



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Conhecimento e Inclusão Social em Educação
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

#CurrículoDoFacebook: denúncia de crise e demanda pela reforma
do Ensino Médio na linha do tempo da escola

Aluna: Gislene Rangel Evangelista
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Shirlei Rezende Sales

Belo Horizonte
2016

Gislene Rangel Evangelista

#CurrículoDoFacebook: denúncia de crise e demanda pela reforma do Ensino Médio na linha do tempo da escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, Linha de Pesquisa Currículos, Culturas e Diferença, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Shirlei Rezende Sales, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Belo Horizonte

2016

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Shirlei Rezende Sales
Orientadora

Prof. Dr. Cláudio Márcio Magalhães
Examinador Externo

Prof^a. Dr^a. Marlucy Alves Paraíso
Examinadora Interna

Prof. Dr. José Wilson da Costa
Suplente Externo

Prof^a. Dr^a. Renata Pereira Lima Aspis
Suplente Interna

“Eu olho pra cima e tudo que eu vejo
é o seu amor me segurando”
(Britt Nicole, Trecho da música Stand)

AGRADECIMENTOS

*“Sinto muito, mas não poderei ir. Estou agarrada com o mestrado”.
“Desculpe minha ausência, estava terminando o texto dessa semana”.
Agora não posso, estou terminando de escrever”. “Hoje não vai dar,
porque vou escrever a dissertação”. “Preciso terminar só essa parte
aqui, daqui a pouco falo contigo”...*

Para me dedicar ao mestrado, durante mais de dois anos, repeti as frases acima para pessoas que amo, nas mais diferentes ocasiões. Não pensem que eu não sabia, não sentia ou não me importava em me fazer ausente, só não sabia como dizer que a ausência também doía em mim. Quero, então, dizer que, sem amor e compreensão, nada disso seria possível.

Agradeço à minha mãe pelo auxílio fundamental durante esse tempo. Mas minha gratidão não vem de agora, é coisa antiga. Meu exemplo de mulher! Sempre presente, pronta para me ajudar, amar e cuidar. Sua garra, seu exemplo de vida e de luta, são o combustível que me mantém no foco.

Ao Reginaldo e ao Rian, sem os quais minha vida não teria sentido. Obrigada pela paciência, pelo cuidado e pelo amor que sempre me dedicam. Obrigada por me esperar “acabar só mais essa parte”. Eu amo vocês!

Agradeço, também, às minhas irmãs: Edilaine, Sirlene, Rosinele, aos meus irmãos: Wesley e Sidney; minhas cunhadas, Lili E Ina e aos meus/minhas sobrinhos/as: Mateus, Bianca, João, Taynah, Lucas, Gabriel, Kemilly, Ana Luiza e Arthur. Vocês são o colorido da minha vida.

À Shirlei Sale, outro exemplo de mulher que a vida me deu! Me acolheu, me ensinou, acreditou quando nem eu acreditava. Aprendi com você muito mais do que fazer pesquisa. Aprendi sobre generosidade, parceria, amizade, ser mãe, ser mulher. Você é incrível! Eu quero você em minha vida, pra sempreeeeeeeeeee!

Ao/às amigos/as do grupo de orientação: Aline, Carla, Évely, Jéssica, Luiza, Marco e Rafa. Que encontro feliz o nosso! Muito obrigada pela partilha de experiências, angústias, alegrias... Nossa amizade não é de sempre, mas é pra sempre. Amo vocês!

Toda minha gratidão pelos/as amigos/as do Grupo de Estudos em Currículos e Culturas (GECC): Aline, Camila, Carol, Claudiane, Erika, Gabriela, Jéssica, Suelen, João, Rafaela. Graças a vocês, foi divertido aprender (ou desaprender) um pouco mais de Foucault.

Meu agradecimento será eterno aos queridos Gabriel e João pela generosidade com se fizeram braços fortes me ajudando a abrir janelas emperradas e possibilitando um encontro às escuras entre Hannah Arendt e Michel Foucault, forjado nesta pesquisa e ainda sob suspeita.

Agradeço, também, aos encontros proporcionados pelos grupos Observatório da Juventude e Grupo de Estudos em Tecnologias Digitais (GETE). Pense num lugar de gente generosa, multiplique por mil e saberá em números o quanto as pessoas desses grupos são massa.

Agradeço à equipe com quem trabalhei no Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Aprendi muito com vocês e guardarei as lembranças de nossas experiências no meu coração.

Ao Prof. Dr. Paulo Diniz, pelo apoio desde o início. Sempre bom contar com você, Paulo. Muito obrigada.

Agradeço as melhores amigas que alguém poderia ter: Cláudia e Rúbia, obrigada pelo suporte emocional. Me lembro do nosso primeiro encontro, depois que eu havia iniciado o mestrado. Estava tão assustada e com tanto medo de fracassar... Naquele dia, em que o medo era tanto que fazia doer meu corpo, vocês me disseram coisas que jamais esquecerei. Me reergueram, me mandaram avançar. Fizeram reacender meu brilho. Amo vocês, não somente por isso, mas porque sei o valor da amizade que construímos

E não é que, em meio a esse turbilhão, fui presenteada com amigas novas, firmadas em uma rocha fundamental?! Pessoas que têm sido de suma importância em minha vida e sem as quais não me vejo mais: Roberta e Phillip, que ainda me deram a Tatá. Muito amor envolvido! Obrigada, pelo suporte espiritual em tempos complicados, por me fazerem refletir acerca da vida com Deus, por me levarem a buscar crescimento, amadurecimento e intimidade com Aquele que é o autor de todas as coisas. Amo vocês!

À CAPES pelo financiamento de um sonho. Sim, o mestrado era um sonho que virou realidade, e a CAPES possibilitou que eu vivesse isso mais intensamente.

À todos/as que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização desta pesquisa, sobretudo os/as meus/minhas amigos/as do *Facebook*.

À Deus, que sempre está comigo. Que seja tudo para honra e glória do Teu nome! “Eu olho para cima e tudo que eu vejo é o seu amor me segurando”.

RESUMO

A relação entre tecnologias digitais, juventude e currículo é um tema que tem demandado uma série de investimentos em pesquisa, porque se trata de um assunto que problematiza o tipo de sujeito produzido na sociedade contemporânea. Nesta dissertação de mestrado, essa relação não ficou de fora. Busquei investigar os ditos do currículo do *Facebook*, indagando o que ele quer e quais demandas são postas por ele à juventude ciborgue. Foram pesquisadas as páginas do *Facebook* criadas em nome de cinco escolas estaduais, situadas em Belo Horizonte, Minas Gerais. A metodologia utilizada contou com elementos da netnografia e da análise do discurso de inspiração foucaultiana. A investigação foi feita com base na perspectiva teórica dos estudos pós-críticos e os conceitos que subsidiaram as análises das informações produzidas foram: a) Currículo, entendido como artefato cultural que está em muitos espaços se desdobrando em diferentes pedagogias, produzindo sujeitos de determinados tipos; b) Cibercultura, que é a cultura produzida e em circulação no ciberespaço; c) Culturas Juvenis, enquanto os múltiplos sentidos e formas de ser jovens e d) Juventude Ciborgue, que se refere à fusão dos/as jovens com as tecnologias digitais de forma que estes/as têm seu modo de existência alterado por aquelas. A pesquisa contou ainda com o estudo da pensadora e filósofa Hannah Arendt sobre a crise na educação. O argumento aqui desenvolvido é que o currículo do *Facebook* denuncia uma crise na educação e, ao fazer isso ele também demanda que o Ensino Médio seja reformado. Para superar a crise e caminhar rumo à reforma, aciona-se elementos da cibercultura. A crise no Ensino Médio é evidenciada com a denúncia de um modelo escolar ultrapassado, que não se atualizou frente às transformações contemporâneas. A perda de autoridade docente foi divulgada como um elemento que compõe o mote da crise e o resgate dessa autoridade foi a estratégia discursiva acionada para reformar o Ensino Médio. O currículo investigado também mostrou seu desejo em ensinar conteúdos curriculares aos/as alunos/as no ciberespaço como uma reinvenção de suas práticas. Essa estratégia, no entanto, foi contestada pelo próprio currículo quando este, tentando se reinventar, acabava por legitimar as formas tradicionais e os saberes escolares. Divulgou-se uma escola que não é atrativa para os/as jovens, a não ser como um espaço de sociabilidade, demandou-se que o Ensino Médio fosse reformado, e os/as jovens foram convocados/as a promover essa reforma. Assim como no currículo do *Facebook* divulgou-se que a escola precisa mudar para atender as especificidades contemporâneas, divulgou-se também um tipo de aluno/a que corresponderia a uma escola reformada, demandando sujeitos participativos e envolvidos com as propostas da escola.

Palavras-chave: Currículo. *Facebook*. Cibercultura. Culturas juvenis. Juventude Ciborgue

ABSTRACT

#TheFacebookCurriculum: Crisis Denouncement and Demand for Reforms in Secondary Education in the School's Timeline

The relationship among digital technologies, youth and the school's curriculum is an issue that has required much research, since the subject questions the type of individuals produced in the contemporary society. In this dissertation, this relationship was not ignored. I sought to investigate the desires of the Facebook educational curriculum, asking what it wants and what demands are placed to the cyborg youth. The Facebook pages of five public schools from Belo Horizonte, Minas Gerais, were investigated. The methodology used included elements of netnography and a Foucault-based discourse analysis. The research was based on the theoretical perspective of the post-critical studies and the concepts that support the analysis of the information that was produced were: a) Curriculum, understood as a cultural artifact that is present in many spaces unfolding different pedagogies; b) Cyberculture, which is the culture that circulates and is produced in the cyberspace; c) Youth Cultures, considering the multiple meanings and ways of being young, and d) Cyborg Youth, which refers to the fusion of both young boys and girls with digital technologies, in such way that they have their own way of existence altered by the aforementioned technologies. The survey also included the study by Arendt about the crisis in education. The argument developed here is that Facebook curriculum exposes a crisis in education and, by doing so, it also demands high school education to be reformed. In order to overcome the crisis and move towards a reform, it triggers cybercultural elements. The crisis in secondary education is evidenced by the denouncement of an outdated school model, which is not updated even in face of contemporary transformations. The loss of teaching authority was disclosed as an element that is part of the motto of the crisis, and the rescue of this authority was the discursive strategy set to reform high school. The investigated curriculum also showed its desire about teaching curriculum content in the cyberspace as a reinvention of its practices. This strategy, however, was challenged by the curriculum itself when, by trying to reinvent itself, it ended up legitimizing the traditional practices and school knowledge. It presented a school that is not attractive to young people, except as a social space, and it demanded that the secondary school was renovated and young people were asked to promote this change. As it happened to the Facebook curriculum, it was disclosed that the school needs to change to meet the contemporary specificities. It was also presented a type of student that corresponds to a reformed school, demanding individuals that should be participatory and involved with school proposals.

Keywords: Curriculum; Facebook; Cyberculture; youth cultures; Cyborg youth.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Página inicial do <i>Facebook</i>	29
FIGURA 2 – Curtir e reagir	33
FIGURA 3 – Comentar e compartilhar	34
FIGURA 4 – Memes: A) Forever Alone e Toll Face, B) Este é alguém	43
FIGURA 5 – Internetês	47
FIGURA 6 – Emoticon e Emoji	49
FIGURA 7 – Crítica ao modelo escolar vigente	68
FIGURA 8 – Reforma do Ensino Médio	74
FIGURA 9 – Eu indo para escola	76
FIGURA 10 – Ir para escola de novo?	78
FIGURA 11 – Sobre as aulas: cansei!	80
FIGURA 12 – Voltas às aulas: O choro é livre	82
FIGURA 13 – Estou de férias	83
FIGURA 14 – Matar aula	84
FIGURA 15 – Oração dos estudantes	86
FIGURA 16 – Saudade da escola	87
FIGURA 17 – Sobreviver ao ano letivo	89
FIGURA 18 – Ciborguização	91
FIGURA 19 – Professor/a: força poderosa	97
FIGURA 20 – Professor/a: profissão nobre	99
FIGURA 21 – Sala dos/as professores/as	101
FIGURA 22 – Piu	103
FIGURA 23 – Desculpas esfarrapadas	105
FIGURA 24 – Meçam suas palavras, <i>parças</i>	106
FIGURA 25 – Memes “Meça suas palavras, parça”	108
FIGURA 26 – Responda no quadro	109
FIGURA 27 – A curiosidade matou o gato	114
FIGURA 28 – Gramática	116
FIGURA 29 – Escrever corretamente no ciberespaço	117
FIGURA 30 – Apesar das tecnologias digitais, nós continuamos aqui	119
FIGURA 31 – Mais um dia em que não usei o Teorema de Pitágoras	121

FIGURA 32 – Eu na aula de matemática	123
FIGURA 33 – Entenderam?	125
FIGURA 34 – Só sei que nada sei	126
FIGURA 35 – Só sei que o Google sabe	127
FIGURA 36 – Desafio de física	129
FIGURA 37 – Videoaula sobre Progressão Aritmética	130
FIGURA 38 – Videoaula sobre Equações Trigonométricas	131
FIGURA 39 – Videoaula Resumão de Matemática	132
FIGURA 40 – Doce ilusão	137
FIGURA 41 – Paquerar	141
FIGURA 42 – Eu vim só pra merendar	142
FIGURA 43 – Quando seu melhor amigo não vai à escola	145
FIGURA 44 – Sozinho no intervalo	148
FIGURA 45 – Faça você mesmo	150
FIGURA 46 – Alunos/as participam de um seminário sobre mudanças no Ensino Médio	155
FIGURA 47 – Alunos/as fazem intervenção no seminário sobre mudanças no Ensino Médio	157
FIGURA 48 – Volta às aulas: venham dispostos a estudar, crescer e ser feliz	159
FIGURA 49 – Alunos/as em atividade em sala	160
FIGURA 50 – Comentário de aluno/a	161
FIGURA 51 – Alunos/as em atividade fora de sala	162
FIGURA 52: Trabalhos realizados por alunos/as e publicado no <i>Facebook</i> da escola ..	165
FIGURA 53. Postagem que destaca os trabalhos realizados por alunos/as da escola	166
FIGURA 54 – Postagem que destaca atividades realizadas por alunos/as e desenvolvidas por professores/as e alunos/as universitários/as bolsistas do PIBID	169
FIGURA 55 - Comentário em uma das fotos publicadas pela escola	169

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Rota de navegação	13
CAPÍTULO 1: Navegando por ondas Teórico- Metodológicas	20
1.1 Na linha do tempo da pesquisa: compartilhar o problema, curtir algumas questões e comentar os desafios da investigação	20
1.2 Eixos teóricos da pesquisa	24
1.2.1 Currículo na perspectiva pós-crítica: discurso, poder e subjetividade	25
1.2.2 O currículo do <i>Facebook</i>	37
1.2.3 Culturas juvenis e juventude ciborgue	26
1.2.4 A cibercultura e os símbolos ciberculturais na composição dos discursos investigados	41
1.3 Metodologia	50
1.3.1 A bricolagem metodológica e os procedimentos que articulam a netnografia e a análise do discurso de inspiração foucaultiana	57
CAPÍTULO 2: #DitosDeUmCurrículo: denunciar o modelo educacional vigente como ultrapassado e convocar a participação do/a aluno/a para reformar o Ensino Médio	63
2.1 Crise-reforma no Ensino Médio evidenciadas no currículo do <i>Facebook</i>	67
2.2 O desinteresse do/a jovem em frequentar a escola como evidência da crise no Ensino Médio	75
CAPÍTULO 3: #DitosDeUmCurrículo: recuperar a autoridade docente	94
3.1 A produção da autoridade docente no currículo do <i>Facebook</i>	97
3.2 A produção do/a aluno/a que subverte a autoridade docente	103
CAPÍTULO 4: #DitosDeUmCurrículo: ensinar conteúdos curriculares por meio da ciborguização dos processos educacionais	111
4.1 Produção de um currículo ciborgue no Ensino Médio	113
4.2 Curtindo as ciências exatas	120

CAPÍTULO 5: #DitosDeUmCurrículo: divulgar a escola como um espaço de sociabilidade e acionar a cibercultura para produzir uma conexão entre a escola e a cultura juvenil	134
5.1 Ensino Médio: “expectativa versus realidade”	136
5.2 O lugar da sociabilidade nos sentidos conferidos à escola: namorar, merendar e encontrar amigos	140
CAPÍTULO 6: #DitosDeUmCurrículo: visibilizar trabalhos exitosos para padronizar condutas estudantis participativas de uma escola reformada	153
6.1 Demandas de um currículo: estudantes envolvidos/as e participativos/as	155
6.2 Estratégias de um currículo: divulgar modelos de alunos/as brilhantes, professores/as entusiasmados/as e pais/mães presentes	164
UM ÚLTIMO ACESSO PARA CONCLUIR	172
REFERÊNCIAS	178

INTRODUÇÃO: Rota de navegação

*Facebook*¹, *Twitter*², *WhatsApp*³, *YouTube*⁴, *Blog*⁵, esses são alguns termos que constantemente ouvimos circular no cotidiano da sociedade atual. Cada um desses termos refere-se a um campo do ciberespaço⁶, cada vez mais povoado por jovens desejosos/as pela comunicação instantânea, pelo relacionamento sem fronteiras. As possibilidades infinitas de relações fizeram com que as múltiplas culturas fossem difundidas, compartilhadas. Assim, o ciberespaço não apenas viabilizou canais de encontros entre pessoas e culturas, mas tornou-se também um lugar onde, a partir desses encontros, uma diferente forma de cultura é gerada: a cibercultura⁷.

Diante de um cenário de relacionamento ciberespacial, as redes sociais digitais surgem como um potente espaço para a interação. O Brasil lidera o ranking de usuários/as que acessam as redes sociais. Segundo a pesquisa Futuro Digital em Foco Brasil 2015, divulgada pela consultoria ComScore, os brasileiros são líderes no tempo gasto em redes sociais e investem por mês 650 horas conectados a elas. Aqui, o tempo conectado em redes sociais é 60% maior que a média mundial. A pesquisa ainda revela números exorbitantes quando o assunto é especificamente o *Facebook*. Considerado a maior rede social do mundo, ele é responsável pela maior parcela de acesso no mundo inteiro. É líder absoluto se comparado a outras redes sociais. Aqui no Brasil, 78% do público que acessa as redes sociais conecta-se a ele, atingindo a impressionante marca dos 58 milhões de visitantes em um único mês.

Essas informações revelam a potência do *Facebook* como um espaço favorável para o relacionamento entre os/as internautas. Não apenas isso, revelam também que, além de ser a maior rede social do mundo, o *Facebook* mostrou-se resistente às especificidades ciberespaciais de transformações rápidas, fluidez, plasticidade e obsolescência características

¹ O *Facebook* é uma rede social digital. Disponível em: <<https://www.facebook.com/>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

² O *Twitter* é um microblog que permite enviar e receber mensagens e atualizações de outros contatos em textos de até 140 caracteres. Disponível em: <<https://twitter.com/>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

³ Aplicativo de mensagens instantâneas para Smartphone. Disponível em: <http://www.whatsapp.com/?l=pt_br>. Acesso em: 24 ago. 2014.

⁴ Site que permite aos/as usuários acessar e compartilhar vídeos em formato digital. Disponível em: <<https://www.youtube.com/?gl=BR&hl=pt>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

⁵ Segundo Jossiane Bitencourt (ONLINE), “Blogs são páginas na Internet onde as pessoas escrevem sobre diversos assuntos de seu interesse que podem vir acompanhadas de figuras e sons de maneira dinâmica e fácil além de outras pessoas poderem colocar comentários sobre o que está sendo escrito”. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/PEAD/Semana01/blogs_conceitos.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2016.

⁶ A noção de ciberespaço será melhor discutida posteriormente.

⁷ O conceito de cibercultura será discutido no Referencial Teórico desta pesquisa.

da cibercultura. Ele se mantém atuante e forte há mais de dez anos⁸. Sua popularidade é tão notória que um filme foi criado para contar a história da sua criação e de um dos seus criadores. O filme “A rede social”, conta a história de Mark Zuckerberg e como o *Facebook* foi criado, vindo a tornar-se a rede social mais acessada do mundo.

Esses números revelam o alto poder do ciberespaço de congregar pessoas e promover diferentes modos de relacionamento. No entanto, apesar da clara impressão de democratização das formas de se relacionar no ciberespaço, faz-se necessário chamar a atenção para alguns estudos os quais argumentam que, junto à hiperconexão, constatou-se também que, constantemente, temos nossas informações pessoais solicitadas e analisadas na grande rede. O próprio *Facebook* admite, em sua política de dados, que coleta e utiliza as informações pessoais de seus/suas usuários/as⁹. Uma das justificativas utilizadas pela rede social digital para fazer isso é, que por meio dessas informações, poderão ser criadas experiências personalizadas para cada um/a. Ler informações do/a usuário/a para personalizar o serviço oferecido não é exclusividade do *Facebook*, outros sites também fazem isso. Esses são os chamados “filtros-bolhas”, que se encarregam de disponibilizar imediatamente aquilo que seja compatível com o perfil do/a usuário/a e ocultar conteúdos incompatíveis (Eli PARISER, 2012, p. 11). Pariser (2012) argumenta que os monitores dos nossos computadores são refletores de nós mesmos/as. Ou seja, com base na análise de nossos cliques, a cada busca realizada em nossos computadores somos interpelados por um universo personalizado de resultados distintos. Isso significa que, em um primeiro momento, nem tudo é colocado à disposição de todos/as. Um filtro quase invisível é acionado a cada nova demanda.

Nesse sentido, pode-se dizer que o ciberespaço apesar de viabilizar as relações, também as limita, pois irá privilegiar aquelas que apresentem semelhanças entre os/as usuários/as. Apesar de ser um espaço de produção da cibercultura, o ciberespaço também restringe, por meio da seleção prévia, o acesso a outras culturas que porventura apresentarem divergências com o perfil do/a usuário/a, dando preferência àquelas que sejam compatíveis com o/a autor/a da busca. Considerando que nesta pesquisa o *Facebook* está sendo investigado como um currículo na perspectiva pós-crítica, aqui nomeado de currículo do *Facebook*, tais fatos indicam que há nele uma seleção que determina o que deve ficar em evidência e o que deve ser ocultado no ciberespaço. Para esclarecer a existência de um

⁸ Conforme será discutido mais à frente, o *Facebook* foi criado no ano de 2004.

⁹ Essa informação encontra-se descrita e disponível no guia que a rede social disponibiliza. Disponível em: <<https://www.facebook.com/about/privacy/>>. Acesso em: 03 de mar. 2016.

currículo do *Facebook*, faz-se necessário elucidar que, assim como Marlucy Paraíso (2010^a, p. 11), entendo currículo como “um artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos, que está em múltiplos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias”. O currículo na perspectiva pós-crítica pode ser uma revista, um programa televisivo, uma música ou qualquer outro artefato que atue na produção dos sujeitos. Ainda de acordo com a autora supracitada, nessa concepção compreendo que o “currículo se diz de diferentes modos e que existe uma variedade de currículos” (PARAÍSO, 2010a, p. 12). De acordo com Sandra Corazza (2001), isso significa que currículo é uma construção social que produz sujeitos, práticas e ideias. Nesse mesmo sentido também podemos compreender o *Facebook* como uma construção da sociedade atual, um currículo que produz sujeitos, práticas, ideias, símbolos que compõem a cibercultura. O currículo do *Facebook* é, então, um discurso que produz as coisas ao mesmo tempo em que é produzido.

Considerando o discurso na perspectiva de Michel Foucault, que o conceitua como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos”, que fabrica verdades, saberes, subjetividades (FOUCAULT, 1987, p. 56), indago quais são as verdades, saberes e subjetividades fabricadas no discurso do *Facebook*. No caso da pesquisa aqui proposta, em que a investigação foi realizada nas páginas do *Facebook* criadas por escolas, coube indagar o que quer o currículo do *Facebook* criado pela escola? Quais são os discursos que circulam por essas páginas? Que subjetividades desejam formar? Que perfil de usuário/a deseja? O que esses discursos desejam com os/as jovens ciborgues¹⁰ ali presentes?

A juventude ciborgue se inseriu nesta pesquisa como categoria analítica, pois, de acordo com Shirlei Sales (2010b, p. 16), a juventude “transita no ciberespaço, interage na cibercultura”, é detentora de certas habilidades que lhe permitem atuar no universo cibercultural. Considera-se que os/as jovens contemporâneos/as nasceram na explosão das tecnologias digitais, imersos/as no mundo cibernético. Para eles/as não existem fronteiras rígidas entre o mundo desconectado e o conectado à rede mundial de computadores. Desse modo, questionar quais demandas são postas no currículo do *Facebook* à juventude ciborgue, compôs o problema levantado nesta investigação.

Nessa concepção do *Facebook* como um currículo, algumas especificidades da rede social digital chamam a atenção. É o caso da frase “No *Facebook* você pode se conectar e compartilhar o que quiser com quem é importante em sua vida”. Esse é o convite do

¹⁰ O conceito de juventude ciborgue será apresentado no primeiro capítulo desta dissertação.

Facebook para que as pessoas se cadastrem e façam parte da maior rede social digital do mundo (COMSCORE, 2015). A promessa de se conectar e compartilhar coisas com as pessoas vem acompanhada por um detalhe sutil, mas muito importante: o/a usuário não irá se conectar e compartilhar qualquer coisa com qualquer pessoa, ele/a irá compartilhar o que quiser e com quem é importante em sua vida. Ou seja, o *Facebook* oferece ao/à internauta a possibilidade de selecionar o público e o conteúdo a ser publicado. E, assim como qualquer outro currículo, o processo de seleção não acontece de forma neutra ou despretensiosa. Ela é feita a partir de determinado ponto de vista, considerando os interesses do/a administrador/a, do perfil e/ou da página. Foi exatamente essa especificidade que chamou minha atenção para investigar o *Facebook* como um currículo que tem interesses e quereres.

Como espaço onde se produz a cibercultura, o ciberespaço congrega possibilidades inúmeras de produções relacionadas à educação. Tais possibilidades se devem, em certa medida, à internet e à evolução experimentada no âmbito do crescente desenvolvimento das tecnologias digitais. Sales (2010a) descreve isso como um “acontecimento que invadiu o nosso cotidiano e mudou o nosso modo de pensar o mundo e de nos relacionarmos com ele” (p. 17). Como consequência dessas mudanças, Moacir Gadotti (2000) argumenta que diferentes espaços de aprendizagem foram criados e os espaços sociais tornaram-se educativos. Assim, o ciberespaço constitui-se como um desses novos espaços de socialização que ensinam, educam, prescrevem.

Considerando isso e a argumentação desenvolvida por Sales (2010b), de que a juventude transita pelo ciberespaço e possui habilidades de navegação pertencentes àquele meio, cabe então a pergunta: o que tem sido produzido e circulado nesse espaço que tenha como alvo a juventude? Com base nessa questão, a presente pesquisa teve por objetivo investigar as páginas do *Facebook* criadas por escolas do Ensino Médio da rede Estadual de Minas Gerais na cidade de Belo Horizonte, para analisar o que quer o currículo do *Facebook* e quais demandas são postas por ele à juventude ciborgue. Para tanto, tomo como objeto de pesquisa, páginas criadas no *Facebook* com nome de escolas. Visando atender as especificidades de uma pesquisa de mestrado e pensando no problema de pesquisa aqui levantado, foi necessário fazer um recorte em um número específico de páginas investigadas. Assim, foram selecionadas cinco páginas de escolas para compor o corpus desta pesquisa e a este corpus nomeei de currículo do *Facebook*. Portanto, ao me referir ao currículo do *Facebook*, refiro-me a essas cinco páginas selecionadas e investigadas. Na seção metodológica, esclareço os caminhos que me fizeram chegar até essas páginas e os critérios

utilizados para selecioná-las.

O argumento geral desta dissertação é que o currículo do *Facebook* quer denunciar uma crise na educação, ao mesmo tempo em que nele é demandada uma reforma do Ensino Médio. Tanto a crise quanto a necessidade de reforma foram evidenciadas por meio da divulgação de discursos produzidos como verdadeiros acerca da escola, a qual, muitas vezes, foi divulgada como uma instituição ultrapassada que precisa ser reformada. Mostrou-se, também, os pontos de tensão na relação que a escola estabelece com seus/suas alunos/as como evidência da crise. Em busca de caminhos que atendam à demanda pela reforma, posta no currículo do *Facebook*, a cibercultura foi acionada como uma estratégia para superar a crise e proporcionar a reforma desejada.

Para desenvolver esse argumento, o primeiro capítulo, intitulado *Navegando por ondas Teórico-Methodológicas*, contextualiza o problema e contempla as questões da pesquisa, os principais conceitos que fundamentaram o desenvolvimento da investigação, bem como os procedimentos metodológicos empregados. No segundo capítulo - *#DitosDeUmCurrículo: denunciar o modelo educacional vigente como ultrapassado e convocar a participação do/a aluno/a para reformar o Ensino Médio* – no currículo investigado evidencia-se a crise ao denunciar que o modelo educacional vigente não acompanhou as transformações contemporâneas, sendo, portanto, ultrapassado. A escola é divulgada como sendo uma instituição com características que pouco se assemelham com os/as jovens contemporâneos/as. Ao mesmo tempo, no currículo do *Facebook* demanda-se por uma reforma no Ensino Médio que, uma vez denunciado como ultrapassado, precisa se transformado para atender as especificidades de seus/suas alunos/as. Para que seja reformulado, é necessário que os/as alunos/as do Ensino Médio se envolvam e a cibercultura é acionada para convocar os/as jovens a participarem desse movimento.

No terceiro capítulo - *#DitosDeUmCurrículo: recuperar a autoridade docente* -, a crise na educação também é evidenciada por meio da tensionada relação professor/a-aluno/a. Aqui o que está em foco é a crise na autoridade docente, e o resgate dessa autoridade opera com vistas a produzir uma reforma no Ensino Médio. Diante disso, a cibercultura foi acionada para capturar a audiência dos/as alunos/as e reafirmar o lugar de autoridade do/a professor/a, por meio de postagens que divulgam os/as docentes como uma autoridade na escola que precisa ser respeitada.

O quarto capítulo desta dissertação, intitulado *#DitosDeUmCurrículo: ensinar conteúdos curriculares por meio da ciborguização dos processos educacionais*, evidencia o

interesse do currículo do *Facebook* de ensinar conteúdos curriculares à juventude ciborgue por meio de postagens publicadas nas páginas das escolas. Criando outros modos de ensinar que incluem elementos da cibercultura, evidenciou-se como a escola tem caminhado em prol da reforma. No entanto, apesar de divulgar como os ditos do currículo demandava a reforma, evidenciou-se também que a escola utiliza sua página no *Facebook* para demarcar seu espaço como detentora do saber e para reafirmar o seu lugar de poder. Essa evidência problematiza o sentido que a escola atribui à reforma, haja vista que há uma disputa entre o demanda pela reforma e a reiteração da tradicional cultura escolar, ao legitimar os saberes escolares.

O quinto capítulo é intitulado *#DitosDeUmCurrículo: divulgar a escola como um espaço de sociabilidade e acionar a cibercultura para produzir uma conexão entre a escola e a cultura juvenil*. Nele, a crise na educação é denunciada também ao divulgar que o/a jovem não gosta de frequentar a escola para estudar e, sim, para vivenciar práticas de sociabilidades. Reconhecendo haver um desajuste no que tange aos objetivos da escola e a motivação que levam os/as jovens a frequentá-la, a cibercultura foi acionada como uma forma de aproximar a escola da juventude contemporânea.

Já o sexto capítulo desta dissertação, nomeado de *#DitosDeUmCurrículo: visibilizar trabalhos exitosos e padronizar condutas estudantis participativa de uma escola reformada*, a ênfase está na reforma do Ensino Médio, mas não por meio de uma reformulação da escola e, sim, por meio da produção de um tipo de aluno/a desejado/a pelo currículo investigado. Um/a aluno/a que corresponde a uma escola reformada. Por meio da visibilidade dada aos trabalhos considerados exitosos, o currículo do *Facebook* indica que tipo de jovem é por ele desejado e qual comportamento é adequado para que se possa ser considerado um/a aluno/a bem sucedido/a. Divulgando modelos do que ele considera adequado, o currículo do *Facebook* ensina aos/as jovens qual conduta considera adequada no Ensino Médio. Aqui, a cibercultura é acionada para divulgar o modelo exemplar de aluno/a, regulando a conduta dos/as jovens que navegam pelas páginas.

Por fim, apresento algumas reflexões conclusivas geradas a partir da análise das informações produzida nesta pesquisa. Início refletindo sobre a denúncia de crise e a demanda pela reforma do Ensino Médio feitas no currículo do *Facebook*. Dentro do recorte das escolas que compuseram o *corpus*, acredito na potência do binômio crise-reforma, pois ele tem produzido um movimento por parte das escolas e tem gerado reflexões acerca de outras formas de se relacionar com seus/suas alunos/as. Dentre essas novas possibilidades, a cibercultura tem atuado de modo a potencializar a aproximação entre a escola de Ensino

Médio e o seu público, os/as jovens estudantes.

Para fins de esclarecimentos, faz-se necessário justificar que, por uma recomendação dos estudos feministas, a primeira vez que cada autor/a for citado/a, esse/a terá o nome e sobrenome na referência. Dessa forma, é possível reconhecer quem são os/as pesquisadores/as referidos/as e se são homens ou mulheres. As demais citações desses/as autores/as serão realizadas de acordo as normas da ABNT.

CAPÍTULO 1

Navegando por ondas teórico-metodológicas

Este capítulo trata das escolhas teóricas e metodológicas feitas para o desenvolvimento da pesquisa. Nele exponho os fundamentos que subsidiaram a investigação, passando pelo problema, pelas questões e seguindo em direção aos conceitos e aos traçados metodológicos. Descrevo os trajetos percorridos durante os dois anos de muito trabalho. Explicito as escolhas, as decisões tomadas e as invenções criadas ao logo desse processo. Objetivo com isso, sistematizar e divulgar as potencialidades e desafios da pesquisa. Para tanto, o capítulo foi dividido em três seções. Na primeira, compartilho o problema de pesquisa, as questões que o subsidiaram e os desafios vivenciados. Na segunda, trago os principais conceitos utilizados nas análises, a saber: currículo na perspectiva pós-crítica; currículo do *Facebook*; culturas juvenis e juventude ciborgue; cibercultura e os símbolos ciberculturais na composição dos discursos investigados. Na terceira seção, abordo os aspectos metodológicos e os procedimentos adotados para produção e análise das informações.

1.1 Na linha do tempo da pesquisa: compartilhar o problema, curtir algumas questões e comentar os desafios da investigação

Comentar, compartilhar e curtir. Três ferramentas muito utilizadas no *Facebook* e que, a partir dele, ganharam visibilidade e passaram a ser exploradas em outras redes sociais, blogs e diversos sites eletrônicos¹¹. São ações que fazem parte do modo como as pessoas se relacionam e interagem no ciberespaço, conforme veremos nos capítulos a seguir desta dissertação. Por esse motivo, as escolhi como ferramentas para desvelar os caminhos e os encontros que possibilitaram a realização da presente pesquisa. Mas antes de adentrar no modo como essas ações contribuíram para a construção de percursos traçados nesta pesquisa, vale contextualizar a relação entre o binômio juventudes-tecnologias digitais, que ajuda a compreender os motivos que têm levado alguns/algumas pesquisadores/as a investigarem essa relação.

¹¹ Os termos *comentar*, *curtir* e *compartilhar* serão explorados mais adiante, quando explico a função de cada um deles no *Facebook*.

Os impactos da inserção das tecnologias digitais na vida dos/as jovens e a forma com que tal fato altera os modos de existência juvenis podem ser sentidos nas relações estabelecidas entre a juventude e o uso dessas tecnologias. É possível perceber a crescente parcela da população jovem que tem acesso aos mais variados artefatos tecnológicos que são utilizados para diversos fins. Cirlene de Sousa (2014), em sua tese buscou investigar “quais aspectos do processo de midiaticização da cultura contemporânea marcam de forma singular a juventude” (SOUSA, 2014, p. 16) e descreveu de modo geral a relação entre os/as jovens e os computadores. De acordo com a autora, tal artefato é utilizado pelos/as jovens para

acessar redes sociais, fazer tarefas escolares, baixar músicas, partilhar e enviar mensagens, assistir vídeos, filmes e séries televisivas, ler notícias, executar jogos (*games*), trocar e-mails, conversar em chats, participar de grupos de interesses e ler textos de blogs (SOUSA, 2014, p. 142).

Embora presente em muitas atividades dos/as jovens, os computadores não são os únicos artefatos tecnológicos utilizados por eles/as. Existem outros dispositivos móveis, como *Smartphones*, *Ipod's* e *Tablets* que lhes permitem uma íntima e intensiva relação com as tecnologias digitais, sem as quais alguns jovens não se veem mais (SOUSA, 2014). São artefatos que possibilitam o acesso quase irrestrito a uma gama diferenciada de serviços, tais como comunicação, músicas, vídeos e as próprias redes sociais digitais, ciborguizando cada vez mais a existência juvenil.

As pesquisas e os deveres de casa são feitos em frente ao computador. As consultas, antes restritas aos livros e aos/às professores/as, hoje se estendem a novos espaços, cada vez mais cibernéticos. Esses espaços constituem currículos próprios que podem entrar em disputa com os currículos de outros espaços. Esses embates estão sempre permeados por relações de poder e resultam na ciborguização dos modos de existência juvenis.

Fica claro que a escola “disputa espaço e autoridade com outras instituições e artefatos que têm priorizado” o público jovem (SALES, PARAÍSO, 2010, p. 226). Os/as jovens, por sua vez, têm à sua disposição uma relação extensa de ambientes ciberespaciais capazes de auxiliá-los/as nas mais variadas demandas, incluindo as de ensino-aprendizagem. Considerar a existência e a força que o ciberespaço exerce sobre as/os jovens é considerar esses outros espaços que também educam e constituem novas relações e modos de existência.

Diante desse cenário que contempla os/as jovens, as tecnologias digitais, seus avanços e possibilidades, a presente pesquisa investigou as páginas do *Facebook* criadas por escolas de Ensino Médio da rede Estadual de Minas Gerais em Belo Horizonte, delimitando o foco

em investigar o currículo ali presente, o que ele quer e quais estratégias de “governo” exerce sobre a juventude ciborgue. Podemos chamar de governo o resultado do ponto de contato entre a forma com que os indivíduos são atravessados pelo discurso e o “modo como se conduzem e conhecem a si próprios” (FOUCAULT, 1993, p. 207). Nesse ponto se encontra o problema desta pesquisa, pois, ao indagar o que quer o currículo do *Facebook*, questiona-se os querereres dos discursos que ele produz e que tipo de sujeito ele deseja formar.

Como uma legítima facebookeira, investi muitas horas navegando em redes sociais digitais, assim como grande parte dos/as brasileiros/as. Ora comentando as publicações de amigos/as, ora compartilhando notícias, imagens, fotografias, links de vídeos e músicas, ora curtindo “pra valer” tudo aquilo ali. Entretanto, não foram as minhas próprias experiências vivenciadas no *Facebook* que me fizeram enxergar nele um campo de pesquisa. Essa possibilidade partiu de uma inquietação minha sobre a escola frente ao universo das tecnologias digitais, o que me fez levantar algumas questões. Há algum tempo, vinha refletindo sobre transformações contemporâneas com a chegada da internet, uma rede que possibilitou o acesso de parte da população a um alto volume de informação, a novos espaços de comunicação e relacionamento, da qual o *Facebook* faz parte. Articulados a essas inquietações, os comentários de alunos/as dentro de um ônibus a caminho da escola me despertaram para a potencialidade do *Facebook* como campo de pesquisa. Na cena, alguns/algumas jovens brincavam criando nomes engraçados com a sigla que constituía o nome de uma escola. Em uma formulação dada por um garoto, todos/as riram e outro jovem disse: “Essa vai para o *Facebook* da escola”. O fato ocorreu em agosto de 2012, momento em que eu estava refletindo sobre as pesquisas no campo educacional, envolvida com a elaboração de um projeto que culminaria no Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, no qual investiguei como a relação aluno/a-escola no *Facebook* produz efeitos na identidade do aluno/a pós-moderno/a (Gislene EVANGELISTA, 2013).

Esse foi o pontapé inicial e, ao término da monografia, outras questões me haviam chegado, as quais me permitiram entrar para o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Quais interrogações são essas, como elas constituíram a problematização e auxiliaram na construção desta pesquisa é a discussão feita neste tópico. Além disso, aqui também abordo os desafios de investigar o currículo do *Facebook*.

Para utilizar os termos anunciados no título do tópico, faz-se necessário compartilhar o problema de pesquisa, que consiste em indagar o que quer o currículo do *Facebook* e quais

demandas são postas por ele à juventude ciborgue. Para chegar a essa formulação, foi necessário mergulhar na teorização pós-crítica de currículo. Foi após compreender que o currículo está em muitos espaços, se desdobrando em diferentes artefatos e pedagogias (CORAZZA, 2001, PARAÍSO 2007), que pude reconhecer um currículo no *Facebook*, que veio a tornar-se meu campo e objeto de investigação. Do problema surgiram algumas questões que precisaram ser “curtidas” constantemente para reaparecer na linha do tempo da pesquisa. Nas páginas do *Facebook*, as postagens¹² são expostas seguindo dois critérios: ordem cronológica e postagens em destaque. A ordem cronológica, como o próprio nome diz, refere-se a uma sequência linear organizada por data de publicação. Já as postagens em destaques consideram a popularidade do post, que pode ser medida pelo número de curtidas e comentários que ele obteve.

É nesse sentido que digo da necessidade de curtir constantemente algumas questões norteadoras da investigação, para não perder de vista o problema e as inquietações que me conduziram durante a pesquisa, mas, sim, deixá-los em destaque. Quais são os discursos que circulam no currículo do *Facebook*? O que ele demanda? Que tipo de sujeito deseja formar? O que ele quer ensinar aos/às jovens? Que perfil de usuário/a deseja? Qual modelo de conduta considera exemplar? Quais verdades sobre a escola e o/a aluno/a são nele produzidas?

Para formular e perseguir tais questões, apoiei-me em alguns conceitos foucaultianos da Análise do Discurso. Foi desconstruindo e reconstruindo meu olhar pela lente foucaultiana que pude ver exposta no currículo do *Facebook* uma série de denúncias, demandas, prescrições. Isso por meio de postagens que produzem e veiculam “verdades” sobre a escola e os/as alunos/as, publicações que colocam em circulação discursos para produzir subjetividades e normalizar condutas.

Depois de compartilhar o problema e curtir as questões de pesquisa, passo agora a comentar alguns desafios de realizar uma investigação no ciberespaço. Investigar as páginas do *Facebook* foi desafiador, dada a fluidez com que as coisas acontecem ali. Todos os dias inúmeras postagens são publicadas, curtidas, compartilhadas, apagadas. Os discursos são produzidos ao mesmo tempo em que são investigados. Nada está pronto, acabado. Tudo está em pleno processo de construção. Tudo é elástico, é movimento. Tudo pode mudar o tempo inteiro. Essas possibilidades são características da cibercultura, do espaço onde ela é produzida e constituíram-se como verdadeiros desafios para a realização desta pesquisa. Na

¹² No *Facebook*, a palavra postagem refere-se ao ato de publicar textos, fotos, links ou outros conteúdos.

seção metodológica, descrevo alguns mecanismos utilizados para garantir a produção de informações aqui analisadas, mas saber lidar com a fluidez característica do ciberespaço foi um desafio. Além disso, realizar uma pesquisa em uma rede social exige muito foco e objetivos bem definidos, para conseguir navegar sem ser engolida pelas ondas ciberespaciais.

Dessa forma, alguns objetivos específicos foram essenciais e verdadeiras bússolas de navegação. Foram eles que, junto ao problema e demais questões, me mantiveram na rota. Eles me fizeram mapear as páginas criadas por escolas no *Facebook*; rastrear as postagens publicadas pela escola e analisar o que essas postagens desejam com as/os ciborgues ali presentes. Parto, então, do problema de pesquisa, das questões e sigo esses objetivos que desenharam os traçados que deram origem a esta pesquisa. Com vistas a continuar oferecendo elementos que auxiliam na compreensão de como se deu a presente investigação, ainda neste capítulo, apresento as definições dos conceitos que subsidiaram a análise das informações produzidas¹³ e os aspectos metodológicos da pesquisa.

1.2 Eixos teóricos da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada, ao tomar como objeto de estudo o currículo das páginas do *Facebook* criadas por escolas, se pauta nas teorias pós-críticas do currículo e dos Estudos Culturais “que ampliam e revigoram conceitos fundamentais para o campo curricular” (PARAÍSO, 2004, p. 54). Nessa perspectiva, o currículo é entendido como uma das formas de ver o mundo e atribuir-lhe sentido, configurando-se como um espaço de exercício das relações de poder (PARAÍSO, 2004). Dessa forma, para esta pesquisa, que teve como objetivo problematizar o que quer o currículo do *Facebook* e as demandas postas por ele à juventude ciborgue, os estudos pós-críticos forneceram um importante aporte teórico para as análises. Pensando, então, no currículo do *Facebook*, este também pode ser entendido, na perspectiva pós-crítica, como um artefato permeado por disputas, demandas, quereres e verdades que se instituem por meio dos conteúdos selecionados e publicados por alguém autorizado a definir e organizar as postagens que compõem tal currículo. No que se segue, o referencial teórico apresentado está dividido em três partes. Na primeira, busco discutir o conceito de currículo na perspectiva pós-crítica, articulando-o às especificidades do currículo do *Facebook*. Em

¹³ Para Meyer e Paraíso (2012, p. 16) “produção de informação” refere-se ao processo de selecionar e transformar dados em informação de pesquisa. Essa produção é marcada pelos objetivos, pelo olhar do pesquisador, que faz cada seleção a partir dos interesses de suas pesquisas.

seguida, discuto o conceito de culturas juvenis e juventude ciborgue. Por fim, na terceira parte, abordo o conceito de cibercultura e os símbolos ciberculturais que compuseram os discursos investigados.

1.2.1 Currículo na perspectiva pós-crítica: discurso, poder e subjetividade

O que é um currículo? Historicamente essa palavra já foi utilizada com as mais diferentes significações. Entre as definições que, ao longo do tempo, conferiram sentido ao currículo, Lucíola Santos e Marlucy Paraíso (1996) afirmam que, em uma perspectiva tradicional, o currículo significava “arranjo sistemático de matérias”, “conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta”, “conjunto de experiências trabalhadas pela escola” (SANTOS, PARAÍSO, 1996, p. 82). Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011) vão um pouco além das definições tradicionais e atribuem ao currículo o sentido que, além de “grade curricular”, “conjunto de ementas”, ainda poderia ser compreendido como “experiências propostas e vividas pelos alunos” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 19). Aprofundando ainda mais a discussão, Tomaz Tadeu Silva (2005) afirma que o currículo é sempre resultado de uma seleção que deriva “de um universo mais amplo de conhecimento e saberes” (p. 15). Mas o termo é polissêmico e essas são apenas algumas das definições comumente atribuídas ao currículo. Em todas elas, o currículo é identificado como ferramenta ou conjunto de ações para alcançar os fins da educação e trazem a predominância do termo vinculado ao universo da escola.

Segundo Silva (2005, p. 15), etimologicamente a palavra currículo deriva do latim *curriculum* e significa “pista de corrida”. Entretanto, tanto Silva (2005), quanto Lopes e Macedo (2011) chamam a atenção para o fato de que a definição de currículo está centrada em questões mais amplas, e que, por isso, os sentidos atribuídos ao termo serão “sempre parciais e localizados historicamente” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 19). Sobre isso, Silva (2005) destaca que a definição de currículo irá variar de acordo com os discursos que se propuserem a significá-lo. O autor ressalta ainda que “aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (SILVA, 2005, p. 14).

O campo dos estudos sobre currículo pode ser categorizado em três perspectivas teóricas. A primeira delas refere-se à teoria tradicional, que tem o foco voltado para a aprendizagem padronizada e se caracteriza por questões que priorizam a organização

curricular. Nessa vertente teórica, os conteúdos eleitos para compor o currículo derivam de recortes parciais da cultura, que é considerada como algo fixo e estável. Pra melhor dizer, o currículo nessa perspectiva deriva de uma cultura concebida como um produto finalizado, que não se transforma (SILVA, 2010).

A teoria crítica compõe a segunda perspectiva e tem como orientação o questionamento dos interesses políticos de reprodução das hierarquias das sociedades capitalistas e a manutenção das classes sociais¹⁴. Nessa perspectiva, problematiza-se que o currículo, assim como o conhecimento e a cultura, não pode ser pensando fora das relações de poder (SILVA, 2010). E é nesse aspecto em que se pauta a terceira vertente teórica, denominada pós-crítica, que subsidia a compreensão de currículo aqui utilizada. Tal perspectiva apoia-se na ampliação da crítica feita ao currículo no que tange às questões de classe sociais e problematiza como o poder é exercido em todas as relações, além de mostrar os vínculos do currículo com a produção do sujeito. É nessa terceira perspectiva que se insere a pesquisa aqui apresentada.

Ao operar com o conceito de currículo do *Facebook* a partir da teoria pós-crítica, faz-se necessário esclarecer que não estou tratando de um currículo escolar. Currículo é aqui entendido como um “artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias” (PARAÍSO, 2010a, p. 11). Na perspectiva da teoria pós-crítica, o currículo está em tudo, em todos os espaços,

faz questão de ser exercido em qualquer comunidade formal ou informal: local de trabalho, de lazer, campo, cais, ilhas, praças, pátios, associações, ginásios, ruas, assentamentos, parques, viadutos, e até em escolas. Faz questão de ser experienciado em qualquer lugar, onde lhe seja dada a oportunidade de produzir e contestar verdades, confrontar narrativas e experiências [...] (CORAZZA, 2005, p. 109).

Assim, entende-se que existe uma variedade de currículos, mas, ao mesmo tempo, cada currículo é único “porque se conecta, de modos distintos, com tempos, espaços, saberes, culturas e pessoas” (PARAÍSO, 2010a, p. 12). Conforme descrito por Corazza (2005, p. 110), ele “prefere acontecer em todos os espaços em que um ser humano for subjetivado”.

Para a perspectiva pós-crítica, currículo pode ser compreendido como “prática discursiva” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 41; SILVA, 2010, p. 12). Silva (2010) afirma que o currículo pode ser entendido como um discurso e como trama de significados, pois ele é um campo de produção e criação de significados. Nos dizeres do autor, currículo é uma “prática

¹⁴ Para saber mais sobre as teorias tradicional e crítica de currículo, veja Silva (2005) e Lopes, Macedo (2011).

produtiva”, pois ele fabrica os objetos de que fala (SILVA, 2010, p. 19). O currículo também pode ser entendido como “linguagem” que se corporifica em “instituições”, “saberes”, “relações”, “programas”, e em “modos de ser sujeito” (CORAZZA, 2001, p.10). O currículo como linguagem é definido por Corazza (2001) como um artefato que possui sistema de significação próprio. Para a autora, as palavras que o currículo utiliza para nomear tudo à sua volta derivam desse sistema que está em permanente disputa com outros artefatos. Por ser uma das formas de compreender o mundo, o sistema de significação do currículo está em constante disputa e, conforme indicado por Silva (2001, p. 18), os sentidos e significados formulados no currículo não são produzidos de forma isolada, mas organizam-se em sistemas como “trama, como rede de significantes, como tecidos de signos, como textos”. O autor ainda destaca que as práticas de significação são uma parte fundamental para a existência e funcionamento do currículo, reiterando, ainda, as disputas que giram em torno de sua organização, ao clarificar as relações de poder como algo inseparável das práticas de significação que formam o currículo.

Ao compreender o currículo como discurso, faz-se necessário considerar que ele articula saberes, conhecimentos, práticas e disponibiliza posições de sujeitos, ou seja, ele atua na produção da subjetividade, prescrevendo tipos específicos de sujeitos. Cabe destacar que compreendo discurso de acordo com a perspectiva foucaultiana, que o conceitua como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”, que fabrica verdades, saberes, subjetividades (FOUCAULT, 1987, p. 56). Nesse sentido, nesta dissertação, indago quais são as verdades, saberes e subjetividades fabricadas no discurso e o que quer o currículo do *Facebook* criado pela escola.

Tomo por referência de currículo com querer e demandas a autora Corazza (2001). Nessa perspectiva, a compreensão do que é um currículo extrapola as abordagens iniciais que o identificavam como organizador de conteúdos e conjunto de disciplinas. O currículo que quer alguma coisa é o currículo que se constitui por meio da linguagem e nas relações de saber e poder. Essa concepção que clarifica o que é um currículo permite que este seja questionado no que diz respeito a seus querer e suas demandas.

Pensando nas relações de saber e poder que constituem o currículo, na perspectiva foucaultiana, saber-poder operam mutuamente, constituindo um campo correlato em que “poder e saber estão diretamente implicados” (FOUCAULT, 1995, p. 29). As disputas por quais saberes são autorizados e divulgados pelas páginas do *Facebook* constituem-se como um exercício de poder, pois em tal processo alguns conteúdos são selecionados e outros são

silenciados. É preciso escolher o que entra e o que fica de fora. Com base nessas escolhas e nas contingências históricas e sociais, o currículo constrói seu sistema de significação. Pensando no currículo do *Facebook* das escolas, o seu sistema de significação seleciona aquilo que ele quer, pautado por seus interesses, mas nunca de forma inocente ou sem grandes pretensões. Maria Espinoza (2014, p. 16) sugere que, ao indagar o que quer o currículo, sua resposta estará localizada na “rede discursiva das relações de saber-poder-subjetividade, nos remetendo invariavelmente a que tipo de sujeito deseja produzir¹⁵”. Ele faz sua seleção pensando no sujeito que deseja e, conforme já indicado por Silva (2001), o currículo produz “o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade” (p. 15).

Considerando a relação do currículo e o tipo de sujeito que ele deseja produzir, há que se pensar na trama que envolve sua produção. Na perspectiva foucaultiana, as articulações entre um conjunto de tecnologias e de técnicas na formação do sujeito compõe o processo de subjetivação. A produção da subjetividade se dá por meio da articulação entre as “técnicas de dominação” e as “técnicas do eu”. Para Foucault, as “técnicas de dominação” referem-se à ação de dominação de “uns sobre os Outros” (FOUCAULT, 1993, p. 207). Já as “técnicas do eu” referem-se à relação do indivíduo consigo e são definidas como aquelas que “permitem aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre seus corpos, sobre suas almas, sobre seus próprios pensamentos, sobre sua conduta” (FOUCAULT, 1993, p. 207). Mas é no ponto de contato entre as “técnicas de dominação” e as “técnicas do eu” que o indivíduo decide dobrar ou não sobre si determinada conduta, fazendo com que esta aja sobre ele (FOUCAULT, 1993). Essas técnicas atuam conjuntamente no processo de produção das subjetividades (SALES, 2010b).

Partindo, então, da concepção de que o currículo produz sujeitos e subjetividades e da compreensão do *Facebook* como um currículo que tem vontades, que se articula em torno de querer e demandas capazes de subjetivar o/a outro/a, retomo o problema inicial, que junto a outras questões nortearam as análises: O que quer o currículo do *Facebook* criado pela escola? Quais são os discursos que circulam por essas páginas? O que esses discursos desejam com as/os ciborgues ali presentes? Quais demandas são postas pelo currículo aos/às ciborgues? Que subjetividades desejam formar? Que tipo de aluno/a ele deseja? Essas questões serão exploradas mais adiante, nos capítulos analíticos da dissertação. Por ora, considero importante pensar nas características do *Facebook* que o colocam como um

¹⁵ Tradução minha.

discurso que atua na produção de determinados tipos de sujeitos e produz discursos que ganham status de verdade sobre a juventude e a escola.

1.2.2 O currículo do *Facebook*

É pensando nessas disputas que ocorrem no currículo que se problematiza o currículo do *Facebook*. As páginas do *Facebook* criadas por escolas, com as quais trabalhei nesta pesquisa, têm divulgado saberes, significados, imagens, sons, conceitos, uma série de posicionamentos que as colocam como um artefato de grande potencialidade na produção de subjetividades. O *Facebook* constitui-se como um texto cultural produzido pelas postagens que se desenham pela linha do tempo¹⁶, produzindo narrativas, estabelecendo relações, veiculando enunciações, constituindo-se como o próprio discurso. Antes mesmo que o/a usuário/a faça o login¹⁷ e tenha acesso às páginas criadas no *Facebook*, ao abrir a tela inicial do site de relacionamentos, divulga-se em destaque a frase: “No *Facebook* você pode se conectar e compartilhar o que quiser com quem é importante em sua vida”¹⁸. Acompanhando essa frase, divulga-se também uma imagem do mapa mundial, em que várias pessoas aparecem conectadas, formando uma grande teia, conforme figura abaixo.



¹⁶ O termo será discutido mais à frente.

¹⁷ De acordo com o dicionário Priberam, LOGIN refere-se ao “processo de ligação a uma rede protegida que permite ao usuário acessar um sistema informático mediante a introdução da sua identificação e senha.” Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/login>> Acesso em: 26 de jul. 2014.

¹⁸ Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/>> Acesso em: 26 de jul. 2014.

FIGURA 1 – Página inicial do *Facebook*Fonte: <https://www.facebook.com>

Tais fatos desencadeiam uma série de expectativas no tocante à possibilidade de compartilhar saberes, ideias, gostos, opiniões, textos, vídeos entre outros. Além disso, tem-se a ideia de poder relacionar-se com qualquer pessoa no mundo. Tudo isso reitera o conceito de currículo tratado nesta pesquisa, em que este é divulgado como prática discursiva, linguagem, texto cultural, que se estabelece na relação do sujeito com o mundo (SILVA, 2001; SILVA, 2005; LOPES, MACEDO, 2011; PARAÍSO, 2010a; CORAZZA, 2001, 2005; ESPINOZA, 2014).

De acordo com Maria Raquel Patrício e Vítor Gonçalves (2010), o *Facebook* é uma rede social digital disponibilizada a todos/as que possuem acesso à internet. Criado no ano de 2004 por quatro estudantes da Universidade de Harvard nos Estados Unidos, o *Facebook* surgiu com o intuito de promover a interação entre jovens. Em alguns meses, o uso do *Facebook* foi se expandindo a outras instituições de ensino superior nos Estados Unidos e em apenas um ano, a rede já possuía quase cinco mil usuários/as. Mas foi em 2006 que o *Facebook* tornou-se um site aberto para outros públicos e no ano de 2010, já ultrapassava a marca de 1 bilhão de usuários/as (PATRÍCIO, GONÇALVES, 2010). Hoje o *Facebook* é o terceiro endereço eletrônico mais acessado no Brasil, perdendo apenas para o site de buscas Google no Brasil (google.com.br) e para Google¹⁹ mundial (google.com), que ocupam, respectivamente, o primeiro e o segundo lugar, segundo informações do site Alexa²⁰, que mapeia os acessos da Internet no mundo.

Existem dois tipos de cadastros no *Facebook*: um refere-se à criação do perfil pessoal (como usuário/a comum ou pessoa física). Esse cadastro ocorre por meio do preenchimento de um formulário em que são solicitados dados como nome, e-mail, número do celular e o cadastramento de uma senha de acesso, que será solicitada quando o/a usuário efetuar login. Segundo Edgar Powarczuk e Marcelo Vieira (2012), os/as internautas/as acessam o *Facebook* por meio de um *perfil* que, na maioria das vezes, é utilizado para se comunicarem com familiares e amigos/as e acompanhar o que acontece com seus contatos. O perfil pessoal permite ao/a usuário/a ter “amigos/as” conectados/as à sua rede, que são adicionados/as por meio de envio e recebimento de solicitações de amizade. Esse procedimento pode ser realizado de duas maneiras. Em uma delas, o/a internauta visita o perfil de outra pessoa e

¹⁹ O Google lidera também o ranking mundial de acessos.

²⁰ Disponível em: <<http://www.alexa.com/topsites/countries/BR>>. Acesso em: 13 de nov. 2015.

solicita que esta o/a adicione como amigo/a. Outra possibilidade para enviar solicitações de amizades consiste em clicar nas sugestões de amizade que a rede social disponibiliza no feed de notícias²¹ de cada usuário/a. Essas recomendações consideram amigos/as, interesses e gostos em comum que relacionam o/a usuário/a a outros/as internautas, e estes/as passam a ser indicados/as como “Pessoas que você talvez conheça”²².

Outro tipo de cadastro na rede social é por meio da criação de uma página ou *fanpage*²³. De acordo com informações divulgadas no *Facebook*, as páginas “servem para empresas, marcas e organizações compartilharem suas histórias e se conectarem com as pessoas”²⁴. No entanto, para ter uma página no *Facebook*, é necessário primeiro que o/a usuário/a tenha um perfil cadastrado. Para tanto, basta que ele/a se cadastre no site para usufruir e partilhar de todas as possibilidades oferecidas. Logo que entra nessa rede social digital, o/a usuário/a passa a acessar as configurações que o/a permitem criar uma *fanpage*.

Para criar uma página, o primeiro passo é definir em qual categoria ela se encaixa. Entre as opções disponibilizadas pelo *Facebook* estão: Negócios, local ou empresa; Empresas, organização ou instituição; Marca ou produto; Artista, banda ou figura pública; Entretenimento; Causa ou comunidade. Essa definição é importante para ajudar a construir uma relação mais próxima com o público pretendido. Na sequência, o/a internauta é conduzido/a a configurar a página, com descrições que revelem sobre o que se trata, com que conteúdo se relaciona. Esse é um processo que envolve o exame criterioso acerca dos objetivos e dos desejos que se tem com relação à criação da página. Escrever sobre a página permite ao/a gerenciador/a divulgar do que se trata e para que foi criada, com quais interesses. Esse procedimento de escrever sobre a página terá efeito tanto naquele/a que a gerencia quanto naquele/a que vier a acessá-la. Assim como disse Foucault (2014), a escrita tem efeito tanto naquele/a a quem se destina quanto naquele/a que escreve e em qualquer outra pessoa que tenha contato com o que foi escrito. Desse modo, as verdades que são produzidas sobre aquela página servirão para conduzir o/a gerenciador/a, que passará a efetuar postagens que correspondam àquilo que ele/a mesmo/a definiu como sendo interesse da página, como

²¹ Feed de Notícias é uma lista atualizada constantemente com histórias de pessoas e Páginas que o/a usuário/a segue no Facebook. “As histórias do Feed de Notícias incluem atualizações de status, fotos, vídeos, links, atividades de aplicativos e curtidas”. Disponível em: <<https://www.facebook.com/help/210346402339221>>. Acesso em: 12 de mar. 2016.

²² Disponível em: <<https://www.facebook.com/>>. Acesso em 27 de fev. 2016.

²³ Em tradução livre o termo *fanpage* significa páginas de fãs. Ao curtir uma página o/a internauta torna-se um/a fã dela (POWARCZUK, VIEIRA, 2012, p. 12).

²⁴ Disponível em: <<https://www.facebook.com/help/174987089221178>>. Acesso em: 13 de nov. 2015.

também outros/as usuários/as, que passarão a *fanpage* justamente porque esperam nela encontrar os conteúdos que se relacionem com a sua descrição.

Outra etapa importante durante a criação das páginas refere-se à descrição do “Público preferido para a Página”. Nessa etapa, o/a gerenciador/a tem a opção de definir o público com o qual gostaria de se conectar²⁵. Nota-se que o sistema de seleção do currículo do *Facebook* é acionado desde o momento da criação da página. Nesse momento, é solicitada uma série de informações detalhadas sobre o tipo de usuário/a com quem se deseja conectar. Essas informações serão utilizadas para eleger um público, escolhendo o perfil de internauta que passará a receber sugestão para se tornar um/a seguidor/a. Preenchendo informações como localização, idade, gênero e interesses, o currículo do *Facebook* determina o tipo de sujeito desejado. O currículo não apenas prescreve como seria esse sujeito, ao falar sobre ele o currículo o produz (SILVA, 2010).

Depois de preencher as informações necessárias para a criação da página, tem-se acesso a uma série de ferramentas para produzir, compartilhar e acessar diferentes conteúdos. O *layout* da página é muito parecido com do perfil. Logo que se conecta, o/a gerenciador/a tem acesso à linha do tempo, onde as publicações da página ficarão expostas, e também à página inicial, onde se concentram as publicações das pessoas e de outras *fanpages* conectadas a ela. As ferramentas do *Facebook* fornecem pistas de ações que o/a gerenciador/a deve fazer para colocar a página em funcionamento. Entre elas estão: convidar amigos/as para curtir a página; promover a *fanpage*; dizer algo sobre ela; verificar gráficos e acessos, agendar horários/dias e conteúdo de publicações. Essas ferramentas colocam em circulação no ciberespaço os conteúdos advindos daquele ambiente. Elas atuam como estratégias para tornar a página conhecida pelos/a internautas. De acordo com André Lemos e Pierre Lèvy (2010), o exercício de colocar em funcionamento e promover o espaço e os conteúdos nele publicados está estreitamente relacionado ao ritmo de produção e distribuição do que é produzido no ciberespaço²⁶ e é um dos elementos que constituem a cibercultura²⁷. Articulada a isso, as páginas oferecem a “opção de relatórios com dados demográficos (idade e sexo dos fãs) e a repercussão da página (quantas pessoas visitaram, quais os posts mais comentados, quantas fotos e vídeos foram vistos)” (POWARCZUK, VIEIRA, 2012, p. 14). Já a divulgação da

²⁵ Definir o público preferido é uma opção disponibilizada pelo *Facebook*, mas a rede social faz o alerta: “Qualquer pessoa pode encontrar sua Página, mas faremos o possível para exibi-la para as pessoas mais relevantes para você”. Disponível em < <https://www.facebook.com/pages> > Acesso em 27 de fev. 2016.

²⁶ A noção de ciberespaço será melhor desenvolvida à frente.

²⁷ Esse conceito será definido mais à frente.

fanpage acontece por meio do envio de convites para curtir a página e pelo compartilhamento dos conteúdos por ela publicados.

O índice de popularidade de uma página no *Facebook* é medido pelo número de curtidas que ela tem. Ao curtir a página, o/a internauta se torna automaticamente um/a fã/seguidor/a, passando a receber em seu *feed* de notícias as informações e publicações postadas pela página. Os/as usuários/as ainda têm a opção de marcar como destaque as publicações de determinadas páginas, o que permitirá que tais postagens permaneçam entre as primeiras no seu *feed* de notícias. Estes/as passam a receber diversas postagens contendo conteúdos que divulgam o que é considerado adequado em termos de comportamento, música, gosto, estilo, visão política e religiosa, entre outras coisas.

O “curtir” é o famoso sinal de positivo, ou “joinha”, e também pode ser utilizado apenas para demonstrar que gostou de um conteúdo publicado pela página, sem, necessariamente, se tornar um/a fã dela. Recentemente o *Facebook* atualizou as funções dessa ferramenta e o curtir ganhou outras atribuições. Além de indicar que gostou de determinada publicação, o/a internauta agora tem a opção de esboçar outras reações ao conteúdo publicado, conforme divulgado na figura a seguir.



FIGURA 2 – Curtir e reagir
Fonte: <https://www.facebook.com>

De acordo com informações disponibilizadas no site TechTudo²⁸, a novidade ganhou o mundo no dia 24 de fevereiro de 2016 e é a nova sensação da rede. Com essa ferramenta, o/a internauta pode, além de curtir, “amar (Amei), rir (Haha), se impressionar (Uau), ficar triste (Triste) ou se irritar (Grr) com o post de um amigo ou página de fãs/marcas no *feed* do seu

²⁸ Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2016/02/facebook-libera-novos-botoes-de-reacao-alem-do-curtir-no-mundo-todo.html>>. Acesso em: 27 de fev. 2016.

Facebook”. Tal fato potencializou os modos de interação e possibilitou outras formas de reagir às postagens.

Se esboçar reações é uma novidade no *Facebook*, existem outras com o potencial de tornar as relações que ali se estabelecem mais próximas da forma como as vivenciamos pessoalmente no nosso cotidiano. Demonstrar sentimentos é uma delas e já faz parte das configurações do *Facebook* há algum tempo. Ao fazer uma publicação, a rede social digital oferece ao/a internauta a opção de inserir *emoticons*²⁹ com frases que demonstram sentimentos ou que revelam informações adicionais sobre o que está sendo feito naquele exato momento, com quem ele/a está, qual a localização e a data. Essas potencialidades disponíveis na referida rede social digital revelam um processo de ciborguização. Percebe-se um apagamento da fronteira entre o humano e a máquina quando, por meio das ferramentas nela disponibilizadas, o/a internauta consegue esboçar reações ao que vê, imprimir sentimentos no seu *post*³⁰, demarcar com quem estava, em que lugar e a que horas. É uma riqueza de informações que desenham o sujeito contemporâneo como um híbrido que comporta em sua configuração aspectos físicos e mecânicos que configuram sua existência.

Além dessa ferramenta, o *Facebook* possui outras, das quais podemos relacionar algumas bastantes conhecidas: “comentar” que é quando o/a usuário/a desenvolve algum texto discutindo o conteúdo publicado por uma página ou em um perfil pessoal; “compartilhar”, que é uma ferramenta utilizada pelos/as usuários/as para repassar aos seus contatos no *Facebook* alguma foto, vídeo, *link* ou texto publicados por alguém, por uma página ou extraídos de outro canal. Essas ferramentas são representadas pelos ícones da figura 3



FIGURA 3 – Comentar e compartilhar
Fonte: *Facebook*

²⁹ O termo *Emoticon* será trabalhado mais à frente, como um símbolo da cibercultura.

³⁰ *Post* é uma abreviação da palavra postagem.

Outra ferramenta disponível no *Facebook* e bastante utilizada entre os/as internautas é o envio de mensagens *inbox*³¹. Por meio dessa ferramenta, o/a usuário/a pode se comunicar com outros/as de maneira reservada. As páginas oferecem a opção de mensagem *inbox*, mas não existe a possibilidade de bate-papo online com o envio e recebimento de mensagens instantâneas, comum nos perfis. A ferramenta *inbox* não fica aberta ao público, ao passo que os demais conteúdos podem ser acessados por todos/as que curtiram a página no *Facebook*, dependendo da configuração de privacidade. Desde que programado dessa forma, os conteúdos ficam expostos na linha do tempo de cada usuário/a, que divulga os acontecimentos em ordem cronológica ou de destaque. Na linha do tempo são exibidas todas as publicações feitas diretamente pela página ou relacionadas a ela. Ali circulam as postagens que compõem o discurso do *Facebook*.

Ao acessar o *Facebook*, é possível que o/a criador/a da página controle o que será produzido e divulgado naquele espaço. Os jogos de poder entram em funcionamento para fazer circular aquilo que ele entende como interessante, podendo ocultar, excluir ou maldizer o que, em sua concepção, não merece destaque em suas publicações. Aciona-se aqui o currículo como uma seleção interessada de elementos, haja vista que ao divulgar e dar visibilidade a determinado conteúdo, este circulará pelas páginas e perfis de todos/as os/as outros/as usuários/as que estejam conectados/a à página que o publicou. É possível, ainda, selecionar um público específico que visualizará ou não determinada postagem, fazendo uma simples marcação de um nome ou grupo de pessoas. Diante disso, o currículo do *Facebook* pesquisado informa ao produzir e compartilhar uma série de reportagens e informações sobre a escola e o/a aluno/a. Nele também ensina-se, divulgando conteúdos que considerados válidos, importantes, necessários, legítimos. No currículo do *Facebook* também produz-se sujeitos, verdades e, ainda, sugere quais comportamentos considera adequados ao divulgar modelos de jovens e de escola nomeados por ele como exemplares. Ele, ainda, prescreve um tipo específico de sujeito ao definir um perfil do público desejado. De acordo com Espinoza (2014), o currículo também demarca, delimita e direciona aqueles/as a quem se destina. No caso do *Facebook*, os/as sujeitos são delimitados e conduzidos pelas ferramentas que ele disponibiliza e pela forma com que organiza seus conteúdos, dando ênfase a determinadas publicações e ocultando outras.

Refletindo sobre as especificidades do *Facebook*, faz-se necessário levar em conta as

³¹ Em tradução livre, *inbox* significa caixa de entrada.

formas de interação disponibilizadas pela rede social digital, tais como curtir, compartilhar ou apenas visualizar uma postagem realizada por determinado perfil ou página. Especificando ainda mais em direção ao modo de funcionamento das páginas, a interação acontece quando, por exemplo, o/a usuário/a recebe uma notificação lembrando-o/a do aniversário de um/a amigo/a e convidando-o para felicitá-lo. Nesse caso especificamente, a notificação vem acompanhada da frase “Hoje é o aniversário de (nome da pessoa). Mostre que você se lembrou dele!” ou “É o aniversário de (nome da pessoa)! Pensamos que você não gostaria de perder a chance de dar os parabéns a ela.”. Percebe-se que também faz parte da cultura daquele espaço comemorar aniversários, enviando mensagens de felicitações, e a própria ferramenta da rede social digital se encarrega de enviar o lembrete.

Outra característica acerca do modo como as relações são estabelecidas no *Facebook* e compõem a cultura do ambiente é o funcionamento do *feed* de notícias, onde aparecem as principais publicações dos contatos do/a usuário/a ou as mais recentes, de acordo com a configuração. Ao navegar pela página inicial, o/a usuário/a visualiza essas notícias e tem a opção de curtir, compartilhar ou comentar. Mesmo que opte por não realizar nenhuma dessas ações que as ferramentas do *Facebook* disponibilizam, sem sair da frente da tela, tem-se notícia dos seus contatos, acerca dos gostos, de suas preferências e de tudo que ele/a publique. Visualizar essas informações faz parte do modo de interação dos/as usuários do *Facebook* e permite ao/à internauta conhecer um pouco mais quem são seus contatos e o que eles/as têm publicado em seus perfis e páginas.

Ainda pensando nos modos de interação do *Facebook*, quando o/a usuário/a gosta do conteúdo de alguma página, ele/a tem a opção de curtir-la. Se optar por isso, ele/a torna-se um seguidor da página e recebe em seu *feed* de notícias informações sobre ela. Geralmente, quando um/a “amigo/a” em comum curte uma página, ele/a tem a opção de convidar seus contatos para curtir a página também e, se ele/a concordar, uma notificação será enviada aos seus contatos. No caso apresentado, mesmo que o/a amigo/a convidado/a a curtir a página não aceite, já houve uma forma de contato. O mesmo acontece quando, depois de curtir uma página, o/a usuário/a começa a visualizar os conteúdos nela publicados. Mesmo que ele/a não comente ou curta aquela postagem específica, ela está ali sendo visualizada e essa informação chega ao/à gerenciador/a da página. Esses exemplos que acabo de apresentar servem para compreender que, no ciberespaço, os modos de se relacionar são outros e irão variar de acordo com as ferramentas e as especificidades do espaço investigado.

Desse modo, considera-se que o *Facebook* da escola é um currículo que seleciona, exhibe, reitera, oculta, rechaça, compartilha, curte e destaca os elementos que o compõem. A esta pesquisa cabe, portanto, investigá-lo como tal, buscando analisar os saberes que se produzem e circulam pela página, indagando o que ele quer, quais relações de poder estão engendradas na seleção dos saberes que ele fará circular, quais demandas são postas por ele à juventude ciborgue e como se estabelecem a relação dessa juventude com a escola nesse campo do ciberespaço.

1.2.3 Culturas juvenis e juventude ciborgue

A diversidade de condições constituidoras do significado de ser jovem, que fez surgir intensas discussões e estudos que buscassem explorar a categoria juventude como campo de pesquisa. Nessa perspectiva, diferentes autores/as como Juarez Dayrell (2003, 2007), José Machado Pais (2003), Marília Sposito (2005, 2006) e Sales (2010b)³² afirmam que o uso do termo juventude no singular é insuficiente para descrever as multiplicidades e as dimensões possíveis a essa etapa da vida. É isso que também afirma Jacqueline Freire:

O significado de juventude não pode ser associado a um caráter universal, mas compreendido em suas múltiplas dimensões, como grupos cambiantes, situados em espaços sociais e temporalidades que lhe atribuem significados flutuantes [...] é resultante de construtos históricos e culturais, portanto, mutáveis em diferentes sociedades (FREIRE, 2002, p.30).

Compreender a juventude nessa perspectiva “tornou-se determinante no processo de afirmação do/da jovem como sujeito de direito” (Cristiane SILVA e Pâmela SILVA 2012, p. 9) e permitiu compreender que as experiências específicas dessa etapa da vida vão além de rótulos que buscam nomear suas práticas e que podem ser mediadas por diferentes espaços sociais como família, escola, rua, igreja, grupos culturais e outros. Insere-se aqui o ciberespaço, especificamente as páginas do *Facebook* criadas por escolas, como espaço onde a juventude também pode se relacionar.

A partir disso, podemos considerar que a trajetória de vida dos/as jovens é marcada pela multiplicidade nas formas de vivenciar essa fase da vida. Sobre isso, Sales (2010b) afirma que "a juventude é analisada do ponto de vista das produções e vivências culturais, mais particularmente denominadas *culturas juvenis*" (p.23, grifo da autora). As culturas

³² Outros estudos sobre juventude também podem ser consultados nos trabalhos realizado por Paulo Carrano, Maria Corrochano, Marilena Nakano, Monica Peregrino, Gilberto Moreno, Lívia Tommasi entre outros.

juvenis são expressões da condição juvenil e se manifestam na diversidade em que esta é constituída. São formas de organização dos/as jovens, que dizem das vivências, do modo de relacionar com os/as outros/as e com os espaços e estão presentes em suas práticas cotidianas. Tais expressões estão vigentes em torno de elementos culturais específicos como a música, o estilo de se vestir, as preferências, o modo de se comunicar (SALES, 2010b) e se configuram como marcas que se evidenciam por meio de manifestações simbólicas. Essas marcas são caracterizadas por estilos de vida adotados por aquele/a que tem o objetivo de se definir a partir dos determinados símbolos. Para Maria Elisabete Garbin,

Estilos podem ser definidos como manifestação simbólica das culturas juvenis provenientes da moda, da música, da linguagem, das práticas culturais, estas entendidas não somente como atividades dos sujeitos, mas, também, como a experiência objetiva e material de certas regras a que os jovens se submetem e criam para determinados lugares e/ou ações que eles consideram representativas de sua identidade como grupo e/ou individual (GARBIN, 2006, p. 207).

No universo cultural, constituído pela manifestação simbólica, as culturas juvenis “articulam jovens que se agregam para trocar ideias [...]. Mas, também, tem se ampliado o número daqueles que se colocam como produtores culturais e não apenas fruidores, agrupando-se para produzir músicas, vídeos, danças” (DAYRELL, 2007, p. 1109). Nesse contexto, que compreende os/as jovens como produtores/as de cultura, insere-se o *Facebook* que constitui-se como um campo de produção de sentido, símbolos e imagens. Suas páginas, com inúmeras possibilidades de criação e de manifestação das produções dos seus/suas usuários/as, tornam-se tanto um mural de exposições quanto uma ferramenta geradora de ideias que se estabelecem concomitantemente enquanto os/as jovens se relacionam.

Considerando o *Facebook* como território do ciberespaço, faz-se necessário conceituar o termo. Pierre Lévy (1999, p. 17) o definiu como meio de comunicação que resulta da interconexão dos computadores. Atualmente, essa definição abarca outras tecnologias digitais, tais com os smartphones, tablets e demais dispositivos móveis que possibilitam o acesso à internet. O ciberespaço acaba por ser um espaço de circulação de saberes e de grande fluxo de informação, é também local de produção e não apenas circulação de conteúdo. É, sobretudo, um espaço de atuação das juventudes, onde se fazem presentes os mais variados grupos de jovens ávidos/as por outros modos de perceber o mundo (Dilton COUTO JÚNIOR, 2012).

A presença constante dos/as jovens no ciberespaço fez emergir novas formas de vivenciar a condição juvenil e, conseqüentemente, de produzir suas culturas. Os/As jovens têm sua formação também concebida no contato com as tecnologias digitais, e convivem com

uma pluralidade religiosa, cultural, étnica, que faz com que o multiculturalismo seja uma vivência cotidiana (Michel SERRES, 2013). São jovens que vivenciam práticas de sociabilidade e culturais gestadas também em espaços não institucionais e que experienciam as múltiplas dimensões de um ser social (SPOSITO, 2006). Entre os diferentes espaços de produção cultural e de sociabilidade insere-se o ciberespaço. Isso ocorre porque na atualidade diferentes artefatos e espaços sociais estão permeados pela possibilidade de ensinar, aprender, produzir e criar. Bill Green e Chris Bigum (1995) afirmam que “esse processo está vinculado aos novos procedimentos tecnológicos e culturais, e especialmente à televisão, à computação, e ao vídeo, como (re) organizadores da ação e do significado humano” (p. 211).

Os avanços das tecnologias digitais e da internet, bem como a influência desses avanços nas culturas juvenis, na sociedade e na escola são assuntos que demandam pesquisas no campo educacional. Pesquisas essas que tomam como objeto a presença dos/as jovens no ciberespaço ou a necessidade da escola se reformular para dar conta de todo esse avanço (GREEN; BIGUM, 1995; Douglas KELLNER, 1995; Beatriz BRETÃS, 2004; Marisa COSTA, 2006, Paula SIBILIA, 2012). Já outros/as autores/as desenvolveram estudos pensando na evolução tecnológica associada ao tempo, ao espaço e às formas de pensar e agir na sociedade contemporânea (GARBIN, 2009; Zygmunt BAUMAN, 2001, 2007; Elisabete PEREIRA, 2000). Na busca por compreensão acerca dos fenômenos advindos da era da tecnologia digital, Pereira (2000) destaca:

A consequência é que essas inovações científicas, artísticas, tecnológicas estão criando um mundo no qual os indivíduos devem traçar seus próprios caminhos, sem o auxílio de referentes fixos ou dos arrimos filosóficos tradicionais. O quadro de referência da pós-modernidade é, então, o cibernético, o informativo, o informal (p. 171).

Essas pesquisas buscam, portanto, estudar essa nova forma de cultura que está posta na sociedade atual. Cultura esta que também é constituída pelo uso das tecnologias digitais, que é marcada pelo constante movimento do desenvolvimento tecnológico.

Bento Silva, Elaine Vasconcellos, Garcia Duarte e Karine Souza (2013) argumentam que “vivemos hoje num tempo profundamente marcado pela tecnologia e artefatos digitais” (p.165). Para o autor e as autoras, tal fato é resultado de uma série de mudanças experimentadas pela sociedade contemporânea, entre elas a evolução da *Web*, a *World Wide Web*, também conhecida como WWW. Ainda de acordo com o/as autor/as, a *Web* foi criada relativamente há pouco tempo e passa por estágios de evolução, indicando que a *Web 1.0* teve início na década de 1990 e focalizava pesquisas de informação. Depois surgiu a *Web 2.0*, já

no século XXI, com foco na “net social” (SILVA et al., 2013, p. 166), ou seja, na internet como um espaço social.

Lucia Santaella e Renata Lemos (2010) falam da evolução da Web 2.0 como fator que “inaugurou a era das redes colaborativas” (p.7). As autoras comentam também sobre a explosão empírica do funcionamento das redes sociais da internet. Novas formas de ensinar e aprender são inauguradas a partir do crescimento das redes colaborativas, que têm no ciberespaço a possibilidade de produzir e fazer circular saberes, informações, conhecimentos (COUTO JÚNIOR, 2012). O *Facebook* é uma dessas redes. Por meio de suas ferramentas e dos conteúdos nele postados, é possível fazer circular saberes, conhecimentos, modelos de comportamento e colocar em funcionamento uma série de discursos tidos como verdadeiros, produzindo um tipo específico de sujeito e de escola.

Além das mudanças na forma de utilização da Web, é possível perceber que os/as jovens estão cada vez mais conectados/as à rede mundial de computadores. Essa conexão favorece, amplia, consolida relacionamentos, relações de consumo e atua na ressignificação de produtos culturais. Maria Oswald e Sérgio Rocha (2013), buscando compreender a relação entre a juventude e a leitura na “idade mídia”, se baseiam em Santaella (2009)³³ para reconhecer que as práticas exercidas pelos/as jovens na atualidade estão relacionadas ao modo contemporâneo de ser, de entender-se, de relacionar-se, motivadas por novos tipos de sensibilidades ensejados pela imersão cotidiana desses/as jovens no ciberespaço. Corroborando com esses argumentos, o interesse da presente pesquisa está no currículo próprio que existe no ciberespaço, nos discursos, nas relações de poder e na produção do sujeito. Para tanto, além do conceito de culturas juvenis, essencial a esta pesquisa, chamo a atenção para o conceito de ciborgue.

O conceito de ciborgue é definido por Donna Haraway (2009) como “um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também criatura de ficção” (p. 36). Para Silva (2009), “os ciborgues vivem de um lado e do outro da fronteira que separa (ainda) a máquina do organismo” (p.11). Eles/as vivem o processo de hibridização entre homem e máquina que é parte constitutiva do movimento de ciborguização das juventudes, pois o/a ciborgue não demarca bem as fronteiras, sendo, portanto, transgressor/a das regras e de certas convenções sociais. Ao contrário de delimitar espaços,

³³ Veja em SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

ele/a “promove a dissolução das fronteiras entre o ser e a máquina, entre o normal e o diferente, entre o humano e o monstro” (SALES, 2010b, p. 35). Essa definição descreve bem os/as jovens ciborgues que circulam pelo ciberespaço e convivem com a multiplicação dos artefatos tecnológicos. A noção de ciborgue tem sido ampliada “para todas as pessoas que têm sua vida mediada pela tecnologia” (SALES, 2010b, p. 35). Não se refere apenas ao simples uso instrumental das tecnologias digitais, mas às modificações que elas produzem nos modos de existir. O/A ciborgue é criação da cena contemporânea e está nos múltiplos espaços (HARAWAY, 2009).

A existência da juventude ciborgue parece assustadora porque promove a dissolução das fronteiras entre ser biológico e máquina. O/A ciborgue problematiza a produção de diferentes subjetividades e modos de viver a cultura juvenil, “as quais podem ser tidas como monstruosas” (SALES, 2010b, p. 37). Isso assusta, provoca instabilidade, “assombra os lugares anteriormente sagrados pelos quais nossa própria geração se movimentou com grande confiança, como o tinha feito a geração antes de nós” (GREEN; BIGUM, 1995, p. 213).

A partir das considerações acerca das múltiplas culturas juvenis já apresentadas, afirmo que a ciborguização é uma dentre tantas dimensões que se fazem presentes na vida dos/as jovens. Os estudos das culturas juvenis mostram que a perspectiva que conceitua a juventude de modo singular não dá mais conta de traduzir as múltiplas formas de vivenciar a juventude. Entretanto, para tratar a relação dos/as jovens com as tecnologias digitais, o termo ciborgue ganha força e descreve bem alguns/algumas jovens no seu contato com a escola nas páginas do *Facebook*. Tal fato coloca os/as ciborgues em lugar de destaque nas investigações que buscam analisar as relações sociais na contemporaneidade. Ou, mais especificamente, como no caso desta pesquisa, nas relações entre escola e jovens no *Facebook*. Assim como a multiplicidade nos modos de se vivenciar as juventudes, articulando tais vivências à ciborguização dos/as jovens e à hibridização que enseja esse processo, diferentes modos de agir, de relacionar e de se comunicar vão surgindo. Tudo isso contribui para reforçar o pensamento de que estamos vivendo uma nova forma de cultura, conhecida como a cultura digital, tecnocultura ou, nos termos que utilizo, cibercultura. Por considerar este um conceito importante para esta pesquisa, discorro sobre ele no tópico a seguir.

1.2.4 A cibercultura e os símbolos ciberculturais na composição dos discursos investigados

A fim de conceituar o termo cibercultura, Lévy (1999) o caracteriza como “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (p.17). Para Joo Kim (2004, p. 207), “o que comumente tem se chamado de ‘cibercultura’ é uma resposta positiva da cultura na criação de uma ‘nova ordem do real’ frente aos novos contextos práticos que desafiam as categorias tradicionais de interpretação da realidade”. Com o advento da comunicação mediada pelos aparelhos digitais e sua profunda disseminação, André Lemos e Lévy (2010) argumentam que as novas relações dos/as usuários/as com as tecnologias digitais “modificam hábitos sociais, práticas de consumo cultural, ritmo de produção e distribuição da informação, criando novas relações no trabalho e no lazer, novas formas de sociabilidade e de comunicação social” (p. 21-22). Sobre isso, Sales (2010b) também destaca que “na cibercultura surgem diferentes formas de se divertir, de fazer rir, de se relacionar, de se comunicar, de viver, de falar de si e da/o outra/o, de exercer poder e de resistir” (p.34). É justamente pela multiplicidade de possibilidades advindas da cibercultura que o ciberespaço tornou-se um campo de atuação para os/as jovens ciborgues. Garbin (2003) ressalta que a internet não pode mais ser vista apenas como um local para buscar ou trocar informações, mas que pode ser compreendida “como um local de produção de conhecimento” (p. 120).

Os discursos produzidos e veiculados no *Facebook* são compostos por símbolos diversos que fazem parte do universo cibernético. São os *Memes*, as *hashtags* e o internetês, que invadem a cena curricular ensinando modos de ser, pensar, estar e agir. Ao investigar o currículo do *Facebook*, esta pesquisa se desenvolve considerando o currículo como um “texto cultural” (PARAÍSO, 2010a), uma prática discursiva, uma linguagem (CORAZZA, 2001) que ensina, produz sentido e forma sujeitos de determinado tipo. Como um discurso, o currículo do *Facebook* é analisado como práticas que conectam modos de pensar e agir no ciberespaço, que acionam certas estratégias para produzir verdades sobre a relação juventude-Ensino Médio, prescrevendo condutas e regulando os indivíduos. Por meio dos símbolos ciberculturais, divulga-se conhecimento sobre a escola, alunos/as, professores/as, pais e mães, demonstram-se normas e procedimentos a serem adotados, produzem-se sentidos, práticas, sujeitos de determinado tipo, o que faz com que desejemos coisas, mudando nossa percepção e divulgando qual é o seu querer. Por isso, considero necessário entender o modo pelo qual esses símbolos atuam, seu funcionamento e como surgiu cada um deles.

Início pelos memes, que no ciberespaço são imagens, frases, fotomontagens, vídeos, referindo-se ao fenômeno de “viralização” de uma informação. O termo tem origem grega e significa imitação. Nas redes sociais o meme é tudo aquilo que se espalha rapidamente entre os/as internautas. Alguns memes são bastante conhecidos, como é o caso do "*Forever Alone*" e do "*Troll Face*", que se referem, respectivamente, aos indivíduos solitários e aos que gostam de zoar os/as outros/as. Também bastante popular entre os/as internautas, o meme “Este é alguém” satiriza o comportamento das pessoas, conforme é possível observar na figura 4.



FIGURA 4 – Memes: A) Forever Alone e Toll Face, B) Este é alguém

Fonte: <http://www.putsgriilo.com.br/humor/memes-da-internet-e-seus-empregos/>

Esses memes já receberam várias versões com temas diversos e a cada dia surgem novos memes que se espalham como um vírus. Para compreender melhor o termo, recorro aos estudos de Richard Dawkins. No ano de 1976 o biólogo e cientista publicava seu livro chamado “O gene egoísta”, no qual o conceito de meme era discutido. Dawkins foi o criador do termo (Raquel RECUERO, 2006; Sandra HENRIQUES, Eduardo PELLANDA, 2009) e foi quem estabeleceu comparação entre a evolução da genética e a evolução cultural, caracterizando o meme como o “gene da cultura” (DAWKINS, 2001). Nessa perspectiva, o meme tem um caráter fundamental como “disseminador de pensamentos e auxilia na proliferação de ideias” (HENRIQUES, PELLANDA, 2009, p. 452). Não se tratando apenas de caricaturas que se espalham pelas redes sociais digitais, os memes são transmissores da cultura produzida e que circula no ciberespaço (Gracy DUARTE, 2014, p. s/p).

Na concepção dawkiniana, os memes são considerados replicadores de informação e seu conceito foi incorporado ao ciberespaço, constituindo-se parte da cibercultura (Ellen CERQUEIRA, Dannilo OLIVEIRA, 2012). Nas redes sociais digitais, nos blogs, nos websites, enfim, por toda a parte do ciberespaço, encontramos memes de todos os tipos. Eles são compostos por imagens, músicas, vídeos, *hiperlinks*, *hashtags*, ideias, comportamentos que são replicados, viralizados e inundam o ciberespaço. Para Dawkins, os memes carregam alguma ideia que, se for bem sucedida, “se propaga, espalhando-se de cérebro em cérebro” (DAWKINS, 2001, p. 214). Essa característica do meme está em consonância com as características do ciberespaço, sobretudo o *Facebook*, que oferece ferramentas que possibilitam a divulgação dos conteúdos por meio do compartilhamento, fazendo-os multiplicar infinitamente.

De acordo com Franciane Moraes, Gustavo Mendes e Talita Lucarelli (2011), a propagação é a forma de sobrevivência de um meme e o modo pelo qual isso acontece é por meio da replicação. Nesse sentido, todo meme tem essência replicante, mas, ao se replicar, ele está sujeito a mutações. No currículo do *Facebook* foi possível observar esse processo de replicação, pois, na maioria das vezes, os memes foram compartilhados a partir de outras páginas. Pensando nos memes como um símbolo que compôs parte do discurso investigado, sua característica replicante se assemelha a uma estratégia de reiteração discursiva, que por meio do compartilhamento repetido de determinado discurso buscou denunciar, demandar, ensinar, prescrever certos tipos de comportamento e conduta considerados adequados.

O processo de reiteração do discurso que ocorre por meio da replicação do meme pode produzir sua mutação. Ao ser compartilhado, o meme pode sofrer alterações que o modificam completamente, gerando outro tipo de meme (MORAES, MENDES, LUCARELLI, 2011). Essas são características de sobrevivência dos memes e, além delas, Dawkins (2001) aponta outras que também os classificam. São elas: a longevidade, que se refere à capacidade do meme em existir apesar do tempo; a fecundidade, que é a possibilidade de ser copiado; a fidelidade, que consiste em ser copiado mas sem ser modificado, ou seja, mantém o máximo de semelhança com o meme original. A essas características, Recuero (2006) acrescentou uma outra: o alcance, que se relaciona à capacidade de ser compartilhado com um maior número de pessoas, classificado em uma escala local ou global.

Tanto as definições discutidas por Dawkins (2001) quanto aquela acrescida por Recuero (2006) também caracterizam o meme como um símbolo da cibercultura. Isso porque, embora não permaneça circunscrito ao ciberespaço, na web existem condições favoráveis para

o meme se replicar, o que oferece possibilidade de garantir sua longevidade, fecundidade, fidelidade e ampliação do seu alcance. No currículo investigado, o meme fez parte da composição do discurso e cumpriu seu papel ao produzir discursos tidos como verdadeiros sobre a escola e a relação juventude-Ensino Médio, demandando o tipo de aluno/a que o currículo do *Facebook* deseja e divulgando o comportamento considerado adequado. Acionado, muitas vezes, como técnica para divulgar os ditos daquele currículo, ele atuou na composição do discurso e suas características fizeram com que determinados ditos fossem disseminados, reiterando, assim, o desejo daquele currículo.

Outro símbolo da cibercultura que compôs o discurso analisado nesta pesquisa foram as *hashtags*. Elas também podem ser consideradas um meme da internet, por sua característica de divulgar conteúdos no ciberespaço e fazê-los viralizar. No entanto, a *hashtag* é formada por uma palavra ou frase precedida pelo símbolo #, que, em inglês, significa *hash* (Fernanda COSTA-MOURA, 2014). De acordo com a autora, uma *hashtag* é formada por uma combinação (mesmo que aleatória) de letras ou caracteres liderados pelo símbolo #. Desse modo, um *post*

em mensagens curtas de *microblogging* e serviços de redes sociais como o Twitter, Tumblr, *Instagram*, Flickr, Google + ou *Facebook* pode ser marcado com um ou inúmeros — o número é ilimitado — “#” antes de palavras que passam a fornecer um meio de agrupamento instantâneo de mensagens e metadados — os quais, a partir daí podem ser acessados, ao alcance de um clique, de qualquer lugar do planeta, juntamente com o conjunto todo (*streamming*) de mensagens que circulam na rede com a mesma # (COSTA-MOURA, 2014, p. 150).

As *hashtags* estão por toda parte no ciberespaço e, além de divulgar conteúdos, elas possuem a característica de marcar uma mensagem como relevante, colocando-a em destaque. Elas funcionam como *hiperlinks* no ciberespaço e passam a ser indexáveis pelos motores de busca. Ao clicarmos em uma *hashtag*, ou buscar por ela em mecanismos de busca como o *Google*³⁴, temos acesso a todos as postagens sobre o tema em pauta. Ainda segundo Costa-Moura (2014), as *hashtags* também funcionam como localizadoras para que usuários/as encontrem e sigam pessoas e conteúdos de interesses semelhantes. Seu uso popularizou-se no *Twitter*,³⁵ onde as *tags* são palavras-chave consideradas relevantes ou termos associados a determinada informação. No *Twitter*, as *hashtags* mais usadas ficam agrupadas no menu

³⁴ O Google é um serviço de buscas online. Disponível em: < <https://www.google.com.br>>. Acesso em: 18 de mar. 2016.

³⁵ Microblog que usa frases instantâneas de até 140 caracteres. Disponível em: <<https://twitter.com>>. Acesso em: 09 de nov. 2015.

*Trending Topics*³⁶, que funciona como um medidor de audiência daquele assunto (COSTA-MOURA, 2014; Andrea JOTTA, s/a).

Recentemente o *Facebook* também passou a aceitar as *hashtags* e rapidamente elas modificaram a forma de se expressar neste campo do ciberespaço. Mas, diferentemente do *Twitter*, no *Facebook* o uso das *hashtags* aparece mais relacionado a um modo informal de se comunicar. O uso das *hashtags* de modo informal, apenas para expressar algo, também é uma característica para a utilização do símbolo. De acordo com Costa-Moura (2014), é comum que as *hashtags* apareçam sem nenhuma intenção de gerar categorias para posteriores buscas ou compartilhamentos. Elas podem ser utilizadas apenas para expressar humor, emoção, alegria, tristeza, ou para fornecer pistas contextuais como: #partiu festa (para dizer que está indo a uma festa, por exemplo), #falsiane (termo utilizado para dizer que algo ou alguém é falso/a), #FDS (fim de semana), entre outras.

Na presente pesquisa, as *hashtags* foram acionadas pelo currículo do *Facebook* como parte do discurso para demandar, prescrever, convocar os sujeitos. Como um símbolo da cibercultura compartilhado pela juventude ciborgue, o acionamento das *hashtags* constituiu-se como uma estratégia para se aproximar das culturas juvenis na *web* e para dirigir-se aos/às alunos/as, pais, mães, professores/as e todos os sujeitos pedagógicos que frequentam as páginas do *Facebook* criadas pelas escolas. Desse modo, elas compuseram o discurso investigado, assim como o internetês.

O internetês é uma linguagem utilizada no ciberespaço e é um elemento da cibercultura (SALES, 2014) que compôs o discurso investigado. De acordo com Sales (2014), o internetês “mistura elementos da oralidade, símbolos, ícones, abreviações e emoticons” (p.234). Essa é a escrita comumente utilizada pelos/as internautas, que se desenvolve a partir de uma invenção que mescla diferentes elementos estéticos, gráficos e fonéticos (SALES, 2012, p. 118). Ainda de acordo com Sales (2012), o internetês é um “eixo articulador da cultura juvenil ciborgue”, que indica um modo particular de expressar dos/as ciborgues (p. 57). Garbin (2003) também versa sobre o assunto. A autora discorre sobre a “escrita internáutica” e a descreve como “uma linguagem com características específicas, adequadas à sua função” (GARBIN, 2003, p. 124). A autora afirma, ainda, que a escrita

³⁶ Em 2009 o *Twitter* começou a conectar as *hashtags* em *hiperlink* e iniciou um sistema de contagem que permite identificar os *Trending Topics*. Os *Trending Topics* são “aqueles tópicos que estão sendo mais discutidos, seguidos, republicados, aqueles que formam uma ‘tendência’ na primeira página do *Twitter* (ou na barra de pesquisa no cabeçalho de um site de rede social)” (COSTA-MOURA, 2014, p. 151).

abreviada comumente utilizada na internet não é uma ameaça aos tradicionais meios de escrita utilizados na escola. Com isso, Garbin (2003) faz relação do uso do internetês com a velocidade e o tempo, característicos da cibercultura. No âmbito do ciberespaço, o internetês pode significar “estratégia de codificação para garantir a privacidade das conversas” (SALES, 2010b, p. 91), mas também pode significar meios para agilizar a comunicação.

Os/as jovens ciborgues se apropriam do internetês e, em constante movimento, criam outras formas de escrita. Essas reinvenções, no entanto, não se limitam ao ciberespaço. De acordo com Garbin (2003), elas se estendem à maneira de verbalizar os pensamentos e sentimentos, está dentro das escolas, nas rodas de conversas, enfim, em diferentes espaços ocupados por eles/as. A figura 5 traz alguns exemplos de internetês.

Internetês	Tradução	Internetês	Tradução
vc, vs	você	fmz	firmeza
xau	tchau	ag	agora
kbça	cabeça	abç	abraço
ñ, naum	não	vlw	valeu
jg	jogo	flw	falou
hj, oj	hoje	9da10	novidades
blz, bls	beleza	t+	até mais
aki, aqi	aqui	k	cá
ksa	casa	p	para
q	que	s	sim
eh	é	fla	fala
axo	acho	d	de
kck, shuashuhs	risadas	bj, bjos, bjok, bjç, bjo, bju	beijo, beijos
uas, rsrsrsrs, aosksaoks			

FIGURA 5 – Internetês

Fonte: <http://www.tecmundo.com.br/twitter/2467-como-esta-o-seu-internetes-conheca-a-linguagem-utilizada-no-mundo-online.htm>

Essas são apenas algumas de uma infinidade de abreviações criadas por internautas e a cada instante outras formas de se comunicar são criadas no ciberespaço, alcançando também o *Facebook*. Além das abreviações, o internetês também possui características voltadas às formas estéticas do texto. Em casos assim, o internetês é utilizado não mais para abreviar a palavra e, sim, para dar estilo, imprimir personalidade ao que se escreve. São os casos de palavras escritas com repetição de vogais, acentos que não existem no original e adereços que

dão feições diferentes ao texto. Um exemplo disso é a palavra pequena. Considerando essas questões, uma forma de escrevê-la seria “piiqueenáah”, já, se considerarmos a abreviação, a palavra poderia ser escrita “pkna”. São escritas diversas, criações diferentes, mas que dizem respeito ao modo como os/as jovens interagem no ciberespaço.

Além da escrita abreviada e cheia de estilo, a comunicação na web fez surgir os *emotions*, que são ícones utilizados para traduzir sentimentos, tais como, risos, raiva, alegria, amor, que surgem na linguagem internáutica de modo a reiterar a expressividade de suas falas (GARBIN, 2003). Nos dizeres de Sales (2014, p. 234), os *emoticons* são técnicas estilísticas e que acrescentam “colorido e humor” às conversas tecladas.

Os/as jovens ciborgues criam novas formas de se relacionar entre eles/as e com os/as outros/as no ciberespaço. Compreender as linguagens inventadas por eles/as, certamente, auxilia na análise de como se dá a relação entre escola e juventude ciborgue no *Facebook*. Outro elemento da cibercultura que representa o internetês são os *emojis*. A diferença entre *emoticons* e *emojis* é que os primeiros se baseiam nos sinais ortográficos para expressar os sentimentos, já os *emojis* referem-se a imagens criadas a partir de uma programação que fez uso da base dos desenhos animados (Bruna REIS, Fabio PEREIRA, 2013).

A) Emoticon

	Feliz :-) :) :] =)		Beijo :-* :*
	Triste :-(:(:[=(	Sorridente ^_^
	Língua :-P :P :-p :p		Indiferente -_-
	Sorriso :-D :D =D		Confuso o.O O.o
	Assustado -O :O :-o :o		Chateado >:O >:O >--:o >:o
	Irritado >:-(>:(	Pacman :v
	Piscada ;-) ;)		Cara de gato :3
	Incerto :/ :/ :-\ \		Óculos 8-) 8) B-) B)
	Choro :'(	Óculos de Sol 8-l 8l B-l Bl

B) Emoji



FIGURA 6 – Emoticon e Emoji

Fonte: <http://www.midiatismo.com.br/emojipedia-saiba-o-significado-de-cada-um-dos-emoticons-existentis>

A popularização dos *emojis* se deu a partir do uso do aplicativo de mensagens instantâneas no celular, o *Whatsapp*, e rapidamente se espalhou pelo ciberespaço. Os *emojis*, os *emoticos* e a escrita abreviada fazem parte de um modo de se comunicar que está por toda a parte no ciberespaço, constituindo, muitas vezes, o currículo investigado. As mensagens cifradas e os ícones compõem a cena curricular investigada e fazem parte da cibercultura. Desse modo, compreender os símbolos que tecem o sistema de comunicação que se estabelece no ciberespaço é fundamental para analisar os discursos que circulam no currículo

do *Facebook*. No tópico a seguir descrevo a metodologia e os procedimentos metodológicos escolhidos para produzir as informações e analisar os discursos compostos por esses elementos ciberculturais.

1.3 Ferramentas metodológicas na linha do tempo da pesquisa

Organizar a seção metodológica de pesquisa consistiu em selecionar e indicar os caminhos percorridos, descrevendo quais metodologias e procedimentos foram utilizados para chegar aos objetivos almejados. Para tanto, foi necessário fazer a seleção de procedimentos e ferramentas, refletindo sobre a pergunta que deu origem à investigação, o campo e o tipo de pesquisa realizada, indagando quais metodologias ou ferramentas metodológicas contribuiriam para que a pesquisa se desenvolvesse. A escolha do percurso metodológico constitui-se como um momento de possibilidades variadas, que, na perspectiva pós-crítica, “tem sido marcada por algumas transgressões dos cânones metodológicos, por muitas invenções e algumas inusitadas composições” (SALES, 2012. p. 111).

Estudiosos/as que enveredaram por caminhos pós-críticos argumentam que a escolha do traçado metodológico refere-se a um momento próprio de criação, de invenção. Nos termos de Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012, p. 15), metodologia de pesquisa refere-se a um “como fazer” pesquisas. As autoras descrevem o termo fazendo alusão a “trilhas”, “percursos”, “trajetos a realizar”, “formas” que são guiadas por uma perspectiva ou uma teoria (MEYER, PARAÍSO, 2012, p. 15). Apesar da nomenclatura 'método', dentro da perspectiva pós-crítica, com a qual trabalho, não existe um modelo de método recomendado previamente, nem outro descartado antecipadamente (PARAÍSO, 2012). Nesse campo, a metodologia deve ser construída a partir das questões e dos problemas levantados inicialmente, e dos que surgirem ao longo do caminho. Ao formular as questões, o/a pesquisador/a precisa “construir percursos, estratégias e procedimentos” que permitam respondê-las (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 20). Nessa perspectiva, as pesquisas são pautadas pelo movimento que combina os efeitos de diferentes correntes, associados a invenções de outras práticas, ou, conforme descrito por Meyer e Paraíso (2012), esse é o movimento de “rever tradições e de experimentar outros pensamentos” (p. 17).

Pensando nisso, retomo meu problema de pesquisa que consistiu em indagar o que quer o currículo do *Facebook* e quais demandas são postas por ele à juventude ciborgue. Foi pensando em formas de responder a esse questionamento que cheguei à metodologia de

pesquisa que aqui apresento. A escolha de cada método e procedimento considerou as especificidades do campo investigado e as indagações feitas a ele. Espreitando meu objeto, a cada postagem feita no currículo do *Facebook*, questioneei quais são seus quereres, suas demandas e suas denúncias.

Considerando a perspectiva pós-crítica e orientada pelo problema da pesquisa para tecer um caminho próprio de investigação, recorri à “bricolagem metodológica”, da qual se referiu Paraíso (2012, p. 33). Trata-se de recortes e colagens de métodos e procedimentos variados que são sempre segmentados e, por isso, são também diversos. Os recortes feitos vieram para a minha pesquisa “de modo ressignificado pelo efeito da colagem” (PARAÍSO, 2012, p. 34). Quis com isso montar um arranjo metodológico capaz de me orientar no entendimento das questões que guiaram a investigação. Desse modo, ao fazer essa “bricolagem”, busquei analisar o que realmente importava, descartando em cada corrente metodológica o que não auxiliava no problema de pesquisa, revisando, ampliando, recortando e, assim, criando um caminho ou percurso. O resultado dessa bricolagem só foi descoberto ao final, como na montagem de um quebra-cabeça, em que, somente após o encaixe de todas as peças, tem-se revelado o desenho. Para dar início à “‘produção’ de informação” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.16), utilizei procedimentos da netnografia como o *entré*e cultural e a observação, ambos explorados mais à frente. Já o método analítico baseou-se na análise do discurso de inspiração foucaultiana. No que segue, descrevo melhor como tais metodologias contribuíram para a minha pesquisa e os elementos utilizados de cada uma delas.

Iniciando pela netnografia, a escolha do método ocorreu considerando o campo investigado e suas especificidades. O contexto social tem mudado em muitas dimensões ao longo dos anos (Marcio NOVELI, 2010). Somando isso aos avanços das tecnologias digitais, novas demandas surgem no universo das metodologias de pesquisa. Segundo Noveli (2010), a netnografia nasce em função da necessidade de abordagens que contemplem os ambientes online, ou, no termo utilizado nesta pesquisa, o ciberespaço. A pesquisa netnográfica considera os artefatos das tecnologias digitais e se apoia nas características do ambiente em que se insere. Liliana Herrera e Miguel Passerino (2008) argumentam que na netnografia, a tecnologia adquire importância fundamental nas relações entre os atores sociais. De modo que, o campo de onde são produzidas as informações está vinculado aos aparatos que medeiam tais relações, a saber: e-mails, chats de bate-papo, blogs, redes sociais digitais entre outros. As redes sociais digitais, assim como os blogs, são consideradas objetos de pesquisa com informações acessíveis e de fácil obtenção, “permitindo um escopo imenso na

abordagem e armazenamento satisfatório” (HERRERA; PASSERINO, 2008, p. 4). No caso da presente pesquisa, a investigação foi realizada nas páginas do *Facebook* criadas por escolas.

A netnografia, também conhecida como “pesquisa etnográfica praticada na grande rede” (HERRERA; PASSERINO, 2008, p. 5), é uma metodologia utilizada em pesquisas aplicadas ao “universo ciberespacial para a análise da cibercultura” (SALES, 2012, p. 116). Comumente utilizada em pesquisas que visam estudar “grupos *online*” (NOVELI, 2010, p. 107), o método netnográfico busca investigar os sujeitos e seus processos de construção e comportamento nas relações sociais cambiadas pela rede e conexões produzidas no ciberespaço (Christine HINE, 2004; NOVELI, 2010; SALES, 2012). De acordo com Adriana Amaral, Geórgia Natal e Luciana Viana (2008, p. 36), também conhecida como “etnografia virtual”, a netnografia surge da inserção do/a pesquisador/a num universo de relações mediadas pela grande rede “para a observação e investigação de práticas culturais e de comunicação” e é derivada da etnografia.

Para a realização desta pesquisa netnográfica, fez-se necessário considerar alguns aspectos importantes da cibercultura, como o fato de a comunicação estabelecida no ciberespaço ser mediada pelos aparatos tecnológicos, estarem disponíveis publicamente e poderem ser removidas a qualquer instante. Tais fatos exigem certas adequações do método e utilização de artefatos próprios da cibercultura, tais como *downloads*, imagens, arquivos de áudio e vídeos. Para investigar o currículo do *Facebook*, fez-se necessário considerar as ferramentas que tal espaço disponibiliza, das quais podemos destacar a possibilidade de criar álbuns de fotos, compartilhar hiperlinks contendo textos, fotos, vídeos, músicas, utilizar imagens, entre outros. Conhecer o modo de funcionamento dessas ferramentas foi essencial para compreender a cultura daquele espaço, isso porque tais ferramentas constituem-se como “traçados culturais demarcados pela interação” e foram as pistas que persegui em minhas análises (AMARAL, NATAL, VIANA 2008, p. 36). Estive atenta ao conteúdo que escola e alunos/as publicavam no currículo investigado, observando quais recursos disponibilizados pelo *Facebook* eram por eles/as utilizados. Desse modo foi possível observar o comportamento das pessoas e suas relações naquele espaço. Vale ressaltar que, no ciberespaço, a interação é marcada por outras práticas que não precisam ser necessariamente a comunicação face a face. É importante, também, considerar que na netnografia, assim como o campo de pesquisa está a um clique do/a pesquisador/a, não demandando que ele/a se transporte fisicamente para lá (NOVELI, 2010), também as formas de se relacionar naquele

espaço, em alguns momentos, se diferem das práticas que comumente seriam observadas por um/a etnógrafo/a.

Além de compreender que o modo como as relações se estabelecem no ciberespaço é diferente, outra característica importante a ser considerada na pesquisa netnográfica é a linguagem que comumente ali se utiliza. Se na etnografia o interesse do/a etnógrafo/a perpassa, entre outras coisas, em descrever e analisar a linguagem que se desenvolve no grupo investigado (Amurabi OLIVEIRA, 2013), para o/a netnógrafo/a, entender a linguagem que se estabelece no ciberespaço torna-se uma importante informação acerca daquele grupo. De acordo com Sales (2012), no ciberespaço, a língua possui características peculiares que são capazes de congregam um grupo de pessoas. Essa linguagem é marcada por elementos ciberculturais, nos quais inserem-se o internetês, os memes, as *hashtags* e outras formas de comunicação entre as pessoas. Estar em posse desse conhecimento permite ao/à pesquisador/a ter acesso aos códigos muitas vezes restritos àquele espaço e permite que ele/a entenda o que é produzido e circula ali.

Para o desenvolvimento de uma pesquisa que considere elementos da netnografia, o/a pesquisador/a precisa estar atento/a a alguns procedimentos dos quais dois deles foram essenciais nesta investigação. O primeiro é nomeado por Robert Kozinets (2007) como *entrée* cultural, que é um procedimento realizado pelo/a pesquisador/a antes mesmo de iniciada a pesquisa de campo. Considerada uma etapa de preparação prévia, o *entrée* cultural consiste na “formulação da pergunta de pesquisa e a identificação da comunidade online de interesse” (NOVELI, 2010, p. 117), que deve considerar um número elevado de postagens publicadas no espaço selecionado. O *entrée* cultural é uma etapa da netnografia que auxilia desde a elaboração das questões da pesquisa até a seleção do campo a ser investigado. É uma espécie de imersão prévia no campo que contribui para que o/a pesquisador/a estabeleça os critérios de seleção do corpus da pesquisa.

A palavra *entrée* é de origem francesa e em tradução livre significa entrada e/ou acesso. Pensando em sua aplicação como uma etapa da netnografia, o *entrée* cultural constitui-se em uma imersão do/a pesquisador no campo de pesquisa para entender as características e os modos de funcionamento do grupo a ser investigado (Jennifer SANDLIN, 2007). Passar um período imersa nas páginas do *Facebook* de diversas escolas foi uma demanda do *entrée* cultural. Isso porque, para que se chegasse às questões de pesquisa e para

que fosse feita a seleção das páginas a serem investigadas³⁷, primeiro foi necessário circular por diversas *fanpages* de escolas, comparando-as e observando seu funcionamento e o que estava sendo publicado ali. Nesse momento, a experiência da minha pesquisa monográfica, realizada em 2013, ofereceu subsídios para que eu chegasse até às páginas que compuseram o corpus da presente pesquisa. Isso porque, durante a monografia também investiguei páginas de escolas estaduais de Belo Horizonte e isso favoreceu minha imersão no campo, pois, de certa forma, eu já tinha noção de algumas páginas que possuíam grande volume de postagens, conforme prescreve o *entré* cultural.

Um procedimento que compõe a netnografia é a observação participante, que demanda do/a pesquisador/a completa imersão no campo selecionado para investigação, ficando atento/a ao comportamento, à linguagem utilizada naquele espaço, às práticas daquele grupo. Kozinets (2014) afirma que é necessário haver um envolvimento do/a pesquisador/a com o grupo investigado e que isso pode acontecer de formas diferentes, mas, necessariamente, demandará uma conexão com o grupo. Para estabelecer essa conexão, tornei-me seguidora das *fanpages*, passando a fazer parte de uma lista de fãs, na qual estão os nomes de todos/as pessoas que a curtiram. Assim, as postagens feitas ali apareciam no meu *feed* de notícias, de modo a possibilitar que eu tivesse acesso às produções daquele espaço. No caso desta pesquisa, o nível de interação com o grupo foi pequeno, limitando-se em curtir as páginas, acompanhar e selecionar as postagens, exatamente como demandado pelo problema desta pesquisa, que consistiu em investigar os discursos ali produzidos, indagando quais os quereres do currículo do *Facebook* e as demandas postas por ele à juventude ciborgue.

No momento da observação participante, a seleção das páginas investigadas já havia sido feita e o foco estava na produção de informação nelas disponibilizadas. A fase da observação participante, que também é o momento de “coleta e análise de dados” (KOZINETS, 2007), é um procedimento que “envolve copiar diretamente os dados da *homepage* ou do site da comunidade em questão e a observação das interações e dos sentidos da comunidade [investigada] e dos seus membros” (NOVELI, 2010, p. 117). Nessa fase da pesquisa, foi necessário acionar algumas ferramentas digitais que auxiliaram na captura e no armazenamento das informações, exatamente como demanda a pesquisa netnográfica. Entre

³⁷ Os critérios utilizados para selecionar as *fanpages* investigadas serão explorados nos procedimentos metodológicos.

as ferramentas utilizadas, o *print screen*³⁸ foi um comando bastante acionado, assim como selecionar, copiar, colar e salvar todas as postagens em arquivos eletrônicos, para analisar a cultura daquele espaço e o modo como as interações aconteciam ali. Esses documentos compuseram as notas de campo.

A composição das notas de campo é uma etapa do processo de produção das informações. Elas são as “anotações de campo em que o pesquisador registra suas próprias observações da comunidade, seus membros, interações e significados” (KOZINETTS, 2014, p. 96). Nelas foram armazenadas todas as postagens realizadas nas páginas investigadas durante a observação. Junto aos *prints* das publicações, foram inseridas minhas reflexões acerca do material, que foi organizado conforme categorias de análises suscitadas durante o período de observação e construção da pesquisa.

Diante das demandas postas pelo problema de investigação, fez-se necessário articular à netnografia o método analítico da análise do discurso de inspiração foucaultiana. Como o foco da pesquisa consistiu em questionar o que quer o currículo do *Facebook* e quais demandas são postas à juventude ciborgue naquele espaço, foi necessário lançar mão de ferramentas e procedimentos presentes nas duas metodologias. No que segue, descrevo como a análise do discurso tornou-se essencial a esta pesquisa.

Na presente pesquisa, a análise discursiva consistiu em descrever e investigar os discursos produzidos no currículo do *Facebook*. Ciente de que “nem todas as regiões do discurso são abertas e penetráveis” (FOUCAULT, 1996a, p. 37), tal análise foi realizada procurando “admitir um jogo complexo e instável em que discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, espora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 2005, p. 96). A pesquisa procurou entender o currículo do *Facebook* e as relações de poder articuladas por ele. Buscando compreender, no jogo dessas relações, as demandas, as vontades e os querereres do currículo e como tais relações acabam por subjetivar os/as jovens que com ele se ocupam.

Trilhando os caminhos de Foucault, busquei me ater ao nível de existência das coisas e das palavras ditas no *Facebook* da escola, trabalhando com o próprio discurso, procurando suas regularidades. Assim, nos termos de Rosa Fischer (2001, p. 198), foi necessário “trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe

³⁸ *Print screen* é um comando utilizado para captura de tela. Muito utilizado em computadores, o uso dessa ferramenta se expandiu para outros dispositivos como celulares e tablets. Informação disponível em: <<http://www.curtomuito.net.br/print-screen-como-fazer/>>. Acesso em: 12 de mar. 2016.

é peculiar”. Não se trata de buscar algo que esteja oculto, tampouco trata-se de descobrir a origem de determinado discurso ou a intenção de quem o produziu. O que busquei fazer foi analisar as falas do currículo do *Facebook* e o que esses dizeres desejam afinal, interrogando o que quer o currículo investigado. Nesse sentido, ao investigar o currículo do *Facebook*, estive atenta aos jogos de poder, buscando compreender como o sujeito é produzido no discurso e nas formações discursivas.

Análise do discurso na perspectiva aqui adotada tem por pressuposto um entendimento de que discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1987, p. 56). Nos termos foucaultianos, o discurso não apenas reflete ou nomeia as coisas preexistentes, ele molda o modo como constituímos o mundo. As práticas discursivas alteram nossa forma de compreendê-lo e de falar sobre ele. Considerando o que disse Foucault acerca do discurso, Alfredo Veiga-Neto (2002), afirma que ao “falarmos sobre as coisas, nós as constituímos” (p. 13). Além de possuir caráter constitutivo daquilo que diz, o discurso se produz “em razão de relações de poder” (FISCHER, 2001, p. 199) e sua prática fabrica saberes, verdades, sentidos, subjetividades (SALES, 2010b). E é justamente essa conceituação do termo que me possibilitou indagar o que quer o currículo do *Facebook*. Analisando-o como um discurso, indaguei seus quereres e investiguei o que ele demanda e que tipo de sujeito é nele e por ele produzido.

Refletindo acerca do discurso que produz e se produz em meio às relações de poder, torna-se necessário esclarecer que o poder a que me refiro nesta pesquisa se apoiou no modo como Foucault (1979) o conceituou. Nesse sentido, é importante esclarecer que, de acordo com essa perspectiva o que existe são relações de poder. Na perspectiva de Foucault as relações de poder estão por toda a parte e não se possui o poder, ele é exercido em múltiplas relações que “agem em muitos sentidos, podendo ser consideradas multidirecionais, uma vez que operam de baixo para cima e de cima para baixo” (Marcos FONSECA, 1995, p. 31). No currículo do *Facebook*, os jogos de poder estavam por toda parte, disputando a adesão dos/a internautas postagem por postagem.

O exercício das relações de poder visa produzir pensamentos, atitudes, discursos, sujeitos, por meio de práticas que dividem, separam, incluem e excluem, definindo condutas e comportamentos considerados adequados e inadequados. Tais relações, de força articuladas à divulgação de determinados saberes, produzem efeito de verdade ao discurso. Por isso, no discurso poder e saber se entrecruzam, afinal, para o sutil exercício de poder, “é necessário formar, organizar e colocar em circulação um saber” (FONSECA, 1995, p. 34). Nesse sentido,

poder e saber estão imbricados e dependem um do outro. Juntos eles produzem discursos que são postos em funcionamento. No currículo do *Facebook* foi divulgada uma série de discursos que, por meio de jogos de poder, produziram saberes e “verdades” sobre a escola, os/as jovens, os/as professores/as e demais “sujeitos pedagógicos”³⁹.

As produções divulgadas no currículo do *Facebook* fazem parte dos jogos específicos do poder. Para Foucault (1979, p. 14) “a ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem”. Essa ligação produz os “regimes’ da verdade”, que são construções formadas por um “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”. Na perspectiva de Michel Foucault, não existe uma verdade única. Existem discursos que são posicionados como verdadeiros e adquirem tal *status* em determinada sociedade. De acordo com Paraíso (2007, p. 56), “se o poder opera em conexão com a verdade e esta só existe em relações de poder, então todos os discursos podem ser vistos como parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade”. Sendo assim, cada discurso concorre para conseguir seu *status* de verdadeiro. Desse modo, para investigar os quereres do currículo do *Facebook*, exigiu-se que os discursos que ali são produzidos e veiculados fossem analisados, considerando esses jogos de poder e as “verdades” por eles instituídas.

Essa é a “bricolagem metodológica” proposta para esta pesquisa. Muito embora sua colagem não seja perfeita, e também não seja fixa ou imutável, busquei aqui desenhar um caminho próprio para essa investigação, recortando e colando diferentes metodologias e contribuições de diferentes vertentes. Meu objetivo com essa montagem foi desenvolver uma metodologia adequada ao objeto investigado. Como apontam Meyer e Paraíso (2012), essa é “uma das marcas mais importantes das pesquisas pós-críticas, qual seja, a de que o desenho metodológico de uma pesquisa não está (e nem poderia estar) fechado e decidido a priori e que não pode ser ‘replicado’ do mesmo modo” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 20). No item a seguir, apresento os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação.

1.3.1 A bricolagem metodológica e os procedimentos que articulam a netnografia e a análise do discurso de inspiração foucaultiana

³⁹ Esse conceito será melhor desenvolvido mais à frente, no capítulo 3 desta dissertação.

Considerando a netnografia como a etnografia aplicada ao ciberespaço (NOVELI, 2010; AMARAL; NATAL; VIANA, 2008) e de posse do entendimento dos elementos que ajudam a compor uma pesquisa netnográfica, faz-se necessário demarcar especificamente quais procedimentos auxiliaram na presente investigação. Assim, pensando no problema de pesquisa e nas questões geradas por ele, a *entrée* cultural certamente foi uma etapa que funcionou, sobretudo, na seleção das páginas do *Facebook* investigadas. Para seguir as pistas deixadas no ciberespaço, a observação participante das relações e da cibercultura ali produzida tornou-se essencial à pesquisa realizada. As informações daquele espaço foram devidamente registradas nas notas de campo, que foram compostas por arquivos eletrônicos de armazenamento que continham a coleta de todas as informações e registros do ocorrido naquele espaço na fase da observação e minhas reflexões sobre eles. Articulada a esses procedimentos e ferramentas, a análise do discurso de inspiração foucaultiana também contribuiu para formar a tessitura que deu origem à metodologia aqui empregada. Veremos a seguir as aproximações entre cada um desses procedimentos e como eles funcionaram na investigação das páginas do *Facebook*.

Iniciando pelos procedimentos netnográficos escolhidos, a formulação da pergunta de pesquisa e a identificação das páginas que compuseram o corpus de investigação dialogam diretamente com o tipo de metodologia escolhida, mais especificamente com a etapa de “*entrée*” cultural. Essa etapa me ajudou a navegar pelas páginas do *Facebook*, espreitando a cultura produzida e em circulação naquele espaço. A partir da experiência obtida em minha pesquisa de monografia, em que também foram investigadas páginas de escolas criadas no *Facebook*, olhava para aquelas publicações e indagava o que era problemático ali. A imersão nas páginas do *Facebook* e o referencial teórico no campo do currículo me possibilitaram chegar à pergunta que constitui o problema de pesquisa aqui apresentado. O passo seguinte foi selecionar as páginas que compuseram o corpus da pesquisa. Para isso, considerei uma premissa importante do *entrée* cultural, que é o alto volume de publicações e a movimentação das páginas. Já que meu material empírico foram as postagens publicadas no *Facebook* das escolas, para que houvesse material suficiente para a investigação, a quantidade de postagens foi um critério para selecionar as páginas, de tal forma que todas deveriam estar ativas e serem movimentadas cotidianamente com publicações diversas.

Após a identificação das páginas, foram selecionadas as cinco mais movimentadas, criadas em nome de escolas de Ensino Médio da Rede Estadual, na cidade de Belo Horizonte. O recorte no tipo específico de escola e modalidade de ensino se deu considerando também o

problema de pesquisa proposto nesta investigação. Para investigar quais demandas no currículo do *Facebook* são postas à juventude ciborgue, optei por selecionar páginas de escolas estaduais de Ensino Médio, por ser uma etapa da escolarização básica que comporta um grande contingente de jovens alunos/as.

Depois de selecionar as páginas a serem investigadas, elas foram observadas durante seis meses (de dezembro de 2014 a maio de 2015), sendo armazenadas todas as publicações feitas naquele espaço durante esse período. Assim, foram criados arquivos digitais com todas as postagens e, posteriormente, tais postagens foram categorizadas em sintonia com as questões postas pelo problema de pesquisa. Em um primeiro momento, esses arquivos foram organizados por escola. Assim, foram abertos cinco documentos no Word em que eram salvos os *prints* de todas as publicações feitas na página de cada escola. Posteriormente, outros arquivos foram criados, agora orientados especificamente por categorias que tiveram origem a partir do problema de pesquisa. Esses arquivos constituem as notas de campo da netnografia, pois neles foram armazenados os *prints* dos *posts* oriundos das páginas investigadas, combinados com comentários contendo minhas impressões acerca daquele material, além de outros artefatos que dialogassem com aquela empiria (como imagens, letras de músicas, postagens feitas em outros espaços). Os arquivos digitais eram atualizados duas vezes durante a semana, a saber, segundas e sextas-feiras. No entanto, as páginas eram observadas diariamente para me manter atualizada acerca de sua movimentação. Desse modo, a observação netnográfica e o uso desses recursos para registro e armazenamento das informações produzidas contribuíram para que eu pudesse compreender aquilo que estava acontecendo naquele espaço, naquele momento, ou seja, a cultura que ali era produzida e compartilhada.

Durante a fase de observação, além de ficar atenta a cada publicação feita no campo investigado, foi preciso mapear as ferramentas e os recursos utilizados para conhecer e analisar as relações ali estabelecidas. Desse modo, a intensa imersão no ciberespaço é demanda do processo investigativo e do método escolhido. Para atender essa demanda, utilizei meu perfil no *Facebook* para me inserir nas páginas observadas. Considerando a existência de ferramentas que promovem a privacidade dos conteúdos visualizados por usuário/as do *Facebook*, na condição de usuária adicionada às *fanpages* investigadas, tive acesso aos mesmos conteúdos expostos aos/às jovens ciborgues seguidores/as daquela página, possibilitando, assim, a análise no que diz respeito aos quereres e demandas que ali circularam.

Outro procedimento metodológico que auxiliou na construção das categorias analíticas foram as reuniões de orientação coletiva. Essas reuniões aconteceram quinzenalmente durante toda a pesquisa e, além das categorias analíticas, também foram fundamentais para a elaboração dos argumentos e da análise dos resultados. A criação de uma página na rede social digital também foi outro procedimento utilizado. Busquei com isso “perceber o ponto de vista do ‘nativo’, permitindo uma compreensão dos fenômenos sociais envolvidos através do olhar do outro” (HERRERA; PASSERINO, 2008, p. 5). Para entender o funcionamento das páginas, criei uma com as mesmas características daquelas investigadas, ou seja, criei uma *fanpage* com um nome fictício de escola. O propósito de criar uma página parecida com as investigadas foi para conhecer o modo de funcionamento das ferramentas disponibilizadas e compreender as possibilidades oferecidas pela rede social digital como administradora da página. Tanto a criação de uma página quanto a imersão naquelas investigadas me permitiram ganhar fluência no vocabulário, conhecer os conteúdos ali publicados e compreender as ferramentas disponibilizadas. Esse procedimento garantiu que eu navegasse pelo ambiente compreendendo a cultura do espaço e reconhecendo as formas de relacionamentos presentes ali.

Isso foi fundamental no momento de descrever as páginas investigadas. Na netnografia, o detalhamento que se faz do espaço investigado e seu funcionamento constitui uma etapa da pesquisa, que visa analisar os aspectos que vão surgindo nessa descrição como teias tecidas pelas pessoas (HERRERA, PASSERINO, 2008), formando-se um emaranhado cultural daquele espaço. Desse modo, tornei-me administradora de uma página para conhecer as ferramentas disponíveis e utilizadas. Ao descrever aspectos tão específicos daquele espaço, a cibercultura ali produzida foi evidenciada e pôde ser analisada.

Foi também a descrição detalhada das páginas do *Facebook* que me permitiu conhecer as ferramentas disponíveis na rede social digital e compreender como elas podem ser utilizadas em um processo de seleção para dar ênfase a determinadas postagens e ocultar outras. Essas ferramentas ajudam a compreender o *Facebook* como um currículo, pois as possibilidades advindas da utilização de tais ferramentas operam produzindo e fazendo circular saberes variados e uma multiplicidade de conhecimentos, todos derivados de um processo de seleção que ocorre a partir de determinado ponto de vista. Isso me fez ficar alerta a uma questão que compõe o problema de pesquisa da presente investigação: se o currículo do Facebook é também uma seleção que determina o que entra e o que fica de fora, o que ele quer, qual seu desejo ao publicar determinada postagem?

Articulados a esses procedimentos de selecionar e categorizar as postagens, oriundos da *entrée* cultural e da observa o participante, elementos da análise do discurso de inspira o foucaultiana entram em cena como método para analisar as informa es produzidas. Ao escrever sobre a análise do discurso de inspira o foucaultiana, Sales (2012) afirma que “o discurso   uma força constituinte e define, por meio das rela es heterog neas de poder-saber, o que pode ser dito – e por quem – em determinado lugar e tempo histórico” (p. 124). Assim, pode-se dizer que existe uma disputa constante, permeada por rela es de poder-saber em que são definidos quais discursos são autorizados e quais são negados no currículo do *Facebook*. As próprias ferramentas de quem dispõe a rede social digital permitem, já em suas configura es, fazer tal sele o. Diante disso, analisar os discursos compostos por essas postagens também contribui para analisar a cultura daquele espaço, não apenas ao compreender o funcionamento da rede social digital, mas investigando aquilo que o currículo divulga, o que ele deseja, as demandas postas por ele, o tipo de sujeito que ali   produzido, os saberes legitimados e os ensinamentos nele privilegiados.

Um exemplo disso está na frequência com que foram utilizados memes advindos de páginas de humor e sátiras na internet em postagens feitas pelas escolas. Isso   uma das evidências de que a cultura produzida no ciberespaço está sendo compartilhada pela escola no *Facebook* e evidencia as marcas ciberculturais desenvolvidas naquele espaço. Marcas essas que são expressas por meio do compartilhamento de conteúdos que acionam a zoa o, os personagens conhecidos entre os/as jovens ciborgues e diversos conteúdos advindos de outros espaços ciberculturais. O passo seguinte foi, então, analisar os discursos produzidos e veiculados por meio dessas postagens, indagando o que quer o currículo ao divulgar tais imagens? Quais discursos sobre a escola e o aluno/a têm sido privilegiados? Que tipo de sujeito o currículo do Facebook deseja formar? Quais demandas são postas   juventude ciborgue e seus/suas seguidores/as?

Para perseguir essas questões, a descri o de cada imagem, de cada publica o, foi fundamental. Algumas publica es faziam denúncias graves acerca do modelo escolar existente, outras divulgavam o modelo de aluno/a contemporâneo como sendo desinteressado pelas questões postas pela escola, outras problematizavam, ainda, a rela o entre aluno/a e professor/a. No entanto, havia uma mistura entre temas considerados s rios ao mesmo tempo em que eram utilizados personagens populares na internet, em memes engraçados e, algumas vezes, até satíricos. Essa montagem, que   comum no ciberespaço, exigiu que cada postagem fosse explorada minuciosamente, observando cada imagem, os elementos visuais e textuais

que as compunham, as cores e os personagens utilizados. Seguindo os passos de Foucault, trabalhei, então, com o próprio discurso, vasculhando o que ali estava sendo dito. Foi preciso “estar atenta às minúcias” (SALES, 2012), para analisar imagens e textos, “aceitando a precariedade desses mesmos ditos e, ao mesmo tempo, multiplicando-os” (FISHER, 2001, p. 50).

Estive atenta, também, aos jogos de saber-poder e ao modo como eram colocados em funcionamento determinados discursos sobre a escola e os/as alunos, espreitando as estratégias utilizadas para conferir status de verdade a esses discursos. Estratégias essas que, muitas vezes, consistiam no acionamento de autoridades discursivas, pessoas reconhecidas e autorizadas para tratar sobre certos assuntos, produzindo discursos que circulavam no currículo do *Facebook* como sendo verdadeiros. Problematizar as condições de existência desses discursos, expondo as relações de saber-poder que os constituíram também fez parte dos procedimentos da análise discursiva aqui empregada.

Desse modo, por meio dessa bricolagem metodológica, a presente investigação buscou mapear as páginas criadas por escolas no *Facebook* para selecionar aquelas que deram origem ao corpus da pesquisa; rastrear e analisar as postagens feitas nas páginas das escolas; descrever e analisar o funcionamento dos discursos do currículo do *Facebook*; analisar o que essas postagens desejam com os/as jovens ciborgues ali presentes. Essas foram as trilhas percorridas para analisar os quereres do currículo do *Facebook* e as demandas postas por ele à juventude ciborgue. No capítulo a seguir, inicio a apresentação das análises realizadas.

CAPÍTULO 2

#DitosDeUmCurrículo: denunciar o modelo educacional vigente como ultrapassado e convocar a participação dos/a alunos/a para reformar o Ensino Médio

A relação entre juventude e Ensino Médio é alvo de estudos que buscam refletir sobre os motivos pelos quais os conflitos presentes nesse liame são cada vez mais recorrentes. De um lado, tem-se a escola com todas as dificuldades que o ensino público enfrenta no Brasil, como a falta de investimento por parte dos órgãos governamentais, o despreparo do/a professor/a para lidar com as especificidades do/a aluno/a, a falta de estrutura dos espaços físicos, entre outros. Do outro lado, estão jovens com características múltiplas e realidades cada vez mais distantes do universo contemplado pela escola.

A juventude contemporânea é marcada por diferentes culturas, que emergem em muitos lugares, o tempo todo (GARBIN, 2009), inclusive no ciberespaço. Diante disso, as tecnologias digitais tornam-se um forte atrativo para jovens ávidos/as por outras maneiras de se relacionarem com o mundo. Tal fato tem efeito imediato no contexto educacional e na relação entre aluno/a e escola, haja vista as diferentes formas de se relacionar, de aprender e ensinar presentes na sociedade, que derivam da intensa relação estabelecida entre aluno/a e tecnologias digitais (Cláudio XAVIER, Lidia OLIVEIRA, 2006; Daiana TREIN, Eliane SCHLEMMER, 2009; Alexandre OKADA; 2011, Ecivaldo MATOS, Eloisa OLIVEIRA 2011; Léa MORAES, Adriana ARENA, 2013). Nesse sentido, alguns/algumas autores/as alertam sobre a necessidade de a escola rever seu papel na atualidade. Garbin (2009) fala sobre isso ao afirmar que a escola é apenas uma de muitas instâncias que oportunizam a aprendizagem. Além dela, existem outras que se mostram cada vez mais atrativas para a juventude ciborgue.

No entanto, as múltiplas formas de aprender na atualidade e o modo como as tecnologias digitais se inserem nesse processo são apenas algumas formas de se pensar os desajustes na educação. Pois, de acordo com Sibilia (2012), atualmente a escola está em crise e, embora a relação dos/as jovens com as tecnologias digitais provoque tensão, esta não é a única dimensão da crise. A autora argumenta que a escola é uma “tecnologia de época” que está se tornando incompatível com os/as alunos/as da atualidade (SIBILIA, 2012, p. 189). Nessa dimensão, a escola é configurada como um artefato do passado que não se atualizou, enquanto os/as alunos/as estão em permanente transformação.

A crise na educação constitui-se como uma das maiores “dificuldades encontradas por muitos educadores em sua prática educativa. Esta dificuldade vem se tornando motivo de preocupação para instituições escolares, para profissionais da educação de um modo geral” (Roberta SANTOS, 2009). Há mais de 50 anos, Hannah Arendt (2013a) denunciava tal crise nos Estados Unidos e afirmava que esta não se tratava de um problema local, ao contrário, a autora refere-se à crise na educação como parte de uma “crise geral que acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida se manifestando diversamente em cada país, envolvendo áreas e aspectos mais característicos” (ARENDRT, 2013a, p. 221). Arendt (2013a) sinaliza a gravidade da crise ao apontar o modo como ela afetou os campos da política e da ética, configurando o cenário de uma sociedade contemporânea que, a partir do século XX, viu-se em meio a reais “tempos sombrios”. Em linhas mais profundas, Arendt (2013a) aponta que, diante da ruptura com determinados valores tradicionais, outrora vigentes/naturalizados no interior das instituições como fundamentos da constituição do mundo moderno, os indivíduos da contemporaneidade vivenciam a crise, de modo central, evidenciada num tempo de incertezas, em que tais categorias da tradição não mais conseguem subsidiar as intervenções necessárias para enfrentarmos os desafios do presente, de modo particular da educação. Eis porque, na análise arendtiana, encontramos, hoje, em uma “lacuna entre o passado e o futuro”. Especificamente acerca da educação, os apontamentos de Arendt (2013a) divulgam que a crise ultrapassa os limites fronteiriços de um único país, configurando-se, portanto, em uma crise de âmbito mundial. Ainda de acordo com Arendt (2013a), os conflitos que se vivenciam hoje na educação são fruto de uma série de mudanças ocorridas ao longo dos tempos, que produziram uma crise nas instituições modernas e a escola não ficou de fora.

É justamente por também refletir acerca da sociedade e instituições modernas que os estudos foucaultianos fornecem reflexões importantes para pensarmos as vicissitudes na educação. Diferentemente de Arendt, Foucault não se dedicou a escrever sobre a crise na educação, no entanto, as reflexões realizadas pelo autor, especialmente no livro “Vigiar e Punir” subsidiaram estudos nas mais diferentes áreas, incluindo a educação. Referindo-se às configurações das instituições modernas, tais estudos também abordam os conflitos que permeiam a sociedade e instituições disciplinares, dentre as quais a escola está inserida. Segundo Maria César e André Duarte (2010, p. 833), em Foucault “o funcionamento da sociedade disciplinar pressupõe um estado de crise permanente, visto que a aplicação dos complexos dispositivos disciplinares depende justamente da constatação da falta de disciplina,

isto é, da crise”. Nessa equação, é evidenciado que a falta de disciplina reflete o conflito, existindo paradoxalmente uma tentativa de exercê-la para acabar com o estado de crise e de indisciplina.

Corroborando com esses argumentos, Clarice Traversini (2012) retoma os estudos de Foucault para escrever sobre a disciplina – dispositivo utilizado pela escola para a produção do sujeito dócil e problematizar o fato de o seu papel não ser mais tão claramente delimitado. A autora argumenta que a “liquefação das fronteiras hierarquicamente delimitadas e necessárias para a produção da disciplinaridade [...] é uma das condições que nos faz ver a escola fora ‘das caixas’ de seu tempo” (TRAVERSINI, 2012, p. 176). Tal fato remonta um cenário de crise da disciplina que é abordada por Foucault ao afirmar que

A disciplina, que era eficaz para manter o poder, perdeu uma parte de sua eficácia. Nos países industrializados, as disciplinas entram em crise. [...] o assunto importante era como o indivíduo obedecia. Nesses últimos anos, a sociedade mudou e os indivíduos também; eles são cada vez mais diversos, diferentes e independentes (FOUCAULT, 1996b, p. 268).

Embora Arendt e Foucault sejam pensadores de searas filosóficas um tanto distintas, há uma significativa e ainda pouco explorada aproximação entre eles, quanto à discussão no campo educacional, ao passo que ambos fazem reflexões importantes que nos ajudam a compreender a crise da educação. Cada um a seu modo apresenta um cenário de crise que nos ajuda a pensar acerca da realidade das escolas contemporâneas. Tanto os estudos arendtianos quanto as abordagens foucaultianas fornecem problematizações do mundo moderno e nos ajudam a compreender o fenômeno atual das crises que subsidiam os desajustes presentes na educação. Trata-se de pensar, de um lado, com Foucault, uma teoria e práticas educacionais voltadas para a desconstrução de tradicionais formas de naturalização e uniformização de identidades, visando à autonomia e ao exercício do sujeito sobre si mesmo. E de outra margem, agora estabelecendo uma ponte com Arendt, um espaço de expressão das potencialidades singulares de cada ‘indivíduo-novidade’, rumo à (re)construção da responsabilidade política dos sujeitos, em especial dos/as jovens, nos seus múltiplos processos de socialização.

Diante desse cenário, como a relação entre juventude e Ensino Médio é divulgada no currículo investigado? Quais discursos são produzidos e veiculados no *Facebook* da escola sobre a relação juventude-ensino médio? Ao disponibilizar esses discursos, o que tal currículo deseja? Essas são algumas questões que persigo ao longo deste capítulo, que tem como argumento que o currículo investigado denuncia o modelo educacional vigente como

ultrapassado, com características que pouco se assemelham com os/as jovens contemporâneos. A escola constitui-se, muitas vezes, como um espaço que os/as jovens não gostam de frequentar, uma instituição “retrógrada”, que opera com lógicas distintas às do/as jovens e não consegue atrair o/a estudante, que foge dela, chora, esbraveja, adocece e faz “corpo mole” para ir à aula. Ao mesmo tempo, no currículo do *Facebook* investigado para esta pesquisa demanda-se por uma reforma no Ensino Médio que, uma vez denunciado como ultrapassado, precisa se reformular para atender as especificidades de seus/suas alunos/as.

Utilizando diferentes signos, significados e significantes, como tirinhas, imagens de cena de novela e memes famosos na internet, no currículo investigado produz-se verdades sobre a relação juventude-Ensino Médio em que são evidenciados desajustes entre o que deseja a escola e o que querem os/as jovens. De modo debochado, irônico e humorado, tal currículo denuncia que, por ser uma instituição ultrapassada, a escola não é vista por si só como um espaço atrativo. Sugere-se, assim, uma reforma do Ensino Médio. No currículo do *Facebook*, produz-se um discurso sobre a necessidade de o Ensino Médio passar por reforma como uma verdade, como sendo este um caminho para equilibrar os desajustes da relação juventude-ensino médio.

Ao mesmo tempo em que divulga um sujeito que não gosta de ir à escola por ela ser uma instituição de outra época, o currículo também demanda que os/as jovens se envolvam em um movimento para pensar a reforma da educação no Brasil. Por meio de postagens que denunciam a crise, no currículo do *Facebook* divulga-se que a reforma do Ensino Médio é a solução e convoca os/as jovens para participarem de eventos que falam sobre isso. Assim, foram analisados discursos que evidenciam a necessidade de a escola repensar suas práticas e passar por uma adequação. O que o currículo investigado deseja é que, em uma reconfiguração, o Ensino Médio contemple as especificidades das juventudes contemporâneas. Focado no que ele quer, o currículo investigado lança mão de elementos ciberculturais para divulgar o desejo pela reforma e para convocar os sujeitos a se comprometerem com ela. Assim, são utilizados *hashtags*, fotos e *memes* para divulgar a necessidade da reforma e como o currículo do *Facebook* espera que isso aconteça. No tópico a seguir, desenvolvo as análises das evidências que denunciam a crise da escola e o modo com que o currículo investigado se apropria dos elementos ciberculturais para demandar a reforma do Ensino Médio.

2.1 Crise-reforma no Ensino Médio evidenciadas no currículo do *Facebook*

*Os moleque pede: ACODE!
Alguna coisa que atraia,
Que nos chame a atenção,
E que nos livre da vaia
Do show da vida, meu irmão
(Trecho da poesia de João Paiva, *Devagar escola*)*

Conceber uma escola que seja atrativa e que chame a atenção do/a aluno/a, como descrito no fragmento da poesia de João Paiva, tem sido um dos desafios da educação na contemporaneidade. De modo geral, o/a estudante está cada vez menos atraído/a pelo que a escola oferece, afinal o que ela tem para ensinar ele/a também pode aprender em outros espaços, inclusive na internet (Rosemeire REIS, 2014). Por esse motivo, os sentidos da escola para os/as jovens são, muitas vezes, questionados e sua finalidade é posta em xeque, instaurando-se aí os reveses da educação que evidenciam a chamada crise educacional.

No currículo do *Facebook* investigado para esta pesquisa, a crise é denunciada de várias maneiras, entre elas destaca-se aqui uma publicação feita em uma das páginas investigadas. A postagem diz respeito a uma reportagem do site da CBN⁴⁰, contendo levantamento realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. De acordo com ela, os/as professores/as gastam grande parte de suas aulas “acalmado” os/as alunos/as. No currículo do *Facebook*, a reportagem foi utilizada de modo a criticar o modelo escolar existente. Nele, a escola é divulgada como uma instituição que utiliza métodos “retrógrados” que pouco se assemelham com as características da juventude contemporânea, conforme é possível observar na figura 7.

⁴⁰ Disponível em: <<http://cbn.globoradio.globo.com/editorias/pais/2015/03/01/PROFESSORES-NO-BRASIL-PERDEM-20-DO-TEMPO-DE-AULA-ACALMANDO-ALUNOS-MOSTRA-PESQUISA.htm>>. Acesso em: 23 maio 2015.



FIGURA 7– Crítica ao modelo escolar vigente
 Fonte: Currículo do *Facebook*

Na imagem, divulga-se uma sala de aula com jovens na mais pura desordem, se observados/as pela lógica da escola, a qual demanda que os/as alunos/as fiquem assentados/as, enfileirados/as, organizados/as, disciplinados/as. De acordo com Foucault (2004^a, p. 121), “a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço”, por isso manter os/as alunos/as de maneira organizada na sala de aula é uma premissa das instituições disciplinadoras e, quando isso não acontece, tem-se a sensação de caos, como mostrado na figura 7. Ainda segundo Foucault (2004a), o poder disciplinar não aparece de repente, mas é inventado por múltiplos processos ao longo do tempo. Durante muitos anos, a escola vem desenvolvendo mecanismos que visam disciplinar os corpos, mas o que o currículo investigado está divulgando é que os procedimentos que dão forma à escola são ultrapassados, são retrógrados e precisam ser reformados. E um desses procedimentos ainda presentes e nos quais os sujeitos não mais se veem representados é a forma tradicional de autoridade nas relações entre professores/as e alunos/as.

Para a escola, os/as jovens em cima das mesas e cadeiras, agitados/as, jogando papel uns/umas nos/as outros/as reflete um momento de bagunça generalizada. Essa cena em uma sala de aula evidencia a indisciplina dos corpos. O título da matéria indica que foi identificado, por meio de pesquisa, que, no Brasil, os/as professores/as perdem 20% do tempo

de aula acalmando os/as alunos/as. Já a legenda utilizada para compartilhar a reportagem no currículo investigado divulga o outro lado dessa relação, reforçando que os/as alunos/as perdem muito mais que 20% da aula e que a sensação de perda é amplamente sentida, ou seja, não afeta apenas os/as professores/as. A preocupação com a utilização do tempo é acionada no discurso que, tanto no título da reportagem quanto na legenda utilizada para que ela fosse publicada no currículo do *Facebook*, é reiterada. Divulga-se o interesse em “constituir um tempo integralmente útil” (FOUCAULT, 2004a, p. 128) para alunos/as e professores/as. Visando à boa utilização do período em que estão na aula, a disciplina do corpo combina com os objetivos da escola, pois é o “bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo” (FOUCAULT, 2004a, p. 130), já a indisciplina leva à perda do tempo. Mas qual é a fonte de tanta indisciplina? Por que os/as alunos/as precisam ser acalmados/as durante 20% do período de aula? No currículo investigado tal perda é explicada por meio da crítica que se faz ao modelo educacional vigente, que é chamado de “retrógrado” e que precisa ser reformado. O discurso utilizado para descrever o modelo educacional indica que é a escola que precisa mudar.

Diferentes estratégias de poder são acionadas para dar ênfase àquilo que o currículo quer chamar a atenção. Enquanto na reportagem a atenção está voltada para a perda de tempo sofrida pelo/a professor/a, no currículo investigado, os discursos são produzidos de modo a colocar o/a aluno/a como aquele/a que tem perdido seu tempo com a forma escolar. Mais do que divulgar o assunto abordado na reportagem, pluralizar as possibilidades de compreender o que está sendo divulgado é uma estratégia acionada no discurso para dar ênfase também ao tempo que o/a aluno/a perde. A estratégia utilizada pelo currículo do *Facebook* para fazer isso é descrever na legenda que o/a estudante perde muito mais do seu tempo. De acordo com Corazza (2001), o currículo apresenta uma das tantas maneiras de formular o mundo, assim, ele utiliza palavras para nomear as coisas a sua volta, atribuindo-lhe significados. Desse modo, o currículo do *Facebook* utiliza seu sistema de significação para constituir aquilo que ele nomeia de aluno/a e de modelo escolar, produzindo, assim, um tipo de estudante/a que perde tempo com o modelo educacional retrógrado da atualidade. Assim, como um artefato que produz “saberes, verdades, valores, condutas, subjetividades” (PARAÍSO, 2007, p. 93), nesse jogo de poder, o currículo opera produzindo um tipo de aluno/a que é prejudicado porque a escola não acompanhou as transformações sociais que a cercam e, ao mesmo tempo, produz também uma escola que precisa ser reformada a fim de atender às demandas da contemporaneidade.

As enunciações acionadas na publicação da figura 6 corroboram com um discurso que denuncia a escola como uma instituição que, de acordo com Sibilía (2012), está se tornando obsoleta, ou seja, que está em crise. No currículo do *Facebook* e em parte de alguns artefatos culturais, como televisão, *internet*, jornais, divulga-se um discurso que atribui as tensões e os desafios existentes na relação juventude-escola às “mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental” (DAYRELL, 2007, p. 1106) e as instituições de ensino não têm dado conta de acompanhar. Ainda de acordo com Dayrell (2007, p. 1117), a escola “não se redefiniu internamente e não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade”.

Pensando no desajuste entre escola e alunos/as da atualidade, Sibilía (2012) descreve a escola como um dispositivo criado em outros tempos, sendo, portanto, uma “tecnologia de época”. Para a autora, a escola seria uma “máquina antiquada; e, por isso, seus componentes e seu funcionamento são cada vez mais conflitantes com nossos/as jovens” (SIBILIA, 2012, p. 197). Na reportagem divulgada na figura 7 esse discurso é reiterado à medida que se justifica a perda do tempo que se usa para acalmar os/as alunos/as, criticando o modelo educacional e demandando a reforma no ensino médio. Para Bretãs (2004), a necessidade da “renovação” da instituição escolar é uma pressão que caminha em “prol de uma revitalização do campo educacional” (p. 81). Sobre a necessidade de uma mudança que promova a renovação da escola, o cantor de *Rap* e professor de Educação Física, João Paiva, escreveu uma poesia que vai ao encontro do discurso que critica a escola como uma instituição retrógrada que precisa mudar para atender seus/suas alunos/as. Em outro excerto da poesia *Devagar escola*, da qual um fragmento foi utilizado para abrir este tópico, essa questão está posta como um desafio para a escola

(...) *Cê* é lugar de formação
 Informação
 E que formas são
 Que *cê* usa *pra* fazer?
 Com métodos arcaicos,
 De colorir mosaicos
 Que nunca vão convencer?
 E o que eles querem aprender,
Cê ta pronta *pra* falar?
 Ou quer seguir no conteúdo? (...)

No texto de João Paiva, a escola é questionada quanto aos métodos e os modos que utiliza para formar e informar os/as alunos. A poesia é mais um discurso que compõe a mesma formação discursiva que denuncia a crise na educação. O poeta e músico aborda o

claro desajuste entre o que a escola ensina e o que o/a aluno/a deseja aprender. Na poesia, a escola é, ainda, criticada por utilizar métodos arcaicos que não convencem quem a frequenta. Quem também faz essa discussão sobre a necessidade de a escola passar por uma reforma e rever seus métodos ultrapassados é Maria Aparecida Basso (2009). A autora argumenta que existe hoje a necessidade de a escola e o currículo passarem por uma atualização e atribui isso ao fato de que vivemos na era da “sociedade digital”, enquanto que a escola ainda permanece na lógica da sociedade disciplinar. Segundo a autora, a “sociedade digital” está pautada nos “dispositivos que conectam, informam e formam redes” (BASSO, 2009, p. 3), enquanto a escola opera com lógicas disciplinadoras. Cesar e Duarte (2010), também argumentam que a escola é uma instituição tradicionalmente disciplinar que vem passando por um momento de transformação. Por um lado ela deixa de ser a “instância privilegiada de produção do sujeito assujeitado e normalizado; por outro lado, ao sofrer modificações profundas, também se modifica a atuação da escola na nova produção das subjetividades contemporâneas” (CESAR, DUARTE, 2010, p.843).

O discurso sobre a escola no currículo investigado somado aos argumentos dos/as autores/as acima citados/as divulgam a existência de uma crise na educação. Mas essa não é a única dimensão destacada no currículo do *Facebook*. Há também a demanda pela reforma do modelo educacional em crise. Ao denunciar o modelo escolar vigente, demanda-se sua reforma. A estratégia acionada no discurso para chamar atenção para a necessidade da reforma na educação é ativada na utilização de uma *hashtag*, que precede a frase que evoca “#PelaReformadoEnsinoMédio” que compõe a legenda da figura 7. Desse modo, fica evidente que crise e reforma se constituem eixos que caminham juntos. Ao mesmo tempo em que é divulgada a crise no modelo escolar vigente, o currículo investigado demanda que ele seja reformado. Segundo Maria Cesar (2004), o binômio crise-reforma é característico do discurso sobre a educação, de modo que sempre que se pensa na crise, a reforma surge como uma necessidade para superá-la. Para Cesar e Duarte (2010), o discurso sobre a crise na educação é retroalimentado por esses dois eixos. Autora e autor afirmam que a crise é o momento para desenvolver o pensamento crítico sobre a educação, o que nos leva a refletir acerca dos males que as contínuas reformas educacionais pretendem solucionar.

O momento de crise é também momento de reflexão constante e, especialmente, uma oportunidade de reinventarmos o presente:

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude

dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (Arendt, 2013a, p. 223).

Arendt (2013a) descreve que refletir sobre o papel que a educação desempenha é o que se pode apreender da crise. Para a autora, devemos nos inquietar com questões que nos levem a pensar sobre “o que podemos aprender dessa crise acerca da essência da educação – não no sentido de que sempre se pode aprender, dos erros, o que não se deve fazer, mas sim refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização” (ARENDR, 2013a, p. 234). Esse movimento exige, segundo a autora, uma revisita à tradição, em que certas categorias e conceitos fundamentais possuem suas raízes histórico-filosóficas e políticas. Não com saudosismo ou como quem deseja reviver as coisas que lá estão, mas com respeito, reconhecendo que há ali informações valiosas acerca da própria crise, dos caminhos que levaram a ela, para então refletir sobre outras possibilidades e formas de superá-la. Esse movimento de reflexão é divulgado também no currículo investigado, uma vez que há a preocupação não somente em denunciar a crise, mas também de convocar os sujeitos do Ensino Médio a se envolverem em favor de uma reforma nessa etapa do ensino, levando-os a refletir sobre ele.

Sobre isso, Arendt (2013a) afirma haver a necessidade de reformular as escolas, a fim de atender as “exigências inteiramente novas do mundo de hoje” (ARENDR, 2013a, p. 234). A autora fala acerca da indispensabilidade de uma reforma curricular em todos os países, de modo a contemplar as especificidades contemporâneas. Critica, também, as reformas propostas até então, sobretudo aquelas de interesse norte-americano, que nada mais são do que propostas de restauração, um reparo, baseado na forma como a educação foi conduzida outrora. Embora Arendt não tenha se debruçado na demanda pela reforma da educação, as proposições feitas por ela para pensar nos “ensinamentos da crise” contribuem para pensar na reforma. Por meio do conceito de “natalidade”, por exemplo, Arendt (2013a) traz a ideia do/a aluno/a como um ser recém-nascido para o mundo. Nesse sentido, afirma que o/a aluno/a deve ser visto como alguém que é capaz de iniciar novos começos no mundo e merece participar de processos educativos que priorizem a “valorização das potencialidades singulares” (ARENDR, 2013a, p. 231) e permitam a eles/as se constituírem no espaço público, de modo a se produzirem protagonistas que colaboram ativamente para construir um Ensino Médio e, assim, uma sociedade melhor.

O conceito de natalidade em Arendt não se relaciona com o mero fato de nascer, refere-se à possibilidade da condição humana de inaugurar novos começos no mundo. É a condição humana da natalidade que garante aos homens “a possibilidade de agir no mundo, dando início a novas relações não previsíveis” (CESAR, DUARTE, 2010, p. 825). Eis aí a possibilidade de olhar para o passado – não com saudosismo ou para reproduzir as mesmas práticas em reformulações baseadas em um modelo que preexistia à chegada daquele/a que acabará de nascer para essa experiência – mas para refletir acerca da existência da crise e reformular outras possibilidades de enfrentamento e superação. O conceito de natalidade de Arendt (2013a) soa como uma proposição para superar a crise, logo, caminha rumo à reformulação daquilo que não está funcionando bem na educação. Nessa concepção, a escola “não pode jamais ser entendida como algo dado e pronto, acabado, mas tem de ser continuamente repensada em função das transformações do mundo no qual vêm à luz novos seres humanos” (CESAR, DUARTE, 2010, p. 826). Essa perspectiva também critica a escola como um artefato que não acompanhou as transformações sociais.

Depois de denunciar a crise, como o currículo do *Facebook* está articulando e divulgando a reforma do Ensino Médio? Foi evidenciado que o currículo faz isso utilizando as redes sociais digitais, acionando um elemento próprio da cultura ciberespacial, como a *hashtag*. Evidenciando, assim, a cibercultura como uma aliada para convocar os/as jovens e para promover a reforma que ele demanda. Em outra publicação no currículo investigado, os/as alunos/as que participaram de um seminário para pensar a reforma no ensino médio, promovido pelo Observatório da Juventude⁴¹, na Universidade Federal de Minas Gerais, receberam destaque no currículo do *Facebook*.

⁴¹ O Seminário “Ensino Médio no Brasil: sujeitos, tempos, espaços e saberes” teve como objetivo refletir sobre os principais desafios enfrentados pelo Ensino Médio no Brasil e trouxe elementos para o debate nacional. O encontro ocorreu no período de 11 a 13 de março de 2015, na UFMG, e contou com a parceria entre o Observatório da Juventude/UFMG, o Ministério da Educação e o Unicef.



FIGURA 8 – Reforma do Ensino Médio
 Fonte: Currículo do *Facebook*

Esses/as alunos/as foram fotografados/as durante o seminário e as fotos foram publicadas no *Facebook* da escola junto com uma legenda que afirma que eles/as participaram dos trabalhos, ou seja, se envolveram e estão pensando na reforma do Ensino Médio. A exposição das fotos dos/as alunos/as e a legenda que afirmam que tais jovens trabalharam para “pensar a reforma no Ensino Médio no Brasil” são técnicas acionadas para divulgar um discurso sobre a necessidade de reformar o Ensino Médio e para convocar os sujeitos a pensarem sobre tal reforma, além de prescrever o tipo de jovem desejado naquele currículo. Essas também são técnicas acionadas no processo de controle social. Corroborando com os

argumentos de Sibilila (2012) sobre a sociedade do controle, com suas fotos divulgadas pelo *Facebook* da escola, os/as jovens têm suas ações observadas na grande rede e são estimulados a participarem do movimento pela reforma do Ensino Médio. Evidencia-se que o currículo investigado deseja um/a jovem que participa, se envolve e trabalha pela reforma educacional no Brasil. Em outras postagens, a escola como uma instituição desconectada de seus/as alunos/as é evidenciada por meio de publicações que divulgam que os/as estudantes não gostam de frequentá-la, conforme veremos a seguir.

2.2 O desinteresse do/a jovem em frequentar a escola como evidência da crise no Ensino Médio

Além da divulgação da crise e a demanda pela reforma no Ensino Médio serem evidenciadas no currículo investigado, como a relação juventude-Ensino Médio é divulgada em tal currículo? Na figura 9, de imagem publicada nas páginas do *Facebook* investigadas para esta pesquisa, observa-se um discurso que divulga a baixa motivação do/a aluno/a em ir para a escola e participar das aulas. Por meio desse discurso, divulga-se como as formas que a escola tem hoje se mostram desinteressantes para os/as jovens contemporâneos/as, divulgados/as como aqueles/as que não gostam de ir para escola.



FIGURA 9 – Eu indo para escola
 Fonte: Currículo do *Facebook*

A Figura 9 evidencia o desinteresse de uma jovem em ir para escola. Nela divulga-se uma concepção de estudante que adoecer por ter que frequentar a escola. A imagem de uma aluna sendo conduzida em uma cadeira de rodas divulga a ideia de que com as próprias pernas, ou pelo próprio desejo, ela não chegaria à escola, por isso precisa ser levada, contrariando sua vontade. As roupas, que lembram trajes hospitalares, bem como o cabelo desalinhado, o olhar catatônico e a postura do corpo revelam um estado de loucura, ou desgaste mental, que pode ter sido gerado pela imposição da força de outrem para que ela fosse à escola.

Divulga-se na imagem o pleno exercício das relações de poder, uma vez que o que a jovem deseja é diferente daquilo que outra pessoa a obriga a fazer. Divulgar essa relação de forças parece uma estratégia discursiva para ensinar que, independente de sua vontade, o/a jovem terá que frequentar a escola, caso contrário sofrerá sanções que, em se tratando de

instituições de ensino, podem ser a reprovação por infrequência. Segundo Foucault (2004a), a sanção funciona como um mecanismo para normalizar os sujeitos. Isso porque ela tem função punitiva a tudo aquilo que for indiferente à disciplina.

Na imagem divulgada, observa-se a postura corporal da jovem que denota o descontentamento, o não assujeitamento passivo à vontade imposta. A postura dela evidencia uma sensação de cansaço, que pode ter sido gerada pela resistência contra a imposição que a obriga a ir à escola. A frase que acompanha a imagem diz “eu indo pra escola”, que também divulga a ideia de “vou, mas não quero”; ou “se quiser que eu vá, terá que me carregar”. Tanto os esforços de normalizar os sujeitos, quanto a resistência ao assujeitamento fazem parte de um jogo de poder que, conforme Foucault (1979) está em toda parte e é exercido desde as relações mais complexas até as microrelações. O discurso veicula e produz esse poder e, ao mesmo tempo, o reforça e também o mina (Foucault, 1988). De acordo com Fonseca (1995, p. 31), essas relações de poder “agem em muitos sentidos, podendo ser consideradas multidirecionais, uma vez que operam de baixo para cima e de cima para baixo”. Ainda de acordo com Foucault, o discurso é composto por “uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes” (1988, p. 95), e é essa heterogeneidade que o compõe. Por isso, no discurso divulga-se a obrigação em ir para escola de qualquer modo, ao mesmo tempo em que evidencia-se que a jovem vai, mas não de forma passiva, ela resiste.

Esses discursos mostram o desinteresse do/a jovem em ir para escola e divulgam um desajuste entre o que eles/as querem e o que são obrigados/as a fazer. O desinteresse em ir à escola é divulgado em outras postagens no currículo do *Facebook* investigado. Outras imagens foram acionadas para demonstrar a falta de interesse pela escola. A figura 10, por exemplo, reitera tal discurso.



FIGURA 10 – Ir para escola de novo?
 Fonte: Currículo do *Facebook*

A imagem foi compartilhada a partir da página Diálogos Engraçados⁴². Esse movimento de replicar conteúdos de outros espaços é uma prática cibercultural comum no ciberespaço, de modo que grande parte dos websites e das redes sociais digitais oferecem ferramentas de compartilhamento. Elas garantem o fluxo de distribuição e a aceleração do ritmo de produção e circulação das informações (LEMOS, 2010, 2007), fazendo com que determinado assunto ganhe rapidamente grande repercussão e seja acessado por um número crescente de usuários/as. Na imagem publicada no currículo do *Facebook* também é

⁴² Página criada no *Facebook*. Disponível em: <<https://www.facebook.com/DialogosEngracados/?fref=ts>>. Acesso em: 13 de jun. 2015.

divulgado um tipo de aluno/a que parece não desejar ir à escola. A figura 8 remete às cenas de uma série animada chamada Charlie Brown, que virou tirinha e faz muito sucesso entre os/as internautas. Comendo a cena, Lucy van Pelt chama seu irmão, Linus van Pelt, para ir à escola. Linus diz “de novo?”, complementando que já foi à aula ontem, dando a entender que não precisa ir novamente hoje. É interessante ressaltar que no desenho animado o personagem de Linus é reconhecido por ser bastante observador, inteligente e erudito, agindo muitas vezes como o filósofo da série⁴³. Já Lucy tem características que a marcaram como mandona, por sua personalidade forte e predominante⁴⁴.

As possibilidades discursivas existentes nessa figura podem levar a uma multiplicidade de sentidos. Destaco aqui, pelo menos, dois caminhos distintos: o primeiro dialoga com o argumento deste capítulo, que busca evidenciar que no currículo investigado há um esforço em destacar a crise na educação ao denunciar que os/as jovens não desejam estar na escola porque ela é ultrapassada e se mostra pouco atrativa. Isso é observado no diálogo entre irmão e irmã, em que Linus demonstra estar sem vontade de voltar à aula e utiliza como justificativa o fato de já ter ido ontem. O fato de Linus ter uma trajetória que o caracteriza como um personagem aplicado e inteligente, somado ao episódio de que, na última cena da figura, ele aparece com um semblante que remonta um sorriso, nos levam ao segundo caminho possível nesse emaranhado discursivo. Nessa outra possibilidade, Linus estaria feliz por ter que voltar à escola hoje, mesmo tendo ido ontem.

Mais uma vez é possível notar a heterogeneidade que compõe o discurso e mais do que isso, evidencia-se o quão o sistema de significação de um currículo pode ser diferido (CORAZZA, 2001). Isso porque “a significação daquilo que um currículo expressa em palavras está sempre suspensa em um alhures, que é, invariavelmente, uma cadeia incompleta de significantes” (CORAZA, 2001, p. 11). Assim, ao dar visibilidade àquilo que o currículo acredita demonstrar a falta de interesse do/a aluno/a em frequentar a escola, pode, também, divulgar o oposto disso, ou seja, a alegria em ir mais uma vez para a aula. Desse modo, tanto aquele/a que não deseja ir à escola, quanto os/as que sentem alegria em frequentá-la podem ser produzidos nesse discurso e desejados por esse currículo.

⁴³ Perfil do Linus van Pelt, disponível em: <<http://www.tvsinopse.kinghost.net/c/charlie3.htm>>. Acesso em: 08 de ago. 2015.

⁴⁴ Perfil da Lucy van Pelt, disponível em: <<http://www.tvsinopse.kinghost.net/c/charlie3.htm>>. Acesso em: 08 de ago. 2015.

No entanto, no currículo investigado foram divulgadas outras imagens que reiteravam como a escola da atualidade é desinteressante. Na figura 11, uma personagem de novela é acionada como estratégias para conferir status de verdade a esse discurso.



FIGURA 11 – Sobre as aulas: cansei!
Fonte: Currículo do *Facebook*

A imagem da atriz Adriana Esteves, que, na figura, interpretava a vilã Carminha, personagem da novela Avenida Brasil⁴⁵, é utilizada para divulgar, de um lado, o sentimento de cansaço que os/as alunos/as nutrem sobre as aulas, por outro, pode também evidenciar o cansaço dos/as professores/as. A imagem foi publicada em uma das páginas investigadas no

⁴⁵ Avenida Brasil foi uma novela exibida pela Rede Globo no ano de 2012. Disponível em: <<http://resumo-das-novelas.com/atores-personagens/historia-elenco-atores-e-personagens-da-novela-avenida-brasil/>>. Acesso em: 08 de ago. 2015.

Facebook e é acompanhada da frase: “mas mal começou”. Denuncia-se aí um cansaço provocado pela rotina de ir à escola, de repetir as mesmas práticas, em um ambiente enfadonho e desinteressante, que é desencadeado já no início do ano letivo.

A desmotivação do/a aluno/a e do/a professor/a com a escola é divulgada no currículo investigado e encontra suporte nas discussões que indicam que a falta de interesse se deve ao fato de a escola operar com lógicas que não se assemelham aos/as jovens da contemporaneidade. Já no que tange ao cansaço dos/as professores/as, isso também se relaciona com a chamada crise na educação. Arendt (2005) afirma que a crise na educação afeta não apenas os/as alunos/as, mas também os/as professores/as. A autora argumenta que estes/as não representam mais uma autoridade para os/as alunos/as, de modo que precisam ser autoritários/as ou, ainda, lançar mão de práticas tradicionais de autoridade que não mais funcionam com os sujeitos jovens⁴⁶.

Cesar e Duarte (2010) também fazem essa constatação e, com base no argumento de Arendt, afirmam que docentes se encontram abandonados à própria sorte, pois, “com sua formação deficiente do ponto de vista dos conteúdos, não mais representam uma autoridade legítima diante das crianças e, frequentemente, recorrem ao autoritarismo” (CESAR, DUARTE, 2010, p. 831). Na novela, a personagem de Adriana Esteves vivia aos berros, impondo suas ordens a quem quer que fosse, sendo muitas vezes ignorada. Seria esse/a o tipo de professor/a demandado no currículo investigado? O que se pode argumentar é a existência de um discurso que aciona essas possibilidades e denuncia o cansaço e o desinteresse que vivenciam os sujeitos do Ensino Médio. Desinteresse esse que foi exaustivamente divulgado no currículo investigado, conforme se pode observar na figura 12. Nela vê-se a imagem de um homem chorando, seguida pela frase “lembrando que as aulas estão voltando...”.

⁴⁶ Essa discussão encontra-se melhor desenvolvida no próximo capítulo desta dissertação, intitulado “#DitosDeUmCurrículo: recuperar a autoridade docente.



FIGURA 12 – Voltas às aulas: O choro é livre
Fonte: Currículo do *Facebook*

Aqui a imagem pode se referir tanto ao/à aluno/a quanto ao/à professor/a. De todo modo, a imagem divulga um discurso que mostra a tristeza gerada pela volta às aulas. No entanto, assim como no caso do Linus, na figura 10 discutida anteriormente, a alegria emocionante pelo retorno das aulas é outra via de análise, haja vista que ambos sentimentos podem levar uma pessoa às lágrimas. Os sentidos de alegria e de tristeza estão em disputa no discurso analisado. Essa é uma característica discursiva que, em uma mesma estratégia, coloca em funcionamento discursos diferentes e mesmo contraditórios (FOUCAULT, 1999). Desse modo, o discurso aqui divulgado pode produzir, ao mesmo tempo, sujeitos tristes com a volta às aulas e sujeitos que se emocionam de alegria por reiniciar a rotina escolar e reencontrar os/as amigos/as.

Se, na figura 12, o descontentamento e a emoção com a volta às aulas são discursos em disputa, na figura 13 a seguir não resta dúvida da alegria sentida com o início das férias. Esse, sim, é um motivo para dançar, comemorar. As tão sonhadas férias chegaram!



FIGURA 13 – Estou de férias
Fonte: Currículo do *Facebook*

Uma criança alegre, dançando, sorrindo. Segunda-feira, um dia que geralmente remete ao desânimo, à preguiça de ter que voltar à rotina depois de um final de semana inteiro, mas não para quem está de férias. Nas férias não importa se é segunda-feira ou sábado, todos os dias são feitos para se divertir, para brincar, descansar e não se preocupar com tarefas escolares. Percebe-se que, ao mesmo tempo que o currículo divulga um discurso sobre o/a aluno/a que sofre em ter que ir para escola, nele divulga-se como esse/a aluno/a é feliz quando está de férias. São diversas táticas acionadas no currículo do *Facebook* para divulgar o mesmo discurso. Elas reúnem imagens e enunciações diferentes, mas pertencentes a uma mesma

cadeia discursiva com o objetivo de produzir “verdades” acerca de um tipo específico de aluno/a e de escola. Essas são algumas de tantas maneiras que ele encontra para nomear a relação do/a aluno/a com a escola como sendo desarmoniosa.

Compreendendo as coisas que o currículo nomeia como produtos de um sistema de significação (CORAZZA, 2001), fica evidente que o currículo do *Facebook* investigado usa diferentes linguagens (como a dança do menino da figura 13, a charge do Charlie Brown, a cena da novela Avenida Brasil) para denunciar um tipo de relação entre os/as jovens e a escola que é conflitante a ponto de os/as alunos/as não desejarem estar naquele espaço. Muitas outras imagens foram divulgadas no currículo do *Facebook* para evidenciar que os/as jovens estão cada vez mais desestimulados em frequentar a escola. Na figura 14, por exemplo, denuncia-se que os/as alunos/as não gostam de permanecer na escola. Em alguns casos, eles/as preferem estar em casa a estar na instituição escolar.



FIGURA 14 – Matar aula
Fonte: Currículo do *Facebook*

Mentir, pular o muro, delinquir, fugir, escapar, violar regras, subverter a ordem. Essas são algumas possibilidades discursivas produzidas e divulgadas na figura 14. Ao

divulgar essa imagem, no currículo investigado aciona-se uma prática bastante comum no universo escolar: matar/cabular aula, fugir da escola. No campo da psicologia, alguns estudos sobre a educação podem indicar que matar aula faz parte do desenvolvimento normal da criança e dos/as jovens (Isabel BORDIN, David OFFORD, 2000). Autor e autora afirmam que, na maioria das vezes, esse é, de certa forma, um “comportamento esperado para pessoas da mesma idade e sexo em determinada cultura” (BORDIN, OFFORD, 2000, p. 12). Já na escola, essa prática é tratada como indisciplina, como forma de escapar às normas que ela impõe.

Mas o que deseja o currículo investigado ao divulgar essa prática? Retomando os argumentos de Corazza (2001) sobre o desejo do currículo por um sujeito que se reconheça nele, pergunto quem é o sujeito capaz de reconhecer-se nas práticas discursivas que este currículo produz? A quem e de que sujeito ele fala? A análise da figura 14 mostra que se trata de um sujeito que viola as regras, que foge da escola, que escapa dela. Estamos tratando aqui de um currículo que tem criticado o Ensino Médio e que tem demandado que ele seja reformado para atender as especificidades dos/as jovens. Para o currículo investigado, seria esse o motivo que leva o/a aluno/a jovem a fugir da escola, escapando por seus muros? Em um artigo publicado no Portal da Educação Pública no Rio de Janeiro, sobre as razões que levam o/a aluno/a a matar aula, Tatiana Serra (2010) explica que o desinteresse dos/as alunos/as em permanecer na escola durante o período de aula pode estar relacionado à “falta de estrutura escolar, à falta de preparo e interesse dos educadores[...], à falta de diálogo no ambiente escolar [...] entre outros” (SERRA, 2010, s/p). De certo modo, os argumentos desenvolvidos por essa autora corroboram com a crítica feita no currículo do *Facebook* ao modelo educacional vigente, que, nos dizeres do currículo investigado, precisa ser reformado, porque é retrógrado e que, para Serra (2010), está deixando a desejar em vários aspectos, como ela mesma descreveu.

Os discursos divulgados no currículo do *Facebook* operam com vistas a produzir um tipo de escola que é caracterizada como um espaço em que o/a aluno/a tem pouco interesse em frequentar, por isso foge dela. Ao mesmo tempo, esse currículo produz um tipo de sujeito que subverte a ordem e quebra os protocolos ao escapar pelos muros, um sujeito que foge da aula para ir para casa. Em outros campos do ciberespaço, esse desinteresse também é divulgado, como mostra a figura 15, extraída da internet.



Figura 15 – Oração dos estudantes

Fonte: <http://i.ytimg.com/vi/Qqq19X4KCRU/maxresdefault.jpg>

A paródia divulga de forma humorada a tensão na relação entre a juventude e a escola. O desejo do/a aluno/a é que o tempo de estar na escola seja diminuído cada vez mais: “aumenta nossas férias, diminua nossas aulas”, assim como nas imagens publicadas no currículo investigado. Para que tenha seu desejo atendido, o/a jovem apela para a força divina, rogando ao Pai que está nos céus, demonstrando que toda ajuda capaz de salvá-lo/a da escola é bem-vinda.

Seguindo em direção oposta ao desejo dos/as alunos/as divulgado na figura 14, as políticas educacionais contemporâneas têm buscado ampliar cada vez mais o tempo de permanência dos/as alunos/as nas escolas. Essa prerrogativa de ampliação do tempo nas escolas está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que em seu artigo 24, inciso I, disciplina que o ano letivo deverá cumprir uma carga horária anual de, no mínimo, 800 horas distribuídas em 200 dias letivos. Também o Plano Nacional de Educação buscou garantir maior tempo de permanência nas escolas em todos os níveis da escolarização básica, por meio da meta 6, que tem o objetivo de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Não podemos deixar de mencionar, ainda, a Emenda Constitucional 59, aprovada em 2009 pelo Congresso, que prevê a ampliação da obrigatoriedade do ensino para a

população entre 4 e 17 anos de idade (BRASIL, 2009). Todas essas políticas públicas se apresentam como discurso divergente daquele divulgado no currículo do *Facebook*, em que foi evidenciado que os/as jovens desejam estar na escola cada vez menos. São sentidos opostos de discursos em disputa, que concorrem para diminuir ou expandir o tempo de permanência dos/as alunos/as nas escolas. Isso evidencia o desajuste de interesses dos/as jovens e das políticas que governam as escolas.

Diante da falta de motivação dos/as jovens, a instituição escolar se vê frente ao desafio de se tornar mais interessante para o/a aluno/a, que continua sendo divulgado como um sujeito que até sente falta da escola, mas a saudade acaba no terceiro dia de aula, conforme mostra a figura 16.



FIGURA 16 – Saudade da escola
Fonte: Currículo do *Facebook*

Com a imagem da figura 16, no currículo do *Facebook* denuncia-se que há também jovens que sentem falta da escola, evidenciado que, por alguma razão, eles/as gostam de estar lá. Esse desejo, no entanto, muitas vezes é motivado por razões que se distanciam das propostas sugeridas pela escola. Dayrell (2007) afirma que a escola se constitui um espaço

onde os/as jovens vivenciam os “amores, as amizades, gostos e distinções de todo tipo” (p. 1120). Nesse lugar, cada jovem vai construindo sua relação com aquele espaço e atribuindo sentidos para a vivência da experiência escolar⁴⁷.

No currículo do *Facebook*, divulga-se a expectativa da escola com relação à saudade que o/a aluno/a sente dela: “esperamos que dure mais”. O fato de ter sido selecionada uma imagem em que a frase começa escrita com letras grandes (“toda aquela saudade da escola...”), enquanto que a segunda parte da frase é escrita com letras bem pequenas (“acaba no terceiro dia de aula”) evidencia as estratégias utilizadas no currículo para dar ênfase àquilo que lhe é de interesse. Assim, o sinal de reticência ao final da parte da frase que ele quer enfatizar (“toda aquela saudade da escola...”) permite ao/a leitor/a imaginar uma série de possibilidades para o final, todas relacionadas ao fato de que o/a aluno/a sente saudade da escola. O que o currículo divulga é que o/a aluno/a pode também gostar da escola, mesmo que dure pouco. Ele/a se esforça para isso. No currículo investigado divulga-se a existência de um/a aluno/a que começa o ano letivo bem, mas que, por algum motivo, perde o interesse. A escola, por sua vez, é acionada como aquela que espera mais de seus alunos/as, que tem expectativas com relação a eles/as.

Ao mesmo tempo, na figura 17, tem-se uma tirinha da Mafalda em que o aluno é questionado sobre seus planos para o ano letivo. Em resposta, ele diz que pretende sobreviver.

⁴⁷ Discutirei mais sobre os sentidos atribuídos à escola no capítulo 5 “#DitosDeUmCurrículo: divulgar a escola como um espaço de sociabilidade e acionar a cibercultura para produzir uma conexão entre a escola e a cultura juvenil”.



FIGURA 17 – Sobreviver ao ano letivo
Fonte – Currículo do *Facebook*

Evidencia-se aqui que permanecer na escola durante o ano letivo é uma verdadeira batalha de sobrevivência para o/a aluno/a. São tantos os motivos que podem levá-lo/a a não resistir aos desafios do ano letivo que existe para ele/a a possibilidade de não terminar o ano vivo. Sobreviver pode ser visto como uma metáfora, para traduzir os desafios de frequentar a escola, como a falta de estímulo e motivação, o cansaço gerado, muitas vezes, pela carga horária de trabalho conciliada à jornada escolar. Pode ser, sobreviver à lógica hierárquica de excelência, na qual as avaliações somativas, que visam medir o nível de aprendizagem, comparam e selecionam os/as alunos/as. Ou, ainda, sobreviver à classificação das notas e à reprovação. Sobreviver à pressão para fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e entrar em uma faculdade ou, simplesmente, sobreviver à função de aluno/a, com toda aquela rotina e atividades. Estar na escola significa sobreviver a tudo isso, mas pode ser também, em alguns casos, a literal sobrevivência física.

Um estudo realizado por Luiz Gonçalves e Marília Sposito (2002), indica que os casos de violência sofrida por alunos/as são mais comuns em estabelecimentos de grande porte e nas capitais. Para esses/as alunos/as, sobreviver pode significar também superar situações de violência que são descritas por Gonçalves e Sposito (2002, p. 104) como “as discussões, agressões físicas, uso de drogas e ameaças”. A escola, por sua vez, é descrita no currículo investigado como aquela que reconhece a luta pela sobrevivência que o/a aluno/a trava todos os anos e se prontifica a ajudá-lo/a. Tal fato é perceptível na legenda utilizada para

publicar a imagem no currículo do *Facebook*: “no que depender da gente, pode contar conosco”. Percebe-se aqui que, ao mesmo tempo em que o currículo descreve a desarmonia nas relações entre a juventude e o Ensino Médio, nele demanda-se um modelo de escola que entenda o desafio de sobrevivência do/a aluno/a e está disposta a ajudá-lo/a. Tudo isso divulga que a escola está atenta aos conflitos que os/as jovens têm que vencer no Ensino Médio e parece que está empenhada em colaborar.

Diante disso, o desafio de permanecer na escola e sobreviver à sua lógica é divulgado por meio da relação tensionada entre o/a jovem e a escola. Essa relação pode se mostrar inquietante por diversos fatores, como, por exemplo, pelo fato de os/as jovens contemporâneos terem seus modos de existir produzidos de maneira distinta às que a escola estava habituada. Ou, como discutido anteriormente, porque a escola e seu funcionamento são cada vez mais conflitantes com os interesses dos/as jovens (SIBILIA, 2012). Sobre a juventude contemporânea, Dayrell (2007) argumenta que existe hoje no Brasil uma nova condição juvenil que se diferencia muito das gerações anteriores. Para o autor, essa nova condição juvenil relaciona-se com as “mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo” (DAYRELL, 2007, p. 1107). Relacionando essa “nova condição juvenil” à qual se refere Dayrell (2007), à condição de natalidade, ou de recém-nascido/a para as experiências inteiramente novas do mundo contemporâneo, proposta por Arendt (2013), é possível refletir sobre os outros modos de viver na atualidade. Essas formas de se relacionar com o mundo ganharam contornos diferentes e fizeram emergir outras possibilidades de vivenciar tal condição, entre elas destacam-se as relações estabelecidas nos espaços ciberculturais. Com o surgimento da cibercultura, emergiram “diferentes formas de se divertir, de se relacionar, de se comunicar” (SALES, REIS, 2011, p. 74) para os quais nem sempre a escola está preparada para lidar. Desse modo, ela é constantemente provocada por uma novidade perturbadora, que causa instabilidades de toda ordem, inclusive no modo como os/as jovens aprendem, conforme evidenciado na figura 18 a seguir.



FIGURA 18 – Ciborguização

Fonte: <https://professordigital.wordpress.com>

A figura 18 é um bom exemplo das mudanças que alteraram o modo como os/as alunos/as se relacionam com a produção do conhecimento. Divulga-se um professor copiando a matéria no quadro, esperando que seus/suas alunos/as façam o mesmo nos cadernos, porém, ao invés disso, os/as alunos/as capturam o conteúdo curricular em seus aparelhos digitais móveis com apenas um clique. Com essa figura divulga-se que as formas de estudar também são afetadas pelas práticas ciberculturais, provocando a ciborguização no processo de aprendizagem. Essa ciborguização também foi tema de análise na pesquisa realizada por Aline Ferreira (2014). A autora investigou “o que é dito nas produções discentes da pós-graduação em Educação sobre a relação do/a jovem com as tecnologias digitais e como se dá essa relação na aprendizagem” (FERREIRA, 2014, p. 60), mostrando que o tema tem sido alvo de investimento de pesquisa na área da educação. Ferreira (2014) evidenciou que, em um cenário em que os/as jovens estão cada vez mais conectados/as, outros modos de construção do conhecimento são por eles/as estabelecidos, pois o pensamento deles/as “não é mais estruturado do modo linear, mas conectado a diversificados artefatos que compõem os sujeitos” (FERREIRA, 2014, p. 65). Nesse contexto, a juventude ciborgue tem especificidades ainda mais distintas e o modo de aprender, estar e se relacionar com as pessoas e o mundo são muitos diferentes dos moldes tradicionais.

Para a juventude contemporânea, sobretudo os/as ciborgues, a aprendizagem não está associada a um espaço único e delimitado. Os contornos da escola estão cada vez mais tênues, seus muros estão ruindo e ela está se tornando “mais permeável ao contexto social e suas

influências” (DAYRELL, 2007, p. 1115). Tal fato tem reflexo nas relações de poder que circundam a instituição escolar, afinal, outrora era a escola a detentora de um conhecimento científico, legitimado e a responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. Agora a escola se vê diante de uma juventude composta por “sujeitos múltiplos”, que constituem sua aprendizagem na relação com o outro e com as tecnologias digitais (XAVIER, OLIVEIRA, 2006). Sujeitos que aprendem por meio de práticas de colaboração e coautoria e são agentes de sua aprendizagem (TREIN; SCHLEMMER, 2009). Um sujeito que não gosta de frequentar a escola, que chora quando as aulas estão voltando, que está cansado de ir para escola fazer as mesmas coisas todos os dias, que pula o muro e foge da lá, que festeja as férias.

Esse cenário de crise coloca a escola diante do imperativo da ciborguização curricular, em que os processos desenvolvidos por ela são confrontados por uma realidade de práticas cada vez mais imbricada com as tecnologias digitais. Tal fato tem demandado uma reforma nos processos educacionais que compõem a escola, exigindo que esta insira elementos do universo digital em seu currículo. As Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio apontam para necessidade de uma reforma nos processos que contemplam a aprendizagem dos/as alunos/as do Ensino Médio (DCNEM). Ao se referirem sobre os impactos das tecnologias digitais sobre as escolas, as DCNEM indicam que os processos educativos são por elas afetados. Isso influencia toda a estrutura escolar, inclusive metodologias, estratégias e instrumentos de avaliação que ela utiliza (BRASIL, 2013). Tudo isso tem exigido que a educação repense seus processos e as DCNEM chamam essas exigências de “transformação necessária” ao Ensino Médio. Diante desse cenário, em que se inserem os diversificados modos de aprender da juventude contemporânea, o imperativo pela ciborguização do currículo escolar (SALES, 2014) compõe a demanda pela reforma presente no currículo do *Facebook* investigado.

Diante disso, a própria criação das páginas das escolas no *Facebook* e a utilização da Rede Social Digital para convocar os/as jovens para pensar e promover a reforma do ensino médio se configuram como uma tentativa de resposta a essa demanda. Divulga-se no currículo investigado a necessidade de a escola passar por uma reconfiguração, inclusive nos processos que envolvem a aprendizagem. O discurso que ali circula evidencia que as escolas já estão cientes da necessidade de haver uma reforma. No currículo investigado, divulgou-se uma escola que, de certa forma, reconhece os desajustes entre ela e o/a aluno/a e os desafios que terá que enfrentar para se adequar e atender as especificidades da juventude contemporânea. Evidências disso estão presentes em várias postagens, como por exemplo na *hashtag*

#PelaReformaDoEnsinoMédio ou ao divulgar a falta de interesse do/a aluno/a pela escola. Essas evidências mostram que a escola reconhece essas questões e está pensando sobre elas, refletindo sobre sua própria reforma. Divulgando essa demanda. Evidenciando o envolvimento dos/as jovens nesse processo. Convocando a todos/as para essa empreitada.

Assim como descrito por Paraíso (2010a), o currículo é um “espaço de produção e circulação de saberes variados, de conhecimentos múltiplos, de perspectivas diversas” (p. 12). De igual modo o currículo do *Facebook* se constitui um espaço de produção de saberes variados sobre a escola. Nele é evidenciado a existência de uma crise na educação e, ao mesmo tempo, é demandado que haja uma reforma no Ensino Médio para que ele se torne compatível com as juventudes contemporâneas. No currículo investigado a escola é divulgada em perspectivas diferentes, ora como uma instituição ultrapassada que precisa ser reformada para atender as especificidades dos/as jovens que a frequentam, ora como uma instituição que está atenta às demandas dos/as seus alunos/as.

Diante de tudo isso, argumento que no currículo investigado denuncia-se uma crise na educação, evidenciada por meio da crítica que se faz à escola, divulgada como instituição ultrapassada que não é atrativa para os/as alunos/as. Ao mesmo tempo, demanda-se a reforma do Ensino Médio e os/as jovens são convocados para essa empreitada. Caminhando em direção a essa demanda, a cibercultura é acionada como um elemento capaz de auxiliar nas investidas da escola rumo ao seu desejo pela reforma. A incorporação das tecnologias digitais se constitui um caminho possível para aproximar a escola das juventudes contemporâneas e está proposta em documentos que regulamentam a educação no Brasil. Parece que a escola não ignora a potência das tecnologias digitais nesse processo, ao contrário disso, o currículo investigado evidenciou que a escola se alia a elas como um meio para compreender as questões que circundam as juventudes, buscando se aproximar delas. Além disso, divulgou-se, ainda, que a escola também parece reconhecer as outras formas de viver o mundo advindas das relações cambiadas pelas tecnologias digitais, sem negar que outros modos de se relacionar, de estudar, de aprender e de ensinar emergem dessa relação. A denúncia de crise e a demanda pela reforma do Ensino Médio continuam sendo discutidas no capítulo a seguir, em que a autoridade docente está no centro da discussão.

CAPÍTULO 3

#DitosDeUmCurrículo: recuperar a autoridade docente

A relação professor/a-aluno/a vem enfrentando transformações significativas na sociedade contemporânea, sobretudo no que diz respeito ao lugar da autoridade nesse binômio. Neste capítulo, a autoridade será discutida como um eixo da crise na educação que se estabelece também na relação entre professores/as e alunos/as. Dayrell (2007), afirma que nos dias atuais os/as alunos/as “não se mostram dispostos a reconhecer a autoridade do professor como natural e óbvia” (p. 1121). Isso tem gerado um certo desgaste na relação entre aluno/a e professor/a, pois, por um lado, tem-se a resistência do/a aluno/a em reconhecer a autoridade docente e por outro lado, professores/as se veem pressionados/as a se afirmarem como uma autoridade em sala de aula.

Faz-se necessário, portanto, buscar as raízes históricas e também filosóficas de tal problema e, elucidarmos, então, as origens da construção ocidental do conceito de autoridade. Em sua coletânea de ensaios “Entre o Passado e o Futuro”, especificamente no texto “O que é autoridade?”, Arendt (2013b, p. 129) argumenta que, diante da crise ética e política na qual se encontra o mundo moderno, “tanto prática como teoricamente, não estamos mais em posição de saber o que a autoridade realmente é”. Arendt, ao empreitar uma busca pela gênese do conceito de autoridade - nas sociedades grega e romana clássicas - argumenta que o mesmo se constituiu, para a tradição política, no elemento referencial das relações humanas no seio das diversas instituições do espaço público. Neste capítulo, discuto a perda da autoridade docente como um problema que compõe a crise na educação, operando com os apontamentos conceituais feitos por Arendt, na obra mencionada. As análises aqui apresentadas evidenciam, de um lado, os esforços no discurso investigado em promover o/a professor/a como uma autoridade e, por outro, em mostrar como o/a aluno/a escapa a ela. Vale ressaltar que Arendt não se propõe a definir a essência ou natureza da autoridade, ela se propõe a reconsiderar o que a autoridade foi historicamente.

De acordo com o dicionário da língua portuguesa Michaelis, autoridade significa:

sf (lat auctoritate) **1** Direito ou poder de mandar. **2 Sociol** Forma de controle baseado no poder atribuído a determinadas posições ou cargos. **3** Poder público. **4** Agente ou delegado do poder público. **5** Capacidade, poder, aptidão. **6** Pessoa que tem reputação de grande conhecimento em determinado assunto. **7** Pessoa ou texto que se invoca em abono ou reforço de uma

opinião. **8** Influência intelectual, prestígio, crédito, renome (MICHAELIS VERSÃO ONLINE)⁴⁸.

Das oito maneiras de compreender o termo apresentadas no dicionário, cinco delas relacionam a autoridade ao poder. Arendt (2013b), por sua vez, afirma que usar as palavras poder e autoridade como sinônimos constitui-se um grave erro. O poder para Arendt, semelhantemente a Foucault, está ligado ao campo das relações sujeitos-instituições-sujeitos e, especificamente, é entendido pela teórica política como a participação plural dos sujeitos no espaço público. Ou seja, na mobilização em assuntos com fins coletivos e se constitui na ação comunicativa. Enquanto que a autoridade era definida tradicionalmente na história como o surgimento de padrões hierárquicos – como na filosofia grega – ou, como depois para os romanos, como a “relação normativa de uma sociedade com o passado do seu povo” (ARENDR, 2013b, p. 136). Assim, ao estudar a origem política da autoridade a partir de experiências romanas da fundação da cidade, Arendt explica o significado do termo: do latim, *auctoritas* - palavra derivada do verbo *augere*, significa aumentar, acrescentar e afirma que a autoridade é algo que pode ser aplicado em pessoas ou a cargos (utiliza como exemplo os padres e os cargos do senado romano). A garantia da autoridade, portanto, “é o reconhecimento incondicional daqueles que devem obedecer; não é necessário nem coação nem persuasão” (ARENDR, 2006, p. 123). Arendt segue dizendo que, nos parâmetros da tradição, “conservar a autoridade requer respeito para com a pessoa ou o cargo” e afirma que o pior inimigo dela é o desrespeito. A risada, segundo a autora, é o modo mais seguro de miná-la (ARENDR, 2006, p. 123).

A afirmação da autoridade docente é evidenciada no currículo investigado que, além de divulgar o/a professor/a como uma autoridade que precisa ser respeitada, também divulga o/a aluno/a como aquele/a que coloca em xeque essa autoridade, questionando-a e minando-a a todo instante. A tensa relação entre alunos/as e professores/as delinea os conflitos na relação juventude-Ensino Médio⁴⁹. Inês Teixeira (2014) afirma que as relações entre professores/as e jovens alunos/as não são algo simples e também não se trata de uma relação qualquer. Segundo a autora, essas relações “são mediadas pelos processos de aprender e ensinar” (TEIXEIRA, 2014, p. 20). Processos esses que são caros à educação e que, no entanto, estão sendo contestados, questionados, postos à prova pelo surgimento de outros

⁴⁸ Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=autoridade>>. Acesso em: 24 de ago. 2015.

⁴⁹ Para ter acesso a outras discussões acerca da relação juventude e Ensino Médio, vide o livro “Juventude e Ensino Médio: Diálogo, sujeitos, currículos” (DAYRELL, CARRANO, MAIA, 2014)

espaços que produzem e divulgam o conhecimento, possibilitando a aprendizagem (OKADA, 2011; MATOS, OLIVEIRA, CRUZ, 2011). O ciberespaço se constitui como um desses ambientes de produção e veiculação do conhecimento. O fato de o/a professor/a não ser mais visto/a como referência exclusiva no processo de ensino-aprendizagem tem causado uma série de instabilidades no ambiente escolar, sobretudo no que tange a relação entre ele/a e a juventude ciborgue, que está constantemente conectada ao ciberespaço. As instabilidades encontradas no sistema educacional, que está na crise ética e política evidenciada por Arendt, apontam, na verdade, para a tensão da instituição escola que é desafiada a repensar suas formas de relação com os novos sujeitos que se mostram nos espaços escolares, com seus saberes, desejos e currículos. Cabe, ainda, ressaltar essa discussão nas palavras de Dayrell:

Trata-se de compreender a juventude em suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam (DAYRELL, 2007, p. 1107)

Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo/a jovem, ao se constituir como aluno/a num cotidiano escolar que, em geral, não leva em conta a sua condição juvenil (DAYRELL, 2007, p. 1110).

No currículo investigado, a relação professor/a-aluno/a é abordada por diferentes prismas. Em alguns momentos, divulga-se a necessidade de afirmar o papel do/as professor/a como essencial ao funcionamento da escola e em diferentes postagens o/a professor/a é acionado/a como uma autoridade no espaço educativo, evocando-se o respeito a esses/as nobres agentes. Em outros momentos, o currículo investigado divulgou a forma como o/a aluno/a confronta a autoridade do/a professor, provocando deslocamentos no exercício das relações de poder.

O argumento que se desenvolve a partir disso é que o currículo do *Facebook* também divulga a crise na educação por meio da tensionada relação entre professor/a e aluno/a. Produzindo, por um lado, discursos sobre a necessidade de afirmar o/a docente como uma autoridade, utilizando estratégias discursivas que envolvem exercício de saber-poder para aferir o lugar do/a professor/a na escola. Por outro lado, a crise também é evidenciada ao divulgar o/a aluno/a como sendo aquele que subverte a ordem e questiona a autoridade docente. No currículo investigado, superar a crise na autoridade docente é uma necessidade, assim como a reforma do Ensino Médio. Esse seria um caminho possível para vencer algumas dificuldades que a escola vem enfrentando no âmbito da relação entre professor/a e aluno/a. Diante disso, no currículo investigado a cibercultura foi acionada como forma de capturar a

audiência dos sujeitos e para reafirmar a autoridade docente. Uma autoridade, contudo, ainda assentada sobre a sua forma tradicional, isto é, ligada à obediência de uma ordem hierárquica já pré-estabelecida. Em várias postagens foi divulgado um tipo de professor/a que deve ser reconhecido como uma autoridade no espaço escolar. Ao/à aluno/a, por sua vez, foi demandado/a que reconheça essa autoridade, muito embora por vezes tenha sido divulgado também que o/a aluno/a resiste e escapa à autoridade do/a professor/a. No tópico a seguir, evidencia-se como a autoridade docente é reafirmada no currículo investigado.

3.1 A produção da autoridade docente no currículo do *Facebook*

Divulgar o/a professor/a como uma autoridade no espaço educativo foi um esforço empreendido no currículo investigado. Nas figuras 19 e 20 é evidenciado o esforço em reiterar o papel do/a professor como sendo de fundamental importância nos processos educacionais.



FIGURA 19 – Professor/a: força poderosa
Fonte: Currículo do *Facebook*

Evidencia-se, na postagem da figura 19 que os/as docentes são descritos como “atores principais da educação”, a “força mais influente e poderosa”. Essas são expressões utilizadas no currículo para destacar o/a professor/a como um sujeito poderoso e importante.

A imagem divulga o Dia Mundial da Educação, e anuncia a data do dia 28 de abril com sendo o dia em que, mundialmente, a educação é celebrada⁵⁰.

Ainda na figura 19, o/a professor/a é divulgado/a como a pessoa responsável por promover “equidade, acesso e qualidade na educação”. Um fragmento da fala da diretora-geral da Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura “UNESCO), Irina Bokova, foi ativada na imagem para evidenciar a dimensão do papel do/a professor/a na educação. A fala da representante de um órgão mundialmente reconhecido pelos esforços destinados à educação é acionada como estratégia de saber-poder para conferir status de verdade àquilo que se diz sobre o/a docente. O discurso que se produz no currículo do *Facebook* está inserido nesse jogo de saber-poder, uma vez que reforça, produz e faz circular verdades sobre o papel do/a professor/a. Para Foucault (2004a), o poder produz o saber, mas também o poder implica o saber. Já o status de verdade é produzido em “conexão com o poder, como uma construção discursiva, como um efeito da articulação saber-poder” (PARAÍSO, 2007, p. 55-56). Segundo Foucault (2004a), é nessa articulação que se produzem os discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros. Desse modo, como estratégia discursiva, o currículo divulga uma imagem que traz fragmentos da fala de uma pessoa que é mundialmente reconhecida e que possui o status de alguém que entende sobre o assunto abordado. É uma pessoa autorizada para falar sobre educação, logo, o que ela diz é apresentado como verdadeiro.

A imagem divulgada no currículo do *Facebook* é endereçada aos “sujeitos pedagógicos”, sejam eles/as professores/as, pais, mães, ou alunos/as (PARAÍSO, 2010a), e compõe um “discurso pedagógico”. Jorge Larrosa (2002) explica que o sujeito pedagógico constitui-se na articulação entre os discursos que o nomeiam e as práticas institucionalizadas que o capturam. Nesse sentido, Paraíso (2010a) afirma que o sujeito pedagógico é todo/a aquele/a a quem o discurso pedagógico se destina, com o objetivo de “constituí-los de um determinado modo, co-responsabilizando-os pelo papel de educar, ensinar e conduzir a si e a outros” (PARAÍSO, 2010a, p. 25). Já o discurso pedagógico é compreendido como práticas significantes que têm “efeitos disciplinares sobre a conduta humana e sobre os modos como

⁵⁰ De acordo com informações disponibilizadas no site das Nações Unidas, nesta data comemora-se o Dia Internacional da Saúde e Segurança no Trabalho Apesar de não ser uma data oficial, algumas pessoas comemoram o dia da educação nesta data devido à reunião oficial do Fórum Mundial de Educação de Dakar, que aconteceu no ano 2000, no Senegal. Na ocasião, foram estabelecidas metas globais para educação que deveriam ser cumpridas até o ano de 2015, se constituindo como um marco mundial. Disponível em: <<http://www.un.org/es/sections/observances/international-days/index.html>>. Acesso em: 21 maio 2015.

pensamos, falamos e atuamos às questões educacionais” (Maria GARCIA, 2002, p. 23). Ao publicar tal imagem no currículo investigado, aciona-se um discurso que atua na “produção de um modelo exemplar de docência, regulando as práticas pedagógicas” (Jaqueline POÇAS, Karine COUTINHO, 2009, p. 3). A postagem no currículo do *Facebook* carrega um conjunto de enunciações que prescreve como o/a professor deve ser: “influyente, “poderoso”, comprometido com a “equidade” e com a “qualidade na educação”. Ao mesmo tempo, destaca-se o papel do/a professor/a como “a forma mais influyente e poderosa” no campo, a figura de autoridade nos assuntos da educação. Assim, os/as alunos/as são conformados/as a reconhecerem sua autoridade e a se reconhecerem como dependentes do/a professor/a para ter acesso à educação de qualidade.

Enquanto na figura 19, uma frase dita pela diretora-geral da UNESCO foi acionada para conferir status de verdade ao discurso, na figura 20, a autoridade acionada para falar do/a professor/a é a Polícia Civil. Com um elemento da cibercultura bastante conhecido entre os/as jovens ciborgues, a *hashtag* “#confionaPoliciaCivil” evidencia que, se a Polícia Civil deu a dica, devemos confiar. A mensagem claramente endereçada aos pais e mães (“ensine seu filho a respeitá-lo”), ordena-os/as que ensinem os/a filhos/a a respeitarem o/a professor/a. Nesse caso, a imagem foi publicada anunciando a volta às aulas e a nobreza de ser professor/a.



FIGURA 20 – Professor/a: profissão nobre
Fonte: Currículo do *Facebook*

Divulga-se na figura 20 uma professora sorridente, que se mostra satisfeita com o exercício da sua nobre função. Em ambas as postagens, percebe-se um claro esforço em promover a figura do/a professor/a. Se por um lado tem-se no currículo investigado um discurso que deseja um/a professor/a comprometido/a com a qualidade da educação, que é instituído/a como a maior e mais influente força no sistema educacional, por outro lado, nele demanda-se que a sociedade o/a reconheça como tal e que o/a aluno/a o/a veja como uma autoridade de respeito. Na legenda que acompanha a imagem, foi utilizada outra *hashtag*: #compartilhe, evidenciando o desejo do currículo para que aquela imagem seja multiplicada na rede social digital. O uso da *hashtag* mostra como a cibercultura vem sendo acionada como uma estratégia discursiva para conduzir condutas e prescrever comportamentos considerados adequados. Fica evidente que o desejo do currículo investigado é que as pessoas compartilhem aquele conteúdo. Que façam circular aquela postagem. Compartilhar aquela imagem é o comportamento demandado dos/as internautas. Assim, ele segue convocando os sujeitos, enredando os/as usuários/as para fazer circular aquilo que deve ser visibilizado no currículo do *Facebook*.

Além desses sentidos discutidos acima, ao relacionar a imagem da polícia civil à do/a professor/a, o currículo do *Facebook* também contempla outra realidade da chamada crise da educação: a violência contra o/a docente. A imagem da polícia simboliza o desejo pela ordem e a repressão contra atos de violência. O estudo realizado por Gonçalves e Sposito (2002) revela que o/a professor/a da rede pública está mais vulnerável aos ataques de violências na escola. O autor e a autora afirmam que os ataques aos/as professores/as podem ocorrer por meio de “agressões verbais, depredações, ameaças e intimidações” (GONÇALVES, SPOSITO, 2002, p. 104). Ao divulgar uma imagem que demanda dos pais e das mães que ensinem seus/suas filhos/as a respeitarem o/a professor/a, associada à figura da polícia civil, o currículo do *Facebook* divulga que o desrespeito à autoridade docente é uma conduta inadequada, que cabe punição, inclusive perante a lei, aqui representada pela polícia civil.

A violência contra o/a docente também pode ser analisada na figura 21, em que alunos/as estão parados/as em frente à temida sala dos/as professores/as

eu na escola



FIGURA 21 – Sala dos/as professores/as
Fonte: Currículo do Facebook

A frase “eu bato e você fala” divulga um duplo entendimento de que bater pode referir-se tanto a bater na porta, quanto bater no/a professor/a. O planejamento de um ato de violência física contra professores/as pode ser um sentido acionado na figura. Em uma pesquisa sobre a violência no meio escolar, realizada junto a professores/as pelo pesquisador Luiz Gonçalves (2002), o autor afirma que para alguns/algumas professores/as o ato de violência é um desrespeito à sua autoridade. Ainda segundo o autor, a questão da autoridade é um aspecto fundamental nos estudos sobre a violência escolar. Para ele, “não reconhecer a autoridade dos adultos, em um contexto no qual indivíduos de diferentes gerações se relacionam, é o mesmo que ter de conviver com uma espécie de vazio moral, ou seja, com uma total falta de referência” (GONÇALVES, 2002, p. 91). Ainda segundo o autor, a perda da autoridade não é apenas uma realidade nas instituições de ensino, é um fator que acomete outras esferas da sociedade, como, por exemplo, a família. Gonçalves (2002) segue dizendo que para que o/a aluno/a respeite o/a professor/a ele/a precisa reconhecer nele/a alguma autoridade, caso contrário, “a tendência será a de horizontalizar as relações e só reconhecer a autoridade naqueles que dispuserem alguma forma de coerção física” (GONÇALVES, 2002, p. 92). Para o pensamento arendtiano, nem mesmo assim seria possível reconhecer alguma autoridade, pois ela “exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou” (ARENDR, 2013b, p. 129). Talvez isso justifique o motivo pelo qual a autoridade docente, enquanto demanda por reconhecimento e respeito, seja

acionada no currículo investigado, como uma estratégia para que os/as alunos/as reconheçam os/as professores/as como tal.

Além da questão da violência contra o/a professor/a, a imagem também evidencia uma lendária fantasia, imbuída de todo mistério, sobre o que há por trás da porta da sala dos/as professores/as. Em uma cena do seriado americano *Everybody hates Chris*, exibido no Brasil como “Todo mundo odeia o Chris”, o protagonista é obrigado a entrar na sala dos/as professores/as, no episódio 4, da 4ª temporada, intitulado de *Todo mundo odeia a professora de literatura*. A cena em que o protagonista da série é obrigado a entrar na sala dos/as professores/as dura pouco mais de um minuto⁵¹. Ao cruzar a porta, Chris adentra em um universo cheio de surpreendentes revelações sobre seus/suas professores/as. Em uma espécie de show de talentos, um professor declama um poema questionando a importância dos/a alunos: “Alunos. Eu odeio esses alunos. Esses alunos malditos. Quem precisa deles?” Mas ao se deparar com a presença do aluno naquele espaço, o professor, com a feição de descontentamento diz: “Mas eu confesso, eu preciso. Maldito aluno” Enquanto caminha incrédulo pelo ambiente, Chris é abordado por uma professora e, ao justificar o que faz naquele local, é interrompido por ela que diz que aquela é a sala dos/as professores/as e que alunos/as não podem entrar lá.

Na série, o professor questiona a existência do/a aluno/a: quem precisa dele/a? A necessidade de existir da escola também é questionada: quem precisa da escola em tempos de acesso rápido à informação? A dicotômica relação juventude-Ensino Médio fica ainda mais evidente na relação carregada de tensões entre o/a aluno/a e o/a professor/a. Tanto no seriado quanto na imagem publicada no *Facebook* da escola, percebe-se uma demarcação do espaço reservado para o/a professor/a, em que alunos/as não são bem vindos/as. Como uma autoridade na educação, o/a professor/a tem uma sala de acesso restrito que é interdita ao/a aluno/a.

No currículo investigado, a figura do/a professor/a é divulgada como uma autoridade que precisa ser reconhecida. Afinal, “uma pessoa só se torna uma autoridade quando sua figura e seus atos são legitimados pelo sujeito em relação ao qual ela (a autoridade) é exercida” (Mariane OHLWEILER, FISCHER, 2013, p. 227) Ao divulgar essa imagem, o discurso demanda um tipo de aluno/a que respeite o/a professor/a como tal, ao mesmo tempo em que divulga um tipo de professor/a que se enxerga como uma autoridade.

⁵¹ A cena ocorre entre o 9min07seg e o 10min27seg.

Enquanto o/a professor/a é divulgado como uma autoridade na escola, os/as alunos/as são identificados/as no currículo do *Facebook* como aqueles/aquelas que subvertem a autoridade do/a docente. Os/as jovens escapam a essa autoridade. De modo a debochar das investidas dos/as alunos/as em tentar se safar da autoridade docente, algumas publicações mostram que eles/as dão sempre um jeito de esgueirar, confrontar ou negociar as ordens postas pelo/a docente, conforme discuto a seguir.

3.2 A produção do/a aluno/a que subverte a autoridade docente

As tentativas dos/as alunos/as em esgueirar-se da autoridade do/a professor/a foram divulgadas no currículo do *Facebook*. De modo a debochar das situações em que os/as estudantes escapam à autoridade docente, divulgou-se um/a aluno/a que tenta de toda forma minar essa autoridade, como estratégia discursiva para reafirmá-la, reconstituí-la e garanti-la. Para tanto, o *Facebook* aciona elementos da cibercultura para ironizar essas situações. Como é possível observar na figura 22, em que um cachorro é utilizado no lugar do/a aluno/a, mas a legenda divulga uma cena comum da sala de aula



FIGURA 22 – Piu
Fonte: Currículo do *Facebook*

A imagem faz alusão a um momento da aula em que o/a professor/a ordena que os/as alunos/as fiquem em silêncio, ou melhor, que não façam sequer um “piu”, mas essa ordem é quebrada quando um/uma aluno/a repete a mesma palavra usada pela professora. De uma forma humorada, a imagem divulga uma cena corriqueira da sala de aula. Evidencia a rebeldia juvenil de não seguir a ordem imposta e, ao mesmo tempo, o comportamento “pueril”, com características comuns à cultura juvenil, como zoar, falar de modo jocoso, fazer graça, indicando a tendência dos/as jovens de “gracejar durante uma atividade solene na escola, rir de si mesmo, brincar quando se tem quase dezoito como se tivera oito” (Paulo NOGUEIRA, 2006, p. 19). A típica zoação é divulgada na figura 22 tanto na ação que a imagem evidencia, do/a aluno/a subverter a ordem imposta, quanto ao fato de um cachorro piar feito pintinho, algo nada comum. Essa cena em uma sala de aula provavelmente seria motivo de muita zoação e causaria rumores, risadas e chacotas.

Hebe Gonçalves (2005) afirma que a zoação é uma forma de reivindicação, uma maneira de fazer com que as atenções se voltem para o zoador. Sales (2010a), por sua vez, afirma que a zoação “funciona como uma ‘tecnologia de subjetivação’”, que utiliza diferentes técnicas como sarcasmo, ironia, deboche, repúdio e banimento (p. 159). Repetir o que a professora diz, é uma forma debochada de enfrentar a autoridade docente. O riso enfraquece a autoridade e faz com que ela fracasse (ARENDETT, 2006)

Fazer piada, ser engraçado, rir de si e do/a outro/a, chamar a atenção. Considerando que “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser manipulável” (FOUCAULT, 2004a, p. 118), seria, então, a rebeldia dos corpos que não se mostram tão dóceis, que não se submetem às ordens? A escola como uma instituição disciplinadora estaria perdendo o sentido, uma vez que os sujeitos que a frequentam são cada vez menos conformados com a sua lógica.

Isso também fica evidente na relação entre os/as jovens e os/as professores/as. Apesar do esforço que há no discurso em reiterar o papel de autoridade do/a professor/a, no currículo do *Facebook* também está divulgado um tipo de aluno/a que não está dominado/a, que se mostra disposto/a a resistir a essa autoridade. Essa investida do aluno/a, no entanto, é divulgada de modo jocoso, risível, evidenciando sua estratégia de debochar das tentativas do/a aluno/a de escapar à autoridade docente.

Na imagem, também é possível observar diferentes exercícios de poder, que se manifestam na ordem dada pela professora, mas que também são exercidos pelo/a aluno/a, quando este/a se mostra resistente. Para Foucault (1979), as relações de poder não partem de

um único lugar ou pessoa. Baseada no autor, Paraíso (2007) afirma que essas relações “são exercidas entre os mais variados grupos e das mais diversas formas” (p. 55), inclusive resistindo a ele. Ainda de acordo com Paraíso (2007), durante o exercício de poder coisas, pessoas, práticas são produzidas. Por isso, ao divulgar essas relações de poder, o currículo do *Facebook* está envolvido nesse jogo de saber-poder, já que reforça, produz e faz circular verdades sobre o/a aluno/a e o professor/a e as posições que estes/as ocupam no contexto escolar. O/a aluno/a que escapa à ordem do/a professor/a também é acionado/a na figura 23, em que é divulgada uma série de “desculpas” utilizadas para deixar de cumprir com uma tarefa escolar.



FIGURA 23 – Desculpas esfarrapadas
Fonte: Currículo do *Facebook*

Com essa figura divulga-se um tipo de aluno/a que cria “desculpas” para não fazer o que foi demandado pelo/a professor/a. A cena não evidencia um confronto, mas sim uma conversa em que o/a aluno/a utiliza de seus argumentos para explicar os motivos que os/as levaram a não realizar a atividade. Parece que as “desculpas” que o aluno utiliza não

convencem a professora, por isso, a imagem é divulgada acompanhada da legenda “Melhor preparar outra desculpa”. Com isso, divulga-se que os/as alunos/as estão sempre inventando uma forma de escapar à autoridade docente, ao mesmo tempo em que também evidencia-se que nem o/a professor/a nem a escola acreditam sempre nessas desculpas.

Outra via de análise é o fato de que resistir à autoridade docente nem sempre está relacionado ao confronto, ao enfrentamento. Às vezes, a resistência pode estar no âmbito da persuasão que, por meio da argumentação, tenta convencer o/a outro/a da não necessidade de que determinada ordem seja cumprida. Os/as alunos/as parecem se colocar em um plano igualitário ao do/a professor/a ao argumentar sobre os motivos que os/as levaram a não realizar uma atividade escolar. Arendt (2013b) afirma que a autoridade “é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação” (p. 129). Ou seja, ao tentar convencer o/a professor/a dos motivos que o/a levaram a não realizar tal tarefa, a autoridade fracassa. É possível analisar a argumentação, como uma estratégia para persuadir o/a professor/a, como algo que mina a autoridade docente. Na figura 24 em que é justamente a tentativa de negociar uma ordem dada pelo/a professor/a que está em cena.



FIGURA 24 – Meçam suas palavras, *parças*.
Fonte: Currículo do *Facebook*

Um sentido divulgado na figura 24 relaciona-se ao fato de que, por se tratar de uma publicação feita pela escola, este pode ser um discurso da instituição de ensino endereçado o/a professor/a. Pode ser desejo da escola que os/as professores/as avaliem a quantidade de lição

de casa que tem sido dirigida aos/as estudantes. Outro sentido possível é a denúncia de que o/a aluno/a está sempre pronto a questionar e tentar negociar a autoridade do/a professor/a. A tentativa de escapar à autoridade por meio da persuasão pode ser observada no momento em que o/a aluno/a tenta convencer o/a professor/a de que ele/a tem passado muita lição de casa. Divulga-se assim que o/a aluno/a pode não reconhecer a hierarquia e o/a professor/a chega a ser chamado de *parça*, uma gíria que significa parceiro/a. O/a aluno/a se refere ao/à professor/a como seu/sua parceiro/a e não como alguém que hierarquicamente está acima dele, que pode lhe impor a quantidade de lição de casa que achar conveniente. Por isso ele/a questiona e pede que as lições sejam medidas.

Frases com as palavras “meçam” e “parça” se tornaram famosas na internet após a divulgação de um vídeo que se tornou viral nas redes sociais. No vídeo⁵², um cantor de funk mirim, conhecido como *Mc*⁵³ Brinquedo, fala a frase “As palavras, meça suas palavras, parça” (tenha cuidado com as palavras: pedido que o garoto faz ao seu parceiro) após um adulto aparecer no vídeo fazendo referência à maconha, dando a entender que as pessoas que estavam no local fazem uso da droga. *Mc* Brinquedo fica bravo com o “tio”, pedindo que ele tenha cuidado com o que diz, pois alguém pode publicar o vídeo na internet e acabar prejudicando as pessoas que estavam no local. Na sequência, o adulto inicia uma série de zoações contra o garoto, que é chamado de Harry Potter. O menino se enfurece e em um tom de ameaça diz: “É melhor você ficar suave, tio. Eu sou malandrão”. Rapidamente o vídeo começou a circular em várias redes sociais e não demorou para que começassem a surgir os respectivos memes.

⁵² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tWkpXHnTKPI>>. Acesso em: 28 de ago. 2015.

⁵³ Mestre de cerimônia, cantor de funk (DAYRELL, 2002).



FIGURA 25 – Memes “Meça suas palavras, parça”

Fonte: Imagens da internet

A figura 25 é uma montagem que reúne vários memes criados a partir do viral “meça suas palavras, parça”. A frase pronunciada pelo Mc Brinquedo em conexão com outros personagens, ganha versões e sentidos diversos, como é o caso da montagem feita com o apresentador de um programa humorístico, Carlos Alberto de Nóbrega. Considerando a história de como surgiu o meme divulgado no currículo do *Facebook*, é possível perceber a existência de um tipo de aluno/a que não apenas questiona a autoridade, mas também enfrenta o/a adulto/a com tom de ameaça. No discurso, divulga-se um tipo de aluno/a que faz piada e não obedece a ordem da professora, em outros momentos evidencia que esse/a aluno/a tenta escapar de suas ordens, utilizando desculpas e argumentos que não convencem e também como o/a aluno/a pode se tornar ameaçador/a diante de autoridade docente. O currículo do *Facebook* faz isso satirizando o comportamento subversivo do/a aluno/a, acionando elementos da cibercultura, como memes engraçados e famosos no ciberespaço. No caso da figura 24, o/a estudante pode até não gostar da quantidade de lição de casa que o/a professor/a passou, mas terá que realizá-la ou tentar negociar para que a quantidade de tarefa seja diminuída. Ao

divulgar isso, tem-se no currículo do *Facebook* a reafirmação do/a professor/a como uma autoridade naquele espaço. Alguém capaz de avaliar e decidir se deve medir ou não a quantidade de lição de casa que passa para seus/suas alunos/as.

Em todos esses casos fica evidente que a autoridade docente não é facilmente reconhecida e aceitável pelos/as alunos/as. Para Arendt (2013b), ao argumentar ou tentar negociar uma ordem, a autoridade não funcionou. A “autoridade sempre exigia obediência” (ARENDT, 2013b, p. 129) e, no currículo do *Facebook*, divulga-se que o/a aluno/a não está disposto/a a acatar o que o/a professor/a ordena. Com diferentes figuras e utilizando recursos de outros discursos, apresentou-se a imagem do/a aluno/a como sendo aquele/a que não se submete passivamente e irá sempre tentar escapar à autoridade do/a professor/a. Nem mesmo em sala de aula ele/a está disposto a permitir que o/a professor/a exerça autoridade, sem negociação. Diante da possibilidade de ser escolhido/a para realizar alguma tarefa, ele/a se esconde.



FIGURA 26 – Resposta no quadro
Fonte: Currículo do *Facebook*

O sujeito demandado aqui não é aquele que enfrenta o/a professor/a e que parte para o confronto diante de sua autoridade. Diferentemente das figura 22 e 23, ele/a não é aquele/a que faz piada com o/a professor/a nem o/a que inventa argumentos para não cumprir o que foi solicitado. Ele/a simplesmente se esconde, ou tenta se esconder. Seja porque não sabe, porque é tímido/a ou porque não quer ceder a um pedido do/a professor/a, ele/a não quer ir lá no quadro realizar a atividade. Ele/a não quer fazer o que foi pedido pelo/a professor/a.

Outro sentido divulgado na figura 26, consiste no tipo de jovem produzido/a no currículo investigado, um sujeito que não gosta da escola, que tem preguiça, desânimo, que não quer estar ali, fazendo as atividades que ela propõe, assim como divulgado no capítulo 2 desta dissertação. Por esse motivo ele/a se esconde quando a professora diz que vai escolher alguém para responder à atividade no quadro. Em ambos os sentidos, é divulgada uma tensão no emprego da autoridade docente.

Ao apresentar essas diversas formas de escapar à autoridade docente, no currículo do *Facebook* divulga-se uma perda de tal autoridade, no sentido tradicional da compreensão do termo. Há um esforço para resgatar e se reinventar isso. Uma reiteração de que a autoridade docente é, de fato, importante na educação. Por meio de imagens, utilizando *hashtags*, o currículo do *Facebook* fez circular no ciberespaço seu desejo por um tipo de professor/a que seja reconhecido como uma autoridade por seus/suas alunos/as. Ao mesmo tempo, apresentou como os/as alunos/as subvertem essa autoridade, divulgando situações em que alunos/as contestam, argumentam, escapam e não reconhecem o/a professor/a como uma autoridade. No currículo do *Facebook* divulga-se isso de modo a debochar das investidas do/a aluno/a para escapar à autoridade do professor/a. Com isso, reafirma-se a autoridade como uma solução para os problemas da relação entre alunos/as e professores/as e uma saída para a crise. Utilizam-se elementos ciberculturais, como a *hashtag* “#compartilha” e, ao divulgar imagens que reiteravam seu desejo, nele foi evidenciado que a crise na educação também está presente na relação professor/a-aluno/a e na perda da autoridade docente nas escolas. No capítulo a seguir, essa dimensão da cibercultura como uma estratégia em prol da reforma do Ensino Médio, continua sendo demandada, por meio do acionamento dos conteúdos curriculares no ciberespaço.

CAPÍTULO 4

#DitosDeUmCurrículo: ensinar conteúdos curriculares por meio da ciborguização dos processos educacionais

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada, ou seja, priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares, são invenção de um determinado contexto sociocultural em movimento (BRASIL, 2013, p. 152)

De acordo com esse excerto extraído das Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), a escola está diante do desafio de se reinventar. No próprio currículo investigado para esta pesquisa divulga-se que a educação está em crise e, por isso, necessita passar por uma reforma. Reformar, reinventar, recriar, criar novos métodos, outras formas, outros rituais. A escola como a concebemos hoje é fruto de uma construção, uma invenção social e a sociedade contemporânea está em constante transformação, portanto, ser constantemente reinventada é um desafio permanente da educação.

Nesse cenário de movimento e mudanças das práticas socioculturais, as tecnologias digitais ganham centralidade, pois elas têm se constituído uma forte marca da contemporaneidade. O computador e a *internet* têm instaurado reconfigurações em todas as esferas sociais (Rosilâna DIAS, Lígia LEITE, 2010) e o número de pessoas que têm suas vidas conectadas a um aparelho eletrônico é cada vez maior. Nesse sentido, Silva *et al* (2013, p. 165) afirmam que “vivemos hoje num tempo profundamente marcado pela tecnologia e artefatos digitais”. Para os/as autores/as tal fato é resultado de uma série de mudanças experimentadas pela sociedade contemporânea. Para Eucídio Arruda (2011), sobre a reconfiguração que tem acometido a sociedade, segundo ele, “trata-se de movimento histórico inacabado, cujas consequências pouco ou nada podemos saber” (p. 231).

Fato é que estamos diante de um modo diferente de vivenciar as mais variadas experiências sociais, inclusive as escolares. E, embora ainda haja um descompasso na relação entre o currículo escolar e as tecnologias digitais, já se percebe um movimento das escolas em diminuir esse desajuste. Essa movimentação articula-se ao fato de que a demanda pela tecnologia como um eixo integrador entre conhecimentos distintos está presente em toda a extensão das DCNEM. As DCNEM constituem uma importante política curricular do atual

governo e “têm sido objeto de muito investimento por parte do Ministério da Educação, a fim de garantir sua efetiva implementação nas escolas de Ensino Médio de todo território nacional” (SALES, 2014, p. 237). Em todo o documento, a tecnologia está em lugar de destaque, sempre associada ao trabalho, à ciência e à cultura como dimensões da formação humana. O documento afirma que os impactos das tecnologias digitais na educação afetam todo o processo educativo e causam instabilidade na instituição escolar e no seu lugar de centro de conhecimento. Além disso, provocam a modificação dos papéis desempenhados por professores/as e alunos/as, influenciando todo o contexto educacional.

Além do lugar de destaque das DCNEM, outro programa do governo tem sua atenção voltada para a incorporação das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas: o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Criado pela portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, e regulamentado por meio do Decreto 6.300, de 12 de dezembro de 2007, o programa visa promover o uso das tecnologias digitais nas escolas de Ensino Fundamental e Médio⁵⁴. De acordo com Sales (2014), a demanda pela ciborguização perpassa todo o programa e é clara sua intenção em promover o acesso das escolas, dos/as professores/as e dos/as alunos/as às tecnologias digitais, ao ciberespaço e à cibercultura.

Não é de se estranhar que as escolas repensem suas práticas e em como integrar as tecnologias digitais no seu cotidiano. Esta pesquisa não se destinou a investigar a ciborguização das práticas escolares. No entanto, as publicações feitas nas páginas do *Facebook* investigadas para este trabalho evidenciaram que os conteúdos do currículo escolar estão sendo compartilhados no ciberespaço e, com isso, outras formas de ensinar e de aprender têm emergido. Ao compartilhar tais conteúdos, há uma “hibridização cultural” na qual os conteúdos, as linguagens e os sentidos transpõem as fronteiras entre a cultura escolar e a cibercultura (SALES, 2010, p. 89).

Diante disso, o argumento aqui desenvolvido é que, ao acionar os conteúdos curriculares no ciberespaço, o currículo do *Facebook* quer ensinar tais conteúdos à juventude ciborgue. Com isso, argumento que a escola parece preocupada em reinventar suas práticas, atendendo à demanda pela reforma do Ensino Médio. Criam-se outras formas de ensinar que incorporam as tecnologias digitais. A ciborguização escolar é divulgada como uma tentativa para superar a crise. Por meio da divulgação dos conteúdos escolares no currículo do

⁵⁴ Informações disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo>>. Acesso em: 04 set. 2014.

Facebook, da disputa, da articulação entre eles, da invasão e transposição das fronteiras entre cultura escolar e cibercultura, produzem-se diferentes modos de aprender e ampliam-se as discussões da sala de aula, alcançando um público diversificado.

No entanto, ao mesmo tempo em que caminha rumo à reforma, incorporando as tecnologias digitais e o ciberespaço para ensinar os/as jovens no *Facebook* demarca-se o lugar da escola como detentora do saber e reafirma-se o seu lugar de poder. Isso problematiza o sentido que a escola atribui à reforma, haja vista que há uma disputa entre a demanda pela reforma e a reiteração da tradicional cultura escolar, ao legitimar os saberes que dela advêm. Desse modo, foram evidenciados os conflitos e as disputas que compõe a tessitura do currículo investigado.

No currículo investigado, os conteúdos escolares são divulgados de diferentes maneiras, tais como imagens divertidas e humoradas, vídeoaulas e em forma de desafio para os/as alunos/as. A dificuldade com determinadas matérias do currículo escolar e o uso das tecnologias digitais como ferramenta para auxiliar no aprendizado de tais conteúdos também foram divulgados no currículo investigado. A ciborguização dos processos educativos foi demandada de modo não linear e em níveis diferentes. Ora havia maior aproximação aos moldes tradicionalmente utilizados pela escola, ora caminhava-se rumo a práticas cada vez mais ciborguizadas de ensino-aprendizagem.

Assim, Matemática, Português, Inglês, Química e Física são disciplinas tradicionais do currículo escolar que estão presentes no currículo do *Facebook*. Mas o que elas estão fazendo lá? O que deseja o currículo investigado ao acionar os conteúdos dessas disciplinas escolares? Quais demandas são postas pelo currículo do *Facebook* ao acioná-las? Essas são questões discutidas ao longo deste capítulo.

4.1 Produção de um currículo ciborgue no Ensino Médio

As publicações que trazem os conteúdos do currículo escolar estão por toda a parte no currículo do *Facebook*. As postagens variam entre memes engraçados que denunciam a fragilidade do processo de ensino-aprendizagem à dica de como se apropriar dos conteúdos curriculares e vídeoaulas explicativas. Conteúdos de português, inglês, matemática, física, entre outros são divulgados no ciberespaço em diferentes situações, como é possível observar na figura 27 em que a disciplina abordada é o inglês.

Escola Estadual [redacted] compartilhou a foto de English Fluency.
22 de abril · 🌐



English Fluency

Proverb of the day!

A proverb is a short well-known statement that gives advice or expresses something that is generally true!

The proverb below is used to tell someone not to ask too many questions about something!

Provérbio do dia!

Um provérbio é pouca conhecida declaração que dá conselhos ou expressa algo que geralmente é verdade!

O provérbio abaixo é usado para alguém diga para não fazer muitas perguntas sobre algo!

Traduzido automaticamente

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

FIGURA 27 – A curiosidade matou o gato
Fonte: Currículo do *Facebook*

Na imagem aparecem dois bichinhos, um se parece com um macaco e outro com um gato deitado em uma poça de sangue. Logo abaixo vem a frase em inglês “Curiosity killed the cat”, que, em tradução livre, significa “a curiosidade matou o gato”. Além da imagem, a postagem traz em sua publicação informações em inglês sobre o que é um provérbio e o que o provérbio significa, os quais são traduzidos automaticamente pelo *Facebook*⁵⁵.

O provérbio selecionado pelo currículo para abordar um conteúdo em inglês divulga um discurso que é conflitante com uma premissa importante presente nas DCNEM: o princípio da pesquisa, da investigação, da curiosidade a que os/as alunos/as devem ser estimulados/as. O documento afirma que o fato de as tecnologias digitais provocarem tanto o

⁵⁵ A rede social digital disponibiliza uma ferramenta que traduz automaticamente os conteúdos em outro idioma.

ambiente escolar e fazerem com que, muitas vezes, os/as alunos/as cheguem à escola com muitas informações, tem exigido dos/as professores/as um comportamento de mediadores/as, de facilitadores/as da construção do conhecimento. Espera-se que eles/as estimulem a pesquisa e o trabalho em grupo. Instigando o/a aluno/a “no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca [...], possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes” (BRASIL, 2013, p. 164). Ficam evidentes as discontinuidades discursivas entre o discurso produzido no currículo do *Facebook* e no que é divulgado pelas DCNEM, ambos constituem discursos destinados aos sujeitos do Ensino Médio: um deles demanda que o/a aluno/a seja curioso/a e aprenda por meio da investigação, e o outro divulga a curiosidade com algo ruim, que pode matar.

Do Inglês para o Português, seguindo as evidências sobre os conteúdos curriculares disponibilizados no currículo do *Facebook*, a figura 28 representa uma aula rápida de gramática, com dicas para não errar na hora de escrever as palavras. Na imagem, seguindo padrões da norma culta da língua portuguesa, divulga-se a maneira considerada correta de escrever determinadas palavras. É para aprender e não errar mais.

Escola Estadual compartilhou a foto de LÍNGUA PORTUGUESA.
6 de abril

Para não errar mais!

ansioso (com -s)
excelente (com -xc)
companhia (com -nh)
exceção (com -ç)
de repente (separado)
a partir de (separado)
com certeza (separado)
simplesmente (com -e)
ironia (sem acento circunflexo)
seja (seje não existe)

LÍNGUA PORTUGUESA
Página → LÍNGUA PORTUGUESA
Blog → www.linguaportuguesa.blog.br

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

FIGURA 28 – Gramática
Fonte: Currículo do *Facebook*

A publicação foi compartilhada na linha do tempo do *Facebook* da escola a partir de uma página chamada “Língua Portuguesa”⁵⁶. A figura não traz os conteúdos do currículo escolar puro e simplesmente. Foi preciso lançar mão de recursos tecnológicos, como digitar o texto, colocando cor diferente naquilo que deseja destacar e transformá-lo em imagem, para produzir um formato condizente ao que comumente circula no ciberespaço. É esse exercício que traduz os conteúdos curriculares na cibercultura que destaco aqui, pois esse movimento coloca em ação as estratégias discursivas utilizadas para dar visibilidade aos elementos considerados relevantes para capturar a audiência dos/as jovens ciborgues, demandando assim um tipo específico de aluno/a. Precedidas da frase “Para não errar mais!”, escrita em vermelho, como uma estratégia discursiva para chamar a atenção, várias palavras são descritas e acompanhadas por uma breve explicação. Divulga-se aqui o desejo do currículo por alunos/as que não errem, que escrevem corretamente. Divulga-se também o desejo de ensinar esse/a aluno/a e, para tanto, o conteúdo extrapola a sala de aula e invade o ciberespaço.

Essa invasão dos conteúdos curriculares no ciberespaço é resultado de um processo de ciborguização de diferentes segmentos e que tem incidido especialmente sobre a existência juvenil. Sales (2010) afirma que o ciberespaço é povoado por jovens, esses mesmos sujeitos que frequentam a escola e tantos outros lugares. Que o/a aluno/a, com suas práticas cada vez mais ciborgues, tem causado instabilidade no ambiente escolar, não é mais novidade. Também não é novidade que a “presença das tecnologias digitais tem desafiado a educação, a atuação docente e tem modificado as cenas curriculares” (SALES, 2014, p. 230). A cena de um/a aluno/a mexendo em seu celular durante a aula, as conversas sobre assuntos que circulam pelas redes sociais digitais, termos como “Aff”⁵⁷, “Like”⁵⁸, entre outros, adentraram a escola e têm alterado sua rotina. Mas e quando é o currículo escolar que invade o ciberespaço? É esse o movimento divulgado no currículo do *Facebook*. Evidencia-se que a escola, por meio dos conteúdos curriculares, também está invadindo as redes sociais digitais e não apenas sendo invadida por elas. A figura 29, a seguir, continua dando evidências dos

⁵⁶ Disponível em: <<https://www.facebook.com/linguaportuguesa07?fref=ts>>. Acesso em: 03 set. 2015.

⁵⁷ *Aff* é um termo muito utilizado entre os/as internautas para manifestar descontentamento, indignação, desapontamento, insatisfação com alguma coisa ou pessoa. No entanto, nos dias atuais, não é somente no ciberespaço que a expressão é utilizada. Ela faz parte do vocabulário nos contatos presenciais de muita gente, sobretudo dos/as jovens.

⁵⁸ Assim como no caso do “*Aff*”, *Like* também é um termo que se popularizou no ciberespaço. Nas redes sociais existe um botão com esse nome, utilizado para curtir determinada postagem. No *Facebook*, a ferramenta vem acompanhada de um sinal de aprovação do conteúdo publicado.

dizeres acionados no currículo para ensinar ao/as alunos/as a escreverem corretamente no ciberespaço.



FIGURA 29 - Escrever corretamente no ciberespaço
Fonte: Currículo do *Facebook*

Assim como na figura 28, aqui também o currículo investigado quer ensinar os/as alunos/as a escrever corretamente, inclusive no computador e no celular. No discurso do *Facebook* divulga-se que a linguagem muitas vezes utilizada no ciberespaço não é considerada correta pela escola. Ela não segue os padrões socialmente valorizados da língua portuguesa, legitimados por acordos ortográficos, padrões linguísticos e pelas instituições de ensino. Evidencia-se aqui uma demarcação do espaço que a escola assume como uma autoridade e o seu posicionamento como instituição detentora do saber. Isso problematiza o sentido da reforma que vem sendo demandado no currículo investigado, haja vista que, embora a cibercultura tenha sido acionada como um elemento para reformular os modos de ensinar no currículo investigado, algumas características comuns ao ciberespaço não são legitimadas pela escola. Ao contrário disso, ali também a escola demarca o jeito correto de escrever – que é o mesmo jeito que se deve escrever em sala de aula. Nessa concepção, a linguagem internáutica comumente utilizada em conversas tecladas (e que muitas vezes é

escrita com abreviações, utilizando símbolos, ícones, emoticons), fica de fora, pois não se enquadra à norma padrão de escrita.

A linguagem internáutica (GARBIN, 2009) ou o internetês (SALES, 2010, 2014) são bastante utilizados pelos/as jovens no ciberespaço, “seja para agilizar a comunicação teclada, seja para expressar sentimentos ou sensações. São acréscimos de colorido e humor” (SALES, 2014, p. 234). Mas, no currículo investigado, não é essa a linguagem considerada adequada, correta. Nele divulga-se que escrever corretamente é algo que deve ser feito em todos os lugares, inclusive no ciberespaço, como uma forma de dirigir as condutas. Talvez como uma tentativa de disciplinar os modos de comunicação e interação que os/as jovens desenvolvem no ciberespaço. Talvez por querer demarcar o seu papel na sociedade, como aquela que detém o saber, a fonte do conhecimento. Talvez para reafirmar sua necessidade frente a um mundo ciborguizado.

Os conteúdos que a escola considera legítimos são divulgados e ensinados como demonstrado na figura 28, e a figura 29 mostra a reiteração da importância de escrever de modo correto, ou seja, do modo como é ensinado na escola. Ambas fazem parte do mesmo discurso que ensina a escrever utilizando a norma padrão da língua portuguesa. Tais fatos reafirmam o currículo como “espaço de produção e circulação de saberes variados [...], muitos/as que vivenciam um currículo acreditam nos saberes que ali se divulgam” (PARAÍSO, 2010a, p. 12). As relações saber-poder são acionadas a fim de legitimar um saber em detrimento a outro. Considerando que o que opera o entrecruzamento poder-saber é o discurso, porque “é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber” (FOUCAULT, 1988, p.95), há que se pensar que os saberes da língua portuguesa disponibilizados no currículo investigados não foram divulgados de forma neutra. Pois, “não há um saber neutro, ou seja, desvinculado do jogo das relações de poder” (FONSECA, 1995, p. 34). No currículo investigado, os saberes da língua portuguesa foram divulgados como o aceitável, o correto e produziu-se, com isso, uma verdade sobre a forma que se deve escrever.

Apesar da disputa entre o saber que a escola legitima e o saber cibercultural, pode-se dizer do ponto de contato entre o currículo escolar e o currículo do *Facebook* que parece que a escola já entendeu que demonizar e/ou barrar as tecnologias digitais não será suficiente para diminuir a instabilidade instaurada no ambiente educativo. Aliar-se a elas surge como uma possibilidade ainda mais profícua e se apresenta como uma maneira de recriação da escola, conforme vem sendo demandado, mesmo que essa aliança seja mais um modo de a escola demarcar seu espaço.



FIGURA 30 – Apesar das tecnologias digitais, nós continuamos aqui
Fonte: Currículo do Facebook

A figura 30 apresenta uma imagem em que um livro e uma vassoura conversam e tomam chopp no balcão de um bar. A imagem foi compartilhada a partir da mesma página que também divulgou dicas de gramáticas e da importância de escrever corretamente no ciberespaço, figuras 28 e 29 respectivamente. O livro está com o semblante assustado, enquanto a vassoura tenta confortá-lo dizendo: “Relaxe, colega... Eles também inventaram o aspirador de pó e eu continuo aqui”. Do lado de fora do bar, pessoas com aparelhos eletrônicos na mão remontam a ideia de que o livro esteja preocupado em perder seu lugar na sociedade digital, mas encontra conforto nas palavras da vassoura, que, em tempos outros, viu sua existência ameaçada pelo surgimento do aspirador de pó. No discurso em análise divulga-se que a escola não vê as tecnologias digitais como uma ameaça. Elas são apresentadas como consequência da evolução da sociedade, mas podem conviver em harmonia com outras invenções sociais. Para isso, contudo, algumas regras devem ser cumpridas, como, por

exemplo, escrever corretamente quando se utiliza os artefatos tecnológicos, conforme divulgado na figura 29.

A incorporação das tecnologias digitais em suas práticas é um movimento que, há tempos, vem sendo exigido da escola. Alguns/algumas autores/as evidenciaram em suas pesquisas um descompasso entre escola e as tecnologias digitais, afirmando a necessidade da primeira passar por uma atualização (Simão MARINHO, 2006; Lúcia VILARINHO, 2006; Maria Aparecida BASSO, 2009). De acordo com esses/as autores/as, a escola pouco se transformou com o tempo e por esse motivo tem muita dificuldade em inserir as tecnologias em seu cotidiano. No entanto, o que é possível observar nas postagens feitas no currículo do *Facebook* é que a escola está tentando diminuir esse descompasso e, talvez como busca de uma relação mais harmoniosa, ela divulga uma imagem em que a tensão dessa relação é dirimida. Acionando um discurso em que artefatos tradicionais podem conviver com os modernos aparatos digitais, produz-se uma relação menos conflitante entre escola e tecnologias digitais. Na figura 30, tal relação foi divulgada sem a afamada disputa entre ambas como mais um esforço da escola em superar a crise. Nesse processo, a apropriação da cibercultura se constitui como um elemento da reforma demandada ao Ensino Médio.

O que o currículo quer ao divulgar esse discurso é mostrar que escola e tecnologias digitais não são incompatíveis nem estão em completa desarmonia. Em diferentes postagens divulgou-se um apagamento das fronteiras entre os limites que demarcam a sala de aula e o ciberespaço. A cibercultura foi acionada no currículo investigado como uma estratégia da escola para reformar o Ensino Médio, diminuindo o descompasso entre escola e tecnologias digitais, apagando as fronteiras entre sala de aula e ciberespaço. Esse movimento está imbricado com o desejo pela reforma do Ensino Médio, no entanto a imposição da cultura escolar por meio de postagens que privilegiavam os saberes aprendidos na escola foi evidenciada, problematizando o sentido atribuído à reforma demandada. A liquefação das fronteiras também é discutida no tópico a seguir, em que os conteúdos das ciências exatas são acionados no currículo investigado como conteúdos de difícil entendimento e o contato com a cibercultura é ativado como tática para garantir mais audiência e oportunizar outras possibilidades de aprendizado.

4.2 Curtindo as ciências exatas

Mas a matemática é uma má temática
Deixa *as criança* estática

Sem utilidade na prática
(Trecho do poema de João Paiva, *Devagar escola*)

Mais uma vez um trecho do poema de João Paiva aborda a crise na educação. Dessa vez o foco está na crise do sentido da matemática, que é descrita como uma “má temática”, que não tem utilidade prática. No currículo investigado, a matemática e outras disciplinas das ciências denominadas exatas são problematizadas. Sempre apontadas como matérias de difícil entendimento que, muitas vezes, não têm utilidade no dia a dia, conforme divulgado na figura 31.

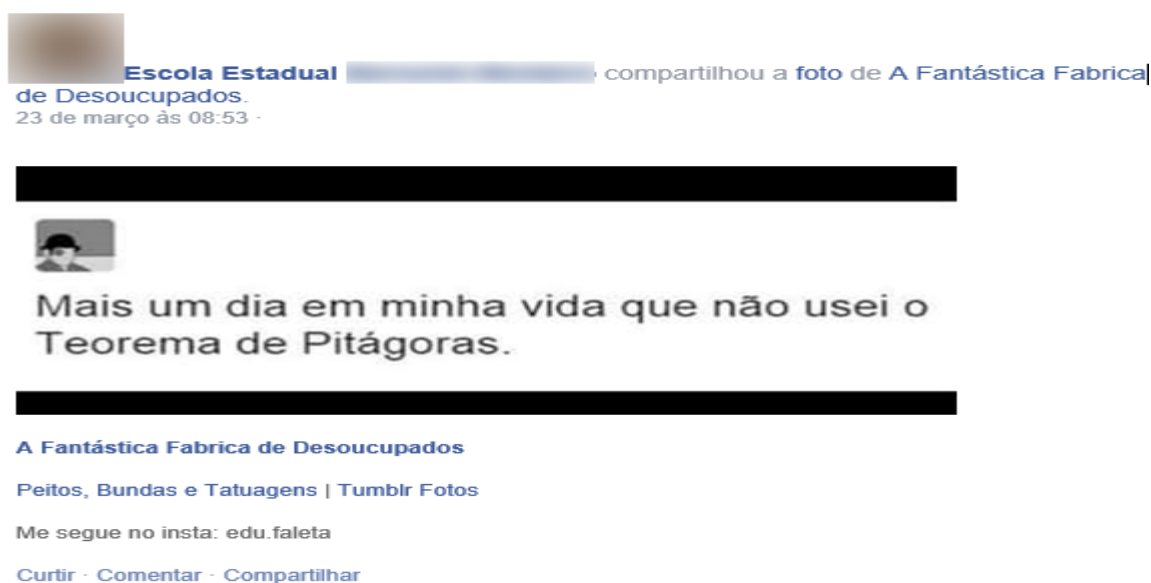


FIGURA 31 – Mais um dia em que não usei o Teorema de Pitágoras
Fonte: Currículo do *Facebook*

Nessa postagem, divulga-se uma crítica a um conteúdo do currículo escolar, afirmando que este não tem utilidade alguma na vida dos/as alunos/as. Essa afirmação faz parte de um discurso sobre a educação e a falta de sentido e de aplicabilidade dos conteúdos escolares nas práticas cotidianas. Algumas pesquisas abordam como os conteúdos curriculares estão distantes da realidade dos/a alunos/as e, por isso, deixam de fazer sentido para os/as mesmos/as. Dayrell (2007, p. 1122) mostra a crítica que os/as jovens fazem ao currículo, afirmando que este se encontra distante de suas vivências e demandando que os/as professores/as os/as “ajude a perceber o que determinado conteúdos tem a ver com eles e sua vida cotidiana”. Tal crítica está presente no discurso da figura 31 e também na poesia do João Paiva.

A imagem compartilhada pela escola foi originalmente publicada na página “A fantástica fábrica de desocupados”⁵⁹, que tem como principal característica a zoação e se autoneia como página de humor no *Facebook*. Nela é possível observar a tentativa do currículo investigado de incorporar um elemento da cultura juvenil: a zoação. O teorema de Pitágoras é evocado em tom jocoso, como algo sem utilidade prática, mas que, ainda assim, é ensinado aos/as alunos/as, tornando-se motivo de deboche. Para Nogueira (2006), a zoação é uma prática comum na escola, sendo praticada, na maior parte das vezes pelos/as alunos/as, mas que também é utilizada por professores/as. Observa-se que também o currículo do *Facebook* se valeu dela como estratégia para se aproximar dos/as jovens estudantes.

Assim, o currículo investigado se apropriou do conteúdo divulgado em uma página em que são comuns publicações que fazem piadas sobre os mais variados temas, inclusive a relação do/a aluno/a com a escola. Na publicação analisada, a piada está em torno de um conteúdo de matemática, o qual é visto como algo “sem utilidade na prática”. Ao gracejar e fazer piada sobre o teorema de Pitágoras divulga-se que os/a jovens não veem sentido no que é ensinado, por isso eles/as debocham.

Outro discurso que contempla as disciplinas da área de exatas diz respeito ao quão difícil essas matérias podem ser. Mais uma vez o destaque é dado à matemática, divulgada no currículo do *Facebook* investigado como matéria difícil, com pouca utilidade no dia a dia. Na figura 32 é justamente a dificuldade de se apropriar desse saber que está em evidência.

⁵⁹ Página de humor no *Facebook* com mais de 1.442.822 de curtidas. Disponível em: <<https://www.facebook.com/fantasticafabricadedesocupados>>. Acesso em: 17 out. 2015.



FIGURA 32 – Eu na aula de matemática
 Fonte: Currículo do *Facebook*

A Matemática é divulgada como uma matéria extremamente difícil de entender. A figura traz a imagem de Angélica, participante de um Realite show no Brasil. Uma mulher negra que carrega a expressão de que não entendeu absolutamente nada. Refletindo sobre as condições que possibilitaram a existência do discurso aqui divulgado, que produz regimes de verdade sobre a dificuldade das mulheres negras em se apropriarem dos saberes matemáticos, recorro aos estudos realizados por Nilma Lino Gomes. A pesquisadora afirma que “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (GOMES, 2002, p. 40). Isso nos faz refletir também sobre o papel que o currículo exerce na produção das subjetividades negras. Considerando que um currículo produz sentidos e significados sobre o mundo (CORAZZA, 2001), há que se pensar em o que suas narrativas e significados ensinam sobre ser negro/a e sua relação com o ensino de Matemática. Os dizeres

de um currículo não são jamais despretensiosos, sua linguagem não é neutra e “o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida” (PARAÍSO, 2010a, p. 15).

O uso da imagem de uma mulher para evidenciar a dificuldade em compreender a matemática chama a atenção para a produção de um estereótipo que subjuga a mulher como aquela que não domina ou que tem mais dificuldades com os conteúdos das ciências exatas. Para Maria Celeste de Souza e Maria da Conceição Fonseca (2010), a explicação para tal discurso está na racionalidade cartesiana atribuída à matéria. Segundo as autoras

Essa racionalidade institui os modos “válidos” de se fazer matemática, que, em sua intensão e método, engendram uma produção discursiva permeada pela valorização da exatidão, da certeza, da perfeição, do rigor, da previsibilidade, da universalidade, da indubitabilidade, da objetividade, das “cadeias de razões”, da linearidade, etc. E se institui a si mesma como “verdade”, e institui “verdades” sobre a matemática na sociedade ocidental, seja nos espaços não escolares, seja na escola (SOUZA; FONSECA, 2010, p. 56).

As autoras se baseiam na crítica foucaultiana ao pensamento cartesiano⁶⁰ para afirmar que essa racionalidade “anulou as diferenças, universalizou as semelhanças” (SOUZA, FONSECA, 2010, p. 57), e fez da matemática uma matéria da razão, do raciocínio – características socialmente atribuídas ao sexo masculino, na lógica cartesiana. Esse privilégio da razão possibilita as condições de existência do discurso que posiciona o homem como sendo melhor em matemática do que a mulher. Pois, seguindo a lógica cartesiana, o homem é produzido como sendo aquele que é racional, enquanto a mulher possui características voltadas à sensibilidade e à afetividade.

Produz-se, assim, nesse discurso, *um tipo de homem* como categoria fixa e universal. Por sua vez, produz-se, também, *um tipo de mulher*, que, por não “ser” detentora dessa racionalidade de *matriz cartesiana*, é posicionada nesse discurso como irracional, dada à afetividade, emotiva, portanto, pouco afeita aos caminhos da razão, incapaz para fazer matemática [...] (SOUZA, FONSECA, 2010, p. 59, grifos das autoras).

Outra forma de pensar nas possibilidades de existência do discurso que posiciona a mulher como aquela que não domina a matemática se relaciona com o surgimento da matéria como formação superior no Brasil. De acordo com Mary Silva (1994), o ensino superior de matemática no Brasil ocorreu com a criação da Academia Real Militar do Rio de Janeiro. Nesse cenário, a classe era formada por militares, “motivo pelo qual essa disciplina, até pouco tempo, tinha uma construção masculina” (Marisa SILVEIRA, 2002, p. 7). De lá para cá, a expectativa para que os meninos obtivessem melhores resultados do que as meninas só

⁶⁰ Reflexões presentes no livro “As palavras e as coisas” (FOUCAULT, 1999)

creceu e fez com que a metáfora “a matemática é para poucos” ganhasse forma e corpo, pois ela excluía as mulheres (SILVEIRA, 2002).

Embora ao longo da história tenha sido construído um distanciamento entre as mulheres e o mundo da matemática, e o/a negro/a seja subjugado/a quando o assunto é a escola e as temáticas escolares, a matemática não se apresenta como uma matéria difícil apenas para essa parcela dos/as estudantes. Qualquer aluno/a pode se sentir perdido/a quando o assunto são os números, fórmulas e contas que as disciplinas exatas demandam. É esse o discurso divulgado na imagem a seguir



FIGURA 33 – Entenderam?
Fonte: Currículo do *Facebook*

Mais uma vez os conteúdos curriculares das ciências exatas são divulgados como de difícil compreensão. Um quadro cheio de conteúdos, com fórmulas e conceitos e, diante de alunos/as que olham fixamente para o quadro, o professor pergunta: “Entenderam?”. De acordo com Silveira (2002), a matemática é a disciplina que mais reprova alunos/as na escola. Tal fato confere a ela um status de matéria difícil. Esse discurso é amplamente divulgado, como uma tática de reiteração discursiva para garantir a ele o status de verdade, pois muitas pessoas consideram a matemática uma disciplina extremamente difícil de ser aprendida e, no

currículo do *Facebook*, ela não foi divulgada de maneira diferente. Na figura 34, esse discurso continua sendo divulgado, conforme é possível ver a seguir.



FIGURA 34 – Só sei que nada sei
Fonte: Currículo do *Facebook*

Mais uma vez a matemática é divulgada como uma disciplina de difícil compreensão. Inspirada em Sócrates, a frase “Só sei que nada sei” é a continuação de uma constatação sobre as provas de matemática. Mais uma vez divulgou-se a matemática como uma matéria difícil, o que faz com que os/as alunos/as não consigam ir bem na avaliação. Isso constitui-se como um problema que relaciona a matemática ao elevado índice de reprovação escolar. De acordo com Silveira (2002), dificilmente um/a aluno/a conseguirá passar para a série seguinte sem atestar o seu conhecimento na disciplina. Mais do que isso, segundo a autora, em muitos casos, aceita-se que o/a aluno/a “seja reprovado apenas em matemática, nem que seja por décimos

para atingir a média instituída pela escola onde estuda” (SILVEIRA, 2002, p. 1). Esses fatores contribuem para a reiteração discursiva que posiciona a matemática como matéria difícil.

Em outra postagem, fazendo uma paródia com o “Só sei que nada sei” de Sócrates, a figura 35 ressalta o buscador Google como a fonte inesgotável de conhecimento.



FIGURA 35 – Só sei que o Google sabe
Fonte: Currículo do Facebook

Enquanto na figura 34 a frase de Sócrates foi utilizada para justificar a incompreensão do conteúdo de matemática, a figura 35 afirma que, quando não sabemos, o Google sabe. A zoação é acionada como estratégia para divulgar o discurso de que no ciberespaço há respostas para aquilo que não conseguimos aprender. A postagem referiu-se

especificamente ao Google, considerado “o maior buscador da internet”⁶¹, que visa “organizar as informações do mundo e torná-las mundialmente acessíveis e úteis”⁶². Depois do Google⁶³, não são raras as vezes que, diante de qualquer dúvida escuta-se: “Vou verificar no Google”; “Joga no Google”; “Se existe, tem que estar no Google”; “Se não está no Google, não existe”. Assim, na figura 35 divulga-se esse mesmo discurso presente nas afirmações acima: “o Google sabe!” Com isso, ele se constitui como uma ferramenta para auxiliar nas questões que não sabemos e, no currículo investigado, o Google e as ferramentas advindas das tecnologias digitais se somam para ensinar os/as alunos/as as disciplinas do currículo escolar. Sobre o uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, alguns/algumas autores/as estudiosos/as da temática afirmam que estamos diante de outras formas de ensinar e aprender transformadas pelo uso das tecnologias digitais (XAVIER, OLIVEIRA, 2006; TREIN, SCHLEMMER, 2009; MORAES, ARENA, 2013; OKADA, 2011). Nesse cenário, as possibilidades advindas do ciberespaço multiplicam os modos de aprender e ensinar, e as próprias ferramentas disponibilizadas na web fornecem outras maneiras para que esse processo aconteça.

Embora tenha sido divulgado que as disciplinas que compõem as ciências exatas são difíceis e com pouca aplicabilidade ao dia a dia, no currículo investigado, divulgou-se também publicações diversas para ensinar o/a aluno/a tais conteúdos. São publicados exercícios, desafios e videoaulas que abordam os conteúdos do currículo escolar e que servem de suporte aos/as alunos/as para compreender aquele conteúdo divulgado como sendo difícil de entender.

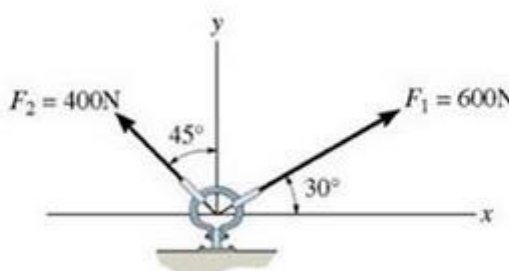
⁶¹ Informação disponível em: <<http://www.logicadigital.com.br/blog/o-maior-buscador-da-internet-ira-deixar-o-facebook-para-tras-no-quesito-de-publicidade-online/>>. Acesso em: 08 set. 2015.

⁶² Informações disponíveis em: <<https://www.google.com.br/intl/pt-BR/about/>>. Acesso em: 08 set. 2015.

⁶³ Para mais informações acerca do Google, vide Maria Antunes (2015), que discute sobre o surgimento do Google e de sua potência como o maior buscador online do mundo.

Escola Estadual [redacted] compartilhou a foto de Física Geral. 22 de abril · 🌐

1) O elo da figura está submetido as forças F_1 e F_2 , determine a intensidade e a orientação da força resultante.



Física Geral

Valendo um prêmio para os primeiros alunos que responderem corretamente.

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

FIGURA 36 – Desafio de física
Fonte: Currículo do *Facebook*

O conteúdo da disciplina de Física é abordado na figura 36 provocando para que o/a aluno/a resolva a questão. Acompanhada das orientações sobre a atividade, segue a frase que diz: “valendo prêmio para os primeiros alunos que responderem corretamente”. Divulga-se, no currículo do *Facebook*, o desejo de desafiar os/as alunos/as, como uma estratégia para que ele/a se envolva, arrisque e, conseqüentemente, aprenda. Divulgar um desafio para os/as alunos/as não foi a única estratégia discursiva para capturar a adesão dos/as jovens estudantes do Ensino Médio no ciberespaço e ensinar-lhes o conteúdo. Outra tática acionada foi a divulgação de videoaulas para discutir determinadas temáticas.



FIGURA 37 – Videoaula sobre Progressão Aritmética
Fonte: Currículo do *Facebook*

Se o tempo em sala de aula não foi suficiente para aprender o conteúdo de matemática ou se ele/a tiver tido qualquer outra dificuldade que o impedisse de compreender o que fora ensinado, no ciberespaço existe a possibilidade de dar sequência aos estudos e rever a matéria em um vídeo divulgado no *Facebook* da escola. Conforme a descrição do vídeo, que dura 15 minutos e 31 segundos, ele foi construído para “reforçar” os conhecimentos em Progressão Aritmética. Os vídeos contendo conteúdos do currículo escolar foram gravados e publicados no *YouTube*, em um canal chamado “Matemática 100cola”⁶⁴. Posteriormente, foram compartilhados no *Facebook* da escola. De acordo com Marco Silva e Shirlei Sales (2015), as videoaulas disponibilizadas no *YouTube* fazem parte do processo educacional e ampliam as formas de aprender da juventude ciborgue.

Em um estudo netnográfico que buscou investigar “as relações entre os elementos culturais que caracterizam a juventude ciborgue e o fenômeno da utilização do *Youtube* para estudar os conteúdos curriculares” (SILVA, SALES, 2015, p. 1), autor e autora investigaram a utilização das videoaulas na apropriação dos conteúdos curriculares. Silva e Sales (2015) argumentam que os/as jovens ciborgues recorrem aos vídeos como auxiliares na compreensão de tais conteúdos. No currículo aqui investigado, as videoaulas foram divulgadas como suporte para os/as alunos/as, a fim de que estas pudessem ajudá-los/as a compreender determinado assunto.

⁶⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/matematica100cola>>. Acesso em: 08 set. 2015.

Divulga-se, com isso, a ciborguização dos processos educacionais. Um conteúdo comumente trabalhado em sala de aula se expande para o ciberespaço, ganha outro formato e produz outras formas de aprender. A incorporação das tecnologias digitais nas práticas que envolvem o ensino-aprendizagem é cada vez mais comum na atualidade. Isso porque, os/as alunos/as contemporâneos/as são considerados/as “sujeitos múltiplos”, pois têm seus processos de aprendizagem constituídos na relação com o/a outro/a e com as tecnologias digitais (XAVIER, OLIVEIRA, 2006, s/p). Desse modo, as tecnologias digitais assumem caráter de significação, de sentido, e deixam de ser apenas instrumento, passando a oferecer diversas possibilidades de aprendizado. A ciborguização dos processos educacionais também é divulgada na figura 38 a seguir.



FIGURA 38 – Videoaula sobre Equações Trigonômétricas
Fonte: Currículo do *Facebook*

Na figura 38, o conteúdo tratado na videoaula são as equações trigonométricas. No vídeo, o professor aborda o assunto em um pouco mais de 5min, utilizando quadro e giz em um método muito semelhante ao da sala de aula. O que diferencia a videoaula da sala de aula presencial são as possibilidades que o ciberespaço proporciona ao/a estudante. Com as videoaulas o/a aluno/a pode assistir o vídeo quantas vezes quiser, podendo parar e reiniciar o tempo todo. O/a aluno ainda pode acessar outros espaços para complementar seu raciocínio, como por exemplo, “perguntar para” o Google.

Mesmo com metodologias semelhantes às utilizadas em sala, o processo de produzir, editar e publicar a videoaula exige que outras habilidades sejam acionadas. O híbrido que mescla métodos de ensinar próprios à sala de aula presencial com habilidades ciborgues de produzir e editar vídeos é constitutivo do modo ciborgue de ser. Conforme

destacado por Silva (2009) e Haraway (2009), os/as ciborgues são essa mistura amalgamada entre humanos e tecnologias digitais e o enlaçamento entre eles faz parte do processo de ciborguização. Assim, metodologias comuns às das salas de aula presenciais se fundem com tecnologias digitais e produzem outras formas de organizar o pensamento e de aprender.

Essas possibilidades fazem parte do modo ciborgue de estudar, sobretudo dos/as jovens. Silva e Sales (2015) afirmam que acessar as videoaulas para aprender os conteúdos curriculares é uma marca cultural da juventude contemporânea. Ainda de acordo com autor e autora “além dos/as jovens ciborgues utilizarem os vídeos em seus estudos, eles/as acreditam que as videoaulas do *Youtube* contribuem para o seu processo de aprendizagem, indicando a ciborguização do processo educacional” (SILVA, SALES, 2015, p. 7-8). A figura a seguir continua evidenciando o acionamento da cibercultura para ensinar os conteúdos de matemática.



FIGURA 39 – Videoaula Resumão de Matemática
Fonte: Currículo do *Facebook*

A figura 39 consiste em um link que dá acesso a uma série de vídeos, contendo resumos de vários conteúdos sobre matemática do terceiro ano do ensino médio. São ao todo 490 vídeos, com uma variação de tempo de 3 a 10min cada. Percebe-se aqui o desejo, no currículo investigado, de oferecer suporte para que o/a aluno/a consiga superar as dificuldades com os conteúdos das ciências exatas. Utilizando diferentes estratégias, o currículo disponibiliza várias possibilidades para ensinar o/a aluno/a no processo de aprendizagem. Assim, o currículo do *Facebook* capta audiências distintas, pois quem gosta de exercícios os

encontrará aqui, assim como vídeos e desafios. Enfim, ele multiplica as possibilidades para que o maior número de alunos/as seja contemplado e se aproprie das ferramentas que ele disponibiliza.

Percebe-se, então, que, no currículo investigado, os conteúdos curriculares são acionados a fim de possibilitar formas outras para que o/a aluno/a dele se aproprie. A tradução desses conteúdos para a cibercultura se constitui como um elemento da reforma demandada no currículo investigado, pois faz com que métodos tradicionais se fundam às práticas digitais, possibilitando outros modos de ensinar e aprender. Desse modo, no currículo do *Facebook* investigado, são divulgados imagens e vídeos que ampliam as discussões comumente tratadas em sala de aula. Considerando os processos de ciborguização, as tecnologias digitais atuam como possibilidades que modificam o processo de ensino-aprendizagem. Tal fato coloca a escola em posição de se apropriar dessas diferentes maneiras e incorporá-las em suas práticas, tanto para ensinar o/a aluno/a, quanto para demarcar seu papel frente à “ciborguização dos processos educacionais” (SILVA, SALES, 2015, p. 8). Isso corrobora o argumento aqui desenvolvido, de que o currículo do *Facebook* deseja ensinar os conteúdos escolares acionando a cibercultura. Com isso, evidencia-se que a escola se mostra preocupada em reinventar suas práticas, indo ao encontro da reforma do Ensino Médio. A escola deseja essa reinvenção traspondo elementos do currículo escolar para o ciberespaço. No entanto, o que também ficou em evidência no currículo investigado é que ela não rompe com sua tradicional estrutura e muito menos com a lógica hegemônica da estrutura disciplinar, da hierarquia dos saberes, da avaliação. Embora haja demanda pela reforma e movimento da escola para alcançar esse objetivo, existem algumas descontinuidades no discurso investigado. Evidencia-se que reformar o Ensino Médio se constitui, ainda, como um desafio para a escola, mas algumas pistas de como a escola tem se articulado para isso foram divulgadas no currículo do *Facebook* e analisadas neste capítulo da dissertação. No capítulo a seguir, discuto como o currículo do *Facebook* denuncia a crise ao divulgar que os/as jovens veem mais sentido em ir à escola para vivenciarem práticas de sociabilidade e como a cibercultura é acionada para conectar alunos/as e escola.

CAPÍTULO 5

#DitosDeUmCurrículo: divulgar a escola como um espaço de sociabilidade e acionar a cibercultura para produzir uma conexão entre a escola e a cultura juvenil

A crise na educação e os desajustes na relação entre juventude-Ensino Médio têm evidenciado a fragilidade na incumbência, até então, atribuída à escola de instituição responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. Conforme divulgado no capítulo 2, *#DitosDeUmCurrículo: denunciar o modelo educacional vigente como ultrapassado e convocar a participação dos/as alunos/as para reformar o Ensino Médio*, muitas vezes, os objetivos da escola não se alinham com os objetivos dos/as alunos/as e isso gera alguns conflitos como indisciplina e falta de interesse do/a aluno/a em frequentar a escola. Sueli Mendonça (2011) afirma que a escola está passando por sérias dificuldades porque não tem conseguido cumprir uma função historicamente a ela atribuída: de fazer com que os/as alunos/as aprendam os conteúdos curriculares. Embora essa seja uma dimensão da crise, ela não se explica apenas pelos conflitos na relação entre juventude e escola, o desajuste entre o que quer a escola e o que os/as jovens esperam dela se configura como um ponto de tensão que tem evidenciado ainda mais a disparidade entre ambos (DAYRELL, Paulo CARRANO, 2014).

Para alguns/algumas estudiosos/as, a escola está “destituída de sentidos”, pois ela insiste em fazer com que os/as jovens incorporem valores e conhecimentos de uma cultura que não é a sua (Carmem GIL, Nara RAMOS, Nilda STECANELA, Nilton FISCHER e Sueli SALVA, 2007, p. 9). Dessa forma, os/as jovens se identificam cada vez menos com o que a escola oferece e com os objetivos traçados para eles/as ao longo do processo de escolarização.

De acordo com as DCNEM, o principal objetivo que orienta o Ensino Médio é preparar o/a jovem para concluir a educação básica. Sua finalidade é habilitá-lo/a para o trabalho e para a cidadania; bem como o aprimoramento do/a jovem como um ser de direitos e que este compreenda os fundamentos científicos e tecnológicos presentes na atualidade, para que consiga articular a teoria com a prática (BRASIL, 2013). No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN), admitem que “o conjunto de funções atribuídas ao Ensino Médio não corresponde à pretensão e às necessidades dos jovens dos dias atuais” (BRASIL, 2013, p. 39). Sobre as necessidades dos/as jovens com relação ao Ensino Médio, Dayrell e Carrano (2014) afirmam que para grande parte dos/as jovens a escola “parece se mostrar distante dos seus interesses e necessidades” (p. 102). Tal fato acaba se

desenvolvendo como um desencaixe entre os objetivos da escola de Ensino Médio e os dos/as jovens que a frequentam. Diante disso, o parecer das DCN prescreve que as escolas elaborem currículos flexíveis, que disponham de diferentes alternativas, para que o/a jovem faça escolhas que atendam seus interesses e necessidades (BRASIL, 2013). Esse é ainda um desafio para a educação no Brasil e para tanto a escola precisa ser repensada, para que consiga colocar em prática um modelo educacional que contemple de forma mais ampla os/as jovens estudantes.

Embora atualmente haja a demanda de a escola se mostrar mais flexível, aberta a outras práticas, além daquelas tradicionalmente a ela atribuídas, para os/as jovens ela continua se mostrando “reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma ‘obrigação’ necessária, tendo em vista a necessidade do diploma” (DAYRELL, 2007, p. 1106). Anteriormente, nesta dissertação, argumentou-se que, muitas vezes, o/a jovem não deseja ficar na escola, por isso ele/a chora, se entristece e foge dela. No entanto, nem sempre é assim. O próprio conceito de juventude nos permite pensar na pluralidade de sujeitos que povoam as escolas. Sujeitos diversos com querer e expectativas distintas. No currículo investigado foi evidenciado que os/as jovens ressignificam a escola e encontram outros sentidos que justificam sua permanência nas instituições de Ensino Médio. Entre eles, a sociabilidade é divulgada no currículo investigado como um motivo prevalente para os/as jovens frequentarem a escola. Afinal, nos dizeres de Sposito (2005, p. 205), “a instituição escolar, ao se expandir, surge também como um espaço de intensificação e abertura das interações com o outro”.

Diante disso, o argumento desenvolvido neste capítulo é que há no currículo investigado um discurso que apresenta a sociabilidade como um sentido que motiva os/as jovens a frequentarem a escola. Divulga-se que para eles/as lá é um lugar de encontrar os/as amigos/as, de paquerar, de se organizar em grupos, assim como outros espaços não escolares. Os/as jovens criam na escola momentos próprios de sociabilidade baseada nas relações de amizade, de namoro, para trocar informações e produzirem diferentes aprendizagens. Assim, alguns/algumas jovens desejam estar na escola, mas por motivos outros, diferentes daqueles que ela tradicionalmente propõe.

A crise na educação é denunciada também ao divulgar que o/a jovem não gosta de frequentar a escola para estudar e, sim, para vivenciar práticas de sociabilidades. Divulga-se com isso um desajuste entre os interesses da escola e do/a aluno/a, pois o que a escola tradicionalmente oferece está distante daquilo que o/a aluno/a espera encontrar nela. Ao

evidenciar que o/a jovem frequenta a escola para vivenciar a sociabilidade naquele espaço e não para estudar, denuncia-se a distância entre os interesses dos/as jovens e o que a escola tem oferecido a eles/as, divulga-se, também, que a escola se reconhece como uma instituição que precisa se reinventar, caso queira atrair o interesse dos/as seus/as jovens alunos/as.

O reconhecimento dos desajustes entre aluno/a e escola e a possibilidade explorada para estabelecer uma interface com seus/suas alunos/as no ciberespaço se apresentam como um caminho favorável à reforma do Ensino Médio. Tal fato evidencia que a escola já identificou um dos pontos em que se instala a crise e pode, então, trabalhar para diminuir seus impactos. Evidencia-se que os desajustes estão postos, os interesses que motivam os/as jovens a estarem na escola são distintos ao desejado por ela. Dessa forma, as páginas do *Facebook* são utilizadas para tentar conectar a escola à juventude contemporânea. A divulgação da sociabilidade na escola como um elemento importante para vivenciar a condição juvenil parece uma tentativa de se aproximar desses/as jovens e de suas culturas para equacionar o desajuste na relação juventude-Ensino Médio.

Proponho agora pensarmos nas expectativas que os/as jovens nutrem acerca do Ensino Médio. No currículo investigado é divulgado que existe diferença entre o que é a escola e o que o/a jovem imagina sobre ela. Assim o/a jovem precisa encontrar uma motivação para permanecer no Ensino Médio, pois, ao chegar lá, suas expectativas com relação a essa etapa da escolarização são frustradas, conforme discussão apresentada no tópico a seguir.

5.1 Ensino Médio: “expectativa versus realidade”

O currículo investigado denuncia que, ao chegar ao Ensino Médio, o/a jovem traz consigo expectativas que acabam não se confirmando. Na figura 40 há um discurso que evidencia que, ao chegarem à escola, os/as jovens são confrontados com uma realidade que nem de longe se assemelha com as expectativas criadas por eles/as com relação a essa fase da educação.

Escola Estadual [redacted] compartilhou a foto de A Fantastica Fabrica de Desocupados.
2 de fevereiro · 🌐

Doce ilusão

quem nunca se iludiu achando q o ensino médio seria assim:



A Fantastica Fabrica de Desocupados
-PUMA
Instagram : ws_puma

FIGURA 40 – Doce ilusão
Fonte: Currículo do *Facebook*

Imitando alguns moldes norte-americanos retratados em filmes e seriados, tem-se um modelo de escola povoada por jovens alegres, se divertindo, conversando, namorando, em outras palavras, eles/as estão em um momento da mais pura sociabilidade. Uma escola que aparenta ter boa estrutura física, que é limpa, bonita por fora, onde os/as alunos/as são livres e fazem o que desejam. A escola dos sonhos é produzida por meio de uma imagem, seguida pela frase “quem nunca se iludiu achando q o ensino médio seria assim”. Essa figura foi selecionada para análise porque divulga como as expectativas dos/as alunos/as estão distantes do que constitui o Ensino Médio e de como é a escola nessa fase, que permanece ordenada

por “um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos” (DAYRELL, 2007, p. 1118).

Ao compartilhar tal imagem, no currículo do *Facebook* é produzido/a um/a aluno/a que se frustra com a escola. Assim como no capítulo 2, *#DitosDeUmCurrículo: denunciar o modelo educacional vigente como ultrapassado e convocar a participação dos/a alunos/a para reformar o Ensino Médio*, havia um meme (figura 16) que indicava que toda a saudade da escola acaba no terceiro dia de aula, aqui também é divulgado que o/a aluno/a chega ao Ensino Médio imbuído de sentidos e expectativas que se transformam no decorrer da sua inserção nessa etapa da escolarização. A “doce ilusão” acaba quando o/a aluno se depara com a prática existente em parte das escolas de Ensino Médio no Brasil e a partir de então ele/a precisa produzir algum sentido para estar na escola.

A imagem da figura 40 corrobora um discurso que denuncia o modo como alguns filmes e seriados produzem verdades sobre a entrada dos/as jovens no Ensino Médio. Muitas dessas produções têm origem nos Estados Unidos e retratam o cotidiano dos/as jovens nas escolas de maneira que não corresponde ao que acontece no dia a dia. Entretanto, nem sempre os/as jovens absorvem tudo o que veem e à medida que é identificada a existência de um mito produzido pela mídia cinematográfica, alguns/algumas desses/as jovens utilizam as tecnologias digitais para fazer o alerta aos demais estudantes. Em um processo que envolve a ciborguização dos modos de existir, de se comunicar e de se relacionar (SALES, 2010a), eles/as gravam vídeos e os publicam no ciberespaço, para que, entre outras coisas, outros/as jovens assistam e ouçam o que eles/as têm a dizer.

Esse é o caso de um jovem conhecido pela produção e veiculação de vídeos em que se comunica com outros/as jovens, abordando assuntos relacionados à escola e à educação. Em um canal no *YouTube* intitulado *Denis Pascoal*⁶⁵, o jovem disponibilizou diversos vídeos e um deles chamou atenção por se relacionar com a cena retratada na figura 40. No vídeo publicado com o título “Ensino Médio: Expectativas X Realidade”⁶⁶, o jovem denuncia que as expectativas equivocadas que se criam com relação ao Ensino Médio são provocadas, muitas vezes, por filmes norte-americanos, a exemplo de *High School Musical*⁶⁷.

⁶⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCCig0Jmx741YIf2TGH_m0CA>. Acesso em: 21 ago. 2015.

⁶⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iEQ1W-EqVFM>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

⁶⁷ *High School Musical* é um filme americano do gênero musical. Mais informações sobre o filme estão disponíveis em: <<http://videos.disney.com.br/ver/high-school-musical-2-videoclipe-vou-ser-do-jeito-que-eu-sou-4e92231f25056d201a9edc6c>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

Denis Pascoal aborda temáticas como o *bullying*, as notas, a falsa ideia sobre ser ou não ser popular e o namoro, afirmando que o Ensino Médio não é nada disso que se vê nos filmes. Tanto o vídeo produzido por Denis quanto a figura 40 trazem o mesmo argumento: de que as expectativas dos/as jovens com relação ao Ensino Médio não se confirmam. No entanto, ao contrário do que é divulgado no currículo investigado, em que é evidenciado que o jovem se frustra porque a escola não é como nos filmes, Denis faz entender que não é frustração que o/a jovem sente, e, sim, medo de que haja tal semelhança. O autor do vídeo demonstra que o/a jovem, na verdade, teme que o Ensino Médio seja como apresentado nos filmes. Argumentando que quase tudo demonstrado nos filmes norte-americanos não corresponde à realidade, ele tranquiliza os/as estudantes e afirma que o Ensino Médio não é tão ruim; é, na verdade, mais uma vivência que faz parte da juventude. Para Denis, o único desafio dessa modalidade de ensino é ter que estudar muito, caso contrário o/a aluno/a pode se dar mal e ser reprovado/a.

No vídeo e na figura 40 denuncia-se a existência de uma “ilusão”, uma expectativa que não se cumpre com relação ao que se espera do Ensino Médio, Expectativas que, ao ser confrontada com a realidade, produz, por um lado, um/a aluno/a que irá se frustrar ao identificar que nada ali é conforme o esperado. Por outro lado, ao se deparar com um espaço que difere de um molde construído em seu imaginário, ele/a também poderá se animar diante da novidade e de outras possibilidades além daquelas anunciadas em filmes e seriados. Nesse caso, então, a escola acionou sua página no *Facebook* como estratégia para contestar um modelo de Ensino Médio idealizado e pode, com isso, preparar os/as alunos/as para vivenciarem essa experiência longe dos mitos e das lendas produzidas no imaginário de muitos/as jovens. Desse modo, a relação da escola com a cibercultura atuaria como um elemento da reforma no Ensino Médio, uma vez que, no currículo investigado, a escola reconhece haver uma discrepância entre o que alunos/as esperam encontrar e o que é o Ensino Médio na prática. Antes mesmo que eles/as cheguem à escola, ela trabalha para desconstruir essa “ilusão” produzida na imaginação de muitos/as. Com isso o sentimento de frustração seria amenizado e a sensação de desajuste talvez pudesse ser diminuída.

Diante da possibilidade de encontrar um Ensino Médio diferente do esperado, indago: se o Ensino Médio não corresponde às expectativas dos/as jovens, se tanto a escola quanto o conteúdo ali ministrado estão divulgados como ultrapassados, conforme discutido no capítulo 2 desta dissertação, e se tudo isso contribui para os conflitos que permeiam a relação juventude-Ensino Médio, quais sentidos que os/as jovens atribuem à escola são divulgados no

currículo investigado? Essa é uma questão que persigo no tópico a seguir, em que discuto a sociabilidade juvenil como sentido atribuído à escola.

5.2 O lugar da sociabilidade nos sentidos conferidos à escola: namorar, merendar e encontrar amigos

Dentro e fora da escola, os/as jovens tecem suas redes de sociabilidade em torno de temas como namoro, encontros, amizades. A escola é considerada pelo/a jovem um espaço de encontrar amigos e, segundo Dayrell (2007), a escola é também um espaço “para os amores, as amizades, os gostos e distinções de todos tipos” (p. 1120). Corroborando esses argumentos, no currículo investigado é divulgado que os sentidos atribuídos à escola giram em torno dessas práticas de sociabilidade e que temas como namoro e amizades justificam a permanência dos/as jovens na escola.

Bastam alguns minutos de conversa com algum/alguma jovem para que os verbos “paquerar”, “namorar”, “ficar”, “pegar” e, mais recentemente, a expressão “*crush*”⁶⁸, surjam como marca de suas vivências. Para alguns/algumas jovens ir à escola está fortemente relacionado ao fato de que lá encontrarão garotas e garotos, com quem poderão iniciar uma paquera. No currículo do *Facebook*, ir à escola para paquerar é um dos sentidos a ela atribuídos. A figura 41 divulga de um jeito bem humorado o desejo em forma de prece declarada pelo/a aluno/a para que tenha gente bonita na sala de aula.

⁶⁸ A expressão *crush* é uma gíria em inglês, que no sentido figurado refere-se a um sentimento forte de paixão. No Brasil a expressão ganhou as redes sociais e significa ter uma quedinha por alguém ou uma paixonite. Informações disponíveis em: <<https://problemascomisso.wordpress.com/2013/01/18/voce-nao-deveria-querer-ser-o-crush-de-ninguem-e-nao-deveria-levar-seus-proprios-crushes-a-serio/>>. Acesso em: 05 mar. 2016.



FIGURA 41 – Paquerar
 Fonte: Currículo do *Facebook*

Esperar que haja gente bonita na sala não é apenas um desejo, é um pedido que se faz em oração. É um apelo feito aos céus, à divindade, a alguém que tenha poder suficiente para realizar um verdadeiro milagre. Nessa imagem, o currículo do *Facebook* divulga a paquera como um motivo que leva o/a jovem a estar na escola. O namoro assim como o lazer e os encontros, são parte constitutiva do ser jovem e integram as múltiplas dimensões da condição juvenil (DAYRELL, 2009). Essas práticas formam uma dinâmica de relações que, em diferentes níveis, constituem a sociabilidade (DAYRELL, 2007). Em outra publicação, a merenda é o que motiva o/a aluno/a, conforme destacado na figura 42 a seguir.



FIGURA 42 – Eu vim só pra merendar
 Fonte: Currículo do *Facebook*

A figura 42 foi publicada pela escola no currículo investigado e evidencia outra motivação que produz no/a aluno/a o desejo de frequentar a escola. A imagem traz o Suricate Seboso, personagem de várias páginas e comunidades, que se tornou um meme famoso no *Facebook*. A página mais popular com esse nome já atingiu a marca dos 2.442.935⁶⁹ de curtidas e foi criada por um jovem em 2013, conforme informações disponibilizadas na própria página. A juventude ciborgue entra em cena ao movimentar os conteúdos da página, produzindo e fazendo circular fotos e vídeos sobre várias temáticas abordadas por uma família de suricate. As curtidas e os compartilhamentos rapidamente fizeram a página do Suricate Seboso se tornar um viral e fazem com que a família suricate seja famosa no ciberespaço. A utilização de um meme conhecido entre os/as jovens constitui-se uma estratégia discursiva para conectar a escola à cultura juvenil. Em um movimento que envolve práticas ciberculturais, evidencia-se um investimento do currículo investigado em apropriar-se de um

⁶⁹ Página do Suricate Seboso. Disponível em: <<https://www.facebook.com/suricateseboso?fref=ts>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

ícone conhecido entre os/as jovens ciborgues como estratégia para falar a eles/as e capturar sua atenção.

A figura 42 segue padrões visuais que relacionam a imagem do suricate à de autores/as de livros e pensadores/as famosos/as que circulam na rede social, como Clarice Lispector, Dalai Lama, Chico Xavier, entre outros. Ele ainda assina como “Sebosinho Lispector”, em uma menção direta à escritora Clarice Lispector. Para os/as jovens ciborgues frequentadores/as da página da escola de onde essa imagem foi extraída, não seria nada difícil identificar que o Sebosinho está se fazendo passar pela autora, como uma tentativa de atribuir status aos sentidos ali divulgados. Com isso, uma autoridade discursiva é acionada para conferir status de verdade ao discurso. Autoridade discursiva é aquela a quem é concedido, ou que reivindica, o direito de “falar de forma verdadeira sobre os humanos, sobre sua natureza e sobre seus problemas” (Nikolas ROSE, 2001, p. 38).

De acordo com Paraíso (2007, p. 188), algumas dessas autoridades acionadas no discurso “assumem um lugar de conhecimento, de sabedoria, de experiência” como tentativa de agir sobre os outros. A imagem traz elementos que remetem a um momento de estudos e atenção: uma caneta, algo que se parece com um caderno ou bloco de anotações, o suricate usando óculos, esguio e compenetrado, tudo indicando uma cena de comprometimento com os estudos. Essa cena, articulada com a ideia de renome da escritora Clarice Lispector, evocada como uma autoridade, atua como estratégia para conferir status de verdade à imagem do Suricate Sebosinho. Por meio do exercício das relações de poder, o acionamento de uma escritora reconhecida atua como forma de dar força ao discurso ali produzido. A imagem da escritora associada ao Suricate Sebosinho, rebatizado de Sebosinho Lispector, assim como a caracterização do Suricate, constituem uma estratégia para legitimar o que é dito. Ao mesmo tempo, misturam-se os sentidos ao acionar elementos da cultura juvenil, como a zoação. Desse modo, tanto a tentativa de conferir status de verdade ao discurso, por meio do acionamento de uma autoridade, quanto o tom humorado e a zoação constituem-se estratégias discursivas para capturar a audiência dos/as jovens.

Dando sequência à análise da figura, o fragmento “a vida é uma escola” pode estar relacionado ao fato de que aprendemos com a vida, ela nos ensina, por isso é uma escola. Mas se a função da escola de detentora do saber, que tem algo a ensinar, está sendo questionada (GARBIN, 2009), o que o/a aluno/a vai fazer lá? A continuação da frase sentença: “eu vim só pra merendar”, mostrando que o/a aluno/a tem outro objetivo em frequentar a escola: o de “merendar”. E ele/a só foi para isso.

Mas, além desse sentido, também é possível perceber, na figura 42 uma manifestação do desejo de permanecer na escola. Por isso, ela é comparada com a vida. O fragmento “E eu só vim para merendar” também divulga um momento prazeroso da fase de escolarização, seja porque a merenda da escola é considerada para muitos/as uma delícia, seja porque no momento da merenda os/as alunos/as se encontram com seus grupos de amigos, se relacionam com outros/as alunos/as, vivenciam as práticas da sociabilidade sem as regras impostas dentro da sala de aula.

Percebe-se o desejo do currículo em produzir motivações que levam o/a aluno/a a estar na escola. Como o próprio currículo investigado já denunciou o Ensino Médio como algo que está distante dos interesses dos/as alunos/as, que não atrai os/as jovens, que precisa ser reformulado, aqui o currículo do *Facebook* vai produzindo, também, razões que justificam a presença dos/as jovens na escola. Dentre os sentidos atribuídos à escola divulgados no currículo do *Facebook*, está a sua apresentação como um espaço de sociabilidade.

Conceber a escola como um espaço de sociabilidade não é nenhuma novidade nos estudos sobre juventudes. Dayrell e Carrano (2014) afirmam que a sociabilidade ocorre cotidianamente no intervalo entre as ‘obrigações’, como trabalho, durante o tempo livre e de lazer, pelo bairro, pela cidade e também na escola. Corroborando isso, no currículo do *Facebook* produz-se um discurso em que o/a jovem encontra mais sentido em ir para escola encontrar os/as amigos/as do que para qualquer outro fim. A figura 43 a seguir divulga a sensação de solidão que o/a aluno/a sente quando seu/sua melhor amigo/a não vai à escola.



FIGURA 43 – Quando seu melhor amigo não vai à escola
 Fonte: Currículo do *Facebook*

Na figura 43 divulga-se um/a aluno/a que se sente isolado/a, sozinho/a, abandonado/a quando seu/a melhor/a amigo/a não vai à escola. É como se não houvesse mais ninguém ali e o/a aluno/a se sentisse completamente solitário/a. O currículo do *Facebook* selecionou uma imagem que mostra um/a aluno/a sozinho/a, pequeno/a em um ambiente vazio. Com cores acinzentadas, evidenciando a falta de alegria e de cores vivas.

A imagem também lembra o pátio dos presídios, com parede alta e uma janela gradeada. Comparar a escola à prisão parece algo demasiadamente polêmico e pode gerar discussões nas mais diferenciadas esferas públicas. No entanto, Foucault (2004b) argumentou que a semelhança entre essas duas instituições está na lógica do poder disciplinar operado por cada uma delas. Para o autor, as características que regem as instituições disciplinares como a

prisão e a escola também estão presentes nos hospitais, nas fábricas e nos quartéis. Sob essa ótica, a semelhança entre escola e prisão ultrapassa as características físicas que as aproximam e gira em torno da disciplina como um instrumento de poder. Esse é um ponto de tensão na crise da educação, pois, se por um lado a escola insiste em operar com a lógica do poder disciplinar, por outro lado, os sujeitos não se submetem passivamente a ele.

Observa-se um conflito entre os discursos divulgados no currículo investigado. Se, por um lado, as evidências fortalecem o argumento de que a escola utiliza sua página no *Facebook* para se aproximar da juventude ciborgue, por outro lado, sua marca como instituição disciplinar escapa ao que seria o desejo do currículo investigado. Considerando a teoria foucaultiana sobre não existir “um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro contraposto” (FOUCAULT, 1988, p. 96), isso não se constitui um problema, afinal, para o autor, em uma mesma estratégia de poder é perfeitamente considerável que existam discursos conflitantes.

Passando da análise das características da imagem para a legenda utilizada junto à foto, a frase “quando seu melhor amigo n vai pra escola” produz um tipo de sujeito que só vê sentido na escola se estiver junto de seus/suas amigos/as. A sensação de solidão é claramente divulgada, bem como “o sentido que os jovens atribuem ao lugar onde vivem”, no caso dessa imagem, o sentido que ele/a atribui à escola (DAYRELL, 2007, p. 1112). No currículo investigado, é divulgado que a escola é vista pelo/a aluno/a como lugar de encontrar os/as amigos/as, sem os/as quais ela se torna um espaço triste e solitário.

Segundo Nogueira (2006, p. 19), algumas das motivações que impulsionam os/as jovens a estarem na escola passam pela possibilidade de que lá irão travar conversas entre eles/as, sobre suas vidas, gostos, moda, acontecimentos cotidianos, enfim, fazer da escola um lugar para dar “rolés”⁷⁰. Por meio das práticas de sociabilidade, os/as jovens expressam uma “dinâmica de relações com diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos (os amigos do peito) e aqueles mais distantes (a colegagem)” (DAYRELL, CARRANO, 2014, p. 118). No currículo investigado, a relação de amizade entre os/as jovens é divulgada como uma questão importante, que justifica a presença deles/as na escola. Quando seu/sua amigo/a do peito não está lá, ela fica vazia, sem sentido, sem cor e sem graça.

⁷⁰ Rolé é uma gíria bastante utilizada entre os/as jovens. Sair de rolê ou dar um rolé “significa dar uma circulada despreziosa pela vila ou pela cidade. É possível dar um rolé de trem, de ônibus ou a pé. Geralmente, o rolé está ligado ao lazer ou a alguma prática cultural (Renato ALMEIDA, 2014). Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1581>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

No currículo do *Facebook* investigado reconhece-se a escola como um espaço de sociabilidade para os/as jovens, evidencia-se que ela não está alheia à cultura juvenil, que atribui outros significados à prática da escolarização. Divulgar isso no *Facebook* da escola evidencia que ela está atenta àquilo que faz sentido para os/as jovens. Refletindo sobre a cibercultura como um elemento importante da reforma do Ensino Médio, há que se pensar nessa divulgação como uma estratégia para evidenciar que a escola se mostra preocupada e, por isso, tem criado outras maneiras para aproximar-se dos jovens ciborgues. Assim, de certa forma, o ciberespaço propicia a conexão entre aluno/a e escola e se constitui um espaço para que outro tipo de relação se estabeleça.

Outro fato que chama a atenção nas imagens divulgadas no currículo investigado é o uso da linguagem abreviada, dos memes, das frases curtas, de personagens conhecidos pelo público jovem, comuns em interações no ciberespaço, pois são ícones ciberculturais. Pensando na utilização da cibercultura como uma tentativa da escola para se aproximar dos/as jovens ciborgues, o uso desses símbolos constitui uma estratégia do “modo de endereçamento” utilizada no currículo investigado para capturar a audiência da juventude ciborgue. Elizabeth Ellsworth (2001) explica que “modo de endereçamento” é um termo comumente utilizado nos estudos de cinema, mas que também deve ser considerado na educação. Para ela, o modo de endereçamento leva em consideração duas questões importantes: a quem se destina determinado texto ou artefato cultural e o que se espera que essa pessoa se torne. Paraíso (2007) desenvolve um estudo em que considera os modos de endereçamento de um currículo. Nessa pesquisa, ela apresenta uma “discussão sobre quem esse currículo supõe que seja seu espectador e quais são as estratégias adotadas em virtude do público almejado” (PARAÍSO, 2007, p. 134). De igual modo, analiso o uso do internetês como um modo de endereçamento no currículo, que visa falar a alguém que ele imagina ser seu/sua espectador/a. Imagina que ele/a seja alguém que domina a linguagem internáutica e que saiba decifrar seus códigos. Alguém que possua práticas ciborgues de escrita, que saiba traduzir os símbolos e outros elementos da comunicação teclada. Assim, o currículo deseja que seu alvo não tenha dúvida que “n” significa não, assim como “vc” corresponde a você, conforme divulgado a seguir na figura 44. Nela, o endereçamento no discurso está presente tanto no uso do internetês quanto nas características físicas do jovem que compõe a imagem.

Escola Estadual [redacted] compartilhou a foto de
 METROPOLITANA FM.
 16 de dezembro de 2014 ·



FIGURA 44 – Sozinho no intervalo
 Fonte: Currículo do Facebook

Assim como na anterior, o sentido da escola como um espaço de sociabilidade também é acionado na figura 44. Nela, divulga-se a insatisfação do rapaz em ficar sozinho durante o intervalo. Ficar sozinho neste momento é divulgado como algo terrível. O ficar sozinho, expresso na figura, não é necessariamente ficar sem mais ninguém por perto, pode significar apenas estar sem a outra pessoa que compartilha do mesmo estilo que o seu. Para os/as jovens, os grupos de amizade “constituem o espelho da sua própria identidade, um meio pelo qual fixam similitudes e diferenças em relação ao outro” (PAIS, 1993, p. 94). Por isso, a ausência daquele/a amigo/a gera a sensação de solidão e incompletude.

Além disso, outra possibilidade de análise da figura 44 tem a ver com as expressões simbólicas da condição juvenil que ganham visibilidade por meio do estilo que o jovem, na imagem, imprime em seu corpo. Como marca distintiva, o aluno traz em suas roupas e seu cabelo demarcações que o distinguem de outros grupos. As marcas das culturas juvenis são

exploradas a partir do estilo que caracteriza o aluno que ficou sozinho durante o intervalo da aula. O modelo e as cores de suas roupas, seu cabelo preto com uma franja, a melancolia e a tristeza, tudo isso imprime um estilo. O/a jovem carrega “no seu corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas [...], dizendo da adesão a um determinado estilo” (DAYRELL, 2007, p. 1110). Ainda de acordo com Dayrell (2007), a adesão a um dos variados estilos existentes é bastante significativa na vida dos/as jovens, pois “abre a possibilidade de práticas, relações e símbolos por meio dos quais criam espaços próprios, com uma ampliação dos círculos e redes de trocas, o meio privilegiado pelo qual se introduzem na esfera pública” (DAYRELL, 2007, p. 1110).

A partir das imagens das figuras 43 e 44, é possível pensar a quem se dirige esse discurso. Quem seria o/a aluno/a que se identifica com essas publicações. Que tipo de sujeito é produzido nesse discurso. O currículo do *Facebook* divulga uma suposição de quem são seus sujeitos, quem são aqueles/as que navegam por suas páginas. Sujeitos que decifram seus códigos e se reconhecem em cada postagem. Por isso, seu discurso utiliza estratégias para que esses sujeitos se reconheçam nessas publicações, que são a eles endereçadas. Porque ele deseja “tornar determinados indivíduos sujeitos de determinados tipos” (PARAÍSO, 2007, p. 135), ele quer falar a esse público e, para captar sua atenção, utiliza o internetês, memes e imagens para que o/a jovem se identifique com o que encontra neste campo do ciberespaço. Considerando que a “posição ciborgue” demanda o conhecimento dessas linguagens e dos saberes tecnológicos (SALES, 2010, p. 93), a utilização dos símbolos ciberculturais é uma estratégia discursiva para, ao mesmo tempo, produzir a subjetividade ciborgue e capturar a audiência da juventude ciborguizada.

Considerando currículo como o lugar dos “possíveis” (PARAÍSO, 2015), no discurso do *Facebook*, acionam-se estratégias distintas para subjetivar diferentes tipos de jovens. Do mesmo modo que no currículo fala-se ao/à jovem que ele/a precisa estar em contato com o/a amigo/a para se sentir feliz na escola, ele também fala àquele/a que se sai bem sozinho/a ou não se enquadra nos grupos identitários existentes na escola. Essas são estratégias múltiplas do discurso para subjetivar diferentes tipos de jovens ou capturar diferentes tipos de audiência, como vemos a seguir.



FIGURA 45 – Faça você mesmo
Fonte: Currículo do *Facebook*

Na figura 45, observa-se a imagem de alunos durante a organização de um trabalho em dupla. Logo, todos se aproximam de um colega com quem pretende fazer o trabalho. Ao centro, vê-se a imagem de um aluno que não se aproxima de ninguém e fica sozinho. Essa imagem tanto divulga que algumas pessoas simplesmente não se enquadram nesse perfil de aluno/a que está sempre acompanhado/a e atribui sentido à escola apenas como um espaço de sociabilidade, como também ao sentimento de exclusão diante do não pertencimento a nenhum grupo. Outra possibilidade é ele/a simplesmente ter escolhido fazer o trabalho sozinho/a. Ou, ainda, ter ficado só porque todos/as os/as outros/as alunos/as já haviam formado dupla.

A expressão facial do aluno, a luz sob seu corpo, que se apresenta em um nível elevado aos demais e a legenda que diz (“Sabe aquela hora do ‘faça vc mesmo’? Então...”) divulgam que não ter amigo/a na escola não é necessariamente algo ruim. Declara-se também que, independente do estilo ou do grupo ao qual pertença, conforme divulgado nessa imagem, o currículo investigado deseja um/uma aluno/a que seja capaz de fazer sozinho/a, quando necessário. As características da imagem divulgam o aluno que faz o trabalho sozinho em patamar de destaque. Percebe-se que o discurso convoca um tipo de jovem num momento e

no instante seguinte convoca outro. O currículo do *Facebook* demanda dos/as alunos/as diferentes condutas atuando na subjetivação da juventude ciborgue.

Mais uma vez o internetês é acionado, em palavras abreviadas como “vc”, “ki”, “vamu”, “blz”. Considerando o internetês como uma estratégia de modo de endereçamento e como “uma estratégia de distinção das/os internautas” (SALES, 2012, p. 117), há que se pensar a quem se destinam as publicações do currículo do *Facebook* da escola. Há que se pensar, ainda, em o que deseja o currículo investigado ao divulgar a linguagem internáutica. Ele pode com essas estratégias querer se aproximar das culturas juvenis. Pode desejar estabelecer conexões com a juventude ciborgue. Se mostrar compreensivo aos diferentes estilos e às diferentes culturas que compõe a cena curricular. Pensando que as páginas investigadas no *Facebook* foram criadas em nome da escola, essa instituição já apontada como “retrógrada”, que precisa ser reformada, pode ser que o desejo do currículo investigado seja criar articulação com os/as jovens e, a partir disso, estabelecer conexões, com o objetivo de diminuir esse desajuste. A análise que faço das possibilidades suscitadas por meio das imagens e textos publicados no currículo do *Facebook* é que por meio dele denuncia-se que as expectativas dos/as jovens com relação ao Ensino Médio não são correspondidas.

A própria escola aponta isso e divulga a sociabilidade como sendo um dos principais motivos que justifica a presença dos/as jovens na escola. Ter isso divulgado no currículo do *Facebook* reitera que a escola se posiciona como um lugar que precisa ser reinventado, e saber de onde vem a crise é um passo importante para a busca dos novos contornos desejados para a escola. Mais do que isso, a própria criação das páginas das escolas no *Facebook* parece uma estratégia para superar esses desafios. Acionando símbolos cibeculturais que fazem parte da cultura de muitos/as jovens, há um exercício em atrair a atenção deles/as e conectar-se às suas culturas. De diferentes modos, as publicações no currículo investigado divulgaram o reconhecimento da cultura juvenil e das especificidades ciborgues, corroborando o meu argumento de que as páginas do *Facebook* podem ter sido criadas como estratégia para estabelecer conexão entre a escola da vivência dos/as alunos/as. No entanto, em outro momento o desajuste entre os interesses da escola e do/a aluno divulgado no currículo do *Facebook* atua para que a escola reafirme sua importância e o lugar que vem ocupando na sociedade contemporânea, como uma instituição autorizada.

Nessa outra perspectiva, no currículo do *Facebook* problematiza-se o sentido de reforma, pois, ao mesmo tempo em que é demandada a reforma no Ensino Médio, é também reiterado o lugar de poder assumido pela escola. Tal problematização, está imbricada com

outra demanda apresentada no currículo investigado e que consiste no fato de que o caminho para a reforma no Ensino Médio não está na mudança da escola, mas, sim, no tipo de aluno/a existente. Assim, mesmo promovendo a articulação entre juventude-escola no ciberespaço, as páginas do *Facebook* continuam divulgando a crise, e a estratégia para a reforma perpassa a possibilidade de que, no currículo do *Facebook*, sejam produzidos sujeitos que estejam em conformidade com as especificidades da escola. Nesse sentido, o currículo do *Facebook* passa a prescrever qual modelo adequado de aluno/a corresponde a uma escola reformada. Essa é a ideia que atravessa o capítulo a seguir, em que discuto o desejo de um currículo em padronizar as condutas e produzir um tipo específico de aluno/a.

CAPÍTULO 6

#DitosDeUmCurrículo: visibilizar trabalhos exitosos para padronizar condutas estudiantis participativas de uma escola reformada

Na contemporaneidade, existem muitos meios pelos quais diferentes subjetividades são divulgadas e demandadas. Música, programas de televisão, revistas e outros artefatos atuam de modo a prescrever como o sujeito deve agir, se vestir, se divertir, se comportar. De acordo com Sales (2010), nesse cenário, “a subjetividade juvenil é alvo de muitos investimentos discursivos”, que circulam e se articulam “na fabricação de determinados modos de ser jovem” (p. 26-27). Assim, nos mais variados discursos, por meio de diferentes estratégias, são produzidas subjetividades de determinados tipos.

De acordo com o pensamento foucaultiano, as subjetividades são inventadas e fabricadas “na articulação entre poder e saber” (PARAÍSO, 2006, p. 102). Saber-poder constitui-se como um instrumento que permite analisar as relações entre o sujeito e os jogos de verdade (FOUCAULT, 2014). Desse modo, as disputas em que se inserem os jogos de verdade são pautadas em relações de poder e saber. As subjetividades são, então, produzidas em meio a essas disputas nas quais “diversos discursos, que circulam em determinado tempo e espaço, vão tentar se impor como verdade” (SALES, 2010, p. 28).

Como um artefato que produz subjetividades, o currículo está centralmente envolvido na produção dos sujeitos. Para Sales (2010, p. 39), “isso se dá à medida que o currículo dita o que cada um/a deve ser, o que precisa ser destruído ou modificado no seu comportamento” para que possa se portar de maneira considerada adequada. O argumento desenvolvido neste capítulo é que, ao selecionar e dar visibilidade às atividades e trabalhos classificados como exitosos, no currículo do *Facebook* é indicado que tipo de jovem deseja formar, assinalando qual o comportamento adequado a ser seguido para alcançar o êxito e ser considerado/a um/uma aluno/a de sucesso, atuando, assim, na produção da subjetividade juvenil. Esse desejo do currículo se articula à demanda pela reforma do Ensino Médio. Prescrevendo um modelo adequado de aluno/a que participa das propostas escolares e se envolve em atividades para promover tal reforma, no currículo do *Facebook* é construído outro caminho para superar a crise na educação. Agora, o foco não está mais nas mudanças que a escola precisa enfrentar, e, sim, nos/as alunos/as. Com isso, o currículo do *Facebook* ensina aos/às jovens qual conduta é considerada adequada no Ensino Médio e opera de modo a regular a vida dos/as usuários/as que visitam a página.

A utilização das páginas do *Facebook* para produzir um tipo específico de aluno/a está em sintonia com a demanda pela reformar o Ensino Médio, produzindo e divulgando o modelo adequado de aluno/a, ditando que tipo de jovem deseja, que tipo de jovem corresponderia a uma escola reformada. O sujeito demandado se encaixa melhor nos moldes escolares e sua existência incidiria na diminuição dos desajustes apresentados anteriormente. Desse modo, no *Facebook* da escola, foram divulgados trabalhos exitosos, compartilhadas fotos dos/as alunos/as classificados como envolvidos/as, engajados/as, participativos/as. O modelo exemplar de aluno/a participativo/a recebeu destaque nas publicações do *Facebook*, foi elogiado, e isso se constitui como uma estratégia discursiva para conduzir outros/as alunos/as a agirem da mesma forma.

Se nos capítulos anteriores a juventude foi divulgada como aquela que subverte a autoridade docente, que transgredir, que escapa, que não gosta de ir à escola, que foge dela ou que, quando vai à aula, o faz apenas para encontrar amigos e paquerar, a escola, por sua vez, foi divulgada como sendo aquela que, embora ainda seja considerada “retrógrada”, tem utilizado o ciberespaço para se aproximar das culturas juvenis, sobretudo da juventude ciborgue. Neste capítulo, o currículo divulga seu desejo por outro tipo de jovem: um/a jovem participativo/a, que frequenta a escola, se envolve com ela e com suas propostas. Um/a jovem que também está na luta por uma escola melhor, por isso participa de eventos que estão pensando a reforma do Ensino Médio. Assim, o *Facebook* da escola é utilizado para divulgar o tipo de jovem desejado/a e também para convoca esse sujeito a reformar o Ensino Médio. Além disso, os destaques ao uso das tecnologias digitais em atividades corriqueiras, como registrar um momento da aula e fazer uma atividade do currículo escolar utilizando as tecnologias digitais, divulgam a produção do currículo ciborgue e conectam a escola à juventude contemporânea. Nesse contexto de divulgação do modelo de aluno/a desejado e de apropriação das tecnologias digitais para fazer circular atividades e acontecimentos escolares, a cibercultura se mostrou como uma possibilidade para dar visibilidade ao modelo exemplar de aluno/a e, assim, atuar na condução da conduta daqueles/as que navegam pelas páginas do *Facebook* das escolas.

Desse modo, questiona-se quais demandas postas no currículo do *Facebook* visam prescrever modos de existir considerados adequados. A partir da visibilidade dada às atividades realizadas por alunos/as e aos trabalhos escolares classificados como exitosos, indago: quais são as verdades e subjetividades fabricadas no discurso do *Facebook* das

páginas aqui investigadas? Que perfil de aluno/a deseja? O que esses discursos desejam com os/as jovens ciborgues ali presentes?

6.1 Demandas de um currículo: estudantes envolvidos/as e participativos/as

O processo de produção da subjetividade ocorre nos mais diversificados discursos e é acionado por meio de estratégias diversas (SALES, 2010). Nesse sentido, o currículo, por meio do seu processo de fabricação e divulgação de conhecimentos e regimes de verdades, se constitui como uma tecnologia de subjetivação e atua como um mecanismo de governo das condutas (FOUCAULT, 1993) que, em contato com um conjunto de técnicas, operam produzindo subjetividades. Isso ocorre porque “todo currículo quer mudar condutas. Todo currículo quer formar, produzir ou construir um tipo de sujeito” (PARAÍSO, 2010b, p. 47). No currículo investigado, demanda-se o/a aluno/a que gosta de estudar e participar, deixando claro qual o comportamento desejado naquele espaço e o tipo de sujeito ali demandado.

Desse modo, as publicações que circulam pelas páginas investigadas são aquelas que corroboram tal discurso, conforme destacado nas figuras 46 e 47, que são imagens publicadas no *Facebook* sobre a atuação dos/as jovens no “Seminário Ensino Médio no Brasil: sujeitos, tempos, espaços e saberes”.



FIGURA 46 – Alunos/as participam de um seminário sobre mudanças no Ensino Médio
Fonte: Currículo do *Facebook*

Conforme divulgado no capítulo 2 desta dissertação, mais uma vez o Seminário organizado para pensar o Ensino Médio no Brasil está em destaque. Aqui, imagens dos/as alunos/as que participaram do seminário foram divulgadas no *Facebook* da escola. A figura 46 consiste em uma postagem que enaltece o/a aluno/a que participa ativamente da atividade proposta. Observa-se, na legenda da foto, uma descrição que identifica os/as alunos/as como aqueles/as que estão “mudando o Ensino Médio”. A imagem foi publicada originalmente por outra pessoa e os/as alunos/as foram marcados/as nela. Posteriormente, a escola faz o compartilhamento da foto em sua linha do tempo e indica que seus/suas alunos/as também estão preocupados/as com o Ensino Médio. Ao compartilhar a foto é reiterado o tipo de sujeito desejado no currículo investigado. Assim, o currículo quer evidenciar a importância de se envolver com as questões que refletem sobre as mudanças necessárias ao Ensino Médio, e a responsabilidade do/a aluno/a nesse processo são replicadas e reiteradas no ciberespaço.

Percebe-se que o Ensino Médio continua sendo divulgado como uma etapa do processo de escolarização que precisa mudar. No entanto, ao divulgar a imagem dos/a alunos/as, acompanhada pela legenda que diz que esses/as são os/as alunos/as que estão mudando o Ensino Médio, divulga-se que para que haja mudança, faz-se necessário que os/as jovens se envolvam e participem. Na foto, os/as jovens estão à vontade, fazem pose, acenam com a mão. Apenas pela figura não é possível afirmar se ir ao seminário consistiu em uma atividade do currículo escolar, ou seja, se fazia ou não parte da programação proposta pela escola. Mas o fato é que, no currículo do *Facebook*, tal atividade foi divulgada como sendo um exemplo, um modelo do que é ser um/a aluno/a participativo/a.

Mesmo que seja uma atividade extraescolar, eles/as não se mostram cansados/as e nem desinteressados/as. Esse é o tipo de sujeito que o currículo deseja produzir. Um/a jovem envolvido/a com as questões sobre a escola e que se sente responsável pelas mudanças necessárias no Ensino Médio. Trata-se de uma estratégia discursiva para regular, organizar e divulgar um modo de ser aluno/a. O currículo do *Facebook* ensina o modo adequado de ser aluno/a e, assim como qualquer outro currículo, quer “modificar alguma coisa em alguém” (CORAZZA, Tomaz TAUDEU, 2003, p. 63), com o objetivo de conduzir as condutas dos sujeitos.

Se por um lado é divulgada a alegria dos/as jovens em participar de uma atividade relacionada às mudanças no Ensino Médio, por outro lado, podemos pensar que essa atividade, realizada por eles/as com tanta satisfação, em nada se parece com as atividades escolares tradicionais. Não foi na escola que o seminário aconteceu. Não havia professores/as

dando aula, nem exercícios no quadro. Os/as jovens da fotografia não se parecem com os/as alunos/as divulgados por meio de alguns memes publicados no currículo do *Facebook*. Isso nos faz pensar que mesmo que haja no currículo investigado a demanda por esse tipo de jovem, nele, também, continua sendo divulgado um desajuste entre as formas escolares e as juventudes contemporâneas (SIBILIA, 2012). Ao contrário do/a jovem que adoce e esmorece quando tem que ir à escola, divulga-se aqui um/a jovem que se envolve com satisfação em outras práticas educativas.

Em certos momentos o currículo do *Facebook* denuncia o tipo de aluno/a existente no Ensino Médio e, em outros momentos, demanda um tipo diferente de aluno/a. Ou seja, para caminhar rumo à reforma no Ensino Médio é necessário que os/as jovens se conduzam como é demandado pelo modelo exemplar de aluno/a divulgado no currículo do *Facebook*. Em outra publicação dessa escola, sobre o mesmo evento, dois alunos fazem uma intervenção musical durante o seminário, conforme mostra a figura 47. Esses alunos não apenas foram ao evento, mas participaram ativamente na sua realização.



FIGURA 47 – Alunos/as fazem intervenção no seminário sobre mudanças no Ensino Médio
Fonte: Currículo do *Facebook*.

Mais uma vez, a legenda da foto foi a estratégia utilizada para evidenciar que os/as alunos/as da escola estão participando das mudanças no Ensino Médio. Na figura 47, destacam-se os alunos que fizeram o seminário acontecer. O protagonismo juvenil é acionado aqui como uma estratégia discursiva para convocar os/as jovens contemporâneos/as para a reforma do Ensino Médio. O protagonismo juvenil é entendido como a capacidade do/a jovem em construir sua autonomia a partir da criação de espaços que possibilitem sua participação solidária, criativa e construtiva (BRASIL, 2001). Essa conduta participativa é divulgada como solução para o Ensino Médio. Nessa perspectiva, a reforma ocorre por meio da mudança nas condutas dos/as alunos/as de modo a se tornarem participativos/as e protagonistas de sua escolarização. Desse modo, ao mesmo tempo, divulga-se o tipo de jovem desejado/a e demanda-se que os/as alunos/as façam parte do movimento que aclama a reforma no Ensino Médio, se envolvendo ativamente nessa direção.

Tanto na figura 46 quanto na figura 47 é possível identificar um esforço no currículo investigado em afirmar que seus/suas alunos/as estão participando de eventos que se destinam a discutir as mudanças no Ensino Médio. Desse modo, evidencia-se o tipo de sujeito ali demandado. Um sujeito interessado nas discussões sobre o processo educativo, sobretudo o Ensino Médio, e que participa ativamente do próprio evento, fazendo intervenções e contribuindo para esse acontecimento. Mas não apenas isso, o currículo convoca os sujeitos para a reforma no Ensino Médio. Esse discurso opera na produção da subjetividade de jovens participativos/as que refletem sobre o Ensino Médio e atuam na sua mudança.

O desejo por jovens participativos/as, dispostos/as, interessados/as pelas propostas da escola foi divulgado incansavelmente no currículo investigado. A figura 48 refere-se a uma chamada sobre a volta às aulas e o tipo de aluno/a desejado/a é prontamente anunciado no currículo do *Facebook*.

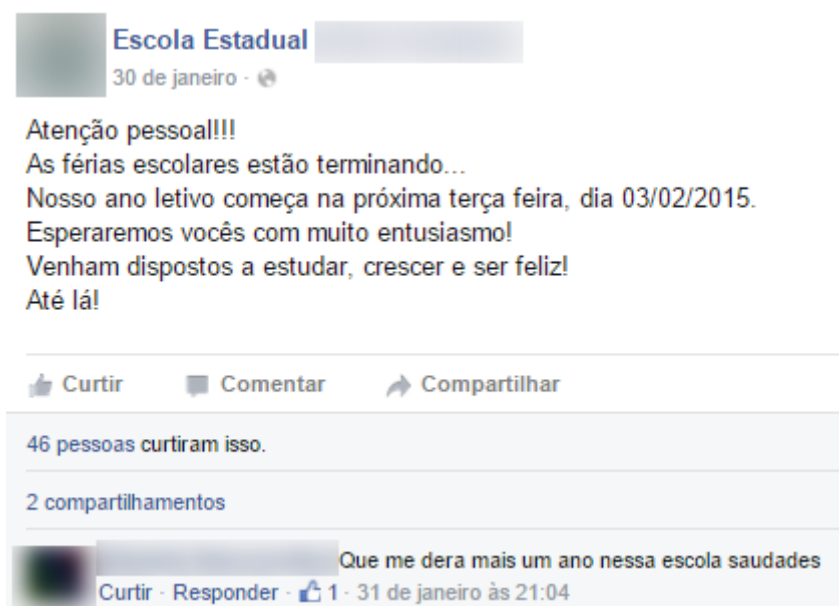


FIGURA 48 – Volta às aulas: venham dispostos a estudar, crescer e ser feliz
 Fonte: Currículo do *Facebook*

Na figura 48 o currículo investigado deseja que os/as alunos/as venham para a escola dispostos/as “a estudar, crescer e ser feliz”. Nele é evidenciado seu desejo por alunos/as que queiram estudar, acima de qualquer coisa. Demanda-se aqui que a maior motivação para estar na escola deve ser os estudos, e não a sociabilidade, conforme divulgado anteriormente.

O/a jovem demandado/a no discurso investigado se envolve com as propostas relacionadas à educação dentro e fora da escola. Nas atividades propostas em sala de aula, ele/a também participa, e, por isso, recebe destaque na publicação do *Facebook*.



FIGURA 49 – Alunos/as em atividade em sala
Fonte: Currículo do *Facebook*.

A figura 49 consiste em uma imagem que mostra um grupo de alunos realizando uma atividade escolar. Vê-se o anúncio da “galera bacana” em uma aula de sociologia, seguida de uma única foto que ilustra quem são eles: todos alunos homens acompanhados de um professor. A presença do docente divulga o relacionamento professor-aluno também de forma descontraída e, não por acaso, utiliza-se a legenda para descrever essa turma como a “galera bacana”, ficando evidente que bacana é quem está ali participando da aula. Ensina-se, ainda, que não gostar, não participar da aula e não realizar as atividades não é bacana.

Portanto, se o sentido que o/a aluno/a atribui à escola não se relaciona com o gosto pela aula, ele/a não é o sujeito desejado no currículo do *Facebook* investigado. No capítulo anterior, as práticas de sociabilidade foram divulgadas como uma motivação para que o/a aluno/a permaneça no Ensino Médio. Já aqui, o currículo investigado faz questão de deixar claro que o/a aluno/a desejado gosta de ir à escola para assistir aula e é participativo/a no seu processo de escolarização, produzindo um tipo de jovem que corresponda a essa demanda. Essa conduta participativa é divulgada como um elemento que compõe a solução para a crise no Ensino Médio.

Ao divulgar o protagonismo juvenil como um modelo exemplar, diferentes subjetividades são demandadas, entre elas a produção da subjetividade ciborgue pode ser observada na figura 49, em que um dos alunos utiliza um *Monopod*⁷¹, também conhecido como bastão de selfie⁷², para registrar aquele momento. O uso do *Monopod* é uma febre entre os/as internautas e atua como uma prótese que potencializa a habilidade humana de autofotografar-se. Percebe-se aqui que a divulgação da *Selfie* no *Facebook* da escola investigada ocorre de modo a produzir uma subjetividade que a legenda reitera, ou seja, de uma turma que “curte uma aula de sociologia” e que, logo, é considerada bacana. Nessa perspectiva, tem-se no currículo investigado a prescrição de um modelo de aluno/a desejado/a naquele espaço. Um sujeito que, além de bacana porque participa, é visto e tem vontade de se fazer ver (Lorena ABDALA, 2014), faz ele mesmo a *selfie* que posteriormente irá circular pela linha do tempo da escola. Os autofotografados “vêm o reflexo de si pelas lentes das câmeras, imagem a qual é capturada e enviada para a rede” (ABDALA, 2014, p. 5). Assim, em uma espécie de “maquinização humana”, o/a ciborgue, fruto da simbiose humano e máquina, circula pelo ciberespaço se apropriando dos mecanismos da cibercultura e convivendo harmoniosamente com essa multiplicidade de artefatos tecnológicos (SALES, 2010, p. 35).

A imagem também provoca quem está do outro lado da tela, conforme figura 49 a seguir.



FIGURA 50 – Comentário de aluno/a
Fonte: Currículo do *Facebook*.

A figura 50 refere-se ao comentário que um/a aluno/a faz sobre a fotografia publicada no currículo do *Facebook* da escola, em que ele/a pede que mais fotos sejam postadas. O interesse do/a aluno/a em receber mais fotos se apresenta como um efeito que uma publicação anterior (figura 49) produziu nele/a, reforçando a ideia de que há ali uma

⁷¹ O Monopod, que em tradução mais adequada significa bastão de *selfie*, trata-se de um instrumento utilizado para aumentar o ângulo de captura da câmera frontal do smartphone ou câmera digital. Informação disponível em: <<http://www.windowsteam.com.br/alternativas-para-usar-os-bastoes-de-selfie-ou-monopods-com-o-seu-windows-phone/>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

⁷² O termo *Selfie* é popular no mundo inteiro e relaciona-se ao “ato de tirar uma foto de si mesmo através de câmeras de smartphones ou webcams. Fotos, que são compartilhadas publicamente em redes sociais (ABDALA, 2014, p. 4)

juventude conectada (GARBIN, 2003; SALES, PARAÍSO, 2010) que estende as relações entre alunos/as de uma mesma escola para o ciberespaço ao solicitar mais fotos em um comentário a outra publicação. Tal fato corrobora os argumentos de Trein e Schlemmer (2009) de que as tecnologias digitais contribuem para desterritorialização e interconexão do tempo e do espaço, favorecendo outras formas de se relacionar entre as pessoas, que não se limitam aos espaços e tempos predeterminados. A produção da subjetividade ciborgue não é o único elemento da ciborguização presente nas postagens investigadas. A ciborguização do currículo também foi divulgada, conforme análise da figura 51 a seguir.



FIGURA 51 – Alunos/as em atividade fora de sala
Fonte: Currículo do *Facebook*

A figura 51 conta uma produção audiovisual feita por alunos/as para tratar um projeto da escola. O vídeo, cujo tema era a homofobia, mostra entrevista realizada por uma aluna, que de maneira descontraída, dialoga sobre a temática. Trata-se de uma forma de fazer e apresentar os trabalhos propostos pela escola que se diferencia pela utilização de recursos audiovisuais. Aqui é possível observar a ciborguização no currículo à medida que as tecnologias digitais são utilizadas para a realização de uma atividade curricular. A realização do vídeo evidencia como as tecnologias digitais atuam na produção do conhecimento e no currículo escolar e mostra a interface entre ambos, constituindo-se na ciborguização curricular (SALES, 2013). O “currículo ciborgue” é um termo que vem sendo discutido por pesquisadores/as que se dedicam a analisar as mudanças que as tecnologias digitais operam no currículo e surge da “complexificação e transformação dos planejamentos e das práticas

curriculares por meio da intensa e extensiva incorporação/fusão com as tecnologias digitais” (SALES, 2014, p. 231).

Outro termo utilizado para tratar da relação entre o currículo e as tecnologias digitais é o “web currículo” que, embora tenha sentido diferente de “currículo ciborgue”, também fala da relação entre esses dois eixos. Léa Fagundes e Marlusa Rosa (2014, p. 1193) definem web currículo como “processo evolutivo que visa à integração das tecnologias digitais ao currículo”. Já Maria Elizabeth Almeida e José Armando Valente (2013, p. 60) argumentam que, à medida que se estabelece a conexão entre a escola e as tecnologias digitais, “experiências, valores e conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico”, são expandidas e tem-se a constituição de um web currículo.

Seja nos termos do currículo ciborgue ou do web currículo, a ciborguização do currículo são as transformações que ocorrem em decorrência da incorporação das tecnologias digitais na construção curricular e acontece em diferentes níveis. São composições que vão desde a apresentação de um trabalho utilizando recursos tecnológicos, até a elaboração de vídeos que demandam edições, construção de roteiros, domínio de programas e aplicativos específicos. O que é interessante nesse processo é que, em qualquer que seja a situação, houve uma alteração na lógica de pensar e realizar a atividade, e modificou-se a relação com o conhecimento, sobretudo para a escola que opera ainda de modo analógico.

Nesse sentido, conclui-se que, ao dar visibilidade a um trabalho escolar que foi feito utilizando as tecnologias digitais divulgar atividades realizadas em sala, tem-se no currículo do *Facebook* da escola um modelo de juventude que é atendida, conectada, que está por dentro das novidades tecnológicas e que as utiliza nas mais variadas atividades cotidianas, inclusive na escola. Tais práticas presentes no currículo investigado sugerem diferentes formas de vivenciar a juventude, favorecendo a produção de novas subjetividades juvenis “forjadas nas relações sociais estabelecidas por meio das tecnologias digitais” (SALES, 2010, p. 36).

Conclui-se, ainda, que há um esforço no currículo investigado em ressaltar as atividades em que se inserem os/as alunos/as, dando visibilidade aos/as alunos/as engajados/as com determinada proposta. Considerando o conteúdo exposto nas páginas investigadas, identifica-se que apenas alguns trabalhos foram publicados. Desse modo, conclui-se também que tanto a escolha de quem participou das atividades, quanto a curadoria das fotos e vídeos que compõem as publicações, constituem-se como um processo de seleção.

Levando em conta que o currículo é sempre resultado de seleções interessadas (SILVA, 2005), há que se pensar que, no currículo do *Facebook*, essa eleição também não é neutra. A partir dessa seleção e à medida que o currículo “prescreve modos de ser e divulga uma série de práticas, técnicas e estratégias que sugerem como os indivíduos devem se portar”, ele atua na produção das subjetividades (SALES, 2010, p. 39).

6.2 Estratégias de um currículo: divulgar modelos de alunos/as brilhantes, professores/as entusiasmados/as e pais/mães presentes

No currículo do *Facebook*, há algumas publicações que chamam a atenção pela ênfase dada aos trabalhos realizados na escola categorizados como exitosos. São postagens que divulgam uma seleção de trabalhos feitos por professores/as e alunos/as e que visam produzir determinados tipos de sujeitos. Selecionar os trabalhos que irão compor o currículo não se constitui um processo neutro ou desinteressado. Essa seleção acontece pensando no sujeito que se deseja, afinal, o currículo “tem vontade de sujeito e essa vontade não é inocente” (CORAZZA, 2001, p. 15). A figura 52 a seguir apresenta a postagem de um álbum, publicado pela escola, que faz menção aos trabalhos realizados por alunos/as.



FIGURA 52. Trabalhos realizados por alunos/as e publicado no *Facebook* da escola
 Fonte: Currículo do *Facebook*

Nas fotografias que compõem a figura 52, é possível identificar trabalhos realizados por alunos/as “brilhantes e atuantes”, como são classificados/as e categorizados/as na legenda do álbum. A escola apresenta orgulhosamente os trabalhos de seus/suas alunos/as e parabeniza os/as professores/as e funcionários/as “maravilhosos”, “envolvidos”, “entusiasmados”, bem como os pais “presentes”, pela atuação durante o evento realizado para prestigiar tais produções. Considerando que a subjetividade é fabricada discursivamente, por meio de procedimentos e técnicas (SALES, 2010), é importante analisar os termos acionados para elogiar os/as envolvidos/as no evento da figura 52, sobretudo, os/as alunos/as.

Professores/as e funcionários/as são descritos/as como “maravilhosos, envolvidos, entusiasmados”. Os/as alunos/as são divulgados/as como “brilhantes e atuantes”, já os pais e mães recebem destaque por estarem presentes. Uma série de verdades sobre esses sujeitos são

divulgadas no currículo do *Facebook*, prescrevendo formas adequadas de ser aluno/a, professores/as, pais, mães, funcionários/as. Ressaltar as qualidades daquele/a que participou da atividade é uma estratégia usada no discurso “para fixar papéis, para conduzir condutas, subjetivar e governar” (PARAÍSO, 2007, p. 165), são as “formas linguísticas que um currículo usa” para falar o que e quem ele quer (CORAZZA, 2001, p. 12).

Já na figura 53, que também apresenta texto publicado pela escola, seguido de 150 fotografias que ilustram o conteúdo da publicação, fica evidente o esforço da escola em dar visibilidade aos trabalhos considerados bem sucedidos.

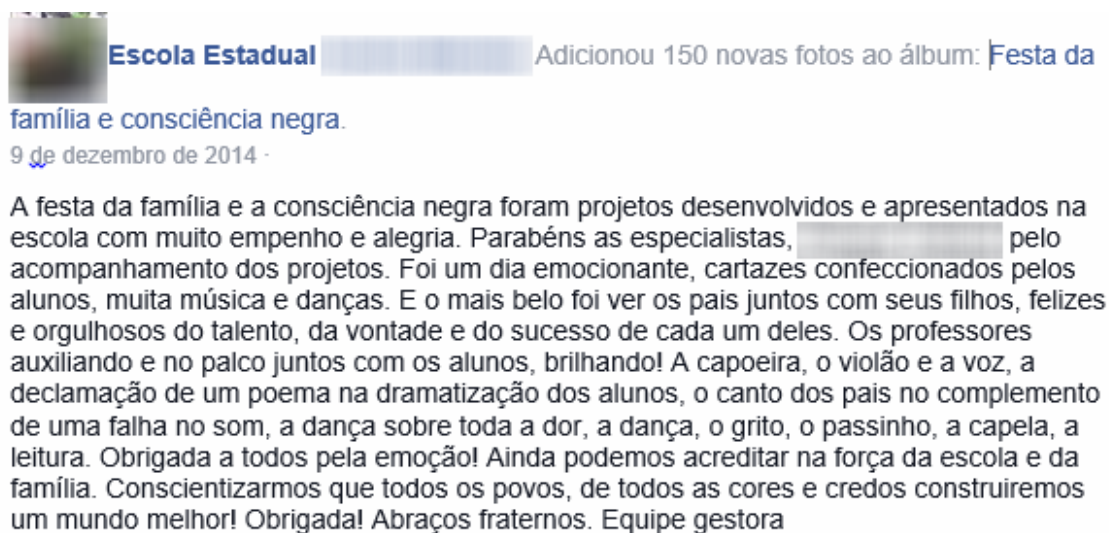


FIGURA 53. Postagem que destaca os trabalhos realizados por alunos/as da escola.
Fonte: Currículo do *Facebook*

Ao dar visibilidade aos trabalhos realizados por alunos/as, tanto na figura 52 quanto na figura 53, no currículo do *Facebook* divulga-se o tipo de sujeito que deseja formar. Um sujeito “atuante”, “brilhante”, “envolvido”, “entusiasmado”, talentoso e bem sucedido na escola, que faz sucesso e brilha. No currículo do *Facebook* investigado, divulga-se que o/a aluno/a que atuou e teve o trabalho exposto é bem-sucedido/a e talentoso/a. Essa prescrição que chama de exitoso/a o/a aluno/a que participou das atividades está inserida em determinados “regimes de verdade”, acionados no currículo e utilizados para definir o que é ter sucesso. “Regime de verdade” é um conceito desenvolvido por Foucault (2004a, p. 12) para indicar tipos de discursos que funcionam como verdadeiros. Assim, no currículo divulga-se o que é ter sucesso e o que não é. e se produz, ao mesmo tempo, o sujeito desejável para

aquele espaço. Um sujeito atuante, talentoso, que tem vontade de fazer e aprender na escola e com isso resolver a crise no Ensino Médio.

Desse modo, o currículo do *Facebook* atua na produção da subjetividade juvenil indicando que tipo de jovens ele deseja formar. Nas postagens são exercidas práticas que atuam como mecanismos de governo da conduta dos indivíduos. A palavra conduta é compreendida como “ato de ‘conduzir’ os outros [...] e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades” (FOUCAULT, 1993, p. 243-244). O ato de conduzir a conduta está diretamente relacionado ao conceito de governo. Segundo Foucault, governo é o “modo como os indivíduos são manipulados e conhecidos por outros”, articulado ao “modo como se conduzem e se conhecem a si próprios” (1993, p. 207). Para o autor, governar as pessoas é uma maneira de conduzi-las a se fazer o que quer o/a governador/a. Em outras palavras, governar significa “a condução de conduta” (Cesar CANDIOTTO, 2008, p. 91). Esse processo resulta na produção do sujeito, no caso desta pesquisa, na produção de um tipo de aluno/a participativo/a, atuante e brilhante desejado/a no Ensino Médio. O currículo do *Facebook* atua na produção das subjetividades juvenis ao prescrever as condutas desejáveis e descritas como brilhantes.

Conduzir as condutas por meio da divulgação dos trabalhos exitosos é uma estratégia de enfrentamento à crise e caminha rumo à reforma demandada no currículo investigado. Nesse cenário, o currículo do *Facebook* ensina como cada um/a deve agir. Para isso, atua não apenas no governo das condutas dos/as alunos/a, prescrevendo qual comportamento ele/a deve ter para atender as especificidades de uma escola reformada, como também a conduta de pais e mães, dos/as professores/as, dos/as funcionários/as, enfim, de todos os sujeitos pedagógicos. O discurso investe para que todos/as sigam o modelo de aluno/a, pai, mãe, professor/a, funcionário/a que ele divulga como sendo o adequado.

Nesse jogo discursivo, estratégias de poder são acionadas no currículo do *Facebook* da escola de formas variadas. Destacamos aqui duas delas, a primeira refere-se à presença de pais e mães (figuras 52 e 53) e de como eles/as ficaram felizes e orgulhosos/as com os trabalhos dos/as filhos/as. No currículo investigado, a participação de pais e mães é divulgada como algo que deve ser celebrado, pois eles/as estiveram presentes na escola e ficaram felizes com a atuação dos/as filhos/as. O envolvimento de pais e mães é acionado como uma estratégia para garantir a participação dos/as alunos/as, além disso, divulga-se que pais e mães devem se conduzir de modo a acompanhar a formação dos seus/suas filhos/as, estando sempre presentes na escola. Percebe-se, com isso, a demanda por sujeitos participativos, sejam eles/as

alunos/as pais, mães, professores/as. Para o currículo investigado, é a existência desses/as sujeitos que resolve a crise na educação.

A segunda estratégia de poder utilizada no discurso, na postagem da figura 53, refere-se ao destaque dado à presença de alguns/algumas especialistas durante a produção dos trabalhos elaborados pelos/as alunos/as. Os/as especialistas são acionados como *expertises*⁷³, convocados/as para conduzir e conferir valor aos trabalhos realizados pelos/as alunos/as. De acordo com Paraíso (2005), os/as especialistas são pessoas autorizadas a dizer como devemos fazer e proceder. Ainda segundo a autora, “alguns especialistas (dos mais diferentes campos) são divulgados como autoridades para que possam auxiliar no processo de auto-regulação dos indivíduos e na administração do social e do político” (PARAÍSO, 2005, p. 176). Desse modo, ao dar “parabéns às especialistas [...] pelo acompanhamento dos projetos”, o discurso produzido sobre os/as jovens tem efeitos de poder, porque sua prática é conformada a toda uma cientificidade atestada por especialistas.

Recorrer a alguém autorizado/a a falar sobre determinado assunto foi também a estratégia utilizada pelo currículo na figura 54 a seguir. Uma autoridade discursiva é aquela a quem é concedido ou que reivindica o direito de “falar de forma verdadeira sobre os humanos, sobre sua natureza e sobre seus problemas” (ROSE, 2001, p. 38). Na Figura 54, professores/as e estudantes universitários/as de um programa do governo federal, o PIBID – Programa de Incentivo à Docência foram acionados/as como autoridades discursivas.

⁷³ De acordo com Miller e Rose (1993), *expertises* são autoridades socialmente atribuídas a determinadas pessoas, por serem detentoras de certos conhecimentos especializados.

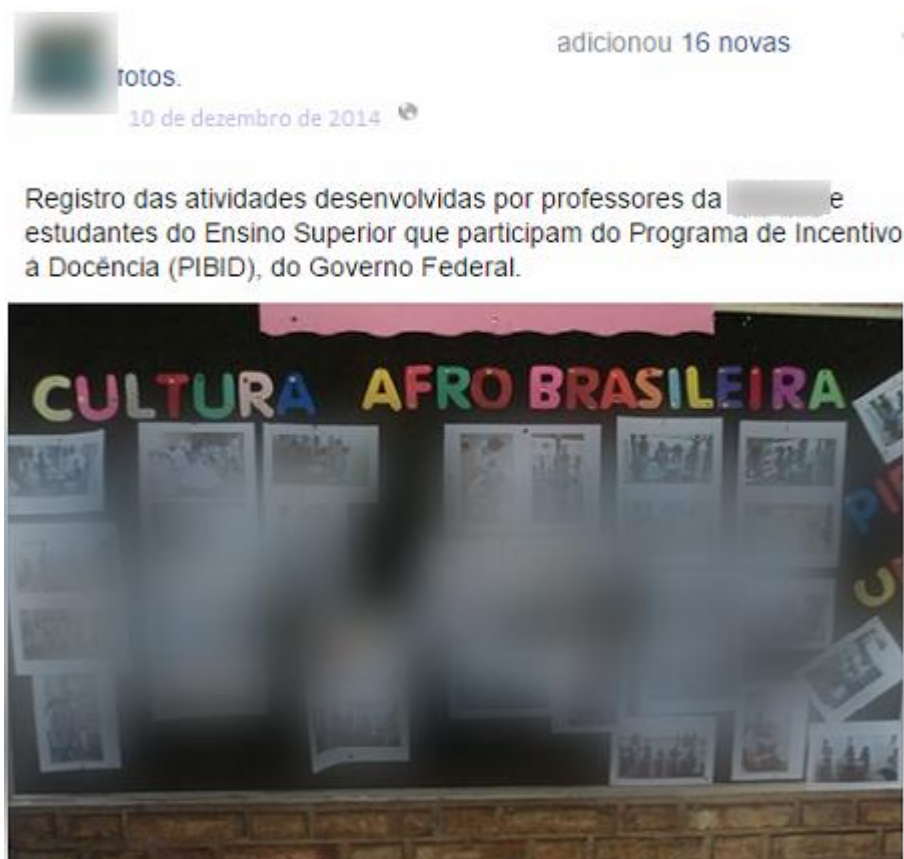


FIGURA 54 – Postagem que destaca atividades realizadas por alunos/as e desenvolvidas por professores/as e alunos/as universitários/as bolsistas do PIBID.

Fonte: Currículo do *Facebook*

No currículo investigado, mais uma vez, foi possível identificar que *expertises* são acionados para conferir status de verdade a determinada atividade. Na frase que descreve o álbum composto por dezesseis fotografias que ilustram as atividades realizadas por alunos/as, esclarece-se que tais atividades foram desenvolvidas por professores/as e estudantes do ensino superior que participam do PIBID. Não se trata de atividades produzidas aleatoriamente, sem direcionamento específico. Aqui, também, o tema é o Dia da Consciência Negra e, assim como na Figura 53, várias fotos foram utilizadas para ilustrar os trabalhos desenvolvidos. Nos comentários também se reitera a figura do/a professor/a como alguém autorizado/a naquele discurso e a necessidade de absorver tudo que de melhor ele/a tem para contribuir para o desenvolvimento dos/as alunos/as.

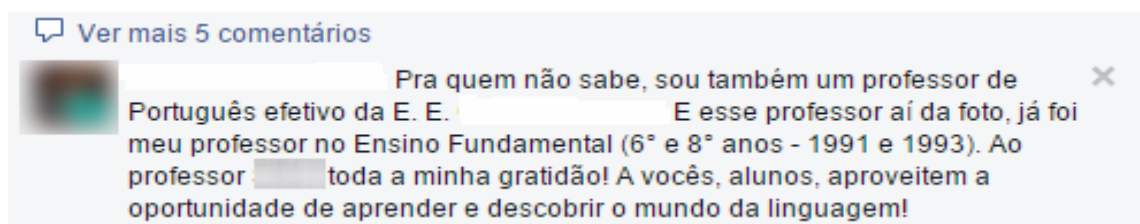


FIGURA 55 - Comentário em uma das fotos publicadas pela escola.
Fonte: Currículo do *Facebook*

No currículo, divulga-se o/a professor/a como uma autoridade discursiva instituída, alguém que tem propriedade para tratar aquele assunto. Esse acionamento do professor de português está relacionado ao exercício de “poder e procedimentos de saber” (PARAÍSO, 2005, p. 178) usado no discurso para demandar um tipo de sujeito desejado. São estratégias acionadas para administrar o/a aluno/a e conduzi-lo/a, para torná-lo/a sujeito de um tipo específico, para produzir determinada subjetividade.

Essas postagens deram evidências de que há, no currículo do *Facebook*, uma série de demandas acerca do tipo de jovem que ele deseja formar. Um/a jovem participativo/a, protagonista quando o assunto é a escola e sua reforma, que se envolve com as propostas escolares, que faz as atividades, que brilha e tem sucesso. Em suas publicações, fica explícito esse comportamento como o adequado a ser seguido para alcançar o êxito e ser considerado/a um/uma aluno/a de sucesso.

As estratégias acionadas para produzir modos de existir da juventude ciborgue foram identificadas à medida que os trabalhos classificados como exitosos realizados pelos/as alunos/as foram disponibilizados no currículo investigado por meio de postagens que enaltecem comportamentos legitimados pela escola como adequados. Selecionando e divulgando atividades definidas como de sucesso no *Facebook* da escola, foram prescritas no currículo práticas que ditam como os/as jovens ciborgues devem se portar. Ao mesmo tempo, tais publicações divulgavam o tipo de sujeito que se deseja naquele currículo, descrito como um/uma jovem que atua, que se envolve, que é talentoso/a e de sucesso. Ao selecionar e dar visibilidade às atividades e trabalhos categorizados como exitosos, no currículo do *Facebook* indica-se que tipo de jovem se deseja formar, evidenciando como de comportamento exemplar aquele/a que frequenta a aula para estudar, que se preocupa com a reforma do Ensino Médio, que faz os trabalhos e atende as propostas da escola. Para tanto, a escola utiliza suas páginas no *Facebook* para ensinar aos/às jovens qual conduta considera adequada no Ensino Médio, demandando um tipo específico de aluno/a que esteja em sintonia com seu desejo pela reforma do Ensino Médio. Ela utiliza elementos ciberculturais para divulgar seu modelo exemplar de aluno/a, criando um álbum no *Facebook* com mais de 100 fotos de trabalhos dos/as alunos/as e fazendo a descrição do álbum utilizando termos que valorizam tal comportamento. A cibercultura também é acionada para convocar os/as jovens ao

engajamento pela reforma do Ensino Médio para que eles/as voltem às aulas com desejo de estudar e para que eles/as se comportem como uma galera bacana que curte as aulas.

As análises presentes em outros capítulos desta dissertação evidenciaram um desajuste entre juventude-Ensino Médio, e, no currículo do *Facebook*, divulgou-se que o desejo e as expectativas dos/as alunos/as não estão em consonância com o que a escola oferece. Tal fato contribui na composição do mote da denúncia sobre a crise na educação. Neste capítulo, foi possível observar a criação das páginas das escolas no *Facebook* como uma estratégia para superar essa crise ao demandar um modelo de aluno/a considerado/a adequado. Para tanto, no currículo investigado, divulgou-se o tipo de aluno/a que corresponderia a uma escola reformada, utilizando, para isso, técnicas discursivas que atuam no governo da conduta, ressaltando as qualidades do/a jovem que participa das propostas da escola (sobretudo quando se referem à reforma do Ensino Médio), evidenciando os trabalhos considerados exitosos, elogiando a participação dos/as alunos/as, professores/as e funcionários/a e convocando a participação de pais e mães.

Identificou-se, também, que algumas autoridades discursivas foram acionadas para legitimar as atividades propostas. O envolvimento de especialistas, docentes, mães, pais e responsáveis em determinado evento foi utilizado em uma trama que envolve poder-saber, prescrevendo um comportamento considerado adequado. Nesse sentido, o currículo do *Facebook* das escolas investigadas utiliza as publicações para indicar o tipo de sujeito que ele deseja formar, dando exemplos de quais comportamentos devem ser perseguidos e quais práticas devem ser reproduzidas para alcançar tal objetivo. Com isso, por meio de publicações que exibem os trabalhos classificados como exitosos, o currículo demanda um tipo de sujeito que é participativo, que se envolve, que trabalha intensamente, que é brilhante e que, por isso, é considerado de sucesso e pode resolver a crise do Ensino Médio. No entanto, esses discursos são concorrentes com outros discursos que circulam na cultura e à medida que o sujeito dobra sobre si determinada conduta presente nesses discursos, ele tem sua subjetividade alterada, modificada, ainda que provisoriamente.

UM ÚLTIMO ACESSO PARA CONCLUIR

Ligo o computador, apenas digito a letra “f” e o endereço do *Facebook* já aparece no navegador. Digito meu *e-mail* e senha para entrar e ao acessar a rede social vou direto para uma página que criei a fim de atender as especificidades desta pesquisa. Dela visito cada uma das *fanpages* que compuseram o corpus de investigação. Percorro com o mouse em cada item, cada ferramenta. Navego pela linha do tempo, observo, dou risada com novas postagens publicadas após o encerramento do período de armazenamento das informações e penso: isso daria outra pesquisa. O olhar não é o de facebookeira, tampouco o da investigadora que durante tanto tempo esteve a espreitar cada funcionamento daquele espaço e cada postagem realizada. A indagação “o que quer, currículo do *Facebook*?” não é a lente desse último olhar. O olhar é de gratidão! É um olhar de quem reconhece que dali saíram tantas reflexões. Impossível ser a mesma depois desse processo, que certamente envolveu muito mais do que as postagens publicadas no *Facebook* da escola, mas que se deu, sobretudo, por meio delas.

Nesse acesso às páginas, percebo o quanto o currículo do *Facebook* me constituiu pesquisadora ao me ensinar que as postagens nele publicadas compõem discursos potentes que produzem, ensinam, demandam, prescrevem muitas coisas a muitos sujeitos. Com isso, moldou meu olhar e me fez questionadora de tudo. Ensinou-me sobre posição de sujeito ao exigir, em alguns momentos, que a facebookeira cedesse espaço à pesquisadora, caso contrário não seria possível produzir esta dissertação. Mas desse ensinamento por diversas vezes escapei, misturando as duas posições. Da fusão facebookeira-pesquisadora produziu-se um híbrido e, por que não dizer, uma ciborgue que não enxerga mais fronteira entre o campo de pesquisa e o espaço de entretenimento. Um ser que, mesmo com o fim da pesquisa, ao entrar no *Facebook* o vê muito mais do que uma rede social digital, o enxerga como currículo com querer e demandas sempre a postos, ensinando alguma coisa a alguém. Enquanto os querer e demandas do currículo se desenhavam no *feed* de notícias, eles também produziram a mim enquanto pesquisadora, demandando o domínio das suas ferramentas, exigindo o conhecimento da cultura daquele espaço, conduzindo meu olhar. Depois da realização desta pesquisa, tornou-se difícil olhar para as postagens que chegam à minha linha do tempo e não questionar o campo discursivo ao qual elas pertencem, não indagar por que aquilo é dito daquela forma e quais condições de existência possibilitam aquele discurso.

Ainda sobre os efeitos do currículo do *Facebook* em mim, ele me fez refletir sobre os desafios da educação, mas também me fez rir da forma debochada com que tratou os conflitos

da relação juventude-Ensino Médio. Deixou-me preocupada com a situação da educação na contemporaneidade, mas me deu esperança ao mostrar que a escola também está preocupada com questões relacionadas a isso. Ele me reconfigurou e me produziu enquanto pesquisadora. Tal fato corrobora a própria definição de currículo aqui adotada: o currículo é um artefato que produz ao mesmo tempo em que é produzido (SILVA, 2010).

As postagens compuseram uma trama discursiva e fizeram parte da produção do currículo do *Facebook*, dando a ele formas, contorno, voz e vez entre a juventude ciborgue. Elas constituíram as falações do currículo investigado. Por meio da frase “Escreva aqui o que você está pensando”, famosa entre os/as internautas que navegam pela rede social digital, as falações do currículo investigado puderam ser compartilhadas com vários internautas e um discurso que denuncia a existência de uma crise na educação adquiriu status de verdade sobre o Ensino Médio. Não apenas isso, ao fazer tal denúncia, o mesmo currículo demandou uma reforma no Ensino Médio e acionou a cibercultura para essa empreitada. Para evidenciar sua denúncia e demanda, ele divulgou que a escola da atualidade é uma instituição ultrapassada, que não se adequou às atuais especificidades da juventude contemporânea. O currículo do *Facebook* segue dizendo que, por ser uma instituição retrógrada, os/as jovens não se identificam com a escola e eles/as mesmos desejam vê-la reformada, por isso se envolvem em atividades que proclamam um Ensino Médio diferente. Ao mesmo tempo que produz esse tipo de aluno/a, ele convoca os/as estudantes ao engajamento na luta pela reforma.

A perda da autoridade docente é divulgada como algo que compõe a crise, já o resgate dessa autoridade é demandando como um caminho rumo à reforma. Aqui também existe o acionamento dos elementos ciberculturais que atuam de modo a atrair a atenção dos/as estudantes e reafirmar o/a docente como uma autoridade que precisa ser respeitada. Ainda em direção a um Ensino Médio reformado, os conteúdos curriculares foram publicados no *Facebook* da escola para ensinar aos/as jovens, evidenciando que a instituição escolar tem reinventando seu modo de ensinar e se apropriado das potencialidades advindas do ciberespaço para capturar a juventude ciborgue. No entanto, em muitos momentos, evidenciou-se uma demarcação da escola como detentora do saber, reafirmando seu lugar de poder. Em postagens que privilegiam os saberes aprendidos na escola, problematizou-se o sentido atribuído à reforma, uma vez que ficou evidente que a escola não rompeu com sua tradicional lógica hegemônica e sua estrutura disciplinar.

Ainda da trama discursiva que constituiu o currículo do *Facebook*, foi divulgado que alunos/as não gostam de frequentar a escola pelo que ela oferece, mas sim porque identificam

nela mais um espaço de vivenciar a sociabilidade. Reconhecendo isso, a escola buscou se aproximar do/as jovens e de suas culturas por meio da rede social digital, evidenciando que ela está articulada com as questões que permeiam a vida de seus/suas alunos/as. Esse mesmo currículo também deu pistas para a reforma no Ensino Médio sem colocar na conta da escola a responsabilidade pelas transformações necessárias. Ao contrário disso, divulgou-se que, para que haja uma reformulação no Ensino Médio, é necessário que os/as alunos/as sejam reconfigurados/as, não apenas a escola. Assim, o currículo do *Facebook* oferece um modelo exemplar de aluno/a que corresponderia a uma escola reformada. Um/a aluno/a atuante, participativo, engajado e, sobretudo, envolvido com as propostas da escola. Esse modelo de aluno/a é divulgado por meio de postagens que enaltecem tais atitudes. Identifica-se aqui, que dentro de um mesmo campo discursivo - o da demanda pela reforma do Ensino Médio -, o currículo do *Facebook* ora atribui essa empreitada à escola, afirmando que ela precisa se atualizar, ora delega ao/a aluno/a a responsabilidade de se tornar um sujeito que corresponda a uma escola reformada.

O binômio crise-reforma, presente em todos os capítulos analíticos dessa dissertação, também estava em toda a parte no currículo investigado. Nem sempre as demarcações entre crise e reforma eram tão bem delimitadas. Algumas vezes, o que era denúncia de crise se parecia com uma articulação da escola rumo à reforma. Outras vezes, a demanda pela reforma se projetava de modo a evidenciar ainda mais a crise. Nesse emaranhado, o currículo investigado foi dizendo, divulgando e evidenciado seus quereres em um discurso que nem sempre era harmonioso.

Os ditos do currículo do *Facebook* foram expressos por meio dos conteúdos nele publicados. Esses conteúdos constituem as falações do currículo investigado, e é assim que ele demanda, denuncia e evidencia aquilo que deseja. Ele fala a quem considera importante, e a estes/as prescreve, sugere e normaliza as condutas. Como criança mimada, que insiste teimosamente naquilo que quer, o currículo do *Facebook* também se mostrou incansável quanto aos seus quereres. Nele, seus ditos foram evidenciados, seja em forma de denúncias ou como demanda. Se ele queria denunciar uma crise, logo fazia mostrar a existência da crise na escola sob diferentes pontos de vista. Se seu desejo era demandar uma reforma no Ensino Médio, tal fato era evidenciado como forma de superar a crise. Avançando rumo ao que ele queria, logo eram publicadas postagens apontando alguns caminhos em prol da reforma.

Em meio às falações do currículo, de suas denúncias e demandas, e enquanto sou desafiada por ele a escrever aqui o que estou pensando, faço uma última indagação: E agora,

currículo do *Facebook*? Qual será a próxima postagem a compor esta dissertação? A resposta me vem quando decido sair da rede social. Faço *logon* e sou interpelada pela mensagem: “Agradecemos sua visita! Esperamos ver você em breve novamente”. Ao que tudo indica, as próximas postagens ficarão mesmo para depois. Quem sabe em um outro momento da minha trajetória acadêmica. Para o presente momento, resta-me agradecer ao currículo do *Facebook* pela viagem. Pela possibilidade de pensar a escola sob outro ponto de vista. A escola pode até não ter acompanhado as transformações do mundo social, mas o currículo do *Facebook* evidenciou seu inegável empenho em se movimentar diante de tantas mudanças que vivenciamos nos dias atuais.

Embora seja uma iniciativa importante, parece ainda insuficiente para equacionar uma crise como a que circunda a educação. Existem outras dimensões que envolvem a crise e que não foram problematizados no currículo investigado, como os problemas de infraestrutura, equipamentos, softwares destinados a contribuir com a proposta educativa. Esses são alguns pontos de tensão que somam ao mote da crise e que, também, precisam ser pensados. Além disso, existe hoje em tramitação uma proposta que visa implementar uma base curricular unificada, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Trata-se de um currículo único contendo os conhecimentos considerados essenciais aos/as estudantes, que indica o que deve ser ensinado durante a trajetória escolar, ano a ano, desde a educação infantil até o Ensino Médio. Um currículo padronizado, inegavelmente em função dos testes sistêmicos, pode representar uma contramão nas reflexões sobre a crise feitas até então, se tratar de modo homogêneo os/as jovens estudantes, sem considerar justamente suas demandas específicas e locais.

Em consonância com a demanda pela reforma do Ensino Médio, talvez seria mais coerente uma proposta que com vistas a preparar os/as docentes e demais sujeitos pedagógicos para que cada escola pudesse elaborar seus próprios currículos. A respeito disso, vários estados brasileiros e o Distrito Federal vivenciaram nos anos de 2014 e 2015 a primeira etapa de um programa de formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, que inclui em suas ações a formação continuada de professores/as, preparando-os/as para promoverem o redesenho curricular em cada escola. Trata-se do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNEM, um programa que, mesmo sendo uma proposta ainda insuficiente e cheia de problemas, em sua primeira edição já demonstrou claros sinais de efetividade para a reforma demandada ao Ensino Médio.

Na primeira etapa de formação do PNEM, somente em Belo Horizonte e nas regiões metropolitanas, a formação atendeu 778 escolas gerenciadas por doze Secretarias Regionais de Ensino (SREs). No total, participaram dessa formação 30 Formadores/as Regionais (FR), 938 Orientadores/as de Estudos (OEs), e aproximadamente 7.854 cursistas e 1.220 ouvintes (alunos/as que cursaram a formação, sem que estivessem matriculados no sistema). Vale ressaltar que todos/as cursistas eram professores/as do Ensino Médio. Estive diretamente envolvida com o PNEM e pude participar das formações, atuando como supervisora pedagógica no programa. Essa foi uma experiência muito rica, que me possibilitou conhecer o Ensino Médio sob o ponto de vista dos/as docentes. Em cada encontro de formação, ouvia pessoalmente professores/as falarem dos desafios, das descobertas e dos seus fazeres docentes. No início da formação, me deparei com professores/as desesperançosos/as, cansados/as e desiludidos/as com a educação, sobretudo o Ensino Médio. Os relatos eram de queixas que não terminavam sobre a escola, os/as alunos/as, as políticas educacionais. Mas a medida em que as discussões avançavam, os/as docentes eram provocados a acreditar em outras possibilidades para o Ensino Médio, a enxergarem de outra forma a relação com seus/suas alunos/as. Isso ficou muito claro durante as discussões de um dos cadernos de formação, que trazia uma abordagem do/a jovem como o sujeito do Ensino Médio. Ao estudar o conteúdo do caderno, iniciou-se um processo de alteração da relação professor/a-aluno/a, a partir da mudança do olhar e da compreensão sobre a juventude brasileira.

Como se pode observar, estamos diante de duas políticas educacionais que podem produzir efeitos distintos, seja engrossando a coluna da crise ou somando à demanda pela reforma do Ensino Médio. De um lado temos o PNEM, uma política de formação continuada, que já apresentou resultados positivos ao caminhar rumo a um redesenho curricular feito em cada escola, em parceria entre os/as docentes, alunos/as e demais sujeitos pedagógicos, levando em conta suas especificidades. De outro lado, tem-se uma política de prescrição curricular, que visa a criação de uma base comum, que inviabiliza os aspectos dessa singularidade. Políticas educacionais distintas, caminhando na contramão uma da outra, evidenciando outras dimensões da crise na educação, mostrando que ainda estamos distantes de uma reforma.

Apesar disso, ver que existe sim uma crise no Ensino Médio, mas que caminhos para a reforma e mudança desse cenário estão sendo buscados, desejados, demandados me enche de esperança. Provavelmente, a escola pode errar em alguns momentos nesse caminho onde tudo é incerto. Mas de que outra forma as mudanças podem acontecer senão tentando? E

tentar pressupõe erros e acertos. Aliás, os erros podem ser acertos dependendo do ponto de vista, do olhar ou da lente através da qual faremos essa análise.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Lorena Pompei. *Eu, eu mesmo e minha selfie: moda e identidade na rede*. 2014. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias digitais e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012.

AMARAL, Adriana. NATAL, Geórgia; VIANA, Lucina. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. *Revista FAMECOS*, n. 20, p. 34-40, 2008.

ARENDT, Hannah. Da violência. In.: *Crise da república*. 2 ed. São Paulo: Perspectivas, 2006.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In.: ____ *Entre o passado e o futuro*. 7ed. São Paulo: Perspectiva, 2013a. Pp. 221-247.

ARENDT, Hannah. O que é autoridade? In.: ____ *Entre o passado e o futuro*. 7ed. São Paulo: Perspectiva, 2013b. Pp. 127-187.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Apresentação. *Ensino em Re-Vista*. Uberlândia, MG, v. 18, n. 2, p. 221-404. Jun/Dez. 2011.

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

BAUMAN, Zygmunt. *Vida Líquida*. [Tradução de Carlos Alberto Medeiros]. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BASSO, Maria Aparecida José. Currículo e Web 2.0 argumentos possíveis a uma diferenciação em educação digital. *E-Curriculum*, São Paulo, v. 4, n. 2, jun. 2009.

BORDIN, Isabel. OFFORD, David. Transtorno da conduta e transtorno da conduta e comportamento anti- comportamento anti-social. *Rev Bras Psiquiatr*. 2000; 22(Supl II):12-5.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Previdência e Assistência Social. *Secretaria de Estado de Assistência Social*. Portaria n. 879, de 3 de dezembro de 2001. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Emenda constitucional nº 59*, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*, 2014.

BRETÃS, Beatriz. Comunicação mediática no processo de ensino/aprendizagem. In.: COSTA, José Wilson da; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Novas linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 81-110.

CANDIOTTO, Cesar. *Subjetividade e verdade no último Foucault*. Trans/Form/Ação, São Paulo, 31(1): 87-103, 2008.

CERQUEIRA, Ellen. OLIVEIRA, Dannilo. *Memes e capital social em sites de redes sociais*. Sinsocial: Práticas Interacionais em Rede Salvador - 10 e 11 de outubro de 2012.

CESAR, Maria Rita. DUARTE, André. *Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010.

CÉSAR, Maria Rita. *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*. 2004. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

COUTO JÚNIOR, Dilton Ribeiro do Couto. *Cibercultura, juventude e alteridade: aprendendo-ensinando com o outro no Facebook*. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

COMSCORE. *Pesquisa sobre o perfil do usuário da internet no Brasil*, Futuro Digital em Foco Brasil, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-crítica em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORAZZA, Sandra. Diferença pura de um pós-curriculo. In LOPES, A. e MACEDO, E. (Orgs.). *Curriculo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 103-114.

COSTA, Marisa Vorraber. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: BUJES, M. I. E; SOMMER, L. H. (Org.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

COSTA-MOURA, Fernanda. Proliferação das #hashtags: uma lógiva da ciência, discurso e movimentos sociais contemporâneos. *Ágora* (Rio de Janeiro) v. XVII número especial agosto de 2014. pp 141-158.

DAWKINS, Richard. *O Gene egoísta*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2001. (Coleção O Homem e a Ciência, v. 7).

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 24, p.40-53, set./out./nov./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 100, v. 28, p. 1.105-28, out. 2007.

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

DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola: In. DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo, MAIA, Carla (orgs.). *Juventude e ensino médio: diálogos, sujeitos, currículos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DIAS, Rosilâna. A.; LEITE, Lígia. S. *Educação a Distância: da legislação ao pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DUARTE, Gracy. *No universo especulativo dos memes da copa: expressão social, consumo e entretenimento na trajetória da seleção brasileira*. 4º Encontro de GTs - Comunicon, realizado nos dias 08, 09 e 10 de outubro de 2014.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de sinema, uma coisa de educação também. In. SILVA, Tomaz Tadeu. *Nunca fomos de humanos: nos rastros do sujeito*. BH: Autêntica. 2001. P. 07-76.

ESPINOZA, María Elena. *Currículos por competencias em la educación infantil*. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

EVANGELISTA, Gislene Rangel. *Perspectivas da educação atual: a identidade do aluno pós-moderno no ambiente virtual*. Monografia – Centro Universitário UNA. Belo Horizonte, 2013.

FAGUNDES, Léa da Cruz; ROSA, Marlusa Benedetti da. Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais em tempos de web currículo. *E-Curriculum*, São Paulo, n.12 v.02 maio/out. 2014.

FERREIRA, Aline. *Juventudes conectadas no Ensino Médio: um balanço da produção discente sobre juventudes, tecnologias e ensino médio*. Monografia. Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223. Nov. 2001

FREIRE, Jaqueline. *Juventudes ribeirinhas: identidade e cotidiano*. Dissertação de Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento. Belém: UFPA, 2002.

FONSECA, Marcos Alves. A preocupação com o sujeito e o poder. In: FONSECA, M. Michel Foucault e a constituição do sujeito. São Paulo: Educ, 1995. p. 21 -37.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. MACHADO Roberto (org.). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 3ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense – Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. O dispositivo de sexualidade. In.: ____ *História da sexualidade I. a vontade de saber*. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade. *Revista de comunicação e linguagem*, Lisboa, n. 19, p. 203-223, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 5ª ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1996a.

FOUCAULT, Michel. *A sociedade disciplinar entra em crise*. In. Ditos e escritos IV, 1996b.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. Ed. São Paulo: Martins fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In.: ____ *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2004a.

FOUCAULT, Michel. Os recursos para o bom adestramento. In.: ____ *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2004b.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I. a vontade de saber*. 16ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 431.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. São Paulo. 2000, vol.14, n.2, pp. 03-11. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2014.

GARBIN, Elisabete Maria. *Cultur@s juvenis, identid@de e internet: questões atuais*. *Revista Brasileira de educação*, 2003.

GARBIN, Elisabete Maria. Marcas Identitárias. In: BUJES, M. I. E e SOMMER, L. H. (Org.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

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

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. RAMOS, Nara Vieira, STECANELA Nilda. FISCHER Nilton Bueno. SALVA, Sueli. *Narrativas juvenis em Grupos de Diálogo: nos conteúdos da experiência o significado da existência*. VII RAM - UFRGS, Porto Alegre, Brasil, 2007

GONÇALVES, Luiz. SPOSITO, Marília. Iniciativas públicas de redução da violência no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, mp. a1rç0o1/-123080,2 março/ 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto. Narrativas da violência no meio escolar: limites e fronteiras, agressão e incivilidade. *Pro-Posições* - vol. 13, N. 3 (39) - set./dez. 2002.

GONÇALVES, Hebe. Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2. p. 207-219. 2005.

GOMES, Nilma Lino. Trajetória escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural: In.: *Revista Brasileira de Educação*. N. 21. Rio de Janeiro, 2002.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. Org. In.: *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. P. 208 – 243.

HARAWAY, Donna j. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. (ORG.) *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-homano*. Belo Horizonte: Autentica. 2 ed. 2009, p. 33-118.

HENRIQUES, Sandra. PELLANDA, Eduardo. *Os memes e a formação de redes sociais: um estudo sobre interação social no Orkut*. IV Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação – PUCRS, 2009.

HERRERA. PASSERINO. Estigma e ciberespaço: desafios da netnografia como metodologia para pesquisas de redes temáticas na blogosfera. *Novas tecnologias da educação*. CINTED-UFRGS, v. 6, n. 2. Dezembro, 2008.

HINE. Christine. *Etnografia virtual*. Colécción Nuevas Tecnologías y Sociedad. Barcelona: Editorial UDC, 2004.

JOTTA, Andréa. *Revolução por meio das Hashtags: o papel das redes sociais na mobilização coletiva*. Disponível em: <<http://nppi.psc.br/revolucao-por-meio-das-hashtags-o-papel-das-redes-sociais-na-mobilizacao-coletiva/>>. Acesso em: 09 abril. 2016.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. Org. In: *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. P. 104-131.

KIM, Joo Ho. Cibernética, ciborgue e ciberespaço: notas sobre as origens da cibernética e sua reinvenção cultural. *Horizontes Antropológicos*. UFRGS. IFGH. Porto Alegre, ano 10. n. 21, p. 199-219, jan/jun. 2004.

KOZINETS, Robert. V. *Netnography 2.0*. In: R. W. BELK, Handbook of Qualitative Research Methods in Marketing . Edward Elgar Publishing, 2007.

KOZINETS, Robert. *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Porto Alegre: Penso, 2014.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus, 2010

LEMOS, André. Mídia locativa e territórios informacionais. In: *Encontro Anual da Associação Nacional dos programas de pós-graduação em comunicação*. 16º, 2007, Curitiba. Anais. Curitiba: COMPÓS, 2007, p. 1-20. Disponível em: <http://www.compos.org.br/data/biblioteca_168.pdf>. Acesso em: 03 maio 2014.

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

LOPES, Alice. MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. 1 ed. São Paulo: Cortez. 2011.

MARINHO, Simão Pedro. Novas tecnologias e velhos currículos; já é hora de sincronizar. *E-Curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006.

MATOS, Ecivaldo de Souza ; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes ; CRUZ, Franscisca de Oliveira. Currículo e tecnologia – do raciocínio semiótico abduutivo de Pierce aos conhecimentos prévios em Vigotsky. *E-Curriculum*, São Paulo, v.7 n.2 Ago. 2011.

MENDONÇA, Sueli. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011 341 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/03v31n85.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2015.

MEYER, Dadmar E. PARAÍSO, Marlucey Alves (orgs.) *Metodologia de pesquisas pós-crítica em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MILLER, P.; ROSE, N. Governing economic life. In: GANE, M.; JOHNSON, T. (Eds.). Foucault's new domains. Londres: Routledge, 1993. P. 75-105.

MORAES, Franciane. MENDES, Gustavo. LUCARELLI, Talita. *Memes na internet: a web 2.0 como espaço fecundo para propagação*. XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Recife, PE – 2 a 6 de setembro de 2011.

MORAES, Léa. ARENA, Adriana. Novas práticas de leitura: implicações no comportamento do aluno-leitor. *ETD – Educação e Temáticas Digitais*. Campinas: SP. v. 15, n. 2. P. 230-249. maio/ago. 2013.

NOGUEIRA, Paulo. *Identidade Juvenil e identidade discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da escola plural*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, 2006.

NOVELI. Do Off-line para o Online: a netnografia como um método de pesquisa ou o que pode acontecer quando tentamos levar a etnografia para a internet? *Organização em textos*. Ano 6, N. 12. Jul/dez, 2010.

OKADA, Alexandre. Colearn 2.0 – coaprendizagem via comunidades abertas de pesquisa, práticas e recursos educacionais. *E-Curriculum*, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011.

OLIVEIRA, Amurabi. *Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação?* Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013.

OHLWEILER, Mariane Inês. FISCHER, Rosa Maria Bueno. Autoridade, infância e “crise na educação” *Cadernos de Pesquisa* v.43 n.148 p.220-239 jan./abr. 2013

OSWALD, Maria Luiza. ROCHA, Sergio Luiz da. Sobre juventude e leitura na “idade mídia”: implicações para políticas e práticas curriculares. *Educar em revistas*, Curitiba: Editora UFPR, n. 47, p. 267-283, jan/mar, 2013.

PAIS, J.M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PATRÍCIO, Maria Raquel; GONÇALVES, Vitor. *Facebook: rede social educativa?* In I Encontro Internacional TIC e Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. 2010.

PARAÍSO, Marlucy. O autogerenciamento de docentes em sua formação e em seu trabalho. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 173-188, maio/ago. 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Contribuições dos estudos culturais para a educação. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 10, n. 55. p. 53-61, jan/jun., 2004.

PARAÍSO, M. *Currículo e mídia educativa brasileira*. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.) *Pesquisas sobre currículo e culturas: temas embates problemas e possibilidades*. Curitiba: CRV, 2010a.

PARAÍSO, Marlucy. Currículo e Formação Profissional em Lazer. In: ISAYAMA, Helder. (Org.). *Lazer em estudo: currículo e formação profissional*. Campinas: Papyrus, 2010b.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologia de pesquisa em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In. MEYER, Dagmar E, PARAÍSO, Marlucy (orgs.). *Metodologia de pesquisas pós-crítica em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARAÍSO, Marlucy. O currículo entre formas e forças. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/>>. Acesso em: 28 set. 2015.

PARISER, Eli. *O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você*. São Paulo, SP: Zahar, 2012.

PEREIRA, E. M. de A. Pós-modernidade: Desafios À universidade. In: FILHO, J. C. dos S. e MORAES, S. E. (Org.). *Escola e Universidade na pós-modernidade*. 1. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

POÇAS, Jaqueline. COUTINHO, Karine. Discursos pedagógicos como reguladores da prática docente. *XII Seminário intermunicipal de pesquisa. X Salão de iniciação científica e trabalhos acadêmicos. VII mostra de atividades extensionistas e projetos sociais*. ULBRA, 2009.

POWARCZUK, Edgar. VIEIRA, Marcelo. *Como criar uma página empresarial no facebook: cartilha* / Edgar Powarczuk; consultor educacional: Marcelo Pustilnik Vieira.-- Brasília: SEBRAE, 2012.

RECUERO, Raquel. MEMES E DINÂMICAS SOCIAIS EM WEBLOGS: informação, capital social e interação em redes sociais na Internet. *Intexto*, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 15, p. 1-16, julho/dezembro 2006.

REIS, Rosimeire. Aprender na Atualidade e Tecnologias: implicações para os estudos no ensino médio. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1185-1207, out./dez. 2014.

REIS, Bruna. PEREIRA, Fábio. *Você tem WhatsApp? Um estudo sobre a apropriação do aplicativo de celular por jovens universitários de Brasília*. Monografia apresentada ao Curso de Comunicação Social, da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília. 2013.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-58, jun/jul. 2001.

SALES, Shirlei Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. *Escola, Orkut e juventude conectados: falar, exibir, espionar e disciplinar*. Campinas. 2010, vol. 21, n. 2, pp. 225-242. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n2/v21n2a14.pdf>>. Acesso em: 18 de abril de 2014.

SALES, Shirlei Rezende. Interface entre currículo escolar e currículo do Orkut: ciborguização da juventude contemporânea. In: PARAÍSO, Marlucy (Org.). *Pesquisar sobre currículo e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba CRV, 2010a.

SALES, Shirlei Rezende. *Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil*. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, 2010b.

SALES, Shirlei Rezende; REIS, Juliana Batista dos. Em conexão: jovens e tecnologia. *Presença Pedagógica*. v.17. nº98. mar/abr. 2011, p.72-77.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em educação. In. MEYER, Dagmar E, PARAÍSO, Marlucy (orgs.). *Metodologia de pesquisas pós-crítica em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SALES, Shirlei. Tecnologias digitais e juventude ciborgue:alguns desafios para o currículo do ensino médio. In. DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo, MAIA, Carla (orgs.). *Juventude e ensino médio: diálogos, sujeitos, currículos*. Belo Horizonte:Editora UFMG, 2014.

SANDLIN, Jennifer A. *Netnography as a consumer education research tool*. International Journal of Consumer Studies. n. 31, p. 288–294, 2007.

SANTAELLA, Lucia. LEMOS, Renata. *Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter*. São Paulo: PAULUS, 2010.

SANTOS, Lucíola e PARAÍSO, Marlucy. Dicionário crítico da educação: currículo. *Presença pedagógica*, v. 2. N. 7. Belo Horizonte: Dimensão, jan/fev., 1996. p. 82-84.

SANTOS, Roberta. *A crise na educação em Foucault e Arendt*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvados, 2009.

SERRA, Tatiana. *Matar aula: Reconquistando e controlando os alunos para que não haja faltas*. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0266.html>>. Acesso em: 28 set. 2015.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

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

SILVA, Mary Silva. Marco do Ensino Superior da Matemática no Brasil. *TEMAS & DEBATES*, Blumenau, n. 4, p. 31-39, 1994

SILVA, Cristiane Rodrigues. SILVA, Pâmela Costa. *Juventude e cultura: Reflexões acerca das culturas juvenis no currículo escolar*. *Artifícios*, v. 2, n. 3. Ago/2012.

SILVA, Bento. *et al*. Tecnologias digitais de informação e comunicação. In. MORGADO, J. C. SANTOS, L. PARAÍSO, M (Orgs.). *Estudos curriculares: um debate contemporâneo*. 1ª ed. Curitiba, PR: CVR, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2. ed. – Belo Horizonte. Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 2 ed., 9ª reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autentica. 2 ed. 2009, p. 9-15.

SILVA, Tomaz Tadeu. O currículo como prática de significação. In.: SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010

SILVA, Marco Polo Oliveira da ; SALES, Shirlei Rezende. O fenômeno cultural do Youtube no percurso educacional da juventude ciborgue. *Anais Eletrônicos do 6 SBECE e 3 SIECE*, v. n/a, p. n/a-n/a, 2015.

SILVEIRA, Marisa. “Matemática é difícil”: um sentido pré-construído evidenciado na fala dos alunos. 2002. Disponível em: <http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_25/matematica.pdf>. Acesso em: 28 set. 2015.

SOUSA, Cirlene Cristina de. *Juventude(s), mídia e escola: ser jovem e ser aluno face à midiatização das sociedades contemporâneas*. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. “O homem é melhor em matemática (do que mulher)”: sobre a produção da superioridade masculina para matemática. In: ___ *Relações de gênero, Educação Matemática e discurso: enunciados sobre mulheres, homens e matemática*. Belo Horizonte: Autêntica edutora, 2010. – (Coleção Tendências em Educação Matemática, 22)

SPOSITO, Marília Pontes. *Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil*. Revista de Estudios sobre Juventud. Ed. Ano 9, número 22. México, DF, janeiro-junho 2005, p. 201-227. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/juventude-e-escola>>. Acesso em: maio de 2014.

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

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite. In. Dayrell, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla (Orgs.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

TRAVERSINI, Clarice Salette. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In. SARAIVA, Karla. MARCELLO, Fabiana (Orgs.). *Estudos culturais e educação: desafios atuais*. Canas: ULBRA, 2012.

TREIN, Daiana; SCHLEMMER, Eliane D. R. Projetos de aprendizagem baseados no contextos da Web 2.0: possibilidades para a prática pedagógica. *E-Curriculum*, São Paulo, v. 4, n. 2, jun 2009.

VEIGA-NETO. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Uso do computador e rede na prática pedagógica: uma visão de docentes no ensino estadual. *E-Curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Linguagem, discurso, enunciado, arquivo, episteme... In: *Foucault & a Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

XAVIER, Claudio; OLIVEIRA, Lidia. Ciberdesign: estratégias de (in)formação na alfabetização visual. *E-Curriculum*. v. 1, n. 2, junho de 2006.