



---

**CONGRESO  
IBEROAMERICANO**  
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,  
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

---

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

---

**CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO**  
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,  
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

---

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**Representações de estudantes sobre o ensino com  
TIC: uma reflexão a partir de práticas docentes de  
professores jovens e adultos.**

CELINO, MLS; SERAFIM, ML.

## **Representações de estudantes sobre o ensino com TIC: uma reflexão a partir de práticas docentes de professores jovens e adultos**

Dra. Marta Lúcia de Souza Celino/UEPB/Brasil

E-mail: [celinomarta7@yahoo.com.br](mailto:celinomarta7@yahoo.com.br)

Ms. Maria Lucia Serafim/UEPB/Brasil

E-mail: [maluserafim@gmail.com](mailto:maluserafim@gmail.com)

### **Introdução**

Como os professores jovens vem exercendo sua prática docente na cultura contemporânea? Esta questão inicial mobilizou nossa atenção no sentido do desenvolvimento desta investigação. Naquele momento, pensávamos na probabilidade dos professores jovens, nascidos em meio à cultura digital, estar desenvolvendo sua atuação docente de uma maneira autônoma com relação ao uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) como recursos de ensino.

Semelhante à questão inicial, outra questão aliou-se à primeira, desta feita colocando o foco na atuação dos professores adultos – será que eles estavam dando conta de inserir em suas práticas docentes os recursos didáticos acessíveis na cultura digital?

Com essas preocupações resolvemos investigar a performance didática dos professores jovens e dos professores adultos com relação ao uso das TIC para o ensino de jovens.

Nossa pretensão era compreender se o discurso sobre a experiência dos professores adultos encontrava sustentação em relação a uma possível inexperiência dos professores jovens frente às questões didáticas e de relacionamento com os estudantes jovens.

### **1 Juventudes e jovens: reflexões necessárias à compreensão do estudo**

As incursões pelos estudos sobre jovens passa, necessariamente, por uma discussão enfocando o sentido do termo “juventude”. Autores como Pais (1990), dentre outros, chamam a atenção para o fato da ciência moderna trazer visões idealizadas do ser jovem, ao tentar enquadrá-los dentro de um modelo geracional ou de uma corrente classista.

Pais (op cit) percebeu que a ciência moderna adotou o termo “juventude” para classificar os jovens ora como um conjunto organizado de acordo com a faixa etária, situada entre a geração de infantes e de adultos; ora em função de diferentes pertencimentos de classe. Ambas as categorias, no entender de Pais (1990), oferecem representações sobre juventude a partir de um ponto de vista de segmentos sociais dominantes, que tem na socialização, os principais critérios definidores.

Obviamente que a ciência moderna descaracteriza os processos de socialização originários de supostas subculturas, quando as analisam tomando sua própria cultura como referência. Inclusive, o conceito de socialização é visto pelas culturas dominantes como internalização de normas, de costumes, de valores inerentes àquelas culturas (CELINO, 2012).

Pais (op cit) defendeu a ideia de que existem “diferentes juventudes e a diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois, necessariamente, diferentes teorias” (1990, p.151).

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

### **1.1 A corrente geracional e a visão de juventude**

No âmbito da corrente geracional, a juventude vive uma etapa de extrema ingenuidade, devendo ser guiada pela mão de pessoas com mais experiências e conhecimentos para conduzir os jovens em suas reflexões e práticas. Os idealistas de que a juventude é uma fase da vida acreditam que o casamento, a maternidade ou a inserção dos jovens no mercado de trabalho creditam-lhe o estatuto de adultos. Entretanto, é possível assegurar que, independente da idade, do estado civil ou da vinculação ao mercado de trabalho, existem pessoas ingênuas ou poucos experientes em outras gerações.

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

### **1.2 Juventude segundo a concepção classista**

Juventude dentro de uma perspectiva classista tem a marca do valor econômico. Vistos nessa acepção, os jovens estariam classificados, no mínimo, entre duas juventudes: a dos ricos e a dos pobres. Essa tendência é tão arbitrária quanto a geracional, pois explica a juventude a partir de critérios homogêneos.

Pais (1990) identifica na tendência classista

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

Para reforçar a afirmação de Pais citada acima, coloca-se em evidência o exemplo da juventude da década de 60-70, que assumiu marcas de cultura rebelde, radicalizada e conflituosa, como a representada pelo movimento de hippies, dentre outros.

A corrente classista é sempre vista como um movimento de resistência, de negociações ou de contracultura, como se expressa Pais na citação acima; as que assim não se apresentarem fogem, portanto, à regra contemplada no termo classista.

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

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

### 1.3 Outras concepções de juventude

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

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

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

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

Dayrell (2003) situa os jovens como seres humanos abertos a um mundo que possui historicidade, em que suas experiências são movidas por necessidades e por desejos; ocupam um determinado lugar social e se encontram inseridos em relações sociais, cujas essências se afirmam na relação com o outro. A acepção de jovens posta por Dayrell (2003) também se contrapõe à ideia de juventude como uma fase da vida<sup>1</sup>, marcado pela crise de identidade ou moratória. Para o autor, existe uma juventude circunstanciada pelas condições concretas em que os jovens são submetidos, em seu cotidiano.

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

As contribuições de Dayrell (2003) para esse estudo possibilitam-me enxergar que o conceito de juventude instituído pela ciência moderna, como preparação para a vida futura, para um possível “vir a ser”, é um conceito abstrato, que vem sendo superado pelas pesquisas contemporâneas que atribuem aos jovens papéis de protagonistas. Atualmente, as juventudes são estudadas tomando-se como referência contextos

práticos, fundados no cotidiano de jovens, inclusive, porque os horizontes de futuro estão fechados para os jovens de camadas populacionais pobres. Aceitar as acepções de Dayrell implica concordar que não existe uma juventude, mas tantas quantas se articulem em torno de conjuntos de práticas sociais realizadas por grupos jovens.

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

Quapper assinala que:

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

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

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

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

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

As considerações de Melucci (op. cit.) nos fazem pensar, mais uma vez, que a incerteza, a mobilidade e a transitoriedade que marcam as experiências dos jovens na sociedade contemporânea descartam, de fato, a ideia de juventude somente como uma condição biológica, visto que todos os atributos tradicionais da juventude como fase de transição parecem ter se deslocado bem além dos limites biológicos para tornarem-se conotações culturais de amplo significado, que os indivíduos assumem como parte de sua personalidade, em muitos estágios de vida.

## 2 Os adultos e a retórica da experiência

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

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

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

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

O jovem vivenciará o espírito, e quanto mais difícil lhe for a conquista de coisas grandiosas, tanto mais encontrará o espírito por toda parte em sua caminhada e em todos os homens. O jovem será generoso quando homem adulto. O filisteu é intolerante (BENJAMIN, 2002, p. 24-25).

Com esse fragmento, pretendemos mostrar que, em Benjamin, juventude liga-se à ideia de criação, de entusiasmo, de vida, de coragem, mas uma coragem própria, gestada na experiência de quem vive uma situação e tem condições de falar sobre ela, de colocar nela emoções, cor, forma, esperança.

A experiência é singular e dinâmica. Ela rompe com o passado opressor, é alentadora, gera buscas, instiga a pensar de novo, de outro modo. Esse movimento se confronta com a experiência do adulto, representada pela experiência dos filisteus – a grande experiência –, noção questionada por Benjamin, pois remete ao fluxo da história, que é sempre igual, linear. A experiência do filisteu é estéril de sentidos, é crua, triste, melancólica<sup>iii</sup>.

Ao admitirmos o sentido de experiência assumido por Benjamin, cabe-nos questionar: A experiência dos professores jovens com as TIC, fora do contexto escolar, favorece a transposição daqueles conhecimentos para sua atuação docente? Em caso positivo, há diferença entre os conhecimentos didáticos dos professores jovens com o uso das TIC e o conhecimento dos professores adultos? Estas questões permearão os próximos itens desse artigo.

### 3 A pesquisa e seus resultados

#### 3.1 Os procedimentos para a coleta de dados

Para desenvolver o estudo, optamos por um tipo de pesquisa que vem ganhando espaço dentro da abordagem qualitativa: a pesquisa intervenção (AMORIM, 2002; FREITAS, 2003; JOBIM E SOUSA, 1995; 2011). O sentido de “intervenção” aqui proposto não comporta o impor-se à realidade pesquisada, mas o de compreender que, a intervenção se apresenta no nível do discurso, na medida em que pesquisador e pesquisados vão construindo um discurso forjado em tempo real, e que demarca um acontecimento.

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

Situa-se, pois, no campo da linguagem – no diálogo - a possibilidade de conhecer. Um diálogo que se distingue da réplica, porque traz a marca da significação, da busca do sentido, necessária à compreensão do objeto do conhecimento: o sujeito e a diversidade de vozes presentes no ato comunicativo. O outro da pesquisa é, portanto, um ser falante e expressivo no sentido bakhtiniano (JOBIM E SOUZA, 2011) que, a partir das marcas impressas no diálogo, afeta o modo de perguntar e responder do pesquisador.

No entender de Freitas (2003), a pesquisa em ciências humanas precisa ser pensada dentro da abordagem sócio-histórica, interacionista, visto que:

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

Partindo das considerações acima, Freitas (2003) faz emergir ideias presentes nas obras de Vygotsky e de Bakhtin, defendendo a necessidade de uma pesquisa que focalize o acontecimento público, aliando compreensão e explicação.

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

Os estudos de Bakhtin (2003) tornam claro que aquilo que é próprio do humano revela-se no discurso, em seus tipos e graus. Na verdade, essa posição ancora-se no pressuposto de que o ser humano é um ser de linguagem e de que é impossível se pensar neste ser fora de sua relação alteritária.

A ideia de alteridade presente na obra de Bakhtin (2003) é a de que a consciência do autor abarca e dá acabamento à consciência da personagem e do seu mundo. Esta compreensão do autor se manifesta de tal modo que o leva a admitir que não haja identidade total com o outro, isto é, não é possível que o “eu” se dissolva no “outro”. Antes, o acabamento da consciência do “eu” vem de fora, uma vez que é o outro que, pela posição exotópica que ocupa, mediante a garantia de um “excedente de visão”, que lhe possibilita ver no eu, aquilo que este não pode ver.

Ao apoiar-se na compreensão aqui delineada de pesquisa intervenção, mergulhamos no campo empírico, entendendo que os sujeitos envolvidos no estudo se configuravam como parceiros no processo investigativo, cujos discursos produzidos em tempo real também se constituíam em estratégias de intervenção, na medida em que cada pergunta ou cada enunciado formulado provocava um tipo específico de “resposta” possível, porque indagada de um determinado jeito e em condições específicas.

Assim, adotando os princípios de alteridade e dialogia, selecionamos o campo empírico: a Escola Estadual de 1º e 2º graus Dr. Hortêncio de Sousa Ribeiro, em Campina Grande/PB.

Os procedimentos de pesquisa foram construídos em três etapas distintas, mas complementares: 1ª) apresentação do projeto/sensibilização dos alunos do Ensino Médio; 2ª) realização de oficinas com aqueles estudantes; 3ª) Observação em sala de aula e no laboratório de informática. Em meio à realização dessas atividades ocorriam entrevistas, que eram gravadas em vídeo e também os registros das atividades observadas.

Foram inseridos no estudo 20 sujeitos: 16 alunos do ensino médio, na modalidade de informática e seus professores - 04 estudantes do ensino superior, na modalidade de computação. Começamos com os estudantes do ensino médio, após a realização de uma oficina voltada para a sensibilização dos estudantes a participarem da pesquisa, seguida da apresentação do projeto e, posteriormente, da realização de encontros onde se discutiam as práticas de ensino com/sem as tecnologias digitais e o envolvimento dos estudantes com as atividades acadêmicas.

Os quatro professores foram inseridos no estudo um ano depois e sua contribuição consistiu na concessão de entrevistas relativas à práticas de seus professores (universitários adultos) com o uso das TIC, uma vez que o contexto de formação desses sujeitos, necessariamente, deveria trazer o uso de TIC para o seu interior, assim como em abrir as portas de suas salas para que fossem observadas as práticas pedagógicas lá realizadas.

Entramos no campo empírico conscientes de que um texto sempre hospeda outros textos (BAKHTIN, 2003). Também com a consciência de que “o outro é sempre o outro, que se deixe ou não traduzir” (grifo nosso).

### 3.2 Os achados

Dentre as revelações que o estudo apresentou foi possível observar que os professores jovens têm uma experiência com as TIC muito diferente da dos professores adultos, evidenciadas nos depoimentos dos jovens professores pesquisados, que também eram estudantes de graduação em uma universidade pública da cidade: enquanto estes têm uma vasta intimidade com a cibercultura, aqueles têm uma ampla familiaridade com a cultura da reprodutibilidade; enquanto os jovens vivenciam a cibercultura e as TIC, os professores adultos falam sobre a cibercultura (e sobre as TIC).

A investigação mostrou que os professores adultos, considerados pelos professores jovens como estrangeiros digitais, ao utilizarem as TIC, o fazem da mesma forma que faziam com o quadro negro: trocaram-se os artefatos técnicos (quadro negro x



Datashow), mas os conteúdos são apresentados da mesma forma, “somente letras”, em *slides* que não oportunizam a interatividade dos estudantes com o conhecimento neles apresentados, sendo a forma como se sucede a apresentação dos *slides* sempre gradativa (WAGNER, professor jovem, p. 81).

O aprender com os adultos, segundo o discurso dos professores jovens, evoca uma atitude negativa diante do saber, em função do preconceito que os adultos demonstram em relação jovens, fundados em uma visão de que os jovens não tem experiência e, portanto, não podem participar ativamente do processo do ensino, com suas experiências. O sentido aqui sublinhado no discurso dos jovens é o mesmo questionado por Walter Benjamin (2002), uma experiência fundamentada no passado, linear, arbitrário e melancólico.

O sentimento de melancolia presente na experiência dos adultos, tal qual se oferecia no passado, traduzia uma ação contemplativa diante dos discursos forjados em sala de aula, por parte de quem se colocava do outro lado do processo de ensino (o estudante).

O desafio imposto para os professores adultos é que eles realizem a docência se despidendo de todas as formas de preconceitos contra os jovens, principalmente do entendimento de que eles [os jovens] não têm nada a ensinar aos adultos. Ao contrário: os jovens assumem hoje a dianteira do conhecimento criado pela cibercultura. Nesse movimento, os jovens possuem uma experiência singular, que pode ser colocada em interação com os conhecimentos dos adultos, cujas práticas na rede os configuram como leitores moventes/fragmentados (SANTAELLA, 2004).

É imprescindível que os professores adultos percebam a lógica subjacente às práticas interativas dos jovens implicados na cibercultura e lancem mão desse conhecimento para transformar o seu agir docente.

Por outro lado, a pesquisa mostrou que os jovens pesquisados, docentes do ensino médio, ao inserirem as TIC no processo de ensino, conseguem transpor para o espaço da sala de aula relações que são estabelecidas no contato com a cibercultura. Nas práticas docentes por eles desenvolvidas, o ciberespaço é explorado como objeto de conhecimento, tanto em relação ao acervo bibliográfico quanto aos espaços de simulação (prática) dos conhecimentos escolares abordados tecnicamente.

Em depoimentos dos estudantes do ensino médio implicados no estudo – alunos dos professores jovens -, foi possível observar que, em suas experiências discentes com professores adultos, eles são instigados a utilizarem tecnologias conhecidas pela geração adulta para apresentarem trabalhos escolares, como é o caso do uso da TV, do DVD e de retroprojetores.

Essas práticas demonstram que os professores adultos tem proficiência no uso das tecnologias de sua geração. Compreendemos que as tecnologias do passado foram importantes em um dado momento do desenvolvimento tecnológico inerente à cultura dos atuais professores adultos; além do mais pensamos que elas não devam ser totalmente substituídas pelas novas tecnologias (digitais), corroborando com o pensamento de Lúcia Santaella (2003; 2004) de que as mídias contemporâneas não substituem totalmente as mídias produzidas em contextos anteriores. Entretanto, as tecnologias utilizadas pelos professores jovens são mais motivadoras para o público jovem porque se inserem nos seus repertórios de conhecimentos, sendo facilmente por eles manipuladas.

Vale salientar que o discurso da inclusão digital com a inserção de TIC na escola ainda não é realidade para a maior parte dos alunos/escolas de ensino médio na nossa região. Portanto, os estudantes jovens continuam reféns das velhas práticas de ensino dos professores adultos<sup>iv</sup>.

Outra revelação trazida pelo estudo é a de que as diferenças geracionais interferem nas práticas docentes junto aos estudantes jovens, não pelo fato deles serem adultos,

mas porque eles ainda não se apropriaram da lógica inerente aos modos de conhecer dos jovens. Se comparadas as práticas dos professores universitários - docentes dos professores jovens pesquisados - com as práticas destes, perceberemos que os primeiros utilizam as TIC para transferir conhecimentos, enquanto os segundos utilizam-nas, multimidiaticamente, para simularem e acessarem conhecimentos, pois, conectados à internet, os professores jovens põem os estudantes do ensino médio em interatividade com variadas mídias e situações que os levam a interagir mutuamente para experimentar diferentes modos de conhecer.

No discurso dos professores jovens sobre os seus professores há uma representação de que os professores adultos não compreendem a lógica que ancora a cibercultura e não sabem como otimizar o tempo em sala de aula, com práticas colaborativas de aprendizagem, significativas para os jovens. Com isso, tais professores “perdem em tempo e em qualidade os conteúdos que deveriam ser assimilados pelos estudantes” e por não saberem como utilizá-lo de modo proativo, colocando em interatividade os saberes dos jovens com as TIC e os conteúdos curriculares estabelecidos.

Ficou evidente, no estudo, que há um descompasso nas práticas docentes de professores jovens e de professores adultos: entre o que eles ensinam e a forma como eles ensinam. Na verdade, é mais do que um descompasso: é um abismo, pois de acordo com os jovens universitários, os professores adultos pesquisados desconsideram em sua experiência de ensinar as duas dimensões do processo: que todo ensino deve convergir para a aprendizagem e que toda aprendizagem é potencializada a partir de um determinado modo de ensinar, mas que a experiência de cada pessoa, na relação com o saber, se dá de forma singular. Ambos os processos devem convergir para um ponto: o encontro entre o sujeito e o conhecimento, ressignificado ao nível de cada sujeito.

O ensinar e o aprender na idade média, protagonizados por jovens, de acordo com o estudo, se constituem como dimensões inerentes tanto aos alunos quanto aos professores. Ambos devem se implicar com o conhecimento, como sujeitos que vivem em processo contínuo de aprendizagem.

#### **4 Algumas considerações**

A investigação realizada, colocando em evidência a convivência de professores e estudantes jovens com a cibercultura, nos permitiu inferir que aos educadores contemporâneos impõe-se a necessidade de reconhecer: a) Que os jovens conhecem mais sobre as TIC e, por isso, tem maior grau de experiência com a cultura da idade média do que os professores adultos, visto que eles [os jovens] nasceram em um período em que as mídias digitais se desenvolveram e os jovens aprenderam a lidar com elas, ativamente; b) O fato das sociabilidades dos jovens serem formadas na interação com as novas mídias e no ciberespaço, fez com que o sujeito da idade média aprendesse a realizar várias ações simultaneamente, contrariando a lógica de conhecer predominante na ciência moderna, que formou as gerações de professores adultos; c) Que os jovens se envolvem ativamente em projetos, quando são desafiados a agir sobre eles, colocando em ação suas energias e saberes, de modo criativo, inovador e colaborativo; d) Que as TIC fazem parte do cotidiano dos jovens e, quando utilizadas de modo equivalente ao potencial criativo destes, elas enriquecem as práticas pedagógicas dos docentes, além de fortalecer os laços sociais entre estudantes e professores.

Assim, considerando-se as potencialidades presente nas TIC e os saberes que os jovens emergentes da cultura digital aprenderam a cultivar, a educação tem muito a ganhar se inserir as TIC no interior das práticas escolares.

Em relação aos momentos compartilhados com os estudantes jovens inferimos, ainda, que em qualquer situação de ensino é essencial que os educadores estejam atentos aos conteúdos culturais que envolvem os alunos e o contexto geral, entendendo que o ato de conhecer põe em jogo estruturas intelectuais e afetivas, mediadas socialmente. O estudo permitiu afirmar que, quando os alunos são desafiados a aprender tendo como ponto de partida seus interesses e conhecimentos, eles mobilizam sentimentos e pensamentos para o alcance de um projeto de aprendizagem. Para tanto, é necessário que os estudantes sintam que seus saberes são valorizados pelos professores.

A experiência que nos atravessou os sentidos com relação ao que foi vivenciado pelos estudantes do ensino médio, com a mediação dos professores jovens, foi perceber que os conhecimentos produzidos em meio à cultura digital colocam estudantes e professores diante da realidade de conviver sob o prisma da liberação da palavra, oportunizada no convívio com as novas tecnologias, que carregam em si a característica da liberação do polo de emissão da comunicação.

A liberação da palavra, na rede, ensinou aos jovens que eles podem fazer muito mais do que os professores adultos lhes ensinam, ao impedirem que eles se expressem, em sala de aula, sobre as coisas que lhes tocam. Nesse sentido, a inserção das ideias de Walter Benjamin nesse texto tem a finalidade de mostrar que os jovens de hoje precisam ser pensados de um lugar diferente: de um lugar de quem tem experiência com as TIC, porque eles estão imersos na cultura da idade média e, portanto, eles sabem das coisas e vasculham o que não sabem; buscam conhecer de diferentes formas e em diferentes lugares. Essa geração [jovem] não tem nenhum receio em relação aos usos das tecnologias. Como afirmam Veen & Vrakking:

O homo zappiens tem uma experiência que as outras gerações não têm. Refere-se à capacidade de realizar várias tarefas simultaneamente. Realizar várias tarefas ao mesmo tempo é extremamente importante para quem trabalha com várias fontes de informação, o que será de extrema importância num futuro bem próximo (2009, p.58).

Trabalhar com várias fontes de informação simultaneamente é importante para o aluno contemporâneo, porque isso o ajuda a processar informações de modo mais rápido, a lidar com diferentes níveis de atenção, reconhecendo sinais de que há a necessidade de destinar maior atenção a uma determinada fonte em um determinado momento. Estas capacidades serão essenciais aos profissionais do futuro, afirmam Veen & Vrakking (2009).

A lógica presente na cultura digital traz pistas para pensarmos as relações em torno dos jovens, de suas sociabilidades, de suas formas de interagirem com os artefatos da cultura digital, inserindo em suas práticas uma nova escrita, compreendida por internautas que habitam redes sociais, blogs e microblogs; uma nova forma de jogar, sem usar a linearidade, nem os velhos manuais para dar início ao exercício prático que a ação requer.

Necessitamos, com urgência, de uma escola que rompa com a lógica da escola analógica, baseada em currículos homogêneos, com programas anuais rígidos, com padronização de exames, disciplinas separadas e tempos organizados em janelas. Precisamos de professores que se deixem implicar com o desafio de educar os jovens considerando sua cultura, suas subjetividades. Essa é a condição para que a escola realize, significativamente, seu papel social no atendimento às demandas das novas gerações.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. (2002). "Abordagem sócio-histórica na pesquisa qualitativa". *Cadernos de Pesquisa*. Nº 116, p.7-17, julho.

\_\_\_\_\_. (2002). *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora.

ARRUDA, E. (2009). "Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão da aprendizagem escolar contemporânea". FREITAS, M. T. A. (Org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

BAKHTIN, M. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

\_\_\_\_\_. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BARBIANI, R. (2007). "Mapeando o discurso teórico Latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade". *Revista Textos & Contextos*. Porto Alegre, v.6, n.1, p.138-153. Jan;/Jun.

BENJAMIN, W. (1994). *Magia e arte, técnica e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª. Ed. São Paulo: Brasiliense.

\_\_\_\_\_. (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades.

BONILLA, M.H.S. (2009). "Escola aprendente: comunidade em fluxo". In: FREITAS, M.T.de A.(Org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

\_\_\_\_\_. (2011). "Formação de professores em tempos de web 2.0". In: FREITAS, M.T.de A.(Org.). *Escola, tecnologias digitais e cinema*. Juiz de Fora: Ed.UFJF.

CANCLINI, N.G. (2008). *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: USP.

CASTELLS, M. (1999). *A sociedade em rede*. Trad. Roneide Venâncio Majer. (A era da informação: economia, sociedade e cultura). São Paulo: Paz e Terra.

CELINO, M.L.S. (2001). *A escrita e os multirrepetentes: quando alunos e professora são implicados no mesmo processo*. Natal. 129 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

\_\_\_\_\_. (2012). *Aprender e ensinar na idade média: quando os jovens ocupam as duas dimensões do processo*. Rio de Janeiro. 160 f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Faculdade de Educação.

COUTO JÚNIOR, D.R. (2012). *Cibercultura, juventude e alteridade: aprendendo-ensinando com o outro no facebook*. Rio de Janeiro. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Mimeo.

DAYRELL, J. (2002). "Juventude e escola". In: SPOSITO, M.P. (Coord.). (1980-1998). *Juventude e escolarização*. Brasília: MEC/INEP/COMPED.

\_\_\_\_\_. (2003). "O jovem como sujeito social". *Revista Brasileira de Educação*. Nº 24, Set./Out./Nov./Dez.

FREITAS, M.T.A. (2003). "A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas". *26ª Reunião Anual da Anped*. Poços de Caldas. Disponível em [www.anped.org.br/reunioes/26/.../semariateresaassuncaoofreitas.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/26/.../semariateresaassuncaoofreitas.rtf). Acesso em 03.09.2010.

\_\_\_\_\_. (org.). (2011). *Escola, tecnologias digitais e cinema*. Juiz de Fora: Ed.UFJF.

JOBIM E SOUSA, S. (1995). "Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky". In: OLIVEIRA, Z.M.R. (Org.). *A criança e seu desenvolvimento*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2011). "Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar". In: FREITAS, M.T.A.(org.). *Escola, tecnologias digitais e cinema*. Juiz de Fora: Ed.UFJF.

MARTIN-BARBERO, J. (2008). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ.

MELUCCI, A. (1997). "Juventude, tempo e movimentos sociais". *Revista Brasileira de Educação*. Nº 5, Mai./Jun./Jul./Ago, pp. 5-14.

MINAYO, M.C.S. (1996). *O desafio do conhecimento*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco.

MORAES, M.C. (1997). *O paradigma educacional emergente*. Campinas/SP: Papirus.

NUNES, D.J. (2008). "Estatísticas da educação superior: Área de computação". *Sociedade Brasileira de Computação (SBC)*.

OSWALD, M.L.M.B. (2011). "Educação pela carne: estesia e processos de criação". In: PASSOS, M.C.P., PEREIRA, R.M.R.(orgs.). *Educação, experiência estética*. Rio de Janeiro: Nau.

PAIS, J.M. (1990). "A construção sociológica da juventude: alguns contributos". *Análise Social*. Vol. XXV (105-106), (1º, 2º), 139-165.

PERALVA, A. (1997). "O jovem como modelo cultural". *Revista Brasileira de Educação*. Nº 5, Set./Out./Nov./Dez, pp. 15-23.

PEREIRA, R.M.R. & OSWALD, M.L.M.B.(orgs.). (2008). *Infância e Juventude: narrativas contemporâneas*. Petrópolis: DPA; Rio de Janeiro: FAPERJ.

\_\_\_\_\_. (2011). "A pesquisa como experiência estética". In: PASSOS, M.C.P., PEREIRA, R.M.R. (orgs.). *Educação, experiência estética*. Rio de Janeiro: Nau.

QUAPPER, K.D. (2009). *¿Juventud o juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles*. Disponível em

[www.plataforma.uchile.cl/fg/semestre2/2003/drogas/modulo4/classe2/doc/juventud.doc](http://www.plataforma.uchile.cl/fg/semestre2/2003/drogas/modulo4/classe2/doc/juventud.doc)  
Acesso em 03 de março.

SANTAELLA, L. (2003). *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus.

\_\_\_\_\_. (2004). *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus.

VEEN, W. & VRAKING, B. (2009). *Homo Zappiens: educando na era digital*. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed.

---

<sup>i</sup> Dayrell (op cit) utiliza a expressão “ciclo de vida”, com o mesmo sentido de fase de vida.

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

<sup>iii</sup> Katia Muricy (*apud* PEREIRA, 2009) evoca o significado do termo “filisteu” como designando, para além dessa caracterização, um “indivíduo de mentalidade estreita”, de pouca fé e demasiadamente ávido por “novas experiências”.

<sup>iv</sup> Cabe realçar que a discussão sobre os professores adultos e sua pouca proficiência com o uso das TIC deve ser compreendida no contexto da pesquisa realizada.