



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA HELENA OLIVEIRA E MARINHO

**AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS ALUNOS DO ENSINO TÉCNICO
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFBA, CAMPUS SALVADOR,
EM RELAÇÃO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Salvador
2014

MARIA HELENA OLIVEIRA E MARINHO

**AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS ALUNOS DO ENSINO TÉCNICO
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFBA, CAMPUS SALVADOR,
EM RELAÇÃO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Silveira Bonilla.

Salvador
2014

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Marinho, Maria Helena Oliveira e.

As concepções e práticas dos alunos do ensino técnico integrado ao ensino médio do IFBA, Campus Salvador, em relação às tecnologias digitais / Maria Helena Oliveira e Marinho. – 2014.

145 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Silveira Bonilla.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

1. Educação - Efeito das inovações tecnológicas. 2. Tecnologia e juventude. 3. Juventude - Aspectos sociais. 4. Tecnologia da informação. I. Bonilla, Maria Helena Silveira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.334 – 23. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA HELENA OLIVEIRA E MARINHO

**AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS ALUNOS DO ENSINO TÉCNICO
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFBA, CAMPUS SALVADOR, EM
RELAÇÃO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria Helena Silveira Bonilla – Orientadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2002)
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2004)
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dra. Lynn Rosalina Gama Alves _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2004)
Universidade do Estado da Bahia

Salvador, 31 de julho de 2014.

A Raquel, que, mesmo ausente fisicamente, participou comigo desta caminhada, assim como o fez em toda a minha vida. Mãe, a conquista é nossa.

AGRADECIMENTOS

Falamos muito da solidão quando percorremos os caminhos para a construção da pesquisa, mas, sem o apoio e o incentivo das pessoas que fazem parte das nossas vidas, essa jornada seria muito mais árdua. Então agradeço:

A DEUS, pela vida e pela possibilidade de realizar esse desafio, e aos amigos de luz, que, pelo intermédio do Mestre maior, me confortaram nos momentos difíceis desta caminhada.

A Maria Helena Bonilla, pela orientação cuidadosa e comprometida, pelo apoio, pelo carinho e pela prática pedagógica participativa nas aulas de EDCA33, tão instigantes que me mantinham acordada até tarde.

A Lynn Alves e Cesar Leiro, pelas contribuições e sugestões de grande importância na etapa da qualificação, que me fizeram avançar na pesquisa, e por terem aceitado participar da minha defesa.

A Marcelo Marinho, por pensar sempre no meu conforto, pela dedicação redobrada aos nossos filhos, por assumir todas as responsabilidades da nossa casa, por minhas ausências nos finais de semana.

A Melina Marinho, pela parceria e solidariedade incondicionais: pela filmagem dos grupos focais, pela divisão do seu *notebook* em plenas férias, pela ajuda nas reflexões sobre a geração conectada, já que faz parte dela, pelo carinho e compreensão das minhas ausências em momentos pontuais.

A Caio Marinho, que, mesmo distante, me inspirou na concentração e determinação dos meus propósitos.

A Odilton Oliveira, pela minha existência, pela amizade, por acreditar em mim e me encorajar a seguir em frente, mesmo que isso representasse deixá-lo 'abandonado'.

A Marisa Marques, pela escuta atenciosa, pois, mesmo sem tecer palavras, demonstrou solidariedade, além do desprendimento ao emprestar os livros sobre juventude.

A Márcia Marinho e Luciano Seixas, por serem o porto seguro de nossa filha nos dias em que as aulas duravam até tarde da noite, pela participação em todos os momentos da minha vida.

A Rita Pinto e Rosemary Miguez, amigas-irmãs, pela compreensão das minhas ausências e por não me abandonarem.

A Maria Léa Guimarães e Maria Sigmar Passos, pela felicidade de conhecê-las e dividir as tensões e alegrias desta caminhada.

Ao IFBA, espaço de crescimento pessoal e de muitas realizações profissionais.

A Albertino Nascimento, pelo acolhimento sempre que busquei ajuda.

Aos meus colegas e amigos do Departamento de Matemática, do IFBA, pela torcida e pelo incentivo.

Aos meus alunos, fonte das minhas inquietações, que me instigam na busca de outros rumos para uma educação transformadora.

Aos jovens que aceitaram participar da pesquisa, pela gentileza e disponibilidade em conceder informações tão caras para a realização da mesma.

Ao Grupo de Pesquisa Educação Comunicação e Tecnologias (GEC), espaço de muitas informações e aprendizagens. Em especial, a Nelson Pretto e Edvaldo Couto, pelas contribuições significativas na produção da dissertação.

A Sule Sampaio, pelo carinho e disponibilidade para ajudar todos em suas dificuldades.

Aos companheiros Júlio, Ugo, Handherson, Harley e Pedro, pela força mútua trocada nas primeiras vivências desta jornada.

A Luzia Mota, que, mesmo não participando do período do mestrado, muito contribuiu nas leituras e sugestões dos meus projetos de pesquisa.

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser, é, aprendido pelos educandos.

(Paulo Freire, 1996)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender características, comportamentos, anseios e desejos dos jovens que ingressam no ensino técnico integrado ao ensino médio do IFBA, com relação ao uso das TIC. Para tanto, foi adotada a abordagem qualitativa e utilizados, como instrumentos para a produção de dados, questionário e grupo focal. Os resultados obtidos revelaram que os jovens que ingressam no IFBA são provenientes de contextos socioeconômicos diferenciados. As concepções e práticas desses jovens, com relação às tecnologias digitais, revelaram modos de pensar, sentir e agir compatíveis com a geração que vive imersa no mundo digital, sem contudo deixar de evidenciar a pluralidade nos modos de ser jovem na sociedade contemporânea. A pesquisa revelou também que os jovens desejam a incorporação das TIC nas práticas pedagógicas dos professores, mas ainda visualizam essa inserção numa perspectiva instrumental, visando apenas a motivação para as aulas. Entretanto, demonstram que estão abertos a outras práticas que podem ser mediadas pelo professor, numa nova dinâmica, envolvendo as tecnologias e traçando novos rumos para a educação.

Palavras-chave: Educação – Instituto Federal de Educação – Juventude – Tecnologias digitais.

ABSTRACT

This research aimed to comprehend the characteristics, behavior, aspirations and wishes of the young men and women who enter the technical education program integrated to high school at IFBA, relative to their use of the ICTs. In order to accomplish that, a qualitative approach was adopted and questionnaires and focal groups were used as instruments to gather data. Results showed that these young entrants at IFBA come from diverse socioeconomic backgrounds. The conceptions and practices of these young people, relative to their use of digital technologies, reveal thoughts, feelings and attitudes compatible to a generation that lives immersed in the digital world, whilst showing evidence of the diversity of possible ways of being young in the contemporary society. This research also shows that these young people wish for the incorporation of the ICTs to the pedagogical practices of their teachers, but do so from an instrumental perspective, which treats these ICTs only as class motivators. However, the studied group has also shown acceptance for other practices which can be mediated by the teacher, in a new dynamic, involving the technological devices and, consequently, pointing new paths for the education.

Keywords: Education – Federal Institute of Education – Youth – Digital Technologies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Renda domiciliar <i>per capita</i> – Brasil – Nordeste – Bahia - Salvador (2003-2011)	48
Tabela 2 – Distribuição de frequência do índice de pobreza dos bairros onde residem os jovens ingressantes no IFBA, <i>Campus</i> Salvador, em 2013	68
Tabela 3 – Distribuição de frequência do índice de analfabetismo dos bairros onde residem os jovens ingressantes no IFBA, <i>Campus</i> Salvador, em 2013.....	69
Tabela 4 – Distribuição de frequência do índice de pobreza dos bairros onde residem os jovens participantes dos grupos focais	75
Tabela 5 – Banda Larga Fixa: Indicadores da Bahia	84
Tabela 6 – Banda Larga Móvel: Indicadores da Bahia	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Articulação entre os níveis de ensino segundo as “leis orgânicas” 1942-1946	53
Figura 2 – Articulação tendencial entre os níveis de ensino segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) e legislação correlata	56
Figura 3 – Gráfico da distribuição dos jovens por idade.....	67
Figura 4 – Mapa de áreas de contexto em Salvador.....	71
Figura 5 – Gráfico da distribuição dos jovens por responsável familiar.....	72
Figura 6 – Gráfico da distribuição da escolaridade dos pais.....	73
Figura 7 – Gráfico da distribuição dos jovens pela natureza da escola do Ensino Fundamental	74
Figura 8 – Gráfico da distribuição dos jovens por posse de bens.....	94
Figura 9 – Gráfico da distribuição dos jovens por principais acessos à Internet.....	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 O DESPERTAR DA PESQUISADORA: EXPERIÊNCIAS E INQUIETAÇÕES...	13
1.2 A CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA.....	16
1.3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	25
2 JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS	32
2.1 CONSTRUINDO AS MÚLTIPLAS IDENTIDADES.....	39
2.2 A GERAÇÃO CONECTADA.....	42
3 O LUGAR SOBRE O QUAL FALAMOS	50
3.1 O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO	66
3.2 SOBRE OS PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCAIS	74
4 OS JOVENS QUE ENCONTRAMOS	77
4.1 CONECTIVIDADE	78
4.2 CONCEPÇÕES E USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	86
4.2.1 O Celular	92
4.3 SOBRE AS REDES SOCIAIS	97
4.4 AS PRÁTICAS DOS JOVENS NA CIBERCULTURA	103
4.5 AS TIC NA EDUCAÇÃO	112
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	138
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	139
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL	142
APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA OS GRUPOS FOCAIS	145

1 INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais, a tônica entre os pesquisadores e educadores consiste na melhoria do ensino. Preocupados com a falta de interesse dos jovens e com as dificuldades em relação à aprendizagem, pesquisadores e educadores têm debatido sobre novas metodologias, com o intuito de proporcionar aos estudantes um ensino atualizado através de práticas pedagógicas democráticas, nas quais a participação efetiva dos alunos durante o processo contribua para a formação da sua cidadania.

A utilização da prática pedagógica tradicional, que consiste na manutenção do professor como o transmissor do conhecimento e os alunos como espectadores, prevalecendo uma relação não dialógica entre educador e educando, tem-se constituído em um dos entraves para a realização de uma educação crítica. Desse modo, essa prática na sala de aula evidencia alunos passivos que apenas registram o que o professor expõe, limitando-se a resoluções mecânicas e memorização de regras, numa aprendizagem que não mobiliza a atividade mental, a reflexão, o questionamento e o pensamento independente e criativo. Por não se sentirem atraídos por essas aulas em que só o professor fala, os alunos ficam dispersos, envolvidos com os jogos do celular ou com a música do *mp3*, ou ainda em conversas paralelas. Apesar dessas afirmações parecerem “lugar comum”, ainda são uma realidade na educação brasileira.

Nesse contexto, a busca por novas possibilidades de ensino tem suscitado interesse por pesquisas que contribuam para a mudança na dinâmica da sala de aula, de modo a “ [...] reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a *capacidade de pensar*, em vez de desenvolver a memória” (GADOTTI, 2000, p.5. Grifos do autor).

1.1 O DESPERTAR DA PESQUISADORA: EXPERIÊNCIAS E INQUIETAÇÕES

Perceber a realidade da sala de aula resultou em inquietações que despertaram o desejo de reverter a situação mencionada acima e a decisão de buscar novas possibilidades de ensino, e, para tanto, pela formação continuada. A determinação de continuar a formação docente tem a ver com a caminhada, que começou muito antes de entrar na sala de aula. Assim, são aqui

destacados momentos importantes dessa trajetória para contextualizar como essas mudanças se foram constituindo num anseio por uma educação mais significativa.

O mundo escolar sempre fez parte da minha vida, pois desde criança uma das brincadeiras favoritas era a “escola de mentira”; essa escola era fictícia, os alunos imaginários e eu, uma professora ativa e rigorosa. Aquele faz de conta era o que vivenciava na escola. Com o passar dos anos, mais precisamente no ginásio, atualmente ensino fundamental II, a Matemática me encantou, sendo a disciplina favorita, pela facilidade na compreensão das aulas, além de que fazer exercícios era, para mim, uma atividade prazerosa. Foi consequente a decisão de ser professora de Matemática e, a partir daí, nada, nem ninguém, conseguiu mudar essa opinião, embora tenham tentado.

Ao ingressar na Universidade Federal da Bahia (UFBA), o distanciamento entre professores e alunos chamou minha atenção, pois os professores se comportavam como verdadeiros donos do saber, seres inatingíveis. A primeira disciplina oferecida no curso, Matemática Básica II, conhecida e temida pelos alunos da área de exatas pelo seu alto índice de reprovação, foi ministrada por uma professora que nos chamava de apáticos e descomprometidos. Minha primeira reação foi a vontade de desistir, pois não era aquilo que havia idealizado. Num clima de desestímulo, os alunos começaram a abandonar a disciplina, contudo decidi vencer aquela batalha. Foi a primeira de uma série que viria em seguida.

Ao concluir o curso de Licenciatura, comecei a ensinar em escolas particulares, e essa prática inicial foi a reprodução do vivenciado na universidade, não no que diz respeito ao relacionamento com os alunos, mas em relação à exigência e à rigidez no processo da memorização e aplicação das famosas “pegadinhas” matemáticas nas avaliações. Porém, por considerar o exercício da docência como uma atividade sempre em construção, a reflexão não só sobre o papel do ensino na formação da cidadania como do papel que o professor deve desempenhar nessa tarefa passou a assumir relevância. Como resultado dessas reflexões, resolvi fazer uma pós-graduação, *lato sensu*, em Metodologia e Didática do Ensino Superior, logo seguida de outra pós-graduação, dessa vez, em Educação Matemática.

O movimento da Educação Matemática tem promovido discussões na perspectiva da ressignificação do processo do ensino e da aprendizagem a partir das contribuições teóricas da Pedagogia, Filosofia, Sociologia, Psicologia e da Antropologia. Esses cursos contribuíram muito na minha caminhada, uma vez que a formação inicial em Licenciatura em Matemática apenas habilita para a aplicação de processos meramente mecânicos de ensino e, muitas vezes, desprovidos de significados para os alunos. Skovsmose (2001) afirma que a relevância da

educação está em identificar e combater as disparidades sociais e ressalta a necessidade de integração entre a Educação Matemática e a educação crítica, para que se tenham relações pautadas no diálogo, estimulando, assim, a participação dos alunos no processo educacional e desenvolvendo neles atitudes críticas.

Por ocasião dessas duas especializações, já era professora na Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA), hoje, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), nos cursos do ensino profissionalizante. Atualmente, trabalho com a modalidade Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, constituído pelos cursos profissionalizantes de Automação, Edificações, Eletrotécnica, Eletrônica, Geologia, Mecânica, Química e Refrigeração. Esses cursos consistem na integração da área técnica à área de conhecimentos gerais, com duração de quatro anos.

Ao longo do tempo de ensino no IFBA, algumas preocupações e inquietações se foram intensificando à medida que os anos se passaram. Mudanças de comportamento dos alunos que têm ingressado na instituição, vêm sendo observadas ao longo dessa última década, a exemplo das atitudes na sala de aula, da desmotivação, da forma de lidar com as dificuldades de aprendizagem, bem como a indiferença com os baixos rendimentos, um sinal claro de que os alunos mudaram em relação aos das gerações anteriores. Senti a necessidade de buscar, mais uma vez, suporte teórico para avançar em relação às estratégias utilizadas, para oferecer um ensino mais dinâmico e de me aproximar das expectativas dos alunos através de ações estruturantes que os motivem a participar dessa construção, possibilitando dessa forma uma aprendizagem significativa.

Desse modo, pleiteei continuar a formação acadêmica através da pós-graduação, *stricto sensu*, em uma área que possibilitasse o alcance de tais objetivos. Com o ingresso no Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, na área de Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, desde o primeiro mês no programa, surgiram dúvidas, questionamentos, medos e novas descobertas. E, durante o processo de desconstrução dos meus preconceitos, com a contribuição da professora orientadora, compreendi o equívoco em buscar uma “receita” para resolver os problemas que envolvem a sala de aula. Houve, então, a percepção de que é possível fazer mudanças na prática sem contudo seguir um modelo, desde que seja entendido o alcance das transformações ocorridas na sociedade contemporânea, especialmente as transformações tecnológicas, e compreendida a lógica do pensamento, do comportamento, os anseios e desejos dos jovens que fazem parte dessa sociedade.

1.2 A CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

As mudanças pelas quais a sociedade contemporânea atravessa tiveram início a partir da metade do século XX, quando a difusão e a extensão das tecnologias de telecomunicações e de processamento de dados contribuíram para a globalização. Desde então, essas mudanças foram aceleradas nos mais variados segmentos, em virtude da inserção, cada vez mais crescente, das tecnologias de informação e comunicação em todas as atividades humanas. Estamos em plena era da revolução informacional, quando a comunicação se fortaleceu graças ao advento da *internet*. Hoje, podemos nos comunicar de maneira instantânea e ubíqua. Silva (2005) considera que a *internet* consiste em um novo espaço de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e de educação.

Preto e Assis (2008) ressaltam que esse novo espaço onde as vivências sociais acontecem, define a cultura digital. Santaella (2003) esclarece que a cultura, mais do que um fenômeno biológico, se manifesta em instituições, nos objetos materiais e nos padrões de comportamento social, permitindo a adaptação humana ao seu ambiente natural. De acordo com essa autora, como é a parte do ambiente feita pelo homem, a cultura é variável, uma vez que está intimamente associada ao legado humano adquirido através dos agrupamentos sociais pela aprendizagem consciente ou por processos de condicionamentos, sejam as crenças, os modos padronizados de conduta ou as técnicas sociais ou institucionais. Ao se inspirar em Paul Valéry, a autora utiliza a metáfora da mistura para afirmar que, na cultura, tudo é mistura. Nesse sentido, a vida humana é vivida na mistura do *habitat* natural e do ambiente social.

Souza (2011), por sua vez, explica que, na complexidade da sociedade contemporânea, todas as formações sociais apresentam territórios inter-relacionados aos segmentos econômico, político e cultural, os quais delineiam seu lugar na cultura da sociedade. Para a pesquisadora, as mudanças provocadas pela presença das tecnologias de informação e comunicação têm implicações nos sistemas de produção, de comunicação, nas relações sociais, nos hábitos e, conseqüentemente, no surgimento de novos modelos culturais resultantes dos usos e vivências dessas tecnologias.

Esses novos modelos culturais constituem, no contexto atual, a cultura digital. Cultura que, segundo Costa (2008), cresce no ciberespaço¹, nas inter-relações entre os homens, no relacionamento cotidiano com máquinas inteligentes e na obsessão pela interatividade. A interatividade, mais do que uma simples característica da cultura digital na sociedade contemporânea, assinala a possibilidade de reapropriação e recombinação da mensagem pelos sujeitos envolvidos, alterando os modos de comunicação até então praticados (LÉVY, 1999).

O modo de se comunicar coletivamente na cultura digital e a troca de informações através das mídias “pós-massivas” (LEMOS, 2007) estão cada vez mais exigindo a imersão das pessoas no ciberespaço, ou por necessidades pessoais, ou por interesses profissionais, ou, ainda, por puro prazer de conectar e interagir com outras pessoas a qualquer hora e em qualquer parte do planeta, graças ao desenvolvimento das mídias móveis que proporcionaram a mobilidade informacional. Lemos (2004) define mobilidade informacional como sendo a capacidade cognitiva de deslizamento por bens simbólicos, por mensagens, por informações, o movimento entre espaços públicos e privados. Segundo o autor, as novas formas de conexão de rede sem fio caracterizam a desterritorialização, ou seja, não precisamos mais nos prender aos lugares fechados com acesso à rede, estamos nos transformando em verdadeiros nômades da *internet* na sociedade contemporânea. Com isso, a mobilidade tem modificado a forma de as pessoas interagirem, alterando as relações sociais, familiares e profissionais.

Para Tapscott (1999), essa interconexão dos computadores em rede permitiu um novo meio de comunicação entre as pessoas que suplanta todas as revoluções anteriores, tais como a prensa tipográfica, o telefone, a televisão, o computador, de modo que tem transformado toda nossa vida econômica e social, realizando uma mudança de comportamento. De acordo com o pesquisador, essa mudança nos instiga a lançar o olhar sobre algo novo, e isso decorre da exigência de novos desenvolvimentos ocorridos em ciência, tecnologia, arte, ou outras áreas de atuação. Assim, a mudança torna-se necessária para que as pessoas possam adaptar-se à nova realidade.

Enfatizando a importância da tecnologia em nossas vidas, Okada (2009, p.60) afirma: “O ser humano, em sua totalidade, não pode mais prescindir das atuais tecnologias da informação e comunicação (TIC) se, realmente, quiser ser feliz numa condição de alto saber e conhecimento”. No entanto, Almeida (2005) diz que o fato de se inserir na sociedade da informação não significa ter acesso às TIC, mas saber utilizar essa tecnologia para buscar informações que possibilitem às pessoas resolverem seus problemas cotidianos,

¹ O ciberespaço é o “[...] espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 94).

compreenderem o mundo e atuarem na transformação de seu contexto. Nesse sentido, tão importante quanto ter acesso à tecnologia é poder compartilhar experiências, conhecimentos e informações, estabelecer conexões através da rede, participar ativa e criticamente da realidade, descobrir significados, elaborar e ressignificar novos saberes. “Tudo isso poderá levar à criação de uma sociedade mais justa e igualitária” (ALMEIDA, 2005, p. 77).

Recorrendo-se ao pensamento de Lévy, deve-se ressaltar que

[...] não basta estar na frente de uma tela, munido de todas as interfaces amigáveis que se possa pensar, para superar uma situação de inferioridade. É preciso antes de mais nada estar em condições de participar ativamente dos processos de inteligência coletiva que representam o principal interesse do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 246).

Considerando a informação um direito de todos, Assmann (2000) afirma que a sociedade deve consolidar-se nos princípios da igualdade de oportunidades, participação e integração de todos os cidadãos, para que sejam aproveitadas todas as vantagens econômicas e sociais do progresso tecnológico.

Nesse contexto, a escola tem sido pressionada a acompanhar o desenvolvimento da sociedade informacional. Sobre isso, Santos (2011, p.312) é categórico ao afirmar que, diante das transformações que ocorrem na sociedade como um todo, as atuais práticas de ensino e de aprendizagem não contemplam os princípios norteadores da sociedade da informação “[...] tais como: a autonomia, a independência na busca do conhecimento, a capacidade de autoformação, o pensamento hipertextual, a criatividade”.

O debate pela inserção das tecnologias na escola ecoa através dos discursos dos pesquisadores em defesa da mudança do modelo de produção do conhecimento. Para Pretto (1999), as tecnologias são essenciais e estruturam os novos modos de pensar e de produzir conhecimento. Com elas, os alunos podem construir a forma de aprender, experimentando, fazendo, errando, reconstruindo, acertando e testando hipóteses. Ou seja, o aluno terá a liberdade para construir novos conhecimentos de forma peculiar a cada um, a partir da experiência do fazer, do desfazer, do tentar sozinho ou com outros.

Os jovens que frequentam atualmente o Ensino Médio, em sua grande maioria, nasceram no período em que as tecnologias digitais se desenvolveram. Dessa forma, esses jovens foram adquirindo naturalmente uma familiaridade com o manuseio de mídias como os *videogames*, o controle remoto, o mp3 *player*, o celular, entre outras, da mesma forma como acendem uma luz, ou ligam a tv, ou até mesmo como abrem uma torneira. Para eles, manusear um *mouse* ou mexer com as peças de um quebra-cabeça são ações semelhantes. A forma de se

comunicar com as outras pessoas, conhecidas ou não, na maior parte do tempo é através das redes sociais. Para Tubella (2005), a comunicação consiste num dos mais importantes fatores para o desenvolvimento da identidade coletiva, e essa identidade deve ser entendida não como uma realidade dada, mas como um processo de construção de si mesmo enquanto membro de um grupo social. Daí a importância da comunicação para os jovens contemporâneos.

A tecnologia é natural para esses jovens, e o computador é um fato na vida deles, sem que precise de questionamentos. A depender da classe socioeconômica na qual estejam inseridos, eles são estimulados, desde criancinhas, a navegar na *internet* em busca de jogos *online* ou outro entretenimento. Sendo a *internet* um ambiente onde as pessoas buscam e trocam informações, interagem com outras pessoas, numa dinâmica *muitos com muitos*, é natural que esses jovens, que cresceram conectados e se foram integrando ao mundo digital, tenham maior intimidade com as novas mídias em relação às pessoas que não tiveram essa experiência. Essa intimidade lhes foi fornecendo habilidades para realizar múltiplas tarefas simultaneamente, a partir de várias fontes de informação e de comunicação, de modo a pensarem de forma hipertextual².

Para Tapscott (1999), os jovens não se conformam em ser apenas espectadores dos acontecimentos, eles criam, modificam, personalizam, expressam sua opinião, constroem e desconstroem o mundo ao seu redor, simulando o que realmente é importante para eles próprios. De acordo com o pesquisador, o comportamento desses jovens e dos adultos diverge como consequência das experiências vivenciadas por ambos diante das tecnologias. Os primeiros vivem imersos na interatividade, na hiperestimulação e no ambiente digital. Já os segundos, foram coagidos a adaptar-se ao mundo virtual. Os primeiros querem ser interagentes, criativos, seguros de si e preferem aprender por descobertas, daí desprezam as instruções. Os segundos, de acordo com o autor, são acomodados, se contentam com a relação unilateral proporcionada pela televisão e preferem seguir os manuais de informações. Aos jovens nascidos a partir de 1977, Tapscott (1999; 2010) denominou de Geração Net ou N-Geners.

De acordo com Feixa e Leccardi (2010), o conceito de geração tem sido um tema relevante nas ciências humanas e sociais, bem como nos debates contemporâneos sobre juventude. No campo da sociologia, esse conceito tem tido diferentes abordagens teóricas. Para Augusto Comte (apud FEIXA; LECCARDI, 2010), filósofo francês e fundador da sociologia, o conceito de geração está vinculado à ideia de que uma geração substituíra outra,

² O pensamento hipertextual é estruturado de forma não linear e não hierárquica, interligando imagens, sons e fragmentos de informação.

num movimento contínuo no tempo histórico. Já para o sociólogo Karl Mannheim (1982), para se constituir uma geração, os indivíduos que vivenciam situações comuns no processo histórico-social tendem a agir e pensar de modo característico. Segundo Mannheim, o que caracteriza uma geração além da data comum do nascimento das pessoas são as experiências compartilhadas no processo histórico que proporcionam as mudanças sociais. Sendo assim, a geração que nasceu no período em que as tecnologias digitais se desenvolveram, tem uma naturalidade maior em lidar com os artefatos tecnológicos do que as gerações que tiveram de se ajustar a essa forma de viver a contemporaneidade.

Dessa forma, os jovens que vivem em rede, que têm a interatividade como característica, que desprezam o que não lhes interessa e que, fora das paredes escolares, assumem uma postura ativa, participante e intervencionista, são denominados, por alguns, de Nativos Digitais. Cunhado por Prensky (2001), o termo Nativos Digitais se reporta aos jovens que nasceram na era da mídia digital e a utilizam naturalmente, interagindo, explorando, construindo e descobrindo informações. Já as pessoas nascidas antes da revolução digital e que buscam se adaptar ao uso das tecnologias digitais são chamadas de Imigrantes Digitais. Os nativos digitais estão acostumados a receber e emitir informações de forma rápida, fazer diversas coisas ao mesmo tempo e de forma aleatória. Para a psicopedagoga Roberta Pimentel (2012), essa prática influencia o desenvolvimento dos neurônios e, por conseguinte, o comportamento desses jovens, de modo que eles pensam, agem e falam de maneira diferente das outras gerações.

Entretanto, Prensky (2009) reconsiderou a existência da dicotomia entre nativos digitais e imigrantes digitais e sugere a adoção do termo sabedoria digital. Segundo o autor, a sabedoria digital se refere tanto à agilidade e à facilidade ao manusear as TIC como também ao uso prudente das tecnologias a favor da melhoria das nossas capacidades, de modo que a distinção entre nativos e imigrantes digitais torna-se menos relevante.

As afirmações de Tapscott (1999, 2010) de que todos os jovens entendem de tecnologias e de que eles são autoridade em relação às outras gerações, têm suscitado discordâncias entre os pesquisadores. Ponte (2010) considera que essas afirmações configuram-se em determinismo tecnológico como ‘marca geracional’, desconsiderando a diversidade dos contextos socioeconômicos, culturais e políticos, dos quais os adolescentes fazem parte. Segundo Erstad (2010, p. 57), “[...] essas generalizações podem facilmente ser enganosas e dar a impressão de que todos os jovens de hoje são superusuários e altamente competentes no uso de diferentes mídias”.

Tendo em vista a questão do acesso à rede, apenas 2,5 bilhões, pelos dados da UIT (2013)³, dos 7 bilhões de pessoas no mundo, têm acesso às tecnologias digitais, o que caracteriza, para Palfrey e Gasser (2011), um fosso entre os países ricos, que têm altos níveis de acesso de banda larga às residências, e os países em desenvolvimento, onde a tecnologia não chega a todos, ou por causa da falta de eletricidade ou pelo alcance da *internet*, que ainda é precário. Para os autores, “[...] há um grande abismo de participação entre aqueles que são Nativos Digitais e aqueles que têm a mesma idade, mas que não estão aprendendo nem vivendo da mesma maneira” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 24).

No Brasil, o acesso à *internet* tem aumentado a cada ano. Segundo o IBOPE Media (2012), no terceiro trimestre de 2012, 94,2 milhões de brasileiros estavam conectados, mas, no segundo trimestre de 2013, esse número subiu para 105,1 milhões de acessos à *internet*, o que corresponde a um aumento de 11,6%. De acordo com o *Relatório Web Brasil*, do IBOPE Nielsen Online⁴, dos 94,2 milhões de brasileiros conectados em 2012, 9 milhões são crianças e adolescentes de 2 a 15 anos. Segundo o IBOPE (2012), a velocidade da banda larga mais popular no País é a compreendida entre as faixas de 512 *kbps* e 2 *Mbps*, utilizada por 47,8% dos internautas, considerada de baixa qualidade para a utilização de *downloads*, enquanto apenas 8,7% acessam a *web* com velocidade superior a 8 *Mbps*. De 2007 a 2011, o percentual de brasileiros conectados à *internet* saiu de 27% para 48%, elevando o Brasil ao 5º lugar no *ranking* dos países mais conectados. Entretanto, a desigualdade em relação ao acesso à rede no país é bastante acentuada se compararmos as regiões brasileiras. Os índices de acesso das regiões Sul (50,1%), Centro-Oeste (53,1%) e Sudeste (54,2%) são superiores aos das regiões Norte (35,4%) e Nordeste (34%) (IBGE/Pnad, 2011).

Considerando o debate entre os pesquisadores a respeito da autoridade dos jovens em relação às TIC, bem como os índices de acesso à *internet*, que ainda não contemplam uma parte significativa das regiões brasileiras, foram, então, contextualizadas as situações vivenciadas no Instituto Federal da Bahia, para que pudessem evidenciar a problemática proposta neste estudo.

O IFBA, *Campus* Salvador, absorve muitos estudantes do interior do Estado, bem como de diversas áreas soteropolitanas. O ingresso dos estudantes no IFBA se dá através de processo seletivo classificatório, o que significa dizer que todas as vagas são preenchidas sem que seja estabelecida uma pontuação mínima. Por ser uma instituição pública e, ao longo dos

³ A União Internacional de Telecomunicações (UIT) é uma agência da ONU especializada em tecnologias de informação e comunicação.

⁴ Empresa do Grupo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística que provê o mercado com pesquisas detalhadas sobre o consumo de todos os meios.

anos, ter-se tornado, na perspectiva das classes sociais média e baixa, uma educação de referência, pais, tios e outros parentes estimulam seus filhos e sobrinhos a concorrerem a uma vaga na instituição a fim de aumentar a *chance* de ingressarem posteriormente nas universidades públicas, assim como viabilizar o acesso ao mundo do trabalho, sendo que a primeira motivação é mais evidente. Além disso, professores do Ensino Fundamental também incentivam os alunos a fazerem a seleção para a instituição.

Por serem ainda muito jovens, já que a maioria dos estudantes que ingressam no IFBA, tem entre 14 e 16 anos, e muitos deles desconhecem não só os propósitos da Educação Profissional como, na maioria das vezes, até os objetivos do curso técnico escolhido, para alguns, essa descoberta acontece ao longo das séries iniciais com as disciplinas técnicas, o que causa, não raramente, insatisfação quanto à escolha do curso, motivando a sua troca ou até mesmo a evasão da escola.

Atualmente, as 17 turmas de 1º ano do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, modalidade e série na qual atuo, têm em média 40 alunos por sala, número considerado alto pela heterogeneidade das turmas em relação aos conhecimentos já construídos, de forma que o acompanhamento individualizado dos alunos fica comprometido, e a reprovação tem sido motivo de preocupações, críticas e discussões entre os professores, alunos e o corpo técnico-pedagógico da escola, consistindo num dos desafios do IFBA. A reprovação é mais evidenciada nas disciplinas Matemática, Física e Química, contudo existe uma queixa dos professores de Língua Portuguesa de que os alunos estão ingressando na escola sem dominar a leitura e a escrita. Em conversas informais com os alunos, muitos deles consideram a escola “puxada”. A opinião, em geral, dos professores é que os alunos estão ingressando com déficit nos conteúdos básicos, o que dificulta o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse cenário, os professores desconsideram outros saberes que não sejam específicos da sua área de conhecimento, e os estudantes, além das dificuldades para acompanhar as disciplinas na forma como são desenvolvidas, sentem-se desmotivados por não corresponder às expectativas docentes. Embora existam, na matriz curricular, disciplinas humanísticas como Filosofia, Sociologia e Artes, prevalece fortemente a pedagogia tecnicista, centrada na formação de técnicos competentes, através de métodos tradicionais pautados na verificação dos conhecimentos específicos das áreas técnicas.

As atividades culturais que acontecem na instituição, em sua maioria, ocorrem em paralelo às atividades “escolares”, sem que haja interação entre ambas. Ainda que exista orientação para a flexibilização das aulas e avaliações durante as apresentações culturais,

muitos professores desconsideram a orientação, pois afirmam que a liberação das aulas atrasa seus programas de ensino. Sem falar de outras tantas atividades propostas pela área de Artes e que os professores desconhecem.

Essa situação constitui um descompasso em relação à sociedade da informação, pois, para Assmann (2000), o papel do professor deixou de ser o de mero transmissor de saberes supostamente prontos, mas o de instigador ativo de uma nova dinâmica de pesquisa-aprendizagem. Com as TIC, a educação pode romper os muros da escola, e a aprendizagem acontecer em diferentes espaços, sejam eles formais ou informais.

Para Alves e Hetkowski (2012), o desafio dos espaços de aprendizagem formais é captar e potencializar as habilidades desenvolvidas a partir do uso das tecnologias para os processos de ensinar e aprender, produzindo, dessa forma, conteúdos que extrapolam a informação pontual.

Entretanto, como os professores, em sua maioria, não possuem habilidades para trazer as TIC para o ensino, desconsideram esse potencial que os alunos trazem em sua bagagem cultural e utilizam as tecnologias de forma instrumental, na elaboração de material didático, ou então no uso pessoal do celular, das redes sociais ou em pesquisas que realizam.

Incluída no rol dos docentes que utilizam de forma tímida as TIC na educação, ao perceber que muitos alunos utilizam os celulares para fotografarem as anotações do quadro e usam *e-mails* ou as redes de relacionamentos para tirarem as dúvidas das atividades propostas, resolvi fazer uma experiência utilizando a rede social *Facebook*. Embora nem todos tivessem participado, *avalio* essa experiência como uma pista do repertório de experiências com as TIC que esses alunos podem ter e não é considerado em favor de uma melhor aprendizagem. Conhecer a bagagem cultural que os alunos trazem consigo pode levar a repensar as práticas pedagógicas na escola.

Considerando que o uso das tecnologias digitais na sociedade informacional tem sido uma temática relevante nas pesquisas em prol da estruturação de novas formas de aprender e conhecer e, também, que os jovens nascidos na era digital podem ter naturalmente habilidades em lidar com essas TIC, a *questão* que orientou esta pesquisa pode ser apresentada do seguinte modo: *Que concepções e práticas nos usos das tecnologias digitais estão presentes no cotidiano dos jovens que ingressam no ensino técnico integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus Salvador?*

Para dar suporte à questão que orientou o estudo, foi preciso recorrer às seguintes interrogações: *Qual o contexto social desses jovens? Quais as formas com que os estudantes*

se relacionam com as TIC e quais significados atribuem a esse uso? Quais as expectativas dos jovens ingressantes no IFBA a respeito do uso das tecnologias digitais na escola?

De acordo com essas questões, a pesquisa teve como *objetivo geral* compreender as características, comportamentos, anseios e desejos dos jovens que ingressam no ensino técnico integrado ao ensino médio do IFBA, com relação ao uso das TIC. Articulados a esse propósito, foram delineados os seguintes *objetivos específicos*: compreender em que contexto socioeconômico estão situados esses estudantes; identificar as práticas e os sentidos que os jovens que ingressam no IFBA desenvolvem com as tecnologias digitais, e conhecer as expectativas e os significados que eles trazem ao ingressar na escola, sobre a relação escola e TIC.

Mapear o perfil, em relação às concepções e as práticas no uso das tecnologias digitais dos jovens que ingressam no ensino técnico integrado ao ensino médio do IFBA foi relevante para o conhecimento da comunidade acadêmica da instituição sobre as potencialidades desses jovens, bem como para, a partir daí, o IFBA poder propor intervenções pedagógicas em direção à formação crítica que conduz à transformação social.

Para apresentar e discutir as relações dos jovens com as tecnologias digitais no ambiente educacional, o estudo apresenta cinco partes. Nesta primeira parte, estão as implicações que contribuíram para o despertar da pesquisadora, suas experiências e inquietações, e a construção do problema a partir da contextualização das tensões que envolvem as relações entre os jovens que estão vivenciando realidades diferenciadas ante as tecnologias digitais, dentro e fora da escola, e os professores ainda mantêm práticas pedagógicas tradicionais. Em seguida, são apresentados os caminhos percorridos para se obter as informações que deram aporte para as compreensões do tema investigado.

A segunda parte mostra as discussões em torno do tema juventude. Foram trazidos debates que tratam do termo juventude como paradoxo semântico. A sociologia e a psicologia sustentam as discussões em torno das múltiplas identidades construídas durante o percurso da vida humana, sobretudo na vida dos jovens que se encontram imersos na cultura digital. Em seguida, foram tecidas considerações à luz da sociologia que aproximam os conceitos de juventude e geração como uma categoria social na qual estão representados os sujeitos que têm o mesmo ritmo biológico, e que, sobretudo, apresentam comportamentos, formas de pensar e lidar com o mundo, mediante a situação social que vivenciam.

A terceira parte apresenta as transformações ocorridas no *locus* onde a pesquisa foi realizada, de Escola de Aprendizes Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia da Bahia (IFBA). Traça também um perfil socioeconômico dos jovens que ingressaram no IFBA, em 2013, baseado nas informações cedidas pelos próprios jovens por meio do questionário disponibilizado para este fim.

A quarta parte analisa e discute as concepções e práticas dos jovens com relação às tecnologias digitais. Para tal, foram organizados os seguintes tópicos: conectividade, sobre as tecnologias digitais, sobre as redes sociais, as práticas dos jovens na cibercultura e as TIC na educação.

A quinta parte trata do acréscimo de mais algumas considerações a serem feitas, uma vez que como não se trata de tema que se encerra com a conclusão desta pesquisa, sempre haverá outras considerações a serem feitas.

1.3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Uma vez definido o problema a ser investigado, foi chegada a hora, talvez a mais importante da construção da pesquisa, de definir quais caminhos deveriam ser percorridos para alcançar os objetivos propostos. Estratégias e ações precisaram ser traçadas para que, a partir dos pressupostos construídos e das perspectivas dos sujeitos a serem investigados, conexões pudessem ser feitas, possibilitando a compreensão do fenômeno estudado.

Por tratar-se de uma pesquisa educacional, foi feita a opção pela abordagem qualitativa, uma vez que, segundo Oliveira (1997), esse tipo de estudo permite ao pesquisador a obtenção de uma melhor interpretação a respeito do comportamento de fatores e elementos que influenciam determinado fenômeno.

A pesquisa educacional ganhou visibilidade, no Brasil, em seu campo específico, a partir da emergência dos programas de pós-graduação nos anos 60. Inicialmente, ela se fundamentava no referencial positivista, próprio das ciências naturais e exatas, tradicionais no meio acadêmico. O interesse, através dessa ótica, centrava-se na explicação causal, nas generalizações, nas análises quantitativas, que possibilitassem a reprodução do evento. A partir dos anos 80, uma nova abordagem ganha força nas pesquisas acadêmicas no campo da educação – a interpretativista ou qualitativa. Para se contrapor ao modelo positivista, o referencial interpretativista tem por finalidade a compreensão e interpretação da realidade sociocultural construída pelos sujeitos através de relações que são influenciadas por fatores que não podem ser mensurados. Nessa perspectiva, “[...] o pesquisador torna-se um

construtor da realidade pesquisada pela sua capacidade de interpretação entendida como criação subjetiva dos participantes envolvidos nos eventos do campo” (FREITAS, 2007, p. 3).

Mynaio (1994) ressalta que a preocupação, na abordagem qualitativa, volta-se para um nível de realidade que não pode ser quantificado. Nesse sentido, o interesse central é o mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não reduzido a equações, médias ou estatísticas. Esse mundo subjetivo é complexo, pois as ações humanas resultam de muitas influências, tais como o meio, os desejos, a querência, as crenças, os valores, bem como os estímulos. Sendo assim, ele consiste num processo intrínseco de transformações constantes, numa realidade inacabada.

Segundo Martins e Bógus (2004, p.48), são três os aspectos que caracterizam a abordagem qualitativa:

O primeiro é de caráter epistemológico, e se relaciona à visão de mundo implícita na pesquisa, isto é, o pesquisador que se propõe a realizar uma pesquisa qualitativa busca uma compreensão subjetiva da experiência humana. O segundo aspecto se relaciona ao tipo de dado que se objetiva coletar, isto é, dados ricos em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, vivências. E o terceiro relaciona-se ao método de análise, que na pesquisa qualitativa busca compreensão e significado e não evidências.

O pesquisador, ao colocar suas interrogações durante o processo investigativo, formula e reformula as percepções que tem a respeito do seu objeto de estudo, na tentativa de compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise. (SUASSUNA, 2008). Com isso, “[...] a abordagem qualitativa costuma ser direcionada ao longo do seu desenvolvimento” (NEVES, 1996, p.1).

Após tomada a decisão de se elaborar um estudo com abordagem qualitativa, o próximo caminho pensado foi quanto à obtenção das informações a serem analisadas. A opção foi pelas técnicas do questionário e formação de grupo focal. Tais escolhas se justificam pelos seguintes fatos: 1) por se tratar de uma população com um número razoável (510) de jovens que ingressaram no IFBA em 2013, o questionário possibilitaria atingir a quase totalidade, a fim de se fazer um recorte criterioso para a realização dos grupos focais; 2) por ser eficiente a escolha do grupo focal para o esclarecimento de questões complexas e na obtenção de informações qualitativas em curto prazo (RIBEIRO, 2008), bem como por ser adequado para confrontar as opiniões dos jovens durante as discussões. Assim, após a

realização dessas três etapas para a coleta das informações, confirmou-se o acerto da escolha dessas duas técnicas.

Para Gil (2008, p. 121), o questionário é uma técnica de investigação organizada a partir de um conjunto de questões que são submetidas aos sujeitos a serem pesquisados, “[...] com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos, presente ou passado, etc.”. Então, a construção de um questionário consiste na tradução dos objetivos da pesquisa em questões específicas. O autor relaciona algumas regras básicas para a elaboração das questões, sejam elas: a inclusão apenas de questões relacionadas ao problema pesquisado; a não inclusão de questões cujas respostas podem ser mais precisas através de outros procedimentos; a inclusão apenas de questões de fácil resposta; questões que penetrem na intimidade das pessoas devem ser evitadas; e devem ser levadas em conta as implicações das questões com os procedimentos da tabulação e análise de dados.

Nesta pesquisa, o questionário teve como finalidade estabelecer critérios para a escolha de possíveis integrantes do grupo focal, sendo estruturado com perguntas claras, abertas e objetivas. Atendendo a algumas das recomendações de Gil (2008), citadas acima e cabíveis para o estudo em questão, foram elaboradas 29 questões que abordaram elementos sobre o endereço de residência, o núcleo familiar, o nível de escolaridade dos pais, as experiências escolares anteriores, a posse de artefatos tecnológicos e as práticas com esses aparelhos, o acesso à *internet*, bem como a importância do uso das TIC na escola. Após a leitura de todos os questionários respondidos, foi possível selecionar os sujeitos da pesquisa, adotando-se como critérios a faixa etária, as condições socioeconômicas e a disposição em responder as questões abertas.

A ida ao campo ocorreu, inicialmente, no mês de abril de 2013, com a distribuição do questionário aos estudantes aprovados no processo seletivo 2013 do IFBA, *Campus* Salvador, e a participantes do curso de revisão do Ensino Fundamental realizado no período das férias docentes. Do total dos 510 estudantes matriculados no Ensino Técnico Integrado, 470 (92,2%) responderam o questionário. Como o curso de revisão é facultativo e nem sempre estar matriculado significa frequentar a escola, estes podem ter sido alguns dos motivos por não ter sido atingida a totalidade dos estudantes matriculados. Assim, após uma seleção criteriosa de 32 questionários respondidos, foram escolhidos e convidados 24 jovens para participar dos 3 grupos focais, conforme pensado inicialmente, sendo 8 integrantes em cada grupo. No momento do convite, foi explicado o objetivo da pesquisa. Dos jovens convidados,

2 não aceitaram o convite: um deles alegou a não autorização dos pais; quanto ao outro, talvez o motivo tenha sido não possuir nenhum dispositivo tecnológico; além disso, 3 faltaram no dia e hora combinados para a realização dos grupos focais.

Dessa forma, foram realizados os 3 grupos focais com 19 participantes, em dias consecutivos, sendo organizados da seguinte forma: 7 jovens no primeiro grupo e 6 nos dois dias subsequentes. O agrupamento inicialmente foi planejado com base nas respostas objetivas, de modo que houvesse dois grupos com jovens que apresentassem maior e menor posse de artefatos tecnológicos, maior e menor grau de escolaridade dos pais, bem como apresentassem experiências em escolas particulares e públicas no Ensino Fundamental. O terceiro grupo seria mesclado entre jovens que apresentassem as características anteriores. Contudo, esta estratégia não foi possível por causa dos imprevistos de alguns jovens que, mesmo tendo previamente agendado e confirmado sua participação, solicitaram a mudança de horário, fato que obrigou a modificação dos planos iniciais. Portanto, os grupos focais foram reorganizados de acordo com a disponibilidade de cada um dos jovens.

O grupo focal é uma técnica que tem sua origem na Sociologia. Consiste em reunir um grupo de pessoas com a finalidade de discutir sobre um determinado tema e, para que isso aconteça, o pesquisador/mediador precisa criar condições para que os integrantes do grupo se situem, explicitem pontos de vista, analisem, façam críticas, abram perspectivas diante do problema para o qual foram convidados a dialogar coletivamente (GATTI, 2012). Ao expor suas opiniões, os participantes influenciam uns aos outros. O pesquisador/mediador exerce o papel de facilitador do grupo e estimula os participantes a soltarem as vozes a respeito do objeto da pesquisa, contudo precisa ter o cuidado para não emitir opiniões durante o debate. Para Gatti (2012), o grupo focal possibilita a emergência de uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais a partir das interações entre os sujeitos, o que permite a captação de significados que, com outras técnicas, as manifestações podem não ser tão fáceis. Segundo a autora:

[...] o trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, construindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2012, p.11).

De Antoni (2001, p.41) ressalta que, durante a realização do grupo focal, "[...] os participantes se dão conta das crenças e atitudes que estão presentes em seus comportamentos

e nos dos outros, do que pensam e aprenderam com as situações da vida, através da troca de experiências e opiniões entre os participantes" .

Para a realização dos grupos focais, foram seguidas as três etapas elencadas por Oliveira e Freitas (1998): o *planejamento*, que consiste em o pesquisador refletir sobre a intenção do estudo, selecionar os sujeitos da pesquisa e traçar o plano que norteará todo o processo da pesquisa, incluindo a elaboração das questões; 2) *a condução das reuniões*; 3) *a análise das informações*, quando são realizadas as transcrições, o tratamento do material reunido e a elaboração do texto final.

Foram elaboradas 13 questões com conteúdos considerados importantes para a obtenção de elementos que respondessem à pergunta diretriz da pesquisa. As reuniões foram realizadas no IFBA, *Campus* Salvador, em uma sala arejada, confortável e silenciosa, para que não houvesse interrupção no momento das discussões do grupo. A duração foi de uma hora e meia nas duas primeiras sessões e uma hora na última sessão. De acordo com Gatti (2012, p.28), “[...] com uma ou duas sessões se obtêm as informações necessárias a uma boa análise”. No caso deste estudo, uma sessão foi suficiente para coletar informações importantes para a análise. As sessões foram gravadas, filmadas e feitas anotações, para tanto, contei com 3 colaboradoras responsáveis por cada uma das atividades mencionadas, além da minha participação como mediadora das discussões dos grupos focais.

Para iniciar as sessões, foi esclarecido que todas as informações seriam mantidas em sigilo e que as filmagens e gravações tão logo transcritas, seriam descartadas, atendendo aos critérios éticos da pesquisa acadêmica. Foi percebida, nos três grupos focais, uma certa tensão inicial nos jovens participantes, contudo, no decorrer das discussões, foi observado que essa sensação dava espaço à descontração, de modo que as sessões foram marcadas pelo envolvimento, disposição e satisfação dos estudantes em expor suas concepções, crenças, subjetividades e opiniões. Também se percebeu que, quando havia algum relato de uma situação comum em que todos se sentiam identificados, generalizavam-se os risos no ambiente, contudo as discussões eram retomadas com foco no propósito da pesquisa.

Ao término das sessões dos grupos focais, foi realizada a terceira etapa mencionada anteriormente: a transcrição. Esse momento demandou muita atenção e paciência para ouvir as falas e editá-las, um processo que exigiu retornar várias vezes à mesma gravação para garantir a fidedignidade dos relatos. Oliveira (2010, p.26) ressalta que, durante a transcrição, o pesquisador deve ficar “[...] atento a aspectos essenciais como sobreposições, ênfases, tom de voz, corte de palavras e pausas”. Quando as dúvidas se mantinham após algumas audições,

a filmagem contribuía para o clareamento das falas. Embora tenha sido um trabalho exaustivo, foi um momento rico, pois, ao se efetuar a transcrição, as ideias iam sendo organizadas para a análise das informações no futuro próximo.

Ao terminar as transcrições, foram realizadas repetidas leituras do material transcrito e, à medida que iam sendo lidas, eram esboçadas categorias que identificavam algumas tendências. Após o exercício contínuo e exaustivo de leituras dos depoimentos transcritos, foram organizadas as categorias. Martins e Bógus (2004, p.55) revelam que o trabalho de categorização consiste num processo onde a informação é reexaminada e modificada à medida que as categorias são combinadas para formar “[...] conceitos mais abrangentes ou quando ideias muito amplas são subdivididas em componentes menores para facilitar a composição e apresentação dos dados”. Para as autoras, a categorização, por si mesma, não esgota a análise das informações. O pesquisador precisa ultrapassar o estágio da mera descrição e avançar em busca de algo que enriqueça a discussão sobre o tema pesquisado.

Quando todos esses caminhos foram percorridos, chegou o momento de serem analisadas as informações produzidas à luz do aporte teórico construído ao longo desse últimos dois anos. A análise das informações foi realizada criteriosamente a fim de compreender o fenômeno investigado. Para tanto, foi utilizada a análise textual discursiva, que possibilitou a interpretação, desde o exame detalhado das informações, a reestruturação e a organização dessas informações até a emergência de novas compreensões de sentidos.

Moraes e Galiazzi (2011) consideram que a análise textual discursiva (ATD) pode ser compreendida como um processo auto-organizado do qual os resultados não podem ser previstos. Para o autor e a autora, esse processo consiste numa sequência recursiva de três componentes: *a unitarização*, que se refere à exploração do material a ser analisado através da leitura e interpretação aprofundada de seus significados. Trata-se de uma etapa exigente e trabalhosa para que se alcance o rigor e a qualidade de uma análise qualitativa. Em seguida, *a categorização*, que envolve o estabelecimento das relações entre as unidades definidas anteriormente. Nesta etapa, os elementos semelhantes são agrupados em diferentes níveis e nomeados de forma precisa, obedecendo, à medida que vão sendo construídas, a um determinado rigor. E, por fim, *a produção do metatexto*, no qual o pesquisador, a partir da unitarização e da categorização, construirá a estrutura do seu metatexto. “A impregnação do pesquisador com o material analisado possibilitará a tomada de decisão sobre um encaminhamento adequado na construção desses metatextos” (MORAES, GALIAZZI, 2011, p.33). Nesta etapa, o pesquisador deverá assumir-se como o autor do texto, mediante

argumentações originais, conquistadas como consequência da intimidade com o fenômeno investigado.

2 JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS

Há algumas décadas, o tema juventude vem sendo debatido em diversos segmentos, seja no cenário acadêmico, seja no âmbito das políticas públicas, seja pelas organizações não governamentais, ou até mesmo pela *mass media*. Os jovens têm sido os consumidores benquistos das indústrias de entretenimento e de tecnologias de informação e comunicação, daí os institutos de pesquisas estarem periodicamente investindo no mapeamento dos usos e hábitos desses sujeitos sociais. Teóricos têm-se debruçado sobre essa temática a fim de trazer para o debate as subjetividades juvenis, para um entendimento mais aprofundado da sociedade contemporânea, uma vez que acompanhar as mudanças de significados e vivências sociais da juventude proporciona uma compreensão das transformações da modernidade a partir de aspectos sociais e culturais (GROPPO, 2000). Nesse sentido, Peralva (1997) alerta que, enquanto o adulto faz parte de um modelo social que se decompõe, o jovem vive num mundo radicalmente novo, contribuindo para a criação de categorias de inteligibilidades que constituem a sociedade contemporânea.

Entretanto, o uso do termo juventude tem-se constituído, desde a sua criação, num paradoxo semântico. Segundo Pais (1990), paradoxo representa a tendência em estabelecer, a partir de um dado nome, significados diversos para uma realidade, a qual se nomeia ou idealiza. No caso do termo juventude, Pais (1990) afirma que ele encapsula ideias e conceitos distintos, e, se não atentarmos para o pressuposto metodológico do qual a noção de juventude é observada, poderemos incorrer em um equívoco semântico. Dessa forma, o sociólogo propõe que, ao tratarmos desse tema, observemos as seguintes tendências: a que se refere à juventude como uma fase da vida, com características homogêneas, revelando assim uma aparente *unidade*; e outra que se refere à *diversidade*, na qual os jovens se diferenciam a partir das situações sociais. A primeira tendência está associada à corrente geracional, que tem como questão central as relações intergeracionais; a segunda associa-se à corrente classista, na qual os grupos sociais se distinguem a partir da origem de classe.

Considerando esses referenciais, a noção de juventude tem sido demarcada por generalizações arbitrárias

[...] a *juventude* ora se nos apresenta como um conjunto aparentemente homogêneo, ora se nos apresenta como um conjunto heterogêneo: homogêneo se compararmos a geração dos jovens com outras gerações; heterogêneo logo que a geração dos jovens é examinada como um conjunto

social com atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros. (PAIS, 1990, p. 151).

Pierre Bourdieu, sociólogo francês, um dos precursores da temática, relativizou a noção de juventude, ao afirmar que “[...] somos sempre o jovem ou o velho de alguém” (BOURDIEU, 1983, p.113), destacando que as divisões entre as idades são construções sociais e convenientemente ressignificadas, em diferentes momentos históricos. Para contrapor a ideia que reduz a juventude a um conjunto social homogêneo, Margulis (2008, p.11), na obra “A juventude é mais que uma palavra”, admite a “[...] juventude como um conceito ambíguo, uma construção histórica e social e não como mera condição de idade. Cada época e situação social demandam formas de ser jovem”⁵.

Com esse mesmo argumento, Groppo (2000) define a juventude como uma categoria social, não restringindo os sujeitos de uma ‘unidade social’ a limites etários, nem os classificando como um grupo concreto. Neste caso, o sentido de grupo concreto para o autor é o mesmo empregado por Mannheim (1982), o conjunto de indivíduos unidos por laços existenciais ou por vontade própria.

[...] a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos. (GROPPO, 2000, p. 7-8).

Se apenas o critério etário não é suficiente para conceituar juventude, os aspectos sociais unicamente também não o justificam. Com efeito, podemos considerar que essas duas perspectivas se complementam, de modo a compreender a complexidade da juventude. Isso porque a juventude, como uma categoria social, não só limita as idades de vida que são definidas pela questão biopsíquica, mas, principalmente, leva em consideração as representações simbólicas e sociais. (GROPPO, 2000). Corroborando essa ideia, Carrano (2007 b) acentua que definir juventude a partir do critério etário é uma forma simplista de tratar uma categoria que se diferencia por diversos modos de existir, nos diferentes tempos e espaços sociais.

A concepção de juventude como invenção da sociologia surge na sociedade ocidental por volta do final do século XIX e início do século XX, para nomear o intervalo entre a infância e a vida adulta. Nesse período, o termo adolescência emerge das classes burguesas

⁵ Tradução pessoal para fins deste estudo.

como um período de latência social, para justificar a extensão do período escolar e o distanciamento do trabalho de determinado grupo social (OZELLA, 2002). Os fenômenos culturais da adolescência e juventude estão intimamente associados ao estudo do desenvolvimento humano, sendo que, na adolescência, identificada pela psicologia, estudam-se o comportamento e as mudanças psicológicas decorrentes das alterações fisiológicas, a partir da puberdade, além de associar às significações sociais, que respondem pelo modo de ser do sujeito.

Já a ideia de juventude abrange um sentido mais amplo e “[...] possui um maior atravessamento de temas sociais, culturais, políticos, econômicos, territoriais, dentre outros” (MOREIRA; ROSÁRIO; SANTOS, 2011, p.458). Abramo (2003) revela que o termo juventude, por muito tempo, foi utilizado para se referir apenas à fase da adolescência, na elaboração de ações, programas e políticas que garantiam direitos e cidadania aos sujeitos com mais de 18 anos. Só em meados dos anos 90, esse tema emerge a partir de problemas sociais de inserção e integração dos jovens no mundo do trabalho e da necessidade de políticas voltadas para a redução da violência nesse segmento.

León (2005, p.11) revela que

[...] em muitas ocasiões existe a tendência de utilização dos conceitos de adolescência e juventude de maneira sinônima e homologadas entre si, especialmente no campo de análise da psicologia geral, e em suas ramificações, como a psicologia social, clínica e educacional, o que não ocorre com tanta frequência nas ciências sociais.

Após a exploração do referencial teórico para a construção desta pesquisa, foi possível constatar que a psicologia toma os termos adolescência e juventude como sinônimos, enquanto as ciências sociais, na maioria das vezes, considera-os, como revela Groppo (2000), como fases sucessivas do desenvolvimento individual, sendo que a adolescência é adjacente à infância, e a juventude, vizinha da fase adulta. Freitas (2005) salienta que a imprecisão e a sobreposição entre os termos podem gerar ambiguidades que promovem a exclusão de múltiplos sujeitos do debate e do processo político, específicos de cada um deles. Com efeito, as diferenças e as analogias não são precisas, até mesmo porque os próprios termos não apresentam uma definição unívoca. Por serem intervalos de transição entre a infância e a fase adulta, a delimitação desses períodos não é clara, sem falar que, em muitos aspectos, se sobrepõem e, em outros, se diferenciam, variando “[...] de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através das suas divisões internas” (ABRAMO, 1994, p.1). Essas divisões são redimensionadas e suprimidas conforme as mudanças de ordem

social, cultural e de mentalidade, pelo reconhecimento legal e na prática cotidiana (GROPPO, 2000).

O desencontro entre essas duas perspectivas aparece de forma perceptível em determinados contextos sociais, em que é necessário o estabelecimento de marcos etários, cuja finalidade é analisá-las a partir da dimensão sociodemográfica. No Brasil, esses marcos são definidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que designa a faixa dos 12 aos 17 anos para a adolescência, enquanto o Estatuto da Juventude⁶ garante direitos e benefícios aos jovens de 15 aos 29 anos.

No contexto desta pesquisa, como os sujeitos que participaram do estudo, estão inseridos na intersecção dos marcos etários estabelecidos pelos dois estatutos citados acima, a opção foi não abandonar nenhum dos dois termos, uma vez que essa decisão não iria comprometer a compreensão sobre a temática proposta.

Ao ser definida como representação socialmente construída, a juventude é constituída a partir de circunstâncias históricas, sociais e culturais distintas. Para Ávila (2005), a representação social é a forma como o indivíduo se relaciona no cotidiano. Assim, ‘o ser jovem’ vai depender de como o sujeito apreende os conhecimentos do dia a dia, a partir das experiências vivenciadas, e de como ele vai reconstruí-los e transformá-los como próprios. A diversidade das condições socioculturais (classe social, etnia, religião), de gênero e geográficas influenciam, significativamente, o modo de ser jovem e justificam as diversas atitudes e comportamentos característicos de cada grupo juvenil. Nesse sentido, a noção de juventude deve ser compreendida como uma complexidade variável, pois “[...] os jovens compõem agregados sociais com características continuamente flutuantes” (CARRANO, 2007 b). Sob essa ótica, estudiosos contemporâneos como Abramo, Groppo, Novaes, Sposito, Carrano, entre outros, identificam-se ao falar de juventudes em vez de juventude, posto que a diversidade de situações sociais determina diferentes formas de ser jovem.

Erik Erikson (1976) trata a adolescência como uma etapa de preparação para a fase adulta, como sendo uma “moratória social”, revelando que é nessa fase que o sujeito modifica a representação de si ao fazer reflexões e interpretações da realidade em que vive, para então poder construir a sua própria identidade e, em seguida, inserir-se no mundo adulto. Regina Novaes (2011) considera que esse período de construção de identidades e definição de projetos de futuro constitui-se numa contradição, visto que o jovem é subordinado à família e à sociedade, ao mesmo tempo em que nutre a expectativa da autonomia. Para a sociologia

⁶ Sancionado em 05.08.2013, pela presidenta Dilma Roussef. Até então, o período etário considerado para delimitar a juventude era de 15 a 24 anos, conforme os organismos internacionais OMS e UNESCO.

clássica, a inserção na vida adulta, segundo Freitas (2005), abrange cinco dimensões: “[...] terminar os estudos; viver do próprio trabalho; sair da casa dos pais e estabelecer-se numa moradia pela qual torna-se responsável ou co-responsável; casar; ter filhos” (FREITAS, 2005, p.7).

Entretanto, Margulis (2008) considera que a moratória, como um espaço de possibilidades abertas e limitado a determinados períodos históricos, é um privilégio de algumas classes sociais, já que nem todas podem proporcionar aos seus integrantes a possibilidade de adiar responsabilidades da vida adulta. Dessa forma, “[...] a condição histórico-cultural de juventude não se oferece de forma igual para todos os integrantes da categoria estatística jovem” (MARGULIS, 2008, p.16). A exemplo do que Margulis revela, o Brasil é um país marcado pelas desigualdades sociais e regionais, onde a entrada precoce no mercado de trabalho tem comprometido o tempo de estudo de milhares de crianças e adolescentes. Embora o trabalho infantil seja proibido desde os anos 90, a sociedade não só aceita como também incentiva, por supor, de forma equivocada, que o trabalho é a única alternativa para os filhos das classes menos favorecidas.

Com efeito, após uma pesquisa, em que buscou fazer uma análise psicossocial sobre a adolescência, Angelina Bulcão Nascimento (2005) constatou que a passagem da infância para a fase adulta sofre influências do momento histórico, da sociedade e da classe social. Para a psicóloga, os adolescentes dos estratos baixos não desfrutam de um tempo de preparação para a vida adulta:

Desde criança assumem tarefas de responsabilidade, não sendo protegidos e resguardados da realidade nua e crua. Desenvolvem atividades relativas ao seu próprio sustento, tendo independência total ou parcial da família. Em geral, desempenham funções remuneradas – embora mal remuneradas – não encontrando tempo para o estudo, amizades ou diversões. Muitos deles fazem *bicos*, pedem dinheiro nas sinaleiras, tomam conta de automóveis. Um grande contingente desconhece a vida familiar. (NASCIMENTO, 2005, p. 18)

Assim, as juventudes contemporâneas são referenciadas por circunstâncias de ambivalências. Do mesmo modo, “o ser jovem” está condicionado a conjunturas de classe, gênero, raça, nacionalidade, contexto histórico e de região. Amparada por estudos anteriores de Abad (2003) e Sposito (2003), Abramo (2005) traz para a discussão a distinção entre os conceitos de *condição* e *situação* juvenil que contribuem para a compreensão da juventude a partir da pluralidade e diversidade das experiências juvenis. Para a socióloga, *condição* é a forma como uma sociedade constitui e significa o momento do ciclo de vida, e *situação* revela

os diferentes modos como a condição é vivenciada pelos jovens, com base nos múltiplos recortes de classe, gênero, etnia, entre outros.

Abad (2003) considera que, atualmente, a condição juvenil encontra-se desvinculada da questão etária e biológica por fatores como o fenômeno do prolongamento da juventude, marcado pela descontinuidade no seu processo linear, simétrico e ordenado, que consistia no circuito família – escola – trabalho – emprego no mundo adulto e também pela desinstitucionalização⁷, que permite a autonomia, sugerida pela experimentação e liberdade juvenil, diferentemente das gerações anteriores. Sposito (2005) corrobora a justificativa da extensão do período da juventude nos diferentes estratos sociais devido à precariedade e às incertezas no mercado de trabalho contemporâneo, bem como à ampliação do processo de escolarização, entre outros elementos que contribuem para a descronologização dessa etapa da vida.

Se antes as sociedades tinham ritos de passagem que cronologizavam precisamente a transição dos jovens para a vida adulta, hoje os traços que delimitam as fronteiras dessas fases são mais fluidos, descontínuos e até reversíveis. Segundo Pais (2009), os marcadores de passagem (escola, casamento, emprego, saída da casa dos pais) não mais se constituem em ritos tradicionais, pois o desemprego, o divórcio, o retorno à escola ou à casa dos pais também acontecem em proporções análogas. Daí, para o sociólogo português, trata-se da “*yoyogeneização* da condição juvenil”⁸ (PAIS, 2009, p. 373), pois as trajetórias juvenis são marcadas por idas e vindas, saídas e retornos, suspensões e retomadas.

Entretanto, na pesquisa intitulada “Da adolescência à vida adulta: um estudo em representações sociais”, com jovens de 18 a 25 anos, oriundos de escolas pública e privada, Marques (2006) observa que o trabalho pode ser considerado como um possível ritual de passagem da contemporaneidade, já que os jovens entrevistados o apontaram tanto como o principal indicador do mundo adulto como o marco da finalização da adolescência.

Neste estudo, vale ressaltar o processo de juvenilização da sociedade contemporânea enquanto valor a ser conquistado, deixando de ser representado por uma fase da vida e passando a ser o objeto de desejo da maioria das pessoas que embarcam nos apelos da indústria do consumo. Hoje, todos querem ser considerados joviais, daí as academias de ginástica prometerem corpos perfeitos, e as clínicas de estética e os consultórios de cirurgia plástica estarem repletos de pessoas que vão em busca da manutenção da jovialidade.

⁷ Abad (2003) se refere à crise das instituições tradicionais, escola e família, que não têm cumprido com a promessa de transmissão de uma cultura adulta hegemônica, bem como não têm demonstrado eficiência na ordenação da sociedade.

⁸ A expressão faz alusão ao brinquedo ioiô, que possui um barbante amarrado a dois discos e que vai e volta.

Nesse sentido, Maria Rita Kehl (2007) sublinha que a juventude passou a ser um sintoma cultural promovido pela sociedade de consumo e pela indústria

A juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado onde todos querem se incluir. Parece humilhante deixar de ser jovem e ingressar naquele período da vida em que os mais complacentes nos olham com piedade e simpatia e, para não utilizar a palavra ofensiva – velhice – preferem o eufemismo “terceira idade”. (KEHL, 2007, p. 44).

Para a autora, na sociedade delineada pela indústria cultural, as identificações dos jovens consumidores são forjadas através das imagens veiculadas nos meios de comunicação, da mesma forma para todas as classes sociais. Todos os adolescentes se identificam com o ideal publicitário do jovem hedonista, livre e sensual, “[...] do ‘filhinho de papai’ ao morador de rua, do jovem subempregado ao estudante universitário do Morumbi (ou do Leblom), do traficante à ‘patricinha’ [...]” (KEHL, 2007, p. 47). A cultura juvenil provoca, no campo das identificações imaginárias, um efeito paradoxal, pois convoca todas as pessoas independente da idade.

Nesse sentido, Groppo (2004) ressalta que a juventude desaparece para dar espaço à “juvenilização”, que passa a ser um estilo de vida, um estado de espírito, uma forma de ser identificados ao bem viver consumista. Esse processo, que se iniciou nos anos 70, é tratado como a “reprivatização”⁹ do curso da vida, que, segundo Groppo (2004), é determinada pelos anseios libertários da geração que revolucionou a cultura nos anos 60, ao promover mudanças na organização dos movimentos sociais, nos direitos dos aposentados e idosos, bem como pela regressão das conquistas e dos direitos sociais intensificados pela globalização e legitimados pelas ideologias neoliberais.

A “reprivatização” da juventude indica a regressão dos direitos juvenis, o que, para Groppo (2004), consiste numa ameaça de “anomia social”¹⁰, pela ausência do período transitório de socialização que antecede à vida adulta.

⁹ Termo utilizado por Groppo a partir da referência de Guita Grim Debert.

¹⁰ Segundo o *Dicionário de Sociologia*, anomia significa o estado de desorganização social ocasionado pela ausência ou aparente ausência de normas. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/dicsoc/soc_a.html#anomia>. Acesso em: 5 maio 2012.

2.1 CONSTRUINDO AS MÚLTIPLAS IDENTIDADES

Stuart Hall (2001) sublinha a complexidade em se conceituar a identidade e, sem a pretensão de ser conclusivo, apresenta três concepções de identidade em diferentes momentos históricos: *sujeito do iluminismo*; *sujeito sociológico* e *sujeito pós-moderno*. O *sujeito do iluminismo* caracterizava-se por ser centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, consciência e de ação. A identidade nascia com o sujeito e permanecia igual ao longo da vida. O *sujeito sociológico* refletia a complexidade do mundo moderno e a identidade formava-se na interação do sujeito com a sociedade. A individualidade, o “eu real”, existia, mas era formada e sofria modificações ao dialogar continuamente com o meio social que habitava. Dessa forma, o sujeito e o meio se unificavam de forma estável e predizível.

Para o sociólogo, as transformações pelas quais passam as sociedades modernas, desde o final do século XX, devido à “globalização”¹¹, estão produzindo a fragmentação de elementos como gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Essa mudança estrutural está alterando a nossa identidade pessoal, enfraquecendo a ideia que temos de nós mesmos como sujeitos integrados. Dessa forma, “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2001, p. 7). Assim, o *sujeito pós-moderno* assume múltiplas identidades em diferentes momentos, e elas são contraditórias, orientadas em diferentes direções, de modo que as identificações são deslocadas constantemente. Hall concebe como ilusão a ideia de identidade como uma unificação plena, completa, segura e coerente.

Ao revisar o pensamento psicanalítico de Lacan, Hall (2001, p.38) confirma:

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”.

Em consonância com essa concepção de identidade do sujeito pós-moderno, Carrano (2007 a) afirma que o processo de identificação se redefine continuamente em razão

¹¹ O autor apropria-se do argumento de Anthony McGrew (1992) para esclarecer que “[...] a ‘globalização’ se refere àqueles processos atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (HALL, 2001, p. 67).

da complexidade social, que exige uma multiplicidade de linguagens e relações. Nesse processo, o sujeito é submetido a uma diversidade de experimentações que lhe possibilitam fazer escolhas que, por sua vez, dependem dos vínculos estabelecidos com o mundo social.

Sendo assim, na sociedade onde as possibilidades de escolha são diversificadas, a construção da autonomia acontece no interior dos fluxos sociais e comunicativos, que estimulam o sujeito a exercitar modos de ser, agir, sentir e pensar. Nesse processo reflexivo e dinâmico, o sujeito elabora a identidade pessoal, conquistando, dessa forma, a capacidade de intervir sobre si e reestruturar-se.

Anthony Giddens (2002) indica o estilo de vida como uma dessas escolhas possíveis que o sujeito pode fazer, influenciado pelo grupo social ao qual pertence, bem como pela condição socioeconômica

Um estilo de vida pode ser definido como um conjunto mais ou menos integrado de práticas que um indivíduo abraça, não só porque essas práticas preenchem necessidades utilitárias, mas porque formam material a uma narrativa particular da auto-identidade. (GIDDENS, 2002, p.79).

Os estilos de vida, já discutidos anteriormente para caracterizar a juvenalização da sociedade contemporânea, são práticas que fazem parte das rotinas diárias, podendo ser construídas e descartadas conforme o processo de reestruturação do “eu”.

A questão da identidade ganha contornos importantes na adolescência, por ser uma fase identificada por profundas alterações físicas e biológicas, associadas às transformações psicológicas, que produzem efeitos significativos na vida dos jovens, sendo uma dessas transformações a lenta e dolorosa elaboração do luto pelo corpo de criança, pela identidade infantil e pela relação com os pais da infância. Marcada pelos conflitos, contradições e ambivalências, mas também pela reestruturação psíquica, é nessa etapa da vida que o sujeito modifica de forma significativa a representação de si e busca a identidade. Aberastury e Knobel (1981) ressaltam que, por ser um período de múltiplas identificações contemporâneas e contraditórias, o jovem experimenta diferentes personagens numa combinação de vários corpos e identidades.

Num processo angustioso em relação a um corpo que não mais reconhece, por causa das modificações, o jovem sente-se inseguro, ansioso e tende a idealizar um corpo perfeito. Esse sentimento faz com que ele busque identificações com outros jovens que vivenciam a mesma experiência, justificando, dessa forma, a necessidade que eles têm de pertencimento a um grupo, na tentativa da adaptação social e identidade grupal. A convivência em grupo

permite uma experimentação interacional como uma atitude de rompimento das dependências infantis. “Além disso, o grupo pode facilitar a identidade social, pessoal e sexual como adulto” (PELADINO, 2005, p. 66).

Surgem, nessa fase, atitudes e comportamentos transgressores e de enfrentamento, formas estranhas de se vestir, culto a ídolos e religiões, a mudança repentina de humor e a dependência em relação aos amigos, que emprestam a sensação de unidade.

Nesse sentido, Groppo (2004) argumenta que, ao conviverem em grupos, os jovens constroem uma “realidade” social, de modo a ter pensamentos e comportamentos semelhantes em relação ao mercado de consumo, mesmo não habitando os mesmos espaços. Assim, “[...] é justamente desta convivência forçada que nasce a possibilidade destes indivíduos criarem identidades, comportamentos e grupos próprios e alternativos às versões oficiais” (GROPPO, 2004, p.14).

Para o sociólogo, trata-se de um percurso dialético entre a institucionalização das juventudes e a possibilidade de autonomia, sendo que a autonomia pode ser rejeitada, contida ou ter seus valores e elementos sociais aceitos pela sociedade.

A disseminação das tecnologias digitais e os processos de desterritorialização¹² têm modificado as dinâmicas na construção da identidade. Os jovens que estão imersos no mundo digital, utilizando uma linguagem híbrida¹³, experimentam múltiplas identidades *online*, seja através de perfis construídos nos *blogs*, nas redes de relacionamentos, nos jogos virtuais ou em bate-papos.

Para Garbin (2003), essa prática, além de proporcionar um deslocamento entre espaços e comunidades virtuais, possibilita a adoção de identidades fictícias que variam de acordo com o interesse ou estado de espírito das pessoas. A *internet* oferece a possibilidade ímpar de escolhermos e modificarmos nossas escolhas com uma simples “teclada”, a cada interação virtual. Nesse cenário, os jovens constituem e são constituídos identitariamente através das formas como falam, se apresentam visualmente e se relacionam na rede.

Ainda de acordo com Garbin (2003, p.133):

[...] numa comunidade virtual, seja ela um *chat*, uma lista de discussão, um *blog* coletivo, onde há troca de discursos entre interlocutores, onde podemos encarar nossas identidades com muito mais multiplicidade, onde podemos nos inventar do jeito que quisermos e nos sentirmos naquele momento, naquele lugar, as identidades são, sim, fictícias, porém não menos que as da

¹² Segundo Deleuze e Guatarri (1997), a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território original, através de linhas de fuga, para em seguida reterritorializar. Os processos de desterritorialização e reterritorialização são indissociáveis.

¹³ Significando “combinação de textos, imagens e sons” (ALVES; HETKOWSKI, 2012, p. 65).

vida real. São apenas diferentes, mais breves, talvez mais flexíveis que as do cotidiano real.

Garbin (2003) ratifica que, nas comunidades virtuais, as identidades negociam umas com as outras, aproximam-se e identificam-se, atravessando fronteiras geográficas reais, étnicas, na busca de grupos que partilham os mesmos ideais.

Neste sentido, os espaços públicos da rede permitem que os jovens vivenciem a multiplicidade de identidades como um importante estágio terapêutico no desenvolvimento da identidade. Assim, a *internet* é um laboratório virtual para experimentos no desenvolvimento da identidade (PALFREY; GASSER, 2011).

De acordo com Carrano (2007 a), um dos grandes desafios da *modernidade líquida*¹⁴ consiste na construção da unidade social onde as diferenças e desigualdades individuais e coletivas são significativas.

2.2 A GERAÇÃO CONECTADA

Para Mannheim (1982), o problema das gerações é caro o suficiente para que se compreenda a estrutura dos movimentos sociais e intelectuais. Para tanto, deve ser compartilhado com as diversas disciplinas e nacionalidades. Da mesma forma como foi proposto anteriormente ao conceito de juventude, por Groppo (2000), inspirado na concepção de Mannheim, a geração não é um grupo concreto, onde os indivíduos se reúnem por laços existenciais e vitais (família, tribo) ou por desejo consciente (seita).

Da mesma forma, não podemos dizer que a situação de geração está vinculada apenas à condição dos fatores de nascimento, crescimento, envelhecimento e morte, o que consistiria no equívoco das teorias naturalistas, ao desconsiderar o fenômeno sociológico que permeia a vida dos indivíduos. Mannheim (1982) observa que a geração apresenta semelhança estrutural com a posição de classe do indivíduo na sociedade, que se define como a situação comum a determinados indivíduos na organização econômica e de poder na sociedade, que restringe os partícipes a experiências semelhantes. Sendo assim, ao fazer essas duas considerações, a do ritmo biológico da vida humana e a da dimensão sócio-histórica, Mannheim (1982) considera que uma geração é formada por indivíduos que pertencem ao mesmo grupo etário e que

¹⁴ Expressão cunhada pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2003) para se referir à pós-modernidade, onde tudo flui de forma rápida.

vivenciam uma situação comum no que se refere ao comportamento, à forma de pensar e lidar no e com o mundo.

Mannheim (1982) caracteriza o fenômeno da geração como um processo dinâmico e contínuo, no qual cada geração é seguida por uma nova, e os novos participantes surgem à medida que os antigos vão desaparecendo naturalmente, de forma que os integrantes das novas gerações são os representantes da renovação da cultura na sociedade. Entretanto, o fato de os indivíduos nascerem na mesma época não produz uma situação de geração; do mesmo modo acontece quando grupos etários mais velhos vivenciam determinados acontecimentos históricos juntamente com uma nova geração, não significando também similaridade de situação. Segundo o autor, a situação comum de geração acontece quando as pessoas experienciam os mesmos fatos históricos e as experiências vividas efetuam uma consciência similarmente estratificada. Desse modo, os jovens e os adultos que vivenciam as mesmas experiências têm impressões distintas sobre os fatos, pois encontram-se em situações diferentes, como experiências de vida diferenciadas.

Em conformidade ao que já foi dito anteriormente sobre as transformações psicossociais que acontecem na passagem pela adolescência, Mannheim (1982) afirma que é a partir dessa fase que o inventário de experiências começa a marcar mais fortemente o estrato da consciência do indivíduo, já que é nesse momento que os jovens problematizam e refletem sobre a herança cultural. Assim, os jovens tendem a ser os primeiros a incorporar as mudanças de comportamento na sociedade, o que não acontece naturalmente com os adultos, pois estes já elaboraram e amadureceram suas convicções, experienciadas em suas juventudes.

Essa argumentação ratifica a nossa afirmação, no início deste capítulo, sobre a importância de trazer para o debate as questões juvenis, a fim de entender as mudanças presentes na sociedade contemporânea. Nesse sentido, “[...] quanto mais rápido é o ritmo da transformação social e cultural, [...], maiores são as chances de que grupos particulares da situação da geração reajam a condições modificadas, produzindo suas próprias enteléquias”¹⁵ (MANNHEIM, 1982, p. 93).

Nesse contexto, as juventudes contemporâneas têm sido, ao longo das últimas décadas, protagonistas de transformações sociais e culturais que têm influenciado em novos comportamentos e experiências na sociedade. Sendo assim, percorre-se aqui a trajetória das sucessivas gerações, no Brasil e no mundo, a partir da segunda metade da década de 40,

¹⁵ De acordo com o *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa* (2009), enteléquia significa a forma ou a razão que determinam a transformação ou a criação de um ser.

associando cada geração aos fatos da época até se chegar à geração conectada, da qual fazem parte os sujeitos desta pesquisa.

Em épocas remotas, a transição de uma geração a outra acontecia no período aproximado de 40 anos. Depois, esse tempo foi reduzido para 25 anos e hoje, em virtude do desenvolvimento tecnológico, a transição de uma geração a outra já está sendo computada no espaço aproximado de 10 anos, conforme se pode comprovar através da classificação abaixo. Não existe um consenso entre os teóricos em relação aos limites temporais das gerações, mesmo porque, como vimos em Mannheim (1982), as gerações vão sendo renovadas continuamente.

A nomeação das gerações tem sido uma prática para situá-las em determinados contextos sociais, históricos e culturais, especialmente a partir da metade do século XX, como pode ser percebido pela seguinte classificação:

- *Baby Boom*: geração de pessoas nascidas após o final da Segunda Guerra Mundial. Tem esse nome em referência à explosão da natalidade que aconteceu nos Estados Unidos após a volta dos soldados da guerra; ainda nesse período, a televisão moldou de forma significativa o comportamento dessas pessoas; surge também o movimento *hippie* com o *slogan* Paz e Amor como reação contrária à guerra do Vietnã que acirrou os interesses monopolistas por novos mercados (NASCIMENTO, 2002). Nesse período, o Brasil não apresentava nenhuma política destinada especificamente aos jovens, para além da educação formal. Diferentemente, na Europa e nos Estados Unidos, a formulação de políticas para jovens e a criação de instituições governamentais para esse segmento da população se desenvolveram ao longo do século passado (ABRAMO, 1997). Nos anos 50, os jovens dos setores operários e da classe média são considerados delinquentes por apresentarem comportamentos inadequados aos padrões da época, entretanto, mais tarde, esse comportamento foi entendido como desconforto e agitação normais para essa fase de vida e parte do processo de integração à vida adulta (ABRAMO, 1997).

- *Baby Busty*: que significa o declínio da natalidade em relação à geração anterior; compreende as pessoas nascidas entre os anos 60 e 80. Mais conhecida como *geração X*, teve esse nome em referência ao comportamento desconhecido dos jovens, filhos dos “*baby boomers*”. Nos Estados Unidos, os integrantes mais velhos dessa geração apresentavam familiaridade com o uso do computador (TAPSCOTT, 2010); em 1969, foi criada, com objetivos militares, a rede mundial de computadores, a *internet*¹⁶. No Brasil, em

¹⁶ INTERNET. In: MUSEU do Computador. Disponível em: < <http://www.din.uem.br/museu/index.htm> >.

1961, quatro estudantes de engenharia eletrônica do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) planejam e constroem “Zezinho”, o primeiro computador brasileiro, mas os microcomputadores só passaram a ser comercializados em lojas de magazine, a partir de 1980. Também, o número de adolescentes cresceu em 26% entre os anos 70 e 80. Nesse período, as desigualdades entre os jovens brasileiros eram nítidas, já que pertenciam a realidades distintas: por um lado, a *geração coca cola* ou *geração shopping*, numa alusão ao comportamento consumista de produtos importados, era formada pelos jovens dos estratos médio e alto, que tinham acesso ao sistema de saúde, à educação de qualidade, e eram considerados conformistas e conservadores quando comparados com os jovens da geração anterior; por outro lado, havia os jovens pertencentes aos estratos baixos, com uma baixa qualidade de vida e que viviam em condições de pobreza absoluta. Na Bahia, 70% dos jovens pertenciam a segmentos de baixa renda, dos quais 20% não frequentavam a escola. A falta de perspectivas quanto ao futuro marcou a vida desses jovens que trocaram a escola pelo trabalho, por motivos de sobrevivência (NASCIMENTO, 2002).

- *Geração Y*: geração de jovens nascidos entre os anos 80 e 90. Para Pretto (2006), é a Geração Alt + Tab, para Tapscott (1999; 2010) é a Geração Net (*internet*) ou Milênio, pois se trata da primeira geração que nasceu imersa no mundo digital. Para Tapscott (1999), essa imersão na cibercultura credenciou essa geração como sendo a principal produtora e disseminadora da *internet*. Entretanto, no Brasil, em 1988, com um atraso de quase 20 anos em relação aos Estados Unidos, surgiu a *internet*, porém restrita ao meio acadêmico e sendo aberta para a sociedade apenas em 1995. Portanto, a maioria dos jovens brasileiros, nascidos nesse período, estavam fora desse contexto. No Brasil, os anos 80 foram registrados pela concentração de rendimentos, o crescimento de favelas e da violência urbana. Embora a economia se tenha estabilizado nos anos 90, as desigualdades sociais permaneciam alarmantes até o ano 2000, quando começaram a apresentar redução. O País foi inserido no contexto da globalização; os jovens pintaram o rosto e foram para as ruas pedir o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo no início dos anos 90. Nos estratos altos da sociedade brasileira, os pais da geração Y investiram na formação educacional dos filhos, enquanto o número de jovens que viviam em situação de miséria atingiu 35 milhões, com sua maior concentração nos bairros da periferia das regiões mais pobres; a migração em busca de trabalho para os cinturões pobres das grandes cidades aumentou a parcela urbana da população menor de idade; milhões de menores de 14 anos trabalhavam em regime de subemprego e outros milhões sobreviviam nas ruas das principais capitais do País. “Uma CPI

da Câmara revelou em 1991 que mais de 7.000 crianças e adolescentes foram assassinados no país desde 1987 [...]” (NASCIMENTO, 2002, p. 281). O foco dos debates que envolviam a juventude constituía-se das problemáticas por esta vivida: prostituição, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce e violência. De acordo com Abramo (1997, p.28), os jovens quase nunca estavam relacionados ao tema cidadania, “[...] como sujeitos capazes de participar dos processos de definição, invenção e negociação de direitos”. Para a socióloga, a dificuldade de relacionar a juventude à cidadania estava ligada aos fatores de elaboração dos direitos sociais na sociedade brasileira, ao modo como as diferenças sociais eram consideradas e à maneira como os conflitos eram negociados politicamente na sociedade brasileira.

- *Geração Z*: os jovens dessa geração, que nasceram a partir dos anos 90 até o presente, realizam múltiplas atividades, conversam por SMS, assistem TV, escutam música em *mp3*, além de estudar ou pesquisar na *internet*; essas ou outras ações são realizadas, muitas vezes, ao mesmo tempo. A partir de argumentações, selecionam “a melhor” informação para construir sua opinião e conectam informações díspares e não lineares. Todos esses procedimentos cognitivos, porém, não são reflexões, mas reações aos estímulos produzidos nessa era da informação e da comunicação. Embora as duas últimas gerações tenham sido identificadas com nomenclaturas distintas, podemos considerar que as pessoas nascidas a partir dos anos 80 têm práticas semelhantes com relação às tecnologias digitais, daí serem chamadas de geração C, por causa da conectividade. Lynn Alves e Tânia Hetkowski (2012, p.66) definem a geração C como “[...] grupo de sujeitos que interagem com as tecnologias digitais e telemáticas e produzem colaborativamente e conectivamente conteúdos”.

Ainda segundo Alves e Hetkowski (2012), essa geração interage intensamente na *web*¹⁷, construindo novos sentidos nas comunicações síncronas e assíncronas¹⁸, de modo que, a partir de celulares, *smartphones*, PDAs (Personal Digital Assistants), jogos, *notebooks*, entre outros, potencializam a informação, a comunicação e a produção de conhecimento.

Embora grande parcela dos jovens da geração C tenha prática e desenvoltura em relação às TIC e, ao longo das últimas décadas, tenha havido um impulso na disseminação do acesso à *internet* no País, ainda existe um percentual significativo da população que não

¹⁷ World Wide Web (www), que, em português, significa Rede de Alcance Virtual.

¹⁸ A comunicação síncrona entre as pessoas acontece em tempo real, como é o caso dos diálogos no *chat* e nas vídeoconferências. Na comunicação assíncrona, as pessoas não precisam falar simultaneamente, como é o caso do email e da lista de discussão.

usufrui desse meio de informação e comunicação. Sobre isso, Ponte e Simões (2013, p.35) tecem as seguintes considerações:

Apesar do aumento acentuado da penetração da Internet no Brasil e em vários países europeus, e de crianças e jovens serem os maiores utilizadores em muitos países, persistem diferenças nas condições e modos de acesso, que espelham desigualdades sociais entre (e no interior dos) países.

No Brasil, a questão do acesso à *internet* é pauta das discussões nas políticas públicas desde 1999, quando foi implantado o Programa Sociedade da Informação, que promoveu o lançamento do *Livro Verde* (TAKAHASHI, 2000) como uma conquista na busca da democratização do acesso e do uso universal das tecnologias de informação. Diversas outras iniciativas de inserção das tecnologias foram implementadas no País, sob a bandeira da “inclusão digital”, mas, apesar dos esforços envidados, o Estado ainda não conseguiu organizar uma política coerente e articulada que promova o acesso de forma igualitária a toda a população (SILVEIRA, 2011). Nesse contexto, está sendo implantado, no Brasil, o Programa Nacional da Banda Larga (PNBL), que objetiva a expansão da infraestrutura e dos serviços de telecomunicações a fim de promover, a custos baixos, o acesso à *internet* de alta velocidade a milhões de brasileiros, “[...] tendo como pressuposto a ideia de que o acesso à *internet* configura-se como um valor fundamental para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país” (LEMOS, 2011, p. 15).

Enquanto em alguns países, a universalidade do acesso à rede já é um direito conquistado, o Brasil ainda concentra as discussões em torno do acesso, quando sabemos que, tão importantes quanto o acesso, são as práticas desenvolvidas na rede, que possibilitam às pessoas buscarem informações, comunicarem-se com outras pessoas, atuarem ativamente no seu cotidiano e colaborarem na produção do conhecimento. Nesse sentido, a última pesquisa realizada pelo Centro de Estudos Sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic.br)¹⁹, durante os meses de outubro de 2012 a fevereiro de 2013, revela que, embora o percentual de brasileiros que têm acesso à *internet* tenha aumentado para 49%, o número de pessoas que nunca acessaram a rede (42%), ainda é muito significativo.

A dificuldade do acesso à *internet* está diretamente associada às desigualdades de renda, de forma que, no Brasil, apenas 5% das classes D/E têm *internet* em casa, 35% da

¹⁹ CENTRO DE ESTUDOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO [Cetic.br]. *TIC Domicílios e Usuários 2012*. Disponível em: < <http://www.cetic.br/usuarios/tic/2012/index.htm> >. Acesso em: 6 maio 2012.

classe C contra 76% a 96% das classes A/B (PONTE; SIMÕES, 2013). No País, os contextos sociais diferenciados são um impedimento para garantir que a chamada geração conectada corresponda a um grupo homogêneo, desde que uma parte da população mais jovem continua não tendo acesso à rede.

Deve-se considerar que, apesar de terem a mesma faixa etária, os jovens podem viver juventudes diferentes. Novaes (2003, p.121) observa que “[...] existem grupos e segmentos juvenis organizados que podem falar por parcelas da juventude, mas nenhum deles tem a delegação de falar por todos que fazem parte da mesma faixa etária”.

Nesse sentido, as realidades vivenciadas pelos jovens no Brasil são bem diversas, basta que se analise o índice de renda *per capita* média do Brasil em 2011, da Região Nordeste e da Bahia, na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Renda domiciliar *per capita* – Brasil – Nordeste – Bahia - Salvador (2003-2011).

Renda domiciliar <i>per capita</i> (2011) (R\$)			
Recortes geográficos	2003	2011	Varição (%)
Brasil	542	763	41
Nordeste	297	469	58
Bahia	307	504	64
RM de Salvador	483	797	65
Não metropolitana	252	399	58

Fonte: Pnad 2003/2011 (IPEA, 2013).

Embora tenha havido um avanço, se compararmos os anos de 2003 e 2011, a renda *per capita* na Bahia ainda está muito abaixo do nível nacional. A disparidade aumenta ainda mais quando comparamos a Região Metropolitana de Salvador (RMS) e as regiões não metropolitanas. A diferença entre as rendas *per capita* média entre a RM de Salvador e a região não metropolitana de Salvador é mais de 100%, o que significa dizer que, para que os jovens pertencentes a esses grupos menos favorecidos possam participar do ciberespaço, as desigualdades necessitam ser corrigidas. Ou seja, da mesma forma como ocorreu com os jovens das gerações *Baby Boomers*, *Baby Busty* e *X*, os jovens da chamada geração conectada,

mesmo tendo a mesma faixa etária, não estão vivendo nem estão tendo as mesmas oportunidades de acesso ao mundo digital.

Entendemos que a pesquisa “As concepções e práticas dos alunos do ensino técnico integrado ao ensino médio do IFBA, *Campus* Salvador, em relação às tecnologias digitais” nos dará pistas para uma reflexão sobre a participação desses jovens na cibercultura.

3 O LUGAR SOBRE O QUAL FALAMOS

O presente estudo foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), no *Campus* Salvador, situado no bairro do Barbalho. Parte integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ministério da Educação, o IFBA tem como missão “[...] promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país” (IFBA).

Até se designar Instituto Federal da Bahia, a instituição passou por reformulações estruturais desencadeadas por motivações de ordem política, social e cultural. Para se ter o conhecimento de que lugar se está falando, propõe-se esse breve histórico da instituição.

A origem dessa trajetória data do início do século XX, quando o então presidente da República Nilo Peçanha, através do Decreto de nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices localizadas nas capitais brasileiras, com exceção do Rio de Janeiro, que teve a sua unidade instalada na cidade de Campos (BRASIL, 1909). Não foram contemplados o Distrito Federal, por já possuir o Instituto Profissional Masculino e o Estado do Rio Grande do Sul, que dispunha do Instituto Parobé (CUNHA, 2000). As escolas, custeadas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio ofereciam ensino profissional primário e gratuito. De acordo com o decreto, a criação dessas escolas justificava-se pela necessidade de habilitar os “filhos dos desfavorecidos da fortuna” ao preparo técnico, de modo a afastá-los da ociosidade e conseqüentemente do mundo do crime (BRASIL, 1909)

Kuenzer (2009) sublinha que a formação profissional surgiu no País não para atender às demandas do desenvolvimento industrial, já que nas capitais quase não existia zona industrial desenvolvida, mas para educar pelo trabalho as crianças órfãs, pobres e desvalidas da sorte. Com efeito, Cunha (2000) observa que a decisão de localizar as escolas nas capitais se deveu ao interesse político ao invés da propagada ideologia industrialista, isso porque as escolas representariam a presença do governo federal nos Estados, ou seja, por um lado, o governo oferecia cargos aos políticos locais e apadrinhava alunos indicados por eles, em contrapartida, esses políticos apoiavam o bloco dominante no plano federal.

Segundo Moreira (2009), numa perspectiva moralizadora, a real intenção era retirar das ruas as crianças consideradas marginais em potencial, comprovadamente sadias, de 10 a 13 anos, de forma a proporcionar instrução, disciplina, trabalho e livrar a nação de seres

inúteis. Nesse contexto, era imperiosa uma intervenção institucional para proteger essas crianças e promover o reordenamento socioeconômico, político e cultural.

Assim, numa instalação provisória, no Centro Operário da Bahia, no Pelourinho, a Escola de Aprendizes Artífices da Bahia foi inaugurada no dia 2 de julho de 1910, mas, por motivo de infraestrutura inadequada, foi logo transferida para o edifício próprio no Largo dos Aflitos, onde se manteve até o ano de 1926. Foram matriculados, no primeiro ano de funcionamento, 40 alunos e oferecidas oficinas de alfaiataria, encadernação, ferraria, sapataria e marcenaria. Com caráter assistencialista, era conhecida como a escola do mingau, por servir merenda escolar como medida preventiva para conter a evasão (LESSA, 2002).

Nesse sentido, por representar uma alternativa de sobrevivência para os alunos, a Escola de Aprendizes Artífices da Bahia, diferentemente do panorama nacional, apresentou, entre os anos de 1911 e 1924, uma média de frequência de 71%, atingindo o ápice de 96% no ano de 1916, o que foi considerado razoável se comparado ao percentual de abandono escolar bastante significativo em outras unidades da rede, que apontavam a evasão como a causa da improdutividade e do fracasso das Escolas de Aprendizes Artífices (MOREIRA, 2009).

Em 1º de maio de 1926, a escola soteropolitana foi transferida para a nova sede, no Largo do Barbalho, onde atualmente se encontra o *Campus* Salvador do IFBA. Com instalações modernas, bem equipadas e com boas condições pedagógicas, o número de alunos matriculados cresceu, saltando de 157, em 1925, para 350 no ano posterior (MOREIRA, 2009).

A década de 30 caracterizou-se pelas mudanças no ensino profissional, a começar pela saída das Escolas de Aprendizes e Artífices da tutela do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e passando a integrar o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930. Ao assumir a missão de promover a industrialização do Brasil, o governo do presidente Getúlio Vargas efetuou modificações nas concepções e práticas do ensino profissional, com o direcionamento para a formação de mão de obra especializada para atender à situação emergente do País. Assim, em 13 de janeiro de 1937, através da Lei n. 378, as Escolas de Aprendizes e Artífices transformaram-se em Liceus Industriais, direcionados ao ensino pré-vocacional e profissional, atendendo, em caráter assistencialista, às classes menos favorecidas (MOREIRA, 2009).

Kuenzer (2009) ressalta que, em 1942, já era evidente o sentido dual da trajetória educacional brasileira, isto é, para os filhos das elites, a formação acadêmica, intelectualizada

e descolada de ações instrumentais; para as classes desfavorecidas, a formação técnica, profissional, em instituições especializadas.

Desse modo, a formação de trabalhadores cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro. (KUENZER, 2009, p. 27).

Os anos de 1942 e 1943 foram marcados por reformulações na educação brasileira através da instituição de leis orgânicas que redefiniram os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus. As oito leis orgânicas que fizeram parte da conhecida Reforma Capanema²⁰, organizaram o sistema escolar nos níveis primário e médio, consolidando a dualidade estrutural no encaminhamento de duas propostas distintas para o ensino médio. Segundo Cunha (2005), o ensino primário, destinado a todas as crianças de 7 a 12 anos, tinha duração de quatro ou cinco anos e era preparatório para o nível seguinte; o ensino médio, para jovens com idade a partir de 12 anos e que compreendia cinco ramos: o secundário, dirigido às elites na preparação para o ensino superior; três desses ramos eram destinados à formação da força de trabalho específica para os setores agrícola, industrial e comercial; e o quinto ramo, o ensino normal, que consistia de trabalho intelectual voltado para a formação de professores para o ensino primário. Cada ramo de ensino era constituído de dois ciclos, o 1º Ciclo era preparatório para o 2º Ciclo; se fosse o ensino secundário, esse ciclo era conhecido como ginásial. No caso do ensino técnico, o 1º Ciclo preparava apenas para os 2º Ciclos técnicos e normal, conforme se pode verificar no fluxograma da Figura 1 a seguir. O ensino superior manteve a mesma estrutura de 1931.

²⁰ Capanema em referência à Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde Pública no governo de Getúlio Vargas.

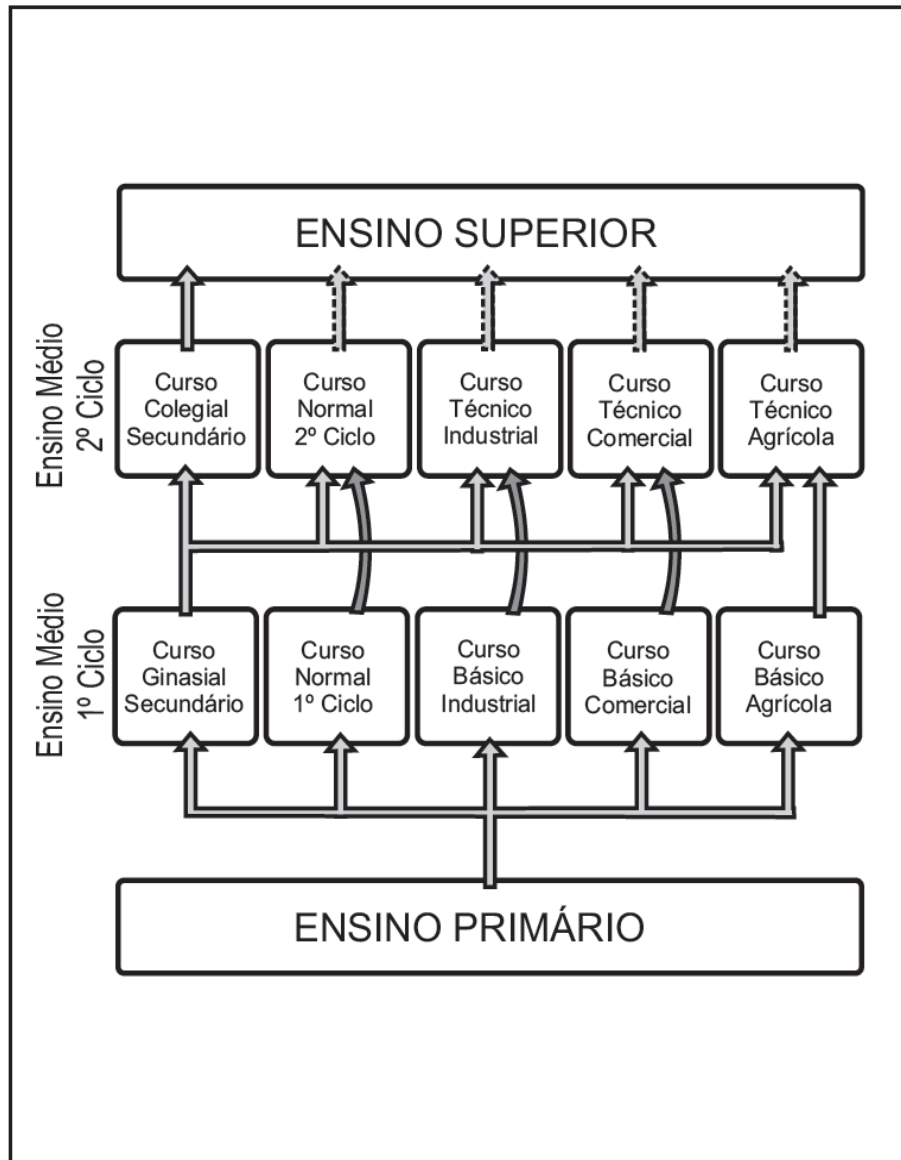


Figura 1 – Articulação entre os níveis de ensino segundo as “leis orgânicas” – 1942/1946.
 Fonte: Cunha (2000, p. 39).

A Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, consistiu num avanço ao deslocar o ensino profissional para o grau médio, o que significa dizer que, desde então, os jovens concluintes dos cursos técnicos profissionalizantes passaram a ter direito a pleitear uma vaga na universidade, ainda que só para cursos relacionados aos cursos técnicos concluídos (BRASIL, 1942 a).

De acordo com Cunha (2005), essa lei orgânica representou uma inovação para a educação profissional, pois criou os cursos técnicos que passaram a ser reconhecidos pelo Ministério da Educação. Para o autor, o deslocamento do ensino profissional para o ensino médio permitiu que as próprias escolas primárias selecionassem os alunos, o que fez com que a admissão nas escolas industriais deixasse o cunho ideológico e assistencialista e exigisse a realização de exames vestibulares e a comprovação da capacidade física e mental dos candidatos.

Nesse mesmo ano, os Liceus Industriais passaram a se chamar Escolas Técnicas por força do Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial (BRASIL, 1942 b). A Escola Técnica de Salvador foi ampliada na sua estrutura física e, em 1943, passou a ministrar os seguintes cursos de formação profissional, com duração de três anos: Ensino Industrial Básico, com 13 cursos; Ensino de Maestria e o Ensino Técnico que era constituído dos cursos de Edificações, Pontes e Estradas, Artes Aplicadas, Desenho Técnico e Decoração de Interiores. Esses cursos juntaram-se aos já existentes Desenho de Arquitetura, Desenho de Máquinas e Eletrotécnica, implantados em 1942 (LESSA, 2002).

Nesse contexto, ao contrário do que acontecia até então, os concluintes do 1º Ciclo do ensino médio secundário (ginásio) começaram a optar pelo curso técnico ao invés de cursar o colegial. Por sua vez, os jovens carentes que terminavam, quando terminavam, o 1º Ciclo do ensino industrial, interrompiam os estudos para trabalhar, não dando sequência ao 2º Ciclo do ensino técnico. Assim, os ginásianos passaram a ocupar a maioria das vagas de algumas das Escolas Técnicas.

Cunha (2005) revela que as razões para essa mudança de comportamento estão sustentadas no fortalecimento da função propedêutica do ensino técnico industrial a partir dos anos 50, ou seja, a possibilidade de ingresso na universidade em qualquer curso superior ao mesmo tempo da imersão no mercado de trabalho. A dispensa do serviço militar também estimulou os rapazes a ingressar no curso técnico, pois, após a conclusão, eles seriam isentos das obrigações militares, já que as escolas foram declaradas de interesse da segurança nacional.

Associado a esses fatos, o aceite dos pedidos de registro dos egressos das Escolas Técnicas pelo Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura (CONFEA), em 1946, e a implantação da Petrobrás na Região Metropolitana de Salvador, em 10 de maio de 1954, também contribuíram para a valorização da educação profissional na Bahia (LESSA, 2002).

Manfredi (2002) revela que a política educacional dualista legitimada no Estado Novo, que diferenciava e discriminava boa parte das classes sociais, resistiu aos anseios dos que defendiam uma escola secundária unificada, como foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova²¹, em 1932, que reuniu 26 intelectuais, entre eles, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Antônio Ferreira de Almeida Júnior e Cecília Meireles, que redigiram o documento em favor de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Isso também não ocorre, mesmo com a promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, considerada de grande importância para o curso técnico industrial, pois integra definitivamente o ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo a equivalência plena entre os cursos profissionais e os propedêuticos, a questão da dualidade não é superada.

²¹ MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. 1932. Disponível em: < http://pt.wikipedia.org/wiki/Manifesto_dos_Pioneiros_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Nova >. Acesso em: maio 2014

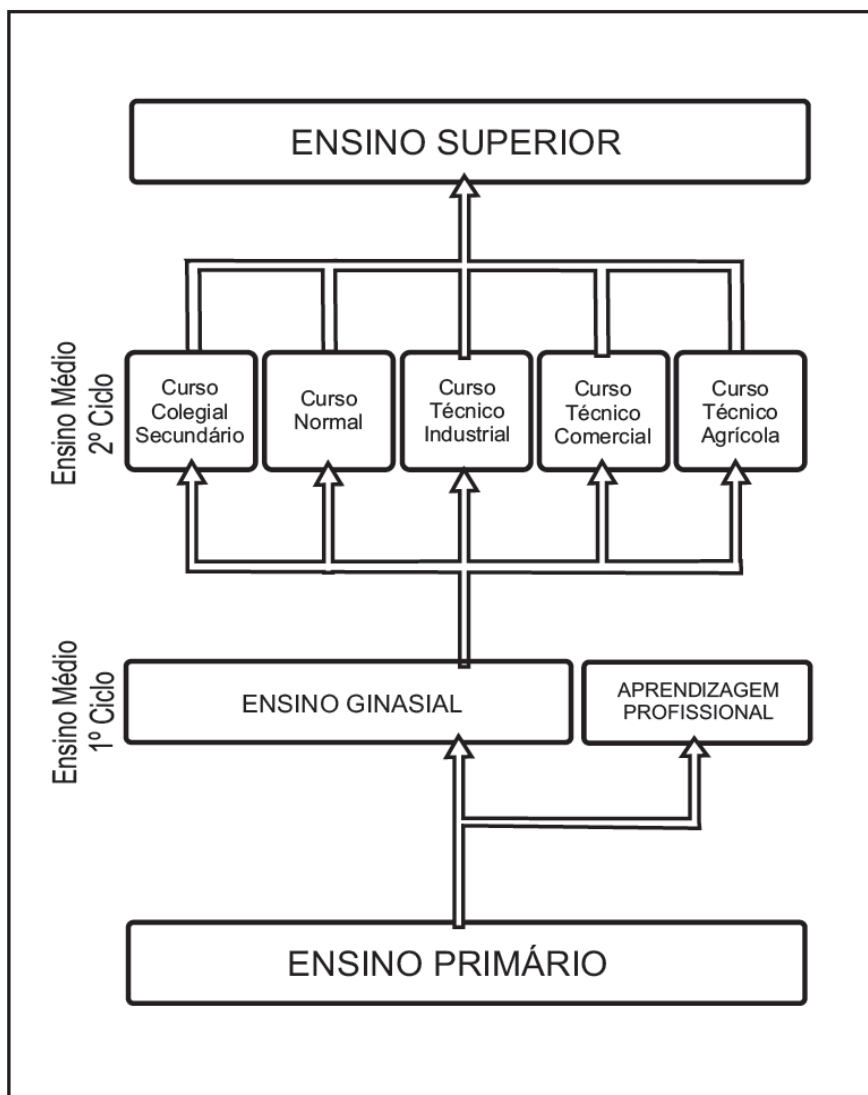


Figura 2 – Articulação tendencial entre os níveis de ensino segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) e legislação correlata.

Fonte: Cunha (2000, p. 166).

Nas palavras de Kuenzer (2009), ainda que oficialmente os cursos fossem proporcionais, continuaram oferecendo, para clientelas distintas, projetos pedagógicos diferenciados, um direcionado à formação intelectual humanista e o outro voltado para a formação de trabalhadores instrumentais.

Em 20 de agosto de 1965, sob a Lei nº 4.759, as Escolas Técnicas passam a ser qualificadas de federais, sendo a Escola Técnica de Salvador denominada Escola Técnica Federal da Bahia (BRASIL, 1965). Nesse mesmo ano, através de convênios com países do Leste Europeu, foram realizados investimentos através da aquisição de equipamentos com vistas a melhorar a qualificação dos técnicos industriais de nível médio. Essas medidas tinham

o objetivo de atender aos interesses capitalistas, que ora se faziam presentes com o crescente número de multinacionais implantadas no País. De acordo com Lessa (2002), foram beneficiados os cursos de Edificações e Estradas, Eletrotécnica, Química e Mecânica de Máquinas.

As décadas de 60 e 70 foram sinalizadas pelos ditames do regime militar, que, para firmar o processo da industrialização no País, alterou a organização educacional, sobretudo a educação profissional. Nesse sentido, a opção pelo modelo da educação tecnicista, voltado para a formação da força de trabalho qualificada, tem como finalidade substituir as importações para assegurar o controle do capital nacional.

Isso posto, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, deliberou a profissionalização compulsória e irrestrita no ensino de 2º grau, de modo que todas as escolas deveriam oferecer cursos profissionalizantes. Foram abolidos os ensinos primário, ginásial e secundário, que passaram a designar-se ensino de 1º e 2º graus, sendo que o 1º grau, formado pela fusão dos antigos primário e médio, seria concluído em oito anos e destinado à faixa etária de 7 a 14 de anos; e o ensino de 2º grau, antigo ensino médio do 2º Ciclo, duraria três ou quatro anos, se houvesse estágio. Estava implícita, nessa determinação, a contenção da demanda dos jovens secundaristas para o ensino superior, observada com intensidade no final dos anos 60 (CUNHA, 2005; KUENZER, 2009)

Para Cunha (2005), da mesma forma que representou a mais ambiciosa das políticas educacionais implementadas no Brasil, a Lei 5.692 também significou o maior fracasso. E o insucesso da profissionalização universal se deveu ao despreparo das escolas públicas estaduais em relação aos recursos humanos e materiais, bem como à pressão dos empresários das escolas particulares para que fossem desobrigadas dessa modalidade de ensino. Entretanto, esse cenário não convergia com a realidade das Escolas Técnicas Federais (ETF). Embora não afirme o porquê da sobrevivência das ETF, o autor supõe que a resposta possa ser encontrada no crédito depositado pelos professores na valorização do ensino técnico. Sobre isso, ele afirma:

Em poucos segmentos da educação brasileira encontrei professores dotados de tamanho orgulho de pertencimento a um tipo de escola; ciosos da competência acumulada; cientes das novidades em seu campo de conhecimento e conhecedores das condições de mercado que esperavam por seus alunos. (CUNHA, 2005, p. 147).

Na Bahia, com a fundação do Centro Industrial de Aratu²² (CIA), em 1967, e dos polos industriais, em destaque o Polo Petroquímico de Camaçari, a instituição, que já gozava de autonomia desde 1959, não compartilhou do fracasso do ensino profissionalizante. Ao contrário, é nesse contexto que a ETFBA intensificou relações com as indústrias petroquímicas, elevando a qualidade do ensino técnico, a garantia de estágios curriculares e a melhoria da empregabilidade.

Por conseguinte, a partir dessa conjuntura, vai-se configurando uma realidade que perduraria nas Escolas Técnicas por muitos anos: a forte concorrência para o acesso a uma educação de 2º grau, gratuita e de qualidade. Nesse contexto, os alunos que logram o ingresso no curso técnico não mais lembram os pobres e desafortunados; são jovens oriundos da classe média, com nível de escolaridade elevado, que se consolidou num grupo elitizado (CUNHA, 2005).

Lessa (2002) sinaliza a ascendência do quantitativo de alunos matriculados na ETFBA nos anos de 1971, 1973, 1974 e 1975, fazendo corresponder, respectivamente, aos números 1.059, 1.422, 1.798 e 2.576 alunos. Nesse intervalo de tempo, foram criados os cursos de Instrumentação, Saneamento, Metalurgia e Telecomunicações, que se juntaram aos já existentes.

O autor também observa que, para fazer frente às deficiências demonstradas no nível de conhecimentos dos candidatos ao exame de seleção da instituição, a ETFBA passou a oferecer, em meados de 1978, um curso preparatório para o exame de seleção denominado Pró-Técnico. O curso visava habilitar jovens oriundos das redes públicas e particulares, de todo o Estado da Bahia, para, quando do ingresso, solucionar o problema das dificuldades nas disciplinas de conhecimentos gerais e, sobretudo, nas de caráter técnico-profissionalizante. Essa ação foi possível mediante o convênio firmado com o Ministério do Trabalho, e mesmo com o término do convênio, o curso perdurou até o ano de 1996.

Num cenário bastante parecido com o que a instituição vivencia nos dias atuais, vale ressaltar que a eficiência do Pró-Técnico, no que tange à qualidade do aproveitamento dos jovens após o seu ingresso na Instituição, é hoje lembrada e até desejada por docentes que lidam com a série inicial do Ensino Médio Integrado. Os docentes entendem que, se o IFBA oferecer um curso preparatório para os estudantes que intencionam fazer o exame de seleção para o ingresso na instituição, aqueles que forem aprovados estarão mais preparados para acompanhar as disciplinas que exigem conhecimentos prévios, como Português e Matemática.

²² O CIA é um complexo industrial multissetorial, localizado na Região Metropolitana de Salvador.

Como dito anteriormente, um dos motivos do elevado índice de reprovação na instituição é identificado pelos docentes como sendo o baixo nível de proficiência nessas disciplinas, efeito que reverbera nas disciplinas que exigem cálculo, compreensão, análise, interpretação e síntese.

Em 6 de julho de 1976, sob a Lei nº 6.344, foi criado o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC) com a finalidade específica de ministrar cursos de formação de tecnólogos, de curta duração e em nível superior, para atender às peculiaridades do mercado de trabalho local (BRASIL, 1976). O centro teve inicialmente suas instalações localizadas no prédio cedido pela Escola Técnica Federal da Bahia, no Bairro de Monte Serrat, na capital baiana e ofereceu 36 vagas para cada um dos cursos de Processos Petroquímicos, Manutenção Petroquímica e Telecomunicações. Em 1978, novos cursos foram criados: Manutenção Mecânica, Manutenção Elétrica, Administração Hoteleira, Formação de Docentes em Mecânica e Eletricidade e Produção Siderúrgica, sendo os dois últimos desativados em pouco tempo de criação (LESSA, 2002).

A década de 80 foi caracterizada como um período de estagnação na oferta de educação profissional e justifica-se pela situação de crise registrada pelas perdas econômicas na América Latina. Essa circunstância levou o Brasil ao endividamento e, conseqüentemente, “[...] à adoção de um programa de ajuste estrutural nos moldes do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial” (LIMA FILHO, [2002], p.8). Conhecida como a “década perdida”, essa era ficou registrada pelo desemprego, pela queda do Produto Interno Bruto (PIB)²³ e por altos índices inflacionários. Contudo, se por um lado o País experimentou economicamente tempos difíceis, por outro, comemorou a volta da democracia e das eleições diretas.

Os anos 90 ficaram inscritos como o período de políticas neoliberais que efetuaram reformas na educação profissional. A começar em 1993, mais precisamente no dia 28 de setembro, sob a determinação da Lei n. 8.711, quando a ETFBA incorporou o CENTEC à sua estrutura e transformou-se no Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, o CEFET-BA (BRASIL, 1993). Essa fusão, a Cefetização, teve como finalidade o oferecimento de educação tecnológica de modo verticalizado, atendendo aos cursos de níveis médio técnico e superior, como também à educação continuada. Em 1994, o CEFET-BA iniciou sua expansão

²³ PIB é um dos indicadores mais usados na macroeconomia para mensurar a atividade econômica de uma região. Disponível em: < http://pt.wikipedia.org/wiki/Produto_interno_bruto >. Acesso em: maio 2014.

com a instalação de mais três Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED): Valença, Vitória da Conquista e Eunápolis, que se somaram à já existente unidade de Barreiras.

A Cefetização dos anos 90 não representou novidade, haja vista que esse processo já havia sido desenvolvido em 1978 nas Escolas Técnicas de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro. Para Lima Filho (2005), essa reforma significou um modelo de ensino superior alternativo ao modelo universitário, bem como uma regressão ao separar o ensino médio da educação profissional. A intencionalidade dessa política, como revela Cunha (2005), já traçada na reforma universitária de 1968, era, através da segregação institucional, desviar os candidatos para cursos superiores de curta duração para o ingresso mais rápido no mercado de trabalho.

Por sua vez, para dar sustentabilidade à discriminação social via escolarização imposta pela reforma da educação profissional, foram efetuadas significativas mudanças nos vestibulares das universidades públicas: os exames deixaram de ser realizados em apenas uma fase e passaram a ser praticados em duas fases, uma eliminatória e outra classificatória; as questões das provas não mais eram de múltiplas escolhas, mas dirigidas para quem tinha habilitação acadêmica para os cursos superiores; as provas passaram a ter questões discursivas na segunda fase e a avaliação da redação, em língua portuguesa, passou a ser obrigatória (CUNHA, 2005).

Ao financiar parcialmente essa reforma, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) admitia que esse modelo de ensino contribuiria para a expansão da educação superior na América Latina “[...] por ser mais integrado ao sistema produtivo, mais flexível e de menor custo que o universitário tradicional, diagnosticado como de alto custo e baixa adaptabilidade às necessidades do mercado” (LIMA FILHO, 2005, p.355). E, sem dúvida, com as mudanças nos exames de vestibulares mencionadas acima e a pouca oferta no ensino superior tradicional, os CEFET ganharam destaque no Brasil ao criar novos cursos e aumentar o número de matrículas na educação superior.

Embora iniciada no Governo Itamar Franco (1992-1994), a Cefetização das Escolas Técnicas Federais foi concluída no final do segundo mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), contando a rede federal de educação tecnológica com 34 CEFET e 36 Escolas Agrotécnicas Federais (CAMPELLO, 2007).

Nesse contexto, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/96, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, que, entre outras orientações, promoveu mudanças significativas no sistema organizacional da educação

profissional) (BRASIL, 1996). De acordo com Lessa (2002), para que esse sistema pudesse entrar em vigor, foi necessária a implementação de leis complementares e regulamentares, a exemplo do Decreto nº 2.208/97, a principal de todas, que separou obrigatoriamente o ensino médio e a educação profissional (BRASIL, 1997), e da Portaria nº 646/97, que fixou metas para a redução ou extinção do ensino médio de caráter propedêutico nas Escolas Técnicas Federais, registrando oficialmente a dualidade estrutural da educação brasileira, que já fazia parte do cenário nacional sem no entanto ser legalizada.

Acerca disso, Cêa (2006, p.3) considera:

A partir de 1997, essa dualidade passa a ser uma orientação legal e uma prescrição oficial, a ponto da “educação profissional” configurar-se, predominantemente, como um subsistema no interior do próprio sistema público de educação, voltado para a formação do trabalhador, sem a promoção da elevação dos níveis de escolaridade.

Tavares (2012, p.8) esclarece que a dualidade estrutural tem a intenção de

[...] evitar que Escolas Técnicas formem profissionais que sigam no Ensino Superior ao invés de ingressarem no mercado de trabalho, b) tornar os cursos técnicos mais baratos, tanto para a rede pública quanto para os empresários da Educação Profissional que desejam oferecer mensalidades a preços competitivos, e c) promover mudanças na estrutura dos cursos técnicos, de modo que os egressos possam ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho e que as instituições de ensino possam flexibilizar os currículos adaptando-se mais facilmente às demandas imediatas do mercado.

Assim, o CEFET-BA, para adequar-se às novas orientações, passou a oferecer, além dos seus cursos regulares, cursos técnicos abertos à comunidade, modulares, de curta duração, concomitantes ou subsequentes. Concomitante porque era facultativo para quem estivesse cursando a 3ª série do ensino médio fazer, simultaneamente, um curso técnico profissionalizante. Essa modalidade vigorou por pouco tempo na Instituição. Para os jovens e adultos, que já tinham concluído o ensino médio, eram oferecidos cursos noturnos de formação profissional de curta duração denominados de subsequentes. O ensino médio perdurou no CEFET-BA até 2006.

Desse modo, em 1999, a Unidade Sede, em Salvador oferecia 127 cursos de ensino básico²⁴; o ensino médio; 16 cursos técnicos; 7 cursos superiores, sendo 4 de tecnólogos, 2 de

²⁴ Esses cursos básicos, de qualificação e requalificação, eram oferecidos em parceria com a Secretaria do Trabalho e Ação Social, Secretaria de Saúde do Estado da Bahia, Secretaria de Segurança Pública, Prefeituras, Federação dos Trabalhadores da Agricultura e outros órgãos. A matrícula não estava condicionada ao nível de escolaridade (LESSA, 2002).

engenharia e 1 de administração, e o curso de pós-graduação em Pedagogia Profissional, um convênio firmado com o Instituto Superior Pedagógico para Educação Técnica e Profissional (INSPET) de Cuba (LESSA, 2002).

Nesse contexto, a procura pelo ensino médio cresceu, e o ensino profissionalizante foi fragilizado diante da baixa valorização, pois os jovens buscavam a Instituição, por ser reconhecida pela qualidade do ensino oferecido, para obterem acesso à universidade. Desse modo, o público seletivo que passou a ser predominante no CEFET-BA tinha fortes características da classe média, que evadiu das instituições privadas em direção à educação pública de qualidade.

Essa fragmentação do ensino médio profissionalizante foi censurada por parte de toda a comunidade docente ao se queixar do despreparo dos alunos matriculados nos cursos pós-médios, egressos do ensino médio, para a formação profissionalizante, bem como do mercado de trabalho, devido à baixa qualidade dos técnicos formados. Também foi motivo de críticas o quadro de diversificação dos cursos profissionalizantes e da certificação parcial e cumulativa, ao ponto de Cunha (2005) adjetivar essa estrutura de *senaiização*²⁵ (grifo do autor) dos CEFET.

Por outro lado, a forma repentina como foram implantados os cursos técnicos, chamados de pós-médios, gerou tensão nos docentes, sobretudo daqueles que ministravam aulas das disciplinas de base científica. Pairava no CEFET-BA a incerteza da continuidade do ensino médio e, por conseguinte o destino desses docentes dentro da Instituição. Lima Filho (2005) revela que a urgência em acatar e implementar as diretrizes da reforma se deveu ao fato de o BID, financiador da reforma, condicionar a liberação de recursos financeiros mediante o cumprimento das metas estabelecidas no Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

O autor também avalia que a efetivação da reforma nos CEFET se deu de formas diferenciadas, apesar da verticalidade e imposição legal, isto porque “[...] as ações dos sujeitos sociais e interesses que se manifestam interna e externamente, na comunidade educacional e na sociedade civil” (LIMA FILHO, 2005, p.358), nem sempre convergem, fazendo com que o modo de concepção, legislação e implantação das leis varie de Instituição para Instituição.

Se, por um lado, o processo de Cefetização não foi homogêneo, por outro, as insatisfações geradas pelo Decreto nº 2.208/97 foram generalizadas, uma vez que deram

²⁵ Em referência ao SENAI, por oferecer muitos cursos rápidos às empresas.

espaço para acirrados debates e pressões por parte dos professores e intelectuais da área educacional para que mudanças na organização da educação profissional acontecessem no Governo Luis Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003. Assim sendo, em 23 de julho de 2004, foi revogado o Decreto 2.208/97 e substituído pelo Decreto nº 5.154, que retomou a articulação entre o ensino médio e a educação profissional.

Entretanto, embora a reivindicação da integração do ensino médio à educação profissional tenha sido contemplada com o curso do Ensino Médio Integrado, este dispositivo não satisfaz as expectativas dos educadores brasileiros, por contrariar os princípios da educação integrada. Para Ramos (2008), uma educação integrada está apoiada por dois pilares conceituais, a educação unitária e a politécnica. Unitária no sentido de possibilitar que todos tenham acesso ao conhecimento, à cultura e às condições necessárias para trabalhar e produzir a existência, bem como à riqueza social. E, diferente do conceito literal de ensinar múltiplas técnicas, a autora esclarece que, numa educação politécnica, o estudante compreende os princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo que realiza várias escolhas.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) esclarecem também que, na perspectiva da educação politécnica, a politecnicia rompe com a dicotomia entre educação e técnica, e defendem um ensino que integre ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Por sua vez, ao afirmar que o Decreto nº 5.154 representou uma “acomodação conservadora”, Kuenzer (2010) avalia que ele serviu apenas para atender aos interesses em jogo, sejam eles: do governo, ao cumprir um dos compromissos de campanha, a revogação do Decreto nº 2.208/97; das instituições públicas, ao vender cursos para o próprio governo, renunciando parcialmente a suas funções; e das instituições privadas, ao ocupar, de modo vantajoso, os espaços deixados pela falta de ofertas públicas.

Cêa (2006, p.7) corrobora as críticas referentes ao fato de a política de integração não ter sido prioridade :

O conteúdo do decreto 5.154/2004, embora restabeleça acertadamente o poder normativo da LDB 9.394/96 ao prever a possibilidade da forma integrada de oferta da educação profissional no âmbito do ensino médio, o faz colocando essa alternativa no mesmo nível de importância das demais formas de articulação (concomitante e sequencial), ratificando, destarte, o mais perverso efeito do decreto 2.208/97 para os trabalhadores brasileiros: a desvinculação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis formais de escolaridade permanece como a tendência predominante de (des) qualificação para o trabalho ofertada pelo sistema público de educação: ou seja, permanece a hegemonia da educação profissional desintegrada.

Assim, fica a critério de cada Instituição optar pelas modalidades integrada, concomitante e subsequente. Nesse sentido, as críticas são contundentes ao considerar que as “escolhas” são sempre submetidas às regras do mercado, estabelecido através das políticas públicas entre governos e entidades da sociedade civil. Dessa forma, a educação profissional é elevada à condição de mercadoria, haja vista as negociações do Governo FHC nos casos do PROEP, PROFAE e PLANFOR²⁶ que, segundo Cêa (2006), serviram de sangria dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT); o Governo Lula, por sua vez, deu continuidade ao PROEP e ao PROFAE, bem como organizou o Plano Nacional de Qualificação (PNQ). Para a autora citada, o Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) não conseguiu romper com o caráter reducionista que marca a educação profissional no Brasil.

É nesse cenário que, em 2006, o CEFET-BA passou por uma série de modificações estruturais que demandaram ações pedagógicas importantes. A primeira diz respeito ao oferecimento das primeiras turmas do Ensino Médio Integrado e do subsequente para os cursos de Eletrotécnica, Operador de Processos Industriais Químicos, Automação e Controle Industrial, Manutenção Mecânica Industrial, Análise Química e Eletrônica. Os cursos de Edificações e Turismo e Hospitalidade foram inicialmente oferecidos apenas na modalidade subsequente. A segunda modificação consistiu na implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA) com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, sendo oferecido o curso de Infraestrutura Urbana.

A terceira mudança remete à decisão de não mais oferecer matrícula para o ensino médio propedêutico, a partir do ano seguinte, e a quarta mudança, considerada de importante significado, aconteceu no dia 26 de maio de 2006, quando da aprovação pelo Conselho Diretor, da política de cotas na Instituição. Isso posto, 50% das vagas passaram a ser reservadas para estudantes oriundos de escolas públicas, entre eles, afrodescendentes e indígenas. Vale sublinhar que esse fato antecedeu, em seis anos, a determinação do governo federal, através do Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, de regulamentar o sistema de cotas para todas as universidades federais e institutos federais de ensino técnico de nível médio.

Outra reconfiguração estava por vir em 29 de dezembro de 2008. Sob a Lei nº 11.892, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No âmbito do sistema federal de

²⁶ PROFAE = Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem; PLANFOR = Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador;

ensino e vinculada ao Ministério da Educação, a rede é constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II do Rio de Janeiro (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais são instituições de educação básica, profissional e superior, pluricurriculares e *multicampi*, possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (BRASIL, 2008). Atualmente, a Bahia conta com dois institutos: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia ou Instituto Federal da Bahia (IFBA), antigo CEFET-BA, e o Instituto Federal Baiano (IF Baiano)²⁷, estruturado pelas antigas Escolas Agrotécnicas.

Ao contrário do que determinava a Lei nº 8.948/94 (BRASIL, 1994), que estabelecia a proibição da expansão da rede federal, o Presidente Lula da Silva, em 2005, propôs a correção e lançou o plano de expansão da rede federal. Concebido como política de Estado, o plano de expansão visa resultados a médio e longo prazo. Desse modo, a rede, que contava com 140 unidades até o ano de 2002, passou a ter 366 unidades em 2010 (BRASIL, 2010) e segundo a Presidenta Dilma Rousseff, até o final de 2014 serão entregues mais 208 unidades, perfazendo um total de 562 unidades em toda a Rede Federal, quando se espera atingir o marco de 600 mil matrículas em todo o país (BRASIL, 2014).

Embora os profissionais que trabalham na Rede Federal reconheçam o mérito da proposta em facilitar o acesso dos jovens à educação profissional, oferecida pelos Institutos em diversas localidades do País, o plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica vem sofrendo críticas pela forma aligeirada como estão sendo entregues os novos *Campi*. Segundo relatos dos que trabalham nas novas unidades, faltam estruturas básicas para o funcionamento das atividades pedagógicas e administrativas; mesmo assim, cada *Campus* já se constitui num número a mais no cômputo geral da Rede.

O IFBA constitui-se atualmente numa instituição híbrida, complexa na estrutura *multicampi* e pluricurricular dos seus 17 *Campi*²⁸ e quatro núcleos avançados²⁹ que oferecem

²⁷ Integram o IF baiano os *Campi* de Bom Jesus da Lapa, Catu, Governador Mangabeira, Guanambi, Itapetinga, Santa Inês, Senhor do Bonfim, Teixeira de Freitas, Uruçuca e Valença.

²⁸ Barreiras, Brumado, Camaçari, Eunápolis, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso, Porto Seguro, Salvador, Seabra, Simões Filho, Santo Amaro, Valença e Vitória da Conquista.

²⁹ Os núcleos avançados são pequenas unidades do Instituto vinculadas a um dos *campi*. Dias D'Ávila (núcleo avançado de Camaçari), Euclides da Cunha e Juazeiro (núcleos avançados de Paulo Afonso); Salvador conta com o núcleo avançado em Salinas das Margaridas.

curso de modalidades e níveis variados. A previsão é que, até o final de 2014, sejam inaugurados mais 4 *campi*: Juazeiro, Euclides da Cunha, Santo Antônio de Jesus e Lauro de Freitas. O *Campus* Salvador, o *locus* desta pesquisa, oferece os cursos de nível médio e superior, sendo os cursos de nível médio oferecidos nas modalidades integrada e subsequente. A modalidade integrada se destina aos jovens que concluíram o ensino fundamental ou aos jovens e adultos (PROEJA) com mais de 18 anos que desejam continuar os estudos, sendo oferecidos os cursos de Automação, Edificações, Eletrotécnica, Eletrônica, Geologia, Manutenção Mecânica Industrial, Química e Refrigeração; já o PROEJA é contemplado com o curso de Saneamento. Os cursos de nível superior operam através do bacharelado (Administração), das engenharias (Engenharia Industrial Elétrica, Engenharia Industrial Mecânica e Engenharia Química), das licenciaturas (Física, Geografia e Matemática), das formações tecnológicas (Análise e Desenvolvimento de Sistema, Eventos e Tecnologia em Radiologia) e de pós-graduação.

Sobre a ocupação das vagas nesses cursos, o IFBA deve garantir 50%, no mínimo, de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente nos cursos integrados e 20%, no mínimo, para os cursos de licenciatura, em atendimento ao artigo 8º da Lei de Criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008). No ano de 2013, ano de ingresso dos jovens que participaram desta pesquisa, foram matriculados no *Campus* Salvador, em todos os níveis de ensino 3.836 estudantes, sendo que 1.850 são do ensino médio integrado e, destes, 510 ingressaram na Instituição no 1º ano (IFBA, 2013).

Desse modo, é nesta Instituição, criada em 1909, e após todas as modificações que redesenharam o perfil dos jovens ingressantes no IFBA, que se busca entender o contexto socioeconômico e o perfil desses jovens.

3.1 O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO

Do total dos 510 estudantes que ingressaram no curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em 2013, 470 (92,2%) responderam o questionário que fornece pistas para a compreensão do contexto socioeconômico em que esses jovens estão inseridos.

Os jovens ingressantes, na sua maioria, têm 15 anos, sendo esse quantitativo semelhante aos que a Instituição normalmente costumava registrar nos anos anteriores. Verifica-se também que os percentuais dos jovens de idade 14, 15 e 16 anos, somados,

representam o percentual de 84,7%, sendo essa faixa de idade compatível com jovens concluintes do ensino fundamental.

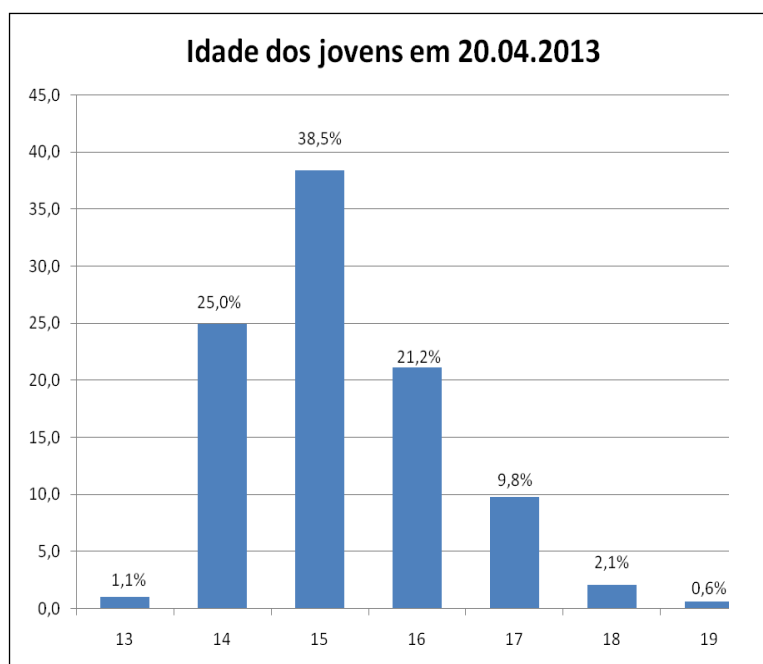


Figura 3 – Gráfico de distribuição dos jovens por idade.
Fonte: Elaboração própria.

Os percentuais dos jovens quanto ao gênero são equivalentes, já que o do masculino é 51% e o do feminino é 49%. De acordo com as respostas dos questionários, 79% dos jovens residem em domicílios próprios, contra 21% que moram em domicílios alugados. Pode ser observado que 443 desses jovens moram em 89 bairros distintos de Salvador, 24 moram na Grande Salvador³⁰ e 3 deles registram moradia em Conceição de Almeida, Nova Fátima e Santo Amaro. A grande maioria (75%) desses jovens se desloca para a escola de ônibus.

³⁰ Camaçari, Candeias, Itaparica, Lauro de Freitas, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé e Simões Filho.

Tabela 2 – Distribuição de frequência do índice de pobreza dos bairros onde residem os jovens ingressantes no IFBA, *Campus* Salvador em 2013

Índice de pobreza (%)	f _a	f _r
[0, 2 [	53	11,96
[2, 4 [	152	34,31
[4, 6 [	78	17,61
[6, 8 [	106	23,93
[8, 10 [	38	8,58
[10, 12 [	12	2,71
[12, 14 [	0	0
[14, 16 [	3	0,68
[16, 18 [	0	0
[18, 20 [	0	0
[20, 22 [	1	0,22
Total	443	100

Fonte: CONDER/INFORMS/SEDIG(2012).
Organização da pesquisadora.

Com base no último Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2012) e na planilha elaborada com as características demográficas dos bairros do município de Salvador, pela Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (CONDER, 2012), foi observado, a partir da Tabela 2, que 11,96% dos jovens respondentes do questionário, moradores de Salvador, são oriundos de bairros onde o índice de pobreza³¹ está abaixo de 2% e 53,73% desses jovens moram em bairros cujo índice é igual ou superior a 4%.

³¹ O índice de pobreza é calculado a partir da população residente em domicílios particulares permanentes que possuem rendimento nominal mensal domiciliar de até 70 reais *per capita*. E o índice de analfabetismo refere-se às pessoas residentes com 15 anos ou mais de idade que não sabem ler ou escrever (CONDER, 2012).

Considerando também que 34,31% desses jovens são oriundos de bairros diagnosticados com índices de pobreza variando entre 2 e 4% e que nessas regiões se evidencia uma aglomeração de contextos diferenciados, essas informações sugerem que, na maioria, os jovens ingressantes no IFBA em 2013 são oriundos de bairros onde prevalecem uma infraestrutura e a oferta de serviços básicos precários.

Outro valor agregado aos bairros é o índice de analfabetismo, que encontra, em todos os bairros de Salvador, uma variação de 0 a 17%. Verifica-se que 42,21% dos jovens soteropolitanos supracitados afirmaram ser moradores de bairros onde o índice de analfabetismo encontra limites no intervalo de 2 a 4% e que 40,19% moram em bairros cujos índices de analfabetismo são iguais a 4% ou maiores do que esse percentual. O cenário do analfabetismo evidencia uma baixa qualidade de vida já que não saber ler e escrever impossibilita a pessoa de se desenvolver enquanto cidadã e profissionalmente. Desse modo, o registro de índices superiores a 2% de analfabetismo nos bairros onde a maioria dos jovens respondentes do questionário desta pesquisa moram, evidencia o problema brasileiro crônico e sinaliza a exclusão social, econômica e cultural dos bairros menos favorecidos (Tabela 3).

Tabela 3 – Distribuição de frequência do índice de analfabetismo dos bairros onde residem os jovens ingressantes no IFBA, *Campus* Salvador, em 2013

Índice de analfabetismo (%)	f_a	f_r (%)
[0, 2 [	78	17,61
[2, 4 [	187	42,21
[4, 6 [	114	25,76
[6, 8 [	58	13,09
[8, 10 [	4	0,90
[10, 12 [	1	0,22
[12, 14 [	0	0
[14, 16 [	1	0,22
Total	443	100

Fonte: CONDER/ INFORMS/SEDIG (2012).
Organização da pesquisadora.

Mesmo assim, Soares (2007) chama atenção para a complexidade do cruzamento de variáveis quanto ao trato com os dados que se referem à pobreza, de modo que se deve atentar para não incorrer em análises imprecisas. Nesse sentido, o sociólogo constrói uma inteligibilidade da pobreza enquanto fenômeno social a partir da sua manifestação no tecido urbano de Salvador, cidade que, segundo o estudioso, apresenta um dos maiores índices de pobreza e desigualdade social do País.

De acordo com Soares (2007), a capital baiana apresenta, na sua infraestrutura, territórios de pobreza e riqueza com pigmentação diferenciada e associada ao poder aquisitivo da população. Embora a oscilação topográfica da cidade dificulte a limitação precisa entre as áreas denominadas de pobres e ricas, existem “[...] concentrações que podemos chamar de mares de pobreza e outras de ilhas de riqueza” (SOARES, 2007, p. 5).

Os territórios denominados de “ilhas de riqueza”, segundo o autor, são áreas urbanas abastadas que recebem a atenção dos órgãos públicos, bem servidas nas suas infraestruturas, nos serviços de transportes, segurança, áreas de lazer, escolas, postos de saúde, etc. Integram essas áreas os bairros do Campo Grande, Canela, Corredor da Vitória, Graça, Barra, Ondina, Rio Vermelho, Pituba, Costa Azul, Itaigara, Caminho das Árvores, Stiep e o complexo de condomínios fechados em Piatã, Itapuã e Stella Maris.

Ainda afinado com as considerações do sociólogo, os bairros que compõem os “mares de pobreza” constituem as áreas onde estão concentradas as rendas mais baixas; são territórios

[...] compreendidos como espaços pobres e informais da cidade, aqueles ilegais juridicamente ou fruto de dissimulados projetos públicos de reurbanizações populares, habitados em sua maioria por negros, pobres e desempregados, constituídos em sua maior concentração pelas áreas situadas ao norte (miolo urbano), e ao sudoeste de Salvador (subúrbio ferroviário). (SOARES, 2007, p. 6).

Estão no rol desses territórios os bairros de Cajazeiras, Fazenda Grande, Boca da Mata, Mussurunga I, II, III, Parque São Cristóvão, Novo Horizonte (Planeta dos Macacos), Bairro da Paz, Alto do Girassol, Raposo, Sussuarana, Carobeira, Cassange, Nova Brasília, Itapuã (área oeste e entorno), Pau da Lima, Brasilgás, Beco do Bozó, Ilha da Maré, Tancredo Neves, Cabula VI, Beiru, Narandiba, Engomadeira, Valéria e adjacências. Também fazem parte desses territórios todos os vinte e dois bairros do Subúrbio Ferroviário, a exemplo de Alagados, Novos Alagados, Baixa do Fiscal, Boiadeiro, Plataforma, Lobato, Itacaranha, Praia Grande, Periperi, Baixa de Coutos, Paripe e vizinhanças dos bairros da Liberdade, Uruguai e Calçada.

Consoante as informações da Tabela 2, os 11,96% dos jovens que ingressaram no IFBA em 2013 são moradores das “ilhas de riqueza”. Com base, porém, na relação dos bairros pautada por Soares (2007), em torno de 61,40% dos jovens respondentes do questionário desta pesquisa declararam morar nos “mares de pobreza” de Salvador. Vale ressaltar que existe um percentual por volta de 22,60% dos jovens que informaram morar em bairros onde se identifica uma mescla dessas duas realidades evidenciadas pelo sociólogo, a exemplo de Brotas, Barbalho, Bonfim, Barris, Federação, IAPI, Nazaré, Vila Laura, etc.

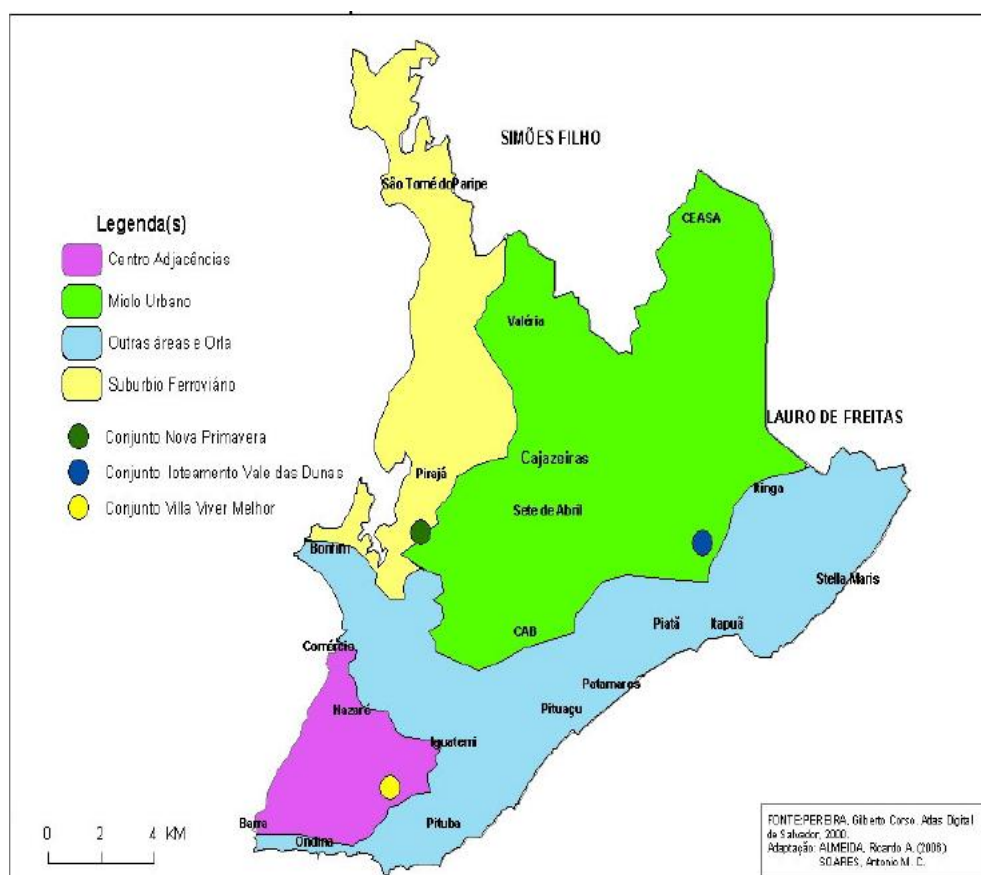


Figura 4 – Mapa de áreas de contexto em Salvador.
Fonte: Soares (2007, p. 8).

Perguntados também com quem moram, 56% desses jovens afirmaram morar com os pais, contudo um número significativo (40%) de jovens informaram morar apenas com a mãe, sugerindo o fortalecimento das novas configurações familiares. Esse fato nos remete aos dados divulgados pelo último censo em 2010 do IBGE (2012) que registra o aumento de famílias monoparentais femininas, com ou sem parentes, de 15,3% para 16,2%. É sugestivo

também, como se pode observar no gráfico da Figura 5 a seguir, que o número de jovens que moram com parentes é o dobro dos que moram apenas com o pai. Isso leva a conjecturar que, mesmo com a expansão do IFBA pelo interior do Estado, ainda há jovens que se deslocam das suas cidades natais para estudar em Salvador e, por conseguinte, morar com parentes, o que é muito comum acontecer na Instituição. Também pode ser o caso desses jovens não terem pais vivos ou simplesmente não morarem com eles.



Figura 5 – Gráfico da distribuição dos jovens por responsável familiar.
Fonte: Elaboração própria.

Outro dado que evidencia a presença marcante do gênero feminino na vida desses jovens diz respeito à escolaridade dos pais, uma vez que a escolaridade da mãe é mais elevada do que a do pai nos níveis médio ou superior, sendo 81% para as mães e 72% para os pais. Isso leva a admitir que, além da tradição cultural de os filhos serem criados pelas mães, as mulheres alargaram o seu espaço na sociedade, a partir da sua escolaridade, o que lhes tem dado o direito de optar pela maternidade independentemente da figura masculina. Apenas no nível fundamental (24,9%) é que a escolaridade do pai supera a da mãe (17%). Vale ressaltar que, tanto na categoria dos pais quanto na das mães, o percentual da escolaridade no nível médio é o dobro do nível superior. A não escolaridade ainda é um dado presente no perfil das famílias que investem na formação dos seus filhos, no Instituto. Machado e Gonzaga (2007) observam que pais instruídos têm mais possibilidades de participar da construção de

conhecimentos dos seus filhos, já que eles apresentam maior contato com o cenário social e cultural.

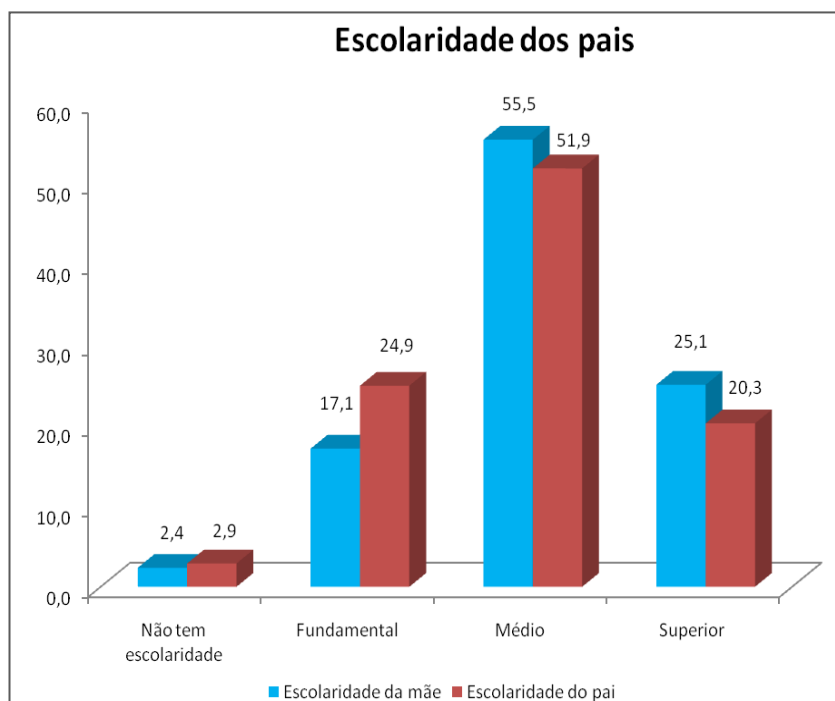


Figura 6 – Gráfico da distribuição da escolaridade dos pais.
Fonte: Elaboração própria.

Em relação aos dados do nível de escolaridade dos pais, pode-se observar que estes se refletem na relação que a família estabelece com as tecnologias digitais, pois, segundo o que foi computado através do questionário, apenas 1,9% dos respondentes afirmaram que todos os integrantes da família acessam a *internet*, sendo que, para a grande maioria, 91%, são os jovens respondentes e seus irmãos que utilizam essa tecnologia. Também se verifica que as mães representam 3,2% e os pais 3,9% na relação com os dispositivos digitais. Esse vínculo que se procurou estabelecer entre o nível de escolaridade e o uso das TIC tem a ver com a necessidade cotidiana de manipular conta bancária, acessar informações referentes à impressão de boletos para pagamentos de contas, conviver socialmente através da comunicação mediada pelo computador e tantas outras atividades que dependem do acesso à *internet*.

Outra pista relevante para a conjuntura socioeconômica dos jovens que ingressam no IFBA pode ser considerada ao analisar em que contexto educacional esses jovens

experenciaram o ensino fundamental. Assim, pode-se verificar, pelo gráfico da Figura 7 a seguir, que, quando se trata da 1ª fase desse nível de escolaridade, existe uma igualdade entre as escolas públicas e privadas, contudo, no Ensino Fundamental 2, prevalece a opção de 61% dos jovens ingressantes pela escola pública contra 39% pela escola privada. Nesse item, é natural inferir-se que a migração da escola privada para a pública se deve ao custo do Ensino Fundamental 2 ser maior do que no Ensino Fundamental 1, sendo uma tendência das famílias com renda familiar menos elevada.

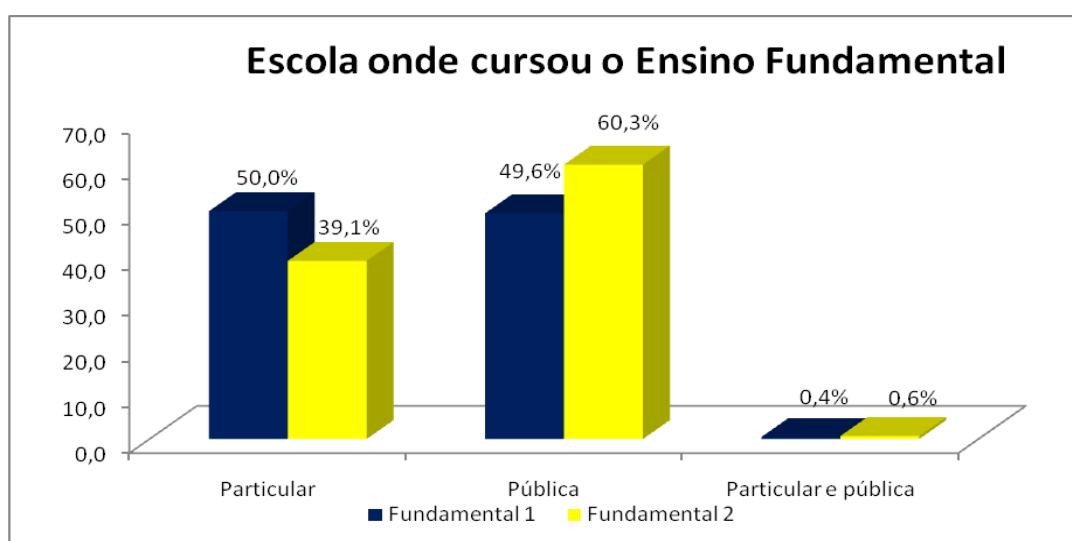


Figura 7 – Gráfico da distribuição dos jovens pela natureza da escola do Ensino Fundamental.
Fonte: Elaboração própria.

3.2 SOBRE OS PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCALIS

Participaram dos grupos focais estudantes de 15 anos (10), 16 anos (7), 17 anos (1) e 18 anos (1), totalizando 19 jovens, sendo 52,6% deles pertencentes ao gênero masculino e 47,6% ao gênero feminino. Dez desses jovens moram com os pais, seis moram apenas com a mãe, dois moram apenas com o pai e um mora com parentes. A maioria das mães desses jovens tem nível de escolaridade médio (8) ou superior (9), e duas completaram o Ensino Fundamental. Dois pais não têm escolaridade, três têm o Ensino Fundamental, 10 têm nível de escolaridade médio e quatro possuem o Ensino Superior. Conforme a tabela abaixo, é

possível dizer que existe uma distribuição por quase todos os intervalos dos índices de pobreza dos bairros em Salvador, havendo apenas um jovem que mora em um bairro com índice de pobreza que varia de 10 a 12%, o que se distancia um pouco dos outros bairros dos jovens participantes. Baseados na discussão acerca da infraestrutura dos bairros, que pode ser precária ou desenvolvida, 12 dos jovens participantes são moradores de bairros que fazem parte das áreas desassistidas pelos órgãos públicos, contra 6 identificados como moradores de bairros onde existe uma mescla de realidades "pobres e ricas". No conjunto dos participantes, há um jovem oriundo de uma cidade do interior do Estado da Bahia e uma jovem que é de outro município baiano, mas que mora com os tios em Salvador.

Tabela 4 – Distribuição de frequência do índice de pobreza dos bairros onde residem os jovens participantes dos grupos focais

Índice de pobreza (%)	f _a	f _r
[0, 2 [	3	16,67
[2, 4 [	4	22,22
[4, 6 [	3	16,67
[6, 8 [	4	22,22
[8, 10 [	3	16,67
[10, 12 [	1	5,55
Total	18	100

Fonte: CONDER/ INFORMS/SEDIG (2012).
Organização da pesquisadora.

Dos 18 jovens que moram em Salvador, 9 fazem o percurso para a escola através de ônibus, enquanto 8 revelam que a forma para ir a escola é de carro próprio e 2 alternam entre carro próprio e ônibus. Essas informações sugerem que boa parte desses jovens são articulados no sentido de locomoção entre casa e escola, até porque, como as aulas na Instituição muitas vezes são complementadas no turno oposto ao horário convencional estabelecido, é preciso uma certa independência desses jovens para poderem administrar as suas idas e vindas.

Os jovens participantes da pesquisa estão matriculados em seis cursos da modalidade Integrado, fato baseado no propósito da pesquisadora para que representantes da quase totalidade dos oito cursos oferecidos na referida modalidade se fizessem presentes.

O intuito, neste capítulo, foi mostrar o IFBA, sua origem, sua história e traçar um perfil do contexto socioeconômico dos jovens que buscam a formação educacional nesta escola, bem como apresentar os jovens participantes dos três grupos focais organizados para atender aos objetivos desta pesquisa. Faz-se, a seguir, a análise de quem são esses jovens, quais as concepções, os significados e as práticas que eles constroem em relação às tecnologias digitais.

4 OS JOVENS QUE ENCONTRAMOS

O surgimento de uma tecnologia sempre esteve associado à necessidade do homem de superar obstáculos. Por conseguinte, ela é tão antiga quanto a história da humanidade, já que o fogo, as ferramentas de pedra, a roda e a escrita são exemplos de tecnologias primitivas. Kenski (2007) considera que a tecnologia engloba a totalidade de coisas que, engenhosamente, o homem criou em diversas épocas, suas formas de uso e suas aplicações. Sendo assim, as Tecnologias de Informação e Comunicação surgiram e se desenvolveram no mundo contemporâneo como uma demanda do homem para agilizar os processos de tratamento das informações e da comunicação.

Castells (2001) entende a tecnologia como o uso do conhecimento científico na construção de procedimentos que podem ser reproduzidos. Nessa mesma perspectiva, Santaella (2003) entende que onde quer que um dispositivo, aparelho ou máquina possa encarnar, fora do corpo humano, um conhecimento científico acerca de habilidades técnicas específicas, a tecnologia se faz presente. Portanto, as tecnologias digitais, como também são chamadas as TIC, se constituem no aperfeiçoamento racional do homem na busca pela facilidade de comunicação e informação a partir da convergência de imagem, som, texto e vídeo numa única mídia possibilitada pela codificação digital.

As tecnologias digitais – *internet*, *PC*, *notebook*, telefone celular, máquina fotográfica, TV interativa, *games*, etc. – são caracterizadas pela forma como as informações são convertidas na linguagem binária 1 e 0 (*bit*)³², ou seja, digitalizar uma informação significa codificá-la na forma numérica. Lévy (1999) esclarece que todas as informações podem ser representadas por essa linguagem e que apenas o processo digital possui as quatro qualidades: processamento automático, grau de precisão absoluto, rapidez e grande escala quantitativa. Para o autor, "[...] a digitalização permite um tipo de tratamento de informações eficaz e complexo, impossível de ser executado por outras vias" (LÉVY, 1999, p.54).

Assmann (2000) observa que, diferentemente das tecnologias tradicionais que serviam apenas como instrumentos para ampliar os sentidos (braços, visão e movimentos), as tecnologias digitais potencializam a percepção do ser humano possibilitando mixagens cognitivas e cooperativas. Igualmente, Bonilla (2002) considera que as tecnologias digitais são tecnologias intelectuais à medida que operam com proposições sobre o próprio

³² Contração da expressão *binary digit* que significa impulso elétrico positivo ou negativo, sendo a unidade de informação.

pensamento, que é coletivo e se encontra horizontalmente disperso na estrutura de rede da sociedade contemporânea. Nessa mesma perspectiva, Lévy (1998, p.17) salienta que “[...] a mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva”.

Dessa forma, as tecnologias digitais são compostas por um conjunto de artefatos que têm transformado a forma da sociedade planetária lidar com o tempo e o espaço, corroborando para mudanças significativas no comportamento cotidiano das pessoas. Esse comportamento tem sido evidenciado na forma como as pessoas se relacionam, produzem e consomem informação, de modo a gerar a cultura de interconexão, interatividade e inter-relação, a cultura digital. E, conforme foi dito anteriormente, os jovens são os principais atores da cultura digital, ou cibercultura, como prefere denominar Lévy (1999), pois incorporaram o novo com mais facilidade que os adultos.

Entretanto, salienta-se também que existem diversos modos de vivenciar a juventude, o que pode vir a ser o diferencial na forma e no ritmo como as tecnologias acontecem na vida desses jovens. É nesse sentido que esta seção está intitulada como “Os jovens que encontramos” por se tratar de um recorte do universo juvenil. Buscar compreender as características, comportamentos, anseios e desejos dos jovens que ingressam no IFBA, em relação às tecnologias digitais, consistiu num compromisso que exigiu um olhar refinado, uma vez que estão envolvidos, nessa compreensão, a forma de pensar, sentir e agir desses jovens. Inicia-se essa tarefa a partir da discussão que esses jovens fazem sobre a conectividade oferecida pelas TIC, em especial a *internet*.

4.1 CONECTIVIDADE

O acesso à *internet* ainda é um desafio para o Brasil, já que um número expressivo da população brasileira ainda se encontra à margem do ambiente virtual. Entretanto, todos os participantes desta pesquisa afirmaram não fazer parte desse grupo, uma vez que o acesso à rede se dá diariamente em casa e na escola para 14 deles. Para a maioria desses jovens, a conexão é estabelecida individualmente, três têm conexão compartilhada com outras pessoas e um utiliza a rede *Wi Fi* cedida pelos vizinhos. Dois participantes declararam que acessam em casa de parentes e *lan house* com frequência. No entanto, duas jovens mencionaram a realidade de colegas que não têm acesso à rede no domicílio

[...] nem todos têm computador em casa, na minha sala [...] (Maria).

[...] na minha sala particularmente tem algumas pessoas que não têm nenhum acesso porque realmente não têm condições de ter um computador ou algum meio de usar a *internet*. (Irene).

Nas falas de Maria e Irene, percebemos que a questão dos jovens não terem acesso à *internet* é mais por falta de condições de adquirir um computador, dado que os participantes informaram que acessam a *web* também na escola, e uma participante afirmou acessar apenas na escola.

Eu não tenho nem tempo para acessar em casa [...] eu só uso aqui no IFBA. (Carla).

Nesse sentido, Irene sugere que a escola garanta aos jovens de baixo poder aquisitivo o direito às experiências no ambiente digital a partir da doação de dispositivos tecnológicos:

[...] eu acho um ponto positivo que a escola podia fazer é tipo distribuir, distribuir não, dar essas coisas assim pra essas pessoas que não têm condições de ter um computador em casa, sabe? De ter um celular, de ter uma forma de pesquisa. (Irene).

Com base nas informações obtidas a partir dos questionários aplicados na primeira fase da pesquisa, 10% dos estudantes responderam que o acesso à rede se dá em lugares distintos da casa, o que indica uma proximidade com o registro feito por Maria e Irene de que a não conectividade se dá pela falta de dispositivos tecnológicos ou pela falta da *internet* ou, ainda, pela carência de ambos. Esse cenário nos faz refletir sobre as desigualdades de condições dos jovens pertencentes ao mesmo contexto escolar, pois os ganhos adquiridos pelos que têm acesso à rede diariamente e no conforto dos seus lares não são os mesmos ganhos dos que acessam à rede em momentos esporádicos.

Ponte e Simões (2012) ressaltam que a privacidade do equipamento e do local bem como a frequência de uso são sinais de desigualdade social e que um indicador do nível de penetração da *internet* num país está relacionado à duração da experiência digital que serve como fator de diferenciação no manejo de habilidades. Para Ponte (2010), essa diferenciação digital é revelada nas práticas das pessoas que têm níveis superiores de educação e de rendimentos ao utilizarem os recursos avançados da *internet* para uma maior variedade de aplicações e participações criativas, e nos usos básicos que as pessoas com posição social inferior fazem para informação, comunicação, compras e entretenimento. Assim, a autora

sublinha que “[...] um fosso digital que desaparece deixa ver um novo fosso digital, quando se reduzem as diferenças no acesso à *internet* tornam-se mais visíveis diferenças nas destrezas e nos meios para a usar” (PONTE, 2010, p.8).

Santaella (2013) aprofunda mais essa discussão quando revela que, ao falarmos de *internet*, estamos nos referimos às tecnologias da inteligência, que não só facilitam a vida prática, mas principalmente o aprimoramento do conhecimento e do intelecto dos interagentes para que possam desenvolver habilidades cognitivas complexas. Na opinião da autora, tão inalienável quanto o direito ao acesso é o direito à interação plena com um potencial de sociabilidade e conhecimento exclusivo de uma minoria. Por conseguinte, ratifica-se a ideia de Assmann (2000), já trazida anteriormente, sobre a importância da sociedade informacional garantir, através de políticas públicas, igualmente para todos os cidadãos, a participação e a integração no mundo virtual, de modo que as vantagens econômicas e sociais sejam direito de todos.

A conexão banda larga é apontada por Ponte (2010) como elemento que também diferencia as habilidades, pois a qualidade dessa infraestrutura possibilita uma multiplicidade de aplicações e usos mais efetivos e criativos da rede. Nesta mesma direção, Silveira (2011) declara que as redes digitais precisam de alta velocidade para o processamento e a transferência de dados, de modo que a velocidade de conexão, juntamente com o processamento e acesso aos dados, constitui fontes de poder nas redes, seja econômico, político ou cultural. De acordo com essa lógica de pensamento, o autor considera que a infraestrutura de conectividade pode gerar assimetrias entre os usuários, o que origina categorias distintas de cidadãos conectados na rede.

Quando se trata da qualidade da conexão, os participantes identificam a inferioridade da velocidade da conexão brasileira em relação a outros países, a exemplo do que ocorre “[...] na Coreia do Sul, a velocidade média é um giga por segundo, aqui no Brasil não chega nem a dez *megabytes*, então fica meio a desejar” (Artur), e dos transtornos que a falta de conexão causa.

[...] minha *internet*, digamos, não é muito boa [...] tem vezes que passa dois, três dias que eu ‘tô’ sem *internet* e isso acaba, às vezes, me prejudicando muito [...] porque, às vezes, eu tenho um trabalho escolar pra fazer, ou mesmo quero me comunicar com meus amigos ou familiares que eu tenho, pelo *Facebook*, pelas outras redes sociais, e eu não posso [...] é muito irritante, você está acessando um *site*, está esperando carregar, além da lerdeza do carregar, quando carrega [...] “essa página não pode ser exibida”, porque a *internet* caiu, aí depois volto, e por aí vai. (Ana).

[...] eu quero acessar as redes sociais como o Instagram, o *Facebook*, o *WhatsApp*, o *Skype*, eu não posso porque nem carrega; fazer pesquisas escolares, eu não consigo fazer, tomar videoaulas pra eu estudar [...] me prejudica muito, tem vezes que eu passo cinco, seis dias sem conseguir acessar [...]. (Rafael).

Na verdade, tem hora que dá um tchutchó lá [...]. (Maria).

[...] esse 3G de hoje em dia é horrível, se quer postar uma foto aí trava tudo [...]. (Bia).

Segundo Ana e Rafael, a baixa qualidade da conexão é decorrente das políticas impostas pelas operadoras, que não cumprem os acordos firmados,

[...] é muito chato porque se você 'tá' pagando pelo serviço, você quer um serviço de qualidade e de acordo com o que você acordou [...]. (Ana).

[...] o *Wi Fi* ia reduzindo sempre e tinha vezes que não pegava [...] o *Wi Fi* da Oi não é muito acessível, além de ter um preço elevado, o acordo dos *gigabytes*, dos *megabytes* não é de acordo com o que se combina. (Rafael).

O descumprimento dos acordos firmados pelas operadoras de telefonia é apontado pelas entidades civis em prol da universalização da *internet* no Brasil como uma das consequências do desastroso processo de privatização das telecomunicações do Brasil, na década de 90, que concentrou nas mãos das empresas privadas um serviço considerado essencial para a nação brasileira, o da comunicação. Segundo Caribé (2011), o problema do não cumprimento dos acordos firmados pelas operadoras é o fato de a ANATEL atenuar as multas pela infringência, e a situação é tão confortável para as operadoras que o montante das penalidades já faz parte do orçamento das empresas.

Atualmente, as empresas de telefonia prestam os serviços de conexão de modo a fornecer uma *internet* de baixa qualidade para parte dos grandes centros urbanos a preços altos, o que significa dizer que grande parcela da população brasileira tem conexão de modo precário ou não tem, como é o caso da zona rural. Para Bonilla (2011), o interesse das teles é apenas econômico e como a zona rural não traz retorno financeiro, as empresas não se interessam em levar esse serviço. Na opinião da pesquisadora, o governo deve legislar em torno dessa questão para que se possa oferecer e organizar o serviço de *internet* de modo que seja realmente universalizado para toda a população brasileira, a custos baixos ou mesmo gratuitamente.

Considerando a importância da democratização do acesso à *internet*, um conjunto de ações foi desenvolvido pelo governo federal, entre eles, o Programa Nacional de Banda Larga

(PNBL). O acesso em banda larga possibilita aos usuários, fixos ou móveis, o tráfego com qualidade e em alta velocidade dos serviços e aplicações baseados em voz, dados e vídeo. Instituído em 2010, através do Decreto nº 7.175, o PNBL tinha como meta, na época, atingir a marca de 30 milhões de acessos fixos e 60 milhões de acessos móveis, urbanos e rurais, até 2014 (BRASIL, 2010). Entretanto, tudo indica que esse prazo não será cumprido visto que já estamos em 2014, e o programa tem apresentado deficiências que impossibilitam o acesso e, quando este acontece, é de baixa qualidade.

Muitas expectativas foram criadas em torno desse programa, contudo algumas foram frustradas, pois o PNBL foi inicialmente gerenciado pela Casa Civil da Presidência da República no Governo Luís Inácio Lula da Silva, o que não resultou na eficiência esperada já que o então Ministro das Comunicações, Hélio Costa, ao invés de envidar esforços para que o programa fosse executado sob a responsabilidade da Telecomunicações Brasileiras S.A. (Telebrás) apoiou a entrega do serviço de banda larga para as empresas privadas de telefonia.

Ao assumir o governo brasileiro, em 2011, a presidente Dilma Rousseff transferiu o PNBL para o Ministério das Comunicações. O ministro Paulo Bernardo Silva afirmou ser o objetivo do programa a massificação, que atinge apenas parte dos domicílios, e não a universalização do acesso à *internet*, que abrange a totalidade da população.

Muitas críticas têm sido tecidas à implantação da banda larga, inclusive pelo ex-presidente da Telebrás e também um dos mentores do programa, Rogério Santanna, que já anunciou a condenação do PNBL em razão de o Ministério das Comunicações ter delegado a iniciativa do programa às empresas de telecomunicações (GOMES, 2013). Na opinião de Pretto (2013), o programa não decola devido à inexistência de um plano efetivo, e a deficiência da infraestrutura de conexão torna-se mais grave nas Regiões Norte e Nordeste.

As entidades civis sustentam que, para o PNBL se consolidar satisfatoriamente, é mister que a prestação do serviço de banda larga, que deve ser público, seja gestada pela Telebrás e implementada pela Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL). Nesse sentido, movimentos envolvendo vários segmentos da sociedade vêm sendo construídos a fim de pressionar os poderes instituídos a se posicionarem em favor do direito de comunicação da população brasileira.

Um exemplo desses movimentos é a campanha “Banda Larga é um direito seu”³³, que visa mobilizar a sociedade para acompanhar o PNBL, dado que a sua implementação é do interesse de todos. Também outros espaços de debates em torno dos princípios, usos e

³³ BANDA larga é um direito seu. Disponível em: < <http://www.campanhabandalarga.com.br/> >. Acesso em: 12 maio 2014




gerenciamento da *internet* têm acontecido, como é o caso dos Fóruns da Internet no Brasil, promovidos pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), que em abril de 2014 completou a sua quarta edição. O objetivo desses fóruns é promover discussões sobre os princípios de governança e uso da *internet* no Brasil e conta com a participação de ativistas, acadêmicos, empresários, políticos e representantes do governo federal.

As pressões exercidas pelos movimentos sociais e entidades das organizações da sociedade civil associadas às inúmeras reclamações do serviço prestado pelas operadoras de telefonia fizeram com que a ANATEL, no início de 2012, criasse a Entidade Aferidora da Qualidade (EAQ), em atendimento às Resoluções 574/2011 e 575/2011. Com isso, a ANATEL pretende reunir informações para adoção de medidas que garantam aos usuários a velocidade acordada com as operadoras com mais de 50 mil assinantes.

Responsável pela aferição dos indicadores da qualidade das redes de telecomunicações que suportam o acesso à *internet* em banda larga fixa e móvel no Brasil, a EAQ divulgou os resultados das medições realizadas em dezembro de 2013. O balanço feito pela ANATEL é de que houve queda geral na qualidade em todo o território nacional.

No caso da Bahia, como podemos ver na Tabela 5 sobre a conexão por banda larga fixa, a operadora Oi, considerada monopolista do serviço de telefonia fixa no Estado, apresenta o maior número de problemas em relação às outras operadoras, são eles: velocidade instantânea (velocidade de *upload* e *download* apurada no momento da utilização da *internet* pelo usuário); latência bidirecional (período de transmissão de ida e volta de um pacote, entre a casa do usuário e o servidor); perda de pacote (ocorre quando um dos pacotes não encontra seu destino ou é descartado pela rede), muito comum quando a qualidade da conexão é baixa; e a disponibilidade (proporção de tempo em que o serviço esteve disponível no mês). Todas as operadoras atingiram os índices de velocidade média (média das medições de velocidade instantânea apuradas durante o mês) e da variação da latência bidirecional dentro do mínimo exigido pela ANATEL. Entretanto, as dificuldades de conexão apontadas pelos jovens Ana, Rafael e Maria atestam que esses limites mínimos, estabelecidos pela ANATEL, são insuficientes para oferecer um serviço de qualidade para a população.

Tabela 5 – Banda Larga Fixa: Indicadores da Bahia

SCM - Banda Larga Fixa						
Prestadora	SCM4 (meta: 95%) Velocidade instantânea	SCM5 (meta: 70%) Velocidade Média	SCM6 (meta: 90%) Latência	SCM7 (meta: 90%) Variação da Latência	SCM8 (meta: 90%) Perda de Pacotes	SCM9 (meta: 90%) Disponibilidade
	93,03%	81,90%	81,56%	99,29%	74,22%	81,25%
	95,02%	97,96%	95,88%	99,67%	87,49%	97,78%
	99,63%	101,63%	98,23%	100,00%	94,49%	91,11%






Fonte: EAQ/ANATEL (jan. 2014).

As medições da banda larga fixa são realizadas por voluntários de todas as operadoras, sorteados pela EAQ por plano contratado, que instalam um medidor para realizar as aferições no domicílio e encaminhá-las automaticamente para a EAQ.

Em relação à banda larga móvel, os medidores são instalados em escolas públicas em todo o Brasil, e a meta para a velocidade máxima é de 1 Mbps para as prestadoras Oi, Tim e Claro e de 500 kbps e 1,5 Mbps para a prestadora Vivo.

A Tabela 6, a seguir, mostra que a maioria das operadoras não atingiu, em dezembro de 2013, na Bahia, os percentuais de qualidade nas medições da velocidade instantânea, visto que a ANATEL estipula que 95% de todas as medições realizadas no mês atinjam o mínimo de 30% da velocidade contratada, meta que só é cumprida pelas operadoras Claro e Nextel.

Tabela 6 – Banda Larga Móvel: Indicadores da Bahia

SMP - Banda Larga Móvel		
Prestadora	SMP10 (meta: 95%) Velocidade instantânea	SMP11 (meta: 70%) Velocidade Média
	97,45%	84,01%
	100,00%	82,41%
	87,15%	70,11%
	93,06%	93,68%
	93,46%	84,31%

Fonte: ANATEL/EAQ (jan. 2014).

De acordo com Caribé (2011), as empresas de telecomunicações concentram muito poder no Brasil, e isso faz com que o governo não tenha a capacidade de ingerência sobre as operadoras, resultando, assim, na perda progressiva da soberania tecnológica. E isso se deve ao processo ineficiente de privatização das telecomunicações que fez com que o País deixasse de legislar, de impor metas de qualidade para o serviço de banda larga, essencial para o

desenvolvimento social, cultural e econômico da população brasileira. Para o ativista, essas empresas investem em tecnologias que estão acopladas ao acesso à *internet* em empresas internacionais em detrimento das empresas brasileiras.

E, para superar as dificuldades de conexão retratadas nas Tabelas anteriores, os jovens participantes recorrem às *lan houses*, às casas de amigos ou parentes, à escola e à rede *Wi Fi* dos vizinhos, como ações alternativas para participar dos espaços virtuais, seja para o cumprimento de tarefas escolares ou para as vivências sociais.

Em relação ao primeiro acesso na rede, as respostas não convergem, uma vez que, para Laura, essa experiência se deu muito cedo e ela afirma não ter “a menor ideia” de quando isso aconteceu, e Cris, ao dizer que “A primeira vez que usei a *internet* foi bem cedo porque minha mãe trabalha com *internet*, eu tinha uns três anos e eu costumava jogar”. Alguns revelam que as primeiras experimentações no ambiente virtual aconteceram na *lan house*, e outros que não só lembram do dia como também o que fizeram na rede; para estes, a idade variou entre 7 e 10 anos. Para dois jovens, a primeira conexão ocorreu entre 13 e 14 anos. Para a jovem Carla, a motivação do primeiro acesso, aos 14 anos, diverge dos outros participantes ao declarar: “Eu tava fazendo um curso e era obrigatório todo mundo entrar na *internet*”. Na verdade, para os demais jovens, a motivação foi o entretenimento, como está evidenciado na fala anterior de Cris.

Ponte e Simões (2013), baseados nos dados da pesquisa Cetic.br³⁴, revelam que, no Brasil, 44% das pessoas pesquisadas iniciaram o acesso na rede com idades inferiores a 10 anos, e 31% começaram a usar com 11 ou mais anos de idade. Para os pesquisadores, as divergências de idade no primeiro acesso à *internet* estão diretamente associadas às classes sociais, já que 18% das crianças, pertencentes às classes A/B, iniciam o uso da *internet* depois dos 11 anos, 32% representam as crianças da classe C e 47% são oriundas das classes D/E. Esses resultados marcam as desigualdades entre os jovens na sociedade informacional.

Essas desigualdades são resultantes do padrão atual de conexão, que não oferece as mesmas oportunidades para a população e tal situação só será revertida mediante a intensificação da pressão social sobre o governo para que um novo modelo seja instituído e possibilite uma conexão universal e com baixo custo.

Aprofundando mais a questão da conectividade, Bonilla (2011) vai além do direito à universalização do acesso à *internet* ao ressaltar:

³⁴ Pesquisa já mencionada anteriormente na página 47.

[...] pensar *internet* no Brasil é pensar uma cadeia de serviços para que possa fazer com que a população efetivamente participe da rede, universalizando a rede e democratizando o uso. Isso é fundamental para trazer a sociedade para esse contexto tecnológico contemporâneo.

A democratização do uso garante espaço para a participação efetiva e igualitária da sociedade na rede, o que contribui para elevar a qualidade de vida das pessoas. Nesse sentido, as tecnologias digitais têm muito a contribuir para o desenvolvimento político, econômico e cultural do País.

4.2 CONCEPÇÕES E USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

As discussões e reflexões em diversos fóruns a respeito das tecnologias digitais e suas potencialidades são intensificadas de forma recorrente, posto que a fluidez como acontecem as transformações socioculturais que ocorrem devido aos tipos de informação e comunicação e as formas de lidar com esses meios fazem com que as experiências sejam ressignificadas, especialmente para os jovens que são os interagentes mais assíduos. Nesse movimento, eles constroem concepções a respeito das TIC à medida que praticam uma diversidade de atividades na rede.

As concepções que construímos resultam do processo reflexivo e dinâmico elaborado a partir das experiências simultâneas individuais e coletivas. Para Giordan e Vecchi (1996), esse processo pessoal possibilita ao sujeito a construção mental do real, estruturando assim o modo como se percebe o mundo. Essa elaboração efetua-se por intermédio das vivências pessoais e também das relações mantidas com outros grupos, baseadas na ação cultural parental, na prática social escolar, na influência das mídias, nas atividades profissionais e sociais da vida. As concepções são, ao longo da vida humana, engendradas, complementadas e reestruturadas de modo que podem gerar novas concepções a partir das já existentes.

Nesse sentido, pode-se dizer que as concepções são marcas da subjetividade, uma vez que a subjetividade humana, segundo Santaella (2013, p.118), não mais pode ser “[...] confundida com a ideia cartesiana de um eu unitário, redondo, autoconsciente, senhor de sua consciência”, mas definida pela presença de outra subjetividade. A autora busca Lacan para fundamentar a ideia de que a subjetividade é alimentada pelo coletivo uma vez que, no processo reflexivo, o eu já é outro para si mesmo, ou seja, na busca de nós mesmos, nos

deparamos com a imagem do outro. Para Guatarri (1992), a subjetividade é plural e polifônica, pois desconhece alguma instância dominante que a determine segundo uma causalidade unívoca. A subjetividade é entendida como o lugar de encontro entre o sujeito e o social, resultando tanto em características únicas na constituição do sujeito quanto na construção de crenças e valores compartilhados, com suas experiências e histórias de vida (BONILLA; MARINHO; SILVA, 2012).

Sendo assim, a maioria dos jovens pesquisados concebe a *internet* como um espaço importante de expressão e comunicação, caracterizado pela agilidade na obtenção de notícias em tempo real, pelo compartilhamento de informações e pela oportunidade de interlocução.

[...] a *internet* é um meio de comunicação mais rápido já criado na história da humanidade, então se você fica muito tempo sem acessá-la você meio que se torna alienado e você se sente fora, meio que excluído, meio que à parte dessa situação atual do mundo [...]. (Vitor).

[...] você dissemina a informação, não fica centralizada, não guarda a informação para você [...] você emite para que as outras pessoas tomem conhecimento disso, por exemplo, algo interessante [...] quando você descobre algo novo você transmite essa informação para que outra pessoa possa, talvez, fazer um uso melhor daquilo, possa desenvolver aquela ideia [...] alguma coisa do tipo. (Pedro).

[...] *internet* hoje veio como um conector universal. (Ana).

Acho importante porque você pode reproduzir uma informação, produzir uma informação até mesmo receber uma informação através de qualquer *site*. (João).

A participação individual, na rede, é importante tanto para mim quanto para outras pessoas porque essa participação de cada pessoa agindo de forma própria, participando, ela mesma, é que vai, quando juntar, formar a rede em si; a partir de quando eu participo e outra pessoa participa também, a minha participação é importante pra que forme a rede como um todo, para que esteja mais completa. (André).

[...] muitos projetos sociais, muitas ferramentas hoje, têm como principal meio de divulgação a *internet*, até mesmo de [...] atuação mesmo, na *Internet*. Então, eu acho importante o uso da *Internet*. (Ana).

Esses depoimentos mostram que esses jovens creditam à *internet* um significado relevante para a formação da rede de relacionamentos onde a informação circula de forma participativa, ampla, e que atingiu um nível que torna impossível ficar à parte dessa realidade. Hoje, a *internet* faz parte do cotidiano das pessoas e se transformou num referencial para todas as atividades humanas.

Em relação ao que os adultos pensam sobre a segurança na rede, Laura é categórica ao considerar que se trata de uma visão distorcida, pois embora existam problemas, a exemplo da violação da privacidade e da pedofilia, “[...] você pode utilizar pra muitas coisas; você pode utilizar pra comunicação, estudo, pesquisa, troca de informação, você pode conhecer pessoas de outros lugares, outras culturas e tal [...]”. Paulo reforça a argumentação de Laura ao fazer uma analogia dos usos da faca e da tecnologia, pois, do mesmo modo que a faca é utilizada “sempre prá cortar” algo na cozinha, é também utilizada de forma equivocada para matar pessoas, e o mesmo acontece com a tecnologia:

Poxa [...] faca só serve prá matar, então todo mundo [...] vamos tirar todas as facas, seria algo extremo, é mais ou menos o que acontece, o povo fica olhando: a *internet* só tem coisa mal, tem pedofilia, tem crime, se uma criança brincar mexendo lá vai encontrar coisa errada. Mas não é só isso, tem as partes boas e as partes ruins, depende de quem usa, não é o material que faz as partes ruins, é você que faz as coisas ruins. (Paulo).

Para os jovens pesquisados, a compreensão de que a *internet* é um ambiente onde existem riscos, mas que seu uso pode ser administrado com segurança, é evidenciada de forma recorrente nas suas falas, por isso a questão da exposição de opinião e do conteúdo a ser divulgado é tratado por eles com reserva. A seguir, algumas falas revelam os sentidos que os demais atribuem ao uso seguro da rede:

[...] não sei se gostaria de ver minha imagem exposta no Youtube prá milhões de visualizações, porque você tá lá, todo mundo pode ver quantas vezes quiser, como quiser, falar o que quiser, porque a *internet* possibilita essa liberdade; você posta alguma coisa, você ‘tá’ lá tanto pra ser elogiado como pra ser criticado. Então isso é uma coisa que você tem que pensar quando você vai dar essa participação [...]. (Ana).

Eu não me exponho tanto por conta do risco que a gente pode correr também, de estar se expondo demais, aí eu prefiro ficar mais na minha [...]. (Luís).

[...] na *internet* você não tem como limitar informações, sempre a maioria das informações ficam públicas, você tá sujeito a falar uma coisa e tudo o que você fala é invertido, então essas informações que você pode dar, às vezes, pode meio que jogar contra você. (Paulo).

A conscientização dos potenciais problemas no ciberespaço é fruto da divulgação exaustiva da mídia, entretanto isso não desobriga a responsabilidade dos pais e professores em acompanhar e dialogar com os filhos sobre os riscos cibernéticos. Para Tapscott (1999), os jovens precisam desenvolver habilidades sociais, capacidade de argumentação e coragem para defender a si mesmos e aos seus valores, na escola, na rua, em casa, na *internet* ou em

qualquer espaço social e, no processo de desenvolvimento, os pais podem contribuir ao estabelecer relacionamentos francos, compreender o potencial da mídia digital e compartilhar a experiência desse universo, bem como aceitar a cultura dos jovens.

Palfrey e Gasser (2011) sublinham que os perigos aos quais as crianças e os jovens estão expostos *online* são os mesmos que já existiam antes do advento da *internet*, apenas ocorrem em um novo ambiente e podem ser mais complexos. Os pesquisadores apontam como estratégias para mitigar os riscos: a realização de um trabalho em conjunto com a sociedade para que os jovens se desenvolvam em segurança não só no espaço social virtual como também no espaço presencial; o domínio das tecnologias digitais pelas crianças, pais, professores, polícia e operadores de *sites*; a criação de normas sociais positivas em torno do mundo virtual; e estabelecimento de leis. Na mesma perspectiva de Tapscott (1999), os pesquisadores afirmam que a prioridade máxima para salvaguardar as crianças dos riscos do ciberespaço é a educação pautada em conversa aberta, contínua e honesta.

A boa relação que os jovens participantes estabelecem com as tecnologias não os impede de apontar questões que consideram negativas a partir do uso sistemático da *internet*, e o distanciamento entre as pessoas foi apontado como uma perda para a sociedade. Na opinião de André, sem a *internet*, as relações de proximidade iriam ser mais valorizadas porque “[...] a gente ia dar mais valor às pessoas, quanto à pessoa e não quanto ao que ela trás para a gente, só superficialmente”. Para o jovem André, a vida atualmente é caracterizada pela superficialidade, pois as pessoas podem estar agrupadas no mesmo espaço físico, porém sem interagirem, porque estão envolvidas individualmente com seus dispositivos tecnológicos. Bia corrobora essa ideia de isolamento ao relatar o que acontece com seu grupo de colegas: “[...] atrapalha mesmo, tem hora que a gente ‘tá’ conversando, fazendo um trabalho, aí a gente para e todo mundo pega o celular e fica calado, aí eu falo: E aí, gente, a tecnologia ‘tá’ imperando aqui, vamos voltar?” (Bia).

As considerações de André e Bia não são isoladas, visto que também faz parte do imaginário da sociedade a ideia de que as relações mediadas pelas tecnologias alienam e isolam as pessoas. Amparada por pesquisas realizadas no âmbito nacional e internacional, Nicolaci-da-Costa (2005) contrapõe o argumento de que os relacionamentos virtuais são frágeis e tornam as pessoas solitárias e descartáveis. De acordo com a pesquisadora, o temor inicial gerado pelas tecnologias e o desconhecimento da forma como as pessoas interagem nesses ambientes causaram muita confusão, contudo as pesquisas têm mostrado que as tecnologias digitais facultam contatos interpessoais de diversos modos, que preservam e

fortalecem os relacionamentos virtuais. Esses relacionamentos não substituem aos presenciais, mas complementa-os.

É fato que, nos dias atuais, os modos de comunicação e de relacionamentos interpessoais se modificaram significativamente com a mediação das tecnologias digitais. E isso aconteceu de tal maneira que pensarmos como ou o que faríamos sem as TIC é um exercício que está associado às concepções e aos usos que fazemos delas.

Assim, ao serem convidados a imaginar a vida sem as tecnologias digitais, a reação de alguns participantes foi de indignação, pois, para eles, o mundo seria monótono, visto que ficaríamos limitados a uma única visão, não teríamos acesso à inesgotável fonte de informações como temos com a rede, de modo que ficar sem a *internet* seria “tediante, muito tediante [...]” (Laura); “horrível!” (Maria).

A *internet* produz nesses jovens o sentimento de liberdade, de empoderamento, ao zapear pelo universo virtual em busca de informações e ao estabelecer a comunicação com amigos e parentes distantes, como justifica Liz: “[...] eu tenho pessoas da minha família que moram em outro lugar [...]; a *internet* hoje tem o *Skype*, você pode ver as pessoas por meio de uma tela e justamente por isso que eu não me imagino sem *internet*” (Liz). O jovem Tiago afirma que seria muito frustrante, pois teria a liberdade de expressão cerceada: “[...] seria quase como se ficar preso numa sala escura sem poder expor sua opinião e poder ouvir [...] como se fosse preso numa cadeia, recebendo informação sem poder liberar [...]” (Tiago). A dificuldade de alguns adolescentes em suportar a vida sem as tecnologias é porque estas tornaram-se elementos muito fortes da cultura do jovem (TAPSCOTT, 1999). Para esses jovens, não dá mais para ser apenas receptor, eles têm a necessidade de se expressar, de se comunicar e de compartilhar ideias, pensamentos e experiências. A troca é uma prática comum entre os jovens e caracteriza a forma como eles interagem e constroem os sentidos na comunicação. Da mesma forma, a *internet*, por possibilitar uma diversidade de escolhas, de idas e vindas, e facilitar o cumprimento das tarefas escolares, assume um significado importante na vida desses jovens.

O cumprimento de tarefas escolares através de *sites* de pesquisa é o conteúdo mais assinalado pelos jovens pesquisados nos três grupos focais realizados, e as falas abaixo revelam a importância da rede para que eles realizem essa atividade educacional.

Hoje em dia é impossível você viver sem *internet*, ia ser horrível se não existisse mais *internet*, muito mais difícil pra você fazer suas pesquisas da escola, pra você se comunicar, esquecer o telefone em casa, é terrível! (Bia).

[...] porque pra nossa sociedade que está acostumada à informação fácil, você entrar na *internet* e você ver o que quiser, ia ser um baque isso, tanto pra estudo também porque a *internet* auxilia muito o jovem pra estudar e aí, às vezes, ele ia ter que recorrer a livro e tal, essas coisas mais antigas, digamos assim.(Cris).

Se, para alguns jovens, é difícil projetar a vida sem rede, para outros essa falta seria administrada com tranquilidade:

[...] acho que a *internet* prende muito o indivíduo a viver uma vida privada e não coletiva, acho que perde o coletivo, não faria tanta falta porque a sociedade conseguiu sobreviver muito tempo sem *internet* [...] então a minha opinião é exatamente essa, não acho que a *internet* faz tanta falta assim. (Davi).

Eu conseguiria viver sem *internet* sim, porque assim ... apesar dela informar, dela te ajudar em muitas coisas, a *internet* também te atrapalha e daria pra viver porque a literatura te transporta pra outro mundo, então você lendo certamente você não sentiria falta nenhuma da *internet*. (Vítor).

Embora admitam os benefícios advindos com a tecnologia, Davi e Vítor fazem parte da parcela de jovens que apresentam interesse moderado pela rede mundial de computadores. Vítor e Davi apresentaram-se como jovens que utilizam a rede mais para obter informações do que para relacionamentos, já que cada um se declara “não sociável” e pouco vinculado às redes sociais, respectivamente. Eles argumentam que o fato de a sociedade já ter convivido sem essa tecnologia reforça a ideia de que também poderiam viver sem a *internet*. Isso leva a pensar que a tecnologia está tão imbricada no cotidiano desses jovens que eles não conseguem dimensionar a falta que esta faria nas suas vidas e que a participação nesse ambiente desenvolve a proficiência, que possibilita o uso de modo criativo e eficaz. Para Tapscott (1999), essa relação é justificada pela transparência com que as tecnologias estão inseridas nas suas vivências desde quando nasceram, daí não se darem conta de quão difícil seria administrar o dia a dia sem as facilidades das tecnologias digitais.

Diferentemente dos demais jovens que demonstram entusiasmo em relação às TIC, Carla não atribui importância à rede e considera a participação frequente nesse ambiente como algo não saudável, pois “[...] quanto mais a pessoa vai acessando a *internet*, mesmo que seja pra coisas boas, é como você estar usando craque, usando cocaína, algo do tipo, que vai viciando com o tempo” (Carla). Os jovens sofrem influência de todos, da família, da escola, dos amigos, de todos os lados. Mas o discurso de Carla pode ter sido influenciado pela opinião da genitora, pois, em outro momento, a jovem revela: “Minha mãe diz que vicia”.

Ao declarar que utiliza “bem pouco” as tecnologias, Carla contribui para o argumento de Ponte (2010) de que há um exagero na argumentação de que todos os jovens são instigados pelas tecnologias digitais.

Considerando que a juventude é uma categoria social que admite diversos modos de ser jovem e somado à singularidade do ser humano por si só, pode-se acrescentar que o interesse dos jovens pelas tecnologias acontece em diferentes graus. Desse modo, a situação social, as histórias de vida, as características individuais, a influência parental são fatores que concorrem para a aproximação ou distanciamento dos jovens na relação com as tecnologias digitais. Portanto, concorda-se com Ponte (2010) que não dá para assegurar que todos os jovens partilham da mesma euforia digital.

Embora existam, entre os jovens, diferentes formas de se relacionar com as TIC, o celular assume uma posição de destaque no cotidiano dos participantes desta pesquisa, pois é utilizado na realização de diversas atividades, desde receber e dar informações, interagir com os amigos, comunicar-se com a família e facilitar as tarefas escolares.

4.2.1 O Celular

Para a análise da presença do telefone celular no contexto dos jovens participantes desta pesquisa, senti a necessidade de historiar brevemente a cultura da convergência das mídias. Assim, quando se fala em convergência midiática, imediatamente se imagina um aparelho que concentra múltiplas funções que antes eram desenvolvidas separadamente por vários aparelhos. Esse entendimento não é incorreto, desde quando se esteja referindo apenas à transformação tecnológica, onde novas e velhas mídias interagem de forma complexa.

Para Jenkins (2009), o fenômeno da convergência não pode ser observado apenas sob a ótica da transformação tecnológica, na criação de aparelhos multifuncionais, mas, sobretudo, deve-se observar o que tem ocorrido subjetivamente com as pessoas. Segundo o autor, estão acontecendo mudanças que vão além das transformações tecnológicas e têm repercutido nas interações sociais dos sujeitos, no modo de lidar com as mídias e na forma de produção e consumo dos meios de comunicação.

Jenkins (2009) se refere à convergência como sendo o fluxo de conteúdos que circulam por múltiplos suportes e mercados midiáticos associado ao comportamento migratório das pessoas, que vão a qualquer parte em busca de novas experiências de entretenimento. Desse modo, produtores e consumidores passam a interagir entre si como participantes do processo, de acordo com um conjunto de regras que são controladas de forma

coletiva. Para o autor, a convergência midiática vem-se constituindo numa transformação cultural à medida que as pessoas têm deixado de lado a condição de receptor passivo e interagido nas produções coletivas de forma significativa.

Com o fenômeno da convergência de mídias e o desenvolvimento da conexão à *internet* por rede sem fio, é possível a circulação de informação, vídeo, música, mensagem, foto, texto, etc., tudo ao mesmo tempo e de forma ubíqua. Sendo assim, conquistamos a mobilidade e ultrapassamos a barreira da territorialidade, do tempo e da velocidade, ou seja, podemos nos comunicar com o mundo de qualquer lugar, a qualquer hora e em tempo real. Esses dois fenômenos, a convergência midiática e a rede sem fio, despertaram o interesse das pessoas, mais ainda dos jovens, em se comunicar e interagir com outras pessoas.

Nesse contexto, o telefone celular é apontado como o exemplo mais popular da convergência midiática, pois tanto representa uma transformação tecnológica como simboliza uma revolução cultural em andamento nos dias atuais. No mesmo aparelho celular, podemos telefonar, enviar e receber mensagens, tirar fotos, acessar a *internet*, ouvir música, assistir TV, fazer vídeos, gravar voz, além de tantas outras atividades. Todas essas funcionalidades são naturais no nosso dia a dia, daí perceber que o celular está inserido no cotidiano das pessoas, modificando a forma de interação, alterando as relações sociais, familiares, educativas e culturais. Dessa forma, Lemos (2004) declara o telefone celular como o “teletudo” para a gestão móvel e informacional do cotidiano.

O celular é a segunda tecnologia mais adquirida pelos brasileiros, ficando atrás apenas da televisão (SANTAELLA, 2013). Com efeito, os celulares são responsáveis pela movimentação de milhões de dólares na indústria da telefonia e do entretenimento, de modo que a ANATEL, em seu *site*, informou que, até fevereiro de 2014, foram contabilizados 272,72 milhões de celulares no País, o que representa uma densidade de 1,34 celulares/habitante (sendo 77,77% pré-pagos).

Nesse cenário, estudos (NICOLACI-DA-COSTA, 2004; VERZA, 2008) constatam que os jovens vêm-se configurando entre os principais usuários desse dispositivo móvel, sendo esses resultados também confirmados nas rotineiras pesquisas encomendadas pelo mercado da telefonia celular.

Podemos verificar, no gráfico da Figura 8 a seguir, que quase a totalidade dos jovens respondentes dos 470 questionários na fase inicial deste estudo possui celular, sendo que 93% deles têm o plano de pagamento pré-pago.

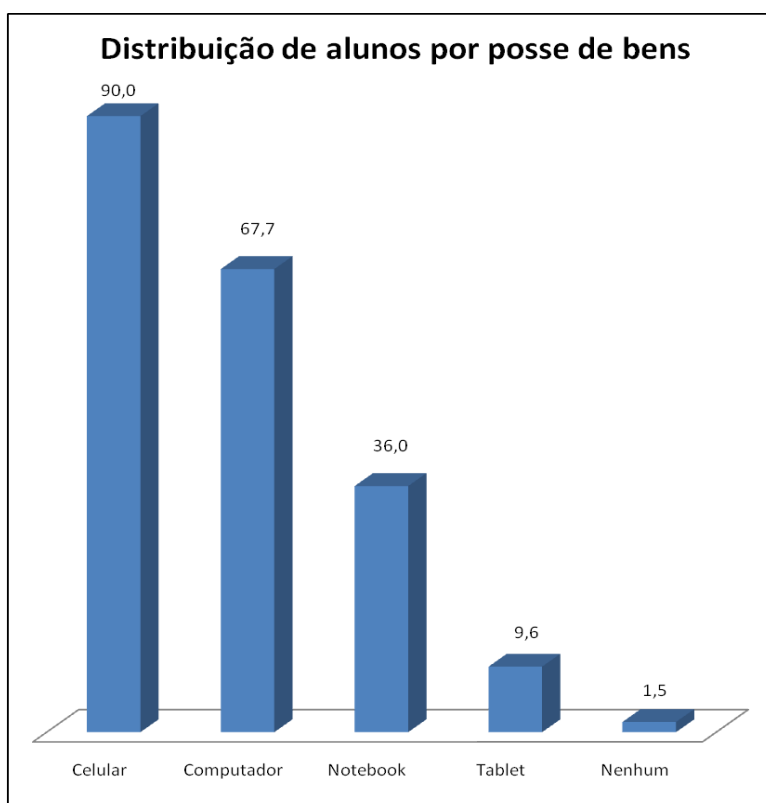


Figura 8 – Gráfico da distribuição dos jovens por posse de bens.
Fonte: Elaboração própria.

Pode-se considerar que a superioridade da posse do celular em relação aos outros dispositivos é justificada por dois motivos: primeiro, porque o custo/benefício do celular é maior que os outros artefatos, e, segundo, em razão da maior facilidade de mobilização e de acondicionamento do celular, que é superior aos outros dispositivos. Para alguns jovens participantes da pesquisa, o celular assume a preferência em relação aos outros artefatos devido à praticidade e à multifuncionalidade dos aparelhos.

[...] a velocidade que você vai só desbloquear o celular, entrar na *internet* e pesquisar, é bem mais rápido do que você abrir o computador, ligar o computador, esperar ligar prá esperar a *internet* [...] o computador acaba se tornando atrasado em relação ao celular. (Cris).

[...] já usei o computador, só que hoje eu só uso o celular porque tudo que eu usaria no computador, eu já tenho no celular. (André).

Observa-se que, para quem não possui um aparelho que oferece muitas funcionalidades, o computador continua sendo o meio funcional para a realização de atividades que não sejam específicas de telefone. Também é consenso, entre os participantes, o valor positivo do celular, de modo que esse artefato móvel adquire significados importantes

na vida desses jovens. A questão da segurança e o controle por parte dos responsáveis são temas evidenciados em muitas falas, a exemplo do que dizem Nina, Bia e Maria:

Os pais têm que saber onde o filho ‘tá’, com quem ‘tá’ e o que ‘tá’ fazendo, porque deixar o filho aqui [...] no IFBA não tem tanta segurança e tal, aí o pai tem que saber o que o filho ‘tá’ fazendo. (Nina).

Você não é maior de idade, você é menor de idade, você tem que avisar a seus pais o que você vai fazer ou deixar de fazer. [...] Até porque esse colégio aqui é muito aberto, você é dono de si aqui dentro; se você quiser chegar aqui de manhã cedo e sair, ninguém vai saber, então é por isso que você tem que estar com seu celular avisando seus pais. (Bia).

[...] tem aula de manhã e de tarde, minha tia já fica louca, se eu demoro um pouco pra chegar, [sem celular para avisar], ela vai pensar o quê? Que eu morri? No mínimo, que fui assaltada. (Maria).

Outra dimensão que torna a posse do celular importante para esses jovens é o acesso à informação e a forma rápida e simples de sanar as dúvidas que surgem diariamente. Isso pode ser observado na fala do jovem Tiago: “A professora de [...] ‘tava’ em dúvida [...] na sala, ela disse: **Ô gente, tô em dúvida, olhem aí na internet.** A gente olhou e tirou a dúvida da professora [...]”. Somado a isso, Tiago e Cris consideram que a importância do celular não é justificada apenas para uma funcionalidade, mas para as multitarefas características desse dispositivo:

[...] o celular não serve só para você se comunicar nas redes sociais, só para você fazer ligação, enfim, serve pra você ficar atualizado em tudo, tanto na sua vida acadêmica quanto na vida pessoal. (Tiago).

[...] celular não serve só pra você ficar, sei lá, só nas redes sociais ou atrapalhando a aula do professor, pode ter, sim, várias finalidades; tem gente que toma remédio, tem gente que bota no bolso o celular e na hora que desperta tem que tomar remédio, tem várias funcionalidades porque o celular hoje em dia é múltiplo, não serve para uma coisa só e, como ele falou da dúvida da professora, se está com dúvida, você vai no celular, com a facilidade do acesso, você tira a dúvida, enfim, várias outras funções que não é só atrapalhar a aula do professor. (Cris).

A valoração que esses jovens atribuem ao celular é tanta que Ana afirma “eu não poderia viver sem meu celular”, e Laura sintetiza o sentimento de essencialidade estendendo para toda a sociedade ao afirmar: “não tem como na sociedade de hoje ficar sem celular”.

Sobre a valoração que condiciona a própria existência à posse do celular, foi perguntado aos 470 jovens respondentes do questionário, aplicado no início desta investigação, o que eles achavam da declaração “sem celular não sou nada” feita por uma jovem em outro estudo que desenvolvemos (BONILLA; MARINHO; SILVA, 2012): 18%

dos respondentes concordaram plenamente com a afirmação contra 16% que acharam absurda e 66% que entendiam, mas que a declaração não combinava com eles.

Ao perceber, num dos grupos focais, que o celular significava, para alguns dos jovens participantes, um elemento indissociável das suas vidas, voltou-se à pergunta: “Sem o celular eu não sou nada”, é isso? As seguintes respostas foram obtidas:

Eu não sou nada. (Maria).

Não sou nada. (Bia).

Nada. (Nina).

Nada, nada, não é tanto, mas... (Laura).

Alguma coisa perto do nada. (Paulo).

Eu sou eu. (Luís).

Esses depoimentos me fazem ampliar a compreensão sobre como as tecnologias móveis estão impregnadas na vida das pessoas atualmente, mas sobretudo no cotidiano dos jovens. Essa aderência do celular às vidas das pessoas reporta às considerações de McLuhan (2005) de que as tecnologias são extensões do próprio corpo. Consonante com esse pensamento, Bonilla (2002) considera que as atuais tecnologias se diferenciam de todas as outras por possuírem funções que operam com o pensamento, o intelecto e as ideias, imbricando homem e máquina. O celular efetivamente tem-se constituído numa extensão do corpo, já que as pessoas, e sobretudo os jovens, vivem “grudados” com seus aparelhos onde quer que estejam, graças à portabilidade. Alguns jovens revelam o apego excessivo que têm ao celular, só largando o aparelho no momento em que vão dormir. Duas das jovens participantes da pesquisa evidenciaram esse apego:

O celular é minha vida, se eu esquecesse em casa eu acho que não prestaria atenção à aula, não faria nada tipo aaaah! ... [risos no ambiente] (Nina).

[...] eu realmente ‘tô’ tão acostumada que o telefone trava, aí eu não quero fazer nada, mas eu destravo e travo de novo. [risos no ambiente] O celular você tem a senha, aí eu ligo o celular, coloco a senha, destravo, eu não vou fazer nada, eu só viro assim e destravo porque já é o costume de você estar com ele na mão e fazer isso. (Bia).

Os relatos até aqui expostos indicam a relação que os jovens constroem com seus celulares e que a presença desse dispositivo tem fortes significados nas suas vidas, desde a rapidez e facilidade do acesso à informação, a promoção da tranquilidade familiar, a

colaboração e até a necessidade de posse de um “teletudo”. É perceptível que todas as considerações tecidas por esses jovens são construídas nas relações sociais estabelecidas a partir dos valores culturais que eles reverenciam.

Por conseguinte, tão pertinente quanto identificar as subjetividades que marcam as relações dos jovens participantes com as tecnologias digitais é conhecer as concepções que eles têm das redes sociais, pois se trata de ambientes virtuais que têm significativas identificações com os jovens.

4.3 SOBRE AS REDES SOCIAIS

Embora muito usada nos dias atuais, a palavra rede é antiga, de origem latina, *retis*, que significa entrelaçamento de fios que formam o tecido. É uma palavra polissêmica, pois assume sentidos distintos nas áreas das ciências sociais, da física, da matemática, da tecnologia, da informática, da inteligência artificial, da economia e da biologia.

Ao narrar historicamente as noções da palavra rede, desde o seu aparecimento na França, do século XII ao século XX, Musso (2004) revela que o conceito de rede sofreu mudanças e redefinições até surgir, no século XXI, nas representações contemporâneas, o sentido de interconexão e de ligação, sem limite. Assim, Musso (2004, p. 31) propõe a definição de rede como sendo “[...] uma estrutura de interconexão estável, composta de elementos em interação, e cuja variabilidade obedece a alguma regra de funcionamento”, onde, numa dinâmica complexa, os elementos de interação são os picos ou nós da rede que são ligados entre si por caminhos ou ligações.

Por sua vez, ao nomear a sociedade informacional como a 'sociedade em rede', Castells (2001) se refere à nova estrutura social formada por redes de informação gerenciadas pelo informacionalismo. O informacionalismo é o princípio estrutural de desenvolvimento que visa o acúmulo de conhecimentos e maiores níveis de complexidade do processamento de informação. Para o sociólogo, embora datem desde os primórdios da humanidade, as redes sociais nos dias atuais foram potencializadas pelo informacionalismo, uma vez que as tecnologias aumentam a sua flexibilidade, viabilizando a difusão e o compartilhamento das informações.

Nesse sentido, as redes sociais na *internet* ou redes sociais digitais têm trazido uma série de mudanças nas relações interpessoais, no comportamento das pessoas, na economia e

na política e, por consequência, na cultura. Contudo, ainda não vislumbramos a sua presença de forma satisfatória na educação; ao contrário, há indícios de que a escola tem dificultado a sua entrada no ambiente escolar.

Para Recuero (2009), as redes sociais, mediadas pelas tecnologias digitais, são constituídas por atores e suas conexões. Os atores são as pessoas ou instituições, os nós das redes, já as conexões são formadas por laços sociais que se desenvolvem a partir das interações, e o modo como as redes sociais são concebidas depende da maneira como essas interações acontecem.

A participação nos *sites* de redes sociais acontece mediante a construção de um perfil, a publicização de qualquer conteúdo que a pessoa queira postar no seu perfil e a interação com outras pessoas por meio de comentários. De acordo com Recuero (2009), a rede deve ser pensada como elemento mobilizador das discussões sobre estruturas sociais no ciberespaço. São as conexões que viabilizam as estruturas sociais e estas acontecem a partir das interfaces da comunicação.

Assim, são as tecnologias digitais que possibilitam a difusão e o compartilhamento das informações nas redes sociais. Com o acesso às tecnologias móveis e a instantaneidade, as redes sociais despertam nos jovens grande interesse pela possibilidade da comunicação e do entretenimento.

Desde o surgimento da primeira rede social digital, em 1995, quando o norte-americano Randy Conrads criou a ClassMates.com, para reunir antigos amigos da escola e da faculdade, as redes sociais se popularizaram de maneira que outras plataformas interativas e colaborativas foram criadas e ganharam seguidores no mundo todo.

Atualmente, não temos como precisar o número exato de redes sociais, pois a cada dia a relação se amplia, mas é certo que existem redes sociais criadas para satisfazer interesses ecléticos como postar e compartilhar ideias, vídeos, músicas, fotos, localizações geográficas, contatos profissionais, *links* favoritos, desenhos, mensagens curtas, roteiros de viagem e hospedagem, entre outras.

Se, nos dias atuais, o Brasil ocupa a posição de 5ª maior população *online* no mundo³⁵, a participação em redes sociais contribuiu significativamente para que o País alcançasse esse patamar, pois, instigadas a participar de plataformas de redes sociais, *blogs* e *fotologs*, tais como *Orkut*, *Facebook*, *You Tube*, *Twitter*, *WhatsApp*, *Linkedin*, *Instagram*, *Google +*, *My Space*, etc., muitas pessoas buscaram o acesso à *internet* para trocar ideias,

³⁵ Informação disponível em: < <http://www.internetworldstats.com/top20.htm> > Acesso em: 12 abril 2014.

reencontrar amigos, encontrar um *affair*, participar de movimentos ativistas, fazer denúncias ou mesmo fazer a divulgação da autoimagem.

Santaella (2013, p.113) considera o fenômeno das redes sociais como sendo o quarto marco da revolução digital, sendo o primeiro, o computador; o segundo o computador pessoal e o terceiro marco, o advento da *internet*. Segundo a autora, as redes sociais digitais provocam profundas mudanças na vida psíquica, social, cultural, política e econômica dos interagentes de maneira que as “[...] mudanças de expectativas e comportamentos no ciberespaço são imediatamente transferidas para a realidade presencial, num sistema de trocas e complementaridades em tempo real que os jovens praticam com desenvoltura”.

Movimentos sociais estão ganhando força a partir dos encontros virtuais nas redes sociais por se configurarem em espaços abertos, horizontais, e que permitem a participação e colaboração de todos. As manifestações ocorridas no Brasil, em junho de 2013, organizadas nas praças virtuais das redes sociais, levaram jovens às ruas para manifestar o descontentamento pelas atuais representatividades dos poderes legislativo e executivo. Os atos de protestos tiveram um alcance mundial. Brasileiros, residentes em 27 cidades fora do Brasil³⁶, marcaram manifestações em solidariedade ao movimento dos jovens ativistas na rede social mais popular do mundo, o *Facebook*, que conta atualmente com 1,28 bilhões³⁷ de usuários em todo o mundo.

No Brasil, 92% dos jovens acessam as redes sociais³⁸ e como têm a conectividade como característica, essa participação é marcada pela forte necessidade de pertencimento a um grupo e pela necessidade de visibilidade, já que as vozes e as “caras” desses jovens são potencializadas nesse ambiente virtual de acesso e compartilhamento incessante e veloz.

Desse modo, a forma como os jovens têm vivenciado as construções identitárias nas redes sociais leva à produção de perfis que sejam mais interessantes para se tornarem visíveis e populares. Com a construção de um perfil nas redes sociais, as pessoas passam a responder e atuar como se o perfil fosse uma extensão da sua identidade. Santaella (2013, p. 112) afirma:

A participação nessas redes reforça também a criação de uma identidade digital, inclusive estimula a possibilidade de assumir várias identidades ou papéis para o exercício da fantasia, imaginação e de novos tipos de narrativas ou ficções. É normal que os usuários passem a conviver com a

³⁶ ATOS SÃO MARCADOS... Disponível em : < <http://www.estadao.com.br/noticias/cidades,atos-sao-marcados-em-27-cidades-no-exterior-em-apoio-a-protestos-no-brasil,1042556,0.htm> >. Acesso em: 12 abr. 2014.

³⁷ FACEBOOK. Disponível em: < <http://newsroom.fb.com/company-info/> >. Acesso em: 12 abr. 2014.

³⁸ IBOPE-MEDIA. Disponível em: < <http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/paginas/ibope-media-e-conectam-presentam-perfil-do-jovem-brasileiro-no-youpix-festival-2013.aspx> >. Acesso em: 12 abr. 2014.

presença digital das pessoas a partir desses contextos. (SANTAELLA, 2013, p.112).

Segundo a autora, as redes sociais alteram as formas de expressão e comunicação das pessoas de modo que, nesse processo de transformação, a subjetividade passa de um estado de passividade, isolamento e silêncio para uma forma de subjetividade ativa. Nesse sentido, Santaella (2013, p. 116) ressalta que as redes sociais digitais permitem e encorajam os jovens a constante atualização do modo como querem ser vistos e, “[...] por meio desse processo, desenvolvem uma compreensão mais rica de si mesmos e de seus papéis e relações sociais”.

As redes sociais aparecem como a atividade mais acessada entre os 470 jovens que responderam ao questionário no início desta pesquisa. Podemos ver essa preferência no gráfico da Figura 9 abaixo

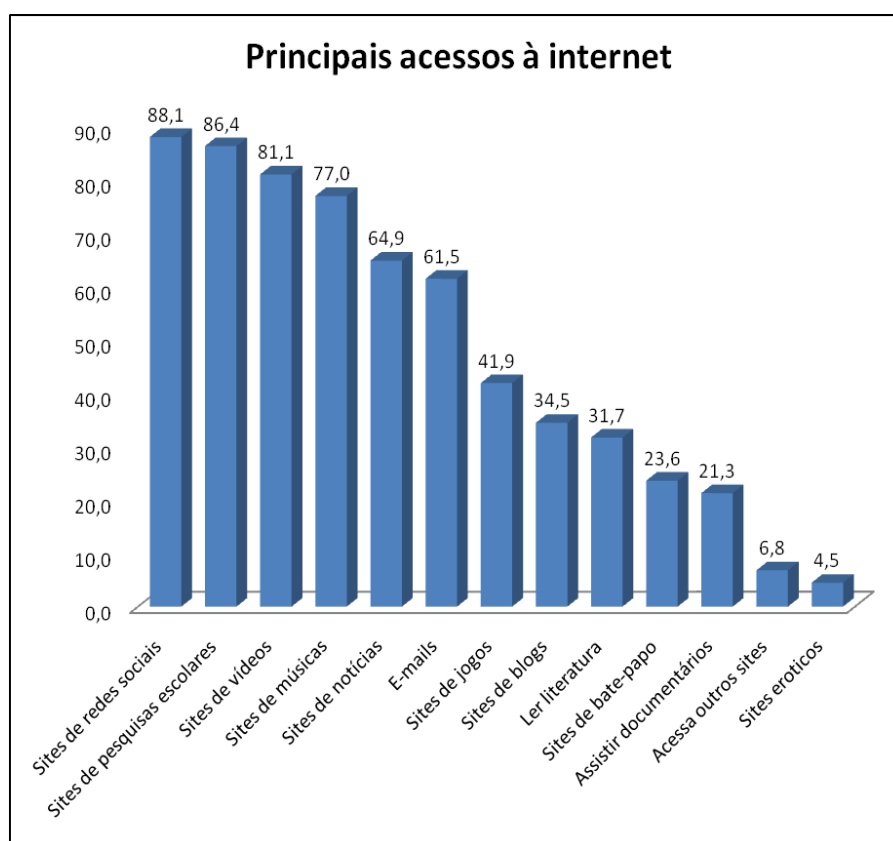


Figura 9 – Gráfico da distribuição dos jovens por principais acessos à *internet*.
Fonte: Elaboração própria.

No entanto, nos grupos focais realizados, a participação nas redes sociais é concebida por alguns dos jovens como uma perda de tempo, como nos revela Rafael:

[...] eu posso passar uns dez a quinze minutos pela rede social porque, o tempo muito acelerado, eu não tenho tempo prá ficar parado vendo bobagens na *internet*.

Essa ideia também é compartilhada por outros jovens participantes da pesquisa:

[...] uma pessoa pode usar a *internet* pra ficar no *Facebook* falando besteira, postando coisas que não têm valores educacionais positivos. (Artur).

Com relação à rede social [...] hoje eu não tenho muita paciência pra ficar olhando postagem por postagem, no caso do *Facebook*, porque, na maioria das vezes, não é nada que vá ser relevante na sua vida; tem coisas que você para e pensa assim: **poxa, vai ser relevante em que na minha vida pra eu ‘tá’ perdendo tempo e lendo isso**; tem coisas que são realmente idiotas. (Ana).

[...] às vezes, cinco minutos que você ‘tá’ perdendo na *internet* vendo coisas tipo *Facebook* [...] você poderia ‘tá’ estudando. (Carla).

[...] existem também fatores maléficos que podem fazer você meio que [...] sair do seu foco de estudo, por exemplo, uso demais da rede social, por exemplo, *Facebook*, e antigamente já foi o *Orkut*, a febre, pode te desfocar, por exemplo, você tá usando a *internet* pra fazer uma pesquisa, você vai dar uma olhada no *Facebook* e você acaba não estudando, ficando demais em redes sociais conversando com os amigos e pode prejudicar um pouco. (Rafael).

Eu acho tipo que se tivesse computador na escola assim pra gente usar realmente, as redes sociais deveriam ser bloqueadas e o Google, os *sites* de pesquisa e tal, aí sim, a gente poderia usar pra estudar. (Nina).

Esses depoimentos nos levam a pensar que os jovens não compreendem a dimensão das redes sociais digitais na sociedade contemporânea como meios potencializadores da disseminação da informação e que influenciam não só as interações sociais, mas também modelam a cultura, a economia e a política planetária.

Outro fato que nos chama a atenção são os depoimentos dos jovens participantes que, em muitas ocasiões, são marcados pela impregnação da obrigação com os estudos. À vista disso, as concepções de redes sociais podem ter sido reestruturadas a partir das experiências vivenciadas no IFBA, pois, em diversas situações, nos grupos focais, foi verbalizada uma mudança de comportamento em relação ao tempo de permanência nos ambientes de entretenimento motivada pela sobrecarga de estudos. Vejamos abaixo as falas de Tiago, Artur e Liz como representativas dessa discussão:

Eu, depois que entrei aqui no IFBA, praticamente sem vida social, minha única alternativa é o computador [para falar com os amigos]. (Tiago).

[...] meu pai, ele é tipo estudante do IFBA, não tem muito tempo livre. (Artur).

[...] eu parei de usar o *Facebook* porque, de uma certa forma, estava me distanciando da escola, me prejudicando, mas mesmo assim eu conseguia balancear, só que depois que eu deixei de usar o *Facebook* eu já melhorei muito [...] como eu estou vivendo sem o *Facebook*, mas eu ‘tô’ no Instagram e ‘tô’ usando o *WhatsApp*, mas sem aquele vício constante como era [...] que permite que a gente faça todas as coisas que o *Facebook* permite, é melhor porque lá [no *WhatsApp*] a gente fica muito bem concentrado em estudar porque a gente só colocou gente que quer alguma coisa. (Liz).

Foi possível perceber que há uma incoerência subentendida na concepção de rede social por parte de Liz porque, ao evitar uma plataforma para economizar tempo para o estudo ela participa de outras que talvez lhe consumam o mesmo tanto de tempo. O mesmo acontece na fala de Nina: “Eu uso as redes sociais, o Face também”, o que nos faz pensar na força da representação que o *Facebook* assumiu como “a rede social” na vida desses jovens.

Nesse contexto, algumas declarações mostram que os jovens podem também estar reproduzindo os discursos que satisfazem as orientações dos adultos, como podemos ver na fala de Artur:

A maioria dos professores eu acho que bombardeiam diretamente o uso da *internet* [...], por exemplo, rede social; o professor de [...] disse que é um absurdo, [...] o [professor] de [...] [risos no ambiente] disse que viu uma menina postando assim: alguém add, só que o alguém estava escrito: a u g u e i add, então ele disse que, tipo: **Não se deixe levar por essas besteiras, pesquise coisa boa, pesquise o perfil desses grandes pensadores** e tal; principalmente o [professor] de [...] que fala muito isso ... então eu acho que no geral, os professores, eles querem que os alunos saibam prá onde ir, a *internet* é uma cidade, tem as partes boas e as partes ruins, eles querem que você vá pra parte boa. (Artur).

As concepções advindas da família e dos professores podem refletir-se, naturalmente, nas considerações tecidas pelos jovens, visto que o próprio Artur afirma que “rede social é totalmente dispensável”.

Nesse contexto, Rosado e Neves (2013), baseados na pesquisa *Mestres na Web*, desenvolvida pelo Diretório de Pesquisa Jovens em Rede e coordenada por Neves (2010), revelam que o medo do novo, o desconhecimento da ferramenta e o repúdio dos professores são fatores que contribuem para que a escola não abra as portas para o acesso à *internet* e às redes sociais digitais, posto que alguns mestres as considerem superficiais e perigosas. Entretanto, a imagem desfavorável das redes sociais, evidenciada nas falas de alguns

participantes desta pesquisa, está associada ao seu uso como modo de entretenimento; contudo muitos deles confirmaram os percentuais que dão às redes sociais a motivação do acesso à *internet*. Foi possível também perceber que essa ferramenta desempenha grande importância nas práticas cotidianas desses jovens como interface de comunicação entre seus pares nas atividades escolares.

4.4 AS PRÁTICAS DOS JOVENS NA CIBERCULTURA

As maneiras de comunicação na cibercultura estão relacionadas ao processo de transformação multidimensional da comunicação que a “sociedade em rede” tem experienciado nos últimos tempos. Segundo Lemos e Lévy (2010), as novas mídias, dispositivos concretos de comunicação, com funções pós-massivas, extrapolam o caráter informativo e se constituem em verdadeiras ferramentas de conversação. Essas funções são caracterizadas pela interatividade, bidirecionalidade, pelo alcance planetário, e implicam debates e conversas mediadas ou não pelos próprios interagentes. Assim, as mudanças midiáticas que vêm ocorrendo no processo histórico da sociedade contemporânea globalizada repercutem nas práticas comunicacionais individuais e coletivas.

Para Sodré (2006), a sociedade contemporânea é regida pela midiatização, ou seja, pela tendência à virtualização das relações humanas, presente na articulação do funcionamento institucional e do modo de uso individual das tecnologias da comunicação. O autor denomina midiatização como “[...] uma ordem de mediações socialmente realizadas – um tipo particular de interação, portanto, a que poderíamos chamar de tecnomediações – caracterizadas por uma espécie de prótese tecnológica e mercadológica da realidade sensível, denominada *medium*” (SODRÉ, 2006, p.20). Segundo o autor, a midiatização tem implicações na qualificação particular da vida, pois se trata de um novo modo de presença do sujeito no mundo, podendo ser pensada como um novo *bios*³⁹, o *bios* midiatizado, que influencia as relações sociais. No processo midiático, as práticas comunicacionais podem acontecer sob as linguagens da televisão, do rádio, do jornal, da máquina fotográfica, do computador e outros dispositivos de produção eletrônicos.

³⁹ O autor faz referência à obra *Ética a Nicômano*, de Aristóteles, em que o filósofo grego concebe as três formas de existência humana na Pólis: a vida contemplativa (*bios theoretikos*), a vida política (*bios politikos*) e a vida prazerosa (*bios apolaustikos*).

No processo de midiaticização, as tecnologias midiáticas deixam de representar o instrumental para exercer um papel fundamental na produção dos sentidos das relações sociais. Nesse sentido, Martín-Barbero (2006) afirma que o importante na revolução tecnológica não é a quantidade de novas máquinas, mas o novo modo de relação entre os processos simbólicos culturais, de produção e distribuição dos bens e serviços.

O lugar da cultura na sociedade muda quando a mediação tecnológica (J. Echeverría) da comunicação deixa de ser meramente instrumental para espessar-se, condensar-se e converter-se em estrutura: a tecnologia remete, hoje, não a alguns aparelhos, mas sim, a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas. (MARTÍN-BARBERO, 2006, p.54).

O conceito de midiaticização, segundo Fausto Neto (2008), foi sendo estruturado concomitantemente ao desenvolvimento das transformações societárias que surgiram das novas formas de interação e da conversão de tecnologias em meios, de acordo com diferentes lógicas sociais. É nesse sentido que Migliora (2013), inspirada em Krotz (2009), afirma que “[...] a midiaticização é a interconexão entre as mudanças tecnológicas da mídia, as mudanças na comunicação e as mudanças socioculturais” (MIGLIORA, 2013, p.20) A pesquisadora traz como exemplo dessa relação o desenvolvimento da tecnologia do aparelho celular ao dizer que, antes, ser usuário de um celular não tinha a dimensão dos dias atuais, pois atualmente, com a multifuncionalidade, o celular disponibiliza funções específicas para os seus usuários que, por sua vez, implicam novas práticas e necessidades, passando a exigir a geração de novas mídias, e assim sucessivamente.

No processo dinâmico e irreversível da midiaticização, as práticas comunicacionais tornam-se intensas e diversificadas, sendo os jovens apontados como os exploradores mais destemidos dessa nova ordem social. Percebemos, até o presente momento, que as experiências vivenciadas pelos jovens participantes desta pesquisa são demonstradas pelas mesmas cores, mas com tons diferenciados, ou seja, todos participam dos ambientes mediados pelas tecnologias digitais, sendo que essa participação é consonante com as necessidades e características próprias de cada um deles, sem evidenciarmos, contudo, uma participação exagerada e homogênea.

Observamos que as atividades comunicacionais praticadas na rede por esses jovens participantes estão representadas na autoria de conteúdo, no consumo de informações e na comunicação interpessoal.

O consumo de informação é uma prática que antecede o advento das tecnologias digitais, todavia esse fato ressignificou consideravelmente a forma de obter e emitir informação. As informações recebidas através do rádio, jornal e televisão aconteciam de forma unilateral e passiva, pois não existia a possibilidade da interatividade. Com as TIC, as pessoas passaram à condição também de emissoras de informações, numa dinâmica dialógica e interativa. As informações podem ser livremente consumidas de forma hipertextual e de acordo com a preferência individual, o que as torna personalizadas. A personalização da informação atende aos gêneros e tipos de informações conforme o desejo do sujeito, de modo que o processo passa a ser otimizado, pois as informações que não interessam são descartadas previamente, e o indivíduo só recebe informações de seu gênero preferido (PARRON, 2013).

Por sua vez, a prática da comunicação interpessoal entre os jovens está relacionada fortemente à troca de mensagens instantâneas e interações sociais através das redes de relacionamento. A preferência pela mensagem instantânea em detrimento do envio de *e-mails* é evidenciada na categoria juvenil porque, na primeira, há a possibilidade de falar com vários amigos ao mesmo tempo. Migliora (2013, p.117) corrobora esse argumento ao afirmar:

Os jovens dão grande importância ao que aprendem com seus pares e isso não é diferente quando se trata da relação com a *internet*. Ser jovem é uma forma de identidade, que comporta muitos imaginários, construídos nesse jogo com o outro e essa é uma das razões pelas quais a participação dos jovens na rede é baseada, fundamentalmente, na comunicação interpessoal.

Observamos que o consumo de informações bem como a comunicação interpessoal estão muito mais presentes nas práticas desses jovens do que a autoria de conteúdo. Rosado e Neves (2013) revelam que estudos internacionais têm apontado para o uso intenso da *internet* e seus recursos pelos mais jovens, mas, igualmente ao que foi encontrado nesta pesquisa, as atividades de autoria não apresentam a mesma intensidade das atividades de entretenimento e comunicação.

Apenas três (15,8%) dos jovens participantes desta pesquisa produzem conteúdos e postam na rede. Os motivos que os levam a produzir estão relacionados com interesses particulares. Um desses jovens é Tiago, e as razões que o levam a exercer a autoria na rede se referem ao compartilhamento de trabalhos escolares elaborados por ele, para colaborar com outros estudantes:

Geralmente eu divulgo meus trabalhos, depois que eu apresento, no *site* de Trabalhos Feitos⁴⁰, geralmente faço isso, ou *slides* que faço, geralmente posto na *internet* para que outra pessoa [...] tem gente que faz copiar e colar, mas tem gente que vai apreciar o trabalho. (Tiago).

Observamos que, embora sejam publicações que envolvem atividades escolares, a atitude de Tiago não sofre nenhuma influência da escola, trata-se de uma iniciativa exclusivamente pessoal. Para Mazzarella (apud GARCIA, 2009), a *internet* estimula a autoexpressão dos jovens, ao conceder espaço para a publicação de trabalhos criados por eles próprios, contribuindo para a autorreflexão, experimentação da identidade e autoexposição.

Ana e Laura também participam da rede como produtoras de conteúdo, movidas pelo desejo de partilhar ideias, experiências ou simplesmente participar:

[...] eu tenho um blog, também, porque eu gosto muito de livros [...] de leitura, então nesse *blog* eu fazia resenhas, dava minha opinião a respeito de diversos livros, só que recentemente eu não ‘tô’ podendo atualizá-lo porque o tempo do estudo ‘tá’ meio que me tomando, porque quando você faz isso é pra ser uma coisa prazerosa, pra você ter tempo, formular aquilo que você quer dizer, porque, afinal de contas, quando alguma coisa vai para a *internet* não é à toa, não é aleatória, alguém pode ver [...]. (Ana).

Eu tenho um *blog* que eu uso pra imaginação, eu crio histórias e posto, só que ele ‘tá’ parado porque eu ‘tô’ sem tempo. (Laura).

Pelos relatos de Ana e Laura, podemos inferir que as tecnologias digitais podem estimular a prática da atividade autoral de forma espontânea e criativa. Outra vez, é perceptível o distanciamento da escola em relação à valorização das potencialidades que essas jovens trazem consigo, mais ainda, a escola tem inibido as capacidades criadoras das jovens ao sobrecarregá-las com outras atividades educacionais díspares das que elas desenvolvem livremente. Para Alves e Hetkowski (2012, p. 69), trata-se de “[...] uma escola que não compreende e nem aceita esse tipo de conhecimento, já que não consegue estabelecer relações entre esse cotidiano e os conteúdos escolares”.

Morales (2009) contribui com nossa argumentação ao esclarecer que o fenômeno da interatividade possibilitou a presença dos jovens internautas, de modo que eles praticam a autoria e expressam nas mídias suas subjetividades, ao utilizar uma multiplicidade de formas de linguagem midiática interativa. Na opinião dessa pesquisadora, “[...] a autoria do conteúdo

⁴⁰ Trabalhos Feitos é um *site* criado para estudantes e por estudantes que recebe trabalhos, TCC, monografias e resenhas. O repositório possui 4.860.890 membros e 1.700.00 trabalhos e monografias cadastrados. Disponível em: < www.trabalhosfeitos.com >. Acesso em: 7 jul. 2014.

online por parte dos jovens está relacionada com a forma em que eles passam a se perceber no processo de subjetivação e na criação de uma identidade em formação” (MORALES, 2009, p. 9).

Observamos que as práticas mais comuns entre os jovens participantes dos grupos focais é o consumo de informações, que é desenvolvido de diversas formas. Estão relacionadas a essa atividade a leitura de jornais, as entrevistas, a pesquisa e a busca por vídeos com conteúdos escolares.

[...] eu uso mais pra videoaula porque gosto mais de ver vídeo do que de ler, prefiro ver uma videoaula pra complementar aquilo que aprendi e também pra ver questões [...] eu recebo informações, recebo atualizações pelo meu *e-mail*, acho que só isso. (Davi).

[...] principalmente vou para os *sites* de notícias científicas ou jornais atuais. (Tiago).

[...] eu estudo também pela *internet*, aí eu vejo vários vídeos e tal, é muito bom prá estudar [...]. (Nina).

Hoje em dia, utilizo a *internet* [...] pra fazer pesquisas ou trabalhos do colégio, e basicamente pra pesquisar algo que queira saber ou alguma coisa assim. (Cris).

Eu busco entrevistas, leio jornais. (Carla).

Essas falas foram recorrentes nos três grupos focais quando grande parte dos jovens participantes manifestou as formas de consumir as informações desejadas. São práticas que diferem das encontradas por Migliora (2013) no estudo empírico em que a pesquisadora evidenciou uma baixa frequência do uso da *internet* para procurar informações. Para chegar a essa afirmação, a estudiosa analisou 3.627 questionários respondidos por jovens do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, no ano de 2009: 57,6% dos questionários respondidos apontaram para o fato de que os jovens apresentavam baixo ou médio uso para essa atividade.

Analisa-se de forma positiva a intensidade das práticas na *internet* para a busca por informações a título de aprofundamento dos estudos. Essa atividade é um hábito aprimorado pela totalidade dos alunos do IFBA, em razão de os professores da Instituição não adotarem livros específicos. Tenho conhecimento de que os alunos buscam diversas fontes de informações em livros impressos, até porque sempre foram orientados a utilizarem as referências que acharem melhor. A liberdade de poder escolher o livro e garimpar as informações que querem, desenvolve a autonomia bem como aprimora o senso crítico diante

da diversidade de fontes bibliográficas. Contudo, o fato de alguns dos jovens participantes usarem as tecnologias digitais para acessar as videoaulas é uma iniciativa própria deles. Deve-se registrar, também, a não homogeneidade dessa prática porque existem jovens participantes que preferem os livros impressos para ampliar as informações fornecidas em sala de aula.

Outro aspecto que chamou a atenção foi a percepção de que alguns jovens participantes têm de que usam a rede apenas para consumir informações:

Bem, eu uso mais a *internet* pra receber informações [...] uso mais também pra assistir videoaula, pra estudar, fazer pesquisa, falar a verdade, eu não opino sobre nada, eu só faço adquirir informações. (Rafael).

De modo geral, eu só recebo informações porque não tenho *blog*, essas coisas assim. (Cris)

Normalmente, eu também só recebo informação. (André).

É, eu também, basicamente recebo [informações]. (Irene).

Rosado e Neves (2013) afirmam que os jovens precisam da mediação da família e dos professores para conquistarem espaços, conhecimentos e condições para produzirem conteúdos próprios, uma vez que sozinhos nem sempre conseguem desenvolver a habilidade de criação.

Embora tenham a consciência crítica de que apenas consomem as informações, alguns desses jovens sentem-se motivados a participar dos ambientes virtuais, emitindo a sua opinião a respeito das informações, notícias ou vídeos que têm acesso. Vemos isso nas falas abaixo:

Eu emito minha opinião quando vejo um vídeo, uma foto polêmica [...]; eu acho comentário importantíssimo porque você vai convencer a outra pessoa a aceitar aquilo que você pensa, mas é só convencer, você não tem que impor nada. E o engraçado é que eu acho, quando estou vendo um vídeo, eu acho os comentários mais interessantes do que o próprio vídeo. Então, foi daí que eu comecei a me interessar por comentar, por expressar minha opinião [...] então isso é muito positivo. (Davi).

Eu me considero um emissor e um receptor de informações porque eu uso a *internet* para pesquisar sobre determinados assuntos, mas também tenho um Tumblr onde eu divulgo coisas que eu acho interessante sobre [...]; como eu gosto muito de ler, então, eu divulgo geralmente sobre livros, músicas também que eu ouço, acho interessante, coloco as letras, até frases e poemas de alguns autores eu divulgo no Tumblr, isso. (Vítor).

Geralmente eu gosto de expressar minha opinião nas coisas, se alguém postar algo que eu sou contra ou algo parecido, eu vou lá dou minha opinião

e tal, mas muitas vezes eu falo e as pessoas também dão sua opinião, tanto faz. (Maria).

Eu costumo também opinar muito, então, eu utilizo realmente a *internet* pra falar, pra expor minha opinião [...]. (Laura).

Eu expresso minha opinião, aí eu começo a debater com a pessoa sobre o assunto que eu 'tô' falando. (Nina).

Sim, sempre que eu vejo alguma notícia eu tento comentar algo sobre. (Pedro).

Eu geralmente faço isso, toda vez que pego uma informação nova, além de publicar, eu faço meu comentário a respeito, aí se alguém vai "optar" minha opinião, aceitar ou não. (Tiago).

Sim, eu opino em algumas coisas, por exemplo, tipo: ah! eu acho isso errado, uma coisa que minha professora divulgou no e-mail da turma sobre a copa, que proibiu ter festas aqui em Salvador, aí eu meio que fiz uma crítica, eu sou contra. (Carla).

Percebe-se, nas falas acima, principalmente a de Davi, que os ambientes virtuais estimulam as pessoas a interagirem, e o desejo de pertencimento característico da juventude faz com que os jovens sejam instigados a opinar. Nota-se também que a não aceitação dos jovens de serem apenas expectadores e assumirem a postura ativa e participante, conforme ressalta Tapscott (1999), são evidenciadas nas falas de Maria, Nina e Carla. A imersão em ambientes interativos onde a troca enriquece as relações, e a participação nas tomadas de decisão que alguns jovens vivenciam em seus lares, também contribuem para o desenvolvimento dessa característica da adolescência, a interação.

Contudo, também foram encontrados jovens que não se sentem à vontade em emitir opinião nas praças públicas virtuais, preferindo expor suas ideias em grupos mais seletos, como é possível constatar nas falas de André, Cris e Irene:

Normalmente em locais muito abertos eu não costumo emitir muito opinião, até porque às vezes é desconfortável para as pessoas que estão vendo, nem tudo a pessoa gosta de ouvir e como é um lugar público não quero que todo mundo fique sendo obrigado a ler aquilo que vou falar [...] em relação à religião mesmo, por exemplo, é uma coisa que [...] muita gente tem sua religião e não é confortável você acreditar em uma coisa e ter alguém contestando, alguém falando de uma forma oposta. Então, para evitar conflito ou alguma ideia que não vá fazer bem a pessoa, que a pessoa não vá querer absorver nem que vá ser confortável pra ela saber daquilo, eu acho desnecessário sair falando [...]; então quando é para emitir opinião, realmente eu emito ou é um grupo que já sei que as pessoas pensam mais ou menos do mesmo jeito ou em *chat* fechado, para colegas meus, porque eu posso discutir a coisa. (André).

Eu faço isso, geralmente, só em um determinado grupo ou no bate-papo porque eu não gosto de divulgar muito a minha escolha em determinados assuntos, sou mais reservada, aí eu faço isso com alguns amigos ou alguma coisa assim, comento, mas não divulgar. (Cris).

Eu sou a mesma coisa, não falo muito [...] abertamente assim [...] em *posts* [...] eu falo mais em grupos fechados que eu também sei que as pessoas têm a mesma opinião que eu [...] parecida. (Irene).

Diferentemente das falas anteriores, que traduzem o comportamento dos jovens que enfrentam o confronto de opiniões, os depoimentos dos jovens André, Cris e Irene revelam uma prática de quem não quer se expor diante dos outros, pois preferem o conforto ao lidar com pessoas que pensam igual. Entretanto, crescemos quando trocamos ideias, sugestões ou críticas em ambientes onde nem sempre as opiniões das pessoas convergem com as nossas.

Dessa forma, os jovens vão construindo suas identidades e, nesse processo, fazem escolhas que definem as suas formas de olhar o mundo e relacionar-se na complexidade social (CARRRANO, 2007 a) e, assim, eles vão deixando rastros de seus interesses, seus modos de ser, pensar e agir. Por estarem expostos à diversidade de experiências, sofrem a influência da cultura e do meio social nos quais estão inseridos. Nesse sentido, eles usam os espaços comunicacionais mediados pelas tecnologias digitais para publicizar as suas identificações, seja através da religião ou do entretenimento preferido:

[...] normalmente tento propagar [na rede] minha religião [...] sempre estou passando algo a respeito. (João).

[...] eu admito que eu sou um viciado em jogos, é um jogo [...] um RPG [risos] e diversas vezes eu já publiquei informações sobre esse jogo pra ajudar outras pessoas que jogam também, é um fórum e tal. (Artur).

Ó, hoje eu digo que eu participo da *internet* porque, além das redes sociais, por causa de que as redes sociais hoje são uma grande fonte de participação, pelo menos pra maioria das pessoas, onde você pode divulgar sua opinião ou então alguma informação [...]. (Ana).

João, Artur e Ana participam de forma colaborativa na rede; João difunde a sua religião, Artur e Ana socializam informações. Essa prática só foi possível após a criação da segunda geração de comunidades e serviços, a Web 2.0, termo criado pela empresa americana O'Reilly Media. A Web 2.0 constitui-se numa combinação de técnicas informáticas que possibilitam as práticas cooperativas, os diálogos e troca de informações entre os internautas. De acordo com Primo (2008, p. 63), os processos de cooperação potencializam “[...] as formas de publicação, compartilhamento e a organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo”. Primo (2008) sublinha a importância da

Web 2.0 para a interação mútua entre os internautas, pois se baseia no trabalho cognitivo, na cooperação e estimula as relações interpessoais.

A comunicação mediada pelas TIC é a forma preferida de socialização da maioria dos jovens e, como visto anteriormente, as redes sociais digitais ocupam o topo na lista de preferência dos 470 respondentes do questionário, para esse fim. Mesmo que alguns participantes neguem a importância desse ambiente enquanto interface de diversão e entretenimento, percebe-se, nos grupos focais, que a maioria dos jovens as utiliza para se comunicar com os amigos, partilhar conteúdos e se manter informado:

Eu uso [as redes sociais] basicamente para comunicação. (João).

Eu uso muito pra me comunicar com os amigos que estão [...] quando não dá pra estar pessoalmente e pra me divertir também ou pra estudar. (Luís).

Eu uso muito mais redes sociais, *WhatsApp*, *Instagram* e eu uso também pra conversar com os amigos. (Paulo).

Eles revelam a existência do “grupo da turma”, um grupo no *Facebook*, que o utiliza na prática escolar para o compartilhamento de vídeos, fotos, textos e outros materiais de estudo. Utilizam os *chats* da plataforma para se ajudarem mutuamente e bater papo. O uso dessa plataforma é generalizado entre os participantes da pesquisa e tornou-se uma unanimidade, praticada até por aqueles que não são muito “amigos do Face”:

[...] eu uso o *Facebook* para ter acesso ao *e-mail* da turma. (Carla).

[...] geralmente posto no grupo da turma [...]. (Tiago).

[...] nossa turma tem o grupo e muitas das coisas, às vezes, um trabalho, uma informação que o professor deixa, ela acaba sendo transmitida pela rede social e ela ajuda, ajuda um bocado. (Ana).

[...] como tem o grupo da turma, todas as imagens que a gente tem no celular, que a gente pede pra tirar, vai para o grupo da turma. [...]; creio que todas as turmas aqui têm o grupo da turma e tal, e também tem o bate-papo, que uma hora você não consegue falar com seu colega, ele tá online [...]. (Maria)

[...] tem o grupo da turma também que é muito legal que a gente pode tirar dúvidas, pode perguntar uma coisa ou outra [...] a gente chama pelo *chat*. (Bia).

Eu uso basicamente as redes sociais [...], quando é alguma coisa da escola, tiro a foto do quadro e envio para o grupo. (Irene).

Esses depoimentos evidenciam que os jovens ultrapassaram as paredes da sala de aula e migraram as relações da escola para qualquer outro lugar onde eles possam estar, sendo o processo comunicacional entre eles permeado por intensa troca de informações, experiências e saberes, imprimindo uma cultura colaborativa que os caracteriza. Assim, as práticas, com as tecnologias digitais, que envolvem a socialização – constituição de grupos, partilha de conteúdo, comunicação interpessoal – vão sendo construídas naturalmente à medida que vivenciam novas experiências e buscam facilitar a aprendizagem coletiva. Vale ressaltar que eles têm feito essa caminhada sem a mediação da escola, que se mantém à parte dessa dinâmica. Nesse sentido, concordo com Bonilla (2002), quando afirma que a escola, presa a ritos e padrões, não acompanhou as transformações sociais que aconteceram à sua volta e mantém-se distanciada do que tem ocorrido no seu contexto.

E os jovens, mensageiros das mudanças que ocorrem na sociedade, como eles reagem a esse afastamento da escola em relação às dinâmicas assumidas naturalmente envolvendo as TIC?

4.5 AS TIC NA EDUCAÇÃO

“[...] tem que tirar foto mesmo, tem que usar a tecnologia a favor”. Essa fala do jovem Rafael foi a declaração que considero mais expressiva no que alude ao uso das tecnologias digitais pelos jovens na escola. A compreensão de que não dá mais para retroceder, não dá mais para comportar-se como se não existissem meios para facilitar a vida cotidiana da sala de aula, nos coloca diante do conflito entre a escola, que insiste em manter a obsolescência das práticas, e os jovens, que estão forjando um novo movimento no fazer pedagógico. “É a leitura de lugares, de pessoas, de fenômenos, de mundo, que está faltando na escola contemporânea” (BONILLA, 2002, p.96).

A frase acima proferida por Rafael surgiu quando, no grupo focal, buscávamos entender como os professores reagem ao uso do celular na sala de aula. Uma das práticas adotadas pelos jovens participantes do uso do celular acontece durante as aulas: o professor explica, coloca no quadro as anotações relativas ao conteúdo trabalhado e os alunos copiam, contudo, para agilizar o processo da cópia, os alunos tiram a foto do quadro antes que o professor apague as anotações para colocar outras. As falas abaixo revelam a reação de alguns professores a esse uso:

Os professores, eles não gostam mesmo, nossos professores mesmo de [...] eles odeiam esse tipo de comportamento, mas nós alunos usamos prá que? Porque, os professores, eles querem que a gente copie rápido e preste atenção ao mesmo tempo e não dá pra prestar atenção num assunto como, por exemplo, a matéria de [...]; a gente tem que tirar a foto pra poder estudar em casa por aquela foto porque não dá tempo pra você copiar e prestar atenção, você tem que fazer duas coisas ao mesmo tempo. Acho que os professores deviam meio que compreender isso, poxa como é que o aluno vai copiar e ao mesmo tempo prestar atenção, ele tem que tirar foto mesmo, tem que usar a tecnologia a favor. (Rafael).

[...] tem aqueles professores [...] que apresentam mesmo resistência ao uso do celular em sala [...], por exemplo, nosso professor de [...] ele não gosta, ele quer que você tenha o seu caderno, até mesmo essa coisa de tirar foto, ele não gosta, ele quer que você tenha o seu caderno, tenha tudo copiado lá, porque o que ele cobra é o que 'tá' ali no seu caderno e [...] muitas vezes ele não copia no quadro, ele dita pra gente copiar, isso já cria aquela coisa de: **Poxa, tenho que copiar mesmo, não tem jeito d'eu usar a internet** [...] usar o celular até pra [...] evitar de copiar. (Ana).

[...] na sala de aula é o professor que [...] é o território do professor, dos professores, acho que noventa e nove vírgula nove diz que não se pode usar o celular na sala de aula, só que muitas vezes isso não acontece [...]. (Artur).

[...] nosso professor de [...], se você pegar o celular, nossa! Você leva um "chelp"⁴¹ na frente de todo mundo. (Laura).

Tem professores que não entendem essa coisa de tirar foto, às vezes tem uma pessoa que não veio hoje, a gente põe no grupo, mas tem professor que não entende. Tem uns professores, por exemplo, que ao invés de deixar, apagam tudo e aí não tem como tirar foto mais. (Paulo).

[...] assim que acaba a aula, por exemplo, a aula de [...], quando ela começa a falar ela não para mais, vai escrevendo um bocado de coisa, você fica perdido acaba que você não consegue escrever; aí quando acaba a aula vai todo mundo pro quadro tirar foto e você que não quer tirar foto, fica pedindo licença, aí é isso, você usa mais o celular pra tirar foto. (Bia).

[...] o pessoal nem traz mais caderno, aí vai lá quando o professor acaba de copiar: 'peraf' professor, aí vai lá e tira foto [risos no ambiente] e postam na página do *Face* pra todo mundo pegar e baixar no celular. Eles brigam porque tira a atenção deles, aí eles falam assim: **Ah! vou botar uma prova difícil que ninguém vai acertar porque ninguém quer copiar nada, ninguém quer prestar atenção em nada**, mas é o que acontece. (Carla).

[...] eu tenho que tirar a foto rápido pra depois poder rever a questão e tal, e... pra a questão educacional, às vezes, os professores gostam, mas não são todos, meu professor de [...] odeia que tire foto do quadro, ele odeia, porque eu acho, na verdade, que ele acha que a gente 'tá' tirando foto dele e ele não gosta. (Liz).

⁴¹ Expressão utilizada pelos jovens que significa repreensão, reclamação.

Nem pensar, nem pense em ‘tá’ com o celular perto de você [...] muita gente na minha sala quer que tire a foto também das coisas, aí o professor até deixa, alguns; agora tem outros que fala: **nada de tirar foto, você ‘tá’ maluca, tem no livro** [...]; mas geralmente eles deixam. Não, não quer, acha ruim, mas alguns concordam. Professora [...], mesmo, ela concorda que a gente tire foto, mas além de tirar foto a gente também copia, mas é bom [...] como tem o grupo da turma, toda as imagens que a gente tem no celular, que a gente pede pra tirar, vai pra o grupo da turma, aí ela entende [...]. (Maria).

[...] essa questão da foto mesmo, dos professores serem um pouco mais compreensivos com relação a isso porque às vezes [...] nem eles mesmos têm um pouco de paciência de dizer assim, a gente pega e fala: **Ah! espera um pouquinho que a gente tá copiando** [...] mas aí [os professores falam]: **Não, mas tem que seguir com a aula**; e às vezes você não quer deixar de pegar determinada informação porque você tem que seguir a aula já que não deu tempo pra você copiar. (Ana).

A rejeição ao uso do celular, para esse fim, não é partilhada por todos os professores, entretanto, a maioria tem barrado a entrada do dispositivo na sala de aula, muitas vezes utilizado para abreviar a tarefa de copiar as anotações do quadro. A prática autoritária é centralizada no professor, que não possibilita aos alunos buscar outros caminhos para a construção do conhecimento, como verificado na falas de Ana e Artur. Observa-se também, no relato de Carla, que a relação de poder exercida pelo professor e a punição através da nota ainda marcam presença na sala de aula.

Por outro lado, existem professores que apresentam reações diferenciadas quanto ao uso do celular na sala de aula:

Poucos professores reclamam, até porque acho que eles já se acostumaram. Hoje usar a *internet* no celular ‘tá’ muito fácil, então, se eles pararem para reclamar cada vez que alguém olhar alguma coisa, praticamente não vai ter aula [...]. (André).

[...] acredito que eles [os professores] já estão começando a se acostumar com essa questão, não reclamam muito. (João).

Na minha sala é muito diferente porque alguns professores deixam[...] e outros reclamam na hora [...]. (Irene).

André, João e Irene sinalizam que alguns professores começam a permitir o uso do celular, o que sugere uma possível aceitação das tecnologias na sala de aula. Outros depoimentos contribuem para essa análise, dado que, em um caso ou outro, o professor solicita que os alunos acessem a *internet* para sanar alguma dúvida emergida durante a aula. Ressalta-se, contudo, que essa prática docente é ainda muito incipiente para que se possa vislumbrar uma mudança na sala de aula.

Outro modo de uso das tecnologias digitais na sala de aula é apontado pelos jovens participantes como uma fuga das aulas, bem como uma nova forma de burlar o controle do professor:

[...] rola mesmo aquela conversa de que a aula de Informática é aula de *Facebook* porque a professora passa a atividade e espera que você faça a atividade, só que nem todo mundo age dessa maneira, quando ela passa uma atividade tem gente que ‘tá’ no *Facebook* [...] já aconteceu caso da professora estar explicando e ter gente no *Facebook*, assistindo um vídeo engraçado ou então totalmente disperso, isso em Informática é uma coisa inevitável. (Ana).

[...] eu geralmente fico na sala de aula com o fone de ouvido ouvindo música [...]. (Pedro).

Às vezes eu uso rapidinho o celular assim na aula, mas nunca aconteceu do professor reclamar comigo, só que já vi alguns professores reclamando durante a aula com alguns alunos, mas por estar com fone de ouvido, utilizando o celular pra ouvir música [...]. (João).

[...] o celular ‘tá’ na mochila, eu ouço tipo ‘bipando’ porque eu recebi uma mensagem, eu fico com muita vontade de ver, atrapalha totalmente, entendeu, às vezes, eu até olho, sabe, aí eu vou olho de novo e escondo. (Irene).

[...] hoje teve avaliação de [...] em minha sala e quando eu saí tinha uma pessoa com o celular que o nome do grupo no *WhatsApp* era grupo pesca de [...]. (Artur).

As formas de uso do celular apontadas pelos jovens participantes mostram que esse dispositivo entrou na escola e está sendo utilizado de forma ‘criativa’ pelos alunos, sem que outros modos de uso possam ser explorados pelos professores para a articulação de novas práticas envolvendo o ensino e a aprendizagem. De acordo com Bonilla (2002), é necessário que haja, sobretudo na educação, um processo de construção e reconstrução de concepções, de linguagem, de postura para que reflexões possam ser feitas a respeito da implicação das tecnologias no mundo contemporâneo. Percebemos que temos um campo fértil, contudo não sabemos ainda como explorá-lo.

Quando questionado sobre as expectativas que os jovens participantes têm de usar as TIC na escola, André, inicialmente, mostra-se cauteloso para fazer suposição de algo que não foi ainda experienciado:

Eu não sei, particularmente, eu não sei, porque você avaliar uma coisa teoricamente é diferente de você ver ela na prática, então se a gente for avaliar: seria bom ter tecnologia, seria ruim ter tecnologia [...] é fácil você dizer, por exemplo, você ter uma tecnologia aqui, você não precisa ficar no

quadro escrevendo, é fácil [...] você ter *Data Show* em toda sala, também é fácil dizer que isso é bom, mas a partir de quando você levar isso pra prática vai ser uma coisa diferente, nem tudo que você idealiza sai igual ao que você faz na prática. Então, pra você dizer se vai ser bom ou ruim, é melhor você testar primeiro, eu não sei.

Mas, em seguida, demonstra que, com a insatisfação gerada pelas práticas desenvolvidas na sala de aula, a presença das tecnologias atrairá mais atenção do aluno do que a aula. Isso porque, no imaginário desses jovens, prevalece a ideia de que não existem formas de conciliar as tecnologias e o espaço da sala de aula, dado que as tecnologias dispersariam a atenção dos alunos. A ideia da dispersão indica a insatisfação dos jovens com o que acontece no cotidiano das aulas:

[...] eu particularmente acho que se você tiver um computador na sua frente e o professor, a coisa que vai ser mais atrativa vai ser o computador porque a aula em si não é uma coisa muito agradável, qualquer pessoa que pudesse ou entre ter aula e o computador, qualquer não, mas a maioria das pessoas vai escolher o computador. Não é nem de propósito, mas em geral é sim [...] o problema da tecnologia é a aula. É só você fazer dela mais importante [...]. (André)

Seria legal, mas eu acho que as pessoas iriam abusar dessa tecnologia e iam esquecer da aula porque a tecnologia, a rede, traz muita coisa e você [...] ia perder o foco da aula, iria olhar outras coisas como *Facebook*, redes sociais, mensagem, etc. (Pedro).

Bom, além de desnecessário, eu acho que todas as formas é uma falta de respeito porque, você imagine, o professor lá falando e a pessoa, sei lá, mexendo no computador. Eu acho uma falta de respeito e [...] eu também acho desnecessário, pra quê, entendeu? Você tem o caderno, o professor ali te ensinando [...]. (Irene).

Percebe-se que os jovens participantes estão tão implicados na prática pedagógica mecanicista que, inicialmente, alguns deles, inclusive André, não conseguem vislumbrar a possibilidade de outra dinâmica de aula mediada pelo professor em que se utilizem dispositivos diferentes do quadro e do piloto:

Eu acho que disponibilizar as tecnologias pra sala de aula como *notebook* pra você digitar ao invés de anotar no caderno, ou a *internet* pra fazer alguma pesquisa, complementar a aula do professor é interessante, mas eu acho desnecessário. O professor 'tá' lá prá poder tirar sua dúvida, caso você tenha [...]. (André).

[...] quando a gente teve aula de *Data Show* em [...], a professora falava e mostrava no *slide*, só que a gente queria ter no caderno, só que quando ela

terminava de falar ela passava o *slide* e não tinha mais como a gente copiar [...] é bom, mas acho que um pouco de moderação seria legal [...]. (Laura).

Já na fala de Cris, abaixo, observa-se que está implícita a ideia de a tecnologia substituir o professor na sala de aula. Isso revela que a jovem prima pelo paradigma tradicional de aquisição do conhecimento, que é baseado na transmissão de conhecimento do professor para os alunos, como algo pronto, ao invés de ser construído de forma coletiva. Na perspectiva da construção coletiva do conhecimento, a direção mais promissora, segundo Lévy (1999), é a da aprendizagem cooperativa, onde o professor e os alunos aprendem e continuamente atualizam tanto seus saberes disciplinares como suas competências pedagógicas:

[...] eu acho assim [...] que tem coisas que com a tecnologia não vai adiantar, por exemplo, pra mim aprender uma aula tem que ser com o professor ali falando [...] eu acho que pra aprender assim [...] eu não sei nada, digamos que eu não sei nada do assunto, aí, pra eu aprender basicamente pela tecnologia, acho muito difícil. Eu acho que poderia disponibilizar assim, na escola, pra ficar na escola, pra quando você tiver alguma dificuldade, alguma coisa assim, só que na sala de aula não seria bom. (Cris).

Quando falamos de tecnologia e educação, percebemos que os jovens participantes têm arraigada a ideia da recepção passiva, que o conhecimento pode ser transferido de um para outro e que quem tem o domínio do saber é o professor e, em momento algum, eles questionam esse saber. Diferentemente da prática participativa desses jovens fora da escola, no espaço da sala de aula, o comportamento deles contradiz o argumento de Tapscott (1999) de que os jovens atualmente não aceitam mais a passividade. Nesse sentido, os jovens participantes não conseguem integrar as tecnologias à educação por entenderem que se trata de perspectivas distintas. Ao ser proposto a eles que imaginassem outro formato de aula, diferente da que estavam acostumados, percebeu-se que a sugestão de Tiago é a que mais se aproxima da prática interativa e dialógica onde as temáticas são discutidas por todos, e até a disposição das pessoas em círculo sugere um sentido de troca entre professor e alunos.

[...] seria bom porque diminuía o tempo do professor no quadro de costas e esse tempo de costas prevenir outra coisa, que é o aluno ‘tá’ conversando, conversa paralela, bagunçando; então esse tempo que ‘tá’ de costas, acontece muita coisa que poderia não acontecer com a tecnologia de enviar a aula anterior. Ah! tem aula de História segunda-feira, no sábado ele poderia enviar a aula e perguntar: – O que vocês não entenderam? Aí ele ficaria de frente, faria um círculo e dialogaria sobre o tema, seria muito melhor. (Tiago).

Entretanto, os outros participantes sugerem o uso da tecnologia como instrumento, mantendo o professor no centro como o detentor do saber e os alunos, passivos receptores:

Eu acho que seria muito, muito mais dinâmico porque eu vejo, lá na sala, que o aluno copia na hora que o professor tá explicando e eu acho isso muito errado. Se todos os professores passassem todas as aulas no *Power Point*, o aluno não teria outra opção senão [...] assistir e ele iria só na outra aula, tirar as dúvidas. E também, eu acredito que, daqui a um futuro bem próximo, terá aulas em 3D porque aí, por exemplo, em Química, a gente aprende a geometria dos átomos e você... pô... você pega lá o átomo vê, entende a coisa, sabe? (Davi)

É, eu sou a favor nesse ponto do *Power Point*, só que com a facilidade do *Data Show* [...] seria bom porque, como nossos colegas falaram, a interação da turma seria maior porque, de certa forma, a tecnologia chama a atenção do aluno, então o aluno vai prestar mais atenção se o professor tiver dando uma aula com o *Data Show* do que se o professor estiver escrevendo no quadro [...]. (Cris).

Bom, eu acho que uma aula dinâmica seria realmente melhor, verdade que as aulas não são muito legais, aí se fosse uma coisa mais tecnológica, também *Power Point*, acho uma coisa muito importante não ficar copiando e tal [...] eu acho que é uma coisa mais dinâmica, como ele disse, em 3D, acho que seria uma coisa que, sabe? [...] teria a atenção dos alunos, os alunos não ficariam cansados [...]. (Irene).

Eu gostaria de utilizar porque eu acho que isso dinamizaria a aula [...] com relação a essa tecnologia entrar em sala de aula, deveria ser, como já falei, acordado com o professor, ver de que forma a gente pode trazer a tecnologia pra beneficiar nossa aula, pra enriquecer, pra aumentar o aprendizado dos alunos ou mesmo, tipo exigir mais dos professores e tal, porque tem aluno assim que [...] ele não entende, só que ele guarda aquilo pra ele e, às vezes, essa ferramenta da *internet*, ela pode ajudar esse aluno a desinibir um pouco mais e perguntar, acho que poderia entrar dessa forma, acordada que viesse para enriquecer a aula. (Ana).

Ficam evidenciados, nos depoimentos, o descontentamento com o modelo tradicional das aulas e a satisfação com a possibilidade de saírem da passividade e interagirem coletivamente. Os jovens participantes ressaltam o poder de sedução que os dispositivos tecnológicos exercem sobre eles, o que seria uma sugestão para potencializar a motivação durante as aulas. Davi traz a sugestão de utilizar a tecnologia para explorar modelos e se empolga com o que parece ter sido um *insight* no momento do relato; Cris levanta a possibilidade de os alunos interagirem com a aula; Irene manifesta o desejo de ter aula dinâmica, “mais tecnológica”, que desperte o interesse e a participação ativa dos alunos, e

Ana sugere o modo de realizar a dinâmica pedagógica através de acordo entre professor e alunos, dando a ideia de coparticipação, o que incentivaria os alunos a expressar suas ideias.

Compreendemos que, mesmo utilizando as tecnologias digitais no cotidiano para a construção de novas práticas, os jovens participantes não ultrapassam o modelo da prática pedagógica tradicional, por ser a única que experienciaram durante toda vida escolar. A mudança da prática pedagógica tradicional para outra prática que valorize a participação dos alunos não é algo fácil de acontecer. Para Pretto (2013), essa mudança só será possível mediante a revisão urgente na formação de professores e no papel das universidades na área de educação, e Santaella (2013, p. 126) também coloca urgência nessa mudança, pois “[...] a velocidade tomou conta do mundo e se há uma área da ação humana que não permite que fiquemos à janela vendo a banda passar, essa área é a da educação”. Portanto, a dinamicidade dos jovens precisa ser estimulada, e à escola cabe essa iniciativa, pois, do contrário, a aula permanecerá desinteressante sem que os jovens se rebelem contra essa dinâmica que os acomoda na posição de inferioridade e submissão.

Ao questionarmos se os professores os incentivam ao uso das TIC, alguns jovens sinalizaram que

[...] não há aquele estímulo por parte dos professores à pesquisa na *internet*, pelo contrário, acho que há um estímulo mais pros livros, quando os professores dão uma apostila pra gente, não é uma apostila impressa, de um exercício feito na *internet* e tal, é um exercício de livro. (Ana).

[...] nenhum "influencia" a gente, só a professora de [...] que manda a gente pesquisar questão de vestibular na *internet* [...] do ITA, principalmente. (Liz).

Bem, tem alguns professores, por exemplo, o de [...] e [...] que eles não influenciam tanto, mas, por exemplo, essa semana nós vamos ter [...] nosso professor mandou a gente fazer as microaulas, nós vamos elaborar as aulas por meio da tecnologia, vamos utilizar *slide*, o *Power Point* e também sempre a professora de [...] manda pesquisar perguntas do ITA, Unesp, os vestibulares mais difíceis [...] prá passar pra prova dela [...] somente esses professores. (Rafael).

Eu acho que varia um pouco de cada professor, por exemplo, eu tenho um professor que ele diz: **Acredite em mim; não acredite na *internet*** e, realmente, fui pesquisar uma coisa sobre o assunto e lá tinha escrito uma coisa totalmente contrária ao que ele falou em sala de aula, então depende de cada professor [...] a professora de [...] mesmo, ela apoia tanto que ela por brincadeira pega as questões da prova da *internet* pra ver se a gente foi estudar na *internet* e geralmente a gente nunca viu aquelas questões, aí ela sabe que a gente não ‘tá’ seguindo o que ela fala. (Artur).

Observa-se, pelos relatos acima, que os professores, de um modo geral, não encorajam os alunos a utilizar a *internet* como um ambiente que integra conceitos e temáticas e que rompe com as fronteiras entre as áreas do conhecimento (BONILLA, 2002) e, quando o fazem, a iniciativa é sempre voltada para a questão unicamente conteudista. A fala de Artur mostra que os professores ainda transmitem aos alunos a imagem do “professor infalível” e desconsideram a *internet* como um espaço de construção coletiva, ao reunir uma diversidade de possibilidades que podem ser trabalhadas, como a hipertextualidade, a interatividade, os fóruns de discussão, entre outras.

Evidencia-se também que, além da representação da infalibilidade, Maria pontua um fato em que a retenção da posse do conhecimento pelo professor, em tempos de compartilhamento, é algo que ainda está presente na sala de aula. Ao solicitar a disponibilização do material usado, em sala de aula, para o *e-mail* da turma, a professora reagiu negativamente e, segundo Maria, “ela fala que o *slide* é dela e ela não vai mandar, se a gente quiser que copie e entenda aí”. Esse comportamento indica um descompasso quando comparado com as práticas desenvolvidas na *internet*, onde partilha e interação representam a tônica desse ambiente.

Nos depoimentos dos participantes dos grupos focais, Carla sinaliza o trabalho de um professor voltado para a linguagem hipertextual, o que sugere uma possível dinâmica que utiliza as tecnologias numa outra perspectiva pedagógica:

[...] toda unidade ele [o professor] coloca um trabalho pra fazer que usa *hiperlink*, que é um negócio meio chato [...].(Carla).

Pode-se atribuir o desagrado de Carla em realizar a atividade proposta pelo professor pelo pouco uso do computador e da *internet* que a jovem faz, como já declarado anteriormente. A forma como a jovem se reporta à atividade nos dá a pista de que talvez se trate de mais uma tarefa 'para nota', sem que discussões sejam fomentadas para a sua realização, o que a deixa desmotivada.

Sobre o meio de fazer as pesquisas escolares, mais uma vez, não encontramos uma escolha uniforme entre os jovens participantes da pesquisa; alguns deles preferem usar a *internet* pela rapidez e pela diversidade de opções oferecidas pela rede, enquanto outros preferem o livro impresso por acharem mais confiável e seguro, no que diz respeito a mantê-los focados nos estudos, o que na rede nem sempre acontece por causa dos anúncios, fáceis de desviar a atenção.

Outra observação pertinente ao uso das tecnologias na escola se refere à infraestrutura do IFBA. Embora a maioria dos participantes afirme que usa a *internet* para falar com os amigos pelo *Facebook* enquanto estão na escola, alguns jovens participantes sugerem a melhoria da rede *Wi Fi*, já existente, mas não em todos os locais da escola; e, para intensificar suas práticas com as TIC, sugerem também que a escola disponibilize computadores para que possam fazer uso sistemático:

[...] aqui no IFBA eu acho também muito difícil esse negócio da *internet*, eles deveriam propor computadores pra gente ficar aqui; às vezes a gente fica aqui de tarde pra fazer um relatório e a gente necessita de uma pesquisa pra comprovar se realmente é aquilo [...]. (Bia).

[...] às vezes quando tem algum trabalho, eu tenho que trazer meu *notebook*, mas o problema é que, além do colégio não oferecer computador, a *internet* aqui não é muito boa, então às vezes eu ‘tô’ no computador aí a *internet* cai do nada, meu celular toda vez que vou conectar, desliga [...] (Paulo).

Eu acho tipo que se tivesse computador na escola assim prá gente usar realmente [...]. (Nina).

Na concepção da jovem Ana, toda a escola deveria dispor de uma infraestrutura de boa qualidade, isso porque o IFBA “como é uma escola federal, a escola teria que fornecer esse material prá essa tecnologia entrar em sala de aula”.

Como fica evidente, os jovens participantes não concebem a ideia da parceria da escola com as redes sociais digitais, pois afirmam que as TIC deveriam fazer parte do cotidiano da escola e seriam muito bem-vindos, mas:

[..] as redes sociais deveriam ser bloqueadas e o Google, os *sites* de pesquisa e tal, aí sim, a gente poderia usar pra estudar. (Nina).

A fala de Nina traz, mais uma vez, a censura em integrar as redes sociais à educação, o que leva a ratificar que esse discurso é inculcado nos jovens pelos adultos porque desconhecem as potencialidades das redes sociais. Santaella (2013) considera que devem ser investigados o potencial e as contribuições que a cultura colaborativa e participativa das redes sociais e dos processos que elas estimulam de transmutação de subjetividades, podem trazer para a aprendizagem.

Diante das compreensões adquiridas no percurso desta pesquisa, é possível afirmar que os jovens que encontramos não apresentam um comportamento uníssono em relação às tecnologias digitais, pois estão expostos a situações de vida diferenciadas e, por isso, dão significados e reverberam seus gostos e sentimentos pelas tecnologias de forma ímpar. As

concepções e práticas que eles têm em relação às tecnologias digitais são compatíveis com jovens que vivem imersos num mundo tecnológico, mas sem serem interagentes extremados; apresentam potencial e estão prontos para que esse potencial seja explorado, de modo que a sua passagem pela escola represente o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Para a escola, está posto o desafio de criar condições para oferecer a esses jovens novas formas de construção do conhecimento, diferentes das promovidas pela forma autoritária e tecnicista, presente no cotidiano das salas de aula do IFBA. Do modo como está sendo praticada a educação, fica difícil possibilitar aos jovens que chegam à instituição uma prática norteada por possíveis formas emergentes de despertar o prazer de construir outros saberes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que esta pesquisa representa, no momento presente, apenas um recorte do universo juvenil, que está imerso na cultura digital, e que as transformações que ocorrem na sociedade, a partir de novas invenções tecnológicas, são contínuas e aceleradas, minha pretensão foi compreender como as tecnologias digitais estão inseridas nas vidas dos jovens que ingressam no IFBA.

Para tanto, foi trazido aqui o debate que envolve a juventude, sob o olhar dos teóricos, buscando uma compreensão mais aprofundada das transformações da sociedade contemporânea, nos seus aspectos sociais e culturais. Ao se constituir numa categoria social, a juventude deixa de ser considerada apenas como uma fase da vida para ser compreendida na sua complexidade variável, a partir de situações sociais, históricas e culturais vividas por esses sujeitos (GROPPO, 2000; SPOSITO, 2003; ABRAMO, 2005; CARRANO, 2007 b; NOVAES, 2011).

Assim, essas situações, ao determinarem formas distintas de ser jovem, justificam os modos de ser, sentir, pensar e agir, o que permite falar em juventudes, no sentido plural, e não em juventude, como um grupo homogêneo. Ao estabelecerem relações com o mundo social, os jovens constroem suas identidades num processo complexo e contínuo de escolhas, que, por sua vez, são influenciadas pelo contexto socioeconômico em que esses jovens estão inseridos.

As consecutivas e velozes mudanças ocorridas nos últimos 24 anos, quando da difusão da *internet* e da configuração da cultura da mobilidade, alteraram significativamente o comportamento da sociedade e as dinâmicas da construção da identidade, principalmente as dos jovens, por estarem imersos no mundo digital, com mais regularidade.

Entretanto, não se pode generalizar que, em todas as atividades humanas, essas alterações já tenham acontecido plenamente. A exemplo disso, a educação **ainda** engatinha na exploração das possibilidades que as tecnologias digitais podem oferecer para dar o salto, tão desejado e debatido, na qualidade de novas metodologias de ensino. E digo **ainda** porque a expectativa é que essa mudança aconteça na escola e seja capitaneada por todos os seus interlocutores: pesquisadores, professores, governantes, dirigentes, pais e alunos.

Diante das alternativas de inserção das tecnologias digitais para dinamizar a educação, a escola resiste aos aparatos tecnológicos, e as aulas continuam as mesmas; o professor fala,

escreve e o aluno copia. Convivendo com as tecnologias digitais fora da escola, na perspectiva colaborativa, os jovens, desmotivados ante a tradicional prática pedagógica, estão forjando novas práticas com o auxílio desses aparatos. Eles estão agregando as tecnologias digitais às suas práticas escolares sem que a escola participe desse movimento. Assim, o cenário educacional está em descompasso com os anseios dos jovens que frequentam as salas de aula.

Alguns professores, também insatisfeitos, reconhecem e enfrentam a dificuldade de trabalhar num contexto que não satisfaz, nem aos alunos, nem a eles mesmos. Como sujeitos sociais, eles também incorporaram as tecnologias digitais e as facilidades que essas tecnologias trazem nas suas vidas cotidianas, seja o celular, a *internet*, o computador, o cartão de crédito e débito, o *e-mail*, ou as redes sociais. No entanto, não conseguem integrá-las à sua práxis pedagógica. Falta a eles uma formação que os capacite a trabalhar numa nova perspectiva que não a de meros reprodutores do conhecimento, bem como a tomada de iniciativa para buscarem cursos de formação continuada que os façam refletir sobre as questões que envolvem o ensino e a aprendizagem, no contexto contemporâneo.

A responsabilidade da educação em não acompanhar as transformações vivenciadas pela sociedade, nessas últimas décadas, não é só dos professores, mas é preciso aventurar-se e sair da zona de conforto em busca de novas metodologias que correspondam às expectativas dos alunos, que enchem as salas de aula e estão prontos para interagir num processo onde todos podem colaborar. E, nesse processo, não tem espaço para o “dono do saber”, mas para o mediador; este, sim, é bem-vindo.

As inquietações geradas a partir dessas impressões deram espaço para a compreensão das informações obtidas através desta pesquisa, que teve como *locus* o IFBA, uma instituição centenária, de grande valor para a sociedade, mas com práticas ainda centradas na figura do professor e objetivos direcionados para a acumulação de conteúdos das diversas áreas do conhecimento, geral e técnico. Para estas considerações, deram aportes os jovens ingressantes no curso técnico integrado ao ensino médio, no IFBA, em 2013.

Nesse contexto, encontramos jovens com situações socioeconômicas diferenciadas, pois, ainda que a maioria esteja inserida em contextos onde as questões de infraestrutura e serviços básicos precisem de maior atenção dos governantes, existe uma minoria que desfruta de condições privilegiadas de moradia, do acesso às TIC, da posse dessas tecnologias, bem como do tempo que desfrutam com o uso delas. Esses parâmetros socioeconômicos são determinantes na construção das concepções e nas práticas desses jovens, em relação às

tecnologias digitais, por estarem intimamente associados ao acesso e ao tempo de permanências que eles passam interagindo com outras pessoas e com os próprios dispositivos e ambientes virtuais.

A caracterização dos contextos vivenciados pela maioria dos jovens também pode encontrar respaldo na escolarização da maioria dos pais e mães desses jovens, que se concentra no Ensino Médio, o que portanto pode desestimular a grande maioria a acessar a *internet*.

A pesquisa trouxe à luz informações que possibilitam fazer mais algumas considerações. Relatos obtidos através dos grupos focais indicam jovens que têm uma relação estreita com as tecnologias digitais por conceberem a sua importância para a comunicação e o consumo de informações, mas longe de ser excessiva. Por serem integrantes das juventudes contemporâneas, apresentam diferentes tons de interesse em relação às práticas com as TIC e, por isso, dão significados e reverberam seus gostos e sentimentos pelas tecnologias de forma ímpar. Em geral, eles revelam que têm tirado proveito dos usos que fazem das TIC, sobretudo para o cumprimento das tarefas escolares, para a comunicação e o entretenimento.

Convergindo com a literatura já existente, o aparelho celular marca presença fortemente na vida dos jovens que ingressam no IFBA e se destaca na construção de suas subjetividades. O seu uso tem o significado de pertença e se constitui numa interface para a socialização com seus pares. Os jovens exploram as multifuncionalidades dos aparelhos de diversas formas: batem papo com os parentes e amigos, comunicam-se com os pais, tiram foto do ‘quadro de giz’ na sala de aula, navegam pela *internet*, jogam, ouvem música e participam das redes sociais.

Entretanto, o rigor com os conteúdos específicos de cada área do conhecimento e a própria postura rígida dos professores têm impedido que os jovens incorporem livremente o uso do celular nas suas práticas na sala de aula, de forma que a utilização está sendo realizada à revelia dos professores. As informações obtidas a partir dos grupos focais revelam que essas práticas que os jovens realizam, não só com o celular, mas com todas as tecnologias digitais, poderiam ser potencializadas em favor da construção do conhecimento e, numa nova dinâmica, juntos, professor e alunos, poderiam traçar outros rumos para a educação.

No tocante às redes sociais, as informações direcionam para a compreensão de que a sobrecarga com as tarefas escolares bem como a intransigência dos pais, mães e professores para com as redes de relacionamentos têm afastado os jovens das redes sociais para o uso do modo de entretenimento, contudo, a utilização em demasia para o compartilhamento, entre

seus pares, de fotos, textos e mensagens relacionados aos conteúdos escolares, ficou evidenciado. Esse comportamento, no entanto, se distancia das informações que os jovens forneceram no questionário, aplicado como ação desencadeadora para a obtenção de dados para esta pesquisa, no início do ano letivo, quando a quase totalidade dos alunos que ingressaram no IFBA, em 2013, declarou ser as redes sociais a atividade preferencial entre outras opções.

Pode-se também inferir que os jovens, de posse das tecnologias digitais, praticam a comunicação e o consumo de informações de forma exaustiva, contudo a autoria de conteúdo não faz parte das atividades desenvolvidas pela grande maioria deles, de modo que essas informações convergem com os achados em outras pesquisas já realizadas. Compreendo que a presença da escola, no que diz respeito à participação nas práticas dos jovens em relação às TIC, poderia fazer a diferença no sentido de preencher essa lacuna para a realização de todas as atividades que podem ser desenvolvidas na rede. Essa compreensão, a partir das informações obtidas na pesquisa, contraria a defesa de que os jovens são autoridade em relação às tecnologias digitais (TAPSCOTT, 1999; 2010).

Para a maioria desses jovens, as expectativas para a inserção das TIC no contexto escolar se restringem à utilização dos aparatos tecnológicos como ferramentas para motivação das aulas. Entretanto, as TIC podem assumir significado muito mais importante do que mero recurso didático-pedagógico. É preciso inseri-las na educação de forma que sejam apropriadas de modo estruturante no processo, e isso significa dizer que as TIC devem ser concebidas como “[...] um elemento carregado de conteúdo, como representante de novas formas de pensar, sentir e agir que vêm se constituindo na sociedade contemporânea, o que desloca o seu uso de uma racionalidade operativa para uma racionalidade complexa, aberta, polifônica” (BONILLA, 2002, p.279).

As análises das falas dos jovens que participaram desta pesquisa ratificam os argumentos de que o IFBA precisa trazer, para o cotidiano de suas salas de aula, novas modalidades do fazer pedagógico. Para tal, as TIC estão sendo indicadas como potencializadoras para afinar as demandas sociais contemporâneas com os anseios dos alunos que as procuram, pois tão ou mais importante quanto instruir técnicos competentes é formar cidadãos críticos e conscientes do mundo de que eles fazem parte.

Desse modo, esta pesquisa representa um elemento relevante para a comunidade educacional no sentido de oferecer uma reflexão sobre as concepções e as práticas que os jovens que estão frequentando as salas de aula do IFBA têm em relação às tecnologias

digitais. Vale ressaltar que esta pesquisa não tem a intenção de ser definitiva, mas que possa ser o ponto de partida para outros olhares.

REFERÊNCIAS

- ABAD, Miguel. Crítica pública das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, 2003. Cap. 6, p. 13-32.
- ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas juvenis; punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Escrita, 1994.
- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.
- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 25-36, set./out./nov. 1997.
- ABRAMO, Helena Wendel. Juventude. In: BITTAR, Jorge (Org.). *Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. p. 267-281.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Seed, 2005. p.71 - 73.
- ALVES, Lynn; HETKOWSKI, Tânia Maria. Espaços vividos e jogos digitais: ambientes propícios para produção de novas formas de letramentos e de conteúdos interativos pela geração c. In: PESCE, Lucila; OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos (Org.). *Educação e Cultura Midiática*. Salvador: EDUNEB, 2012. p. 65-88. Disponível em: <http://Eduneb.uneb.br/wp-content/uploads/2012/12/Educacao_e_Cultura_Midiatica_Volume_II.pdf>. Acesso em: maio 2012.
- ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a02v29n2.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2012
- ÁVILA, Sueli de Fatima Ourique de. A adolescência como ideal social. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 2., 2005, São Paulo. *Resumos...* Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200008&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 30 jul. 2013.
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade líquida*. Tradutor Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003
- BONILLA, Maria Helena. *Escola aprendente: desafios e possibilidades postos no contexto da Sociedade do Conhecimento*. 2002. 304 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.
- BONILLA, Maria Helena. Internet Banda Larga. *TVE debate*. Salvador: IRDEB, 14 de jun. de 2011. Programa de TV. Disponível em: <<http://www.irdeb.ba.gov.br/tve/catalogo/media/view/2056>>. Acesso em: 5 abr. 2014.

BONILLA, Maria Helena; MARINHO, Maria Helena Silva Pedro. Geração digital e as tecnologias móveis: produzindo subjetividades por meio dos objetos de consumo: um estudo exploratório. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE INCLUSÃO DIGITAL, 2., 2012, Passo Fundo-RS. *Anais...* Passo fundo, 2012.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p.112-121.

BRADLEY, Jana. Methodological issues and practices in qualitative research. *Library Quarterly*, v. 63, n. 4, p. 431-449, Oct. 1993.

BRASIL. Governo Federal. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. In: COLEÇÕES de Leis do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em: 6 maio 2014.

BRASIL. Governo Federal. *Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942*. Disponível em: < <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm> >. Acesso em: 6 maio 2014.

BRASIL. Governo Federal. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm >. Acesso em: 6 maio 2014.

BRASIL. Governo Federal. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm >. Acesso em: 6 maio 2014.

BRASIL. Governo Federal. *Decreto nº 7.175, de 12 de maio de 2010*. Institui o Programa Nacional de Banda Larga - PNBL; dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão; altera o Anexo II ao Decreto nº 6.188, de 17 de agosto de 2007; altera e acresce dispositivos ao Decreto nº 6.948, de 25 de agosto de 2009; e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7175.htm >. Acesso em: 6 maio 2014.

BRASIL. Governo Federal. *Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012*. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm >. Acesso em: 6 maio 2014.

BRASIL. Governo Federal. *Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937*. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: < <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75953&norma=102716> >. Acesso em: 6 maio 2014.

BRASIL. Governo Federal. *Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965*. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html> >. Acesso em: 6 maio 2014.

BRASIL. Governo Federal. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: < <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm> >. Acesso em: 6 maio 2014.

BRASIL. Governo Federal. *Lei nº 6.344, de 6 de julho de 1976*. Cria o Centro de Educação Tecnológica da Bahia e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6344.htm >. Acesso em: 6 maio 2014.

BRASIL. Governo Federal. *Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993*. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8711.htm>. Acesso em: 6 maio 2014.

BRASIL. Governo Federal. *Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 6 maio 2014.

BRASIL. Governo Federal. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em: 6 maio 2014.

BRASIL. Governo Federal. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm >. Acesso em: 6 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Expansão da rede federal*. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 31 maio 2014.

CAMPELLO, Ana Margarida. "Cefetização" das Escolas Técnicas Federais: projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. *Educação & Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 12, n.1, p. 26-35, jan./abr. 2007.

CARIBÉ, Pedro. *Internet banda larga. TVE debate*. Salvador: IRDEB, 14 jun. 2011. Programa de TV. Disponível em: < <http://www.irdeb.ba.gov.br/tve/catalogo/media/view/2056> >. Acesso em: 5 abr. 2014.

CARRANO, Paulo. *Juventudes: as identidades são múltiplas*. 2007 a. Disponível em: <http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1086> . Acesso em: 14 nov. 2012.

CARRANO, Paulo. *O conceito de identidade*. 2007 b. Disponível em: < http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1083>. Acesso em: 14 nov. 2012.

CASTELLS, Manuel. O informacionalismo e a sociedade em rede. In: HIMANEN, P. *A ética dos hackers e o espírito da era da informação*. Rio de Janeiro: Campus, 2001. p.137-154.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A reforma da educação profissional e o Ensino Médio integrado: tendências e riscos. *Trabalho & Crítica: Anuário do GT Trabalho e Educação da Anped*, n.9, p. 1-17, out. 2006. Disponível em: < <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT09-2565--Int.pdf> >. Acesso em: 25 maio 2014.

CENTRO DE ESTUDOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO [Cetic.br]. *TIC Domicílios e Usuários 2012*. Disponível em: < <http://www.cetic.br/usuarios/tic/2012/index.htm> >. Acesso em: jul. 2013.

COSTA, Rogério da. *A cultura digital*. São Paulo: Publifolha, 2008.

- CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 89-107, maio/jun./jul./ago. 2000.
- CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.
- DE ANTONI, Clarissa et al. Grupo focal: método qualitativo de pesquisa com adolescentes de risco. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 53, n.2, p. 38-53, 2001.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1997. v.4.
- DICIONÁRIO de Sociologia [verbete anomia]. Disponível em: < http://www.prof2000.t/users/discoc_a.html#anomia >. Acesso em: maio 2012.
- ERICKSON, Erik. *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- ERSTAD, Ola. Educating the digital generation: exploring media literacy for the 21st Century. *Nordic Journal of Digital Literacy*, Oslo, v. 5, n.1, 2010. Disponível em: < <http://www.idunn.no/ts/dk/2010/01/art05> > Acesso em: 10 ago. 2012.
- FAUSTO NETO, Antônio. Fragmentos de uma analítica da miditização. *Matrizes*, São Paulo, v.1, n.2, p. 89-105, abr. 2008.
- FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 25, n. 2, p. 185-204, maio/ago. 2010.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2009.
- FREITAS, Maria Tereza de A. *A pesquisa em educação: questões e desafios*. 2007. Disponível em: < http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf >. Acesso em: 6 fev. 2013.
- FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). *Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo, 2005. Disponível em: < <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf> >. Acesso em: 3 ago. 2013.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GARBIN, Elisabete Maria. Culturas juvenis, identidades e internet: questões atuais. *Revista Brasileira de Educação*,. São Paulo, n.23, p.119-135, maio/jun./jul./ago. 2003.
- GARCIA, Patrícia Mallmann. *Comportamento e consumo dos jovens na web: um estudo de caso sobre o site do kzuka*. 2009. 123 f. Monografia(Conclusão de curso)-Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.
- GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2012.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projeto de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIORDAN, André; VECCHI, Gerard de. *As origens do saber: das concepções, dos aprendentes aos conceitos científicos*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GOMES, Rodrigo. Criador do PNBL afirma que Bernardo acabou com programa. *Rede Brasil Atual*, 7 set 2013. Disponível em: < <http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2013/09/o->

programa-nacional-de-banda-larga-acabou-afirma-ex-presidente-da-telebras-9891.html >. Acesso em: 5 abr. 2014.

GROPPO, Luís Antônio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. *Revista de Educação do Cogeime*, São Paulo, ano 13, n. 25, p. 9-22, dez. 2004.

GROPPO, Luís Antônio. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11.ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Acesso à internet e posse de telefone móvel celular para o uso pessoal*. Rio de Janeiro, 2013, p. 1-41. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000012962305122013234016242127.pdf> >. Acesso em: 31 maio 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico de 2010*. Rio de Janeiro, 2012, p.1-203. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Familias_e_Domicilios/censo_fam_dom.pdf >. Acesso em: 31 maio 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. *IFBA em números*. Salvador, 2009.

INTERNET. In: MUSEU do Computador. Disponível em: <<http://www.din.uem.br/museu/index.htm> >. Acesso em: 5 maio 2012

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação*. São Paulo: Aleph, 2009.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. *Outro olhar*, Belo Horizonte, ano 5, n. 6, p. 44-55, nov. 2007.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. São Paulo: Papirus, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.253-270.

KUENZER, Acacia Zeneida. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2009.

LEMOS, André. Cibercultura e mobilidade: a Era da Conexão. *Razón y Palabra*, México, n. 41, p.1-24, oct./nov. 2004. Disponível em: < <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n41/alemos.html> >. Acesso em: 15 jul. 2012.

LEMOS, André. Cidade e Mobilidade. Telefones Celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. *Matrizes*, São Paulo, ano 1, n.1, p.121-137, 2007. Disponível em: < <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/Media1AndreLemos.pdf> >. Acesso em: jul. 2012.

LEMOS, André. Prefácio. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (Org.). *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2011. p.15-20.

- LEMOS, André; JOSGRIBERG, Fábio (Org.). *Comunicação e mobilidade: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- LEMOS, André; LÉVY, Pierre. *O futuro da Internet: em direção a uma ciberdemocracia*. São Paulo: Paulus, 2010.
- LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo, 2005. p.11-18. Disponível em: < <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf> >. Acesso em: 3 ago. 2013
- LESSA, José Silva. *CEFET-BA: uma resenha histórica: da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica*. Salvador: CCS/CEFET-BA, 2002.
- LÉVY, Pierre. *A máquina universo*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIMA FILHO, Domingos Leite.. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 349-380, jul./dez. 2005. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9762>. Acesso em: 12 maio 2014.
- LIMA FILHO, Domingos Leite. O ensino técnico-profissional e as transformações do Estado-Nação brasileiro no século XX. [S.l.], [2002?]. Disponível em: < <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0668.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2014.
- MACHADO, Danielle Carusi; GONZAGA, Gustavo. O impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade-série de crianças no Brasil. *Revista Brasileira de Economia*, Rio de Janeiro, v. 61, n. 4, p. 449-476, out./dez. 2007.
- MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. 1932. Disponível em: < http://pt.wikipedia.org/wiki/Manifesto_dos_Pioneiros_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Nova >. Acesso em: maio 2014
- MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACHI, M. Marialice (Org.). *Manheim*. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- MARGULIS, Mario. La juventud es más que una palabra. In: ARIOVICH, Laura et al. *Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Ed. Biblos, 2008.
- MARQUES, Marisa Cunha. *Da adolescência à vida adulta: um estudo de representações sociais*. 2006. 212f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Tecnicidade, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Dênis de (Org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 51- 79.
- MARTINS, Maria Cezira F. Nogueira; BÓGUS, Cláudia Maria. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. *Saúde e sociedade*, São Paulo, v.13, n.3, p. 44-57, set. /dez. 2004.
- McLUHAN, Marshall. *McLuhan por McLuhan: conferências e entrevistas*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- MIGLIORA, Rita Rezende Vieira P. *Jovens da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro: modos de usos e habilidades no computador e na Internet*. 2013. 257f. Tese

(Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MINAYO, Maria Cécília de Souza. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M.C. de Souza et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Injuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORALES, Ofelia Elisa Torres. Novas Mídias e Cidadania: os jovens como criadores de conteúdo *on-line*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 32., 2009, Curitiba. *Anais...* Disponível em: < <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1243-1.pdf> >. Acesso em: 10 jun. 2014.

MOREIRA, Jaqueline de Oliveira; ROSÁRIO, Ângela Buciano do; SANTOS, Alessandro Pereira dos. Juventude e adolescência: considerações preliminares. *Psico*, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 457-464, out./dez. 2011.

MOREIRA, Virlene Cardoso. Escola de Aprendizizes Artífices da Bahia: a educação profissional na Bahia entre 1909 e 1937. In: FARTES, Vera; MOREIRA, Virlene Cardoso (Org.). *Cem anos de educação profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909. 2009)*. Salvador: EDUFBA, 2009. p.30-44.

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

NASCIMENTO, Angelina Bulcão. *Quem tem medo da geração shopping?* Salvador: Edufba, 2005.

NASCIMENTO, Angelina Bulcão. *Trajatória da juventude brasileira: dos anos 50 ao final do século*. Salvador: Edufba, 2002.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 2º sem. 1996.

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; NEVES, M^a Aparecida Campos Mamede. Jovens alunos em tempos de redes sociais na *Internet*: coletando pistas sobre o lugar da família e da escola. In: EDUCAÇÃO e tecnologias: parcerias 2.0. Rio de Janeiro: Editora Universidade Estácio de Sá, 2013. Disponível em: < http://www.academia.edu/5515369/CAPITULO_Jovens_alunos_em_tempos_de_redes_sociais_na_Internet_coletando_pistas_sobre_o_lugar_da_familia_e_d_a_escola >. Acesso em: 30 abr. 2014

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Impactos psicológicos do uso de celulares: uma pesquisa exploratória com jovens brasileiros. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.20 n.2, p.165-174, maio/ago 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n2/a09v20n2.pdf> >. Acesso em: 6 jul. 2012.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Sociabilidade virtual: separando o joio do trigo. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, n. 17, p. 50-57, maio/ago 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n2/27044.pdf> >. Acesso em: 3 abr. 2014.

NOVAES, Regina. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, 2003. Cap. 6, p. 121-142.

NOVAES, Regina. *Juventude e sociedade: jogos de espelhos; sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas*. 2011. Disponível em: < <http://portalyah.com/facj/files/2011/09/Juventude-e-Sociedade-Regina-Novaes.pdf> >. Acesso em: 9 maio 2013.

- OKADA, Saburo. A intermediação pedagógica múltipla no universo das tic e moodle. In: ALVES, L. et al. (Org.). *Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso*. Salvador: EDUNEB, 2009. p. 55-91.
- OLIVEIRA, Almir Almeida de. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. *Revista FACEVV*, Vila Velha, n. 4, p.22-27, jan./jun. 2010.
- OLIVEIRA, Mírian; FREITAS, Henrique M. R. de. Focus Group: pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. *Revista de Administração*, São Paulo, v.33, n.3, p. 883-891, jul./set. 1998.
- OLIVEIRA, Silvio Luiz de. *Tratado de Metodologia Científica*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- OZELLA, Sergio. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: KOLLER, Sílvia Helena (Org.). *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p.16-24.
- PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*, Lisboa, v.25, n.105-106, p.139-165, 1990. Disponível em: < <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf> >. Acesso em: 5 maio 2012.
- PAIS, José Machado. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009.
- PALFREY, John; GASSER, Urs. *Nascidos na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PARRON, Rodrigo. *O consumo de informações e cultura em uma era regida pela mobilidade*. 2013. 74f. Dissertação (Mestrado em Comunicação)–Universidade Paulista, São Paulo, 2013.
- PELADINO, Erane. *O adolescente e o conflito de gerações na sociedade contemporânea*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.6, p.15-24, set/out./nov./dez .1997.
- PIMENTEL, Roberta Mello Leal. *Princípios importantes para a educação dos filhos da geração z*. 2012. Disponível em: <<http://sermaetudo.com.br/2012/04/coluna-aprendizagem-humana-por-roberta-pimentel-3/>> Acesso em: 6 ago. 2012.
- PONTE, Cristina. Jovens e *Internet*: discutindo divisões digitais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO: Comunicação, Cultura e Juventude., 33., 2010, Caxias do Sul. São Paulo: INTERCOM, 2010. p. 42-71.
- PONTE, Cristina; SIMÕES, José Alberto. Comparando resultados sobre acessos e usos da *Internet*: Brasil, Portugal e Europa. In: TIC kids online Brasil 2012. [S.I.]: Virtual books, 2013. Disponível em: <<http://www.cetic.br/publicacoes/2012/tic-kids-online-2012.pdf> >. Acesso em: 3 ago. 2013.
- PRENSKY, Marc. *Nativos digitais, imigrantes digitais*. 2001. Disponível em: <<http://www.ma.rcprensky.com/writing/Prensky-digitalnatives,digitalimmigrants-part1.pdf> >. Acesso em: 6 ago. 2012.
- PRENSKY, Marc. H. Sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate Journal of online education*, 2009. Disponível em: <<http://www.innovateonline.info>>. Acesso em: 22 maio 2014.

PRETTO, Nelson. O futuro da escola [entrevista a Ana Nascia Lagar]. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 28 nov.1999. Disponível em: < <http://www2.ufba.br/~pretto/textos/jb281199.htm> >. Acesso em: 3 ago. 2012.

PRETTO, Nelson. *Reflexões: ativismo, redes sociais e educação*. Salvador: EDUFBA, 2013.

PRETTO, Nelson De Luca. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. Salvador: EDUFBA, 2013.

PRETTO, Nelson De Luca; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu (Orgs). *Além das redes de colaboração: Internet, diversidade cultura e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-83.

PRIMO, Alex. Fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu (Org.). *Além das redes de colaboração: Internet, diversidade cultura e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008. p.51-68.

RECUERO, Raquel. *Redes Sociais*. Porto Alegre, 2009.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência: olhares e pesquisas em saberes educacionais*, Araxá, n. 4, p.129-148, maio 2008.

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; NEVES, M^a Aparecida Campos Mamede. Jovens alunos em tempos de redes sociais na *internet*: coletando pistas sobre o lugar da família e da escola. In: ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; BOHANA, Estella D'Alva Benaion; FERREIRA, Giselle Martins dos Santos (Org.). *Educação e tecnologia: parcerias 2.0*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Estácio de Sá, 2013. p.328-376.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

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

SANTOS, Gilberto Lacerda dos. Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 307-312, maio/ago. 2011.

SILVA, Marco. *Internet na escola e inclusão*. In: ALMEIDA, Ma. Elizabeth B. de; MORAN, José Manuel (Org.). *Inclusão das tecnologias na educação: salto para o futuro*. Brasília: Ministério da Educação/Seed, 2005. p. 63-69.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Para além da inclusão digital: poder comunicacional e novas assimetrias. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (Org.). *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 49-59.

SOARES, Antônio Mateus de Carvalho. Salvador: pobreza, furações e territórios. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA: Desigualdade, diferença e reconhecimento 12., 2007, Recife. Recife, 2007, p. 1-11.

SOUZA, Joseilda Sampaio de. *Cultura digital e formação de professores: articulação entre os projetos Irecê e Tabuleiro Digital*. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SOUZA, Pedro H. G. F. de. *Texto para discussão*. Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 2013.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni

- (Org.). *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.p. 87-127.
- SPOSITO, Marília Pontes. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa. 2003.
- SKOVSMOSE, Ole. *Educação matemática crítica: a questão da democracia*. Campinas: Papyrus, 2001.
- SODRÉ, Muniz. Eticidade, campo comunicacional e midiaticização. In: MORAES, Dênis de. (Org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p.19-49.
- SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Perspectivas*, Florianópolis, v. 26, n.1, p. 341-377, jan./jun. 2008.
- TAKAHASHI, Tadao (Org.). *Sociedade da informação no Brasil: Livro Verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.
- TAPSCOTT, Don. *A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a Internet estão mudando tudo, das empresas aos governos*. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.
- TAPSCOTT, Don. *Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da geração net*. São Paulo: Makron Books, 1999.
- TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103> >. Acesso em: 31 maio 2014.
- TUBELLA, Imma. Televisão e *Internet* na construção da identidade. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Org.). *A sociedade em rede: do conhecimento à ação política*. Conferência Promovida pelo Presidente da República, 2005, Belém, Portugal. Disponível em: <http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/Sociedade_em_Rede_CC.pdf. Acesso em: 3 mar. 2013.
- UNIÃO INTERNACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES (UIT). *Medindo a Sociedade de Informação 2013*. Disponível em: < http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/mis2013/MIS2013_without_Annex_4.pdf >. Acesso em: 2 jun. 2014.
- VERZA, Fabiana. *O uso do celular na adolescência e sua relação com a família e grupo de amigos*. 2008. 113f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

APÊNDICES



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Título do Projeto: AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS ALUNOS DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFBA, CAMPUS SALVADOR, EM RELAÇÃO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS.

Pesquisador responsável: Maria Helena Oliveira e Marinho. Professora IFBA. Mestranda FACED/UFBA.

Local da Pesquisa: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFBA), Campus Salvador.

Telefone do Pesquisador: (71) 8105-1717

E-mail do Pesquisador: mhelenamarinho@gmail.com

Profª. Orientadora: Profª. Drª. Maria Helena Silveira Bonilla

PROPÓSITO DA INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE DA PESQUISA E DOCUMENTO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa, coordenada por um profissional da área de educação, agora denominado pesquisador. Para poder participar, é necessário que você leia este documento com atenção.

O propósito deste documento é dar a você as informações sobre a pesquisa e, se assinado, dará a sua permissão para participar do estudo. Você só deve participar do estudo se você quiser. Você pode se recusar a participar ou se retirar deste estudo a qualquer momento.

JUSTIFICATIVA

Mapear o perfil, em relação às concepções e as práticas do uso das tecnologias digitais, dos jovens que ingressam no ensino técnico integrado ao ensino médio, será relevante para o conhecimento da comunidade acadêmica da instituição sobre as potencialidades desses jovens bem como para, a partir daí, o IFBA poder propor intervenções pedagógicas em direção a formação crítica que conduz à transformação social.

OBJETIVOS DA PESQUISA:

- Compreender as características, comportamentos, anseios e desejos dos jovens que ingressam no ensino técnico integrado ao ensino médio do IFBA, com relação ao uso das TIC.
- Compreender em que contexto socioeconômico estão situados esses estudantes.
- Identificar as práticas e os sentidos que os jovens que ingressam no IFBA desenvolvem com as tecnologias digitais.
- Conhecer as expectativas e os significados que eles trazem ao ingressar na escola, sobre a relação escola e TIC.

PROCEDIMENTOS QUE SERÃO UTILIZADOS (METODOLOGIA)

- Será aplicado um questionário bem como a formação de um grupo focal.

CRONOGRAMA: A pesquisa realizar-se-á no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFBA), Campus Salvador, nos meses de abril, maio e junho de 2013.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Sua decisão em participar deste estudo é voluntária. Uma vez que você decidiu participar do estudo, você pode retirar seu consentimento e participação a qualquer momento.

CUSTOS: NÃO há custo para você relacionado aos procedimentos previstos neste estudo.

PAGAMENTO PELA PARTICIPAÇÃO: Sua participação é voluntária, portanto você NÃO será pago para participar deste estudo.

RISCOS: NÃO há riscos durante sua participação neste estudo

CONFIDENCIALIDADE: As informações coletadas no estudo serão mantidas de forma confidencial. Os dados serão utilizados apenas para fins científicos e sua identidade não será revelada em qualquer circunstância.

BENEFÍCIOS: Sua participação neste estudo é de grande valia para a obtenção de informações pertinentes a construção da dissertação de mestrado de Maria Helena Oliveira e Marinho.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Data: ___/___/___

Assinatura do responsável

Data: ___/___/___

Maria Helena Oliveira e Marinho
Pesquisadora Responsável

QUESTIONÁRIO

O presente questionário faz parte de um estudo acadêmico que tem como finalidade obter algumas informações sobre os jovens que estão ingressando no IFBA em 2013. Gostaríamos de ressaltar que não classificaremos as respostas como certas ou erradas e não emitiremos nenhum juízo de valor.

01. Nome: _____

02. Data de nascimento: ___/___/___ 03. Qual o seu sexo? F M

04. Endereço: _____
 _____ Bairro _____

05. Você mora com quem?

Mãe Pai Pais Parentes outros _____

06. Você mora em casa Própria Alugada

07. Qual o nível de escolaridade de sua mãe?

Não tem escolaridade Fundamental Médio Superior

08. Qual o nível de escolaridade de seu pai?

Não tem escolaridade Fundamental Médio Superior

09. Em que escola você cursou o Ensino Fundamental 1 (**1ª a 4ª série**)?

10. Em que bairro ficava a sua escola? _____

11. A escola era: Particular Pública

12. Em que escola você cursou o Ensino Fundamental II (**5ª a 8ª série**)?

13. Em que bairro ficava a sua escola? _____

14. A escola era: Particular Pública

15. Como você vai para a escola? Carro próprio Ônibus Carona A pé

16. Você acessa *internet*? Sim Não

17. De onde? Casa Escola Biblioteca Lan house

Outro lugar _____

18. Com que frequência acessa a *Internet*? Nunca Diariamente
 Uma vez por semana Duas vezes por semana Três vezes por semana
 Quatro vezes por semana Cinco vezes por semana Seis vezes por semana
 Uma vez ao mês

19. De sua família, quem mais acessa a *internet*?

Eu Mãe Pai Irmãos

20. Você tem

Computador Notebook Tablet Celular Nenhum desses dispositivos

21. Caso tenha algum ou alguns desses dispositivos, quais as atividades que você faz com ele(s)?

22. Se você tem celular, o plano de pagamento é pré-pago pós-pago

23. O que você acha da afirmação “*sem celular não sou nada*”?

Concordo plenamente Acho absurda Compreendo, mas não combina comigo

24. Que sites você costuma acessar na *internet*? (pode marcar mais de uma opção)

De notícias (jornais, revistas, tv) Pesquisas escolares Redes sociais Jogos
 Eróticos Bate papo Vídeos (youtube) Músicas Blogs
 Documentários E-mails Literatura Outros _____

25. Você acha importante usar as tecnologias digitais na escola? Sim Não
 Não sei

Por que? _____

26. Se você concorda com o uso das tecnologias digitais na escola, quais sugestões você daria para que as mesmas fizessem parte da rotina da sala de aula?

27. Você gosta de ouvir música? Sim Não

28. Se sim, de qual dispositivo você ouve música?

Celular Ipod Computador outro aparelho mp3

29. Como você baixa as músicas?

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA OS GRUPOS FOCAIS

- 01.** Apresentação: Nome, idade. Como vocês se localizam no contexto social? Falem um pouco da vida, onde moram, com quem convivem no dia a dia.
- 02.** Sobre o acesso à *internet*. É fácil se conectar? De onde? Com quem?
- 03.** Você lembra da primeira vez que acessou a *internet*? O que você fez?
- 04.** Como você participa? Quais são as formas dessa participação? Só recebem a informação? Costuma emitir opinião?
- 05.** Você acha que é importante participar da rede? Por que?
- 06.** Imagine você sem acesso à rede. Como acham que seria viver sem o celular, as redes sociais, os sites de pesquisa?
- 07.** E a família? Quem usa o computador? E a *internet*? Fazem o que? Onde usam?
- 08.** O que sua família (pai, mãe, *ti@*, avô avó) acha do usos que você fazem da *internet*?
- 09.** Você usa as tecnologias na escola? Usos pessoais? Usos propostos pelos professores? Quais deles propõem? Propõe o que? O que você acham dessas atividades?
- 10.** Como os professores reagem diante dos usos pessoais das TIC na sala de aula?
- 11.** Você gostaria de usar as tecnologias na escola? Como utilizariam os dispositivos tecnológicos: notebook, tablet, celular?
- 12.** Para você, seria importante esse uso?
- 13.** O que você pensa sobre a proibição do uso do celular na escola?