução. É necessário, oferecer aos educandos a oportunidade para que sejam eles mesmos, mas que também possam conhecer o “outro”, compreendê-lo e respeitá-lo.

[...] cabe à educação do futuro cuidar para que a idéia de unidade da espécie humana não apague a idéia de diversidade e que a sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie Homo sapiens. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios

de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as suas esferas. (MORIN, 2006, p.55).

Como educadores não podemos considerar um padrão único de aluno, de currículo, de práticas pedagógicas, de atividades escolares. Ao contrário, necessitamos adotar uma pluralidade de perspectivas, de modo a contemplar o máximo possível de diferenças, sem causar a desigualdade.

Moran (2007, p.158) diz que: “Educar é aprender a comunicar-nos verdadeiramente: a ir tornando-nos mais transparentes, expressando-nos com todo o corpo, com a mente, com todas as linguagens, verbais e não-verbais, com todas as tecnologias disponíveis”.

Paulo Freire (1996) ainda evidencia que a formação técnico-científica de que urgentemente necessitamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de novas tecnologias. A educação não pode prescindir do exercício de pensar criticamente e criativamente a própria técnica.

Gimeno Sacristán (1995, p.89-90) observa que:

[...] a escola não opera no vazio; a cultura que ali [é proposta] não cai em mentes sem outros significados prévios. Aqueles que ali aprendem dentro da educação escolarizada são seres com uma bagagem prévia de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos [...] [apropriados] fora das escolas.

As novas tecnologias da informação e comunicação podem funcionar como força impulsionadora da imaginação dos educandos e da criatividade.

Enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica em criação, a transformação exercida pelos homens implica nela. E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, P., 1970, p.108).

Ademais, uma nova tecnologia só pode ajudar a motivar o potencial criativo, o imaginário de uma pessoa se ela tiver interesse e quiser desenvolver a capacidade cultural e educacional para usufruir dessa ferramenta.

A educação que é capaz de fazer pessoas críticas, curiosas, criativas e questionadoras, não pode ser a que exercita o adestramento e a memorização mecânica dos educandos.

Paulo Freire (2000, p. 100-101), diz que:

É fundamental a prática do pensar certo para o confronto dos novos desafios que as inovações tecnológicas nos põem hoje quanto a liberdade de criar. Uma educação em que a liberdade de criar seja viável, necessariamente tem que estimular a superação do medo da aventura responsável, tem de ir mais além do gosto medíocre da repetição pela repetição, tem de tornar evidente aos educandos que errar não é pecado mas um momento normal do processo gnosiológico. É importante que o educando, não importa se alfabetizando adulto à procura do comando gráfico de sua linguagem ou se criança deslumbrando-se com suas descobertas do mundo ou se adolescente pensando o próprio pensar, é fundamental que o educando experimente sempre situações em que termine por incorporar a seu saber constituindo-se o saber de que errar é momento do processo de conhecer.

Para o autor, a educação deve estar permeada por uma concepção crítica de tecnologia.

Paulo Freire (2000, p.107), afirma que:

Uma leitura de mundo crítica implica o exercício da curiosidade e o seu desafio para que se saiba defender das armadilhas, por exemplo, que lhe põem no caminho as ideologias. As ideologias veiculadas de forma sutil pelos instrumentos chamados de comunicação. Minha briga, por isso mesmo, é pelo aumento de criticidade com que nos podemos defender dessa força alienante. Esta continua sendo uma tarefa fundamental de prática educativo-democrática. Que poderemos fazer, sem o exercício da curiosidade crítica, em face do poder indiscutível que tem a mídia?

T. T. Silva (1998) ao nos remeter a Kellner alerta para a representação que a mídia transmite e diz que o objetivo é desenvolver uma postura crítica em relação à mídia, fazendo com que as pessoas sejam mais autônomas e capazes de se emancipar de formas contemporâneas de dominação.

Criar espaços para o uso dessas novas formas de comunicação e o diálogo entre elas ajuda os alunos a trazerem a sua realidade cotidiana para a sala de aula e a se expressarem conforme o seu mundo. Ao mesmo tempo, a discussão sobre as influências das mídias na sociedade ajuda a desenvolver o olhar crítico do aluno sobre o complexo jogo de poder e marketing que, sutilmente, permeia os meios de comunicação.

Em outras palavras, é urgente a compreensão da complexidade e criatividade envolvidas nos fenômenos comunicacionais, como observa Paulo Freire (1979, p.32):

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidades para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário, domesticamos, o que significa a negação da educação. Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe. Isto significa tomar o sujeito como instrumento.

Desta forma, a criatividade individual da imaginação é anestesiada gradativamente. A

mídia impõe seu sentido a um espectador (consumidor) simplesmente passivo, deixando-o sem qualquer julgamento de valor.

Paulo Freire (1996) destaca a importância do professor saber que sem a curiosidade que move a criatividade, não há aprendizagem. Com a curiosidade domesticada alcanço simplesmente a memorização mecânica e não a construção de um conhecimento com capacidade para reflexão.

A rede tecnológica por si mesma não garante mudanças na educação, embora propicie novas formas de lidar com a informação, de produzir conhecimento e de estabelecer comunicação entre as pessoas, permitindo conexões entre pessoas, ideias, conceitos, crenças e valores.

[...] não se pode esperar que as tecnologias da informação e comunicação funcionem como catalisadores dessa mudança, uma vez que não basta o rápido acesso a informações continuamente atualizadas nem somente adotar novos métodos e estratégias de ensino e de gestão. (ALMEIDA, F.; ALMEIDA, M. 2003, p.114).

Vivemos hoje grandes mudanças, tanto na área econômica, cultural e social, assim como nos sistemas educacionais, mas podemos perceber que para mudar qualquer ação em sala de aula, é importante que o professor tenha sensibilidade para perceber o que está permeando a realidade do seu aluno. Quando ocorrem situações de discriminação no cotidiano escolar, para enfrentar adequadamente o ocorrido, o professor não pode se calar, fingindo que nada aconteceu e nem tratar a questão de maneira ambígua. O professor precisa ter discernimento daquilo que acontece em sala de aula, e tratar com firmeza a ação discriminatória. Assim, é fundamental que possua uma formação consistente, um olhar abrangente, perspicaz e que proporcione a mediação desse diálogo. As leis que são criadas para melhorar a educação escolar são importantes, mas, além do estabelecimento legal, é necessário tornar a legislação efetiva através das políticas públicas e de uma educação que contemple a diversidade. Necessitamos adotar uma pluralidade de perspectivas, de modo a contemplar o máximo possível de diferenças e transformá-las em riqueza, sem causar a desigualdade. Para isso acontecer é importante reconhecer nossa incompletude e estar aberto para o novo, para as mudanças que acontecem no mundo, para a dialogicidade.

4 CRUZANDO FRONTEIRAS: INFLUÊNCIAS DAS MÍDIAS DIGITAIS NAS CULTURAS JUVENIS CONTEMPORÂNEAS

[...] seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura da explicação, de respostas às múltiplas perguntas [...] O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (FREIRE, P., 1996, p.136).

Podemos afirmar que a presença de elementos da cibercultura como a simulação e a virtualização do real possibilitam e trazem à tona outras formas de se pensar a respeito do mundo da cultura, da educação e das redes de relacionamento social entre grupos diversos, o que nos permite encontrar no cotidiano, fenômenos típicos da contemporaneidade.

Segundo Lévy (1999) há relevância em considerarmos a educação como diretamente relacionada à cibercultura e às mudanças nos saberes contemporâneos. O jovem que utiliza a internet, não só a utiliza como mero espectador/consumidor, mas também como produtor, pois cria e recria novas maneiras de conteúdo e interação. Assim, os saberes são produzidos na colaboração, participação e no cruzamento das fronteiras.

De acordo com Merrel (2008, p.216, grifo do autor), cruzar fronteiras, de modo processual e não linear, implica:

[...] estar “neste lado” e também “no outro lado” e ao mesmo tempo não implica nem ‘um lado’, nem o ‘outro’. Cruzar fronteiras é um processo do coração tanto quanto da mente: inclui *corpomente*³⁴ no sentido mais profundo; e evoca algo criativo e novo [...].

A ideia que desejamos enfatizar é a de conhecimento como processo. Não somos pessoas que simplesmente constatarem o que acontece, somos sim, pessoas que interferem nesses acontecimentos, pois nos relacionamos com o mundo e queremos nele intervir. Nossa subjetividade, curiosidade, criatividade precisam dispersar a mesmice, o sempre igual. É preciso criar e recriar, inventar e reinventar, formular e reformular. É importante que possamos reescrever os roteiros. É essencial saber fazer atalhos, mudar as rotas já traçadas, mesmo que sejam labirínticas. É preciso sair da existência cimentada, petrificada e cruzar fronteiras, introduzindo transformações, mudanças em nosso cotidiano.

Nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, conseqüente e interdependente dos movimentos de mudanças: políticas, econômicas, científicas e culturais.

³⁴ “O conceito do *corpomente*- escrito assim no meu esforço por me liberar do dilema cartesiano da separação categórica entre mente e corpo, não é nada de novo na academia, mas eu gostaria de acreditar que estou lhe dando uma interpretação especial neste nosso texto.” (MERREL, 2008, p.13).

As relações de poder também estão sendo transformadas. Há a crise do Estado-Nação como entidade soberana e a conseqüente crise da democracia política. A globalização, as descentralizações da autoridade para governos regionais e locais modificam as relações de poder. Observa-se que as elites sempre tiveram uma liberdade além-fronteiras, no entanto, hoje os delimitadores de espaço deixam de importar para os que se movem na velocidade da mensagem eletrônica.

Essas mudanças impulsionaram e foram impulsionadas, de um lado, pelas descobertas científicas e pelo desenvolvimento acelerado de novos meios tecnológicos de informação e comunicação e, de outro, pela complexidade cada vez maior das interrelações do mercado internacional globalizado.

Constatamos que as novas tecnologias, em destaque, a *WEB*, mudaram a forma de consumir mídia dessa nova geração. Os jovens fazem múltiplas atividades concomitantemente. Assistem televisão, compram pela Internet, conversam com amigos, escrevem o que pensam da foto de “fulano” ou “ciclano”, enfim, utilizam a internet e os outros meios de comunicação ao mesmo tempo.

Percebemos o uso significativo da Internet, das mídias digitais e suas ferramentas tanto para o entretenimento, interatividades, como para pesquisas escolares.

Ao utilizar a multimídia interativa e o hipertexto no âmbito educacional há novas possibilidades de exploração lúdica do conteúdo, pois como os próprios alunos relataram nas entrevistas semi-estruturadas, querem sair da posição de agentes passivos e se tornarem criadores de sua própria aprendizagem. Quando o professor proporciona momentos de estudo com a utilização das novas tecnologias da Informação e está com a aula bem elaborada, os alunos passam a ver o professor como um colaborador participante.

É relevante perceber que há necessidade urgente da criação de novos ambientes de aprendizagem que estimulem a criatividade, interatividade e desenvolvam a capacidade de formular e resolver questões, bem como possibilitem a participação de forma colaborativa, e isso, tanto nas escolas, como fora delas.

Verificamos que há um novo modo de pensar e interagir com o mundo que produz novas configurações das juventudes na relação com o corpo, grupo social e com a própria família.

É importante ressaltar que a questão final que fizemos na entrevista semi-estruturada foi a seguinte: Você gostaria de falar alguma coisa que eu não perguntei?

O que chamou a atenção foi o que ouvimos reiterativamente na fala de alguns participantes. Registramos as falas dos participantes: dois, cinco e seis, pois parecem sintetizar as ideias dos demais jovens:

Gostei de fazer a entrevista, expressa nossa opinião, minha opinião, “né”! Achei interessante porque no corre-corre, ninguém quer mais “ouvi” ninguém, às vezes nem sabe do que a gente “tá” falando e aqui você ouviu as coisas do dia-a-dia nosso, da internet, daí eu gostei mesmo! (PM2)

Ah [...] você perguntou um monte de coisa que eu gosto de falar, coisa que “tá” na minha vida e eu já fui falando tudo. Aqui eu me senti como um membro de algum conselho, porque você pode dar sua opinião para melhoria, pra escola e pode “tá” desabafando sobre tudo que aconteceu na escola. (PM5)

Você perguntou o que a gente gosta de falar, você perguntou sobre coisas que a gente gosta de usar. Isso é bem legal, porque em casa não falamos com nossos pais sobre isso e mesmo aqui na escola, é raro um professor que conversa com a gente sobre isso. Só falam que vamos usar o computador, mas tirando uma vez ou outra que usamos, estamos esperando [...] (PF6).

A Internet tem uma força enorme, mas, ainda há muito que ser feito até que, não apenas os jovens, mas a maioria das pessoas possa ter acessibilidade a esse novo mundo virtual. No entanto, para que haja um direcionamento mais eficaz ao uso dessa tecnologia é importante que descubramos seus pontos positivos e negativos para que possamos potencializar os seus benefícios. No entanto, há muitas inquietações sobre como fazer isso, pois muitos jovens mesmo tendo o acesso ao computador não estão preparados cognitivamente e, ou, mesmo afetiva e emocionalmente para lidar com os valores individuais e até mesmo estruturais culturais.

Como analisamos, a internet e as mídias digitais são necessárias e úteis como facilitadores do processo do conhecimento e de socialização, interação, assim como outras tecnologias que podem também estimular e incentivar os processos cognitivos e afetivos, porém, é necessário um novo olhar para as verdadeiras desigualdades sociais culturais existentes, tais como: a acessibilidade não igualitária de todos os jovens à internet, que acabou por criar os excluídos digitais.

A necessidade de dialogar com as diferenças, reconhecê-las e para, além disso, de saber trabalhar com elas, de modo a conseguir superar as desigualdades e discriminações existentes é urgente! É preciso ampliar os horizontes sociais, culturais, étnicos, políticos e filosóficos.

A Proposta dos PCNs (BRASIL, 1997), com o tema transversal Pluralidade Cultural é entender que, embora não caiba a educação isoladamente, resolver o problema da discriminação em suas mais diversas manifestações, cabe-lhe atuar para promover processos,

atitudes e conhecimentos que cooperem na transformação da situação vivenciada. O reconhecimento da complexidade que envolve a problemática social, cultural, étnica e filosófica é o primeiro passo. Esse reconhecimento aponta para a real necessidade de a escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas para questões que são respondidas indevidamente, o que dificulta a produção de conhecimento.

Diante disso podemos observar na realidade escolar, que muitas vezes, com tantas coisas acontecendo ao mesmo tempo, não se sabe quais questionamentos devem ser feitos. Assim sendo, de acordo com Bachelard (1996), se não for possível identificar a questão, o problema, como haverá produção de conhecimento?

O autor enfatiza sua contrariedade aos pressupostos básicos de uma doutrina filosófica unitária e fechada. Assim, o “novo espírito científico” adquire base filosófica plural e dialética. Desta forma, a linguagem racionalista é complementar e dialoga com o pensamento empirista e vice-versa. O racionalismo a que se refere distingue-se do racionalismo clássico que sustenta a razão como fonte essencial do conhecimento. Esse racionalismo tem sentido muito próprio, pois se preocupa constantemente com a aplicação e essa é uma marca essencial do “novo espírito científico”.

O empirismo é superado através do racionalismo. O pesquisador aproxima-se do objeto de estudo por meio da teoria e não mais pela experiência comum. O racionalismo bachelardiano é dialético, pois a postura acerca da pesquisa científica contemporânea pauta-se no constante diálogo entre a razão e a experiência.

A ciência contemporânea é dinâmica e abre espaço à reflexão, por isso, Bachelard (1996) enfatiza a importância do rompimento com a noção de sistemas filosóficos estáticos e fechados.

O desenvolvimento do pensamento científico está em constante mudança. No pensamento científico contemporâneo há espaço para a abertura, curiosidade e criatividade.

As descobertas científicas do século XX caracterizaram-se pela perda da materialidade. O pensamento científico é abstrato: “[...] o pensamento abstrato e matemático prolonga a técnica. Eis que o pensamento científico reforma o pensamento fenomenológico. A ciência contemporânea é cada vez mais uma reflexão sobre a reflexão.” (BACHELARD, 1996, p.307).

Essa visão que constitui a era da ciência contemporânea implica na capacidade de formulação de problemas e questões.

O conhecimento científico não se forma por justaposição ao conhecimento comum, ao contrário, acontece contra a experiência primeira e as generalizações apressadas. Instaura-se num processo conhecido como retificação de erros. O autor concebe o erro sob uma perspectiva positiva, pois afirma que não se pode denotar ao conceito de erro significados como: retrocesso e fracasso.

Pensamos que ao analisar o cotidiano escolar não podemos nos deixar levar pelo realismo ingênuo, que o autor evidencia que é aquilo que remete o pensamento somente ao mundo palpável, sensível e fortalece a crença de que o conhecimento científico é a cópia fiel do que se apresenta ao pesquisador, ou seja, de que a verdade está na natureza, no fenômeno. Contra esse realismo ingênuo, diz que necessitamos ultrapassar aquilo que está aparente, pois se nos deixarmos iludir pela aparência cometeremos muitos enganos, erros.

O conhecimento é assim, concebido como dinâmico e não estagnado. Podemos entender que não há conhecimento intocável. Portanto a noção de verdade é questionável e não se configura como definitiva.

Para Bachelard (1996) há grande risco em conceder a primazia à verdade, pois geralmente, isto leva a desconsideração do valor do erro na construção do saber. O erro é elemento essencial no desenvolvimento da ciência, pois propicia condições para a mudança. O erro é concebido sob uma perspectiva positiva, sem considerá-lo como retrocesso e fracasso. Os equívocos cometidos devem ser analisados criticamente para que não sejam repetidos.

O Espírito Científico é essencialmente uma retificação do saber, um alargamento dos quadros do conhecimento. Julga o seu passado condenando-o. A sua estrutura é a consciência dos seus erros históricos. Cientificamente pensa-se o verdadeiro como retificação histórica de um longo erro, pensa-se a experiência como retificação da ilusão comum e primeira. (BACHELARD, 1996, p.120).

O conhecimento empírico, por si só, é considerado a causa de muitos erros e a retificação constante é indispensável. Nesse percurso há obstáculos à instauração do pensamento científico abstrato. São os obstáculos epistemológicos que segundo o autor, são armadilhas, entraves e os responsáveis pela estagnação do pensamento científico. São vícios advindos do ato de conhecer que se incrustam no pensamento. Por isso é preciso estar sempre atento para conseguir superá-los. “Um obstáculo epistemológico se incrusta no conhecimento

não questionado. Hábitos intelectuais que foram úteis e sadios podem, com o tempo, enterrar a pesquisa.” (BACHELARD, 1996, p.19).

Para que possamos chegar à produção de novos conhecimentos é preciso que tenhamos perguntas relevantes, mas para isso é necessário romper com as generalizações apressadas e ações impensadas de um pesquisador que deseja alcançar rapidamente resultados e conclusões. “[...] a ciência do geral é uma suspensão da experiência, um fracasso do empirismo inventivo.” (BACHELARD, 1999, p.69). As generalizações apressadas bloqueiam a fertilidade de nossas idéias e nos faz meros reprodutores de palavras vazias de significado.

É possível identificar no cotidiano as muitas manifestações que permitem o trabalho sobre a pluralidade: as novas formas de comunicação e informação e o uso das tecnologias, as notícias de jornal, rádio, TV, o conhecimento do contexto social real que o aluno está inserido, intercâmbios entre escolas de diferentes municípios de um mesmo Estado e de diferentes regiões do Brasil.

É importante abrir espaço para que o aluno possa manifestar-se. O exercício efetivo do diálogo como propõe Paulo Freire (1996), é voltado para a troca de informações sobre vivências culturais e esclarecimentos a cerca de eventuais preconceitos e estereótipos. O diálogo é componente importante para o convívio democrático. O autor evidencia que o papel do educador não é propriamente falar ao educando sobre sua visão de mundo ou lhe impor essa visão, mas dialogar com ele sobre sua visão e a dele. Sua tarefa não é dialogar, dissertar, mas problematizar a realidade concreta do educando, problematizando-se ao mesmo tempo.

Desenvolver uma experiência de interação entre “diferentes”, é algo extremamente rico. A individualidade de cada aluno faz parte de uma coletividade.

Nilma L. Gomes (2003), afirma que a escola é uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças, e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.

Por isso, é importante adotar uma posição reflexiva em relação aos valores que a escola transmite implícita ou explicitamente mediante atitudes cotidianas.

Segundo Paulo Freire (1994), quando o homem compreende sua realidade e tem esperança, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Dessa forma, consegue transformar o mundo em que vive.

4.1 Trilhas Amplificadas: Globalização - Mudança nas Percepções de Tempo e Espaço

Pergunta: Qual é a mais correta definição de **Globalização**?

Resposta: A morte da princesa Diana.

Pergunta: Por quê?

Resposta: Uma princesa *inglesa* com um namorado *egípcio*, tem um acidente de carro dentro de um túnel *francês*, num carro *alemão* com motor *holandês*, conduzido por um *belga*, bêbado de whisky *escocês*, que era seguido por paparazzis *italianos*, em motos *japonesas*. A princesa foi tratada por um médico *canadense*, que usou medicamentos *americanos*. E isto é enviado a você por um *brasileiro*, usando tecnologia *americana* (Bill Gates) e provavelmente, você está lendo isso em um computador genérico que usa chips feitos em *Taiwan* e um monitor *coreano* montado por trabalhadores de *Bangladesh*, numa fábrica de *Singapura*, transportado em caminhões conduzidos por *indianos*, roubados por *indonésios*, descarregados por pescadores *sicilianos*, reempacotados por *mexicanos* e, finalmente, vendido a você por *chineses*, através de uma conexão *paraguaia*! Isto é GLOBALIZAÇÃO!!!

Luis Fernando Veríssimo (2011, grifo do autor).

Quando se fala a palavra globalização todos parecem saber exatamente do que se trata. Contemporaneamente ouve-se e fala-se incessantemente que "a humanidade é universal" e que "o mundo quebra as suas fronteiras".

A finalidade da globalização é proporcionar uma maior fluidez do mercado intensificando a circulação de bens, moedas e informações. A globalização desterritorializa qualquer forma de identificação duradoura.

Todo progresso tecnológico que estamos vivenciando e a ultrapassagem mais veloz das barreiras espaciais num tempo instantâneo, só podem ser pensados no âmbito das transformações socioculturais e geopolíticas que implica.

Bauman (1999a) diz que ao longo de toda era moderna nos acostumamos com a idéia de que a ordem é equivalente a ter o controle e parece que agora sentimos falta dessa suposição. A imagem da desordem reflete a nova consciência de que as coisas que anteriormente pareciam tão firmemente controladas já não são.

A globalização aparentemente substitui a idéia de universalização, outrora constitutiva do discurso moderno, assim como os conceitos de civilização, desenvolvimento, consenso a idéia de universalização transmitia a esperança, a intenção e a determinação de produzir a ordem; tornando semelhantes às condições de vida de todos, em toda parte.

No entanto, o significado de globalização, tal como formulado hoje se refere primordialmente aos efeitos globais e como vimos podemos compará-lo mais com a desordem, do que com a sociedade ordenada, boa, igualitária outrora pensada no sentido de universalização.

Bauman (1999a) observa que fatores como: separação e manutenção de identidades coletivas- fronteiras estatais e barreiras culturais - parecem efeitos da velocidade. A realidade das fronteiras sempre foi importante na estratificação de classe.

No cenário contemporâneo, o paradoxo, as ambivalências, conflitorialidades e ambiguidades estão presentes. A globalização abarca elementos antagônicos e deve ser analisada como um fenômeno contraditório. Duas tendências intrínsecas ao mundo globalizado são: a fragmentação étnica e cultural, bem como a homogeneização.

B. S. Santos (1999) afirma que se por um lado, a globalização gera um processo de homogeneização, padronizando elementos produtivos e culturais, por outro, há a emergência de uma infinidade de conflitos, tensões sociais e diferenciações.

Assim sendo, há em toda a sociedade, inclusive na escola, como extensão da sociedade, a produção concomitante de aspectos positivos e negativos, ou seja, de um lado a sociedade global tecnológica e científica, e de outro, a dominação e exclusão.

A prática político-pedagógica dos educadores progressistas ocorre numa sociedade desafiada pela globalização da Economia, pela fome, pela pobreza, pela tradicionalidade, pela modernidade e até pós-modernidade, pelo autoritarismo, pela democracia, pela violência, pela impunidade, pelo cinismo, pela apatia, pela desesperança, mas também pela esperança. (FREIRE, P., 1995, p.59).

A esfera considerada culturalmente híbrida da elite é ocupada por pessoas que partilham uma experiência diferente do mundo e estão envolvidos à mídia, às artes, à política internacional, à vida acadêmica. A hibridização cultural dos habitantes globais (que se movimentam livremente) pode ser uma experiência criativa e emancipadora, ao passo que a perda do poder cultural dos habitantes locais (que se fixam na sua localidade) raramente o é.

O signo, por excelência, da contemporaneidade é a comunicação, as informações instantâneas, o aumento crescente dos meios eletrônicos de comunicação e sua articulação em teias multimídias, para alcançar todo o mundo.

Bauman (1999a) afirma que estar fixo (ser local) num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social, ao passo que os globais (os que se movimentam livremente) fazem as regras do jogo da vida.

A fronteira entre a exclusão social e a sobrevivência cotidiana está cada vez mais indistinta para um grande número de pessoas em todas as sociedades.

Castells (1999) afirma que na Era da Informação as divisões sociais básicas são: exclusão social das pessoas que não conseguem acompanhar a constante e necessária atualização profissional; separação entre a lógica de mercado e a experiência humana de vida dos trabalhadores e fragmentação interna da força de trabalho entre mão-de-obra substituível

e trabalhadores informacionais. O autor também afirma que há três processos independentes que começam a nascer no final dos anos 60 e início dos anos 70 e convergem, hoje, para o começo de um mundo novo. São eles: a revolução das tecnologias da informação; o florescimento de movimentos sociais e culturais; a crise econômica do estadismo e do capitalismo e sua posterior reestruturação.

Anthony McGrew (apud HALL, 2005, p.67-68) argumenta que:

A globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em que novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da 'sociedade' como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço.

Canevacci (2005), afirma que os limites se desfazem, a comunicação e suas diferentes linguagens se misturam, as imagens sólidas podem ser fluidificadas e ir além dos confins. Para o autor, a comunicação fluida é glocal, ou seja, é possível que os territórios da comunicação estendam-se entre a globalização e localização.

Hall (2005, p.70) ao citar Harvey observa que:

À medida que o espaço se encolhe para se tornar uma aldeia 'global' de telecomunicações e uma 'epaçonave planetária' de interdependências econômicas e ecológicas - para usar apenas duas imagens familiares e cotidianas - e à medida que os horizontes temporais se encurtam até o ponto em que o presente é tudo o que existe, temos que aprender lidar com um sentimento avassalador de compressão de nossos mundos espaciais e temporais.

Como assinalou Castells (1999), globalização significa entre outras coisas, a separação progressiva entre poder e política. Enquanto a política continua como sempre localizada, presa a territorialidade, a informação, o capital e em especial o capital financeiro possuem maior fluidez e não pelo espaço e distância. Para o autor, o espaço físico, geográfico continua sendo a casa da política, enquanto o capital e a informação habitam o ciberespaço, no qual há abolição ou pelo menos a neutralização do espaço físico.

Para Bauman (1999a), a "localidade" é nesse sentido, desvalorizada. O capital tornou-se extraterritorial, não mais submetido às fronteiras do Estado e aos altos custos com viagens. Do mesmo modo, a informação que é paga através de taxas "locais" iguais, seja ela produzida ao lado de sua casa, ou no país mais longínquo.

Esta nova sociedade, em constante mudança, que está se organizando e reorganizando de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização da economia e da virtualidade, as quais produzem novas e mais sofisticadas formas de exclusão. Apenas adentrando criticamente nessa sociedade e buscando compreender seus instrumentos e dinâmicas de mobilização e expansão é que podemos apropriar-nos e utilizar seus recursos e meios de interação para a emancipação humana.

Essas características e contradições da sociedade atual vão, gradativamente, influenciando em nosso cotidiano, afetando a forma como trabalhamos, nos relacionamos com os demais, aprendemos, ensinamos e nos comunicamos.

Alguns dos aspectos mais incríveis e fascinantes da internet, que ficaram evidentes nas falas dos jovens durante as entrevistas foram: flexibilidade, abertura, agilidade, interatividade e velocidade na comunicação e informações.

Quando questionados a respeito da principal função da mídia digital pudemos encontrar nas falas dos jovens, que a principal função é a comunicação veloz e sem ter que sair do lugar.

“Comunicá”... “comunicá” com a outra pessoa, porque sem ela (sem a Internet) você vai viver como? Com canela ... (rsrsrs)... aí conversa... depois volta de canela... (rsrsrs)... com a Internet dá pra me “comunicá” de casa. (PM4)

Ah, é pra ajudar na hora de fazer os trabalhos. Se não tivesse mídia seria mais difícil. Porque lá você põe tudo que quer e já acha rapidinho e consegue estudar melhor. (PF3)

Ah... serve pra agilizar o dia-a-dia da pessoa, pra ficar mais rápido, saber o que está acontecendo no mundo, fazer mais rápido as coisas. (PF2)

Serve pra gente ter uma comunicação rápida. Graças à globalização existe tanta tecnologia, mais agilidade, velocidade... e podemos entrar onde não daria... por exemplo, eu posso conhecer um pouco de outra cultura, de outro país sem ter nunca pisado nele. (PF6)

Hummm... serve pra integração das pessoas com a tecnologia, pra saber mais... pra se comunicar rápido com outras pessoas de longe. Por exemplo: eu “to” aqui e minha mãe “tá” em outro país... eu posso me comunicar com ela por MSN, ORKUT.... Posso contar uma coisa que “tá” acontecendo e ela me dá uma idéia [...] (PM5).

Nas falas acima, além de notarmos aspectos como a velocidade e agilidade com que são propagadas as informações percebemos que a comunicação vai além da técnica e valoriza as questões emocionais e a interação.

Maffesoli (2004d) evidencia que a comunicação é mais do que um conjunto de mensagens disseminadas por meios diversos, massivos. A comunicação é o modo de vida que as pessoas compartilham socialmente. Comunicar implica ir ao encontro, sair de si, buscar a interface, cruzar fronteiras, atuar na zona de interação.

Nesse sentido, a cultura digital fez surgir novos meios de interação que dão às experiências culturais novas configurações. Surgiram espaços abertos de interconexão marcados pela interação que facilitam as múltiplas modalidades de comunicação, interatividade, agilidade e contato (mesmo que virtual) entre os indivíduos sociais. As tecnologias digitais transformam as formas de produção da cultura humana, os modos de socialidade e comunicação do homem contemporâneo.

Vivenciamos o crescimento intenso dos meios de comunicação e informação. Esse crescimento está alterando processos tradicionais de compreensão a respeito da constituição da cultura dos indivíduos. É interessante estarmos atentos para observarmos que esta constituição cultural perpassa na e por meio das mídias. As experiências e as visões de mundo das pessoas são amplamente mediadas pelas instituições e pelas novas tecnologias.

Os jovens interagem com o mundo das mais diversas formas, por meio de múltiplas linguagens que são constituídas de signos textuais, gráficos, orais, imagéticos, etc. Assim, as mídias são novas maneiras da configuração e constituição destas novas interfaces para que se possa ampliar a interação com o mundo. Nossa percepção é de que há a necessidade de se construir novos comportamentos sociais e isso gera transformações em valores e ideais.

Trata-se de um rompimento com a própria existência, pois as mudanças atingem as bases daquilo que se acredita.

Nessa perspectiva podemos indagar: Quais os impactos dessas mudanças para a educação, para a escola?

Os educadores precisam entender a importância e urgência de um novo paradigma educacional, em que as barreiras em todas as perspectivas da existência humana devem ser eliminadas, superando assim, a limitação histórico - cultural.

Morin (1987) evidencia que este novo paradigma parte do pressuposto de que é importante conceber o universo de modo sistêmico e superar a fragmentação e dissociação herdadas do pensamento cartesiano.

Castells (2003) ao escrever a obra: *A Galáxia da Internet* analisa o impacto da internet no mundo de hoje, e, mesmo em sua recente história, ganha proporções amplificadas. O autor chama a atenção para a relevância da observação dos fatores positivos e até mesmo negativos, do ponto de vista sociocultural, que dela podem surgir se não se levar em consideração as

questões relacionadas à forma que ela será organizada e ao contexto em que ela será utilizada. Apresenta o desenvolvimento da internet entre dois lados opostos, contraditórios e ambivalentes: criatividade, produção, inovação e riqueza; bem como: insegurança, desigualdade e exclusão.

A escola é considerada espaço privilegiado de produção e utilização das novas tecnologias e práticas que irão auxiliar na promoção da não exclusão.

Outro fator importante evidenciado pelo autor é a velocidade que o mundo da Internet se move, de tal maneira que não possibilita aos pesquisadores manterem-se atualizados sobre a influência e implicação da Internet na economia e na sociedade. Analisa ainda as novas formas de socialidade e interações sociais fundamentadas na dimensão da virtualidade e deixa claro que: “a internet tem uma geografia própria” (CASTELLS, 2003, p.245). Assim, entendemos que a internet perpassa diferentes centros nevrálgicos ramificando-se: construindo e desconstruindo novas formas de pensar e agir causando alteração nas noções de espaço e tempo.

Entre os aspectos mais relevantes da globalização a ter efeito sobre as identidades culturais, estão segundo Hall (2005), as novas características espaciais e temporais resultantes da compressão de distâncias e de escalas temporais, que resultam das novas tecnologias da comunicação.

Ao pensarmos em autores que tem se ocupado com as questões das novas tecnologias da comunicação, observamos que um dos mais citados é Pierre Lévy. O autor ao falar em ciberespaço, diz que ele funciona como um grande formador de vínculos, capazes de incluir a todos que nele queiram participar. Afirma ainda que:

O epicentro desse movimento de interconexão de grande amplitude é hoje o aperfeiçoamento acelerado e o crescimento exponencial do ciberespaço. Crescimento que diz respeito tanto ao número de computadores e dos servidores conectados quanto à diversidade e à quantidade dos grupos humanos e das informações acessíveis. (LÉVY, 2003, p.192).

Assim percebemos que há a produção de uma nova cultura. A cibercultura, que de acordo com Lévy (2003) é definida como mediadora entre o homem e o mundo social. Há assim a alteração das características primordiais da interação social, da construção e percepção do próprio corpo e da subjetividade. Consequente e concomitantemente há a mudança da relação do homem com o tempo/espaço e tudo isso acontece, sobretudo, pela influência da cultura digital. Há assim, o compartilhamento de informações entre as pessoas que estão no ambiente virtual e interconectadas, mesmo sem poder se teletransportar, as pessoas conseguem viajar a velocidade da luz, produzindo e obtendo informações.

Giddens (apud HALL, 2005, p.72) afirma que:

[...] a modernidade separa, cada vez mais, o espaço do lugar, ao reforçar relações entre outros que estão ‘ausentes’, distantes (em termos de local), de qualquer interação face-a-face. Nas condições da modernidade..., os locais são inteiramente penetrados e moldados por influências sociais bastante distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena; a “forma visível” do local oculta às relações distanciadas que determinam sua natureza.

Sendo assim, observamos que é a partir dos lugares que permanecem fixos que há as raízes. Contudo, o espaço pode ser cruzado num piscar de olhos, por e-mails, mensagens no MSN, Orkut, celular, etc. Hall (2005, p.73) observa que Harvey chama isso de "destruição do espaço através do tempo".

Quando se pensa no impacto da globalização sobre a identidade destaca-se que o tempo e o espaço são coordenadas básicas de todos os sistemas de representação. Para Hall (2005) a identidade está profundamente envolvida no processo de representação. Desta forma, a moldagem de relações espaço/tempo no interior de diferentes sistemas de representação tem efeitos profundos sobre a forma como as identidades são representadas e localizadas. Todas as identidades estão localizadas no tempo/espaço simbólicos.

O autor afirma que nós não nascemos com as identidades nacionais, elas são formadas e transformadas no interior da representação. Assim, as identidades nacionais que foram uma vez centradas, coerentes e inteiras, estão sendo agora, cada vez mais deslocadas pelos processos de globalização. Alguns fatores característicos do ambiente virtual e da comunicação mediada por computadores são a habilidade de brincar com a identidade e o distanciamento do tempo e espaço.

Nossa percepção de tempo e espaço é construída a partir das experiências pessoais e coletivas. Construímos essa noção de tempo e espaço em nossas mentes junto com as pessoas que convivem no mesmo universo. As novas tecnologias da comunicação alteram nossas percepções e também nossa forma de viver.

Na modernidade, o tempo era pensado por meio de uma lógica linear. Porém atualmente o tempo é pensado numa dimensão cíclica.

Na contemporaneidade observa-se o crescimento de uma geração que usa frequentemente a internet como meio de se relacionar com outras pessoas em qualquer parte do mundo. Crianças, jovens, adultos, idosos, trocam mensagens pelos celulares, pelas telas do computador. Na cultura digital há o manuseio de Orkut, MSN, youtube, facebook, blogs e os jogos eletrônicos e que se tornam verdadeiras manias. São pessoas que passam a maior parte do tempo na frente dos computadores interagindo com os mais diferentes tipos de ambientes

virtuais, compartilhando o espaço virtual com outras pessoas em uma dimensão jamais imaginada pela família, educadores e às vezes por si mesmas.

Quando questionados sobre quanto tempo em média utilizavam a mídia digital para se comunicar e se consideravam que o tempo passava rápida ou vagarosamente, os jovens foram unânimes ao dizer que o tempo “voa”. Somente em duas das respostas os jovens levantaram uma questão condicional: Depende o que você está fazendo.

Não fico muito, só umas 5 horas... daí pra mais... o tempo passa rápido... você “tá” na interatividade e aí já viu! (PF11)

Umás três horas por dia. Antes de ir pra escola e depois que eu chego. Eu acho que passa rápido porque eu fico jogando e nem percebo que o tempo passa voando! (PM12)

Hum... quando estou na casa do meu tio, eu fico pedindo de cinco em cinco minutos pra entrar, mas passa rápido e eu não consigo parar de entrar... Quando eu entro não quero mais sair, só se ele grita comigo, aí eu saio, “né”! Se ele deixar eu acabo ficando. Como na frente do computador, faço um monte de coisas, mas eu fico ali. Nem sei o tanto de tempo, mas é quase o tempo todo que eu tenho! (PF15)

[...] fico no máximo quatro horas. O tempo passa rápido demais. Quando eu vou ver já passou. Minha mãe não gosta... fala que eu só penso em computador! (PF1)

Passa rápido, porque a gente fica passando o tempo e nem vê a hora passar... duas, três, quatro e assim vai [...] (PF2)

Passa muito rápido, eu fico umas quatro horas e ainda acho muito pouco. (PF3)

[...] eu fico umas quatro horas, mas divididas... eu entro um pouco, saio, entro mais uma vez... o dia inteiro. (PM4)

Eu fico em média três ou quatro horas e passa rápido “pra caramba”. Aqui na escola você fica e demora, e demora... agora quando você “tá” no computador, você “tá” fazendo as coisas e olha no relógio aí por exemplo “é duas e meia”, daqui a pouco você olha e já “é quatro e meia”... aí parece que o tempo voou. (PM5)

Em média, eu fico umas cinco horas. E eu acho que passa muito rápido... você se diverte e está fazendo o que gosta. Por exemplo: é o contrário do que acontece numa aula chata aqui na escola, que o tempo demora muito pra passar. (PM14)

Não tenho internet em casa, então só uso o final de semana e passa rápido demais, porque a gente “tá” se divertindo, então passa voando o tempo. Conversando com os amigos, então olha na hora e já passou muito tempo. (PF6)

Ai... eu fico umas quatro horas por dia... passa rapidinho! Eu nem vejo a hora passar, daí eu olho na hora, passa voando, passa muito rápido. (PM7)

Lá em casa “tá” sem Net agora, então eu fico só umas duas horas na lanhouse, mas se fosse em casa, eu ficava muito mais, é legal! (PM18)

Umás três, quatro horas, por aí. O tempo passa muito rápido, realmente muito rápido. Porque quando você se distrai, seja qualquer coisa... uma mídia digital, brincando mesmo, o tempo voa. Se distrair faz o tempo ir mais rápido. (PM10)

Depende o que você está fazendo... se você “tá” tipo se divertindo, o tempo voa. Agora se você não tem nada pra fazer, o tempo passa “maior lerdão” aí você desliga. (PF19)

Depende... às vezes rápido e às vezes devagar. Quando você “tá” conversando uma coisa legal com a pessoa, tipo, o que você fez na escola... na aula de educação física passa rápido. Mas se for uma conversa ruim, aí passa bem devagar. (PF13).

O tempo no ciberespaço é um tempo mutante e veloz. Cada vez mais coisas são feitas ao mesmo tempo e mais rapidamente.

As diferenças espaciais e temporais entre diferentes tipos de atividades sociais estão também mudando. Com computadores, telefones móveis e a Internet, várias tarefas diferentes – como fazer compras, pagar contas, fazer tarefas para casa, explorar problemas médicos, se comunicar com amigos, fazer propostas de negócios e tentar encontrar estranhos – se dão em nenhum lugar específico, e envolvem a mesma posição e movimentos do corpo, cabeça e mãos. E mesmo, duas destas atividades podem ser feitas ao mesmo tempo. (MEYROWITZ, 2003, p.95).

O mundo virtual alcança a todos através de uma pequena tela de computador. Desta forma, há a possibilidade de estar no mesmo espaço físico e viajar pelos mais diversos lugares no ciberespaço; assim como, é possível estar em diferentes espaços físicos e ter acesso aos mesmos locais no ciberespaço. Sobre isto, é interessante observarmos o que diz Mitchell (1997, p.30):

A Internet nega a geometria. [...] o *cyberspace* é fundamentalmente antiespacial. Não se pode dizer onde ele está nem descrever seu formato e proporções memoráveis ou ensinar a um estranho como chegar lá. Mas você pode achar coisas sem saber onde elas estão. A internet é envolvente - não está em nenhum lugar em particular mas está em todos os lugares ao mesmo tempo. Você não vai até lá, você se "loga" nela, de onde quer que você esteja no espaço físico.

Através da globalização temos num planeta imenso, o cenário propício para que haja o desenvolvimento dos meios eletrônicos, digitais de comunicação que possuem uma natureza simbólica própria para servirem de vínculo básico a um grupo social. Desta forma, há novas maneiras de territorialidade em que as pessoas buscam estar em comunhão e assim vão se identificando. A grande mídia serve como suporte material (concreto ou virtual) para que aconteça a identificação e comunhão.

Maffesoli (1996, p.263, grifo do autor) nos diz que:

[...] pode-se pensar que o espaço social da pós-modernidade integra também um “território” que seja de algum modo, uma *cosa mentale*, uma especie de materialidade mística [...] Sem falar da “aldeia global”³⁵, é certo que o desenvolvimento tecnológico de ponta dá uma outra perspectiva do espaço social, uma perspectiva diferente das do isolamento ou da gregariedade às quais estamos habituados.

Na atualidade, a mídia digital está representando esse território que é cruzado, compartilhado entre os jovens e que será um elemento essencial para a constituição da identidade de um grupo.

Contrera (2002) evidencia que a mídia devido seu amplo poder de alcance em praticamente todos os espaços é considerada uma das grandes operadoras na construção do que Maffesoli denomina de uma ética da estética. Sobre esse conceito ele diz: “Eis a ética da estética: o fato de experimentar junto algo é fator de socialização.” (MAFFESOLI, 1996 p.38).

Quando o sentimento social de comunhão vai se estabelecendo nas relações que acontecem cotidianamente, uma nova identidade social passa a ser constituída. O autor faz uma reflexão sobre o reposicionamento que a comunicação assume em nossa sociedade, pois observa a reconfiguração dos processos comunicacionais com a utilização das mídias. Detecta uma forma de viver própria da contemporaneidade, ao evidenciar que embora existam os traços racionais da modernidade há concomitantemente aspectos da sensibilidade. Vislumbra assim, um código partilhado por muitos jovens que irá definitivamente conduzir à troca, à interação, ao estar-junto.

³⁵ “O conceito de Aldeia Global, criado na década de 60 por Herbert Marshall McLuhan, professor na Escola de Comunicações da Universidade de Toronto, está directamente relacionado com o conceito de globalização e corresponde a uma nova visão do mundo possível através do desenvolvimento das modernas tecnologias de informação e de comunicação e pela facilidade e rapidez dos meios de transporte.” (NUNES, 2008).

Tornou-se necessário criar espaços para a identificação e o diálogo entre várias formas de linguagem, permitindo que as pessoas se expressem de diferentes maneiras. A linguagem, por si só, já constitui um instrumento de interação entre o pensamento humano e o seu meio. Essa comunicação pode ocorrer de modo direto ou pode ser mediada por outros instrumentos e artefatos tecnológicos. “[...] determinado por seu território, sua tribo, sua ideologia, cada um pode, igualmente, e num lapso de tempo muito curto, irromper em outro território, em outra tribo, em outra ideologia.” (MAFFESOLI, 1997a, p.202).

Com a internet, as tribos passam a funcionar em territórios diferentes, ou seja, a noção territorial é alterada. Concomitantemente a esta alteração, há as mudanças nas formas como as pessoas se relacionam. As pessoas se reúnem em comunidades virtuais, compartilham ideais, ansiedades, inseguranças, conhecimentos, informações e objetivos.

Toda essa interação vence as barreiras da distância e do tempo, tornando o ‘mundo menor’.

Bauman (1998, p.101) observa que: “Talvez nós vivamos numa era pós-moderna, talvez não. Mas de fato, vivemos em uma era de tribos e tribalismo. É o tribalismo miraculosamente renascido, que injeta espírito e vitalidade no louvor da comunidade”.

De acordo com Castells (2003) numa era de tecnologias e da diminuição virtual das distâncias, a internet, com todas as suas características, encontra a sua principal razão de ser nas relações interativas, criando assim novos padrões de socialidade e novas concepções de comunidade e comunicação.

Assim, de acordo com A. Silva (2004, p.283):

As tecnologias nômades de comunicação reinventam espaços urbanos como ambientes multiusuários, significando que é agora possível se comunicar com indivíduos que não estão presentes fisicamente, ao mesmo tempo em que se move pelo espaço físico, que é também habitado por outras pessoas.

Lévy (1999) ao abordar o conceito de “nômade” atribuído aos aparatos de comunicação móvel, afirma que são as mais variadas portas de entrada no ciberespaço, e tudo proporcionado pela facilidade de interface que estes aparelhos possuem.

4.1.1 Nomadismo e errância

[...] no momento em que celulares começam a conectar com a Internet e oferecem algumas de suas funções – livros, jornais, revistas, conversas por texto ao vivo ou não, telefonia, videoconferências, rádios, gravação de músicas, fotografia, televisão – o celular se torna uma casa remota para comunicações, uma casa móvel, um *pocket hearth*, um meio de viagem da mídia.

(LEVINSON, 2004, p.53).

Onde estou, a minha casa está
Porque que eu sou apenas movimento
Sou do mundo, sou do vento
Nômade

(ROSA, AMARAL, 2003).

A “casa” passa a ser o lugar onde se está e é possível acessar a informação midiática. Em termos de espaço, notamos que não há uma delimitação; ou seja, basta conectar-se a internet e pronto!

Com a contemporaneidade e o crescente aumento das tecnologias móveis da comunicação e informação, os jovens observam uma diversidade enorme de oportunidades.

As juventudes são compostas por pessoas que possuem como característica fundamental a aptidão para a aprendizagem de tudo o que estiver relacionado às novas tecnologias, sabendo manejar e até mesmo, ensinar e auxiliar seus pais e avós na utilização das tecnologias.

Há a desterritorialização dos espaços formais das fronteiras físicas da informação e a proposição de um outro olhar sobre os jovens, que possuem grande abertura para: flexibilidade, adaptabilidade e mobilidade. Vale ressaltar que estas condições são proporcionadas pelos meios de comunicação, em especial, pelas mídias digitais. Consideramos que esse contato com as mídias digitais possibilita que haja a aproximação daquilo, ou de quem estava distante. Também facilita a inserção das informações quase que em tempo real no nosso cotidiano. Estas condições (flexibilidade, adaptabilidade, mobilidade) são elementos característicos das culturas juvenis, ou, em outras palavras, do nomadismo.

O habitat dos nômades é o deserto – esse lugar-não-lugar sobre o qual Edmond Jabès (apud BAUMAN, 1998, p.92) diz que, “[...] nele, não há avenidas, bulevares, becos sem saída nem ruas. Somente – aqui e ali – vestígios fragmentários de passos, rapidamente apagados e negados”.

Segundo Bauman (1998), os nômades descobrem que são arrivistas, alguém já no lugar, mas não inteiramente do lugar, um aspirante a residente sem permissão de residência.

Hermes, o deus das viagens, todas às vezes que não sentia prazer, satisfação no lugar em que estava sempre achava um jeito para escapar, fugir da mesmice. Estava, portanto, em constantes idas e vindas. Hermes nos instiga a pensar na errância³⁶, no desprendimento e no deslocamento.

Trata-se de observarmos que muitos jovens desejam ser como Hermes, pois querem sentir o prazer do instante, querem estar em constantes mudanças, querem passear desordenadamente pelos mais diversos territórios. Querem fazer descobertas, aventurar-se. Querem poder estar: aqui, ali e em todos os lugares concomitantemente.

Essa mobilidade territorial e espacial parece incomodar àqueles que desejam tudo ordenado dentro de normas e parâmetros. Há rejeição a tudo o que está em constante fluidez e mudança.

Tal rejeição é vislumbrada entre os romanos, pois tinham medo do bárbaro devido sua facilidade de nomadismo, mudança, movimento, fuga.

Como observa Maffesoli (2001a, p.41):

Encontra-se aí a fobia da mudança e daquilo que é móvel. O bárbaro vem perturbar a quietude do sedentário. [...] porque pode escapar, o bárbaro afirma sua soberania sobre a vida. É seu escapismo, essa capacidade de se evadir, que o predispõe, a todo o momento, à mudança, à subversão da ordem estabelecida.

O nômade incomoda a ordem e o silêncio estabelecidos pelo sedentarismo. Essa liberdade de movimento de quem vive na errância perturba e irrita os sedentários.

As pessoas que moram num determinado lugar há mais tempo odeiam os arrivistas; é como se tudo o que estivesse estabelecido e ordenado fosse ser desestruturado. No entanto, é necessário compreender que essa ordem só pode perdurar se alguma coisa ou alguém vem desestabilizá-la, desordená-la. Desta forma, é fundamental a compreensão de que também existem: as turbulências, a infelicidade, as conflitorialidades, confusões e ambivalências.

Quando compreendemos que os jovens, muitas vezes, descobrem que estão “localizados” em um mundo confuso e estranho, é possível notar o nomadismo com maior clareza.

³⁶ “A errância é coisa do tipo que, além de seu aspecto fundador de todo conjunto social, traduz bem a pluralidade da pessoa, e a duplicidade da existência. Também exprime a revolta, violenta ou discreta, contra a ordem estabelecida, e fornece uma boa chave para compreender o estado de rebelião latente nas gerações jovens das quais apenas se começa a entrever o alcance e cujos efeitos não terminados de avaliar.” (MAFFESOLI, 2001a, p.16).

Maffesoli (2000) observa que a inserção do jovem acontece de maneira ambivalente, pois:

[...] ora respondem de maneira organizada e programada, acatando propostas originadas das instituições – Estado, família, Igreja, escola, atuando no contexto familiar e comunitário, solidificando a pertença e os laços identitários e reforçando, portanto, sua condição gregária – viver em grupo e buscar no território o refúgio e a proteção que a família, a Igreja, a escola e os projetos de políticas públicas podem oferecer; ora, contudo, replicam, de tempos em tempos, de forma “insidiosa, desordenada e insolente”, expressando a recusa às imposições de um contexto institucional que consideram “envelhecido” e dele desejam se distanciar. (MAFFESOLI, 2000, p.152-153, grifo do autor).

A partir dessa citação, podemos dizer que os jovens não seriam totalmente a favor, nem contra as instituições, mas procurariam outros lugares por onde deslizar, fugir, e confiariam mais em mecanismos próprios, como na sua própria organização e menos em instituições.

Pais (2006) afirma que há duas formas diferentes de olharmos as culturas juvenis: através das prescrições, socializações, ou das performatividades. Se considerarmos o que temos observado com as juventudes, verificaremos que há a preferência pelas culturas performativas, pois através delas podem se expressar livremente com suas mais diversas performances.

O autor ao citar Deleuze fará distinção entre estas duas visões de cultura (cultura prescritiva e cultura performativa) e evidenciará a contraposição entre: “espaço estriado” e “espaço liso”:

O espaço estriado é revelador da ordem, do controle. Seus trajetos aparecem confinados às características do espaço que os determinam. Em contraste, o espaço liso abre-se ao caos, ao nomadismo, ao devir, ao performativo. É um espaço de *patchwork*: de novas sensibilidades e realidades. (PAIS, 2006, p.7).

Dessa perspectiva podemos ressaltar que as performances juvenis acontecem na vida cotidiana e permitem que os jovens sintam mais liberdade e abertura, para que possam ter lazer e diversão nos “espaços lisos”.

Os estudos realizados por Martín-Barbero (1998) vem ao encontro do que estamos observando, no sentido de mostrar que os jovens:

São nômades porque, com “rodinhas nos pés”, tomam conta da cidade como um todo ou dos bairros das regiões em que vivem, numa circulação transversal e desordenada, que explode os limites da espacialidade urbana e, por vezes, do próprio pertencimento social. (MARTÍN-BARBERO, 1998, p.22).

Muitas vezes para fugir das imposições da sociedade, os jovens começam ultrapassar limites, fazem quase todas as coisas em excesso, correm riscos, transgridem regras. Pais (2006) evidencia que os esportes radicais, são exemplos de como tentam sair dos “espaços estriados”, e cita como exemplo o *skateboard*, por considerar que este esporte permite ao jovem se livrar das convenções urbanas.

Com o skate, a “gestão urbana” é simbólica e funcionalmente afrontada: a berma do passeio- fronteira que separa o espaço rodoviário do espaço do pedestre- é apropriada pelos skaters para performances de todo gênero, em particular para os saltos malabaristas: *Hollies*, *flips* etc. Performances que pressupõe uma exploração de superfícies planas (espaços lisos): os chamados *slides*, em linguagem dos *skaters*. (PAIS, 2006, p.14).

Morin (1984) ao abordar a temática das culturas juvenis destaca que em todo o mundo: enfrentam conflitos intergeracionais; inventam e se comunicam por meio de linguagens que lhes são próprias – dentre as quais, destaca-se a utilização das novas tecnologias, móveis e interativas.

Muitos jovens procuram sempre transgredir as regras e fazer parte de aventuras. Gostam de jogos e sentir fortes emoções. O presenteísmo é exaltado. Querem liberdade, fogem das barreiras que os aprisionam. Querem estar em constantes movimentações. Cruzam fronteiras.

É nesse sentido que o nomadismo pode ser sintomático quanto ao espírito do tempo: como o espírito, ele é vaporoso, sopra onde quer, e não se deixa abater por alguma barreira qualquer, a da identidade, a das definições, a das fronteiras e outras formas de compromisso de residência”. (MAFFESOLI, 2001a, p. 186).

Toda essa mobilidade acontece no cotidiano através das viagens, das comunicações feitas pela internet, sendo possível saber o que acontece do outro lado do planeta, mesmo sem sair de casa. “As potencialidades do ‘ciberespaço’ estão longe de se esgotar, mas já testemunham o enriquecimento cultural que está sempre ligado à mobilidade, à circulação [...]”. (MAFFESOLI, 2001a, p.30, grifo do autor).

Ainda é interessante notar que ao mesmo tempo em que os jovens procuram por aventuras tentando fugir das regras; também sentem necessidade de segurança e isso pode ser claramente notado, na fala abaixo:

A mídia influência tanto a vida que marcamos passeios, viagens através da net. A gente se diverte, fica horas “ligado”, depois ainda sai junto [...]. É importante ter nossa casa, nossa família, a gente gosta de ter um lugar pra voltar, pra descansar [...] (PM17).

A fala acima está permeada pela ambiguidade e ambivalência que Maffesoli (2001a, p.45-46) observa: “Qualquer que seja a sociedade, a figura do errante, portanto, é estruturalmente ambivalente”.

A prevalência das interações sociais vislumbradas nas culturas juvenis é, sem dúvida alguma, coisa em movimento, flexível, imprevisível e incerta. Assim, a educação, os relacionamentos, as moradias, o trabalho são sempre instáveis e possuem múltiplos sentidos.

E por falar em sentido, é interessante ressaltar que a partir dos levantamentos por nós realizados durante a pesquisa podemos dizer que os jovens são nômades nas formas de sentir, pois conseguem simultaneamente fazer muitas coisas. Como já abordamos anteriormente, é possível que um jovem esteja na sala de sua casa, dando dicas para o seu irmão sobre um jogo de vídeo game, conversando com um amigo que está em outro Estado ou país e ao mesmo tempo procurando resoluções dos problemas de física pela internet e ainda atenda ao celular, ou responda no MSN para se comunicar com sua namorada.

Benjamin (1989, p.109) chamou de “nomadismo de percepção”, essa capacidade de absorver, filtrar, aparar, resolver as inúmeras atividades que aparecem em um cotidiano em que todas as coisas tem que ser para ontem, pois tudo deve ser muito veloz.

Consideramos que as novas tecnologias da informação e comunicação têm um papel fundamental nesse nomadismo, pois através delas, os jovens podem se comunicar, se informar sem sair de casa e quando querem se encontrar com alguém, com outras pessoas, podem se encontrar virtualmente, ou marcar um encontro presencial “aqui, ali, lá, acolá”.

Maffesoli (2001a, p.71) evidencia que o nomadismo gera maior sociabilidade:

Há uma solidão favorecendo a integração à comunidade. Desse modo, estabelece-se uma espécie de correspondência mística. A do encontro “acaso objetivo”, querido aos surrealistas, com a, mais vulgar, induzida pelo desenvolvimento tecnológico (minitel, internet). Ou ainda os encontros fortuitos das férias, os dos locais de trabalho, os das reuniões festivas ou dos grupos religiosos.

O errante tem a possibilidade de intercâmbio, pode realizar trocas, conhecer os mais diversos territórios, culturas, está aberto ao novo, ao estranho, à pluralidade.

Maffesoli (2001a, p.58) ressalta que:

A errância de que nos falamos nas histórias humanas, a errância fundadora, que está em questão, é plural e necessita de uma abordagem global. Essa errância nos manda de volta a uma realidade móvel e fervilhante, a da troca que, no próprio seio das sociedades mais sedentárias, está sempre à espreita, pronta para aparecer e balançar as certezas estabelecidas e os diversos conformismos do pensamento.

Nas rotas labirínticas dos cotidianos juvenis, sempre há muitos obstáculos, caminhos obscuros, desconhecidos, mudanças de trânsito, etc. Tudo isso provoca as sensações de confusão e incerteza.

Assim percebemos que há o desejo de conhecer o mundo (ir além das fronteiras, ultrapassar diversos territórios, fazer travessias).

Sobre isso, Maffesoli (2001a, p.70-71) afirma que:

O dinamismo e a espontaneidade do nomadismo estão justamente em desprezar fronteiras (nacionais, civilizacionais, ideológicas, religiosas) e viver concretamente alguma coisa de universal. [...] quando o errante quebra as fronteiras chama a isso, talvez de maneira inconsciente, uma espécie de “heteronomia”: a lei vem do outro, a pessoa só existe em função do outro [...].

O errante não está isolado, pois existem constantes e incessantes formas de comunicação entre eles.

Pensando o jovem como errante vislumbramos que mesmo sozinho não está isolado. Após ter passado quatro ou cinco horas na escola junto com um colega, amigo, é possível que ainda possa ficar outras quatro, ou cinco horas trocando informações, se comunicando com ele, do interior do seu quarto. Mesmo longe, pode estar perto e o inverso também é verdadeiro. As falas abaixo são exemplos dessa situação:

[...] quando chego em casa ligo meu computador e começo ver quem está *on*, depois de “umas meia hora” já tem um monte de gente, aí a gente começa bater papo, jogar, se “diverti”. (PM18).

[...] acontece “umas coisa” [...] às vezes a gente conversa mais quando está longe, do que quando está perto. (PF16).

Quando a jovem disse isso, então perguntei: Você já pensou, ou sabe por que isso acontece? E ela respondeu:

Ah, acho que é porque de casa, a gente fica com mais liberdade está sozinha no quarto e pode navegar por onde quiser; conversar com quem quiser. Aqui na escola não dá pra ficar com tanta conversa, só se for da matéria e olha lá [...] (PF16).

Esse desejo de troca, de compartilhar o que acontece no cotidiano, de estar informado e comunicar-se de diferentes formas, com as mais variadas linguagens e as mais diversas pessoas é realmente visível na contemporaneidade.

O saber prendia-se ao fundamento, hoje se mostra como figura móvel. Tendia para a contemplação, para o imutável, ei-lo agora transformado em fluxo, alimentando as operações eficazes. Além disso, não é mais apenas uma casta de especialistas, mas a grande massa de pessoas que são levadas a

aprender, transmitir, produzir conhecimentos de maneira cooperativa em sua vida cotidiana. (LÉVY, 1996, p.55).

Por natureza o homem é um ser que tem a necessidade de se comunicar. A comunicação é a forma de transmitir conhecimentos, exteriorizar o que está sentindo, criar possibilidades de troca com o outro.

4.2 Intercâmbios Comunicacionais

Liga. Espera iniciar.
 Põe a senha. Faz login.
 Deixa o Windows carregar.
 Atualiza. Clica em “sim”.
 Finaliza o que travar.
 Acha o atalho. Clica e espera.
 Propaganda?!
 “Ocupado”. Cadê ela?
 Abre o Orkut. Abre o e-mail.
 Mexe o mouse entre as janelas.
 Olha o wink³⁷! A tela treme!
 Fica online, sem receio,
 Pra poder teclar com ela!
 Paixão de MSN...

Éderson Peka (2010).

Segundo Maser (1975, p.1) etimologicamente, a palavra comunicação “[...] deriva do latim *comunicare*, cujo significado seria tornar comum, partilhar, trocar opiniões, conferenciar”.

Através da comunicação, o homem vê que os horizontes são ampliados e evolui de forma significativa, pois a partir do intercâmbio realizado abre-se para o novo e, assim, adquire novos conhecimentos. É interessante destacar que quem comunica participa ativamente da vida: influencia e sofre influência dos fatores internos e externos do seu ambiente.

Ao longo da história, as culturas foram geradas por pessoas que compartilham espaço e tempo e por condições determinadas pelas relações de produção, poder e experiências

³⁷“Wink é uma espécie de animação que você pode mandar para os seus contatos. Eles são um tipo de emoticon gigante, animado e com som. Durante a conversa no MSN às pessoas podem enviar alguns Winks e tornar a troca de mensagens ainda mais divertida.” (CRIAR MSN, 2011).

modificadas por seus projetos. Essas mesmas pessoas lutam umas contra as outras para a imposição de objetivos e valores à sociedade. O espaço e o tempo são imprescindíveis ao significado de cada cultura. Mas, na Era da Informação, surgiu uma nova cultura: a cultura da virtualidade. Castells (1999) chama de virtualidade real, um cotidiano permeado por imagens virtuais. Os valores e interesses são construídos sem referência ao passado ou ao futuro no panorama intemporal das redes de computadores e da mídia eletrônica. Não há uma sequência previsível de fatos, expressões, pelo contrário, há a instantaneidade, a incerteza, a velocidade.

A comunicação digital engloba aspectos da escrita e da oralidade e, é baseada em códigos binários, que significam: linguagem computacional, e que torna possível informar, comunicar e interagir entre os meios de comunicação digitais existentes. Esta linguagem ocorre de forma que possibilita acessar informação, sons, imagens, jogos em uma velocidade cada vez maior e, cada vez mais articulada com outros meios de comunicação, e, ainda possui como característica a utilização de forma bastante abrangente, dinâmica e veloz.

Contemporaneamente, os jovens estão vivendo num ambiente mediado pelas inovações da tecnologia, pela globalização, pelas novas possibilidades de comunicação e fluxos cada vez maiores de informação. Tudo isso é muito diferente, se compararmos com as gerações anteriores, e, talvez por isso, muitos adultos e até mesmo as escolas não sabem lidar com as inquietações juvenis.

Todas essas mudanças, “revoluções”, estão recebendo diferentes nomes, por diversos autores: Negroponte (1996) denominou de “Revolução Digital”, Lojkin (1999): “Revolução Informacional”, Schaff (1993): “Sociedade Informática”, Castells (1999) chamou de: “Sociedade em rede, a Era da Informação” e Rifkin (2001) a “Era do Acesso”. Embora recebam nomes diferentes é interessante destacarmos que há consenso entre os autores sobre as transformações que estão ocorrendo, no que diz respeito às mudanças nos costumes das pessoas quanto às formas de comunicação, que com a Internet, também é virtual.

Lévy (1996, p.15) ressalta que:

A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado, no entanto, à concretização efetiva ou formal. A árvore está virtualmente presente na semente.

Em nosso cotidiano a virtualidade está presente potencialmente e aparece de várias formas: lemos e-mails nas telas de computador, depositamos dinheiro em caixa eletrônico, fazemos pesquisas pela internet para descobrirmos algumas coisas que nos interessam,

trocamos informações com pessoas do outro lado do mundo, muitos conhecem seus futuros cônjuges primeiramente pela comunicação virtual e somente depois presencialmente, etc.

Sim, pela primeira vez nossa humanidade já tão velhinha, as pessoas estão se conhecendo primeiramente pela palavra escrita. E lida, é claro. [...] Jamais, em tempo algum, o brasileiro escreveu tanto. E se comunicou tanto. E leu tanto. E amou tanto. (FREIRE, F., 2003, p.22).

É necessário que haja criticidade em relação à mídia. Não se deve aceitar passivamente tudo o que é veiculado. Faz-se urgente uma apropriação dessas ferramentas midiáticas para a liberdade de expressão, para a promoção de novas oportunidades no mercado de trabalho, para novas reflexões.

Jenkins (2008) afirma que para existir democracia participativa, no contexto da amplitude das transformações tecnológicas, é preciso existir a alfabetização crítica da mídia, pois ela está remodelando o mundo, reconstruindo a maneira das pessoas pensarem e agirem, e até mesmo, provocando uma reestruturação nas sociedades.

Através dos questionários e entrevistas semi-estruturadas verificamos que a maioria dos jovens que participaram respondendo as questões sempre tinha acesso à Internet. Acessavam na escola, em casa, na lanhouse e até em outros lugares, como na casa de amigos. Percebemos que os jovens fazem uso do MSN para se comunicar, contam fatos que aconteceu no cotidiano, programam passeios, marcam encontros e, de vez em quando, até brigam. Também acessam muito o Orkut e utilizam variados jogos on-line para se divertir. Passam muitas horas na internet, pois o tempo parece voar. A internet aparece com um grau elevado de importância na vida dos jovens, pois 49% que responderam o questionário afirmam que sempre têm acesso a internet e que ela é muito importante.

Observamos que depois da internet, o meio de comunicação mais utilizado é o celular, 35% o utilizam frequentemente e 51% afirmam que é importante utilizá-lo. Percebemos que quando os jovens vão comprar um celular, geralmente levam em consideração suas funções e também a estética. Sobre isso é possível notar que: 33% dos jovens ao comprar um celular estão interessados em suas funções e 33% interessados em sua estética.

Em geral, os jovens se interessam mais pelas propagandas feitas pela internet e televisão. Também observamos que 96% dos jovens que responderam o questionário acreditam, que de alguma forma, a mídia influencia em suas vidas. Por isso, ao fazermos a seguinte questão, na entrevista semi-estruturada, obtivemos algumas respostas que corroboram o que evidenciamos no questionário: Em sua opinião a mídia digital influencia ou não a vida das pessoas? E a sua vida?

Algumas respostas que destacaremos abaixo denotam a elevada influência da mídia digital na vida dos jovens. É interessante notarmos que há a percepção por parte deles dessa influência:

Eu acho que ela influencia sim, porque todo mundo “tá” por dentro da mídia, né!? Quando acontece uma coisa, a gente conversa sobre a mesma coisa que aconteceu. Influencia bastante. (PF3)

Sim, influencia, porque às vezes, a pessoa “vai muito nas páginas” de Internet e escreve o que pensa. Ai, porque o outro pensa, então acaba influenciando algumas pessoas e elas agem de alguma maneira que não agiria no seu... do jeito que elas são... entende!?! (PM10)

Influencia muito, porque a pessoa fica pensando mais na internet do que na aula e nem consegue entender a matéria. Muitas pessoas trazem os celulares. Todo mundo quer um celular novo, quer ter acesso a Net, quer “tá” por dentro das coisas. (PF13)

Ah... eu acho que sim, né, porque eu converso com os meus colegas aqui da escola por Orkut, MSN, e dá para ter mais amizades, pra falar o que aconteceu na sala, a matéria que a professora deu, fofocar [...] (PF16).

Podemos notar essas mudanças nos processos de conhecimento, a partir da emergência de um conhecimento por simulação, cuja possibilidade de existência acontece devido à utilização das tecnologias cada vez mais avançadas. Assim, devem ser utilizadas para democratizar a informação e para fomentar discussões acerca dos processos sociais, culturais, políticos e democráticos de nosso país. O papel da educação, da escola, diante de tantas formas de comunicação deve estar voltado para a transparência da participação de todos e para a formação de pessoas aptas a fazer escolhas com critérios, tomando decisões a partir de análises, sem se deixar influenciar negativamente.

A partir destas tecnologias verificamos que há a integração da audição, visão, leitura e escrita, possibilitando novas trocas de conhecimento que ultrapassam fronteiras de nacionalidade, idade, sexo, etc. Tudo isso proporciona grande intercâmbio de conhecimentos interdisciplinares.

McLuhan (1979, p.35) evidencia que há a necessidade da educação se libertar do currículo que é separado pelas diversas disciplinas e "mudar totalmente para que haja uma inter-relação de conhecimento". O autor ainda faz o seguinte questionamento:

Não pareceria natural e necessário que os jovens recebessem, ao menos, tanto treinamento de percepção neste mundo gráfico e fotográfico quanto eles recebem no tipográfico? De fato, eles precisam de mais treinamento em artes gráficas, pois a arte de elencar e organizar atores em anúncios é tanto complexa quanto forçosamente insidiosa. (MCLUHAN, 1979, p.230).

As intensas mudanças nas tecnologias, no século XXI, demonstram a importância das transformações na sociedade, na educação, na escola, no currículo.

Seria necessário incluir no currículo, a alfabetização crítica da mídia, pois assim, os jovens buscariam mais acesso às oportunidades, aprendizagens. Jenkins (2008, p.259) escreve: "Precisamos reavaliar os objetivos da educação midiática, para que os jovens possam se vir como produtores culturais e participantes, e não simplesmente como consumidores, críticos ou não".

Braga (1996) acredita que os educadores precisam fazer a reflexão sobre algumas questões que são levantadas quanto a não utilização das tecnologias. Se realmente defendem uma sociedade mais igualitária e justa, devem sim ter uma postura crítica diante das tecnologias, mas não negá-las.

Paulo Freire sempre se preocupou sobre a necessidade de uma perspectiva curiosa e crítica da tecnologia:

[...] ao acolher positivamente os avanços tecnológicos, [Freire] nunca abdicou de fazê-lo, de modo crítico, a exemplo de como se posiciona frente à utilização de novas tecnologias, no caso específico da penetração da informática nas escolas: 'Já disse que faço questão de ser um homem do meu tempo. O problema é saber a serviço de quem, e de quê, a informática estará agora maciçamente na educação brasileira. (CALADO, 2001, p.27).

Dá a necessidade de entendimento daquilo que Fasciani (1998, p.119) observa: "[...] nenhum instrumento ou tecnologia inventada pelo homem pode ser intrinsecamente positivo ou negativo, certo ou errado, útil ou perigoso. É só a utilização que disso se faz que pode ser julgada com regras éticas."

Coaduna-se com essas reflexões o que Paulo Freire (2000) destaca sobre a necessidade da tecnologia estar relacionada com a ética e o autor defende que:

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado. (FREIRE, 2000, p. 101-102).

A partir das afirmações abaixo e das análises que fizemos, é relevante apontarmos algumas possibilidades para novos rumos educacionais, em especial, no que diz respeito às culturas juvenis e a utilização das mídias digitais, já que as influências aparecem tão marcadamente:

Ô... influencia! Porque queira ou não, quem não quer um celular pra ficar mexendo na classe... e um notebook último modelo? A D. Ju (vice-diretora) já pegou um monte de “celulares” de alunos que usam o celular dentro da escola, então acho que a tecnologia ajuda e influencia muito o adolescente. Para cada um celular que ela pega, “aparece” mais dois ou três... (risos). Então, se a escola tivesse um meio de se comunicar com a gente assim, seria melhor! (PF6)

Influencia tanto a ponto da pessoa ficar viciada, como eu já fui. A gente acaba não indo pra escola e eu sei que tem muitos amigos que nem vieram pra escola este ano, pra ficar mexendo em Orkut, MSN, jogos e vai perder o ano [...] (PM7)

É... bom... do jeito que eu já tinha falado... nós ficamos pensando no computador, na internet, aqui na escola. Mas também dá pra usar aqui na escola pra até desenvolver o raciocínio, né. A mídia influencia muito! (PM4).

A vontade e o desejo de que haja a utilização das novas tecnologias da Informação na escola é evidente. Esse acesso significa para muitos o início da participação e concomitantemente do sucesso no mundo contemporâneo.

Já que percebemos que na sociedade contemporânea, no universo globalizado, a mídia digital possui grande influência na vida dos jovens, precisamos pensar em como utilizá-la de forma a explorar tudo o que poderá proporcionar de positivo. Precisamos ser participantes da luta por uma globalização numa perspectiva da solidariedade, uma globalização resultante da preocupação com o outro. E isso é possível, pois os mais diversos meios de comunicação da sociedade moderna permitem hoje que as escolas e os educadores utilizem as mais variadas formas de comunicação e atuem de maneira mais dinâmica nos processos educativos, além de possibilitar múltiplas formas de utilização desses recursos como suportes didáticos em sala de aula.

Sabemos também que dentro do contexto escolar há múltiplos grupos que atuam, se encontram, compartilham ideais e sonhos. Por isso, todas às vezes que pensarmos em alguma mudança educacional, em novos caminhos e possibilidades, não podemos desconsiderá-los. Contudo, há outro aspecto que podemos chamar de central, que é o que “bombeará a energia” necessária para que as demais coisas possam funcionar: o currículo.

4.3 Novos e Incertos Rumos – Tempo de Travessias: Construindo o Currículo no Cotidiano

Vem por aqui, dizem-me alguns
 com olhos doces, estendendo-me os braços
 e seguros de que seria bom se eu os ouvisse.
 Quando me dizem: Vem, vem por aqui!
 Eu olho-os com olhos laços
 que há nos meus olhos ironias e cansaços,
 eu cruzo os braços e nunca vou por aí.
 Não, eu não vou por aí,
 eu vou por onde levam os meus próprios passos.
 Se ao que busco saber
 nenhum de vós me respondeis,
 por que me repetis: Vem, vem por aqui!
 Eu prefiro escorregar nos becos lamacentos,
 redemunhar aos ventos feito farrapos,
 arrastar os pés sangrentos
 a ir por aí.

José Régio (2011).

Há um tempo em que é preciso abandonar as
 roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo,
 e esquecer os nossos caminhos, que nos levam
 sempre aos mesmos lugares. É o tempo da
 travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos
 ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa (2011).

As incertezas, as dúvidas, as indagações, nos fazem parar para refletir sobre a prática cotidiana. No entanto, muitas vezes nos incomodam, pois parecem nos deixar sem rumo, ou, nos levar novamente ao ponto de partida.

Alguns excertos do Cântico Negro de José Régio e do poema de Fernando Pessoa nos ajudam a pensar que nem sempre teremos respostas para tudo, soluções. Em determinados momentos será necessário assumir que não se sabe qual o caminho certo. No entanto, diante dessas incertezas, surgem novos horizontes que serão trilhados, pois o educador é capaz de andar pelas estradas com seus próprios passos. Isso significa que não é preciso ter tudo pronto: modelos prontos, aulas prontas, provas preparadas, currículo estático.

Primeiramente temos que compreender o currículo como algo “vivo”, “flexível”, e por isso, “em construção”. Deve ser reinterpretado em cada contexto histórico-sociocultural e reorientado pela dinamicidade do contexto escolar. Assim, as experiências que acontecerem

nas escolas na busca pelo conhecimento; bem como as práticas educativas estarão intrinsecamente relacionadas ao currículo.

O currículo é também uma relação social, pois a produção de conhecimento envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre pessoas, relações sociais de poder – no qual – estão envolvidas relações desiguais de poder entre grupos sociais diversos.

O currículo é constituído com noções particulares sobre o conhecimento, sobre formas de organização de sociedade, sobre diferentes grupos sociais. Assim, traz embutido quais os grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até excluídos dessa representação. Por isso, o currículo é bem mais que uma questão cognitiva, é ao lado de outros discursos a nossa construção como pessoa.

Desta forma, entendemos que se os professores continuarem criticando os currículos oficiais que são produzidos pelo governo federal; bem como os encarregados por essas políticas curriculares continuarem questionando os educadores por não conseguirem desenvolver da forma que (consideram adequada) o currículo, teremos um impasse e incorreremos no erro de continuar “patinando no gelo derretido”.

É importante destacarmos que mesmo num mundo globalizado, os currículos não podem ser vistos como homogêneos, pois adquirem significados diferentes de um contexto para o outro. São múltiplas as leituras e interpretações que poderão ser realizadas a partir de um mesmo currículo, pois as pessoas também são diferentes e possuem concepções diversas.

T. Silva (1998, p.200, grifo do autor), ao citar Lauretis diz que: “As diferenças não existem fora de um sistema de representação que serve para criá-las e fixá-las e esse sistema de representação, por sua vez, não existe, fora de um sistema de poder. A ‘diferença’ é dependente da representação e do poder”.

Sendo assim, entendemos que o currículo também pode ser analisado como uma forma de representação, pois estaremos usufruindo uma das formas primordiais de estratégia crítica para análise do currículo.

Dai surge à necessidade de levarmos em consideração a diversidade cultural existente no interior da escola e concomitantemente sua riqueza. Para isso, faz-se urgente conhecer aquilo que os alunos sabem e o que de fato há de relevante em seu cotidiano. Tendo o conhecimento das reais condições juvenis já é possível dar um passo importante para o processo de reinterpretção dos currículos das escolas. Pensamos que há espaços para reinterpretar os currículos e, assim, aproximá-los mais da realidade dos jovens.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), a vinculação da escola com as questões sociais e com os valores democráticos, é primordial, não só do ponto de vista da seleção e tratamento dos conteúdos, como também da própria organização escolar.

Para que mudanças efetivas aconteçam dentro das escolas, nas salas de aula, as alterações são muitas e fundamentalmente são necessárias reformulações nas estruturas e políticas educacionais. Kenski (2004) colabora substancialmente com este tema:

O desenvolvimento de uma cultura informática é essencial na reestruturação da maneira como se dá a gestão da educação, a reformulação dos programas pedagógicos, a flexibilização das estruturas de ensino, a interdisciplinaridade dos conteúdos, o relacionamento dessas instituições com outras esferas sociais e com a comunidade. As TCIS exigem transformações não apenas nas teorias educacionais, mas na própria ação educativa e na forma como a escola e toda a sociedade percebem sua função na atualidade. (KENSKI, 2004, p.101).

Para ser uma organização dinâmica e eficaz no cumprimento dos propósitos estabelecidos em conjunto por professores, familiares, coordenadores e diretor, e garantir a formação coerente de seus alunos ao longo da escolaridade obrigatória, é imprescindível que cada escola discuta e construa seu projeto educativo. Este projeto será construído segundo a particularidade de cada escola e de cada comunidade.

A experiência acumulada pelos profissionais que atuam na escola é naturalmente a base para a reflexão e elaboração do projeto educativo de uma escola. Além disso, outras fontes também são consideradas relevantes, tais como: o currículo local, bibliografia especializada, o contato com outras experiências educacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1997), o projeto educacional exige ressignificar o processo de ensino-aprendizagem, e este precisa se preocupar em preservar o desejo de conhecer e de saber com que todas as crianças chegam à escola. Precisa manter a boa qualidade do vínculo com o conhecimento e não destruí-lo pelo fracasso reiterado. Porém, garantir experiências de sucesso não significa omitir ou disfarçar o fracasso; ao contrário, significa conseguir realizar a tarefa a que se propôs. Relaciona-se, portanto, com propostas e intervenções pedagógicas adequadas.

Boaventura de Sousa Santos (2003, p.33) afirma a importância do multiculturalismo nas escolas e currículos: “As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos”.

Interessante notar que a construção do currículo também deve levar em consideração a tensão entre a vida em comum e as diferenças. Tudo isso é bem complexo e requer perspicácia, flexibilidade, sensibilidade e abertura ao novo, movimentando toda equipe pedagógica para as mudanças curriculares.

A escola e o currículo têm papel primordial que é associar o conhecimento teórico, científico, ao conhecimento prático, do cotidiano, da realidade da cultura dos educandos.

As relações estabelecidas entre cultura, escola e currículo devem ser interdependentes, pois quanto maior for essa articulação, melhor será a constituição dos referentes, tais como: práticas educativas, valores e saberes, para o desenvolvimento dos educandos. O grande desafio está em não querer homogeneizar, criando um único padrão. Em função disso, é necessário frisar que os referentes que são considerados importantes, também são efêmeros, mutantes, dinâmicos, flexíveis, frágeis, e até mesmo insuficientes; mas nem por isso deixam de ser complexos. Ao contrário, há grande complexidade, pois são fundamentais, mas frágeis, fluidos e estão em constantes tensões, pois a escola é formada por diferentes culturas.

Reiteramos aqui a imprescindibilidade de se abrir espaços nas escolas e nos currículos, para que as diferenças possam se manifestar e sejam reconhecidas e valorizadas. Quando diversos olhares são privilegiados é possível fazer conexões entre as culturas, estabelecendo relações entre os diferentes. Contudo, quando não há o reconhecimento e valorização das diferenças, podemos incorrer em perspectivas de etnocentrismo, privilegiando assim somente um referencial cultural e transformando o diferente em inferior.

Os currículos que estão sendo desenvolvidos nas escolas têm muitas lacunas, devido à parcialidade adotada no momento de se definir a cultura legítima e os conteúdos culturais que devem ser ensinados. Então surgem alguns questionamentos: Qual é a cultura legítima? Quais os melhores conteúdos para serem ensinados? Que representações estão incluídas nos currículos?

É essencial desconstruir algumas idéias e reinventar outras, favorecendo o surgimento de novas e ampliadas perspectivas. O que antes era visto como natural precisa ser desnaturalizado, precisa ser revisto sob a ótica da reflexão e da criticidade.

O currículo precisa ser repensado e reformulado de modo a ser integrado por diversas manifestações culturais.

É importante reconhecer que a discriminação e o preconceito existem, e estão, inclusive dentro de nós, aparecendo em algumas das nossas ações. Daí a necessidade de que os educadores façam primeiramente uma reflexão pessoal de suas próprias atitudes, de suas

práticas e, posteriormente, conversem abertamente sobre a problemática em sala de aula, organize debates, seminários, pesquisas e esclareça tudo o que for possível.

Sabemos da urgência de se trabalhar essas questões em sala de aula, mas também reconhecemos que não são todos que estão dispostos para fazer isso. A persistência e o trabalho em equipe podem ser considerados dois pontos basais para o enfrentamento desse grande desafio.

Para Hall (1997) devido o desenvolvimento da tecnologia, em especial, da informática, há a ampliação dos meios de produção e incessantes trocas culturais e isso propiciará a centralidade da cultura. Nas palavras do autor:

A velha discussão que o marxismo clássico fazia entre a “base” econômica e a “superestrutura” ideológica é de difícil sustentação nas atuais circunstâncias em que a mídia é, ao mesmo tempo, uma parte crítica na infraestrutura material das sociedades modernas, e, também, um dos principais meios de circulação de idéias e imagens vigentes nestas sociedades (HALL, 1997, p.17, grifo do autor).

Se pensarmos no cotidiano da escola, também observaremos intensas e pulsantes transformações culturais, daí a necessidade de prestar atenção em cada gesto, palavra, formas de expressão.

Percebemos que a mídia digital é imprescindível como aliada nesse processo, pois os jovens estão cada vez mais envolvidos com as questões que dizem respeito ao mundo interconectado. De acordo com a resposta abaixo, percebemos a amplitude que as mídias digitais assumiram na vida deles:

A mídia digital influencia tanto, que quando eu vou pra casa, a primeira coisa que quero fazer é ligar o computador e “vê” se tem alguma coisa nova, mensagem, alguém legal no bate-papo... quero “tá” em contato com as “pessoa”. (PF11).

Podemos afirmar, a partir dos nossos estudos, que o que os jovens desejam é estar o tempo todo em contato com as pessoas, em especial, com seus amigos. Eles querem e fazem muitas coisas ao mesmo tempo.

[...] quando eu chego em casa, pego alguma coisa pra comer e vou rapidão jogar na Net. Daqui a pouco um amigo chama no MSN, depois ainda fico vendo umas fotos [...] tudo muito legal! Queria que usassem mais a tecnologia na escola [...] (PM8).

Às vezes, por considerarmos como perda de tempo esse tipo de relacionamento estabelecido pelas juventudes, perdemos verdadeiramente o nosso tempo, pois tentamos ensinar do jeito que aprendemos e como diz Outeiral (2003), as formas como os jovens aprendem hoje, não são as mesmas de anteriormente.

Há certas restrições e normas impostas por educadores que se não forem devidamente explicadas e conversadas, são facilmente burladas. Há descobertas sobre como contornar as barreiras estabelecidas e como ultrapassar as fronteiras.

Os jovens estão crescendo numa sociedade que é digital, logo, a mídia digital precisa ser parte integrante do cotidiano da escola. Por isso, toda a equipe escolar precisa estar integrada para saber como utilizar de maneiras proveitosas os meios de comunicação.

[...] se o professor é esperto, ele vai perceber que a gente “tá” interessado nas “coisas digital” e que isso influencia nossa vida. Então ele pode usar isso como algo legal na aula, pra chamar nossa atenção. (PM8)

Sim, influencia, eu tenho amigo que parou de estudar pra ficar em casa mexendo na Net. (PM12)

Influencia sim e só não influencia mais, porque tem professor que ainda não entendeu como dá certo aprender com o computador. Se ele tivesse essas perguntas que você fez pra gente, ele ia entender que só vai perder tempo se não usar a mídia. (PF1).

As falas acima são muito significativas e podem apontar caminhos para alguns princípios que poderão nortear o trabalho do educador na escola.

O uso das novas tecnologias associadas ao ambiente formal de ensino é uma realidade. Assim, é interessante nos perguntarmos: Como os processos de ensino e aprendizagem podem ser melhorados com o uso das tecnologias? Não nos esquecendo que este é somente um, dos múltiplos caminhos existentes...

A utilização do trabalho em rede pressupõe alguns valores que enriquecerão os processos de ensino e aprendizagem, tais como: interdependência, colaboração, cooperação e participação ativa.

Como afirma Paulo Freire (1996, p.25): “Ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Na comunicação estabelecida virtualmente é comum encontrarmos a utilização dos *emoticons*³⁸, que, de acordo com F. Freire (2003, p.27): “[...] surgiram por volta de 1980 para expressar os sentimentos daquele que escreve: alegria, raiva, dúvida, etc. Há páginas na internet com verdadeiros glossários desses símbolos, indicando que essa terminologia está em franca evolução”.

É interessante notar que mesmo quando não há os *emoticons*, os jovens os criam para representar o que estão sentindo e utilizam toda sua irreverência e criatividade. Para isso, como destacam Pereira e Moura (2005, p.76) utilizam algumas teclas do computador:

[...] os parênteses, os dois pontos, o ponto e vírgula, os colchetes, o zero, os sinais de ‘maior’ e ‘menor’ etc, que, conjugados (formam expressões de alegria, tristeza, abraços, beijos, sono, entre outras) são utilizados, pelos interlocutores, com o objetivo de representar, durante a dinâmica do diálogo que se trava, as manifestações discursivas que ocorrem normalmente numa situação de conversa oral face-a-face.

Assim sendo, salientamos que a comunicação pela imagem está carregada de emotividade e criatividade. Dessa perspectiva podemos dizer que vontade de inventar e vigor para isso, os jovens tem e muito. Surgem então alguns questionamentos, dentre eles é relevante considerar o seguinte: O que fazer para utilizar todo esse potencial criativo na escola, na sala de aula, na prática educativa?

De acordo com Paulo Freire (1996) a prática educativa deve propor desafios e problematizações aos alunos pra que estes possam construir uma compreensão criativa e crítica de sua presença no mundo. É fundamental e urgente entender a tecnologia corretamente. Ela não é uma obra diabólica sempre colocando em perigo e ameaçando seus usuários e também não é uma obra divina, sempre ajudando e prestando-se ao bem estar.

Trinta (2001, p.191):

³⁸ “O emoticon, também chamado de Smiley, é a junção das palavras em inglês: *emotion* (emoção) + *icon* (ícone). Ele é um tipo de comunicação paralinguística, ou seja, não verbal, por isso os sinais gráficos se transformam em imagens fixas ou animadas através da utilização de um código curto, se transformando, assim, em expressões faciais.” (CRIAR MSN, 2011).

Teremos atingido em nossos dias um ponto do qual não parecemos poder retornar. Virtuosa, que tenha sido, a imagem, pelo apuro técnico e o relevo tecnológico, se fez virtual [...] estamos diante de imagens aptas à espetaculosidade, isto é, algo que parece ter sido feito para ser exibido, mais do que levar a pensar. A energia transformadora (à qual chamamos informação), somente se revelam em um exame atento dos meios empregados em sua construção.

As tecnologias podem ser utilizadas tanto para a libertação, quanto para opressão. Isso vai depender das pessoas que as utilizarem. Segundo Knobel (1998) as pessoas que estão preocupadas no desenvolvimento da prática libertadora na atualidade não podem esquecer essa nova dimensão da mediação e do engajamento educacional.

Trinta (2001, p.191, grifo do autor) ao nos remeter a Deleuze, salienta que o autor:

[...] pôde enxergar na tela iluminada do computador não uma “porta-janela”, cortina que descerra; tampouco um “quadro-plano”, em que algo se engasta. O que percebeu foi uma “mesa-de-informações”, em cujo pano liso e brilhante as imagens deslizam... mas somente como dados, carentes de processamento, armazenagem e posterior recuperação.

Consideramos que há muito para ser feito. Como notamos, informações é que não faltam, mas é imprescindível que sejam processadas, compreendidas. Todos os envolvidos na educação precisam ter nitidamente em suas mentes e ações quais são os objetivos do ensino e da aprendizagem. É necessário considerar as transformações que estão acontecendo na sociedade, o contexto sociocultural e a realidade dos educandos. Tudo isso implica conhecer os recursos materiais disponíveis (tecnologias) para a realização das atividades escolares. De acordo com Litwin, (1998, p.33):

[...] encontrar, na tarefa docente cotidiana, um sentido para a tecnologia, um para quê. Este “para quê” tem conexão com o verbo ticein, com a idéia de criação, de dar à luz, de produzir. Como docentes buscamos que os alunos construam os conhecimentos nas diferentes disciplinas, conceitualizem participem nos processos de negociação e de recriação de significados de nossa cultura, entendam os modos de pensar e de pesquisar das diferentes disciplinas, participem de forma ativa e crítica na reelaboração pessoal e grupal da cultura opinem com fundamentações que rompam com o senso comum, debatam com seus companheiros [...].

Evidentemente que o professor deve conhecer o currículo oficial, mas, por meio do conhecimento das necessidades existentes na escola e com seus alunos, deverá adequar o currículo e reinterpretá-lo. O papel do professor também é outro: é o de orientador, instigador, mobilizador da busca pela aprendizagem. Portanto, desempenha uma participação

colaborativa e promove de forma atuante e dinâmica o processo de construção do conhecimento.

O trabalho em equipe, a pesquisa, a atualização, as trocas de informação, bem como o diálogo entre os participantes é fundamental. Nessa nova realidade professores e alunos e toda equipe da escola necessitam ter conhecimentos de ferramentas tecnológicas, desenvolverem habilidades comunicacionais e de interação.

Com a utilização da internet podemos utilizar várias formas de comunicação e interação, com vários lugares, pessoas e informações de forma instantânea. Contemporaneamente é possível reformular ambientes onde os educandos podem criar vídeos educativos e postá-los, enviar seus trabalhos, realizar a criação de novas ferramentas, postar novas contribuições sobre uma determinada pesquisa e contribuir com outros alunos de outras escolas, realizar intercâmbio cultural, etc.

Não adianta simplesmente ter em mãos os recursos materiais: pedagógicos e tecnológicos. Faz-se urgente nos ambientes educacionais a construção de novas concepções pedagógicas que não descartem a influência do uso dos novos recursos tecnológicos, para a promoção de uma educação mais prazerosa e que de fato viabilize um currículo que interesse os jovens e que os faça ter o desejo de ir à escola e estudar. A relação entre a prática pedagógica e a tecnologia educacional deve ser de colaboração.

Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo os papéis de professor e de aluno. (LÉVY, 1999, p.172).

O educador deve conhecer e utilizar as tecnologias como um auxílio ao ensino, pois através delas há a possibilidade da criação de situações de múltiplas formas de aprendizagem. Assim, o educador deixa de ser figura central e passa ser um mediador que começa propiciar ao educando a formação para as novas tecnologias, pois viabiliza maneiras de interagir, gerir e criar novas situações de aprendizagem.

É possível a criação de diferenciadas e múltiplas utilizações para as tecnologias, e isso encanta, pois dá para realizar coisas inesperadas e inovadoras. As pessoas podem se divertir, comunicar, trabalhar, comprar, etc.

O grande desafio de educadores, pesquisadores, é compreender de que forma as mídias digitais podem funcionar como meio de auxílio para o desenvolvimento do ensino. Sabendo que os jovens são produtores de informação e não simplesmente passivos consumidores, é preciso criar estratégias de uso das redes sociais que servem como interatividade e aprendizagem de grupos, pois os relacionamentos e as trocas de experiência acontecem através destas redes.

Na rede, aprender é descobrir significados, elaborar novas sínteses e criar elos (nós e ligações) entre parte e todo, unidade e diversidade, razão e emoção, individual e global, advindos da investigação sobre dúvidas temporárias, cuja compreensão leva ao levantamento de certezas provisórias ou a novos questionamentos relacionados com a realidade. (ALMEIDA, 2003, p.71).

O processo de aprendizado com a utilização das mídias digitais e da internet é de colaboração, onde é possível o que temos de conhecimento contribuir com o aprendizado do outro. Aprender colaborativamente significa desenvolver habilidades como: analisar, refletir, selecionar, atribuir significado, devolver a informação de acordo com a sua interpretação e contribuir numa discussão para o aprendizado do outro.

Essa característica de sociabilidade deve ser aproveitada para a estimulação dos novos conhecimentos. Diante das tecnologias da informação e comunicação é possível descortinar-se um mundo ainda mais ávido em busca da construção de conhecimentos que não somente serão escolares, mas também, outros tipos de conhecimento.

Na sociedade contemporânea, as mudanças acontecem muito rapidamente e como consequência alteram vários padrões de exigências, criando novas maneiras de se viver. É preciso estar atento para entender o que acontece ao nosso redor. A escola, a educação, a equipe escolar necessitam ser flexíveis e ter abertura para mudanças e assim, buscar caminhos para propor, adequar, ampliar, criar, possibilidades novas, para as novas demandas que surgem a cada momento.

Consideramos que tudo isso só acontecerá, a partir do momento, em que o jovem sentir que tem valor, a partir do momento que verificar na prática, que seus questionamentos estão sendo levados em consideração, a partir do momento que sentir que é participante ativo na resolução de problemas e que pode influenciar seu crescimento, aprendizado e continuar

caminhando, certo de suas incertezas, ambivalências e incompletude, na eterna busca pelo conhecimento.

5 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Caminhante, são teus rastros,
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar faz-se o caminho,
E ao olhar-se para trás
Vê-se a senda que jamais
se há de voltar a pisar.
Caminhante, não há caminho,
Somente sulcos no mar.

Antonio Machado (2011).

Em toda caminhada empreendida as paradas são imprescindíveis, pois têm o objetivo de refazer o vigor do caminhante, ajudando-o refletir sobre tudo o que viu, ouviu, percebeu, saboreou e aprendeu pelo caminho que passou. Assim, o viajante, com suas forças reestabelecidas, revigoradas, pode seguir viagem mais seguro e tranquilo, enfrentando os obstáculos que ainda encontrará pelo caminho, superando-os sempre que possível.

A metáfora do nomadismo pode nos incitar uma visão mais realista das coisas: a pensá-las em sua ambivalência estrutural. Assim, para a pessoa, o fato de que ela não se resume a uma simples identidade, mas que desempenha papéis diversos através de identificações múltiplas. (MAFFESOLI, 2001a, p.78).

A vida como caminho vai pontuando no cotidiano a importância e riqueza das experiências vividas nas diversidades culturais, nas diferenças que surgem nas múltiplas aventuras que constroem o saber e possibilitam que ele seja divulgado. Tudo isso, nos instiga a pensar o outro como fundamental na busca pelo aprender.

Dessa forma, tecer algumas considerações servirá para que possamos pensar sobre os caminhos que fomos trilhando durante o período que estudamos sobre as mídias digitais nas culturas juvenis na contemporaneidade.

A partir do referencial teórico por nós utilizado, que é o paradigma holonômico, pudemos perceber que a dinâmica da organização educativa merece ser reconhecida como educação fática, que de acordo com Paula Carvalho (1990) recebe um sentido ampliado, concatenado e aborda a questão da diversidade cultural e dos universais do comportamento cultural. O autor irá mostrar que a educação é prática basal de sutura das demais práticas

sociais. Os grupos sociais estão presentes nas escolas no multiculturalismo que constitui a cultura escolar como culturas escolares.

A convivência num mesmo espaço de diferentes culturas, características, idade, gêneros, etnias, profissões, classes sociais, perspectivas religiosas, políticas e ideológicas, implica respeito ao próximo, ética, mobilização, solidariedade, organização de cada grupo, (pesquisa, capacitação – no caso da escola). Assim consideramos a escola como sistema sociocultural, pois expressa ao mesmo tempo, a estática dos sistemas sociais e a dinâmica dos sistemas culturais. Todos os grupos sociais desenvolvem uma dimensão organizacional e educativa.

Realizamos uma pesquisa de tipo etnográfico que nos possibilitou descrever e analisar a importância das mídias digitais para as culturas juvenis contemporâneas, sob a percepção de cada um e de todos.

A vida cotidiana é plural, apresentando grande heterogeneidade. O ser humano participa do cotidiano com todas suas sensibilidades, paixões, modos de ver o mundo, sonhos, socialidade.

Verificamos que o espaço escolar serve como lugar de encontro para os jovens, que trocam experiências na interação estabelecida e também realizam seus objetivos.

Os meios de comunicação e informação são imprescindíveis para ocorrer à interação e se articulam para contribuir cada vez mais com as possibilidades de acesso, convergência de meios tecnológicos e de mídias, que permitem o acesso ao conhecimento de qualquer lugar e parte do mundo modificando substancialmente as várias formas de pensar, comunicar e educar.

Nesse sentido, ressaltamos que:

A escola deve ser, efetivamente, uma esfera pública de acesso ao saber, em que haja espaço para o aluno, na interação com seus colegas e com o professor, podendo agir e reagir em relação aos dados culturais a que passa ter acesso, tendo direito a apropriar-se com rigor dos conhecimentos existentes, de expressar sua compreensão e, caso sinta a necessidade, de contradizer as “verdades reveladas”, evitando ser mero consumidor ou receptor dos mesmos. (MÜHL, 2003, p.279-280, grifo do autor).

Dessa perspectiva, o conhecimento é muito mais que a obtenção de informações. É importante que haja reflexão a partir da prática vivenciada e dos saberes já existentes. Assim, o espaço escolar deve servir para a real contextualização das discussões e produção de novos conhecimentos.

É necessário que o professor considere o conhecimento que os seus educandos trazem das experiências que já tiveram, pois juntos poderão aprender ainda mais.

O aspecto dialógico é visto por Maffesoli (2004b) como legitimador da comunicação como prática interativa. É possível que nessa prática interativa surjam os conflitos, pois a pluralidade das trocas que constituem a trama social acontecem cotidianamente através de diversas situações conflitivas. Toda socialidade é conflitiva e toda harmonia tem base na diferença. Assim, pessoas de culturas totalmente diferentes, morando em lugares longínquos, podem, inclusive através das trocas, explicar a existência e permanência da socialidade.

Os jovens conseguem perceber que são incompletos e que na relação com o outro podem aprender um pouco mais e, também, ensinar.

As culturas juvenis são complexas, pois está presente na juventude grande ambivalência. Levisky (1998) evidencia que ao mesmo tempo em que esta é a fase do assumir-se, existe também o medo de assumir responsabilidades.

Os jovens se importam com o presente, com o aqui e agora. Tudo parece ser muito instável. É a sociedade flutuante, sem forma e fragmentada, que nos fala Bauman (2001). A realidade é incerta e essa incerteza denota a relação ambígua que o homem atual mantém com o meio ambiente e suas relações afetivas.

É plausível notar que além dessa ambiguidade, os grupos sociais também são formados pela incerteza, dispersão, instantaneidade e fluidez.

O individualismo é substituído pela necessidade de identificação com um determinado grupo. De acordo com Maffesoli (1997a), as identificações são múltiplas e há inúmeras interferências durante a vida de uma pessoa, daí seu aspecto complexo, seu “efeito de composição”, em que o “eu” é feito pelo “outro”, em todas as modulações que se pode dar a essa alteridade.

Contemporaneamente há grande dificuldade na construção de identidades sólidas e estáveis. Devido à insegurança de sua identidade frágil o jovem busca formas de pertencimento, agrupamento. As comunidades virtuais parecem atuar de alguma maneira na identidade de quem dela participa, pois as pessoas que delas participam acabam compartilhando interesses comuns.

Maffesoli (2003) destaca que na internet predomina o aspecto interativo e o que conta é a partilha cotidiana de pequenos acontecimentos.

A necessidade dos vínculos sociais e socioculturais é evidente, pois são os canais por onde passam as informações que garantem a vida da pessoa e do grupo. Em função disso, é

importante que haja, de acordo com Baitello Junior (1997) uma rede de comunicação social que também garanta às pessoas a eficácia das trocas.

Os jovens têm preferência pelas mídias digitais. Dos vinte entrevistados, dezenove disseram que os dois meios de comunicação mais utilizados são o computador ligado à internet e o celular. Amam mexer no Orkut, pois podem ver fotos, comentários, vídeos que foram postados. Sempre querem estar conversando pelo MSN, pois se comunicam com agilidade, falam das coisas que estão acontecendo, trocam informações, marcam encontros. Praticamente todos possuem celulares e levam para a escola. Também gostam muito de jogar e afirmam que o jogo serve para interação, prazer e divertimento. Maffesoli (2004d) ressalta que no jogo há partilha, comunhão.

As novas tecnologias da informação e comunicação abrem novas possibilidades para que os jogos eletrônicos aconteçam. Contudo, os jogos não acontecem somente no ciberespaço, eles também ocorrem nas aulas de educação física, ou até mesmo no recreio.

Contemporaneamente vive-se ao mesmo tempo, em múltiplas dinâmicas, ambientes virtuais e presenciais. Tudo isso permeado por ambivalências. Segundo Augé (1998), são os meios de comunicação que ajudam produzir esse misto de unidade e diversidade.

Os meios de comunicação não podem ser considerados bons, ou maus. Depende do uso que deles se faz. No entanto, a influência exercida por eles, em especial, pelas mídias digitais na vida dos jovens é evidente.

Na contemporaneidade, os estilos de vida são fluidos e a aparência tem elevado valor. O consumo juvenil ganha destaque no universo globalizado. A idéia de consumo está estreitamente relacionada ao querer estar no poder. E esse “poder” abrirá portas para que o jovem seja aceito, ou não, por determinados grupos. Em função disso, desempenhar o papel de consumidor desperta grande entusiasmo e paixão. Desta forma, o consumo irá gerar uma certa interação entre o produto e o corpo do consumidor, que passa a ser transformado em objeto e passível de mudanças.

É aí que começa a busca pelo corpo ideal e surge uma pergunta: O que é ter um corpo ideal?

No entanto, não é possível descrever o corpo ideal, sem antes pensar: Ideal para qual cultura? Qual época? O corpo ideal é maleável e flexível. De acordo com Campelo (2003), o corpo ideal sempre será espelho dos sonhos que determinada cultura deseja ou desejará.

A impossibilidade da identificação entre o corpo real e o corpo ideal trará um sentimento de fraqueza, impotência. Os jovens sentem que precisam se “disciplinar” para

fazer parte do “todo”. Entretanto, há grande paradoxo, pois procuram fugir das disciplinas, da imposição da ordem das instituições.

Conforme evidencia Foucault (2000a), a escola funciona como uma máquina de ensinar, vigiar, recompensar e punir. Assim há a imposição das ordenanças e das disciplinas normalizadoras.

Conforme analisamos, os jovens amam o presenteísmo, a velocidade, o nomadismo; por isso, procuram fugir das prescrições e imposições. Querem cruzar fronteiras, criar, reinventar, transformar, mudar suas vivências. Querem ter acesso a outras culturas, ampliar horizontes, adquirir novos conhecimentos. Sabendo disso, é possível propiciar aos jovens momentos agradáveis de aprendizagem, a partir da troca, do diálogo com o “outro”, da interação com os meios técnicos.

Com base nos resultados da pesquisa que realizamos e teorizações que temos analisado pretendemos evidenciar que apesar de complexo é possível encontrar caminhos para a construção e desenvolvimento de currículos diferenciados que estejam em consonância com experiências que tornem o cotidiano da sala de aula, da escola, cada vez mais dinâmico.

É preciso reconhecer que ensinar e aprender não se reduz a estar um tempo em sala de aula. É preciso reaprender a ensinar e aprender. É preciso passar por mudanças. Implica mudar o que se faz dentro da sala de aula. A escola como um todo precisa ser um ambiente estimulador de construção de conhecimentos que tenham significado para os alunos.

Um espaço de vida, no âmbito da escola, é uma espécie de não-lugar pedagógico onde os devires imperceptíveis podem, como os nômades do deserto, encontrar-se, não numa estrutura, mas numa confiança, numa sedução, numa invenção artística. O tempo de ócio produtivo deveria também ser um tempo escolar. Raro e, em geral negligenciado, ignorado ou criticado, esse tempo, praticamente ausente das escolas, tem seu charme, seu estilo e sua grandeza: leveza, sedução, sonhos e encontros múltiplos que superam a fixação pessoal. (DELEUZE; PARNET, 1998, p.14).

É urgente a necessidade de organização de pesquisas e comunicações que permitam aos educandos, mas também, aos professores aprenderem em ambientes virtuais, acessando páginas na internet onde possam encontrar os mais diferentes gêneros textuais, salas de aula virtuais, vídeos explicativos sobre as mais diversas disciplinas, aprenderem matemática, física, geografia, a partir de jogos interativos, etc.

O uso das novas tecnologias da informação e comunicação na educação e também em outras áreas do saber é fundamental. De acordo com Lévy (1999), o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens interessados por experimentar as mais diversificadas formas de comunicação e, em especial, agora querem que isso ocorra

coletivamente. Aprendizagens permanentes e personalizadas através da navegação devem ser bem orientadas, pois é um espaço de saber fluante, de aprendizagens cooperativas, e tudo isso irá gerar uma nova relação com o saber, em que a inteligência é coletiva. Assim, os educadores estão num espaço privilegiado e precisam fazer juízo a isso; esse espaço é o de intersecção entre a educação e tecnologias.

As tecnologias nos proporcionam múltiplas possibilidades de ampliação do conceito de aula; pois permitem que haja o estabelecimento de novas conexões entre o presencial e o virtual através das mais abrangentes formas de comunicação audiovisual, do tempo e espaço.

Como analisamos, as tecnologias da informação e comunicação ajudam a reinventar os espaços e o tempo. A noção territorial é alterada e a relação que existia com o tempo também. É até esquisito pensar, mas com as mídias digitais, com a internet, há a possibilidade de não se estar em nenhum lugar, em particular, mas em vários lugares ao mesmo tempo. Os jovens possuem a grande capacidade de realização de diversas coisas concomitantemente.

No mundo globalizado e digital, àqueles que ocupam o ciberespaço, não ficam estanques, estáticos, presos ao lugar. Ao contrário, são dinâmicos, viajantes, nômades, amam a velocidade e quebram as correntes que os prendem, cruzando as fronteiras.

Por isso, o sistema de ensino, as escolas, as culturas, enfrentam grandes desafios. Dentre eles há um que é apontado pelos jovens como sendo urgente: a necessidade de mudança nos currículos. Essa necessidade deve levar em consideração o cenário educacional e cultural mais amplo existente fora do sistema formal de escolarização. Segundo Castells (2003), essa ideia é consistente, com o recente argumento que assinala a existência de um importante deslocamento da escola para a mídia eletrônica de massa e também o aumento do uso das mídias digitais, em especial, pelos jovens.

Assumir o uso das tecnologias no ensino pelas escolas requer que ela esteja preparada para realizar investimentos consideráveis em equipamentos e, sobretudo, na viabilização das condições de acesso e de uso dessas máquinas. No atual momento tecnológico, não basta às escolas a posse de computadores e softwares para o uso em atividades de ensino. É preciso também que esses computadores estejam interligados e em condições de acessar a Internet e todos os demais sistemas e serviços disponíveis nas redes. (KENSKI, 2004, p.70).

Se houver a repetição de modelos antigos e ultrapassados de utilização das novas tecnologias, de nada adiantará. Em função disso, os educadores precisam estar preparados e em constante formação, para saber orientar adequadamente os educandos.

Como afirma Paulo Freire (1991, p.58):

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Consideramos que os atos de aprender e ensinar são contínuos e se prolongam durante toda a vida.

De acordo com o que observa Kenski (2004), muitas escolas já possuem equipamentos de última geração, mas continuam reproduzindo modelos antigos. Deve haver uma mudança na proposta curricular, para que de fato, os professores consigam colocar em prática condições viáveis de ensino.

Daí a necessidade de conhecimento do currículo da escola e da realidade do educando, para que de fato haja uma verdadeira concentração de forças para acontecerem transformações positivas.

O computador ligado a Internet trouxe uma série de facilidades na busca de informações e realização de pesquisas e trabalhos mais rapidamente. Contudo, é urgente a necessidade de utilização adequada da interação que o uso positivo da Internet pode trazer. Hoje, podemos aprender de muitas formas, ainda mais com a Internet, podemos aprender em lugares diferentes, de formas diferentes. A sociedade como um todo é um espaço privilegiado de aprendizagem. No entanto, não podemos esquecer que a escola ainda é a organizadora e certificadora principal do processo de ensino-aprendizagem. As mídias digitais devem ser consideradas como um dos caminhos para o processo de ensino-aprendizagem e não o único, pois há muitas outras possibilidades que também devem ser consideradas.

As tecnologias começam estar um pouco mais ao alcance do estudante e do professor. A Internet é, dentre as inovações, uma das ferramentas educacionais com maior potencialidade de agregar valor e ressaltar a importância dos docentes. Faz-se necessário, entretanto, que estes mesmos docentes estejam abertos a conhecê-la e utilizá-la. É preciso repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados. É fundamental que, além de se apropriar das tecnologias, o docente saiba como utilizar e direcionar o seu bom uso, bem como seus recursos.

Ensinar na e com a Internet atinge resultados significativos quando está integrada em um contexto estrutural de mudança do ensino-aprendizagem, onde professores e alunos vivenciam processos de comunicação abertos, de participação interpessoal e grupal efetivos. Caso contrário, a Internet será uma tecnologia a mais, que reforçará as formas tradicionais de ensino. A Internet não modifica, sozinha, o processo de ensinar e aprender, mas depende dessa mudança da atitude básica pessoal diante da vida, do mundo,

de si mesmo e do outro e das atitudes fundamentais das instituições escolares. (MORAN, 1997, p.153).

Daí a necessidade do direcionamento do olhar do educador voltado para o aluno como um ser não unidimensional, mas complexo, heterógeno, plural e que está "aberto" para as novas aprendizagens.

Os desafios encontrados em uma sala de aula são múltiplos, pois nela há a presença dos mais diferentes grupos sociais, econômicos, culturais. Paulo Freire (1991) enfatiza a importância de o educador optar por atividades onde os alunos sejam desafiados a pensar, a criar, por isso o trabalho dele se centra mais no ouvir, no fazer pensar. A escola deve ser vislumbrada e entendida como uma dinâmica viva, em que a criatividade, trocas e transformação de significados possam acontecer. O educador deve ser capaz de orientar, estimular, preparar, por um lado as trocas entre os alunos e os outros alunos, e por outro lado entre os alunos e o conhecimento científico, de modo que esses possam reconstruir os significados e ter um efetivo relacionamento com o mundo.

[...] já que os homens não existem fora do mundo, fora da realidade, o movimento deve começar com a relação homem mundo. Consequentemente, o ponto de partida deve estar sempre nos homens, no seu aqui e no seu agora, que constituem a situação em que se encontram, ora imersos, ora submersos, ora insertados. Somente partindo desta situação – que determina a percepção que eles têm, podem começar a atuar. Para fazê-lo de maneira autêntica não devem perceber seu estado como inelutável e imutável, mas somente como é, um estado que os limita e, portanto, os desafia. (FREIRE, P., 1991, p.24).

A própria visão de educação precisa ser modificada, por isso a pensamos no plural: “educações”. É indispensável saber olhar, ouvir, dizer e ter uma sensibilidade diferenciada que proporcione conhecer o mundo do outro e viabilize assim um currículo multicultural, em que mais pessoas possam ser representadas.

Masetto (1998, p.24) ao fazer a afirmação abaixo evidencia a urgente necessidade de mudanças:

Não estou pedindo para que nossos professores tenham uma bola de cristal para responderem, mas estou apelando para a necessidade de estarmos atentos para o que se passa hoje nas profissões, para suas mudanças, para a velocidade dessas transformações, para os novos perfis profissionais que estão se desenhando, para as novas exigências de uma era com novos recursos tecnológicos e propostas de globalização [...].

É preciso entender a realidade em que estamos imersos e possibilitar aos alunos a utilização da Internet ou dos recursos das mídias digitais, bem como, outras possibilidades

com a devida análise e correta apropriação das interfaces, para que aconteçam conhecimentos significativos e novos aprendizados. Para isso, é fundamental que haja a proposição de atividades com objetivos e métodos anteriormente elaborados, pensados, mas com a devida flexibilidade para as mudanças.

Aos alunos deve ser possível construir conjuntamente novas propostas. É imprescindível que todos possam sentir que são parte de um todo e como tal, participam ativamente criando e recriando o que acontece no cotidiano. Lembrando o que diz Paulo Freire, “o caminho se faz caminhando”. As estradas ainda estão em construção...

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.5/6, p.25-36, 1997.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução e introdução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, F. J. E.; ALMEIDA, M. E. B. **Avaliação em meio digital**: novos espaços e outros tempos. Miami: VIRTUAL Educa, 2003.

ALMEIDA, M. E. B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003. p.11-25.

ALVES, L. R. G. **Game over**: jogos eletrônicos e violência. São Paulo: Futura, 2005.

ANDRADE, C. D. A verdade dividida. In: _____. **Contos plausíveis**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1985, p.97.

AUGÉ, M. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. **A guerra dos sonhos**: exercícios de etnoficção. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. **O sentido dos outros**: atualidade da antropologia. Petrópolis: Vozes, 1999.

AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP: FAPESP, 1992.

BACHELARD, G. **A formação do novo espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

_____. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BADIA, D. D. **Imaginário e ação cultural**. Londrina: Ed. da UEL, 1999.

_____. **Cultura, organização e educação**: temática recorrente. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2002. Mimeografado.

_____. **Paradigma do imaginário e os fundamentos organizacionais da educação**. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2004. Mimeografado.

BAITELLO JUNIOR, N. **O animal que parou os relógios**. São Paulo: Annablume, 1997.

BALANDIER, G. **A desordem**: elogio do movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BARRET-DUCROCQ, F. **A intolerância**: Foro Internacional sobre Intolerância, UNESCO, 27 de março de 1997, La Sorbonne, Academia Universal das Culturas Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

- BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.
- BAUDRILLARD, J. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós- modernidade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.
- _____. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999a.
- _____. **Modernidade ambivalência**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999b.
- _____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- _____. **Identidade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- BERMAN, M. Tudo que é sólido desmancha no ar: Marx, modernismo e modernização. In: _____. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. p.85-125.
- BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Obras escolhidas 3).
- BERNARDI, B. **Introdução aos estudos etno-antropológicos: perspectivas do homem**. Lisboa: Edições 70, 1974.
- BERNARDES, N. M. G. Análise compreensiva de base fenomenológica e o estudo da experiência vivida de crianças e adultos. **Educação**, Porto Alegre, ano 14, n.20, p.15-40, 1991.
- BRAGA, Á. J. **Do mobral ao computador: a implantação de um projeto de informática educativa na educação de jovens e adultos**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1996.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRANDAO, C. F. A teoria dos processos de civilização e o controle das emoções. **Conexões**, Campinas, v.1, n.1, p.79-89, 2003.
- BRANDÃO, E. R. **Individualização e vínculo familiar em camadas médias: um olhar através da gravidez na adolescência**. 2033. Tese (Doutorado) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: lei federal nº8069 de 13 de julho de 1990**. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- _____. **Plano nacional de educação: proposta do executivo ao Congresso Nacional**. Brasília, DF: INEP, 1998.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

CALADO, A. J. F. **Paulo Freire**: sua visão de mundo, de homem e de sociedade. Caruaru: Fafica, 2001.

CAMPELO, C. R. Publicidade e corpo. In: CONTRERA, M. S.; HATTORI, O. T. (Org.). **Publicidade e Cia**. São Paulo: Thompson, 2003. p.37-43.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1997.

_____. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Ed. da USP, 2006.

CANDAU, V. M. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: _____. **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p.237-250.

CANEVACCI, M. **Sincretismos**: uma exploração das hibridações culturais. São Paulo: Studio Nobel, 1996.

_____. **Culturas extremas**: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARRANO, P. C. R. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento**, Rio de Janeiro, n.1, p.10-27, maio, 2000.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.1).

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

CEREJA, R. W.; MAGALHÃES, T. C. **Gramática reflexiva**: texto, semântica e interação. São Paulo: Atual, 1999.

COELHO, C. N. P. **Publicidade é possível escapar?** São Paulo: Paulus, 2003.

COELHO, E. P. **Os universos da crítica, paradigma nos estudos literários**. Lisboa: Edições 70, 1982.

COHEN, A. **O homem bidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

CONNOR, S. **Cultura pós-moderna**: introdução às teorias do contemporâneo. São Paulo: Loyola, 1992.

CONTRERA, M. S. **Mídia e pânico**: saturação da informação, violência e crise cultural na mídia. São Paulo: Annablume, 2002.

CONTRERA, M. S. Publicidade e mito. In: CONTRERA, M. S.; HATTORI, O. T. (Org.). **Publicidade e Cia**. São Paulo: Thompson, 2003. p.93-116.

CRIAR MSN: MSN emoticons. Disponível em: <<http://www.criarmsn.com.br/msn-emoticons>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

DA POIAN, C. A psicanálise, o sujeito e o vazio contemporâneo. In: DA POIAN, C. A. (Org.). **Formas do vazio**: desafios ao sujeito contemporâneo. São Paulo: Via Lettera, 2001. p.9-26.

DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DEBOARD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Forte. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 2000. v.1.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1999.

DIÓGENES, G. **Cartografias da cultura e da violência**: gangues, galeras e o movimento Hip Hop. São Paulo: Annablume, 1998.

DURAND, G. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación. In: WITTRUCK, M. C. **La investigación de la enseñanza, II**. Barcelona: Paidós, 1989. p.195-299.

EUGENIO, F. Corpos Voláteis: estética, amor e amizade no universo gay. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGÊNIO, F. (Org.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006. p.158-176.

FASCIANI, R. Novas tecnologias informáticas, mass media e relações afetivas. In: PELUSO, A. (Org.). **Informática e afetividade: a evolução tecnológica condicionará nossos sentimentos?** Bauru: EDUSE, 1998. p.115-127.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2000a.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000b.

FREIRE, F. M. P. A palavra (re) escrita e (re) lida via Internet. In: SILVA, E. T. (Coord.). A leitura nos oceanos da internet. São Paulo: Cortez, 2003. p.20-31.

FREIRE, J. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In NOVAES, R.; VANNUCHI, P. **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Perseu Abramo, 2004. p.75-88.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Educação e mudança**. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

GRANDA, M. Valores actuais do surrealismo em arte e na educação **Revista Recre@rte**, Santiago de Compostela, n.6, dic. 2006. Disponível em: <<http://www.iacat.com/Revista/recrearte06.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2011. Não paginado.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos culturais. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p.144-158.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores /as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p.167-182, jan./jun. 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p.15-46, jul./dez, 1997.

HARVEY, D. **Condição pós -moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HERSKOVITS, M. J. **Antropologia cultural**: o homem e seu trabalho. São Paulo: Mestre Jou, 1963.

HILLMAN, J. **Cidade e alma**. São Paulo: Nobel, 1993.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. **Dicionário Houaiss on line**. Disponível em:
<<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=Web>>. Acesso em: 21 dez. 2011.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

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

JUNG, C. G. **Obras completas**. Petrópolis: Vozes, 1990.

KALINKE, M. A. **Internet na educação**. Curitiba: Chain, 2003.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2004.

KNOBEL, M. Paulo Freire e a juventude digital em espaços marginais. In: GADOTTI, M.; MCLAREN, P.; Leonard, P. (Org.). **Paulo Freire**: poder, desejo e memórias de libertação. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.175-189.

KRISTEVA, J. N. **Novas doenças da alma**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

LAPASSADE, G. **Grupos, organizações e instituições**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

LAPLATINE, F. **A descrição etnográfica**. São Paulo: Terceira Imagem, 2004.

LE BRETON, D. **Sinais de identidade**: tatuagens, piercings e outras marcas corporais. Lisboa: Miosótis, 2004.

LEFEBVRE, H. **Critique de La Vie Quotidienne**. Paris: L'Arche Editeur, 1968.

LE MOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 3.ed. Porto Alegre: Sullinas, 2005.

LEVI, G.; SCHMITT, J.- C. (Org.). **História dos jovens**. Tradução de Cláudio Marcondes, Nilson Moulin, Paulo Neves, Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v.1.

LEVINSON, P. **Cellphone**. New York: Palgrave, 2004.

LEVISKY, D. L. O que a sociedade atual espera dos jovens. O que os jovens esperam da sociedade: um grupo de reflexão. In: LEVISKY, D. L. (Org.). **Adolescência**: pelos caminhos da violência: a psicanálise na prática social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p.145-59.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. In: MARTINS, F. M. et al. (Org.). **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura.** 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2003. p.195-206.

LISPECTOR, C. **Frases de Clarice Lispector.** Disponível em:
http://www.frazz.com.br/frase.html/Clarice_Lispector-Renda_se_como_eu_me-62767.
Acesso em: 24 dez. 2010. Não paginado.

LITWIN, E. **Tecnologia educacional: política, história e proposta.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

LOPES, I. M. N. Despertando sensibilidades na formação de professores de Arte. In: HERNÁNDEZ, F.; OLIVEIRA, M. O. (Org.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais.** Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p.73-84.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

LYOTARD, J. -F. **A condição pós-moderna.** Lisboa: Gradiva, 1985.

LOJKINE, J. **A revolução informacional.** São Paulo, Cortez, 1999.

MACHADO, A. **Cantares.** Disponível em:
<<http://ocanto.esenviseu.net/destaque/machado.htm>>.
Acesso em: 28 nov. 2011. Não paginado.

MAFFESOLI, M. **Lógica da dominação.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1978.

_____. **A conquista do presente.** Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

_____. **No fundo das aparências.** Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **O tempo das tribos.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a.

_____. **A transfiguração do político: a tribalização do mundo.** Porto Alegre: Ed. Sulina, 1997b.

_____. **A sociologia como conhecimento da socialidade.** In: BARBOSA, J. G. (Coord.). Reflexões em torno da abordagem multireferencial. São Carlos: Ed. UFSCAR, 1998a. p.98-115.

_____. **Elogio da razão sensível.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998b.

_____. Nomadismo juvenil. **Revista Nómadas,** Santafé de Bogotá, n.3, p.152-158, out. 2000.

- _____. **Sobre o nomadismo**: vagabundagens pós-modernas. Rio de Janeiro: Record, 2001a.
- _____. O imaginário é uma realidade. **Revista FAMECOS**: mídia, cultura e tecnologia, Porto Alegre, n.15, p.74-81, ago. 2001b.
- _____. **O eterno instante**: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. Lisboa: Instituto Piaget, 2001c.
- _____. A comunicação sem fim: teoria pós-moderna da comunicação. **Revista FAMECOS**: mídia, cultura e tecnologia, Porto Alegre, n.20, p.13-20, abr. 2003.
- _____. **A parte do diabo**. Rio de Janeiro: Record, 2004a.
- _____. Perspectivas tribais ou a mudança do paradigma social. **Revista FAMECOS**: mídia, cultura e tecnologia, Porto Alegre, n.23, p.23-29, abr. 2004b.
- _____. **Notas sobre a pós-modernidade**: o lugar faz o elo. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004c.
- _____. Interfaces: Michel Maffesoli, teórico da comunicação. **Revista FAMECOS**: mídia, cultura e tecnologia, Porto Alegre, n.25, p.43-48, 2004d.
- MALRIEU, P. **A construção do imaginário**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v.26/27, p.149-158, 1990/1991.
- MARTÍN-BARBERO, J. Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. **Revista Nómadas**, Santafé de Bogotá, n.5, p.10-22, sept. 1996.
- MARTÍN-BARBERO, J. Jóvenes: desorden cultural y palimpsestos de identidad. In: CUBIDES, H. J.; TOSCANO, M. C. L.; VALDERRAMA, C. E. H. (Org.). **Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades**. Bogotá: Siglo del Hombre, 1998. p.22-37.
- MASER, S. **Fundamentos da teoria geral da comunicação**: uma introdução a seus métodos e conceitos fundamentais. São Paulo: EDUSP, 1975.
- MASETTO, M. T (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.
- MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1979.
- MERLEAU-PONTY, M. O olho e o espírito. In: DUARTE, R. (Org.). **O belo autônomo**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997, p.257-286.
- MERREL, F. **Viver aprendendo**: cruzando fronteiras dos conhecimentos com Paulo Freire e Charles S. Peirce. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

- MEYROWITZ, J. **Global nomads in the digital veldt**. In: NYÍRI, K. (Ed.). *Mobile democracy. essays on society, self and politics*. Vienna: Passagen Verlag, 2003, p.91-102.
- MILANI, D. R. C. **As injunções da pós-modernidade nas dimensões da cultura escolar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2006.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1994.
- MITCHELL, W. J. **ME++: the cyborg self and the networked city**. Boston, MIT Press, 1997.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2008.
- _____. **Mudanças na comunicação pessoal**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- _____. Como utilizar a Internet na Educação. **Revista Ciência da Informação**, Vol 26, n.2, maio-agosto 1997, p. 146-153.
- MORIN, E. **O enigma do homem: para uma nova antropologia**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1979.
- _____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.
- _____. **O paradigma perdido: a natureza humana**. 4.ed. São Paulo: Publicações Europa-América, 1988.
- _____. **O método 2: a vida da vida**. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MÜHL, E. H. **Habermas: ação pedagógica como agir comunicativo**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2003.
- NEGROPONTE, N. **Ser digital**. México: Atlántida-Océano, 1996
- NUNES, P. **Conceito de aldeia global**. 2008. Disponível em: <<http://www.knoow.net/cienceconempr/gestao/aldeiaglobal.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2011. Não paginado.
- OUTEIRAL J. **Adolescer: estudos revisados sobre a adolescência**. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.
- PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2003.
- _____. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M; EUGÊNIO, F. (Org.). **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006. p.7-21.

PAULA CARVALHO, J. C. **Energia, símbolo e magia**: uma contribuição à antropologia do imaginário. 1984. 3v. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

_____. Estrutura, organização e educação: o imaginário sócio-organizacional e as práticas educativas. In: FISCHMANN, R. (Org.). **Escola brasileira**: temas e estudos. São Paulo: Atlas, 1987. p.20-35.

_____. **Antropologia das organizações e educação**: um ensaio holonômico. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. Etnocentrismo, inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. **Interface**: comunicação, saúde, educação, Botucatu, v.1, n.1, p.181-185, 1997.

_____. **Imaginário e mitodologia**: hermenêutica dos símbolos e estórias da vida. Londrina: Ed. UEL, 1998.

_____. **Cultura da alma e mitanálise**: imaginário, poesia e música. Londrina: Ed. UEL, 2000.

OS JOVENS. **Veja**, São Paulo, n.24, ago.2003. Edição especial.

PEKA, E. **Tempos modernos**. 2010. Disponível em:
<<http://sitedepoesias.com/poesias/55914>>. Acesso em: 19 nov. 2011. Não paginado.

PEREIRA, A. P. M; MOURA, M. Z. S. **A produção discursiva nas salas de bate-papo**: formas e características processuais. In: FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R. Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.65-83.

PEREIRA, S. M. Estado neoliberal e políticas educacionais no Brasil: refletindo sobre a descentralização administrativa e o papel da comunidade na gestão escolar. In: ALONSO, C. M. M. C. (Org.). **Reflexões sobre políticas educacionais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p.141-153.

PESSANHA, J. A. M. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. **Cadernos ANPED**, Porto Alegre, n.4, p.7-36, 1993.

PESSOA, F. **É tempo de travessia**. Disponível em:<<http://pt.wikiquote.org/wiki/Fernando-Pessoa>>. Acesso em: 12 dez. 2011. Não paginado.

PITTA, D. P. R. **Imaginário, cultura e comunicação**. Disponível em:
<<http://www.cei.unir.br/artigo64.html>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

PORTINARI, D.; COUTINHO, F. R. A roupa faz o homem: a moda como questão. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGÊNIO, F. (Org.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006. p.59-76.

PORTO, M. R. S. Complexidade social e cultura escolar. **Revista de Educação**, Cuiabá, v.0, n.1, p.48-56, 1997.

PRETI, D. **Sociolinguística**: os níveis da fala: um estudo do diálogo na literatura brasileira. São Paulo, Ed. USP, 2000.

REGIO, J. **Cântico negro**. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/autor/jose_regio/>. Acesso em: 23 nov. 2011. Não paginado.

RESENDE, O. L. Vista cansada. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 23 fev. 1992. Disponível em: <http://barra.barra.www.releituras.com/barraolresende_vista.asp>. Acesso em: 10 set. 2009.

RHEINGOLD, H. **A comunidade virtual**. Lisboa: Gradiva, 1996.

RIFKIN, J. **A era do acesso**: transição de mercados convencionais para networks e o nascimento de uma nova economia. São Paulo: Makron Books, 2001.

ROCHA, G. E. **O que é etnocentrismo?** São Paulo: Brasiliense, 1996.

ROSA, G. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

ROSA, S; AMARAL, C. Nomade. Interprete: Skank. In: SKANK. **Cosmotron**. [São Paulo]: Sony, 2003. 1 CD, faixa 7.

SÁ-CARNEIRO, M. de. O outro. In: _____. **A confissão de Lúcio**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. p. 82. (Obra completa).

SANTAELLA, L. **Cultura das mídias**. 2.ed. São Paulo: Experimento, 1996.

SANTOS, M. **Técnica, espaço e tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós- modernidade. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Reconhecer para libertar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

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

SCHAFF, A. **A sociedade informática**. Tradução de Carlos Eduardo Machado e Luiz A. Obejés. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SEVCENKO, N. **A corrida para o século XXI**: no loop da montanha russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, A. S e. Arte e tecnologias móveis: hibridizando espaços públicos. In PARENTE, A. (Org) **Tramas da rede**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p.282-296.

SILVA, J. M. **Viagem ao extremo-sul da solidão**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

_____. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102.

SIMMEL, G. A natureza sociológica do conflito. In: MORAES FILHO, E. (Org.). **Georg Simmel**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p.122-134.

_____. **La tragédie da la culture**. Paris: Rivages, 1988.

_____. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, E. (Org.). **Georg Simmel: sociologia**. São Paulo: Ática, 1996. p.165-181.

_____. **Questões fundamentais da sociologia**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

SIRONNEAU, J. P. Retorno do mito e imaginário sócio político e organizacional. **Revista da FEUSP**, São Paulo. v.11, n.1/2, p.243-273, jan./dez. 1985.

SODRÉ, M. **O social irradiado**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Reinventando @ cultura**: a comunicação e seus produtos. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2002.

STOER, R. S. Educação e combate ao pluralismo. In: AZEVEDO, C. J. (Org.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000. p.205-213.

TEIXEIRA, C. H. **As tessituras do movimento**: dança, tribalismo e imaginário no cotidiano de um grupo de alunos de uma escola pública de Araraquara. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Araraquara, 2010.

TEIXEIRA, M. C. S. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago 1990.

TIRABOSCHI, J. Do_Mal.com: o lado sombrio da internet. **Galileu**, São Paulo, p.40-49, abr. 2008.

TRINTA, R. A. Imago, imaginis. In: VILLAÇA, N.; GOÉS, F. (Org.). **Nas fronteiras do contemporâneo**. Rio de Janeiro: Mauad, 2001. p.131-136.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VATTIMO, G. **A sociedade transparente**. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

_____. **O fim da modernidade**: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VERÍSSIMO, L. F. **Globalização**. Disponível em:
<<http://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2011/03/01/globalizacao-por-luis-fernando-verissimo/>>. Acesso em: 10 set. 2011. Não paginado.

VILCHES, L. Tecnologia digital: perspectivas mundiais. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n.26, p.43-46, jan./abr., 2003.

VILLAÇA, N.; GOÉS, F. A emancipação cultural do corpo. In: VILLAÇA, N.; GOÉS, F. (Org.). **Nas fronteiras do contemporâneo**. Rio de Janeiro: Mauad, 2001. p.131-136.

APÊNDICE A - Questionário

Modelo do questionário utilizado:

QUESTIONÁRIO SOBRE MÍDIAS (MEIOS DE COMUNICAÇÃO)

Para esta pesquisa, consideramos:

Mídias eletrônicas: (televisão, rádio e cinema)

Mídias digitais: (Internet e celular)

Mídias impressas: (jornais e revistas)

Nome: _____ Idade: _____

1- Com que frequência assisto televisão? **(120 jovens responderam)**

a- ()	diariamente	32
b- ()	às vezes	63
c- ()	raramente	2
d- ()	nunca	5

Tabela 1

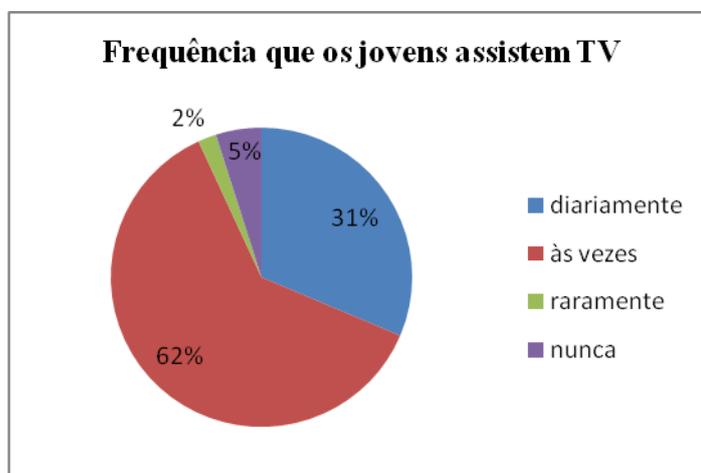


Gráfico 1

Se assistir televisão responda a questão 2. Caso não assista televisão vá para a questão 3.

2- Quando assisto televisão, eu... (115 jovens responderam)

a- ()	presto muita atenção em tudo, inclusive nos comerciais	34
b- ()	presto atenção só no programa e não dou importância aos comerciais	63
c- ()	tento assistir, enquanto faço outras coisas	37
d- ()	não presto atenção em nada	3

Tabela 2

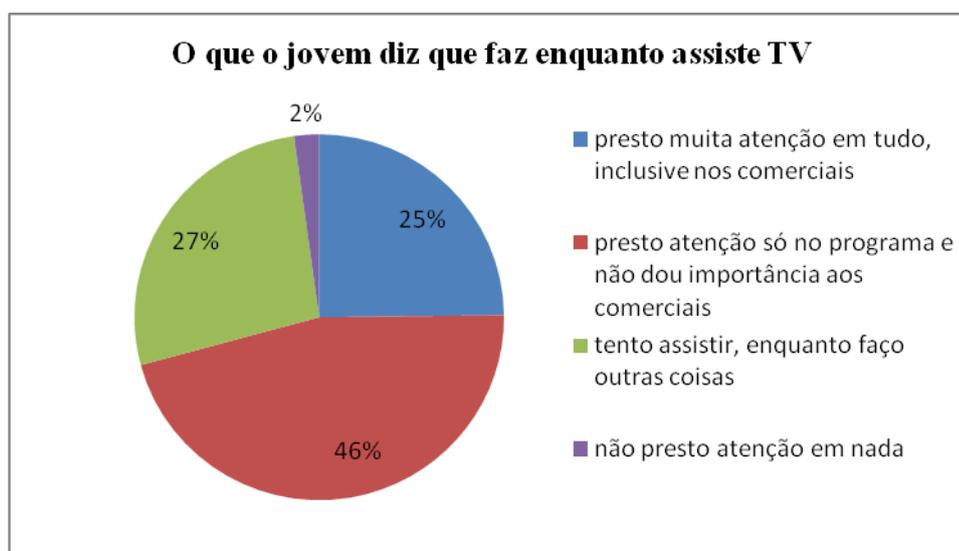


Gráfico 2

3- Qual a importância do papel da televisão em sua vida? (120 jovens responderam)

a- ()	muito importante	28
b- ()	importante	40
c- ()	pouco importante	34
d- ()	sem importância	18

Tabela 3

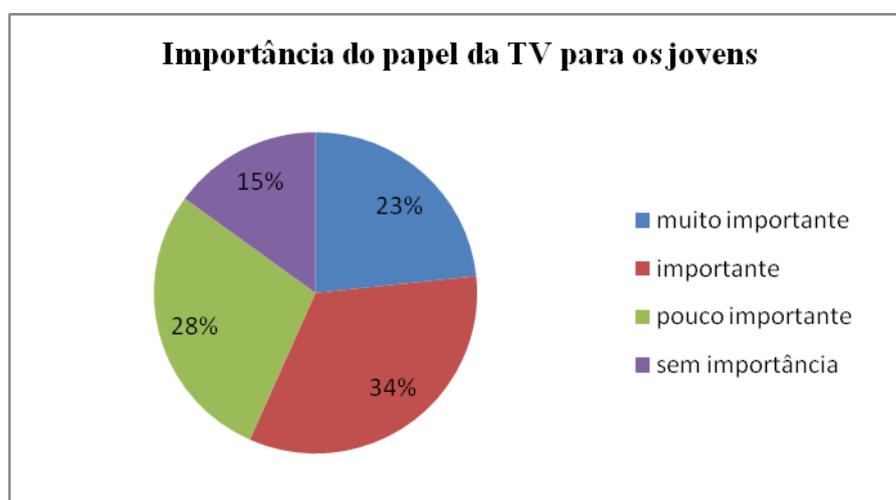


Gráfico 3

4- Com que frequência ouço rádio? (120 jovens responderam)

a- ()	diariamente	31
b- ()	às vezes	33
c- ()	raramente	40
d- ()	nunca	16

Tabela 4

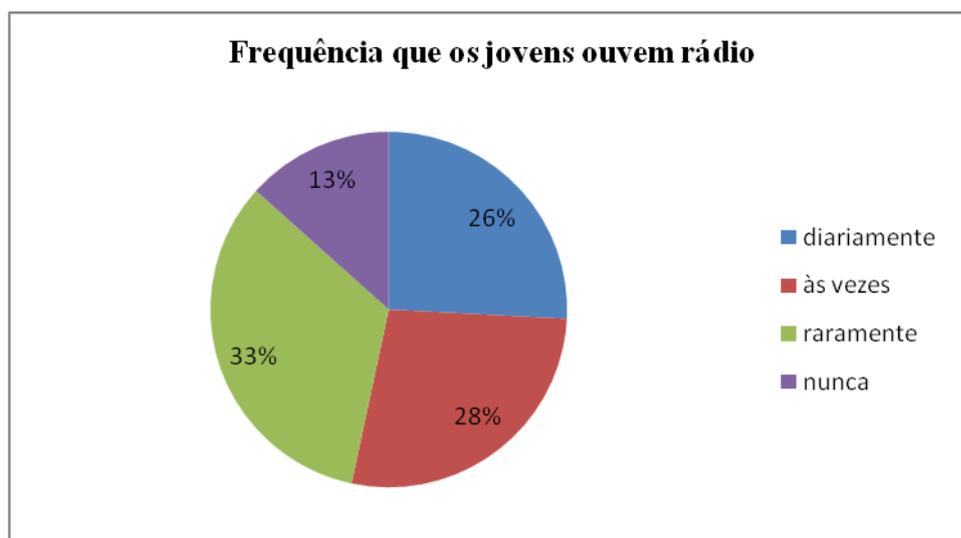


Gráfico 4

Se ouvir rádio responda às questões 5 e 6. Caso não ouça, vá para a questão 7.

5- Ao ouvir rádio, eu... (104 jovens responderam)

a- ()	concentro-me nesta atividade	26
b- ()	tento ouvi-lo enquanto faço outras coisas	28
c- ()	ligo e deixo tocar sem prestar muita atenção	35
d- ()	não presto nenhuma atenção	15

Tabela 5

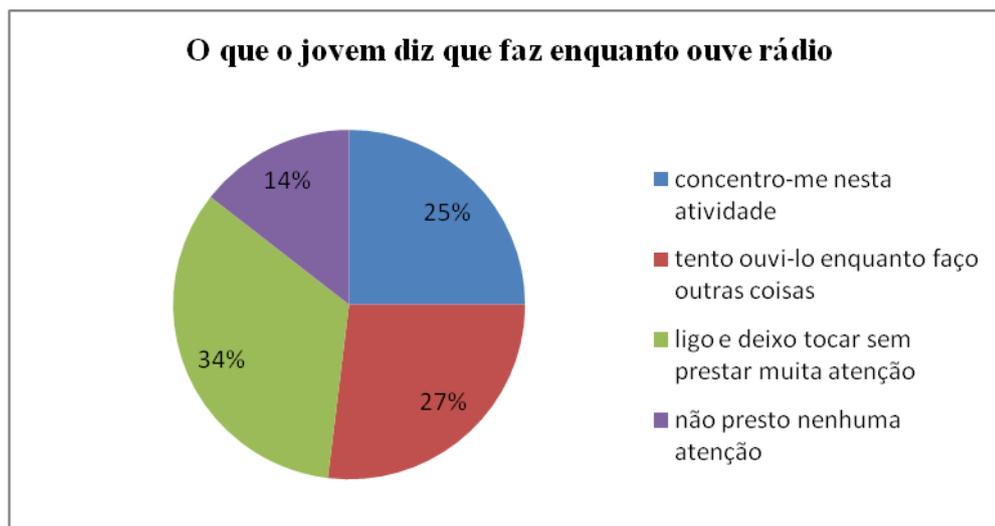


Gráfico 5

6- Quando ouço rádio, em que estou interessado (a)? (104 jovens responderam)

a- ()	informação (notícias)	33
b- ()	educação (cursos)	21
c- ()	músicas	34
d- ()	diversão (humor)	16

Tabela 6

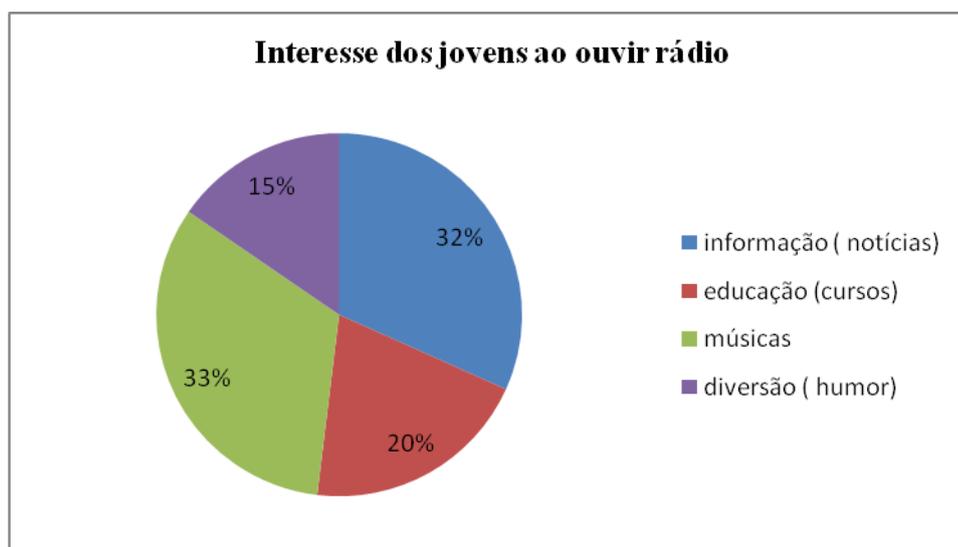


Gráfico 6

7- Na sua opinião, o rádio em sua vida é: (120 jovens responderam)

a- ()	muito importante	29
b- ()	importante	44

c- ()	pouco importante	34
d- ()	sem importância	23

Tabela 7

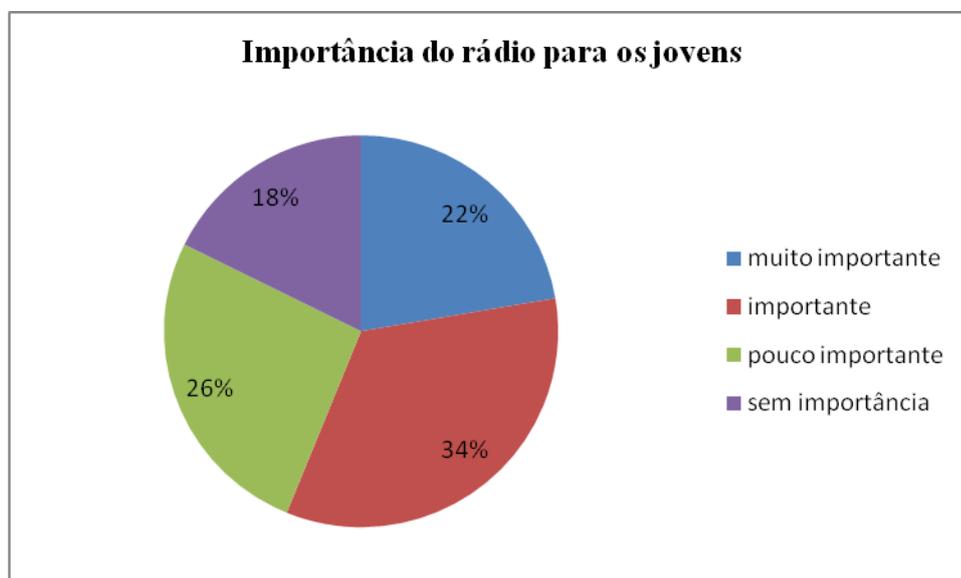


Gráfico 7

8- Com que frequência vou ao cinema? (120 jovens responderam)

a- ()	semanalmente	8
b- ()	mensalmente	28
c- ()	raramente	68
d- ()	nunca	16

Tabela 8

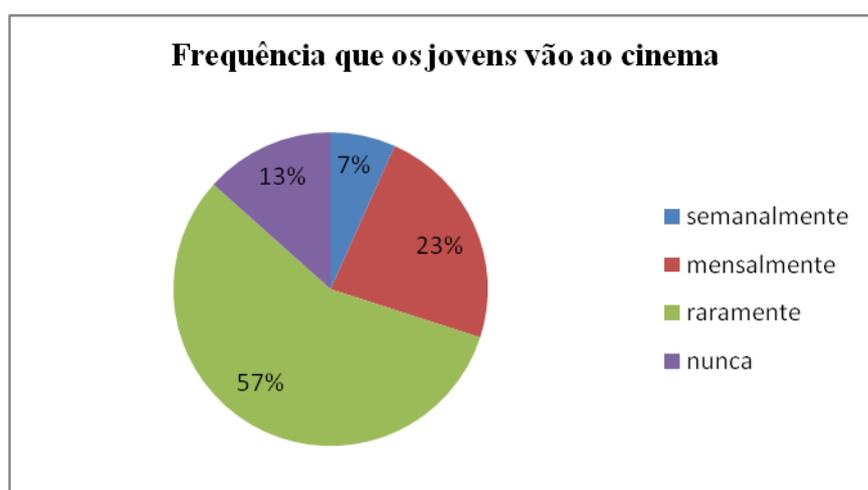


Gráfico 8

9- Em sua vida, o cinema é: (120 jovens responderam)

a- ()	muito importante	9
--------	------------------	---

b- ()	importante	30
c- ()	pouco importante	61
d- ()	sem importância	20

Tabela 9

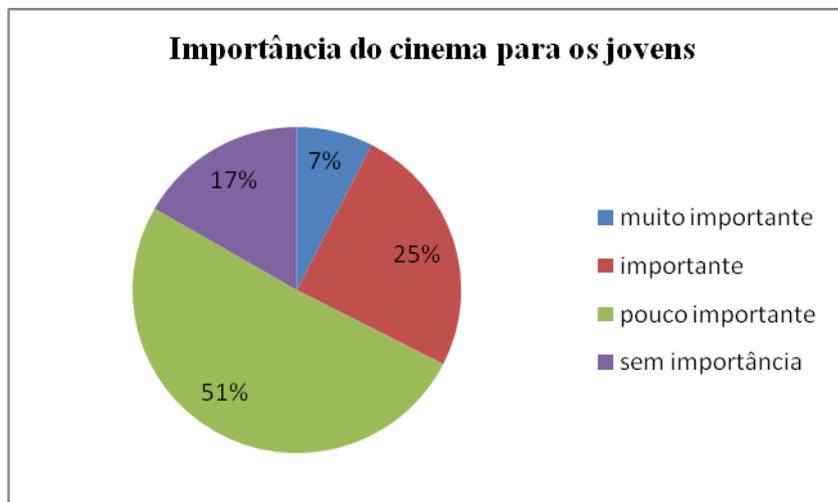


Gráfico 9

10- Você tem acesso à INTERNET? (120 jovens responderam)

a- ()	sempre	59
b- ()	às vezes	41
c- ()	raramente	14
d- ()	nunca	6

Tabela 10

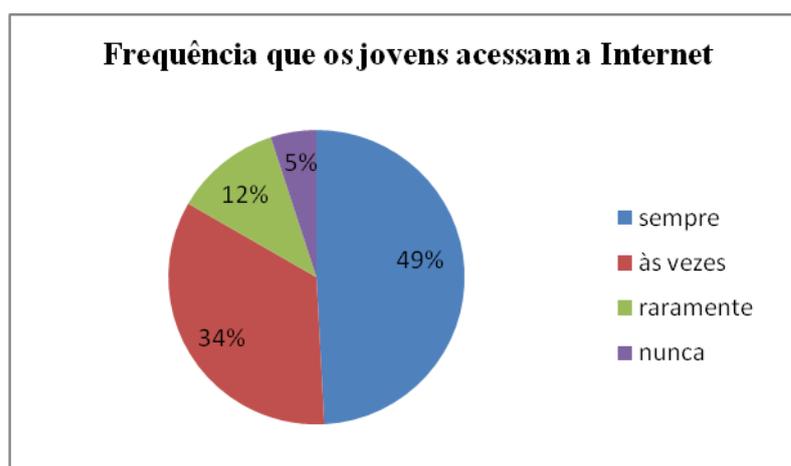


Gráfico 10

Se tem acesso à INTERNET, responda às questões de 11 a 13. Caso não tenha acesso à INTERNET vá para a questão 14.

11- Quantas horas, em média, **por semana** você passa na Rede (INTERNET)? (**114 jovens responderam**)

a- ()	até 20 horas	24
b- ()	10 – 14 horas	54
c- ()	5 – 7 horas	23
d- ()	2 horas	12

Tabela 11

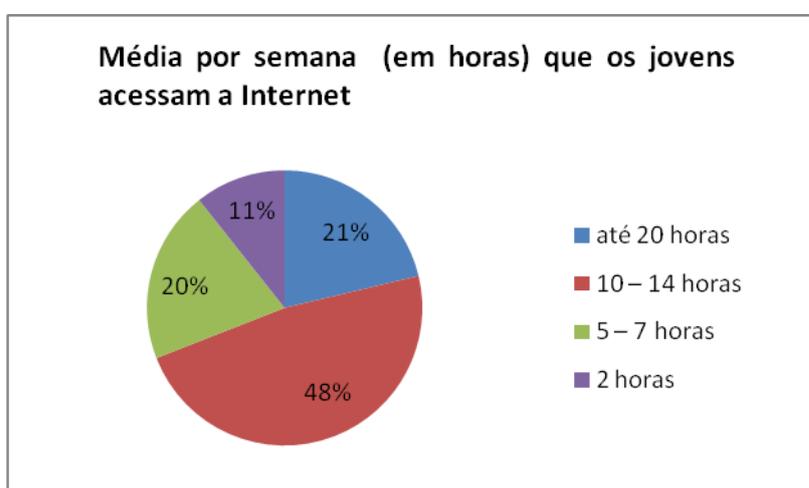


Gráfico 11

12- Onde você acessa a Internet? (**114 jovens responderam**)

a- ()	em casa	25
b- ()	na escola	35
c- ()	lan house	34
d- ()	outro lugar	20

Tabela 12

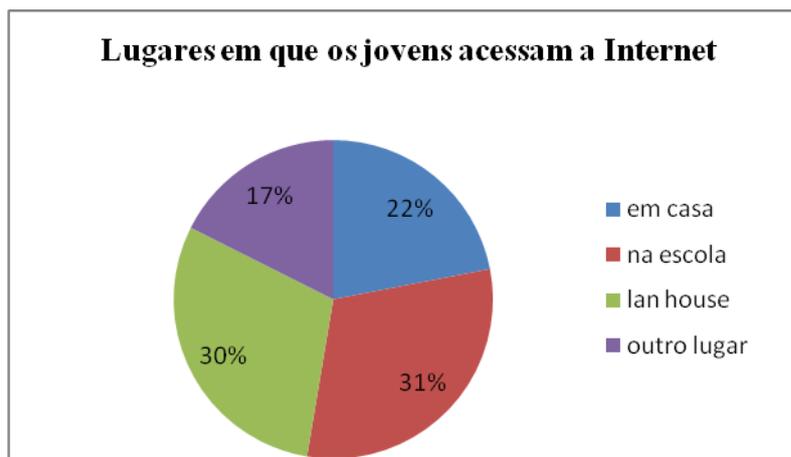


Gráfico 12

13- O que você mais gosta de acessar na Internet? (114 jovens responderam)

a- ()	orkut	32
b- ()	msn	44
c- ()	e-mail	16
d- ()	outro	22

Tabela 13

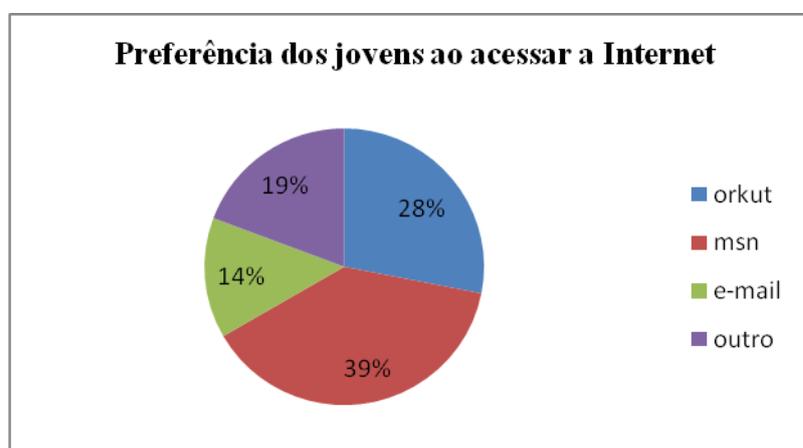


Gráfico 13

14- Qual a importância do papel da Internet em sua vida? (120 jovens responderam)

a- ()	muito importante	59
b- ()	importante	38
c- ()	pouco importante	14
d- ()	sem importância	9

Tabela 14

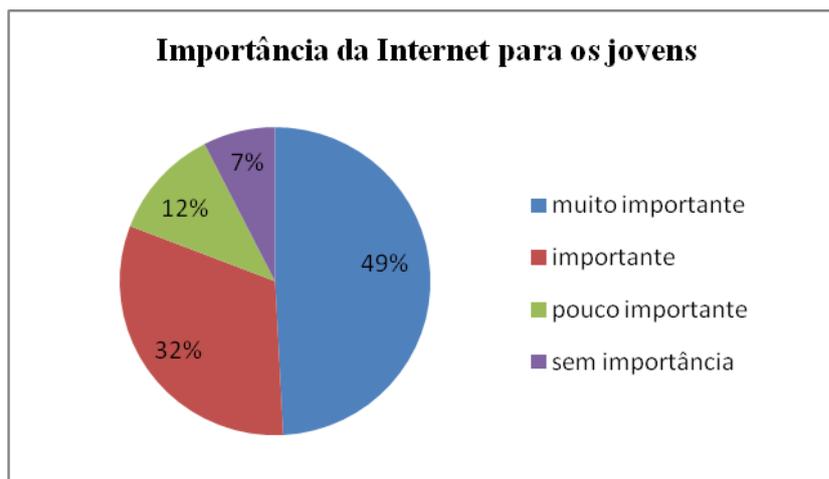


Gráfico 14

15- Você utiliza celular? (120 jovens responderam)

a- ()	frequentemente	42
b- ()	às vezes	48
c- ()	raramente	18
d- ()	nunca	12

Tabela 15

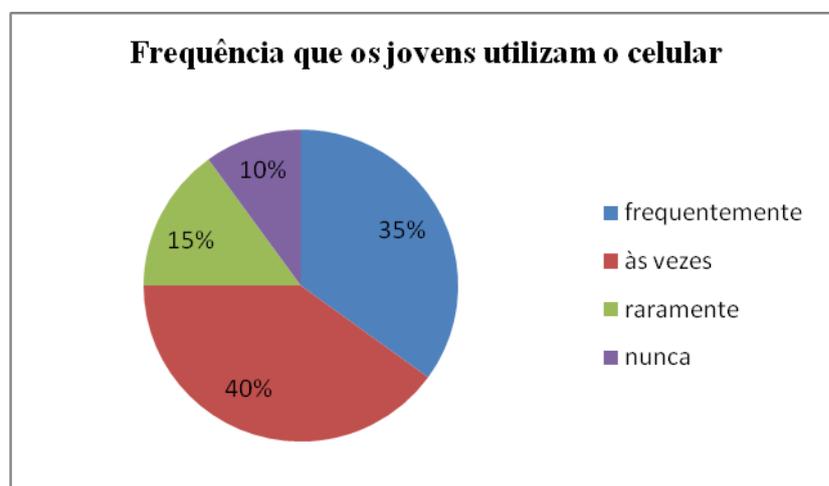


Gráfico 15

Se utiliza o celular... Responda a questão 16. Caso não utilize o celular, vá para a questão 17.

16- O que você mais leva em conta quando vai escolher um celular: (108 jovens responderam)

a- ()	funções (utilidades)	36
b- ()	marca	27
c- ()	estética	35
d- ()	outro	10

Tabela 16

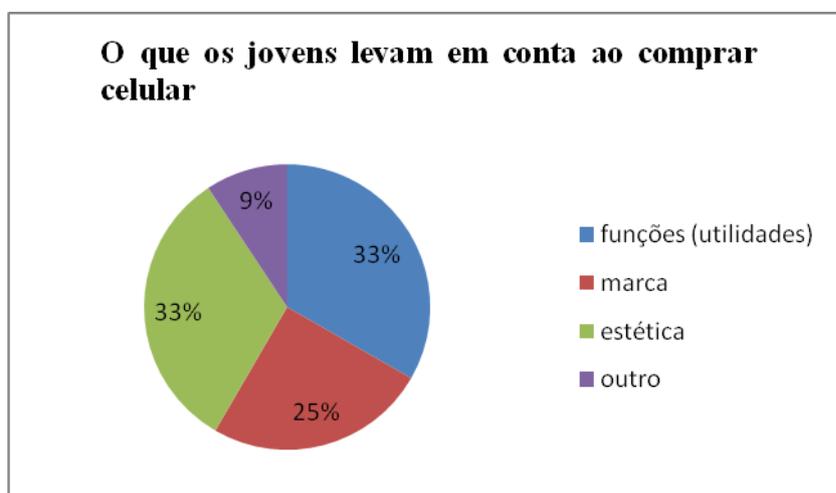


Gráfico 16

17- Qual a importância do celular em sua vida? (120 jovens responderam)

a- ()	muito importante	33
b- ()	importante	61
c- ()	pouco importante	15
d- ()	sem importância	11

Tabela 17

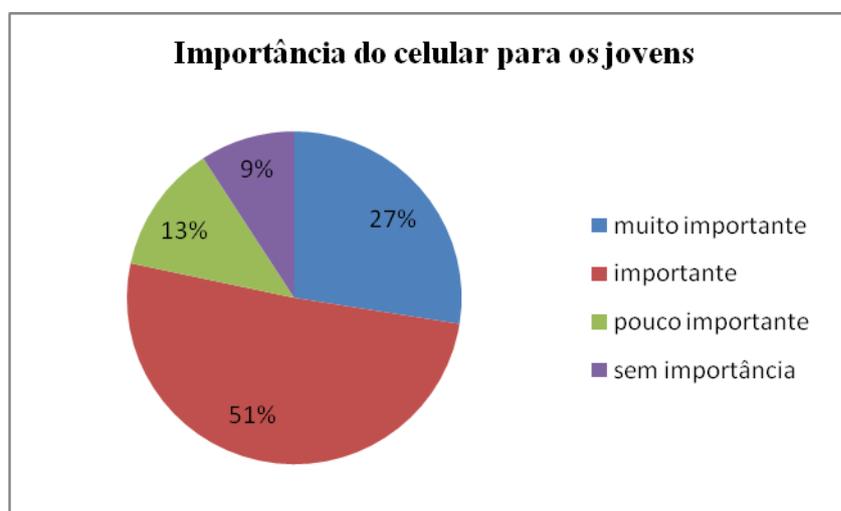


Gráfico 17

18- Você lê jornal: (120 jovens responderam)

a- ()	frequentemente	13
b- ()	às vezes	40
c- ()	raramente	52
d- ()	nunca	15

Tabela 18

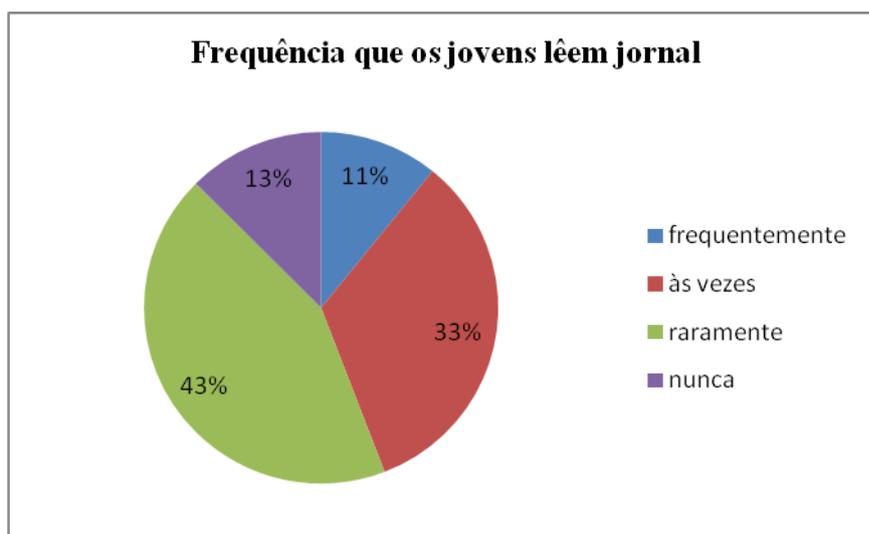


Gráfico 18

Se você lê jornal, responda a questão 19. Caso não leia, vá para a questão 20.

19- Na sua opinião, os temas abordados nos jornais impressos (de forma geral) levam em consideração o que os adolescentes estão interessados em saber? **(105 jovens responderam)**

a- ()	sim (sempre)	16
b- ()	quase sempre	46
c- ()	raramente	33
d- ()	nunca	10

Tabela 19

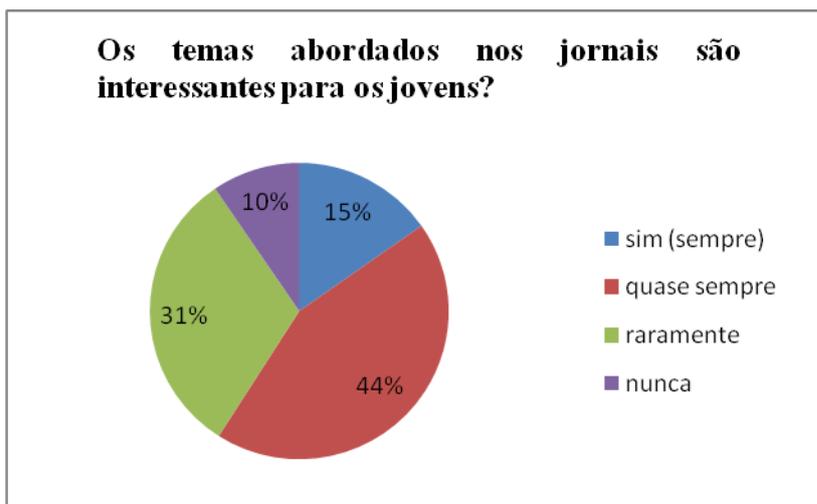


Gráfico 19

20- Qual a importância do jornal em sua vida? (120 jovens responderam)

a- ()	muito importante	9
b- ()	importante	44
c- ()	pouco importante	50
d- ()	sem importância	17

Tabela 20

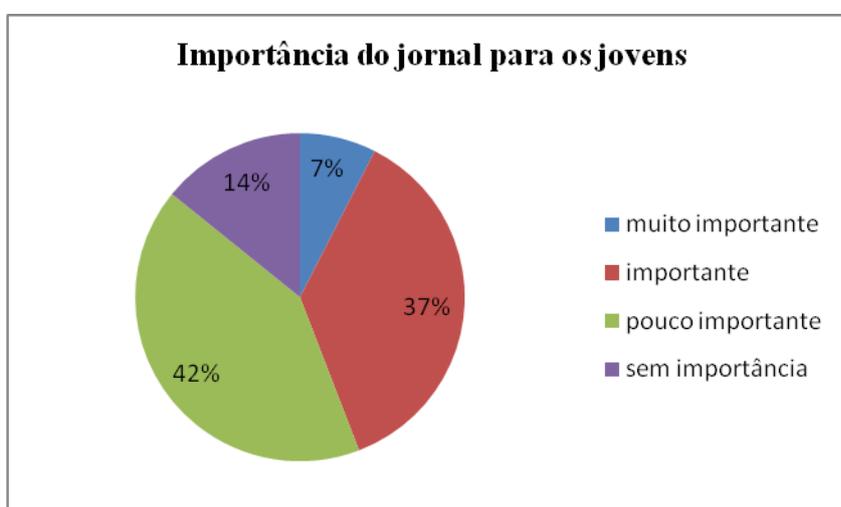


Gráfico 20

21- Você lê revistas: (120 jovens responderam)

a- ()	sempre	30
b- ()	quase sempre	48
c- ()	raramente	34
d- ()	nunca	8

Tabela 21

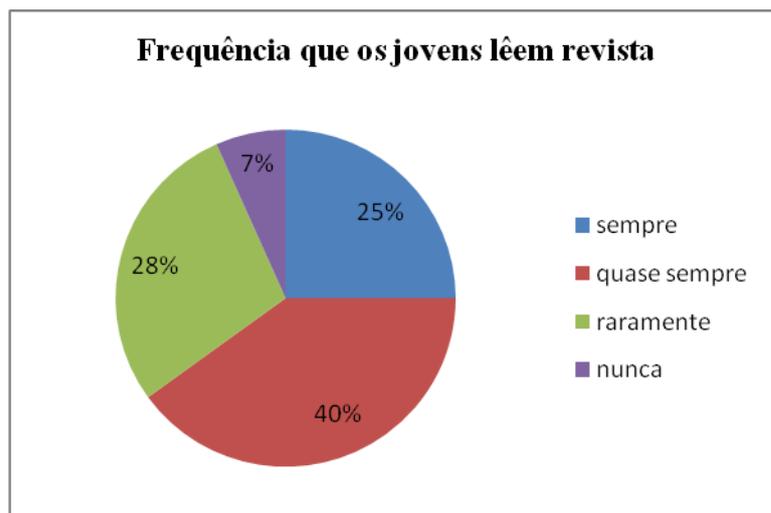


Gráfico 21

Se você lê revistas, responda a questão 22. Caso não leia, vá para a questão 23.

22- Você prefere revistas: **(112 jovens responderam)**

a- ()	informativos (jornalísticos)	30
b- ()	moda e beleza	35
c- ()	entretenimento (diversão)	36
d- ()	outros	11

Tabela 22

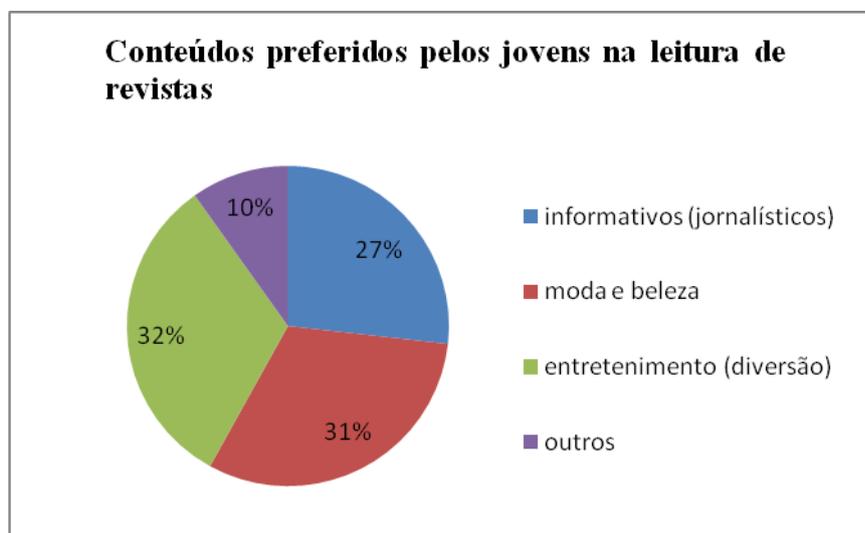


Gráfico 22

23- Qual a importância da revista em sua vida? (120 jovens responderam)

a- ()	muito importante	24
b- ()	importante	44
c- ()	pouco importante	42
d- ()	sem importância	10

Tabela 23

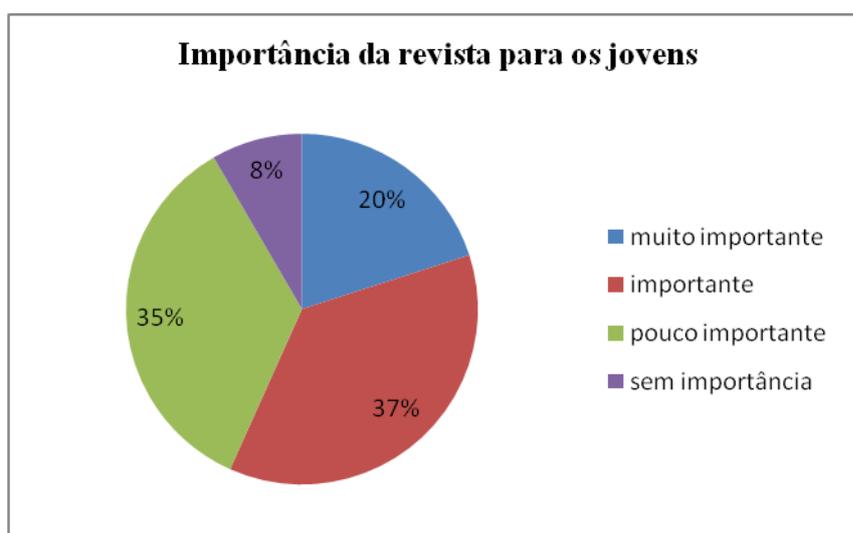


Gráfico 23

QUESTÕES GERAIS SOBRE AS MÍDIAS (ELETRÔNICAS, DIGITAIS E IMPRESSAS)

24- Normalmente, você se interessa mais pela propaganda feita: **(120 jovens responderam)**

a- ()	em jornais e revistas	13
b- ()	em rádios	14
c- ()	em outdoors e outros meios similares (cartazes, banners)	9
d- ()	na televisão	28
e- ()	na Internet	30
f- ()	em folhetos	16
g- ()	em cinema	4
h- ()	por outros meios	6

Tabela 24

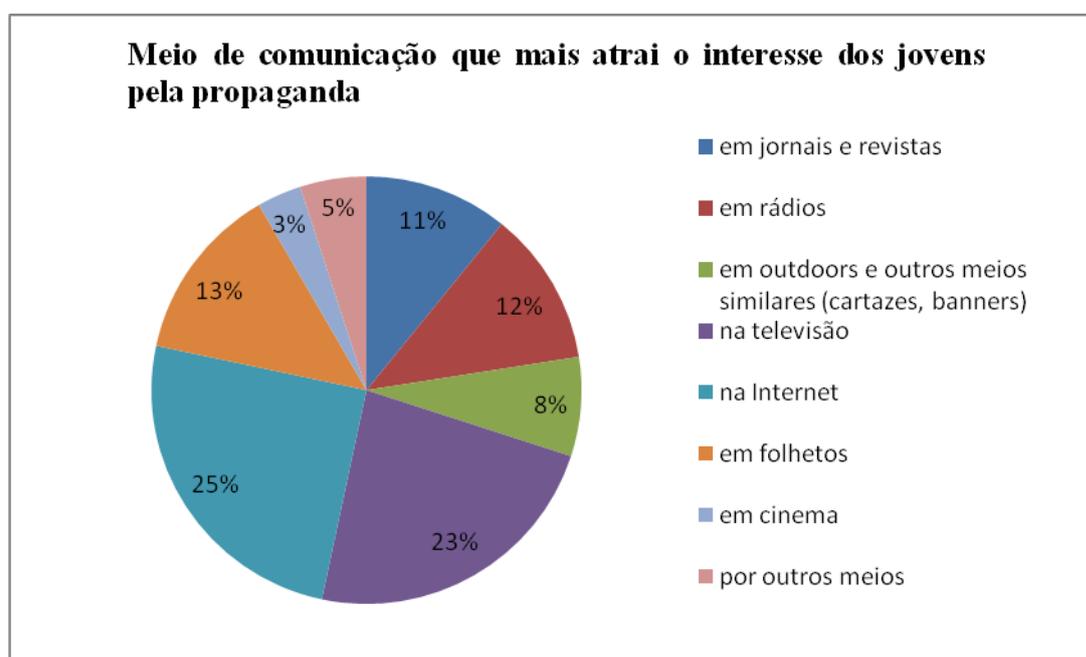


Gráfico 24

25- Em sua opinião, qual o meio de comunicação mais utilizado por pessoas da sua idade?
(120 jovens responderam)

a- ()	televisão	30
b- ()	rádio	10
c- ()	cinema	2
d- ()	internet	41
e- ()	celular	37
f- ()	jornal	2
g- ()	revista	3
h- ()	outro	5

Tabela 25

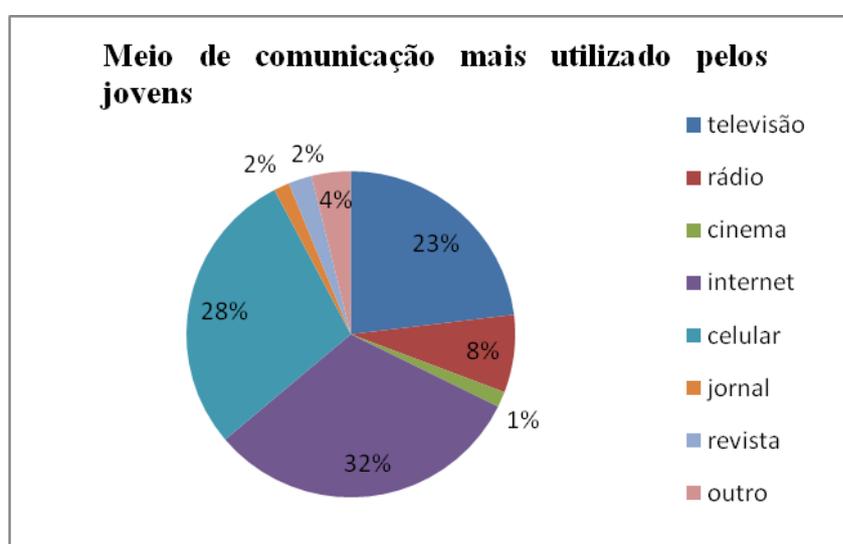


Gráfico 25

26- Você acredita, que de alguma forma, as mídias (os meios de comunicação) influenciam à sua vida? (120 jovens responderam)

a- ()	sim (muito)	58
b- ()	sim (pouco)	39
c- ()	raramente	18
d- ()	não	5

Tabela 26

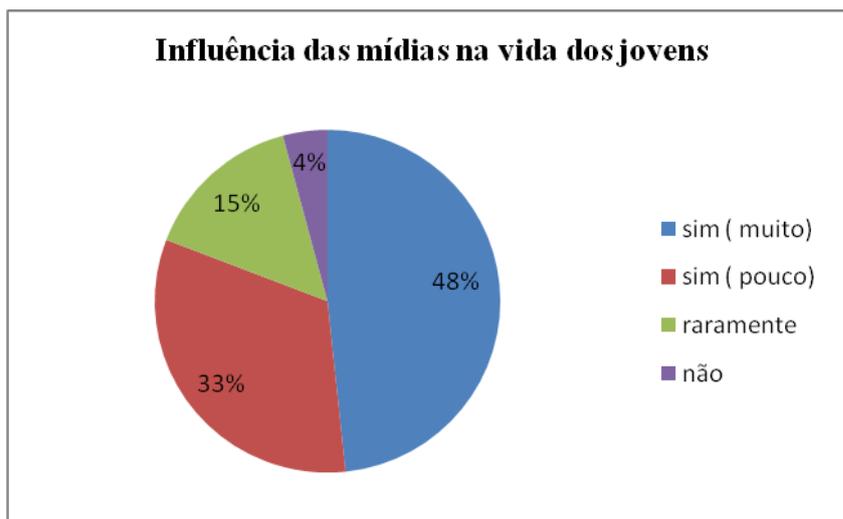


Gráfico 26

Muito obrigada por responder este questionário!

APÊNDICE B - Roteiro Para Entrevista Semi-Estruturada

Este roteiro semi-estruturado contém a espinha dorsal da entrevista. A partir do que foi explicitado pelo entrevistado, outros assuntos ou fatos de relevância, que surgiram eventualmente, também foram registrados.

- 1)- Você considera a escola como espaço para estar-junto lazer e educação? Fale um pouco [...]
- 2)- É possível existir interação entre pessoas de culturas diferentes? Cite alguns exemplos que lembrar.
- 3)- Quais os dois meios de comunicação mais utilizados por você?
- 4)- Em sua opinião, a mídia digital é favorável ou desfavorável para que aconteça a interação dentro e fora da escola?
- 5)- Você participa de comunidades virtuais? Fale um pouco [...]
- 6)- Você acredita que na interação virtual há divertimento, e se há, como isso acontece?
- 7)- Quais os assuntos mais discutidos na interação estabelecida virtualmente?
- 8)- Em sua opinião existe ou não veiculação de preconceito através da mídia digital?
- 9)- É possível que o espaço escolar seja mais prazeroso com a utilização das mídias digitais, ou não?
- 10)- Quanto tempo aproximadamente (por dia) você utiliza a mídia digital? Esse tempo passa devagar ou rapidamente? Comente.
- 11)- Para você, qual a principal função da mídia digital? Por quê?

12)- Como você se vê diante do contexto em que vive. Acredita que está ou não preparado para utilizar as mídias digitais?

13)- Em sua opinião a mídia digital influencia ou não a vida das pessoas? E a sua vida?

14)- Você gostaria de falar alguma coisa que eu não perguntei?