

Shirlei Rezende Sales

**ORKUT.COM.ESCOL@:**  
**CURRÍCULOS E CIBORGUIZAÇÃO JUVENIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Escolar – Instituições, Sujeitos e Currículos

Orientadora: Profa Dra Marlucy Alves Paraíso

Belo Horizonte  
2010

S163o  
T Sales, Shirlei Rezende,  
Orkut.com.escol@ : currículos e ciborguização juvenil /  
Shirlei Rezende Sales. - UFMG/FaE, 2010.  
230 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Marlucy Alves Paraíso.

Bibliografia : f. 202-218.

Anexos : f. 219-229.

1. Educação -- Teses. 2. Orkut (Conversação eletrônica).  
3. Currículos. 4. Escolas. 5. Juventude. 6. Ciborgue  
I. Título. II. Paraíso, Marlucy Alves. III. Universidade  
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.344

**Catlogação da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

**BANCA EXAMINADORA CONSTITUÍDA PELAS/OS PROFESSORAS/ES**

**Profa Dra Marlucy Alves Paraíso – Orientadora**

**Universidade Federal de Minas Gerais**

**Profa Dra Dagmar Estermann Meyer**

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

**Prof. Dr Edvaldo Souza Couto**

**Universidade Federal da Bahia**

**Prof. Dr Juarez Tarcísio Dayrell**

**Universidade Federal de Minas Gerais**

**Profa Dra Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos**

**Universidade Federal de Minas Gerais**

*[...]Não vou fingir que já parou de doer.  
[...]Tanta falta me faz você.  
Queria ver você lá em casa.  
Oh mãe, o amor que tenho por você é seu.  
Mãe, o amor que tenho por você é seu!  
(Nando Reis)*

Dedico esta tese (minha filha caçula) à minha amada mãe.  
Esta filha é sua herdeira.  
Antônia: mulher forte, guerreira, corajosa, incansável, alegre, vibrante,  
acolhedora e potente!  
Sua figura sempre presente em minha vida e no que sou está aqui também.

## AGRADECIMENTOS

Sou pura gratidão!

A Deus!

Aos meus filhos amados, que inundam todo o meu ser, transbordam em mim e que estão também aqui.

Às minhas irmãs e meu pai, que torcem, vibram, contribuem, toleram e esperam...

À Marlucy Alves Paraíso, minha orientadora incansável. Desde 1995 sempre a me conduzir pelos caminhos da trajetória acadêmica. Suas dicas preciosas me guiaram por um longo percurso: monitoria de graduação, iniciação científica, aperfeiçoamento, mestrado, docência no ensino superior e agora DOUTORADO! Sua presença é inspiradora para a profissional que busco ser. Como se não bastasse, é ainda minha grande amiga com quem compartilho as delícias e as agruras da vida. Amo de paixão!

E, por falar em amigas, é preciso destacar a minha amada Simone, sempre torcendo, dando toques, acolhendo e também inspirando. Rubinha, constantemente incentivando e acompanhando. Aline, Joyce, Silvia, Vevé, Isabella e tantas outras muito queridas, sempre presentes...

E o meu querido e imprescindível grupo de estudos/orientação – GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas). Parceiras/os de composição. Esta tese tem a contribuição de cada um/a: Adriano, Aline, Carol, Celeste, Clara, Cristina, Daniela, Danielle, Denise, Esfefa, Hilton, Mirian, Marlécio, Marquinhos e Vândiner. Muitíssimo obrigada pelas leituras, pelas sugestões, pelas indicações, pelo envolvimento e pelo afeto indispensável de sempre.

À supercompetente equipe do Observatório da Juventude que muito me instigou nos estudos sobre a juventude. E também pelas deliciosas amizades construídas.

Ao Willian e ao Hildebrando, profissionais que souberam me equilibrar e impulsionar de modo fundamental.

Às/aos professoras/es e alunas/os do Coltec que generosamente possibilitaram que este estudo acontecesse.

A todas/os as/os orkuteiras/os que deram oportunidade à concretização desta tese.

Às/aos professoras/es e funcionárias/os do Programa de Pós-Graduação que muito me ensinaram e que viabilizaram a realização desta pesquisa.

Às professoras Lucíola Santos e Dagmar Meyer pelas sábias correções, observações e sugestões na qualificação.

Ao CNPq pela bolsa de doutorado que viabilizou esta pesquisa.

Ao Júnior e à JC Serviços Digitais ([www.jcservicosdigitais.com](http://www.jcservicosdigitais.com)) pela assessoria permanente e pela belíssima capa.

A tod@s ciborgues que me ajudaram, me ensinaram e me transformaram.

# **SUMÁRIO**

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

## **LISTA DE TABELAS**

## **LISTA DE SIGLAS**

## **RESUMO**

## **ABSTRACT**

## **1 INTRODUÇÃO – 15**

## **2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO – 21**

### **2.1 Pesquisar juventude e educação – 23**

#### **2.2 Eixos teóricos da pesquisa – 26**

##### **2.2.1 Subjetividade – 26**

##### **2.2.2 Cultura e cibercultura – 31**

##### **2.2.3 Ciborgue – 35**

##### **2.2.4 Currículo – 37**

#### **2.3 Considerações metodológicas – 42**

##### **2.3.1 Procedimentos metodológicos – 46**

## **3 OS CURRÍCULOS INVESTIGADOS: TECNOLOGIA DA LIBERDADE NA SUBJETIVAÇÃO JUVENIL – 50**

### **3.1 O currículo escolar – 52**

#### **3.1.1 Os cursos técnicos do Coltec – 54**

#### **3.1.2 A seleção das turmas para as observações – 56**

### **3.2 O currículo do Orkut – 60**

### **3.3 A tecnologia da liberdade e as marcas nas subjetividades juvenis – 75**

## **4 JUVENTUDE CIBORGUE: TRADUÇÃO CULTURAL NA INTERFACE ENTRE CURRÍCULO ESCOLAR E CURRÍCULO DO ORKUT – 85**

### **4.1 Internetês e saberes tecnológicos na composição da subjetividade ciborgue – 90**

### **4.2 A interface dos discursos: currículo escolar e currículo do Orkut conectados – 96**

### **4.3 Escola *versus* Orkut – 102**

## **5 A JUVENTUDE NO ESPAÇO ENTRE A CIBORGUIZAÇÃO E A DEMARCAÇÃO DE GÊNERO – 108**

**5.1 A jogadora de Dota: competitividade e domínio tecnológico ameaçadores – 110**

**5.2 A jogadora de futebol: subjetividade ameaçadora ou ameaçada – 115**

**5.3 Loira, linda, gostosa e BURRA! – 120**

**5.4 O jovem sarado: coisificação do masculino – 124**

**5.5 O jovem emotivo: masculinidade ameaçada – 127**

## **6 CURRÍCULO E SABERES TECNOLÓGICOS NA PROFISSIONALIZAÇÃO DA JUVENTUDE – 132**

**6.1 Currículo para a juventude: primazia dos saberes tecnológicos e educação integrada – 133**

**6.2 Profissionalização da juventude: currículo dividido em termos de gênero – 137**

## **7 O JOVEM MACHO E A JOVEM DIFÍCIL: GOVERNO DA SEXUALIDADE NO DISCURSO CURRICULAR – 156**

**7.1 Zuação: tecnologia de subjetivação da juventude – 159**

**7.2 A produção do jovem macho – 161**

**7.3 A produção da jovem difícil – 175**

## **8 CONCLUSÃO – 182**

## **REFERÊNCIAS – 203**

## **APÊNDICES – 220**

## **ANEXOS – 227**

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### 1 LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1: Logomarca do Orkut.....                               | 62  |
| Figura 2: Logomarca do Orkut.....                               | 62  |
| Figura 3: Avatar da comunidade TLE - Coltec.....                | 83  |
| Figura 4: Avatar da comunidade Sou viciado (a) em Orkut.....    | 98  |
| Figura 5: Avatar da comunidade Mulheres que amam futebol.....   | 117 |
| Figura 6: Avatar da comunidade Lugar de mulher é no tanque..... | 126 |
| Figura 7: Avatar da comunidade Eu não sou fresca e agora?!..... | 140 |
| Figura 8: Avatar da comunidade Juventude ciborgue.....          | 186 |

### 2 LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1: Quadro com o peso das disciplinas para a escolha do curso técnico ..... | 55 |
|---|----|

**LISTA DE TABELAS**

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1: Frequência de acesso ao Orkut – turma de 1º ano..... | 58 |
| Tabela 2: Frequência de acesso ao Orkut – turma de 2º ano..... | 59 |
| Tabela 3: Frequência de acesso ao Orkut – turma de 3º ano..... | 60 |

**LISTA DE SIGLAS**

|         |  |
|---------|--|
| ANPEd   | - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação            |
| CNPq    | - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico          |
| Coltec  | - Colégio Técnico  |
| CP      | - Centro Pedagógico  |
| ENEM    | - Exame Nacional do Ensino Médio   |
| FIAM    | - Faculdades Integradas Alcântara Machado                                |
| GT      | - Grupo de Trabalho  |
| IBGE    | - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                        |
| IBOPE   | - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística                  |
| IESA    | - Instituto de Ensino Superior Santo Ângelo                              |
| INEP    | - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDBEN   | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                         |
| MEC     | - Ministério da Educação   |
| PCN     | - Parâmetros Curriculares Nacionais                                      |
| PROINFO | - Programa Nacional de Informática na Educação                           |
| SEED    | - Secretaria de Educação à Distância                                     |
| SPOT    | - Sistemas de Produção e Organização do Trabalho                         |
| TGL     | - Técnicas Gerais de Laboratório   |
| TIC     | - Tecnologias da Informação e Comunicação                                |
| TLE     | - Turismo, Lazer e Esporte   |

## RESUMO

Esta tese trata do processo de produção das subjetividades juvenis na interface entre o currículo de uma escola pública de ensino médio profissionalizante e o currículo do Orkut (*site* de relacionamentos). Para seu desenvolvimento, a pesquisa articulou elementos e procedimentos da etnografia, da netnografia e da análise discursiva de inspiração foucaultiana. A investigação foi feita com base nos estudos de Michel Foucault e nos trabalhos do campo dos Estudos Culturais, em sua vertente pós-crítica, e problematiza as condutas juvenis divulgadas, julgadas, reforçadas ou desvalorizadas nos discursos analisados. Com base em perspectivas pós-estruturalistas, são analisadas as estratégias acionadas no processo de subjetivação da juventude conectada. O argumento geral da tese é o de que na interface entre currículo escolar e currículo do Orkut engendra-se um processo de ciborguização da juventude que tem efeitos nas maneiras de as/os jovens conduzirem suas condutas. Ciborguização expressa não apenas na íntima relação jovem-máquina, mas também nos modos de conduzir a vida, em que as fronteiras culturais são permanentemente contestadas. Por meio da negociação dos sentidos divulgados no currículo escolar e no currículo do Orkut, da disputa e da articulação entre eles, da invasão e transposição das fronteiras, produzem-se diferentes modos de ser jovem. Nesta tese foram analisados os modos juvenis de agir marcados pelas questões de gênero, da profissionalização e da sexualidade. Embora os discursos investigados acionem diversificadas técnicas e proponham exercícios para a produção de determinadas subjetividades juvenis, que estão impregnadas de valorações – do que é bom e mau, do que é adequado e inadequado na conduta de cada um/a e de todas/os – amplamente divulgada em nossa sociedade e que atua no governo da juventude, há também, nesses discursos, uma infinidade de práticas que escapam, resistem e entram em conflito com os modos de ser considerados apropriados. A tese mostra que, na conexão entre os discursos do currículo escolar e do Orkut, encontra-se uma multiplicidade de práticas, técnicas e estratégias que ora se combinam para que as/os jovens sejam constituídas/os de determinado modo, ora divergem nas demandas que apresentam. Desse modo, o processo de produção de subjetividades juvenis acontece em meio a relações de poder que instauram uma série de conflitos e disputas. Esse processo tem como efeito a produção de múltiplas possibilidades de subjetivação juvenil marcadas pela provisoriedade, dinamismo, fluidez, impermanência e também pela contestação, transgressão e confusão de fronteiras culturais. A tese discute, portanto, algumas subjetividades juvenis divulgadas na interface analisada como: ciborgue, NERD/CDF, fundão, a jogadora de Dota, a jogadora de futebol, loira linda, gostosa e burra, o jovem sarado, o jovem emotivo, a técnica em eletrônica, o jovem macho, a jovem difícil.

**Palavras-chave:** currículo, escola, Orkut, juventude, subjetividade, ciborgue

## ABSTRACT

This thesis concerns about the production process of youthful subjectivities in interface between the technical public high school curriculum and Orkut curriculum (relationship entertainment site). For its developing, this research joined elements and procedures from ethnography, netnography and discursive analyze inspired in Foucault studies. The investigation was made based on Michael Foucault studies and on Culture Studies area, specifically post-criticism line, and query the youthful conduct spread, judged, reinforced or devaluated in the analyzed discourses. Based on post-structuralism perspectives, it's analyzed the utilized strategies in subjectivation process of the connected youthful. The general argument from this thesis is about the interface between the school curriculum and the Orkut curriculum that engender a cyborguization process of youthful and have effects on the youth manners lead their conductions. The concept of cyborguization expresses not only the close relation youth-machine, but also shows particularly the ways of conduction the life, in which cultural borders are constantly questioned. By the negotiation sense spread on school curriculum and Orkut curriculum, the dispute and articulation between them, the invasion and overstep of borders, product different manners of being youth. On this thesis, It was analyzed the youth manners of act marked by gender, professionalization and sexuality signs. Although, the investigated discourses show several techniques and suggest exercises for the production of some youth subjectivities, that are infused of judgment value – some good and bad things, some suitable and inappropriate things related with the conduct of each one and all- widely spread in our society and act in youth rule, there is also, in these discourses, several practices that escape, endure and conflict with the considered suitable manners. The thesis shows that, in the connection between the discourses of the school curriculum and Orkut, there is multiplicity of practices, techniques and strategies that sometimes are joined for compose the youth in a way, and sometimes dissent in the way they are showed. In face of it, the production process of youth subjectivities happens inside of power relations, which establish a batch of conflicts and disputes. This process has as an effect the production of multiple youth subjectivation possibilities, marked by provisionality, dynamism, fluidity, impermanence and also by contest, transgression and confusion of cultural borders. This thesis discusses, therefore, some youth subjectivities spread on the analyzed interface, like: cyborg; NERD; back classroom group; Dota female player; soccer female player; beautiful, stunning, dumb blond; the well-fit boy; the emotional boy; the electronic technician girl; straight male boy; the hard girl to get.

**KEYWORDS:** curriculum, school, Orkut, youth, subjectivity, cyborg

## **1 INTRODUÇÃO**

**C**arros voadores, teletransporte, desmaterialização, antiespaço, turismo intergalático, explorações interplanetárias, viagens interestelares, hologramas, inteligência artificial, andróides, robôs, ciborgues, replicantes, mutantes, pré-cognitivos, monstros híbridos, organismos cibernéticos. Esses são apenas alguns exemplos que recheiam as telas de cinema e as obras literárias sob o rótulo de *ficção científica*. Imagens que inundam o universo simbólico com representações futuristas. Entretanto, podemos perguntar: será que tais figuras são apenas imaginárias? Elas estariam circunscritas a um futuro distante e talvez inatingível? Ou será que esses produtos ficcionais já vivem entre nós?

O cenário descrito e a imaginação futurista remetem constantemente a um importante símbolo: a juventude. Não exatamente a toda ela, mas a um tipo específico: uma juventude que transita no ciberespaço, que interage na cibercultura<sup>1</sup>, que é detentora de certas habilidades as quais lhe permitem atuar na nova *paisagem cultural*, paisagem esta desenhada pelas tecnologias digitais. A subjetividade juvenil é produzida de novas maneiras, a partir da configuração contemporânea. É como se a cultura juvenil, de modo geral, fosse hoje caracterizada pela sua relação com a tecnologia e com o mundo cibernético. A cibercultura produzida no ciberespaço é, pois, o espaço distintivo da juventude; é o espaço de seu domínio. Essas questões trazem uma ambivalência, já que as/os jovens podem ser enaltecidas/os como símbolos da *modernização* e invocar imagens futuristas, ao mesmo tempo em que são execradas/os como ameaçadoras/es alienígenas, verdadeiros monstros a serem humanizados (GIROUX, 1996; GREEN; BIGUM, 2003).

Se a subjetividade juvenil é hoje constituída na vivência de situações tecnologicamente mediadas, nas mais diversificadas esferas e instituições sociais, a escola continua atuante nesse processo. No campo educacional, o currículo escolar se destaca como artefato de grande importância na produção de subjetividades, pois as/os jovens vivenciam os currículos escolares em boa parte de seu tempo, e esses currículos ensinam, entre outras coisas, modos de ser e de viver no mundo. O currículo escolar, na contemporaneidade, é também atravessado por muitos outros discursos que circulam em vários artefatos tecnológicos. Vivemos em um tempo de presença marcante da cibercultura, composta por *bytes* e *bits*, que cruza os discursos curriculares e, certamente, leva aos currículos escolares outras práticas, outros problemas, outras demandas, outros modos de subjetivação. A cibercultura, por sua vez, também vai ser composta pelos textos curriculares, por seus saberes, por seus discursos, por suas práticas.

---

<sup>1</sup> As noções de cibercultura e ciberespaço serão discutidas posteriormente.

De todo o amplo universo ciberespacial, a internet merece destaque, porque tem operado uma verdadeira *revolução*, pois trouxe consigo uma série de possibilidades, informações, dilemas, demandas e desafios. Trata-se de uma revolução porque possibilita inúmeros procedimentos a uma velocidade inimaginável tempos atrás. Foi um acontecimento que invadiu o nosso cotidiano e mudou o nosso modo de pensar o mundo e de nos relacionarmos com ele. Há quem afirme que, em um futuro próximo, a internet vai se tornar “onipresente”<sup>2</sup>.

As possibilidades produzidas pela internet, relacionadas à educação, são inúmeras. Em grande parte do mundo é possível acessar: acervos de bibliotecas ou museus, dados de pesquisas, textos, artigos e até livros digitalizados, revistas eletrônicas, arquivos de diversos tipos de produção cultural. Também é possível aprender línguas estrangeiras, participar de grupos de estudos, acessar *softwares* educativos, participar de jogos e simulações *on-line* entre outros. Pode-se conhecer e, até mesmo, criar projetos para pleitear financiamento para a educação; sem mencionar os inúmeros programas de educação a distância por meio da internet. Nesse âmbito, pode-se participar de cursos de graduação, pós-graduação, formação continuada, aperfeiçoamento, especialização<sup>3</sup> etc.

Essa onda cibernética vem produzindo diferentes sensações. Às vezes, provoca uma espécie de *tecnofobia*<sup>4</sup> e/ou um sentimento de urgência, como se estivéssemos permanentemente desatualizadas/os. Outras vezes, proporciona o prazer de encontrar informações ou pessoas com um simples clique do *mouse*. Deve-se destacar ainda o risco em potencial a que, especialmente as/os jovens e crianças, ficam expostas/os. Há vários relatos divulgados na mídia de pedófilas/os e outras/os criminosas/os que utilizam informações existentes na internet para praticar seus delitos. Essa onda cibernética, ao mesmo tempo, incita, provoca, estimula, interpela, convida, seduz, atrai, conquista, amedronta, afugenta, apavora, repele, gera desconfiança, modifica nossos relacionamentos.

Quanto aos dilemas, às demandas e aos desafios postos pela internet especificamente à educação, a lista é igualmente extensa: como acompanhar a velocidade com que a internet disponibiliza as informações? Como incorporar o advento da internet no currículo escolar? Como formar as/os alunas/os de modo a que sejam capazes de ler criticamente o material disponível na rede? Como formar as/os professoras/es para que possam utilizar esses

---

<sup>2</sup> Declaração feita por Demi Getschko, conselheiro do Comitê Gestor da Internet no Brasil e diretor de Tecnologia da Agência Estado. Disponível em: <<http://www.cgi.br/infoteca/artigos/entrevista14.htm>> Acesso em: 14 jul. 2006.

<sup>3</sup> Alguns exemplos podem ser vistos no projeto do Ministério da Educação: Universidade Aberta do Brasil ([www.uab.mec.gov.br](http://www.uab.mec.gov.br)).

<sup>4</sup> “Medo excessivo das tecnologias” (ROCHA, C., 2006, p. 81).

recursos? Como incluir as camadas populares na chamada civilização digital? A escola e o/a professor/a não poderiam perder espaço para as tecnologias digitais?

A cibercultura instaura ainda outras formas de relação social em que as comunidades virtuais são a grande novidade. Se pensarmos que as comunidades são agrupamentos de pessoas em interação social, nas comunidades virtuais as relações são estabelecidas sem um espaço físico delimitado, são desterritorializadas (CINTRA, 2003). As relações são mediadas pelos computadores com seus mecanismos e tecnologias de conectividade. As conexões estabelecidas vão compondo o ciberespaço (CINTRA, 2003). Dentro do universo de comunidades virtuais na contemporaneidade, o Orkut é um dos grandes exemplos, afinal é hoje o segundo endereço eletrônico mais acessado no Brasil, perdendo apenas para o buscador Google, o qual lidera também o *ranking* mundial de acessos<sup>5</sup>.

A pesquisa aqui apresentada focou justamente a interface entre o discurso do Orkut e do currículo de uma escola pública de ensino médio. As práticas, os procedimentos, as técnicas e os exercícios desses dois artefatos se cruzam, se atravessam mutuamente. O Orkut está no currículo escolar, (quando, por exemplo, é formalmente utilizado como meio de comunicação entre alunas/os e professoras/es) assim como escola e seu currículo estão no Orkut (o que é facilmente visível nas inúmeras comunidades do *site* que tratam da instituição escolar). Esse atravessamento, com as montagens que proporciona, as disputas que estabelece assim como os sentidos que engendra, interessa diretamente a esta pesquisa. É nesse cruzamento que analiso o processo de produção de subjetividades juvenis. Afinal, a juventude contemporânea está imersa no universo cibercultural – o qual lhe traz elementos específicos de conexão com o mundo – ao mesmo tempo em que vive as práticas escolares. Por tudo isso, a pesquisa que subsidia esta tese teve por objetivo a *análise do processo de produção de subjetividades juvenis na interface do discurso do currículo escolar e do Orkut*.

O discurso do Orkut e do currículo escolar atuam na produção de sentidos sobre o mundo, na forma de ver as coisas, as/os outras/os e a si mesma/o. Fazem parte da composição, das conexões que as/os jovens estabelecem no processo de construção de subjetividades. Esse processo se dá nas relações que se estabelecem em um terreno conflituoso e de disputa, em que vão estar em jogo outros discursos, seus procedimentos e o poder de conquistar a juventude conectada. Desse modo, é importante considerar que o efeito de subjetivação não é

---

<sup>5</sup> Disponível em: < <http://www.alexa.com/topsites> > Acesso em: 28 dez. 2009.

garantido<sup>6</sup>. No processo de produção de subjetividades, acontecem escapes, vazamentos (PARAÍSO, 2007), subversões, resistências.

Para esta investigação utilizo a perspectiva analítica dos Estudos Culturais, em sua vertente pós-crítica, articulada aos pressupostos teórico-metodológicos da análise do discurso na perspectiva de Michel Foucault. Analiso aquilo que é efetivamente dito nos materiais pesquisados, “suspendendo continuidades, acolhendo cada momento do discurso e tratando-o no jogo de relações em que está imerso” (FISCHER, 2001, p. 221).

Os Estudos Culturais, em sua vertente pós-crítica, se preocupam com objetos que estejam na conexão entre cultura, significação, identidade, subjetividade e poder (SILVA, 2004). Entendem cultura como campo de luta em torno do significado, em que os diferentes grupos sociais disputam a imposição de seus próprios significados a toda a sociedade. Assim, a “cultura é um jogo de poder” (SILVA, 2004, p. 134). Com base nessa perspectiva, busco compreender os modos de produção de subjetividades juvenis, na interface do discurso do currículo escolar e do Orkut, entendendo-os como implicados no processo de construção social. Considero que ambos marcam as/os jovens, interpelando-as/os e apresentando-lhes formas específicas de ver o mundo, as pessoas e a si mesmas/os, conduzindo suas condutas.

A metodologia de pesquisa utiliza a etnografia como uma “lógica de investigação” aplicada nas pesquisas educacionais orientadas por teorias da cultura (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). Nessa lógica, realizei a observação participante e as entrevistas semiestruturadas, tanto na escola quanto no Orkut, a fim de apreender o desenrolar das atividades e dos exercícios postos em funcionamento em ambos. No caso das observações no ciberespaço orkuteiro, orientei-me pelos princípios da netnografia (metodologia derivada da etnografia, aplicada em ambientes virtuais) (ROCHA; MONTARDO, 2005; MONTARDO; PASSERINO, 2006; ROCHA, P., 2006; PINTO *et. al.* 2007). Utilizei ainda a análise do discurso, de inspiração foucaultiana, em articulação com a etnografia e a netnografia, para compreender os comportamentos descritos, os julgamentos das condutas e as relações de poder acionadas nos currículos investigados. O foco foi dado no cruzamento dos discursos do Orkut e do currículo escolar, nos procedimentos que se interligam, nas práticas que se interconectam, com o objetivo de analisar as técnicas e os mecanismos acionados nos discursos, em meio ao processo de produção de subjetividades juvenis.

O argumento geral da tese é o de que na interface entre currículo escolar e currículo do Orkut engendra-se um processo de ciborguização da juventude que tem efeitos nas maneiras

---

<sup>6</sup> Os conceitos aqui enunciados, como subjetividade, subjetivação e relações de poder, serão desenvolvidos posteriormente.

de as/os jovens conduzirem suas condutas. Ciborguização expressa não apenas na íntima relação jovem-máquina, mas também nos modos de conduzir a vida, em que as fronteiras culturais são permanentemente contestadas, confundidas, subvertidas ou transgredidas. Embora os discursos investigados acionem diversificadas técnicas e proponham exercícios para a produção de determinadas subjetividades juvenis, que estão impregnadas de valorações – do que é bom e mau, do que é adequado e inadequado na conduta de cada um/a e de todas/os – amplamente divulgada em nossa sociedade e que atua no governo da juventude, há também, nesses discursos, uma infinidade de práticas que escapam, resistem e entram em conflito com os modos de ser considerados apropriados. A tese mostra que, na interface dos discursos do currículo escolar e do Orkut, encontra-se uma multiplicidade de práticas, de técnicas e de estratégias que ora se combinam, ora divergem nas demandas que apresentam.

Para desenvolver o argumento da tese, após esta *Introdução*, o segundo capítulo – *Percurso teórico-metodológico* –, apresenta o problema e as questões de pesquisa, os principais conceitos que fundamentam o desenvolvimento da investigação (subjetividade, cultura, cibercultura, ciborgue e currículo), bem como a metodologia e os procedimentos metodológicos utilizados. *Os currículos investigados: tecnologia da liberdade na subjetivação juvenil* – terceiro capítulo – traz o contexto da investigação, bem como a descrição do currículo da escola pesquisada e do Orkut. Discute a interface entre ambos, apresenta informações gerais sobre as turmas observadas na escola, bem como as comunidades do Orkut que foram objeto de investigação e analisa a tecnologia da *liberdade* ativada em ambos os currículos. O quarto capítulo – *Juventude ciborgue: tradução cultural na interface entre currículo escolar e currículo do Orkut* – discute as operações de tradução cultural na interface escola-Orkut e seus efeitos na subjetivação juvenil. *A juventude no espaço entre a ciborguização e a demarcação de gênero* compõe o quinto capítulo, analisa as marcas de gênero na subjetivação juvenil e mostra como as/os jovens transgridem e reafirmam as fronteiras culturais generificadas. O sexto capítulo – *Currículo e saberes tecnológicos na profissionalização da juventude* – problematiza a profissionalização da juventude centralizada em torno dos saberes tecnológicos. *O jovem macho e a jovem difícil: governo da sexualidade no discurso curricular* – sétimo capítulo – analisa a construção da subjetividade juvenil no âmbito da sexualidade. Em seguida, apresento a proposta de uma *conclusão experimental*, com a criação de uma comunidade do Orkut, que deixa o trabalho da pesquisa aberto a uma reflexão permanente. Por fim, estão as *Referências* utilizadas na pesquisa, os *Apêndices* e os *Anexos*.

## **2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

**P**ercursos, trajetões, caminhos, itinerários e traçados delineados durante quatro longos anos são aqui descritos e apresentados de modo a explicitar as escolhas feitas, as decisões tomadas e as opções teórico-metodológicas. Inventariar o processo de investigação possibilita registrar e sistematizar os trabalhos desenvolvidos. É, portanto, a chance de divulgar as potencialidades e os riscos da pesquisa realizada.

Toda investigação está “marcada por incongruências e multiplicidades, por fragmentos de discursos que se cruzam” (MEYER; SOARES, 2005, p. 41), se atravessam e entram em conflito. O discurso do currículo escolar e o discurso da cibercultura – mais especificamente do *site* de relacionamentos Orkut, objeto de investigação desta tese – também se atravessam mutuamente, sendo que alguns fragmentos têm “afinidades, outros são antagônicos; alguns compõem arranjos e outros escapam” (MEYER; SOARES, 2005, p. 41). Partindo desses pressupostos, a pesquisa aqui apresentada também é constituída por discursos múltiplos, aceita operar com provisórias e, por isso, admite a contingência e a transitoriedade das elaborações aqui desenvolvidas.

Este capítulo trata das escolhas teóricas e metodológicas feitas para o desenvolvimento da pesquisa. Assumo, portanto, a impossibilidade do distanciamento entre investigador/a e objeto de pesquisa e da “asépsia metodológica”, o que me leva a concordar com Veiga-Neto (2002, p. 36) de que “somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes, queremos modificar”. Além disso, essas escolhas foram orientadas pelas necessidades postas pelo problema da pesquisa e pelas questões elaboradas para serem investigadas (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2003). O capítulo está dividido em três partes. A primeira delas traz as questões relativas à pesquisa sobre juventude e educação, mostrando alguns desafios. Nela apresento o problema de pesquisa e as questões que norteiam a investigação. Na segunda parte, trago os principais conceitos utilizados para a análise: subjetividade, cultura, cibercultura, ciborgue e currículo, buscando estabelecer uma articulação entre eles, de modo a explicitar os subsídios para a construção dos argumentos analíticos. Na última parte, apresento as considerações metodológicas, em que faço uma discussão sobre as metodologias de obtenção e análise das informações, detalhando ainda os procedimentos utilizados.

## 2.1 Pesquisar juventude e educação

Uma premissa que logo se impõe às investigações sobre juventude é a localização desse grupo em determinada faixa etária. De acordo com os estudos sociológicos, a juventude abarcaria a parcela da população compreendida na faixa entre 15 e 24 anos, prevendo alguma extensão desses limites em certos casos (SPOSITO, 1997; 2002). Se, por um lado, tal premissa é prontamente problematizada, pois prevê uma determinação natural, dada pelo estágio biológico de caráter universal, por outro, impõe-se como recorte definidor sobre que grupo determinada pesquisa está tratando (SPOSITO, 1997; 2002). Um outro aspecto de distinção desse grupo em relação aos demais insere-se no campo cultural, em que se busca definir a juventude no plural – juventudes – em virtude da multiplicidades de formas de viver essa fase (SPOSITO, 2004). A juventude é analisada do ponto de vista das produções e vivências culturais, mais particularmente denominadas *culturas juvenis*. A cultura, nessa perspectiva, atua como forma de aglutinar os grupos, em torno de elementos culturais específicos como a música, o estilo de se vestir, o modo de se comunicar e se portar entre outros (DAYRELL, 1999a; 2003; GARBIN, 2003).

Em alguns estudos sobre as culturas juvenis, denuncia-se que seus elementos constituidores são, de modo geral, desconsiderados pelos currículos escolares. Santomé (2003), por exemplo, argumenta que o currículo é *adultocêntrico*. O conhecimento, os conteúdos, a linguagem, a cultura curricular são produzidos por adultos/os e destinados para adultos/os. A escola não valoriza os gostos e as vivências das/os jovens.

Além desses aspectos, algumas/alguns autoras/es apontam a existência de um processo de “demonização da juventude” na sociedade contemporânea (GIROUX, 1996; FRAGA, 2000; GREEN; BIGUN, 2003). Nesse processo, as/os jovens são vistas/os como uma ameaça pública, demônios descontrolados, verdadeiras/os alienígenas. A palavra *alienígena* é usada com duplo sentido: as/os jovens são enxergadas/os, ao mesmo tempo, como completamente alienadas/os e como alienígenas a serem humanizados. Essa percepção acaba produzindo imagens nas quais a juventude aparece agindo por meio de comportamentos de “desregramento social” (ABRAMO, 1997) ou sendo responsabilizada pelos problemas sociais que vivenciamos (GIROUX, 1996).

Esse processo, no entanto, se dá em meio a paradoxos. Se as/os jovens são, por um lado, tidas/os como alienígenas, por outro, são também transformadas/os em “modelo cultural do presente” (PERALVA, 1997, p. 23). Muitas vezes elas/es – especialmente o corpo jovem – são apresentadas/os como um modelo estético a ser seguido e também como mercadoria,

dentro do processo de “juvenização” do mercado de consumo. Isso acaba desencadeando um culto ao corpo e a mitificação da juventude (GÓMEZ, 1997; FISCHER, 1998). É nesse sentido que Giroux<sup>7</sup> (1996, p. 124) argumenta que as/os “jovens têm-se tornado objeto de ambivalência”, à medida que são, concomitantemente, exaltadas/os como símbolos do futuro e acusadas/os de constituírem uma ameaça social, especialmente por parte da mídia. Em compensação, de acordo com Green e Bigun (2003), da mesma forma que as/os educadoras/es percebem as/os estudantes como a nova “estirpe de demônios”, verdadeiras/os alienígenas, estas/es últimas/os podem ver as/os primeiras/os como as/os alienígenas em questão.

O meu interesse em estudar a juventude, suas culturas e seus dilemas vem de longa data. Desde a minha experiência como aluna no Curso de Pedagogia, questiono alguns aspectos ligados a esse grupo e que, mesmo quando não são negligenciados pelo currículo, acabam em conflito com a cultura escolar de um modo mais geral<sup>8</sup>. Questionamentos sobre esse tema também estiveram presentes em minha pesquisa de mestrado, que analisou as práticas culturais protagonizadas pela juventude na escola noturna, enfatizando aquelas que transgridem as normas escolares. Nessa pesquisa, busquei compreender os significados produzidos pelos sujeitos para essas práticas e a partir delas (ESPÍRITO SANTO<sup>9</sup>, 2002).

Da conclusão do mestrado, em 2002, até o presente momento, tenho vivenciado várias situações escolares envolvendo a juventude em minhas experiências profissionais na área educacional<sup>10</sup>. A convivência com diferentes jovens tem me possibilitado formular diversas questões sobre seus modos específicos de se relacionar, conversar e divertir. Questões sobre as marcas geracionais nos modos de conduzir a vida. “Modos de existência” que estão imersos naquilo que compõe a cibercultura e que foram radicalmente alterados com o advento da internet, a qual representa uma “outra forma de linguagem que pode incorporar elementos

---

<sup>7</sup> O autor analisa diversos filmes, especialmente o filme *Kids*, de 1995, dirigido por Larry Clark. Para Giroux (1996, p. 129), o filme tem a clara intenção de apresentar uma juventude “demoníaca”, fora de controle e altamente ameaçadora da ordem social, em que as/os jovens são apresentadas/os como indivíduos sem capacidade crítica, vivendo “num vácuo histórico, político e cultural”.

<sup>8</sup> Isso ficou mais claro a partir da pesquisa de Iniciação Científica: “Campos de silêncio do currículo e poder na formação do/a professor/a”, realizada entre 1997 e 1998, sob orientação da professora Marlucy Paraíso, com apoio do CNPq. Na investigação, com o uso de técnicas etnográficas, foram observadas as dinâmicas e os rituais escolares de um curso de formação docente, analisando o tratamento atribuído pelo currículo às culturas dos grupos que não exercem poder na sociedade, mais especificamente dos/as jovens.

<sup>9</sup> Naquela época, eu assinava Shirlei Rezende Sales do Espírito Santo. Desde 2009, assino Shirlei Rezende Sales.

<sup>10</sup> Atuei como supervisora pedagógica, por alguns anos, trabalhando diretamente com jovens. Assessoriei a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte no Projeto Rede pela Paz, ministrando um curso para professoras/es sobre juventude e violência nas escolas. Lecionei em turmas de graduação e pós-graduação na UFPE e UNICAP, ambas em Recife – PE. Participei dos projetos desenvolvidos pelo Observatório da Juventude da FaE/UFMG, para a formação de professoras/es da rede municipal de Contagem, que têm por foco a discussão da relação entre juventude e escola. Atualmente atuo como professora substituta da FaE/UFMG, junto a turmas de graduação em cursos de licenciatura e pedagogia. Experiências que me propiciam o convívio e a interlocução com várias/os jovens.

comunicativos de diversas mídias, operando com textos e imagens que são relacionados de forma simultânea na tela e segundo os movimentos do usuário” (FRADE, 2001, p. 6)<sup>11</sup>. Entre essas mídias, é imprescindível destacar a importância do Orkut para a juventude brasileira<sup>12</sup>, afinal 73% das/os usuárias/os têm menos de 30 anos e as/os brasileiras/os são a maioria entre as/os membros do site<sup>13</sup>.

Nesse cenário e dentro dos propósitos da presente investigação, um aspecto relevante é que estudos sobre juventude ainda são incipientes no campo educacional, como demonstra o estado do conhecimento sobre *Juventude e Escolarização* coordenado pela professora Maríllia Sposito, o qual constatou que apenas 4,4% das teses e dissertações em educação tratavam da juventude, no período de 1980 a 1998. Dessas, apenas 3,35% (perfazendo um total de apenas 13 trabalhos: 11 dissertações e 2 teses) referiam-se a juventude e mídia, sendo esse considerado um tema emergente no campo (SPOSITO, 2002). Nesse levantamento, foi diagnosticado que os estudos sobre juventude e educação se centram na dimensão escolar, deixando de analisar outros aspectos da vivência juvenil que afetariam a sua escolarização, constituindo uma lacuna no campo (SPOSITO, 2002). Em mais recente levantamento das pesquisas da área de educação, sobre juventude, na pós-graduação brasileira, no período subsequente – de 1999 a 2006 – foi observado um discreto crescimento da produção que agora alcança 6% das pesquisas. Dessas, apenas 6,28% tratam da temática *jovens, mídia e TIC*<sup>14</sup> (SPOSITO, 2009). Tendo em vista que a pesquisa aqui proposta analisa a vivência juvenil não apenas escolar como também no universo cibercultural, estará contribuindo para o debate nessa área lacunar.

A questão de a pesquisa educacional se estender para outras dimensões além da escola também vem sendo defendida por outras/os pesquisadoras/es, como forma de ampliar a compreensão do campo educacional. Essa ampliação se dá por meio do estudo de outras instâncias formativas (como a televisão, o cinema, a publicidade, a internet ou a literatura, por exemplo) cada vez mais inseridas na vida cotidiana e que acabam por se relacionar com a educação, seja ao instituir novas formas de pensar e de agir, seja ao produzir modos específicos de educar (SABAT, 2001; GREEN; BIGUN, 2003; GIROUX, 2003; KELLNER, 2003; PARAÍSO, 2004a; 2007).

---

<sup>11</sup> Disponível em: < <http://www.editoradimensao.com.br> > Acesso em: 17 ago. 2005.

<sup>12</sup> Trata-se aqui de parte da juventude que, de um modo ou de outro, tem acesso às tecnologias digitais, sabendo que em países marcados por inúmeras dificuldades econômicas e sociais, como o Brasil, esse acesso é ainda limitado.

<sup>13</sup> Disponível em : < <http://www.orkut.com.br/MembersAll.aspx> > Acesso em: 03 ago. 2008.

<sup>14</sup> Tecnologias da Informação e Comunicação.

Se, por um lado, é suscitada a necessidade de se estudar outros artefatos culturais no campo educacional, por outro, Santos (2007), inspirada em Terry Eagleton, argumenta que o campo do currículo, sob influência dos Estudos Culturais, tem discutido pouco as questões do currículo escolar, nestes últimos anos. Nas palavras da autora, a escola tem se tornado “um assunto sem grande apelo acadêmico, quando as experiências fora dela parecem mais vibrantes, o que vem atraindo o interesse de um número considerável de intelectuais da própria educação” (SANTOS, 2007, p. 294).

Diante dessas necessidades apresentadas à pesquisa educacional e por acreditar na importância da mídia, assim como da escola, na produção da subjetividade juvenil é que esta pesquisa busca focar tanto as práticas curriculares da escola, quanto do Orkut, entendendo que trabalhar com ambas não consiste em uma tarefa simples e exige grande esforço teórico-metodológico de articulação. É nesse contexto que se configura o problema da investigação aqui apresentada, qual seja, a *análise do processo de produção de subjetividades juvenis na interface do discurso do currículo escolar e do Orkut*.

Partindo desse problema, procurei responder às seguintes questões: que tipo de subjetividade é demandada e divulgada nos discursos produzidos no currículo de uma escola pública destinada a jovens? Que tipo de juventude é demandada e divulgada nos discursos do Orkut? Que relações de poder estão expressas nos textos de ambos os artefatos culturais? Como os discursos do Orkut atravessam o currículo escolar e vice-versa? Que marcas produzem nas/os jovens? Como funcionam os discursos produzidos nas comunidades do Orkut das quais participam as/os estudantes jovens? Como são as vivências juvenis no universo cibercultural do Orkut e também no currículo escolar?

## **2.2 Eixos teóricos da pesquisa**

### **2.1.1 Subjetividade**

*A subjetividade humana é, hoje, mais do que nunca, uma construção em ruínas* (SILVA, 2000a, p. 11).

A subjetividade juvenil é alvo de muitos investimentos discursivos na contemporaneidade. Isso pode ser visto em variadas peças publicitárias que divulgam o jeito jovem de agir, de viver, de se vestir, de se divertir, de falar, de se comportar, de se conduzir. Ela está presente em outros artefatos culturais, como telenovelas (FISCHER, 2007), músicas (DAYRELL, 2002), cinema (GIROUX, 1996; FABRIS, 2004), programas televisivos

(FISCHER, 1998; 2005; SOARES, 2005; 2007), revistas (FIGUEIRA, 2005; MILANEZ, 2004) etc. Os discursos que circulam nesses meios e em outros, como a escola e o ciberespaço, se articulam na fabricação de determinados modos de ser jovem.

Inspirada nos estudos de Michel Foucault, esta pesquisa analisa o processo de produção das subjetividades juvenis com base no entendimento de subjetividade como uma construção discursiva, produzida por meio de diferentes técnicas, procedimentos, exercícios e práticas. Nos mais diversificados discursos, por meio de várias técnicas, tecnologias e estratégias, são produzidas subjetividades de determinados tipos. Discursos são aqui compreendidos, na acepção foucaultiana, como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2005a, p. 55). A produção das subjetividades, por sua vez, se dá por meio da articulação entre as *técnicas de dominação* e as *técnicas de si*. As “técnicas de dominação” localizam-se no âmbito da relação com o poder; estão mais voltadas para a condução da conduta da/o outra/o; agem na dominação dos indivíduos uns sobre os outros (FOUCAULT, 1993). Já as “técnicas de si” referem-se à relação consigo e são definidas como aquelas que

permitem aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre seus corpos, sobre suas almas, sobre seu próprio pensamento, sobre sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformarem-se a eles próprios, a modificarem-se, ou a agirem num certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural e assim por diante (FOUCAULT, 1993, p. 207).

As técnicas de si são usadas pelo indivíduo para falar sobre si e produzir verdades sobre si, expondo-as a outrem. Como mostra Foucault (1993, p. 212), “esta verdade é obtida pela retórica e pela explanação”. Por meio da “verbalização da verdade sobre si”, de forma exhaustiva e permanente, torna-se visível o próprio eu. Essa verbalização consiste em “confessar”, em revelar o eu, o que se constitui uma prova de verdade (FOUCAULT, 1993, p. 218). Para produzir essa verdade sobre si, o indivíduo vivencia uma série de exercícios, ou seja, de “práticas de si”, as quais “não são ‘inventadas’ pelos indivíduos, mas constituem esquemas que eles encontram em sua cultura e que lhes são propostos, sugeridos, impostos pela sociedade e grupos sociais” (CORAZZA, 2004, p. 61). A partir desses exercícios, entre os quais se destacam o “autoexame” e a “confissão” (FOUCAULT, 1993, p. 212), configura-se aquilo que o autor definiu como uma “autorevelação”, que é simultaneamente uma “autodestruição”, pois deve-se romper com as verdades produzidas sobre si, com o próprio eu construído, e produzir outras verdades demandadas por determinadas estratégias de governo.

Falar em governo, na perspectiva foucaultiana, não se refere somente aos regimes políticos adotados pelos Estados. Governo, no âmbito da governamentalidade, “refere-se ao

problema da ‘gestão das coisas e das pessoas’, refere-se ao problema de sua ‘condução’, refere-se ao problema da ‘condução das condutas’ dos indivíduos de uma sociedade” (FONSECA, 2006, p. 158). Ainda, para Foucault (1995, p. 243-4), a conduta é, “ao mesmo tempo, o ato de ‘conduzir’ os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades”. Essa condução das condutas consiste na arte de governar, ou governamentalidade, a qual se constitui no ponto de contato entre o governo das/os outras/os – por meio das técnicas de dominação – e o autogoverno, por meio das técnicas de si (FOUCAULT, 1995b). É o cuidado de si produzido nas relações consigo, as quais consistem em “formas nas quais se é chamado a se tomar a si próprio como objeto de conhecimento e campo de ação para transformar-se, corrigir-se, purificar-se e promover a própria salvação” (FOUCAULT, 2005b, p. 48).

Essa relação consigo “não constitui um exercício na solidão, mas sim uma verdadeira prática social” (FOUCAULT, 2005b, p. 57), em uma intrincada rede de relações de poder sobre si mesma/o que não se separam das relações de poder sobre as/os outras/os (FISCHER, 1999). Ou seja, as técnicas de si combinam-se com as técnicas de dominação e atuam conjuntamente na produção das subjetividades. O processo de produção da subjetividade juvenil, na interface dos discursos do currículo escolar e do Orkut, é acionado por meio dos posicionamentos propostos e dos modos de existir divulgados e demandados aos sujeitos. Por meio dos “exercícios, das técnicas e práticas propostas, esses sujeitos são administrados, governados e subjetivados” (PARAÍSO, 2007, p. 56). Nesse processo, tem-se uma série de ações sobre outras ações, a fim de regulá-las (FOUCAULT, 1995a). Nos discursos analisados, são sugeridos vários exercícios para que as/os jovens façam uma autoreflexão, falem e escrevam sobre si mesmas/os, produzam uma verdade sobre si, avaliem suas próprias condutas e corrijam aquelas que não se adequam às subjetividades demandadas.

As subjetividades são, pois, “o resultado das interações que se operam tanto nas situações de face a face como no trabalho interno que os indivíduos exercem sobre si mesmos” (Ó, 2009, p. 107). Elas são produzidas em meio a disputas em que diversos discursos, que circulam em determinados tempo e espaço, vão tentar se impor como verdade. Essas disputas estão pautadas em relações de poder e saber, ou seja, “na articulação entre poder e saber, em cujo interior se produz o sujeito” (PARAÍSO, 2006, p. 102). É importante salientar que as subjetividades, de acordo com o pensamento foucaultiano, são montadas, inventadas, fabricadas nessas relações, sendo que “a idéia fundamental de Foucault é a de uma dimensão da subjetividade que deriva do poder e do saber, mas que não depende deles” (DELEUZE, 1995, p. 109). Isso porque, seguindo Deleuze (1995), podemos afirmar que, para

Foucault, a subjetividade constitui uma terceira dimensão (em implicação constante com o saber e o poder), a do Si, construída por meio de “dobras”. Essa noção consiste em uma crítica radical à questão da interioridade do sujeito e propõe, em seu lugar, o entendimento de subjetividade como “dobra do lado de fora [que] constitui um Si e o próprio fora constitui um lado de dentro coextensivo” (DELEUZE, 1995, p. 121). A noção de *dobra*, de acordo com Rose (2001a), refere-se à forma de compreender a subjetividade em contraposição à ideia de uma interioridade psicológica e totalizante. Desse modo, “a dobra indica uma relação sem um interior essencial, uma relação na qual aquilo que está ‘dentro’ é simplesmente o dobramento de um exterior” (ROSE, 2001a, p. 50). A subjetividade é compreendida como fabricada pelos exercícios que cada um/a aplica em si mesma/o, dobrando sobre si aquilo que é demandado nos discursos – o lado de fora – e fabricando um eu. Essa produção do eu constitui um lado de dentro, o subjetivo, que é formado por meio de “uma operação do lado de fora” (ROSE, 2001b, p. 180).

Se as relações de poder são constitutivas da subjetividade, é preciso explicitar que o poder para Foucault não se localiza em um centro do qual se irradia. Ele não se localiza no Estado, nem na fronteira das classes (FOUCAULT, 2005c). Longe disso, o poder é disperso, pulverizado, “microfísico”, atinge o cotidiano imediato das pessoas e está presente em todas as relações. O poder encontra-se vinculado ao saber. Para o autor, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2005c, p. 27). O poder não é adquirido ou possuído, ao contrário, é exercido e de todos os lados, ou seja, produz efeitos que são igualmente da ordem do poder. Produz reações, resistências, contrapartidas que são sempre relações de poder (FOUCAULT, 2005c). Na produção de Michel Foucault, o poder é entendido em sua “positividade, como produtor de verdades, de subjetividades, de saber” (PARAÍSO, 2007, p. 54).

As relações de poder-saber fazem parte do processo de construção de subjetividades, produzindo o sujeito dividido, múltiplo. Pelas práticas de si, ao falar de si, examinar a si próprio, se autoavaliar o sujeito é, ao mesmo tempo, o juiz e o acusado (FOUCAULT, 1993). Por meio dessas práticas, o sujeito julga-se, vê-se e fabrica seu próprio duplo, cria um eu, para então sujeitar-se a ele. Esse duplo é produzido pela composição do eu que se vê, nas práticas e exercícios de auto-observação; do eu expresso pelos mecanismos discursivos de autonarração a si mesma/o; do eu que julga a si mesma/o; do eu que se domina, quando se autogoverna (LARROSA, 2002).

A análise da produção da subjetividade foca justamente a produção do duplo, nos procedimentos de “construção e captura do duplo”. Esses procedimentos são inseparáveis de um conjunto de práticas de exteriorização. Ou seja, a produção do duplo implica um processo que, ao se ver, a pessoa passa ao mesmo tempo a ser vista; ao dizer de si, passa a ser dita; ao julgar-se, é também julgada; ao dominar-se, é também dominada. Isso se dá pelo que Larrosa (2002, p. 43), baseado em Michel Foucault, discute como “experiência de si” como “o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (p. 43). A experiência de si constitui-se em meio a uma série de aparatos de produção da verdade, em que o indivíduo expõe-se aos olhares e julgamentos das/os outras/os. Nesse sentido, “a pessoa não é senão o modo como se relaciona com seu duplo” (LARROSA, 2002, p. 83).

O conceito de subjetividade apresentado é central para o entendimento do objeto de pesquisa aqui analisado, posto que a investigação tem por foco o processo de produção de subjetividades juvenis, que estão sendo montadas em meio às mais diferentes experiências vivenciadas nos mais diversos contextos, espaços e tempos. A noção de que a subjetividade é fabricada discursivamente, por meio de inúmeros procedimentos e técnicas, é importante para a compreensão da juventude contemporânea, para o entendimento de suas formas de viver, seus modos de se colocar nas mais diversificadas situações, bem como os múltiplos sentidos produzidos para suas experiências.

Articulando essa noção de subjetividade a toda uma teorização sobre cultura feita pelos Estudos Culturais, pode-se dizer que a subjetividade é produzida na e por meio da cultura. Afinal, a cultura disponibiliza uma série de procedimentos que os indivíduos devem aplicar sobre si e sobre os outros a fim de regular os comportamentos (HALL, 1997). Na cultura também são estabelecidos os padrões que vão servir de parâmetro para o julgamento das condutas e criar a demanda pela modificação daquilo que não está de acordo com a referência (HALL, 1997). No caso da subjetividade juvenil, a cibercultura consiste uma proeminente dimensão da constituição da juventude. Daí a relevância de se investigar a interface entre a subjetividade juvenil, a cultura juvenil e as tecnologias digitais.

Do amplo universo de práticas culturais vivenciadas pela juventude, destaca-se, para os fins que interessam diretamente à pesquisa aqui apresentada, aquelas produzidas na cibercultura e na escola. É preciso ressaltar que a produção da subjetividade juvenil tem na escola um lugar importante, mas não está limitada a ela. A escolarização, de modo geral e, mais especificamente, o currículo, tradicionalmente são apontados como centrais no processo

de “socialização/subjetivação” (GREEN; BIGUN, 2003; SIMON, 2003). No entanto, vários estudos têm mostrado como essa subjetivação tem sido produzida também em outros espaços culturais e na articulação com outros artefatos, especialmente a mídia<sup>15</sup>, o que traz uma série de implicações para a própria escola e para a pesquisa educacional. Das mídias que contemporaneamente têm interpelado boa parte da juventude, a internet como um todo, mais especificamente o Orkut, são bastante significativos. O Orkut possibilita uma série de vivências ciberculturais, as quais atuam na produção de subjetividades juvenis e são aqui analisadas. A discussão se remete ao papel da cibercultura nos mundos vitais das/os jovens e a relação entre ela, a escolarização e o currículo. É justamente a questão da cultura e da cibercultura que passo agora a discutir.

### 2.2.2 Cultura e cibercultura

Esta investigação trabalha com a perspectiva de cultura própria do campo dos Estudos Culturais<sup>16</sup>, em sua vertente pós-crítica. Cultura é compreendida, nessa perspectiva, como “campo de luta” em que diferentes grupos sociais disputam a imposição de seus próprios significados a toda a sociedade (SILVA, 2001a, p. 14). A cultura é um modo de compreender o mundo e de torná-lo inteligível (SILVA, 2001a). Ela é constitutiva do mundo à medida que suas práticas nomeiam e dão sentido às coisas. Não é entendida como um produto acabado, incontestável, consumível. Ao contrário, é produção, criação. Cultura é ainda o conjunto de todas as práticas sociais que requeiram um significado para funcionar, o qual é contingente e historicamente situado (HALL, 1997). A cultura é, então, dinâmica e móvel, isto é, se modifica no tempo e no espaço (HALL, 1997). Conforme sintetiza Hall (1997, p. 20),

cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma “política cultural”.

Esse entendimento de cultura enfatiza a linguagem e o significado como imprescindíveis para pensar e trabalhar com a cultura. A linguagem deixa de ser entendida

<sup>15</sup> Alguns exemplos podem ser vistos em Fischer (1997; 1998); Green e Bigun (2003) e Paraíso (2006; 2007).

<sup>16</sup> Os Estudos Culturais não consistem em uma disciplina acadêmica e sim em um “campo de estudos onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea” (ESCOSTEGUY, 1999, p. 137). A tarefa das pesquisas em Estudos Culturais é, portanto, analisar as formas como os significados são construídos, discutindo as relações de poder que estão presentes nesse processo. De acordo com Silva (2004, p. 134), as investigações que adotam a perspectiva dos Estudos Culturais não procuram ser neutras ou imparciais, ao contrário, nas relações de força que se estabelecem nas sociedades, “tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem”.

como veículo de representação da realidade e passa a ser vista como “um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia e ao qual estaria inequivocadamente amarrada” (SILVA, 2002, p. 249). A produção dos significados, por sua vez, acontece em meio a disputas, que são assimetricamente construídas, inseridas em relações desiguais de poder.

A cultura inscreve-se em um campo que se constitui em um “terceiro espaço” (BHABHA, 1998), isto é, aquele que surge na irrupção do presente, que não se refere ao passado originário, vivo na tradição nacional (de forma nostálgica), mas que constitui um “entre-lugar” contingente, em que a *negociação* e a *tradução*<sup>17</sup> vão compor as disputas que têm por resultado uma hibridização da cultura (BHABHA, 1998)<sup>18</sup>. Nesses conflitos, que objetivam o poder e a dominação, a cultura será compreendida em termos de diferença em vez de diversidade. Isso significa uma oposição ao entendimento de que haja costumes culturais pré-dados. A diversidade representa “uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade e de seus locais históricos, protegidos na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única” (BHABHA, 1998, p. 63). A perspectiva da diversidade “retrata uma estratégia conservadora que contém, obscurece, o significado político das diferenças culturais” (SKLIAR, 1999, p. 21). Como defende Skliar (1999, p. 21), “a ambigüidade – e a hipocrisia – com que se pensa e se constrói a diversidade gera, como conseqüência, no melhor dos casos, a aceitação de um certo pluralismo que se refere sempre a uma norma ideal”.

Contudo, entender a cultura em termos de diferença implica problematizar a “ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em *nome* de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação” (BHABHA, 1998, p. 64. Grifo no original). Essa concepção implica questionar radicalmente a perspectiva de naturalização, normalização ou biologização das diferenças, problematizando, ao contrário, sua construção histórica, social e política (SKLIAR, 1999). Seguindo Bhabha (1998, p. 63), pode-se concluir que se, por um lado, “a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas”, por outro, “a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e

<sup>17</sup> Negociação e tradução são noções desenvolvidas por Bhabha (1998, p. 52) para referir-se à descontinuidade do tempo, sendo a negociação o princípio que destaca a “estrutura de *iteração* que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência” (Grifo no original). A tradução, por sua vez, é “transformação de valor” da cultura.

<sup>18</sup> A noção de hibridização da cultura é crucial no pensamento de Bhabha (1998). Para ele, não há uma hierarquia de originalidade, pureza, unidade ou fixidez de determinada cultura, o que há é *hibridismo*, que significa “uma mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes culturas, nacionalidades, etnias e raças” (PARAÍSO, 2004a).

autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (Grifos no original).

Pesquisar a cultura nessa perspectiva implica descrever o *efeito* do problema da diferenciação cultural e, não a sua *estrutura* (BHABHA, 1998). Não se trata, portanto, de defender a tolerância e o respeito às diferentes culturas. Isso porque a ideia da tolerância pressupõe certa superioridade por parte de quem tolera *a/o diferente*. Já a questão do respeito “implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas ‘respeitá-las’” (SILVA, 2004, p. 88). Em vez disso, o objetivo aqui é questionar constantemente a diferença e os modos de sua produção (SILVA, 2004). Não se trata também de “contemplar uma sociedade plural”, ao contrário, a proposta é atentar para o jogo político implicado na produção da diferença, é “dar-se conta das disputas, das negociações e dos conflitos constitutivos das posições que os sujeitos ocupam” (LOURO, 2004, p. 48-49).

A cultura, na perspectiva aqui adotada, é entendida ainda como inscrita e funcionando “no interior do ‘jogo de poder’” (HALL, 1997, p. 40). A questão do poder é, pois, de grande importância para o entendimento da cultura e dos significados que a constituem. Há “um vínculo estreito e inseparável entre significação e relações de poder. Significar, em última análise, é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe um gradiente, um diferencial de poder entre eles” (SILVA, 2001a, p. 23). A cultura é aqui entendida como “uma prática discursiva envolvida na produção de significados, de regimes de verdade e de sujeitos de determinados tipos” (PARÁISO, 2006b, p. 20). A cultura, nessa perspectiva, “nos governa – ‘regula’ nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla” (HALL, 1997, p. 39).

A intensificação e a extensão da presença e do uso das novas tecnologias da comunicação e informação na contemporaneidade têm configurado o que algumas/alguns teóricas/os denominam como “novo estado da cultura”, o qual é “caracterizado sobretudo por uma ampliação dos lugares em que nos informamos, em que de alguma forma aprendemos a viver, a sentir e a pensar sobre nós mesmos” (FISCHER, 1997, p. 62). A atual configuração social pode ser vista, então, como uma “paisagem da informação” e compreendida como uma “condição cultural específica” (GREEN; BIGUM, 2003, p. 209). Esse novo estado da cultura pode ser também denominado tecnocultura ou, no termo aqui adotado, cibercultura.

Falar em cibercultura remete a Pierre Lévy, pensador que tem defendido as possibilidades democratizantes decorrentes da intensificação do uso das novas tecnologias da

comunicação<sup>19</sup>. Segundo Lévy (1999, p. 17), cibercultura especifica “o 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”. O ciberespaço, por sua vez, consiste no “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 17). O “termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999, p. 17)<sup>20</sup>. O ciberespaço consiste, pois, no espaço de fluxo das informações, forma importante de trocas na cibercultura (LEMOS, 2001).

A cibercultura, vivida e produzida no ciberespaço, inventa novas formas de existência, a partir das múltiplas conexões com as tecnologias digitais. Nela se produzem diferentes formas de arte e de estética, diversificados modos de lazer (SOUZA, 2001), novas formas de sociabilidade, de interação e de relacionamento com as/os outras/os e consigo mesma/o (RIBEIRO, 2001; NUSSBAUMER, 2001). Formas diferentes caracterizadas pela alta velocidade (GREEN; BIGUN, 2003), pelo fluxo constante de informações (LEMOS, 2001), pela não-fixidez, pela volatilidade, pela incerteza. Dessa forma, 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. Surgem formas variadas de se autoconhecer, de se governar, de dominar e de se produzir. Um dos produtos da cibercultura é, pois, a subjetividade ciborgue.

---

<sup>19</sup> Algumas/alguns pesquisadoras/es criticam os argumentos de Pierre Lévy como excessivamente otimistas, no que se refere às possibilidades democratizantes das tecnologias da comunicação e informação (FISCHER, 1997).

<sup>20</sup> É preciso observar, no entanto, que embora utilize a definição cunhada pelo autor, não compartilho com a tese por ele defendida de que a cibercultura constitui hoje um “universal sem totalidade” (LÉVY, 1999, p. 111). Segundo Lévy, a cibercultura é universal porque promove a interconexão generalizada, mas comporta a diversidade de sentidos, dissolvendo a totalidade. Em outras palavras, a interconexão mundial de computadores forma a grande rede – o que caracterizaria sua universalidade –, mas cada nó nessa rede é fonte de heterogeneidade e diversidade de assuntos, abordagens e discussões, em permanente renovação, portanto, não total. Dentro da abordagem de análise aqui assumida – pós-estruturalista –, não é possível considerar algo como universal, ainda que não totalizante, como argumenta Lévy. Alguns exemplos da discussão sobre a abordagem pós-estruturalista podem ser vistos em Foucault (1995a; 2005a; 2005c; 2006c); Deleuze (1995); Silva (1993; 2000b; 2002; 2004); Louro (1997); Peters (2000); Tadeu e Corazza (2003); Paraíso (2004b; 2007); Corazza (2004); Veiga-Neto (2002; 2004).

### 2.2.3 Ciborgue

O impulso tecnológico, com o avanço da informática e de outras tecnologias como a nano e biotecnologia, a engenharia genética, a robótica, a engenharia biônica e de materiais, a eletrônica molecular etc tem intensificado a integração entre as pessoas e as máquinas. Integração que consiste em um “tipo especial de relação entre o sistema humano e o sistema mecânico, no qual se evidencia – parcial ou totalmente – uma dissolução dos limites entre ambos sistemas”<sup>21</sup> (KOVAL, 2006, p. 2). A integração pode se dar ao menos de duas formas. Uma delas, a “integração exógena”, resulta em uma espécie de humanização das máquinas, segundo uma lógica mimética, em uma simulação artificial do ser humano no processo de construção de máquinas, robôs etc. A segunda forma, “integração endógena”, visa potencializar as habilidades humanas por meio de próteses e outros artigos tecnológicos, em uma espécie de maquinização do humano (KOVAL, 2006). É esse segundo tipo de integração que interessa a esta pesquisa, pois é por meio dela que se constituem os seres denominados *ciborgues*.

Ciborgue é o termo que resulta da contração de *cybernetis organism*, cunhado em 1960 por Mafred Clynes e Nathan Kline (SANTAELLA, 2003; KIM, 2004; KOVAL, 2006; LIMA, H., 2007), “em um simpósio sobre os aspectos psico-fisiológicos do vôo espacial” (KIM, 2004, p. 208). Em 1972, sob inspiração da ideia de Clynes e Kline, Martin Caidin escreve o livro de ficção científica *Cyborg* (KIM, 2004; BRUNI, 2008), no qual a figura do ciborgue aparece como uma forma de reconstruir e superar a natureza humana. A/o ciborgue consiste em “um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo” (HARAWAY, 2000, p. 40). É um ser “entremeio artificial-natural, não é nem isso nem aquilo, não conhece a oposição binária que de certo modo estrutura o pensamento ocidental. É a junção entre o isso e o aquilo” (COUTO, 2001, p. 5). A/o ciborgue é, pois, um “organismo capaz de integrar componentes externos para expandir as funções que regulam seu corpo e dessa forma adaptar-se a novos entornos” (KOVAL, 2006, P. 11). Ela/e anuncia a imagem de um ser humano “‘melhorado’ com a acoplagem da tecnologia e cada vez mais além das limitações de desempenho ditadas pela natureza” (KIM, 2004, p. 210).

Com a multiplicação dos artefatos tecnológicos, nos últimos tempos, a noção de ciborgue tem-se ampliado para toda pessoa que tem sua vida mediada pela tecnologia, como se fôssemos “desde o nascimento, essas criaturas em devir adaptativo com a tecnocultura que

---

<sup>21</sup> Tradução minha.

nos rodeia” (BRUNI, 2008, p. 6). Nesse sentido, hoje, seríamos todas/os ciborgues (KOVAL, 2006; HARAWAY, 2000), afinal utilizamos telefones, calculadoras, computadores, automóveis, diversos tipos de próteses e mais uma enorme variedade de dispositivos tecnológicos que tende ao infinito e pode ser exemplificada na seguinte listagem proposta por Silva (2000a, p. 14):

Implantes, transplantes, enxertos, próteses. Seres portadores de órgãos “artificiais”. Seres geneticamente modificados. Anabolizantes, vacinas, psicofármacos. Estados “artificialmente” induzidos. Sentidos farmacologicamente intensificados: a percepção, a imaginação, a tesão. Superatletas. Supermodelos. Superguerreiros. Clones. Seres “artificiais” que superam, localizada e parcialmente (por enquanto), as limitadas qualidades e as evidentes fragilidades dos humanos. Máquinas de visão melhorada, de reações mais ágeis, de coordenação mais precisa. Máquinas de guerra melhoradas de um lado e outro da fronteira: soldados e astronautas quase “artificiais” [...] Biotecnologias. Realidades virtuais. Clonagens que embaralham as distinções entre reprodução natural e reprodução artificial. Bits e bytes que circulam, indistintamente, entre corpos humanos e corpos elétricos, tornando-os igualmente indistintos: corpos humanos-elétricos

Em nós se desfazem as fronteiras entre o humano e o animal; entre animal-humano e máquina; entre físico e não-físico. Isso porque o que caracteriza a/o ciborgue é justamente o hibridismo, a mistura, a montagem que desmancha qualquer tipo de dualismo em nossa composição. A “confusão” de limites entre organismo/máquina, natural/artificial, natureza/cultura se combina na configuração da/o ciborgue.

Essa dissolução de fronteiras, de acordo com Haraway (2000), é ambivalente, pois produz uma série de potencialidades de vida e de análise, mas gera alguns riscos, especialmente no atual contexto histórico que configura a dinâmica da dominação e da opressão. A autora, inspirada em Bruno Latour, adverte que assim como “a ciência e a tecnologia fornecem fontes renovadas de poder, [...] nós precisamos de fontes renovadas de análise e de ação política” (HARAWAY, 2000, p. 74). Desse modo, ela defende que, com a/o ciborgue, a teoria não pode mais ser universal ou totalizante. Ao contrário, deve incidir sobre a construção e a desconstrução de fronteiras e escapar do “labirinto dos dualismos” (HARAWAY, 2000, p. 108), rumo a uma multiplicidade de diferentes explicações.

De acordo com esses pressupostos, pode-se afirmar que, na atualidade, estamos vivendo em uma “ecologia digital” (GREEN; BIGUN, 2003, p. 229) repleta de novas subjetividades forjadas nas relações sociais estabelecidas por meio das tecnologias digitais. É como se máquinas e seres humanos fossem fundidos em uma espécie de amálgama, constituindo novas formas de vida: as/os ciborgues (GREEN; BIGUN, 2003). Elas/es seriam novas espécies, com habilidades, desejos, formas de pensamento, estruturas cognitivas, temporalidade, localização espacial diferentes e ampliadas pelas tecnologias digitais.

A juventude é um ícone nesse processo. É ela que interage crescentemente com as tecnologias e, nessa mistura, se produz, orienta seu comportamento, conduz a própria existência. A juventude está a cada dia mais ciborguizada. Afinal, ao se vincularem às tecnologias, as/os jovens se constituem como híbridos tecnoculturais. A juventude ciborgue opera o próprio pensamento e conduz as suas ações constituindo uma certa simbiose com as tecnologias. Há múltiplas possibilidades de orientação da vida, em que o uso das tecnologias age sobre as ações. É uma hibridização entre o humano e as máquinas. O vínculo da juventude com a tecnologia é da ordem da impregnação e da composição. Seu *locus* privilegiado é o ciberespaço, “um ‘lugar’ sem cara e sem espaço” (KENWAY, 1998, p. 101).

A ideia de subjetividades ciborgues parece assustadora, “não porque coloca em dúvida a origem divina do humano, mas porque coloca em xeque a originalidade do humano” (SILVA, 2000a, p. 16). A/o ciborgue evidencia a montagem das subjetividades nos nexos com as tecnologias, com as máquinas, denunciando seu caráter artificial, não-natural, instável e dinâmico. A/o ciborgue promove a dissolução das fronteiras entre o ser e a máquina, entre o normal e o diferente, entre o humano e o monstro (COHEN, 2000). Ele se localiza no “espaço entre” os polos. A/o ciborgue problematiza a produção de subjetividades *diferentes*, as quais podem ser tidas como monstruosas. A juventude ciborgue também ocupa diferentes posições em múltiplos espaços, como o ciberespaço e a escola.

#### 2.2.4 Currículo

*O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz* (SILVA, 2001a, p. 27).

Em 1995, Silva afirmava que o currículo poderia ser “considerado o primo pobre da teorização educacional” (SILVA, 2001b, p. 184)<sup>22</sup>, pois as discussões no campo da educação privilegiavam a política educacional, financiamento e métodos de ensino, por exemplo. Contudo, a partir da segunda metade da década de 1990, observa-se no Brasil que os estudos e debates sobre currículo “intensificam-se e diversificam-se, temática e teoricamente” (MOREIRA, 1998, p. 19). Essa ampliação dos debates pode ser verificada por meio dos levantamentos realizados por algumas/alguns pesquisadoras/es brasileiras/os, que avaliam a situação do campo curricular no Brasil, por meio da análise das produções acadêmicas. Análise das publicações em periódicos nacionais (PARAÍSO, 1994), no Grupo de Trabalho

<sup>22</sup> A versão que utilizo consiste na 5ª edição do livro *Territórios contestados*, o qual foi originalmente publicado em 1995.

(GT) de Currículo da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) (MOREIRA, 2002; FRANCO, 2004; PARAÍSO, 2005), ou na produção discente dos programas de pós-graduação em educação (LOPES *et al.*, 2005). Esses estudos, de modo geral, identificam uma ampliação e uma diversificação do campo curricular, o que pode ser percebido tanto pela utilização de uma multiplicidade de teorias críticas e pós-críticas, quanto pelo fato de o currículo – ao ter sido um dos focos da reforma educacional brasileira dos anos de 1990 – receber atenção especial de diferentes pesquisadoras/es. O fato é que, como registra Paraíso (2005), o campo do currículo ampliou por demais suas análises. Para a autora, o campo curricular é hoje muito mais plural do que era nos anos de 1980 e início dos anos de 1990 (PARAÍSO, 1994) e se encontra muito mais diversificado do que era há 15 anos.

A presente pesquisa trabalha com currículo utilizando as teorias curriculares denominadas pós-críticas que, além de colocarem foco nos processos de significação, têm enfatizado os vínculos do currículo com a produção de subjetividades (SILVA, 2004). Com base nas teorias pós-críticas – sob inspiração da produção de Michel Foucault –, o currículo é analisado nas complexas relações de poder-saber que o constituem. Não há, portanto, conhecimento isento de poder e exterior a ele. Ao contrário, “o conhecimento é parte inerente do poder” (SILVA, 2004, p. 149). Ao trabalhar com as relações de poder, as teorias pós-críticas não limitam as análises às relações econômicas do capitalismo e, desse modo, “o mapa do poder é ampliado” para incluir outros processos de dominação – além da classe social – presentes na dinâmica social, tais como: raça, etnia, gênero, sexualidade, geração, religião, nacionalidade etc.

No Brasil, as teorias pós-críticas têm proliferado em trabalhos e pesquisas do campo curricular de modo a utilizar outros conceitos e categorias de análise, multiplicar sentidos, transgredir e subverter o que já havia sido produzido anteriormente no campo curricular (PARAÍSO, 2005). Ao colocar foco nos processos de normalização e regulação das condutas feitas pelos currículos<sup>23</sup>, parte-se do princípio de que “o processo de escolarização regula o conhecimento do mundo e do ‘eu’ através de seus padrões de seleção, organização e avaliação curricular” (POPKEWITZ, 2002, p. 184). Avaliações normalizadoras que “têm como objetivo principal propor regras de conduta [...] dar opiniões, conselhos para se comportar como convém” (FOUCAULT, 2006, p. 16) e que, “em última instância, são julgamentos etnocêntricos de uma cultura dominante sobre as ‘outras’ culturas” (CORAZZA, 1995, p. 53).

---

<sup>23</sup> Alguns exemplos podem ser vistos em Paraíso (1995; 1998); Louro (1995; 1998; 2003; 2004; 2005); Britzman (1996; 2003); Popkewitz, (2002); Santomé (2003) e Corazza (2004).

Ao propor regras e técnicas para a condução das condutas, o currículo atua no “autogoverno” e no “governo das/os outras/os” (FOUCAULT, 2004). Esse processo é fluido, dinâmico, heterogêneo e o “currículo torna-se simultaneamente objeto e objetivo de governo: ao mesmo tempo em que inventa práticas e técnicas é inventado por elas” (PARAÍSO, 2007, p. 95). Na concepção pós-crítica, o currículo é entendido como uma invenção da modernidade que tem por função regular e disciplinar o indivíduo por meio dos conhecimentos selecionados e organizados de forma particular (POPKEWITZ, 2002; SILVA, 2004). O currículo é assim compreendido como uma “imposição do conhecimento do ‘eu’ e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos. A imposição não é feita através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir” (POPKEWITZ, 2002, p. 186).

Em uma perspectiva pós-estruturalista, a discussão sobre currículo envolve, ao menos, quatro questões centrais: “a questão do conhecimento e da verdade; a questão do sujeito e subjetividade; a questão do poder; a questão dos valores” (TADEU; CORAZZA, 2003, p. 37). O currículo é visto em seus processos de fabricação, criação, produção e divulgação de conhecimentos e verdades. As análises realizadas sob essa perspectiva buscam problematizar as relações entre saber e poder e mostrar como “o conhecimento é parte inerente do poder” (SILVA, 2004, p. 149). São postos em questão os “jogos de poder” que estabelecem “políticas de verdade” (AZIBEIRO, 2007, p. 91), entendendo a verdade como uma invenção sempre parcial (CORAZZA, 2004), contextualizada e interessada. Questiona-se, assim, o caráter de verdade atribuído a certos textos curriculares e a validação de certos saberes. Essa validação está inserida em determinados “regimes de verdade”, termo desenvolvido por Foucault (2004b, p. 12) para registrar que

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Para essa perspectiva, o currículo está, ainda, centralmente envolvido na produção de subjetividades, na constituição de modos de existência (SILVA, 2004). 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 “‘normal’ em relação a padrões comparativos, e possa acabar se ‘conhecendo’ e ‘re-conhecendo’ como tal” (CORAZZA, 1995, p. 52). O currículo atua na subjetivação à medida que prescreve modos de ser e divulga uma série de práticas, técnicas e estratégias que sugerem como os indivíduos devem se portar

(PARAÍSO, 2006a). O currículo é, então, compreendido como uma “prática subjetivadora” (CORAZZA, 2004, p. 57), que promove também a “relação consigo”, em que os indivíduos realizam um trabalho sobre si mesmos, de modo a se constituírem como sujeitos de certo tipo (CORAZZA, 2004).

Esse entendimento de currículo está ancorado na noção de sujeito desenvolvida pelo pensamento chamado pós-moderno. Essa perspectiva rejeita a noção de sujeito moderno, tido como coerente, unitário, fixo, estável, permanente, transcendental, autor da ação, dotado de uma racionalidade objetiva e de uma essência universal (VEIGA-NETO, 2002; TADEU; CORAZZA, 2003; CORAZZA, 2004). Ao contrário, o sujeito agora é visto como uma multiplicidade aberta e flexível, um “efeito do discurso” (FISCHER, 2001; TADEU; CORAZZA, 2003), uma invenção “cuja racionalidade é sempre produzida socialmente” (VEIGA-NETO, 2002).

Outro aspecto importante no campo curricular é a valoração, a definição do que é valorizado ou não. Por isso, os estudos curriculares que trabalham nessa perspectiva defendem a necessidade de “expor as condições de criação dos valores vigentes, sua arbitrariedade, sua historicidade” (TADEU; CORAZZA, 2003, p. 45). Para essa teorização, “a questão é saber de *quem* são os valores, para *quem* e para *que* servem” (TADEU; CORAZZA, 2003, p. 39. Grifos no original). São esses valores que vão atuar na categorização dos comportamentos, vão servir de critério para definir quais são as condutas adequadas e inadequadas.

Já a questão do poder, tão cara à teoria curricular crítica, é também crucial às teorias pós-críticas, embora seja definido em outra direção. O poder, nessa perspectiva, é descentrado, está espalhado em toda a rede social e não está circunscrito ao Estado (SILVA, 2004). Sendo o conhecimento criação, um produto, em última instância, de forças momentaneamente vitoriosas na luta pela instituição de verdades, qualquer conhecimento é visto como resultado de uma “vontade de poder”. Essas forças em disputa são assimétricas. Essas assimetrias não só estão presentes no currículo escolar e no Orkut, como são constitutivas deles. Cabe analisar como elas se conjugam, como funcionam em ambos os artefatos culturais. Nessa perspectiva, tanto o currículo escolar quanto o Orkut são analisados em sua íntima vinculação com as relações de poder, à medida que elas estão presentes nos discursos que lá circulam, atuando na produção de assimetrias, normas, valores, comportamentos, formas de conduta e subjetividades de determinado tipo. Nessa abordagem, o currículo é “puro jogo de diferenças, infinito desdobrar-se de perspectivas e interpretações” (TADEU; CORAZZA, 2003, p. 52). É ainda “uma *imposição* de sentidos, de valores, de

saberes, de subjetividades particulares” (TADEU; CORAZZA, 2003, p. 55. Grifo no original). Ele é, portanto, “o resultado final de um confronto de forças, de relações de poder” (TADEU; CORAZZA, 2003, p. 55).

Além disso, muitos estudos do campo curricular, especialmente aqueles vinculados aos Estudos Culturais, defendem a necessidade de que as análises do campo se estendam para além do puramente escolar (SABAT, 2001; GREEN; BIGUN, 2003; GIROUX, 2003; KELLNER, 2003; PARAÍSO, 2004; 2007). Essa ampliação dos materiais de análise no campo parte do entendimento de que “as instituições e instâncias culturais mais amplas também têm um currículo” (SILVA, 2004, p. 139). Isso remete ao conceito de *currículo cultural*, o qual é definido como parte de uma “pedagogia cultural” que, “de maneira mais ampla, nos ensina comportamentos, procedimentos, hábitos, valores e atitudes, considerados adequados e desejáveis, através de diferentes artefatos, como o cinema, a televisão, as revistas, a literatura, a moda, a publicidade, a música etc” (PARAÍSO, 2001, p. 144). É preciso explicitar aqui que essa definição remete à importância de se pesquisar outros currículos além do escolar, sem desconsiderar, no entanto, que o próprio currículo escolar também é um artefato cultural da maior importância na produção e na divulgação de significados e de sujeitos de determinados tipos (PARAÍSO, 2001).

Desse modo, ao entender que o Orkut tem uma pedagogia, que ensina diferentes formas de ser e de estar no mundo, que participa do processo de constituição de modos de existência específicos, considero-o como um currículo cultural. O currículo cultural revela um apagamento das fronteiras entre as diferentes instituições sociais como a educação e a mídia, por exemplo. Essa permeabilidade e interpenetração entre o currículo escolar e o currículo do Orkut interessa especificamente à pesquisa aqui apresentada. Afinal, como já foi dito, o foco da investigação é justamente o atravessamento mútuo dos discursos do currículo escolar e do currículo do Orkut no que se refere à produção das subjetividades juvenis. Isso porque entendo tanto o currículo escolar quanto o currículo do Orkut como disponibilizando uma série de procedimentos que engendram significados sobre o mundo, sobre as/os outras/os e sobre si. Concebo currículo escolar e currículo do Orkut como textos que produzem subjetividades, verdades, valores. Como um conjunto de técnicas que atuam na constituição daquilo que somos e daquilo que nos tornaremos.

É importante salientar que os eixos teóricos apresentados se interconectam na fundamentação da pesquisa aqui apresentada. Subjetividade, cultura, cibercultura, ciborgue e currículo são elementos constitutivos do problema da investigação e, conjuntamente, compõem o referencial teórico que subsidia esta pesquisa. Tendo discutido os eixos teóricos

que fundamentam a investigação, passo agora a tecer as considerações sobre a metodologia utilizada, demarcando conjuntamente as escolhas teóricas e as perspectivas adotadas, compreendendo que “metodologia é mais do que uma técnica; na verdade abrange relações entre teoria e método” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 19).

### 2.3 Considerações metodológicas

Pesquisar as forças subjetivadoras do currículo visa responder a seguinte questão: - pelo funcionamento de um determinado currículo, como e por que “suas” subjetividades se constituíram de certo modo, através de um número determinado de práticas de si, que são jogos de verdade, práticas de poder, relações de saber? (CORAZZA, 2004, p. 64).

Na pesquisa aqui apresentada, assumo a postura própria do campo dos Estudos Culturais de fazer as escolhas metodológicas de acordo com as demandas postas pelo problema da pesquisa, sem nenhuma filiação disciplinar rígida, determinada *a priori* (NELSON; TREICHELER; GROSSBERG, 2003; PARAÍSO, 2004; SILVA, 2004). Nos Estudos Culturais, “nenhuma metodologia é recomendada com segurança, embora nenhuma também possa ser eliminada antecipadamente” (PARAÍSO, 2004, p. 55). É, portanto, característica desse campo de estudos uma dispersão metodológica que implica sempre que as escolhas sejam feitas de modo prático e principalmente reflexivo (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2003). Constata-se, no entanto, que as pesquisas realizadas no campo dos Estudos Culturais, de modo geral, “dividem-se em duas correntes metodológicas: a etnografia e as análises discursivas ou textuais” (PARAÍSO, 2004, p. 55).

A etnografia educacional surge nos anos de 1950, em uma aproximação entre antropologia e educação (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), a qual possibilita a emergência das pesquisas de caráter etnográfico nas escolas. A imersão no campo de investigação, por meio da etnografia, provoca uma ruptura com as formas tradicionais de fazer pesquisa e leva a considerar o/a investigador/a como participante do contexto de pesquisa (LAPLANE; LACERDA; KASSAR, 2006). Essa posição disponibiliza inúmeras possibilidades em campo, pois “a posição do pesquisador que participa, de alguma forma, das atividades do campo de estudo, o torna consciente de que o campo tem um movimento complexo e de que não é um experimento em que se possa controlar variáveis” (LAPLANE; LACERDA; KASSAR, 2006, p. 3).

A etnografia é aqui compreendida como uma “lógica de investigação”, em que o/a pesquisador/a se apóia em teorias da cultura para orientar e planejar “as escolhas do que é relevante observar e registrar” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 19). Além disso, as

observações etnográficas envolvem uma abordagem que centraliza suas preocupações em compreender o que de fato seus membros precisam saber, fazer, prever e interpretar a fim de participar na construção dos eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social estudado, por meio da qual o conhecimento cultural se desenvolve (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 18).

Segundo Fonseca (1999, p. 58), a etnografia tem como ponto de partida “a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo”. Além disso, a autora argumenta que, “por envolver em geral um número pequeno de informantes e por insistir na importância do contato pessoal do antropólogo com seu ‘objeto’, o método etnográfico propicia, sim, o estudo da subjetividade” (FONSECA, 1999, p. 63). Desse modo, a pesquisa etnográfica ajusta-se aos objetivos desta investigação de doutorado à medida que possibilita o estudo do processo de produção das subjetividades. Como o objetivo desta investigação foi analisar esse processo na interface dos discursos do currículo escolar e do Orkut, além da etnografia na escola, foi necessário realizar também uma “etnografia virtual” no ciberespaço.

“Etnografia digital”, “etnografia on line”, “etnografia na internet”, “etnografia conectiva”, “etnografia da rede”, “ciberetnografia”, “netnografia” são alguns termos utilizados para denominar uma forma específica da etnografia, aquela que se dá em ambientes virtuais (DOMINGUEZ *et al.*, 2007). Essa metodologia consiste na “observação dos sujeitos em seu processo de construção de percepções e comportamentos na relação social em rede<sup>24</sup>”. Enquanto um método de pesquisa derivado da etnografia (ROCHA, P., 2006), a netnografia utiliza os conceitos da etnografia, de modo (re-) significado (PINTO *et. al.*, 2007), aplicados ao universo ciberespacial, para a análise da cibercultura. Uma adaptação consiste exatamente na observação participante no ciberespaço, cuja natureza é desterritorializada. No caso das comunidades virtuais, como, por exemplo, o Orkut, a netnografia deve combinar as observações com participação efetiva e imersiva nas comunidades pesquisadas (CARVALHO, 2006).

Na netnografia é preciso levar em conta a existência de algumas especificidades da cibercultura como o fato de que a comunicação estabelecida no ciberespaço “é mediada por computador”; “está disponível publicamente”; “é gerada em forma de texto escrito”; e “as identidades dos participantes da conversação são mais difíceis de serem discernidas” (MONTARDO; PASSERINO, 2006, p. 7). Se por um lado, a netnografia conta com a

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://www.qualiresearch.com/ciberantropologia.htm>> Acesso em: 16 jul. 2008.

vantagem das informações já virem transcritas, por outro, o fato de se ater à linguagem textual redundante na perda da leitura dos gestos e expressões (ROCHA; MONTARDO, 2005; MONTARDO; PASSERINO, 2006; ROCHA, P., 2006). A fim de equacionar metodologicamente essa e outras questões recomenda-se que “as notas de campo das experiências no ciberespaço devem ser agregadas aos artefatos da cultura ou comunidade, tais como downloads, e-mails, imagens e arquivos de áudio e vídeo” (CARVALHO, 2006, p. 8). Além disso, a análise deve articular as informações obtidas nas observações *off line*, com as obtidas *on line*, a fim de se elaborar uma compreensão mais ampla da população pesquisada (MONTARDO; PASSERINO, 2006).

Articulada à etnografia e à netnografia, foi utilizada a metodologia da análise discursiva, de inspiração foucaultiana. Essa articulação se fez necessária devido às demandas postas pelo problema da investigação. Como o foco da pesquisa estava na interface entre os discursos do currículo escolar e do Orkut, foi necessário que eu lançasse mão de ferramentas e procedimentos das três metodologias. Essa opção metodológica, no entanto, exigiu grande esforço de articulação de informações e análises, especialmente por desconhecer outro estudo que tenha optado por empreender tal tarefa.

A perspectiva de análise do discurso adotada tem por pressuposto um entendimento de que discurso é uma prática produtiva que fabrica verdades, saberes, sentidos, subjetividades (FOUCAULT, 2005a). Ou seja, “o que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos” (VEIGA-NETO, 2002, p. 31). Para Michel Foucault, o discurso não apenas reflete ou nomeia a *realidade* preexistente. Em vez disso, o discurso é uma força constituinte e define, por meio das relações heterogêneas de poder-saber, o que pode ser dito – e por quem – em determinados lugar e tempo histórico. Não se trata de “fazer a divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de descrição é exigida a uns e outros” (FOUCAULT, 2005d, p. 30).

A análise procura entender o discurso do currículo escolar e o do Orkut como contendo uma multiplicidade de elementos discursivos que podem utilizar estratégias diferentes para a subjetivação juvenil. Isso é feito procurando “admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 2005d, p. 96). Outro pressuposto é que

não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro contraposto. Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas (FOUCAULT, 2005d, p. 96).

O trabalho analítico buscou, assim, interrogar os discursos do currículo escolar e do Orkut em sua “produtividade tática (que efeitos recíprocos de poder e saber proporcionam)” e em sua “integração estratégica (que conjuntura e que correlação de forças torna necessária sua utilização em tal ou qual episódio dos diversos contornos produzidos)” (FOUCAULT, 2005d, p. 97). Seguindo Foucault (2005a), busquei ater-me ao nível de existência das coisas ditas nos dois materiais objeto desta investigação, trabalhando com o próprio discurso, procurando as suas regularidades. Foi preciso, conforme sugerido por Fischer (2002, p. 50), estar atenta às minúcias, “garimpar textos, imagens, coisas ditas, visibilidades (técnicas e procedimentos gerados institucionalmente), aceitando a precariedade desses mesmos ditos, e ao mesmo tempo multiplicando-os relacionalmente e organizando-os em unidades provisórias”. Não se trata de buscar uma origem de determinado discurso, nem, muito menos, a intenção de quem produz certos discursos. Ao contrário, trata-se de analisar por que aquilo é dito, daquela forma, em determinados tempo e contexto, interrogando sobre as “condições de existência” do discurso.

A análise dos discursos objetiva ainda “determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 2005a, p. 108). Tal posição é contingente, histórica, situada no espaço e no tempo, variável, flexível, plástica, permeável, múltipla, jamais fixa, natural, acabada, prévia e seguramente determinada, única, universal ou transcendente (FOUCAULT, 2005a). Na perspectiva aqui adotada, o sujeito não tem uma identidade que o unifique. Ao contrário, o indivíduo tem sua subjetividade produzida e objetivada em diferentes momentos, instituições, pelos diversos discursos, instaurando instabilidade e provisoriedade quanto às múltiplas posições de sujeito, sem qualquer possibilidade de fixidez (CORAZZA, 2004; SILVA, 2002). O sujeito foucaultiano é “efeito de um discurso” (TADEU; CORAZZA, 2003, p. 11). A tensão entre o eu e a/o outra/o não se localiza em uma dimensão de sujeitos individuais e, sim, em uma relação mais ampla, baseada no princípio de “dispersão do sujeito”, segundo o qual o sujeito é “um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (FOUCAULT, 2005a, p. 107).

Além disso, sob a perspectiva pós-estruturalista que considera a fragmentação, a dispersão e a historicidade do sujeito, faz-se necessário examinar, nos discursos do currículo

escolar e do Orkut, “os processos pelos quais se formam e se alteram os fragmentos em cada um de nós e como eles se relacionam entre si e com os fragmentos dos outros” (VEIGA-NETO, 2004, p. 55). Tendo em vista que cada posição de sujeito numa rede discursiva “jamais é fixa, nem mesmo estável [pois] jamais ocupamos um mesmo lugar ao sermos cruzados por dois enunciados; ainda que ele seja um mesmo enunciado que volte a nos interpelar, ele vai nos encontrar num outro lugar na rede. Em cada caso, o resultado será sempre diferente” (VEIGA-NETO, 2004, p. 57).

Para compreender os processos de produção da subjetividade juvenil, foi preciso analisar as práticas pelas quais as/os jovens foram levadas/os a pensar sobre si, a se decifrar, a se reconhecer e a se confessar como sujeitos de determinados tipos. Analisei as técnicas acionadas pelo currículo escolar e pelo Orkut para que as/os jovens estabelecessem consigo mesmas/os e com as/os outras/os uma série de relações que lhes permitissem produzir uma verdade sobre si. Procurei pesquisar, em ambos os discursos, quais as “formas e as modalidades da relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito” (FOUCAULT, 2006a, p. 11).

Busquei ainda apreender as técnicas e as tecnologias utilizadas nos discursos do currículo escolar e do Orkut para ensinar às/aos jovens modos de se comportar e de conduzir a própria existência. Foi preciso mapear o que era dito sobre os comportamentos juvenis, quem dizia, em que circunstâncias e que efeitos isso produzia. Isso foi feito buscando entender como a condução da conduta juvenil pelo currículo escolar e pelo Orkut atuavam no governo e no autogoverno da juventude contemporânea.

### 2.3.1 Procedimentos metodológicos

Para apreender o processo de produção das subjetividades juvenis no discurso do currículo escolar, realizei uma pesquisa de campo, por meio da observação participante, em uma escola pública que ministra exclusivamente o ensino médio – destinada a jovens –, na qual busquei registrar e mapear os modos como aquele discurso constitui sujeitos e corpos jovens e também os “modos de existência” juvenis. Na observação, estive atenta aos momentos em que o currículo escolar é atravessado pela cibercultura, mais especificamente, pelo discurso do Orkut e vice-versa.

A observação participante consiste em um importante procedimento para esta pesquisa. Isso porque permite a obtenção de informações sobre aspectos relativos às relações sociais e possibilita o acesso a esclarecimentos pormenorizados e sua posterior descrição, com

a vantagem de propiciar que a pesquisadora e o pesquisador penetrem nas situações sociais investigadas (BURGESS, 1997). Favorece também o levantamento de diferentes pontos de vista sobre um mesmo fato ou acontecimento e favorece o registro do que é efetivamente dito, do que é escrito, dos discursos e de seus desdobramentos, dentro do cenário investigado.

Nesta pesquisa, a observação participante, tanto na escola quanto no ciberespaço, permitiu o contato direto com os elementos culturais próprios ao contexto analisado – no caso que interessa aqui, com as vivências da juventude – e possibilitou a apreensão das linguagens, dos sentidos construídos, das relações de poder existentes, das utilizações que as/os jovens fazem tanto do Orkut, quanto da escola e do currículo. Por fim, foi por meio da observação participante que procurei capturar os atravessamentos dos discursos dos dois currículos, bem como de todos os acontecimentos que compõem as cenas sociais pesquisadas.

O procedimento descrito foi utilizado para a busca das informações, as quais foram posteriormente analisadas com base nos conceitos e no referencial teórico apresentado anteriormente. Nas informações obtidas, procurei analisar as “técnicas de dominação” e as “técnicas de si” (FOUCAULT, 1993) produzidas e postas em funcionamento pelos discursos investigados, a fim de compreender os modos de subjetivação acionados. Busquei, portanto, identificar as estratégias, as práticas, as técnicas, as táticas, os procedimentos, os exercícios engendrados no discurso do currículo escolar e do Orkut relativos aos “modos de existência” juvenis e analisá-los como implicados no estabelecimento de uma “relação consigo”, por parte das/os jovens, que lhes permite efetuar operações sobre si mesmas/os, com o objetivo de que conduzam a própria conduta.

No trabalho analítico, busquei também fazer uma descrição minuciosa dos discursos investigados, de modo a atentar para os mecanismos e os efeitos de poder, em extensões e domínios variados (FOUCAULT, 2004c). Descrevi as relações de poder constituintes dos discursos do currículo escolar e do currículo do Orkut, bem como as relações entre esses discursos. Estive atenta à linguagem utilizada, como ela opera nos discursos em questão, suas transformações, seu uso, sua produção. Conduzi este estudo, por conseguinte, com base nos procedimentos abaixo descritos, mas estabelecendo a necessidade de refletir permanentemente sobre as escolhas feitas, de acordo com o desenvolvimento da pesquisa.

✍ **Observações no ciberespaço** – Mapeei as ferramentas e levantei o conteúdo do Orkut, bem como seus recursos e suas possibilidades de uso para depreender seu funcionamento. Realizei um levantamento das estatísticas sobre essa mídia no Brasil e no mundo, a fim de situar sua abrangência e seu alcance. Selecionei as comunidades

do Orkut que tratam do seu funcionamento e também da relação com a escola para serem analisadas. Identifiquei os momentos de interface do *site* de relacionamentos com o currículo escolar. Por fim, foquei as observações nos perfis das/os alunas/os das turmas observadas, bem como nas comunidades do Orkut diretamente relacionadas a elas/es, à escola e às/aos professoras/es. Esse trabalho foi realizado buscando apreender os discursos, as técnicas engendradas e as relações de poder em jogo no processo de produção de subjetividades juvenis. Devido ao dinamismo decorrente das mudanças constantemente feitas pelas/os usuárias/os do *site*, no conteúdo dos perfis e das comunidades, foi necessário salvar e construir um arquivo eletrônico do material selecionado para a análise.

- ✍ **Observações na escola** – Realizei uma pesquisa de campo, por meio da observação participante, em uma escola pública de ensino médio, durante oito meses, com o uso de técnicas etnográficas, como o registro em diário de campo. Isso foi necessário a fim de analisar todos os procedimentos e técnicas acionados pelos discursos do currículo escolar, bem como seus mútuos atravessamentos com o discurso do Orkut. Procurei identificar as relações de poder ali presentes. Tudo isso dentro do processo de produção de subjetividades de determinados tipos.
- ✍ **Entrevistas** – Além de várias conversas informais ao longo das observações, entrevistei formalmente 25 alunos/as e cinco professores/as que utilizam e que não utilizam o Orkut, por meio do MSN Messenger, Google Talk ou pessoalmente, com um roteiro semiestruturado, a fim de analisar a relação das/os jovens e das/os docentes com a cibercultura e com a escola, buscando elementos para compreender a produção de subjetividades juvenis na contemporaneidade. As entrevistas objetivaram complementar informações obtidas ao longo das observações e se dirigiram a pessoas que tinham uma maior inserção na cibercultura e/ou estavam diretamente envolvidas em algum episódio relacionado ao objeto de estudos.
- ✍ **Scraps e tópicos** – Propus uma série de questões às/aos jovens por meio de *scraps* (recados) nos perfis do Orkut ou postando tópicos específicos nos fóruns das comunidades relacionadas diretamente à escola ou ao funcionamento do *site*.
- ✍ **Questionário** – Apliquei um questionário<sup>25</sup> em todas/os as/os alunas/os presentes, em cada uma das turmas observadas, ao final do tempo da pesquisa de campo, para levantar informações gerais sobre interesses e forma de ingresso na escola, bem como

---

<sup>25</sup> Os modelos dos questionários estão nos APÊNDICES A, B e C.

o acesso e o uso da internet e do Orkut. Cada turma demandou um questionário diferenciado devido às especificidades apresentadas durante as observações, embora algumas questões estivessem igualmente presentes nos três questionários. As especificidades se referem basicamente ao respectivo ano do curso, já que, por exemplo, no 1º ano ainda não se tem uma formação específica para o curso técnico, assim como espera-se que, ao final do 3ºano, a/o aluna/o já esteja envolvida/o de algum modo com as questões relativas ao vestibular.

Por meio desses procedimentos e com base na perspectiva teórica adotada, a pesquisa buscou: descrever e analisar o funcionamento dos discursos do currículo do Orkut e do currículo escolar; mapear as técnicas e os procedimentos de subjetivação da juventude acionados por esses discursos; analisar as relações de poder neles presentes; identificar os cruzamentos entre ambos. Em síntese, analisar o processo de produção de subjetividades juvenis, na interface entre os currículos investigados, que passo agora a descrever.

### **3 OS CURRÍCULOS INVESTIGADOS: TECNOLOGIA DA LIBERDADE NA SUBJETIVAÇÃO JUVENIL**

A juventude contemporânea, chamada por algumas/alguns de alienígena, é, sem dúvida, composta por sujeitos conectados. Está imersa na paisagem pós-moderna, com todo o aparato tecnológico do ciberespaço, fazendo *links*, produzindo *hiperlinks* e compondo a si mesma e a seus pares. A juventude é vivida em termos de sua estreita relação com a cibercultura. Atualmente, uma parcela significativa de jovens fica imersa na internet. Lá se relaciona, comunica-se virtualmente e conecta-se a diferentes assuntos, dentro de uma gama de infinitas possibilidades. As tecnologias digitais e as mídias estão construindo um novo tipo de subjetividade por meio dos nexos entre os textos lá produzidos e a cultura juvenil.

Das mídias de grande circulação entre as/os jovens brasileiras/os hoje, o Orkut é um grande ícone. O Orkut é o *site* de relacionamentos mais difundido no Brasil e um dos mais populares do mundo. Segundo o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), durante o mês de janeiro de 2008, enquanto o e-mail foi acessado durante uma hora e nove minutos, o Orkut ocupou mais de cinco horas do tempo das/os internautas brasileiras/os<sup>26</sup>, as/os quais, em 2009, já somam mais de 50 milhões. O Orkut é o segundo endereço eletrônico mais acessado no País, ficando atrás apenas do buscador Google<sup>27</sup>.

Se as/os jovens estão no Orkut, elas/es também estão na escola. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2005, 81,7% da população entre 15-17 anos freqüentam a escola<sup>28</sup>. Assim, podemos dizer que, por um lado, a juventude orkuteira está na pós-modernidade, vivendo experiências cibernéticas, navegando no ciberespaço, experimentando novas e inusitadas conexões, produzindo a cibercultura. Por outro, ela está também na escola, vivendo as práticas curriculares; percorrendo as séries, ciclos e graus do ensino; atingindo supostos níveis de desenvolvimento; alcançando certas etapas; cumprindo ou transgredindo normas e regimentos. Em ambos os locais, as/os jovens estão construindo conhecimentos; aprendendo condutas, valores e comportamentos; experimentando diversas práticas de sociabilidade; divertindo-se ou se indignando.

Este capítulo apresenta e contextualiza os currículos investigados. Inicialmente traz a escola pesquisada, discute o funcionamento do currículo escolar e analisa as estratégias acionadas no processo de construção das subjetividades. Em seguida, contextualiza o Orkut, mostra sua maquinaria, as operações que ele ativa e os efeitos que produz na subjetivação

---

<sup>26</sup> Disponível em:

<<http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=5&proj=PortalIBOPE&pub=T&db=caldb&comp=IBOPE+M%EDdia&docid=ED76CFF5899DD2048325740C004B8DA3>> Acesso em: 07 mar. 2009.

<sup>27</sup> Disponível em: <<http://www.alexacom.com>> Acesso em: 28 dez. 2009.

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 08 jan. 2007.

juvenil. O argumento desenvolvido é de que embora os currículos operem com saberes diferenciados, utilizem estratégias e técnicas distintas, a *liberdade* é a tecnologia ativada em ambos os currículos para a produção do eu, a fim de regular e conduzir a conduta juvenil. A liberdade aciona a interface entre os currículos e engendra exercícios de autoconhecimento e autogoverno das/os jovens.

### 3.1 O currículo escolar

A pesquisa na escola foi realizada de março a novembro de 2007, no Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais – Coltec – UFMG, situado no campus Pampulha. Inaugurado em 1969, o Coltec foi criado por meio de convênio estabelecido entre o Conselho Britânico, a Universidade Federal de Minas Gerais, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e o Ministério da Educação (MEC). No ano da pesquisa, a escola oferecia o ensino médio regular, com entrada na 1ª série, exclusivamente para alunas/os oriundas/os do Centro Pedagógico (CP) – escola de ensino fundamental da UFMG. Oferece ainda a educação profissional técnica integrada ao ensino médio, para alunas/os concursadas/os, nos cursos técnicos em Eletrônica, Instrumentação, Patologia Clínica e Química. Na organização institucional da Universidade, o Coltec compõe, juntamente com o Centro Pedagógico, uma Unidade Especial vinculada à Câmara de Graduação. Tem por objetivos: “ser um campo de experimentação para a formação de licenciandos no ensino superior; constituir-se em um local de produção teórica e metodológica sobre as questões referentes aos níveis de ensino básico e profissional; possibilitar efetiva interação no sentido de transformação dos sistemas de ensino básico e profissional”<sup>29</sup>.

Assim como a maior parte das escolas federais de educação profissional e tecnológica, o Coltec é considerado uma escola de excelência, obtendo sucesso nas avaliações nacionais de desempenho, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). De acordo com dados do Ministério da Educação, em 2007, dos 20 melhores resultados nas avaliações das escolas públicas do país, oito integram a rede federal de educação profissional e tecnológica, entre elas o Coltec<sup>30</sup>. Além disso, no mesmo ano, a escola obteve o 1º lugar no exame, entre as escolas públicas de Belo Horizonte<sup>31</sup>.

---

<sup>29</sup> Disponível em: < <http://www.coltec.ufmg.br> > Acesso em: 13 maio 2008.

<sup>30</sup> Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> > Acesso em: 04 abr. 2008.

<sup>31</sup> Disponível em: < <http://www.coltec.ufmg.br> > Acesso em: 27 jul. 2008.

As atividades pedagógicas do Coltec estão sob a responsabilidade de treze setores acadêmicos: Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Eletrônica, Física, Informática, Instrumentação, Letras e Línguas Estrangeiras, Matemática, Patologia Clínica, Técnicas Gerais de Laboratório (TGL) e Química. Para apoio a essas atividades, existem atualmente no colégio 17 salas para aulas teóricas, oito salas-ambiente para disciplinas, 26 laboratórios específicos; oficinas de Hialotécnica<sup>32</sup>, Mecânica e Madeira; uma sala multimeios, auditório, biblioteca, vestiários, duas quadras poliesportivas, museu de Biologia, salão de exposições, e sala-sede do Grêmio Estudantil. Além disso, a escola conta também com sete seções administrativas, uma sala de servidores técnico-administrativos, um setor de mecanografia e reprografia e uma sala de arquivo. Conjugada à sala da diretoria, está a sala das/os professoras/es. Entretanto, não é lá que elas/es ficam nos recreios ou intervalos de aula, em vez disso, ficam nos gabinetes próprios, destinados a cada professor/a ou pequeno grupo de professoras/es, da mesma disciplina ou área do conhecimento. As/os alunas/os podem contar ainda com toda a infra-estrutura do campus da Pampulha, que dispõe de: bibliotecas, restaurantes, agências bancárias, correios, farmácia, agência de viagens, livrarias e papelaria, centro esportivo universitário etc.<sup>33</sup>

Em sua “organização acadêmica”, a escola é composta por um colegiado especial de educação básica e profissional da UFMG, pela coordenação pedagógica de educação básica e coordenação pedagógica de educação profissional. Já a “organização administrativa” conta com o colegiado (constituído pelo diretor geral da Escola de Educação Básica e Profissional, diretor e vice-diretor do Colégio Técnico, 13 chefes dos setores acadêmicos, três representantes das/os alunas/os e dois representantes das/os funcionárias/os) e a diretoria.

O corpo docente do Coltec é formado, em sua maioria, por professoras/es com titulação de mestrado ou doutorado, em regime de dedicação exclusiva. Nos últimos anos, a escola tem, do mesmo modo que toda a universidade, passado por dificuldades para renovar seu corpo docente efetivo, levando à contratação de um número significativo de professoras/es substitutas/os, as/os quais trabalham com contratos provisórios de, no máximo, dois anos e em condições salariais precárias. Quanto ao corpo discente, em 2007, a escola contava com 517 estudantes, 297 rapazes e 220 garotas, distribuídas/os em oito turmas de 1º ano, seis turmas de 2º ano e cinco turmas de 3º ano.

Em 2007, o Coltec oferecia ensino médio às/aos alunas/os egressas/os do Centro

---

<sup>32</sup> Moldagem de vidro.

<sup>33</sup> Dados adaptados das informações constantes no *site* da escola. Disponível em: <<http://www.coltec.ufmg.br>> Acesso em: 13 maio 2008.

Pedagógico, e ensino profissional concomitante ao ensino médio às/aos alunas/os que ingressam por concurso público<sup>34</sup>. O concurso para a seleção de alunas/os acontece exclusivamente para ingresso no 1º ano, por meio de provas. Para o ano letivo de 2007, o Coltec ofereceu 108 vagas distribuídas em três categorias de origem escolar:

Categoria I: 56 vagas destinadas a candidatas/os que cursaram seis ou mais séries do ensino fundamental, com aprovação, em escola pública;

Categoria II: 16 vagas destinadas a candidatas/os que cursaram de três a cinco séries do ensino fundamental, com aprovação, em escola pública ou em escola particular;

Categoria III: 36 vagas destinadas a candidatas/os que cursaram seis ou mais séries do ensino fundamental, com aprovação, em escola particular.

### 3.1.1 Os cursos técnicos do Coltec<sup>35</sup>

A escola oferece quatro cursos profissionalizantes de nível médio<sup>36</sup>: Eletrônica; Instrumentação; Patologia Clínica e Química. O curso de *Eletrônica* tem por objetivo formar profissionais capazes de enfrentar questões apresentadas pelo acelerado e sofisticado desenvolvimento da tecnologia eletrônica. A/o aluna/o é habilitada/o a trabalhar, principalmente nas áreas de Eletrônica Industrial, Instrumentação Eletrônica, Microinformática e Telecomunicações. O campo de trabalho é grande, incluindo empresas nas áreas de siderurgia, mineração, automobilística, petróleo, telefonia, rádio e televisão, informática, hospitais, além de laboratórios e institutos de pesquisa e ensino. O curso de *Instrumentação*, por sua vez, forma profissionais para atuar em laboratórios de pesquisa científica e áreas industriais diversificadas entre outras. A/o técnica/o em instrumentação é preparada/o para manter em operação equipamentos de processos industriais, com conhecimento de circuitos e equipamentos elétricos e eletrônicos, eletrotécnica geral, equipamentos mecânicos e pneumáticos, instrumentação de processos industriais e controle automático de processos. Já o curso de *Patologia Clínica* visa a formar profissionais para atuar na área de laboratórios biomédicos. Seu campo de trabalho inclui laboratórios médicos, hospitais e institutos de pesquisas. Entre as principais atividades destacam-se análises de rotina clínica (sangue, urina, fezes, secreções, microbiologia, fungos, vírus, alimentos, água e

---

<sup>34</sup> Atualmente o Coltec passa por mudanças e a partir de 2010 todas/os as/os alunas/os cursam o ensino profissional integrado.

<sup>35</sup> Disponível em: < <http://www.coltec.ufmg.br> > Acesso em: 13 maio 2008.

<sup>36</sup> A partir de 2009, a escola passou a oferecer também o Curso de Informática.

dejetos entre outras). Por fim, o curso de *Química* forma profissionais habilitadas/os a executar análises e identificações de substâncias por via úmida e instrumental, utilizando técnicas de química orgânica, inorgânica, físico-química e química analítica. A/o profissional também é habilitada/o a atuar na rotina dos processos químicos industriais e na pesquisa científica e tecnológica. A/o técnica/o em química dispõe de um campo de trabalho que inclui empresas de mineração, siderurgia, metalurgia, petroquímica, automobilística, farmacêutica e cosmética, cimento, saneamento, alimento, meio ambiente e instituições de pesquisa.

A escolha do curso técnico não é feita no momento da seleção para a escola. Ao final do 1º ano, a/o aluna/o fará a opção de curso. Entretanto, como o número de vagas para os cursos técnicos é limitado, o Coltec adota um critério classificatório de acesso a esses cursos, a partir de uma média ponderada das notas finais do 1º ano, como mostra o quadro 1.

| <b>CURSO</b>      | <b>DISCIPLINA/PESO</b>         |
|-------------------|--------------------------------|
| ELETRÔNICA        | FÍSICA - 2;<br>MATEMÁTICA - 1  |
| INSTRUMENTAÇÃO    | FÍSICA - 2;<br>MATEMÁTICA - 1  |
| PATOLOGIA CLÍNICA | BIOLOGIA - 2;<br>QUÍMICA - 1   |
| QUÍMICA           | QUÍMICA - 2;<br>MATEMÁTICA - 1 |

**Quadro 1 – Peso das disciplinas, para a escolha do curso técnico**

Fonte: <http://www.coltec.ufmg.br>

Os cursos profissionalizantes do Coltec são realizados em regime de tempo integral, com aulas do ensino técnico no turno da tarde. Após o 3º ano as/os alunas/os devem realizar um estágio curricular obrigatório de 800 (oitocentas) horas e apresentar relatório. Somente após a aprovação desse documento, o aluno poderá requerer o Certificado de Técnico de Nível Médio.

As disciplinas, as atividades e os temas que integram o plano curricular de formação do ensino médio encontram-se agrupadas em uma Base Nacional Comum – composta pelas

disciplinas Biologia, Física, Química e Matemática, integrantes da área de Ciências da Natureza e Matemática; História, Geografia e Filosofia, da área de Ciências Humanas; Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Educação Física e Arte, da área de Linguagens e Códigos – e a Parte Diversificada – composta pelas disciplinas Ciências Humanas, Linguagem e Códigos, Fotografia, Informática, Projetos e Sistemas de Produção e Organização do Trabalho (SPOT). A disciplina Projetos tem como objetivo fazer com que o aluno aprenda a desenvolver um projeto desde a concepção até a sua concretização, executando-o nas oficinas de Mecânica, Madeira e Hialotécnica. Os temas trabalho, meio ambiente, drogas, questões sociais, políticas e econômicas são contemplados nas três áreas de conhecimento, constituindo um aprendizado integrado.

### 3.1.2 A seleção das turmas para as observações

No início do trabalho de campo, procurei observar primeiramente as aulas das/os professoras/es apontadas/os pelas/os alunas/os, durante a pesquisa exploratória<sup>37</sup>, como aquelas/es que utilizavam o Orkut. Durante esse trabalho, percorri diversas turmas das três séries do ensino médio e dos diferentes cursos profissionalizantes, o que me permitiu selecionar aquelas que observaria mais detalhadamente.

A primeira turma escolhida foi a turma de ensino médio de 2<sup>o</sup> ano. Essa turma foi selecionada por ter um grupo de sete alunos que frequentemente matavam aula para irem a uma *lan house*<sup>38</sup> próxima à escola para jogar o game Dota<sup>39</sup>. Esses alunos, em sala, conversavam muito sobre tecnologia, computadores, inovações, velocidades, jogos, tudo que envolve a cibercultura. Essa turma tinha outra característica importante: era formada por alunas/os que cursaram o ensino fundamental no Centro Pedagógico, o que lhes garantiu o acesso ao Coltec, sem a necessidade do concurso. Isso lhes dava a oportunidade de cursar exclusivamente o ensino médio. Entretanto, como em 2007 sobraram algumas vagas para o curso profissionalizante de eletrônica, a grande maioria da turma também fazia o curso técnico. Era, portanto, uma turma mista, com alunas/os do curso de ensino médio geral e também profissionalizante.

---

<sup>37</sup> A descrição da pesquisa de campo exploratória encontra-se no APÊNDICE D.

<sup>38</sup> Estabelecimento comercial onde as pessoas pagam uma taxa, geralmente calculada por tempo de uso, para utilizar um computador com acesso à internet.

<sup>39</sup> Jogo eletrônico que será melhor explicado no Capítulo 5.

A segunda turma selecionada foi a de 3º ano de eletrônica, justamente por ser o curso frequentado pela turma do 2º ano escolhida para as observações. Além disso, o curso de eletrônica tem uma relação bem próxima com a cibercultura devido às suas especificidades, o que possibilitaria uma aproximação com o objeto da pesquisa.

A última selecionada foi uma turma de 1º ano, de modo a obter representação dos três anos do ensino médio. Essa turma também foi escolhida por ter professoras/es apontadas/os pelas/os estudantes, durante a pesquisa exploratória, como aquelas/es que utilizavam o Orkut nas aulas ou como forma de comunicação com as/os alunas/os. Além disso, essa turma era considerada *exemplar* por boa parte das/os professoras/es. As/os alunas/os eram avaliadas/os como comprometidas/os, responsáveis e competentes. Isso contrastava com a turma de 3º ano anteriormente observada, já que esta era composta por alunas/os avaliadas/os justamente como descomprometidas/os, irresponsáveis e desinteressadas/os. Esse contraste interessava à pesquisa, já que poderia oportunizar a observação de diferentes formas de conduta da juventude escolarizada.

Foram observadas, nas turmas selecionadas, 33 aulas da turma de 1º ano, 51 aulas da turma de 2º ano<sup>40</sup> e 31 aulas da turma de 3º ano. Além de mais oito aulas em outras turmas de 1º ano, mais duas aulas em outra turma de 2º ano e mais duas aulas em outra turma de 3º ano, totalizando 127 aulas observadas. A observação das aulas deu-se de forma a assistir a pelo menos uma aula de cada disciplina, visto que todas elas interessavam à pesquisa. Já a disciplina de informática, que é ministrada apenas no 1º ano, foi observada mais vezes – dez aulas no total – devido ao interesse diferenciado que ela apresentava, em decorrência do objeto de análise desta pesquisa. Foram observadas ainda várias atividades e práticas, como os recreios e uma reunião pedagógica relativa às turmas de 1º ano. As variadas atividades curriculares foram observadas justamente por se entender que todas elas podem ensinar modos de ser e de se comportar à juventude.

A turma de **1º ano** é composta por 26 estudantes, sendo 11 alunas e 15 alunos. Do total, 10 eram ex-alunas/os do Centro Pedagógico, portanto não prestaram o exame de seleção. Das/os demais, oriundas/os em sua maioria de escolas públicas – devido à reserva de maior número vagas a essa categoria –, apenas quatro não fizeram cursinho preparatório para prestar o exame de seleção. É importante registrar que uma aluna oriunda do Centro

---

<sup>40</sup> Foi observado maior número de aulas nessa turma, em comparação com as demais, devido ao fato de ela ter sido a primeira a ser observada, o que demandou maior tempo de permanência, para melhor compreensão do campo de pesquisa.

Pedagógico também frequentou um cursinho preparatório, embora não tenha sido aprovada na seleção.

Quanto ao acesso à cibercultura, apenas dois alunos da turma afirmaram que não possuem computador em casa e, do restante, apenas dois com computador não têm acesso à internet em casa. Isso não é empecilho para que elas/es acessem o Orkut. Das/os 26 alunas/os, apenas dois rapazes e uma garota afirmaram não ter Orkut, embora possuam computador e internet em casa. Os alunos disseram que não têm Orkut porque não gostam, já a aluna justificou-se dizendo que decidiu deletar o seu Orkut por causa das recorrentes denúncias contrárias ao *site* publicadas na mídia. Ela argumentou que a decisão foi sua e, não, uma proibição da família.

A frequência com que as/os alunas/os orkuteiras/os acessam o Orkut é variada conforme tabela a seguir:

**TABELA 1**  
**Frequência de acesso ao Orkut – turma de 1º ano**

| <b>Frequência de acesso ao Orkut</b> | <b>Número de alunas/os</b> |
|--------------------------------------|----------------------------|
| Uma vez por semana                   | 1                          |
| Duas vezes por semana                | 3                          |
| Três vezes por semana                | 1                          |
| Quatro vezes por semana              | 3                          |
| Cinco vezes por semana               | 2                          |
| Todos os dias                        | 9                          |
| Não declarou                         | 4                          |

Fonte – Questionário aplicado na turma em outubro de 2007.

Observou-se que, além de o Orkut ser utilizado por quase todas/os as/os estudantes, a frequência dessa utilização é considerável, posto que 65% afirmam acessar o *site* de relacionamentos três vezes por semana ou mais. O Orkut é acessado todos os dias por 40% das/os alunas/os.

Já a turma de **2º ano** é composta de 21 estudantes, em sua totalidade oriundas/os do Centro Pedagógico. São oito alunas e 13 alunos. Desse total, somente um aluno não respondeu ao questionário que subsidia as informações a seguir.

Apenas uma aluna não possui computador em casa. As/os demais têm computador e internet. Apenas uma aluna (que tem computador e acesso à internet em casa) não possui

Orkut. Ela decidiu deletar o seu perfil, juntamente com seu namorado, porque as/os respectivas/os ex-namoradas/os deixavam *scraps* que incitavam a briga e geravam problemas para o atual namoro. Todas/os as/os demais possuem Orkut, até mesmo a aluna que não tem computador em casa. Ela, no entanto, só entra pessoalmente no site de três em três meses, embora afirme que suas amigas entrem em seu Orkut regularmente por ela. A frequência de acesso ao *site* de relacionamento das/os demais alunas/os ocorre conforme a tabela a seguir.

**TABELA 2**  
**Frequência de acesso ao Orkut – turma de 2º ano**

| <b>Frequência de acesso ao Orkut</b> | <b>Número de alunas/os</b> |
|--------------------------------------|----------------------------|
| Uma vez por semana                   | 3                          |
| Duas vezes por semana                | 1                          |
| Três vezes por semana                | 4                          |
| Quatro vezes por semana              | 1                          |
| Todos os dias                        | 7                          |
| Não declarou                         | 1                          |
| Uma vez por mês                      | 1                          |

Fonte – Questionário aplicado na turma em julho de 2007.

Além de o Orkut ser utilizado por praticamente todas/os alunas/os da turma que responderam ao questionário, a frequência da utilização é praticamente a mesma da turma de 1º ano, já que 63% o fazem, no mínimo, por três vezes na semana. O *site* é acessado todos os dias por 37% das/os estudantes.

A última turma observada – **3º ano** – é composta de 26 estudantes, sendo apenas cinco alunas. Desse total, somente dois alunos não responderam ao questionário que subsidia as informações a seguir. Todas/os eram concursadas/os, até mesmo um aluno que fez o ensino fundamental no Centro Pedagógico. Apenas cinco alunas/os não frequentaram um cursinho preparatório para o Coltec.

Todas/os possuem computador em casa e somente dois alunos não dispõem de acesso à internet. Do total, apenas quatro alunos não possuem Orkut. A frequência de acesso ao *site* de relacionamentos das/os demais alunas/os ocorre conforme a tabela a seguir.

**TABELA 3**  
**Frequência de acesso ao Orkut – turma de 3º ano**

| <b>Frequência de acesso ao Orkut</b> | <b>Número de alunas/os</b> |
|--------------------------------------|----------------------------|
| Uma vez por semana                   | 1                          |
| Duas vezes por semana                | 2                          |
| Três vezes por semana                | 1                          |
| Quatro vezes por semana              | 2                          |
| Seis vezes por semana                | 1                          |
| Todos os dias                        | 12                         |
| Não declarou                         | 1                          |

Fonte – Questionário aplicado na turma em novembro de 2007.

A frequência de utilização do Orkut é a mais alta de todas as turmas observadas. Na turma de 3º ano, 80% das/os alunas/os orkuteiras/os acessam o *site* pelo menos três vezes na semana, sendo que 60% o fazem diariamente.

Isso mostra que escola e Orkut ocupam boa parte do tempo das/os jovens e, como veremos, ambos se interconectam na instituição de uma série de técnicas, exercícios e procedimentos para a fabricação de subjetividades de determinados tipos. Assim, é “fundamental discutir, nesse novo cenário mundial, o papel das novas tecnologias do texto, da imagem e do som, ou seja, [a] penetração crescente da mídia eletrônica em todos os espaços da vida social” (SANTOS, 2002, p. 149), especialmente nas escolas destinadas à formação da juventude.

### **3.2 O currículo do Orkut**

O Orkut é um *site* de relacionamentos ([www.orkut.com](http://www.orkut.com)), criado em janeiro de 2004, nos Estados Unidos. Em abril do ano seguinte, ganhou a versão brasileira, em português. O *site* leva o nome de seu criador: Orkut Buyukkokten (EISENBERG; LYRA, 2006), engenheiro da Google (site de buscas muito utilizado mundialmente). De acordo com Schivartche e Pareja (2005), o Orkut é o *site* de relacionamentos mais difundido no Brasil e um dos mais populares do mundo.

O Orkut não é o único, nem o primeiro. Entre os mais recentes *sites* de relacionamentos, o *Friendster.com* já existia quando o Orkut foi desenvolvido. Estima-se que

haja “cerca de 300 sites nesse universo de relacionamento social”<sup>41</sup>. Alguns exemplos podem ser vistos em MySpace, Facebook, LinkedIn, hi5, Xanga, StudyBreakers, Plaxo e Ning. No entanto, o Orkut parece ter criado um atrativo maior entre as/os brasileiras/os que atualmente correspondem a 51,33% de todas/os as/os usuárias/os. A Índia vem em segundo lugar, com 19,77%, e os Estados Unidos em terceiro, com 16,82%<sup>42</sup>.

Em uma antiga versão de sua página principal, o Orkut se autodefinia como: “uma comunidade on-line que conecta pessoas através de uma rede de amigos confiáveis. Proporcionamos um ponto de encontro on-line com um ambiente de confraternização, onde é possível fazer novos amigos e conhecer pessoas que têm os mesmos interesses”<sup>43</sup>. Nessa definição, é divulgada a ideia de que a interação é permitida apenas entre pessoas *confiáveis*. Para isso, mesmo sendo um *site*, só era permitido o acesso a quem fosse convidada/o por um membro participante. Esse era um grande atrativo, o qual gerava dose extra de interesse, desejo, fascínio e prestígio, como se o Orkut fosse restrito a um grupo seleto de pessoas. Já houve época, poucos meses depois de o Orkut entrar no ar, na qual convites eram comercializados em *sites* de leilão. Esses leilões foram até mesmo divulgados em reportagens, como a da *Folha de S.Paulo*, sob o título: “Ingresso para o Orkut custa U\$1,00”<sup>44</sup>. O fato é que o Orkut se expande a uma velocidade impressionante e a necessidade de um convite para ingressar no *site* deixou de existir. Isso permite inferir que o atrativo no que se refere ao acesso restrito acabou perdendo o sentido e, em janeiro de 2007, o Orkut abriu o acesso a todas/os que tivessem uma “conta Google”<sup>45</sup>. É preciso destacar, no entanto, que essa abertura amplia as possibilidades de que um maior número de pessoas tornem-se usuárias/os do Orkut. Isso certamente contém fortes interesses comerciais, visto que a Google, considerada um dos gigantes da internet, “cuja receita é quase toda garantida pelos anúncios publicitários, registrou lucro de 3,070 bilhões de dólares em 2006, contra 1,46 bilhão de dólares em 2005. O faturamento da empresa ficou em 10,6 bilhões de dólares”<sup>46</sup>.

Ao acessar o Orkut, lia-se, em versão anterior de sua página principal: “Quem você conhece?”. Com essa pergunta, estampada na página inicial, o Orkut seduzia, instigava, convidava a participar. Se, por um lado, a pergunta pode remeter o convite ao encontro com

---

<sup>41</sup> Disponível em: <<http://wharton.universia.net>> Acesso em: 09 jul. 2008.

<sup>42</sup> Disponível em: <<http://www.orkut.com>> Acesso em: 18 out. 2009.

<sup>43</sup> Disponível em: <<http://www.orkut.com>> Acesso em: 7 jul. 2006.

<sup>44</sup> Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u16338.shtml> > Acesso em: 17 ago. 2005.

<sup>45</sup> Isso consiste basicamente em informar um endereço de e-mail. A informação de nome e sobrenome é opcional.

<sup>46</sup> Disponível em: < <http://noticias.uol.com.br/economia/ultnot/2007/01/31/ult35u51568.jhtm> > Acesso em: 08 fev. 2007.

as outras pessoas, que, de algum modo, se conhecem, por outro, pode referir-se à dimensão do “conhece-te a ti mesmo”. Afinal, o primeiro tópico exibido quando se acessa o perfil de algum/a usuário/a é justamente a autodefinição: “quem sou eu”.

Atualmente<sup>47</sup>, a página inicial do Orkut é mais diretiva, quase impositiva, como mostra a figura 1.



**FIGURA 1**

**Logomarca do Orkut**

Fonte – <<http://www.orkut.com>>

**Conecte-se** aos seus amigos e familiares usando recados e mensagens instantâneas

**Conheça** novas pessoas através de amigos de seus amigos e comunidades

**Compartilhe** seus vídeos, fotos e paixões em um só lugar <sup>48</sup>

Embora a pergunta “Quem você conhece?” não fique mais explicitamente estampada na página principal, ao deslizar o mouse sobre a palavra Orkut, a pergunta surge em uma caixa, agora no original em inglês: “Who do you know?”



**FIGURA 2**

**Logomarca do Orkut**

Fonte – <<http://www.orkut.com>>

Essa sutileza, de uma pergunta que leva a/o usuária/o a uma reflexão sobre si mesma/o, parece contrastar com as frases mais impositivas cujos verbos no imperativo já

<sup>47</sup> Disponível em: <<http://www.orkut.com>> Acesso em: 08 jul. 2008.

<sup>48</sup> Disponível em: <<http://www.orkut.com>>

demonstram toda uma estratégia de direção das condutas: Conecte-se! Conheça! Compartilhe! Embora sutileza e imposição possam parecer contraditórias, elas constituem diferentes estratégias que se somam na tarefa de conduzir os comportamentos das/os usuárias/os do Orkut.

Imposição não parece mesmo combinar com a *liberdade* tão evocada no que se refere à internet de modo geral, como na enunciação de que “a informação quer ser livre” (KENWAY, 1998, p. 105). No ciberespaço, há uma aversão às tentativas de controle e regulação das práticas (KENWAY, 1998). Acerca do Orkut, mais especificamente, há uma série de disputas que envolvem as instâncias jurídicas brasileiras e a Google, no que se refere basicamente ao fornecimento de informações sobre as/os usuárias/os, sob suspeita de cometer algum tipo de atividade criminosa no Orkut. A “liberdade de expressão” (CARPANEZ, 2005) é evocada como uma espécie de escudo contra as investidas policiais para apuração de delitos como racismo, homofobia, pedofilia etc.

Ainda no que se refere ao funcionamento do Orkut, na sessão Sobre o Orkut, lê-se uma série de informações sobre como usar o Orkut, o que ele possibilita e também várias frases que incitam a sua utilização, recorrentemente jogando com a tecnologia da liberdade como, ao declarar, “você pode”, ou “você decide”.

O **orkut** é uma comunidade on-line criada para tornar a sua vida social e a de seus amigos mais ativa e estimulante. A rede social do **orkut** pode ajudá-lo a manter contato com seus amigos atuais por meio de fotos e mensagens, e a conhecer mais pessoas.

Com o **orkut** é fácil conhecer pessoas que tenham os mesmos hobbies e interesses que você, que estejam procurando um relacionamento afetivo ou contatos profissionais. Você também pode criar comunidades on-line ou participar de várias delas para discutir eventos atuais, reencontrar antigos amigos da escola ou até mesmo trocar receitas favoritas.

Você decide com quem quer interagir. Antes de conhecer uma pessoa no **orkut**, você pode ler seu perfil e ver como ela está conectada a você através da rede de amigos.

Para ingressar no **orkut**, acesse a sua Conta do Google e comece a criar seu perfil imediatamente. Se você ainda não tiver uma Conta do Google, nós o ajudaremos a criá-la em alguns minutos.

Nossa missão é ajudá-lo a criar uma rede de amigos mais íntimos e chegados. Esperamos que em breve você esteja curtindo mais a sua vida social.

Divirta-se (= <sup>49</sup>

Há ainda, nessa mesma seção, mais um outro espaço em que a/o usuária/o é incitada/o a falar sobre si, especificando sua relação com o *site* de relacionamentos, no *link* Conte-nos sua história, em que se lê:

---

<sup>49</sup> Disponível em: < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 15 maio 2008.

**você tem uma história sobre o orkut que gostaria de compartilhar?**

O orkut ajudou você a reencontrar velhos amigos? Conhecer novas pessoas? Mudou a sua experiência com a internet? Ou talvez até a sua vida? Se você tem uma história sobre o orkut que gostaria de compartilhar, adorariamos escutá-la!

Conte a sua história no espaço abaixo e clique no botão "enviar". Sinta-se à vontade para incluir detalhes sobre como e para que você utiliza o orkut. Se desejar, adicione também informações sobre você e suas comunidades.

Poderemos publicar algumas dessas histórias. Portanto, procure pela sua em breve.<sup>50</sup>

Em seguida, em letras miúdas, o Orkut esclarece:

Ao enviar sua história, você estará dando ao Google Inc. permissão para utilizar seu nome e seu depoimento para fins comerciais. O Google não irá vender seu nome ou endereço de email.<sup>51</sup>

O Orkut pode ser analisado como uma grande tecnologia do eu, no sentido foucaultiano (FOUCAULT, 1993). Afinal, disponibiliza uma verdadeira anatomia política do eu. Para participar do *site* de relacionamentos, é preciso criar um *perfil* em que se tem a opção de divulgar uma série de informações pessoais e profissionais, como também a de expor apenas aquelas que mais convierem à/ao usuária/o por meio da configuração de restrição ao acesso. Toda uma série de mecanismos para falar de si são acionados. É preciso fazer um balanço geral dos próprios gostos, interesses, qualidades, preferências e, então, produzir uma verdade sobre si, a qual é exposta a um extenso campo de visibilidade ciberespacial. As práticas discursivas vividas pela juventude orkuteira levam-na a um intenso exercício de autorreflexão e de autoanálise no processo de anotação de si, na descrição do perfil. O perfil é subdividido em três grandes categorias: social, profissional e pessoal.

No perfil *social*, há um investimento intenso para a produção do eu. Existe ali um imenso aparelho técnico de escrita de si. Cada dimensão do eu é detalhadamente interrogada. Há uma série de operações que leva as/os orkuteiras/os a pensar sobre si, anotar cada detalhe e, então, exibi-las a quem desejar. Nessa espécie de cartografia do eu, em um percurso meticuloso da escrita de si, pode-se declarar: nome, sobrenome, sexo, relacionamento, data de nascimento, cidade, estado, país, idiomas que fala, se tem filhas/os, etnia, religião, visão política, tipo de humor, orientação sexual, se fuma, bebe, com quem mora, cidade natal, página da web, paixões, esportes, atividades, livros, músicas, programas de tv, filmes, cozinhas. Nesse perfil consta ainda a grande pergunta “quem sou eu”, a qual remete ao preceito délfico “conhece-te a ti mesmo”. O imperativo reflexivo do “conhece-te a ti mesmo”

<sup>50</sup> Disponível em: < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 07 jul. 2008.

<sup>51</sup> Disponível em: < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 07 jul. 2008.

“transporta toda essa duplicação entre a própria pessoa e a sua imagem e/ou toda essa divisão ao interior da própria pessoa entre algo de mim que conhece e algo de mim que é conhecido” (LARROSA, 2002, p. 60). As técnicas requeridas para a produção do eu utilizam “códigos de conhecimento [que] são inevitavelmente fornecidos não pela pura introspecção, mas por meio da tradução da própria introspecção para um vocabulário de sentimentos, crenças, paixões, desejos, valores, de acordo com um código explicativo particular” (ROSE, 2001a, p. 45), no caso que aqui interessa, um código próprio do ciberespaço.

O segundo perfil a ser preenchido é o *profissional*, no qual as operações requeridas incidem sobre a dimensão da formação e atuação profissional das/os orkuteiras/os. O exame recai sobre uma extensa gama de atributos como escolaridade, instituições frequentadas, cursos, diplomas, profissão, setor e subsetor, empresa, *site* da empresa, cargo, descrição do trabalho, *e-mail* e telefone do trabalho, habilidades e interesses profissionais. Por meio da prática de preenchimento do perfil “o sujeito é induzido a interpretar-se a si mesmo, a reconhecer-se a si mesmo como personagem de uma narração atual ou possível, a contar-se a si mesmo de acordo com certos registros narrativos” (LARROSA, 2002, p. 71).

O último tipo de perfil é o *pessoal*. Nele, o escrutínio se dá sobre dimensões como aparência física e relações afetivas. Nesse sentido, deve-se declarar altura, cor dos olhos, cor do cabelo, tipo físico, arte no corpo, aparência. Além dessas informações é preciso se avaliar e refletir sobre “o que mais chama a atenção em mim”, “do que mais gosto em mim”, “cinco coisas sem as quais não consigo viver”, “no meu quarto você encontra”. No campo dos relacionamentos, o exame recai sobre: o que atrai, o que não suporta, o primeiro encontro ideal, aprendizagens com os relacionamentos anteriores. Esse conjunto de procedimentos constitui “um material e um enquadre para exercícios a serem frequentemente executados: ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com outros etc” (FOUCAULT, 2006e, p. 148).

A construção dos perfis consiste em um grande aparato tecnológico para o autoconhecimento, autoconstituição, produção e exibição do eu acionando uma série de procedimentos para a escrita de si. O eu é interrogado por meio dos itens do perfil a serem analisados, respondidos e preenchidos, constituindo uma espécie de “memória material” do eu, que se acumula para “releitura e meditação posteriores” (FOUCAULT, 2006e, p. 147). A maquinaria do Orkut parece operar com um ideal de autotransparência e autorrevelação. Todo exame de si sobre desejos, gostos, afinidades, sentimentos, pensamentos, atitudes etc é confessado para a máquina. O mecanismo de falar de si aciona ao mesmo tempo um voltar-se sobre si, como também a criação do eu, pois “a recordação implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa” (LARROSA, 2002, p.

68). Esse processo se dá na interface jovem-máquina, pois é no Orkut que se “depositam” e se exibem todas as informações do eu. Esses procedimentos de autoconstrução e autonarração se dão, portanto, no processo de ciborguização da juventude<sup>52</sup>.

A escrita de si acionada no Orkut age sobre o pensamento das/os jovens, atuando no processo de subjetivação e exerce uma espécie de constrangimento na ordem dos movimentos interiores da alma e se aproxima do papel da “confissão ao diretor espiritual” (FOUCAULT, 2006e, p. 145). A escrita mostra os movimentos do pensamento. Ela frequentemente aparece “associada à ‘meditação’ ao exercício do pensamento sobre ele mesmo que reativa o que ele sabe, torna presentes um princípio, uma regra ou um exemplo, reflete sobre eles, assimila-os” (FOUCAULT, 2006e, p. 147).

Estando no Orkut, é possível: controlar quem será adicionada/o como sua/seu amiga/o e assim formar sua rede de relacionamentos; decidir sobre a aceitação, ou não, de determinado *depoimento* (uma opinião de alguém sobre determinada/o usuária/o); restringir quem terá acesso à sua página de recados e/ou nela deixar *scraps* (recados). Isso requer, de cada participante, uma vigilância permanente sobre o que é dito a seu respeito, para que possa efetivamente controlar (apagando ou não) o que vai ser exposto ou excluído. No Orkut demanda-se que a juventude se ocupe consigo mesma por meio da “extrema vigilância de uma atenção que está intensamente focalizada em si” [mesma] (FOUCAULT, 2006e, p. 160). Todos esses procedimentos de narração, criação, composição, vigilância, observação, análise, avaliação e julgamento atuam de maneira conjunta na subjetivação da juventude orkuteira, por meio da escrita de si, que de certa forma unifica uma série de “fragmentos heterogêneos” (FOUCAULT, 2006e, p. 152).

Além de todos os exercícios da escrita de si é possível divulgar fotos e vídeos. Essas operações requerem uma minuciosa avaliação do que exibir sobre si. As fotos podem mostrar eventos, viagens, festas, aquisições, namoros e uma enormidade de situações em que as/os jovens produzem e divulgam um eu. Da mesma forma os vídeos podem dizer do momento vivido, das sensações experimentadas, dos sentimentos etc. Cada nova adição de foto ou vídeo, assim como qualquer atualização de informação no perfil pode ser avisada à rede de amigas/os do Orkut. Esse procedimento acarreta uma intensa exposição de si. Isso possibilita que cada usuária/o acompanhe todos os procedimentos da escrita e (re-)escrita de si realizada por suas/seus amigas/os e avalie seus pares. Ou seja, além do mecanismo constante de autoavaliação, há no Orkut um investimento na avaliação dos sujeitos por parte das/os

---

<sup>52</sup> A ciborguização da juventude será discutida no capítulo seguinte.

outras/os orkuteiras/os. Essa dupla função do Orkut assemelha-se à da correspondência analisada por Foucault (2006e). O processo de composição do perfil age, por meio do próprio ato da escrita, sobre aquela/e que o cria, assim como, pela leitura e releitura, age sobre aquela/e que o acessa. Isso porque o trabalho que o perfil opera nas/os outras/os orkuteiras/os, que também é realizado naquela/e que constrói e publica o perfil, (semelhante à carta) implica “introspecção”; “mas é preciso compreendê-la menos como um deciframento de si por si do que como uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo” (FOUCAULT, 2006e, p. 157).

No canto superior esquerdo do perfil de cada usuária/o, é exibido um avatar, que consiste em uma imagem que a/o identifique. Essa imagem pode ser uma foto ou qualquer outra figura com a qual a/o orkuteira/o deseja ser identificada/o. O avatar leva a/o usuária/o a pensar sobre sua imagem, aquilo que deseja divulgar sobre si mesma/o e consiste em uma forma de exibir o eu. Além disso, todos os processos de seleção e escolha do que divulgar, como a própria imagem a exibir, são ativados pela tecnologia da liberdade. É a liberdade que organiza as operações realizadas durante a construção do perfil da/o orkuteira/o.

Um dos grandes atrativos do Orkut é a possibilidade de “bisbilhotar” (SILVEIRA, 2006) o que é dito sobre as/os outras/os, pelas/os outras/os e também sobre si. Essa tática é tão significativa que o lançamento de um novo recurso tecnológico, possibilitando que todas/os as/os usuárias/os do Orkut sejam informadas/os sobre quem visualizou o seu perfil, causou grande alarde entre as/os orkuteiras/os, sendo inclusive objeto de debate na mídia impressa<sup>53</sup>. Essa ferramenta tecnológica gerou a revolta em muitas/os usuárias/os que gostavam de “xeretar”, anonimamente, os perfis alheios. É possível desabilitar a função “dedo duro”, que informa a visita no perfil de alguém, mas, nesse caso, a/o usuária/o que não é “dedurado” também não é informado sobre as/os visitantes que acessaram seu perfil. Novamente é preciso fazer uma escolha, a qual é ativada pela tecnologia da liberdade. Essa permanente exposição de si e das/os outras/os acaba produzindo formas de se representar e de se diferenciar, por meio do que cada uma e cada um “confessa” sobre si (FISCHER, 2001), do que examina curiosamente a respeito da/o outra/o, em suas múltiplas dimensões: política, ética, estética, social, artística, musical, esportiva, educacional, profissional, religiosa, étnica, racial, sexual, de gênero e inúmeras outras.

No processo de subjetivação da juventude orkuteira, as/os jovens gozam de prestígios em termos de conhecimentos que lhes permitem participar de toda potência do ciberespaço

---

<sup>53</sup> Alguns exemplos da repercussão dessa inovação podem ser vistos em: MING, Laura. Emergência Nacional. Bomba na rede: de repente, sem aviso, bisbilhoteiros do Orkut perdem o anonimato. *Veja*, 3 maio 2006, p. 66; RAMPAZZO, Fabiano. Cuidado. Tem dedo-duro no Orkut. *O Estado de S.Paulo*, São Paulo, 26 Abr. 2006. Metrópole, p. C.

orkuteiro ou escapar do investimento massivo que insiste em as/os fazer se autoexaminar, escrever sobre si e exibir o eu. Nessa batalha entre os procedimentos propostos no Orkut e a efetiva escrita de si, podem surgir os *fakes* (perfis fictícios). O *fake* consiste na/o usuária/o que se opõe à regra do discurso completo de si, no qual se demanda o relato e divulgação da verdade sobre si.

Dizer o menos possível sobre si ou criar um perfil que não corresponda “verdadeiramente” a si mesma/o é um “princípio tático” em meio a uma “estratégia geral” que incita a dizer tudo. O *fake* se opõe à regra da *exaustiva escrita de si* – constitutiva do Orkut – ao mesmo tempo em que se mantém no jogo por meio da visualização e exame da/o outra/o – também característica do Orkut. Jogo consiste em um “conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em função de seus princípios e das suas regras de procedimento, válido ou não, ganho ou perda” (FOUCAULT, 2006d, p. 282).

O *fake* mantém-se no jogo, mas jogando de outra forma, utilizando outras táticas, subvertendo as regras e se opondo à obrigação de dizer a verdade sobre si. Ou talvez a criação do *fake* não seja uma operação de oposição e, sim, de adaptação. Afinal, a sociedade contemporânea demanda o “sujeito flexível [o qual] apresenta comportamentos adaptativos e está sempre preparado para mudar de rumo, de modo a enfrentar melhor as mudanças” (VEIGA-NETO, 2008, p. 147). Flexibilidade é, pois, uma das marcas da/o jovem orkuteira/o.

A invenção faz parte, em seu aparecimento, desenvolvimento e nos mecanismos que a suportam, da história da/o orkuteira/o e integra as operações que integram o funcionamento do Orkut, constitui o jogo que ele proporciona, fazendo com que as/os usuárias/os estejam sempre sob suspeição. O *site* cria uma nova relação entre fato e narração; institui um limite extremamente tênue entre o confiável e o perigoso<sup>54</sup>. Limite que pode tanto afugentar as/os mais precavidas/os, quanto seduzir aquelas/es que gostam de se arriscar e se aventurar em campos imprevisíveis e incertos, ou que simplesmente não se preocupam com nada disso.

É importante registrar, no entanto, que o *site* dispõe de uma “política”, que inclui o “estatuto da comunidade” que se opõe à criação de *fakes*, no qual consta a determinação: “como o orkut.com tem como objetivo promover interações abertas entre pessoas reais, exigimos que os usuários atendam os padrões básicos de identidade. Os perfis devem ser criados somente pela pessoa retratada, e todos os usuários devem ter pelo menos 18 anos”<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> Se, por um lado, a dimensão da diversão e das inúmeras possibilidades de encontros oferecidas pelo Orkut podem ser bastante atrativas, por outro, há múltiplas denúncias frequentemente divulgadas pela mídia sobre uma série de crimes cometidos por meio do Orkut. Segundo Silveira (2007), o Orkut é o líder em denúncias de crimes cibernéticos especialmente envolvendo estelionato, crimes contra a honra e pedofilia.

<sup>55</sup> Disponível em: <<http://www.orkut.com>> Acesso em: 16 jul. 2008.

Para tentar coibir as infrações ao estatuto, o Orkut orienta e adverte: “possíveis violações ao Estatuto da comunidade deverão ser denunciadas com o uso do botão **Denunciar abuso** na página do perfil ou da comunidade. Se nós determinarmos que o conteúdo informado é ilegal ou viola nossas políticas, poderemos removê-lo imediatamente”<sup>56</sup>.

Em relação ao conteúdo dos perfis, o estatuto determina que

não é permitido ao usuário carregar, transmitir ou conter (no perfil, nos depoimentos, nas entradas da página de recados etc.) material – como pornografia infantil – que viole as leis do mundo real. Esses perfis serão removidos imediatamente quando tomarmos conhecimento de tal conteúdo, e nós denunciaremos instâncias de pornografia infantil às autoridades apropriadas.

As imagens exibidas no orkut.com não podem conter material obsceno, de nudez, nem com apelo sexual que seja considerado explícito pela equipe do orkut.com.

O perfil não pode carregar, transmitir ou conter material que seja discriminatório ou ofensivo em relação a raça, etnia, nacionalidade, religião, sexo ou orientação sexual.

Um perfil não deve conter ameaças de violência contra nenhuma pessoa, e não pode promover nenhum perigo nem atividade ilegal<sup>57</sup>.

O Orkut ainda dispõe de uma “política sobre carregamento de imagens” (que proíbe a veiculação de pornografia e obscenidade); “política sobre material protegido por direitos autorais” (que proíbe postar material protegido por direitos autorais nos perfis ou nas comunidades); “política de privacidade” (que detalha as formas de privacidade, as quais podem ser controladas pelas/os usuárias/os, por meio de senhas e configurações pessoais) e “termos de serviços”. Para participar do Orkut, a/o usuária/o deve “primeiro concordar com os Termos. Não é permitido o uso dos Serviços por parte do usuário se ele não aceitar os Termos<sup>58</sup>”. A/o usuária/o pode aceitar os termos de serviços:

(A) clicando para aceitar ou concordar com os Termos, no caso de essa opção ser disponibilizada pelo Google na interface do usuário para qualquer Serviço; ou  
(B) usando efetivamente os Serviços. Nesse caso, o usuário compreende e aceita que o Google considerará o seu uso dos Serviços uma aceitação dos Termos a partir desse momento<sup>59</sup>.

Mesmo com toda a política de utilização de serviços, o universo do Orkut é repleto de transgressões de todo tipo, a começar pela participação de uma infinidade de pessoas com idade inferior a 18 anos, como também na série de crimes cometidos por meio do *site* e constantemente denunciados pela mídia. Alguns exemplos podem ser vistos nas reportagens com os títulos: “Promotores e policiais investigam ameaças contra prefeito no Orkut”<sup>60</sup>;

<sup>56</sup> Disponível em: <<http://www.orkut.com>> Acesso em: 16 jul. 2008.

<sup>57</sup> Disponível em: <<http://www.orkut.com>> Acesso em: 16 jul. 2008.

<sup>58</sup> Disponível em: <<http://www.orkut.com>> Acesso em: 16 jul. 2008.

<sup>59</sup> Disponível em: <<http://www.orkut.com>> Acesso em: 16 jul. 2008.

<sup>60</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u111465.shtml>> Acesso em: 17 ago. 2005.

“"Venda" de ecstasy é freqüente no Orkut”<sup>61</sup>; “Polícia prende 12º acusado de vender drogas no *site* Orkut”<sup>62</sup>; “Polícia acha autor de grupo racista no Orkut”<sup>63</sup>. Essas reportagens trazem temáticas polêmicas: o envolvimento de jovens em práticas criminosas, racistas, preconceituosas e que utilizam o Orkut como veículo de divulgação, acordos, incitação<sup>64</sup>.

O Orkut disponibiliza uma série de outros recursos, como o lembrete do aniversário das/os amigas/os ou a troca de mensagens via correio eletrônico. O Orkut tem investido na ampliação de recursos que oferece às/aos usuárias/os. Algumas otimizações recentes do *site* são a ampliação da possibilidade de exibir até 1.000 fotos por álbum e a notificação das mais diversas atualizações realizadas pelas/as amigas/os das/os usuárias/os, como atualizações de dados do perfil, adição de novas fotos ou vídeos. Algumas formas de ampliação de recursos e ferramentas estão na enorme lista de aplicativos que podem ser adicionados ao perfil da/o orkuteira/o, como, por exemplo, a adição de músicas a serem tocadas no perfil; personalização do avatar em 3D; estilização das fotos; categorização das/os amigas/os em mais lindos, mais bem-vestidos etc; adição de *emoticons*<sup>65</sup> que divulgam o estado emocional das/os usuárias/os; divulgação de informações diversificadas, como campeonatos e eventos; compartilhamento de jogos etc. Geralmente, essas otimizações são divulgadas e explicadas no *blog*<sup>66</sup> oficial do Orkut, em que funcionárias/os da Google postam diversas informações e esclarecimentos às/aos usuárias/os<sup>67</sup>.

Outro procedimento disponibilizado no Orkut e que exerce grande atração é a possibilidade de criar uma comunidade ou participar de determinada comunidade já existente. As comunidades são articuladas em torno de temáticas específicas. Há comunidades sobre os mais diversos e inusitados assuntos, categorizados pelo Orkut em: alunos e escolas; animais: de estimação ou não; artes e entretenimento; atividades; automotivo; cidades e bairros; computadores e internet; culinárias, bebidas e vinhos; culturas e comunidade; empresa;

<sup>61</sup> Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u111287.shtml> > Acesso em: 17 ago. 2005.

<sup>62</sup> Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u111375.shtml> > Acesso em: 17 ago. 2005.

<sup>63</sup> Disponíveis em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u109668.shtml>> Acesso em: 17 ago. 2005.

<sup>64</sup> Em 2 de julho de 2008, a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Pedofilia aprovou a quebra de sigilo de 22.761 páginas do Orkut sob suspeita de conteúdo pedófilo, o que também pôs fim à disputa judicial entre a Google e o Ministério Público Federal, com a assinatura do termo de ajustamento de conduta. Segundo esse termo, a Google deve armazenar, por até um ano, os dados de internautas, os conteúdos dos perfis e das comunidades do Orkut. Caso descumpra essas medidas, a Google terá que pagar uma multa diária de R\$ 25.000,00. Disponível em < <http://www.otempo.com.br> > Acesso em: 03 jul. 2008.

<sup>65</sup> Contração das palavras em inglês: *emotion* (emoção) e *icon* (ícone). São ícones, geralmente círculos, que representam expressões faciais, como, por exemplo: ☺ [sorriso, felicidade] ou ☹ [tristeza].

<sup>66</sup> Forma abreviada de *weblog*, que consiste em qualquer forma de registro frequente de informações. Os *blogs* são muito utilizados como diários virtuais.

<sup>67</sup> Disponível em: <<http://blog.orkut.com>> Acesso em: 15 jul. 2008.

escolas e cursos; esportes e lazer; família e lar; gays, lésbicas e bi; governo e política; história e ciências; *hobbies* e trabalhos manuais; jogos; moda e beleza; música; negócios; países e regiões; pessoas; religiões e crenças; romances e relacionamentos; saúde, bem-estar e *fitness*; viagens; outros.

Durante o procedimento de mapeamento do Orkut, realizei uma exploração de vários tipos diferentes de comunidades. Inicialmente busquei identificar aquelas que se relacionavam com a instituição escolar e com as atividades educacionais<sup>68</sup>. Nessa busca, localizei inúmeras comunidades que debatiam especificamente sobre determinada escola ou professor/a. Encontrei ainda uma grande diversidade de comunidades que tratavam da instituição escolar, suas/seus professoras/es e alunas/os de modo mais geral, entre elas: *Amo a escola, odeio estudar; Amo estudar; Odeio estudar; Eu amo a minha escola; Quem não cola não sai da escola; Escola é legal, chato é estudar; Eu adoro zuar na escola; Inteligente não, eu estudo; Tomara que o professor falte; Sempre tem um professor FDP; Escola única droga que não vicia; Não mate aula, mate professores; Eu tenho um professor gostoso; Odeio quem puxa saco de professor; Odeio professor chiliquento; Todo professor merece o céu; Meu professor comprou diploma; Eu tenho um professor picareta; Eu amo meu professor; Eu tenho um professor sacana; Vou à faculdade para dar risada; Meu sonho é explodir a escola; A escola é uma mentira; NO escola, YES net; Vou na aula só pra ver os amigos; Movimento contra o dever de casa; Eu durmo na aula; Estudar pra quê?* etc.<sup>69</sup>

Posteriormente, procurei localizar aquelas comunidades que tratavam de temáticas polêmicas, como as que envolviam racismo, homofobia, incitação ao suicídio ou diversas formas de preconceitos, devido às constantes denúncias publicadas na mídia. Algumas dessas comunidades são: *Estraçalhe a raça negra já!; Legalize o aborto de negros(as); Escravize a raça negra já!; Tenho nojo de negros; Extermine as crianças negras; Não existe beleza negra; Sou 100% racista; Eu odeio baiano/nordestino; Eu odeio gays; Eu odeio garoto emo, tudo gay; Depressão, ódio e suicídio; Se mata logo cara!* entre outras.

Em seguida, identifiquei algumas comunidades que tratavam especificamente das questões relativas a gênero, já que ele emergia na pesquisa como uma importante categoria de análise, devido à grande recorrência de situações em que as marcas de gênero agiam na produção das subjetividades. Algumas dessas comunidades são: *Lugar de mulher é na*

<sup>68</sup> Algumas comunidades do Orkut relativas a essas temáticas foram analisadas por Zuin (2006) e Bergmann (2007a; 2007b).

<sup>69</sup> Algumas dessas comunidades foram por mim analisadas e pela orientadora desta pesquisa, em Espírito Santo e Paraíso (2007a; 2007b).

*Pokebola*<sup>70</sup>; *Lugar de homem é na Pokebola*; *Feminismo não é femismo*; *Guerra dos sexos*; *Homem deveria vir com manual*; *Lugar de mulher é no tanque*; *Lugar de homem é na cozinha*; *Mulher não se entende, se obedece*; *Homem é um nada sem mulher*; *Manual da mulher resolvida*; *Homem tem que saber ser homem*<sup>71</sup>.

Por fim, centrei-me nas comunidades diretamente relacionadas à escola investigada ou às/aos alunas/os, pois elas constituem a interface com o currículo escolar. O discurso dessas comunidades é atravessado pelo discurso do currículo escolar, o que interessa diretamente à pesquisa. O conteúdo dessas comunidades foi a principal fonte de informações do currículo do Orkut. São elas: a comunidade da escola; a comunidade do Grêmio; as comunidades de cada turma selecionada para as observações; as comunidades criadas para determinadas/os alunas/os ou professoras/es<sup>72</sup>.

A participação em uma comunidade demanda uma série de procedimentos da/o usuária/a que primeiramente deve adicioná-la ao seu perfil, o que pode exigir a autorização prévia da/o “dona/o” da comunidade, se ela/e assim determinar. Nesse caso, é necessário aguardar o aceite. Sendo aceita/o, a/o usuária/o pode participar dos debates travados no *fórum* da comunidade. O fórum consiste em um espaço em que as/os participantes discutem quaisquer assuntos distribuídos em *tópicos* específicos. Os tópicos são criados em torno de determinada temática, mas as/os participantes podem subverter o tema proposto e passar a debater um assunto totalmente desvinculado do tema originário do tópico.

Outro exercício proporcionado pela comunidade consiste em participar das *enquetes*, as quais consistem em uma espécie de pesquisa ou votação sobre determinada temática vinculada, ou não, à proposta da comunidade. Assim, qualquer usuária/o pode postar uma enquete e as/os demais participantes da comunidade se posicionam diante das alternativas propostas. O Orkut, então, contabiliza os posicionamentos, criando um *ranking* das respostas.

Além disso, as/os participantes podem divulgar eventos na comunidade. Esses eventos podem referir-se à temática proposta na comunidade ou tratar de um assunto totalmente diferente. Todas essas possibilidades podem, ou não, ser controladas por um/a “moderador/a”

---

<sup>70</sup> Pokebola é um aparato especial utilizado para capturar e transportar Pokémons (monstros de bolso). Os Pokémons dos jogos, desenhos animados, filmes e mangás são criaturas que habitam o Universo Pokémon, que seria talvez uma dimensão paralela à nossa. Cada espécie tem um conjunto de habilidades específicas e muitas têm a capacidade de “evoluir”, ou seja, transformar-se em formas mais poderosas, conforme adquirem experiência em batalhas. Eles são treinados para essas competições por seus/suas donos/as. Alguns/algumas criam os pokémons como animais de estimação, como ajudantes para realizar tarefas específicas ou para duelar.

<sup>71</sup> Algumas dessas comunidades foram por mim analisadas e pela orientadora desta pesquisa, em Espírito Santo e Paraíso (2006).

<sup>72</sup> Por critérios éticos, os nomes dessas comunidades não serão revelados, para não divulgar os nomes das/os alunas/os, nem das/os professoras/os.

que consiste em um/a participante que decide o que permanece e o que é excluído da comunidade, desde tópicos dos fóruns, como enquetes, eventos e até seus membros. Todo esse acesso para exclusões ou aceites é controlado por meio de senhas eletrônicas.

A participação da/o usuária/o pode ser mais ativa (o que inclui debater ou até mesmo criar os tópicos propostos nos fóruns da comunidade e também divulgar eventos relacionados ao tema) ou pode consistir em apenas adicionar a comunidade escolhida ao seu perfil, como é feito na maior parte dos casos. De um modo ou de outro, adicionar uma comunidade significa deixar públicas as ideias com as quais a/o usuária/o se identifica, consiste em mais uma técnica para falar de si e produzir um eu. Isso é muito evidente quando as/os usuárias/os simplesmente postam *links* de determinada comunidade no item “quem sou eu” do perfil. Ou ainda quando assim respondem a esse item: “quer saber quem eu sou, veja as minhas comunidades” ou então: “um pouco do que eu sou já está dito nas minhas comunidades”. Toda essa maquinaria constitui “uma certa maneira de se manifestar para si mesmo e para os outros” (FOUCAULT, 2006e, p. 155), em que a escrita e exibição do eu funcionam como uma “maneira de se oferecer ao seu olhar através do que é lido é dito sobre si mesmo” (FOUCAULT, 2006e, p. 156).

A *escrita de si*, posta em funcionamento no Orkut, é acionada por meio da tecnologia da liberdade. No governo sobre si a liberdade aparece como condição de existência do poder (FOUCAULT, 1995a). Liberdade parece constituir-se como um “valor em si” (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p. 65) e é demandada em várias comunidades do próprio Orkut. Como uma espécie de reivindicação, temos as comunidades: *Quero liberdade no Orkut; Liberdade no Orkut; Liberdade de Orkut; Liberdade de expressão no Orkut; M.P.L.O.* [movimento pela liberdade no Orkut] – *Liberdade no Orkut; Liberdade ao Orkut; Queremos liberdade no Orkut; Liberdade para todos do Orkut*<sup>73</sup>.

O Orkut consiste, pois, em um importante aparelho de tecnologia do eu, que tem por regra de funcionamento fazer a existência da juventude passar, ao mesmo tempo, pelo filtro do exame de si e do julgamento da/o outra/o. Isso por meio de um extenso controle discursivo no jogo da exaustiva escrita e exibição de si. O Orkut faz funcionar diversos mecanismos de regulação da conduta. Ele cria uma série de obrigações discursivas, demandando determinados comportamentos da juventude, por meio das relações que ela estabelece consigo mesma e com os pares. Sobre ela é feito um intenso investimento, para que o eu seja detalhadamente analisado, escrito e exibido no ciberespaço.

---

<sup>73</sup> Maria Carolina Silva, ao analisar o currículo de filmes infantis de animação, também observou a utilização da liberdade como uma estratégia de regulação das condutas (SILVA, 2008).

A maquinaria do Orkut opera de modo a penetrar em toda a constituição da/o jovem, a interrogar cada detalhe da sua existência, tentando controlar a todo custo, por meio de uma política e estatuto de uso, as fugas e as transgressões. Para isso, o Orkut dispõe de uma série de mecanismos para fazer falar, impondo também algumas regras aditivas como aquelas relativas a uma nova linguagem – o internetês<sup>74</sup> –, com certo estilo de escrita de si, composto por determinadas palavras, expressões e *emoticons*. Mesmo todos esses procedimentos, no entanto, não são capazes de garantir que a juventude seja subjetivada da mesma forma. As tentativas de controlar os procedimentos a serem adotados não são plenamente eficazes. Há muitos escapes, como os *fakes*, a omissão de informações ou a transgressão às políticas de privacidade, carregamento de imagens etc. Afinal, “a existência da contestação, do conflito e da oposição nas práticas que conduzem a conduta das pessoas não constitui nenhuma surpresa”, pois “em qualquer e determinado local, os humanos colocam programas planejados para um determinado fim a serviço de outros fins” (ROSE, 2001a, p. 48).

Além disso, se estamos vivenciando a mudança da sociedade disciplinar (moderna) para a sociedade do controle (pós-moderna), conforme anuncia Deleuze (1992), temos também uma mudança nos processos de subjetivação, passando da produção dos sujeitos dóceis para os sujeitos flexíveis (VEIGA-NETO, 2008). A flexibilidade estimulada provoca naquelas/es em que incide “artimanhas e artifícios de escape, evasiva e (no limite) recusa” (VEIGA-NETO, 2008, p. 147).

O conteúdo e o funcionamento do currículo do Orkut mostram uma vasta multiplicidade, a qual pluraliza sua constituição e possibilidades de subjetivação juvenil. O currículo escolar investigado também é composto de uma variedade de elementos. Ambos são constituídos pela tecnologia da liberdade, a qual age na produção das subjetividades e atua na condução das condutas juvenis.

---

<sup>74</sup> O internetês será melhor discutido no capítulo seguinte.

### 3.3 A tecnologia da liberdade e as marcas nas subjetividades juvenis

A excelente reputação do Coltec e o disputado concurso para preenchimento de parte das matrículas produzem um grande valor social em torno da figura da/o coltecana/o. Segundo um aluno, “ser coltecano= ser elitizado em relação aos outros estudantes” (Aurélio, 15 anos)<sup>75</sup>. Mas esse prestígio não é extensivo a todas/os. Na verdade, as/os alunas/os oriundas/os do Centro Pedagógico e que não passaram pelo rigoroso teste de seleção não gozam do mesmo *status* frente à Instituição. A dupla forma de ingresso no Coltec tem como efeito uma acirrada disputa e a produção de diferentes subjetividades. Ser coltecana/o oriunda/o do Centro Pedagógico é diferente de ser coltecana/o concursada/o.

As diferenças parecem centrar-se principalmente em torno da divergência entre a proposta de avaliação do CP e do Coltec. Isso porque o CP adota como proposta avaliativa uma dimensão mais qualitativa de análise, dentro de um processo de progressão continuada, em consonância com as políticas nacionais para o ensino fundamental, em curso no Brasil desde a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996)<sup>76</sup>. Já o Coltec assume uma avaliação pautada prioritariamente em provas e notas, com regime seriado que prevê a reprovação das/os alunas/os que não alcançam o desempenho mínimo de 60%.

Embora essa não seja a única diferença entre as duas escolas, o processo avaliativo parece ser o centro de grande parte do conflito entre elas e que resulta na diferença entre as/os coltecanas/os. Diante da proposta avaliativa diferenciada, o CP, de modo geral, é posicionado como uma escola com baixa qualidade, que não prepara adequadamente as/os alunas/os<sup>77</sup>, as/os quais ao ingressarem no Coltec encontram enormes dificuldades, por não deterem os requisitos necessários ao bom desempenho acadêmico, como por exemplo, o “hábito de

---

<sup>75</sup> Por critérios éticos, todos os nomes citados na pesquisa são fictícios.

<sup>76</sup> Não é objetivo desta tese uma discussão pormenorizada a respeito das políticas de progressão continuada. A esse respeito, vejam-se Guilherme (1998; 2002); Camargo (1999); Arroyo (1999); Dalben (2000); Freitas (2000); Bertagna (2003).

<sup>77</sup> Durante a pesquisa de campo era bastante comum ouvir enunciações de que o CP é uma escola “fraca” que não “dá base” para as/os alunas/os. O CP geralmente era classificado como uma instituição que não garante uma sólida aprendizagem das/os estudantes, principalmente por priorizar uma formação mais voltada para a socialização e negligenciar os aspectos conteudistas do ensino. Embora esse seja o discurso recorrente, há também enunciações opostas, que tentam derrubar essas representações, sob o argumento de que elas constroem um equívoco a ser desmistificado.

estudo”<sup>78</sup>. Isso é apontado como a principal causa do fracasso escolar das/os alunas/os oriundas/os do CP, que totalizavam 95% das/os repetentes, no ano de 2007.

Por um lado, as/os coltecanas/os procedentes do CP, de modo geral, são posicionadas/os como menos capazes e acabam sendo julgadas/os de modo pejorativo por grande parte do Coltec. Por outro lado, as/os concursadas/os são posicionadas/os como as/os legítimas/os coltecanas/os, merecedoras/es do *status* de tal denominação. Essa disputa produz efeitos no desempenho diferenciado e na sociabilidade das/os alunas/os<sup>79</sup>.

De todo modo, ser coltecana/o implica se posicionar de determinadas formas, realizar determinados procedimentos e conduzir a própria conduta de modos específicos. No currículo do Coltec são produzidas certas demandas de comportamento, determinadas formas de se conduzir. Um tipo de comportamento requerido é estudar bastante: “Tem que gostar de estudar” (Fábio, 15 anos), “msm nao gostando de estudar os coltecanos estudam” (Aurélio, 15 anos), caso contrário “naum dura um semestre” (Fábio, 15 anos). Outra marca da/o coltecana/o está impressa na relação com os horários diários. Isso porque a escola não possui o clássico sinal indicativo dos tempos das aulas e recreios. Desse modo, cada aluna/o deve observar a hora e dirigir-se ao respectivo ambiente da aula ou do lanche e almoço.

Mas é a *liberdade* a principal característica do Coltec (PEREIRA, 2006; MARQUES, 2006; VILLAS, 2009). O currículo da escola demanda um jeito de ser coltecana/o que tem como eixo constituidor a liberdade. Ela é a tecnologia que funciona de modo a promover a regulação das condutas das/os jovens. No Coltec, as/os alunas/os podem agir de certos modos, geralmente proibidos em outras escolas de ensino médio, o que é divulgado como liberdade. Elas/es podem, por exemplo, namorar, permanecer na escola fora do horário de suas aulas, jogar nas quadras e fumar nas áreas externas.

Diferentemente da maior parte das escolas de ensino médio, o Coltec não exige a utilização de uniforme, exceto para as aulas de educação física. As/os alunas/os gozam da liberdade de decidir que roupa usar para ir à escola. Mesmo assim, talvez por questões ligadas ao orgulho de exibir-se como coltecana/o, algumas/alguns jovens utilizam o uniforme, estampando no corpo a marca prestigiada socialmente.

Mas é a liberdade de assistir, ou não, à determinada aula que parece ser a marca distintiva da escola, a que confere a ela uma posição de destaque junto à comunidade escolar.

---

<sup>78</sup> Ao ingressarem no Coltec, as/os estudantes oriundas/os do CP são orientadas/os sobre a necessidade de mudarem os antigos “hábitos de estudo”, tendo mais responsabilidade com as atividades, a fim de obterem êxito na escola (VILLAS, 2009).

<sup>79</sup> Uma discussão mais detalhada sobre as disputas e descompassos entre CP e Coltec pode ser vista em Pereira (2006); Marques (2006); Villas (2009).

Como praticamente não há controle da frequência, são as/os jovens que decidem a que aulas assistir. No Coltec não há a figura da/o disciplinária/o, comum em grande parte das escolas, que se encarregaria de conduzir as/os alunas/os para as respectivas salas de aula. São as/os próprias/os jovens que avaliam a pertinência e necessidade de determinada aula e têm, portanto, a liberdade de decidir entre assistir a ela ou não. Para isso, são necessários vários exercícios de autorreflexão e análise do currículo como: eu preciso dessa aula? Eu preciso dessa disciplina? Eu consigo aprender esse conteúdo sozinho/a? Essa aula vai contribuir em algum aspecto na minha formação? Ela é imprescindível para meu sucesso como coltecana/o? etc. Feitos esses procedimentos, as/os coltecanas/os devem então decidir que aulas frequentar.

Além disso, é comum a prática de sair da sala, no meio da aula, conforme a conveniência. Não há proibições quanto a isso e em certos casos essa conduta é estimulada no currículo.

**Episódio do currículo escolar: aula de matemática – 3º ano**

O professor se irrita com a bagunça da turma e determina: “quem não vai fazer a atividade, que fique quieto ou pode sair da sala. Mas não atrapalha!” Ninguém decidiu se retirar. (Notas do diário de campo em 21/09/2007).

A liberdade como marca coltecana é demandada no currículo escolar, quando depois de todos os exercícios sobre si descritos acima, as/os alunas/os podem optar em não frequentar determinadas aulas e apenas fazer as avaliações daquela disciplina. Nesse caso, a/o coltecana/o dirige sozinha/o seu programa de estudo, em uma espécie de autodidatismo, em que aprende os conteúdos curriculares, sem a interlocução com a figura do/a professor/a. Essa prática pode ser exemplificada com o episódio a seguir.

**Episódio do currículo escolar: aula de física – 3º ano**

Como a sala estava bem vazia, pergunto a um grupo de alunas/os as razões da baixa frequência naquela aula. Segundo elas/es, o professor permite que cada um/a decida entre frequentar todas as aulas e realizar as atividades propostas, ou apenas fazer a prova trimestral, valendo o total de pontos da etapa avaliativa. Elas/es explicam que quem opta pela prova única estuda sozinha/o. (Notas do diário de campo em 20/09/2007).

A marca coltecana é constituída em torno da liberdade, o que ativa mecanismos que incitam a juventude a exercer uma série de procedimentos sobre si, que objetivam o autogoverno, “uma vez que ser livre significa não ser escravo de si mesmo nem dos seus apetites, o que implica estabelecer consigo mesmo uma certa relação de domínio, de controle” (FOUCAULT, 2006d, p. 270). É preciso “todo um trabalho de si sobre si mesmo” (FOUCAULT, 2006d, p. 270), para saber usar a liberdade. Isso requer o que Michel Foucault

denominou “prática ascética” que consiste no “exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2006d, p. 265). E sendo livres, os indivíduos “podem ser governados de maneira tal que eles vivam sua liberdade de forma apropriada” (ROSE, 2001a, p. 41).

Essa liberdade é enaltecida por algumas/alguns e execrada por outras/os. Do lado das/os favoráveis encontra-se uma série de enunciações como “os alunos tem uma liberdade muito grande, tanto que vc faz o que quiser lá, num tem ninguém te vigiando” (Lígia, 16 anos), “ninguem pega no pe” (Alice, 16 anos). Do lado oposto há argumentos como “a escola é muito solta” (Professora de português), “permissiva” (MARQUES, 2006), com “excesso de liberdade” (Professor de informática), “alguns abusam demais dela [liberdade] (Henrique, 16 anos).

A estratégia da “liberdade concedida” (VILLAS, 2009, p. 72) vincula-se a um rigoroso processo avaliativo. Juntos eles fazem funcionar um eficiente mecanismo de regulação das condutas e atuam na condução das condutas juvenis. Mesmo livres para o estudo individualizado e para não assistir a determinadas aulas, as/os coltecanas/os são controladas/os por meio do sistema de avaliação, o qual exige um elevado desempenho acadêmico, para que se conquiste a aprovação na Instituição e a conclusão dos estudos. A prova é, pois, um poderoso recurso acionado para controlar os comportamentos.

**Episódio do currículo escolar: aula de química – 3º ano**

A turma conversa excessivamente e, após vários pedidos de silêncio, a professora pede que quem não quiser participar da atividade se retire da sala. Ninguém toma essa decisão, mas a bagunça continua. Ela então ameaça: “se eu não conseguir corrigir todos os exercícios vou trocar cinco questões fechadas, por cinco abertas na prova”. A turma finalmente silencia. (Notas do diário de campo em 01/10/2007).

Nesse caso, o jogo entre a liberdade de escolha e a opressão do sistema avaliativo não parece ser da ordem da simples oposição. Ao contrário, parece haver uma articulação entre elas. Isso porque a liberdade como estratégia geral de regulação e subjetivação opera em conjunto com uma série de táticas por vezes ligadas à restrição, como no caso da avaliação. Ou seja, a liberdade de decisões é evocada como marca distintiva da escola. Em contrapartida, ao mesmo tempo em que se é livre para tomar diversas decisões quanto ao modo de conduzir a escolarização, tem-se a regulação e restrição dessa mesma liberdade, por meio das avaliações, as quais determinam o destino escolar. No Coltec parecem configurar-se “*modos diferentes de regulação*, cada um dos quais representa uma combinação de liberdades e restrições” (HALL, 1997, p. 37. Grifos no original).

Além desses aspectos, o processo avaliativo considerado “puxado” (Fábio, 15 anos) atua na produção da/o coltecana/o estressada/o, “vai chegando no final do ano, só cara estressado, neguin chorando no corredor. Perto da [avaliação] trimestral você vai ver muito aluno chorando!” (Antônio, 19 anos). O ritmo da escola é outra característica que atua na fabricação da subjetividade, produzindo a/o coltecana/o estressada/o, que “naum tem tempo pra nada” (Fábio, 15 anos). A extensa carga horária que imprime uma jornada de tempo integral na escola, quase todos os dias da semana, faz com que as/os coltecanas/os tenham que aprender a conviver com um tempo restrito para outras atividades como lazer, academia, cursos de idiomas entre outros. Mas o ritmo acelerado também produz a/o coltecana/o que se safa, a/o qual sabe resolver diversas situações e sabe lidar com o tempo escasso e o acúmulo de demandas “Acho que o Coltec ensina coisas maravilhosas pro cara, que não são conteúdos teóricos. Como saber como lidar com diversas situações, ter várias coisas pra fazer e ter que administrar isso, sabe? Eu achei isso fundamental” (Antônio, 19 anos).

No currículo do Coltec, a liberdade é a estratégia que aciona as técnicas da *autonomia*, *responsabilidade* e *consciência*, de maneira conjunta e articulada. Essas técnicas ampliam o poder, já que a liberdade é condição para o exercício do poder em que se configura um campo de possibilidades de diversificados comportamentos e múltiplas reações (Ó, 2009). Para a formação de indivíduos autônomos, capazes de fazer escolhas, o currículo proporciona uma série de exercícios que levam as/os jovens a decidir, com responsabilidade e consciência, quais os comportamentos a adotar e como conduzir a vida de coltecana/o. Na escola instaura-se um processo para “governar sempre sem governar. Trata-se de produzir técnicas e princípios que se ligam a escolhas reguladas e executadas por actores que agem autonomamente em esferas restritas, isto é, no interior dos seus próprios compromissos” (Ó, 2009, p. 113).

Na escola a/o jovem “aprende a lidar com a liberdade [pois] o coltec eh um lugar q faz vc perceber como eh o mundo lah fora. lah dentro vc tem todas as opoturnidades mas eh vc q tem q escolher como agir... q caminho seguir” (Ana, 16 anos). A liberdade é, pois, ativada como forma de fabricar a autonomia. No entanto, essa autonomia é colocada em questão quando não é utilizada com responsabilidade e consciência. Assim, a liberdade convoca a responsabilidade e consciência para funcionar de modo a produzir a/o coltecana/o. “No coltec os alunos ja recebem um pouco de responsabilidade [e] a consciencia entra em jogo [para] decidir suas ações” (Aurélio, 15 anos).

Nesse processo, as/os coltecanas/os devem construir modos de vida pautados em decisões individuais que incluem a elaboração de um planejamento de estudos e uma eficaz

administração do tempo. Isso requer procedimentos de autorreflexão para o autogoverno, autocontrole e a autoresponsabilização, ativando a técnica da consciência de si. Essa técnica opera por meio do exame de si para uma avaliação das capacidades, potencialidades e necessidades de cada um/a.

**Episódio do currículo escolar: aula de informática – 1º ano**

A turma foi dividida de acordo com as afinidades, habilidades e interesses individuais. Parte das/os alunas/os optaram pela “informática básica” e realizam uma série de exercícios, enquanto outras/os, que escolheram aprofundar nos conhecimentos sobre programação, fazem uma atividade com um robô. (Notas do diário de campo em 19/10/2007).

A consciência evocada não suscita apenas um “autoconhecimento”, mas também uma autoavaliação das demandas das/os jovens. Para isso, as práticas escolares provocam “atos nos quais a relação da pessoa consigo mesma tem a forma geral do julgar-se” (LARROSA, 2002, p. 73). A juventude coltecana é incitada a analisar-se e submeter-se a um julgamento de suas condutas, de modo a conscientizar-se de seu próprio eu, para transformar-se na/o *coltecana/o responsável*. Responsabilidade aciona na escola, ao menos, uma dupla operação. Primeiro ser responsável implica conduzir a conduta de modo a cumprir todas as obrigações e deveres. Em segundo lugar, ser responsável remete à dimensão do autogoverno, em que cada um/a responde pela condução da própria vida.

A liberdade é, para Foucault (1995a), requisito necessário para o exercício do poder. Ela é “na sua forma plena e positiva [...] poder que se exerce sobre si, no poder que se exerce sobre os outros” (FOUCAULT, 2006a, p.75). Para Foucault (2006d, p. 266), “nas relações humanas, há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos, no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político”. As relações de poder são entendidas como “estratégias através das quais os indivíduos tentam conduzir, determinar a conduta dos outros” (FOUCAULT, 2006d, p. 284). As relações de poder são também “jogos estratégicos entre liberdades – jogos que fazem com que uns tentem determinar a conduta dos outros, ao que os outros tentam responder não deixando sua conduta ser determinada ou determinando em troca conduta dos outros” (FOUCAULT, 2006d, p. 285). Em síntese, “não há liberdade sem poder, mas igualmente, não há poder sem liberdade” (WAIN, 2008, p. 173).

Em meio aos jogos de poder e liberdade, uma parte significativa das práticas curriculares são vividas de modo a produzir a/o coltecana/o autogovernado, que dirige sua própria escolarização, que sabe de si, aquela/e que “corre atrás” e resolve sozinha/o todas as

questões relativas à sua própria formação. Para assegurar a regulação das condutas e produzir determinados modos de agir, demanda-se, no currículo, um tipo de estudante “que regula ou polícia a si mesmo” (WALKERDINE, 1995, p. 210).

A autonomia delegada, requerida e incentivada no currículo escolar é necessária para que as/os jovens possam se responsabilizar pela gestão de sua própria vida, de modo a se prepararem para saberem se posicionar diante das exigências do competitivo mercado de trabalho e/ou diante dos desafios da vida acadêmica na universidade. No currículo escolar, “liberdade e autoridade são descritas como realidades simbióticas: o discurso pedagógico projecta um ideal-tipo de estudante independente-responsável” (Ó, 2009, p. 115). A/o jovem precisa tornar-se coltecana/o. Isso porque todo currículo está implicado com o processo de subjetivação, já que “‘quer’ modificar alguma coisa em alguém” (TADEU; CORAZZA, 2003, p. 38). Isto é, “todo currículo carrega, implicitamente, alguma noção de subjetivação e sujeito: ‘quem nós queremos que eles e elas se tornem?’ ‘o que eles e elas são?’” (TADEU; CORAZZA, 2003, p. 38). O currículo escolar investigado demanda a/o coltecana/o autônomo e responsável.

Com base na premissa do autogoverno, “naum existem lah algumas das regras abituais de escola” (Ana, 16 anos), mas existem certas regras. Uma regra mais geral é a proibição do jogo de baralho nas dependências do Coltec. Desse modo, as/os coltecanas/os que queiram jogar devem fazê-lo nas proximidades da escola, mas não no seu interior. Durante a pesquisa de campo não observei nenhum momento em que alguém transgredisse esse limite.

Especificamente quanto ao laboratório de informática há a proibição de acessar *sites* como MSN, Orkut ou jogos eletrônicos. Esses *sites* eram bloqueados eletronicamente, mas frequentemente os bloqueios eram driblados pelas/os coltecanas/os que conseguiam acessar os *sites* proibidos. Um outro tipo de prática transgressora recorrente é a realização de tarefas de determinada disciplina durante a aula de outra. Isso às vezes era repreendido pela/o docente, outras vezes não.

As subjetividades, no entanto, não são assumidas de maneira coerente e permanente. Ao contrário, é comum a juventude se posicionar de modos divergentes dependendo do contexto, da situação vivida e até mesmo do dia da semana. Ainda que ser coltecana/o signifique “gostar de estudar”, “sexta feira naum da ne. Eh mais farra” (Fábio, 15 anos). Assumir a posição de coltecana/o que estuda bastante é um procedimento exercido de segunda a quinta-feira, por algumas/alguns jovens.

Nem todas/os as/os jovens aderem ao modo de ser coltecana/o, o qual não consiste em uma unidade homogênea e coerente. Ao contrário, ele se desdobra em diversificadas formas.

As subjetividades são produzidas no âmbito das relações de poder em ação nos discursos disponíveis na cultura, à medida que a cultura “regula nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla” (HALL, 1997 p. 39) Afinal, a subjetivação se processa a partir de “um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural” (FOUCAULT, 2006f, p. 291). Além disso, a pluralidade dos modos de conduzir a existência multiplica as possibilidades de posicionamentos da juventude coltecana.

Uma outra subjetividade produzida é a de quem “apenas estuda no Coltec”, mas não “levanta uma bandeira orgulhoso” de ser coltecano, nem “defende a alma do colégio” (Miguel, 16 anos). Essa subjetividade se contrapõe ao pressuposto de que exista algo de específico e extraordinário no modo de vida das/os estudantes do Coltec. Ela posiciona a/o coltecana/o como apenas mais um/a estudante, sem destaque.

Outra subjetividade fabricada na escola se articula em torno de um curso técnico fictício, criado por um grupo de seis jovens oriundos do CP e que, por isso, não teriam direito a frequentar um dos cursos técnicos regularmente oferecidos pelo Coltec. Trata-se do TLE: Turismo, Lazer e Esporte. Esse *curso*, inicialmente consistia em uma espécie de contrapartida às exclusões e discriminações dirigidas às/aos egressas/os do CP. O novo *curso* tinha o propósito de congregar as/os *sem curso* do CP e ainda promover uma integração entre CP e concursadas/os, já que, no ano de sua criação (2004), havia na escola uma forte disputa entre elas/es<sup>80</sup>.

Foi criada uma logomarca para o *curso*, a qual foi impressa em camisas utilizadas pelos membros e estampa o avatar da comunidade criada no Orkut.

---

<sup>80</sup> Uma análise detalhada dessa disputa e do papel do TLE nesse contexto pode ser vista na dissertação de mestrado de Sara Villas (2009).



**FIGURA 3**

**Avatar da comunidade TLE - Coltec**

Fonte – <<http://www.orkut.com>>

A descrição traz: “O mais novo curso implantado no Coltec, para os desprovidos de outros cursos e que saum de alto nível de vagabundagem”.

A marca TLE se opõe à coltecana predominante, especialmente no que diz respeito à prática de estudo intensivo. O “estilo de vida TLE” inclui muita diversão, uma ampla sociabilidade e bastante “vagabundagem”. No entanto, a própria figura tleana evoca o denominado “espírito colteciano”, o qual se pauta no intenso “convívio social” e permanência na escola por longos períodos do dia (VILLAS, 2009).

A multiplicidade de posições de sujeito disponibilizadas no currículo escolar mostra como os efeitos da subjetivação não estão garantidos e há sempre a possibilidade de escapes, ajustes e subversões. Talvez por isso, haja hoje uma espécie de mudança nos sistemas de regulação das condutas. Essa mudança não implica um abandono dos mecanismos disciplinares como a vigilância e a punição. O que se percebe atualmente na sociedade é uma mistura de estratégias disciplinares e de controle, mas com uma “mudança de ênfase, em que a lógica disciplinar está sendo recoberta pelas técnicas de controle” (VEIGA-NETO, 2008, p. 146). Desse modo, a escola e o currículo passam a operar não exclusivamente com o disciplinamento. Em vez disso, investem em outros tipos de estratégias como a liberdade para a promoção do controle e da flexibilidade.

Os currículos investigados mostram que as/os jovens transitam em diferentes locais, nos quais estabelecem conexões e compõem a si mesmas/os. Esta pesquisa investigou especificamente as conexões estabelecidas no ciberespaço orkuteiro e no espaço escolar. Nos discursos do currículo escolar e do currículo do Orkut são divulgados determinados modos de ser jovens que são variados e engendrados em meio a relações de poder. A análise sobre o funcionamento dos currículos investigados mostra uma interface entre eles, pois ambos operam com a tecnologia da liberdade e investem nas práticas de autoconhecimento e autogoverno da juventude.

Esta pesquisa analisa as formas de viver que são produzidas na interface ser humano-máquina, mais especificamente no processo de ciborguização da juventude contemporânea, no ponto de contato entre jovens e Orkut. Essa interface opera uma articulação entre juventude, escola e Orkut, a qual implica não apenas um contato, mas a tradução entre os sentidos que constituem a tríade. É justamente essa articulação que se dá no processo de composição das subjetividades ciborgues que discuto a seguir.

**4 JUVENTUDE CIBORGUE: TRADUÇÃO CULTURAL NA  
INTERFACE ENTRE CURRÍCULO ESCOLAR E  
CURRÍCULO DO ORKUT**

Sim, tu *Cyborg*, és tudo o que desejo  
 e estou na treva observando o teu fulgor,  
 serás apenas a miragem ou o grito  
 que de noite atormenta o meu furor,  
 desta loucura agora todo eu me quero entranhar  
 até em parte alguma jamais de novo poder estar.

(Última estrofe de Primeira Oração a Cyborg, de Alexandre Vargas<sup>81</sup>)

O poema em forma de oração, na epígrafe, expressa uma mistura de desejo e pavor frente ao símbolo encarnado na figura da/o ciborgue. Misto de loucura e fulgor, inspiração e temor, tormento e furor, a/o ciborgue desestabiliza qualquer tipo de rigidez, certezas, prédefinições. É um ícone da imprevisibilidade, fluidez e transitoriedade. É o mais expressivo sinal de plasticidade, provisoriedade, dinamismo e instabilidade. Sua força e potência implodem qualquer pretensão de enclausuramento. Ao contrário, tudo pode, rompe, desliza, escapa, transgride. A/o ciborgue simplesmente foge a categorizações permanentes, subverte o estabelecido, inova, (re-)inventa, cria possibilidades inusitadas. Inaugura uma série de rotas improváveis. Instaura uma inebriante proliferação de sentidos inéditos. A/o ciborgue compõe novos modos de vida e delinea cenários originais. Composições tecnologicamente mediadas, em uma frequente interface ser humano-máquina. Não me refiro a ciborgues de filmes de ficção científica. Ao contrário, estou falando de uma infinidade de ciborgues que existem aqui, ali, acolá, por todas as partes. Afinal, essa é uma figura, uma subjetividade desse tempo.

Pode ser vista, por exemplo, em um autêntico “mar” mineiro, repleto de imponentes e enigmáticas montanhas. Nesse espaço tão inusitado um casal decide ir ao cinema. Não sabe os horários, nem onde é exibido o filme desejado. Então o ciborgue usa o telefone celular, conecta-se a outra cibernética que, do lado de lá das montanhas, mergulha na internet e descobre o destino almejado.

Já um outro casal de ciborgues se apaixona loucamente. Ele mora na França e ela na Espanha. O namoro virtual inclui extensas conversas via MSN, Ichat e Skype com imagens em tempo real, exibidas por meio da *webcam*. Uma diversificada série de aparelhos tecnológicos possibilita o compartilhamento de uma pluralidade de arquivos contendo fotos, músicas, filmes e vídeos. Ele a presenteia com um *e-book* para o qual faz *download* de várias obras literárias que discutem o amor e a vida.

---

<sup>81</sup> VARGAS, Alexandre. *Cyborg*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

Outra ciborgue agora quer aventurar-se por um lugar desconhecido. Pede ajuda. Então outro cibernético imediatamente acessa um mapa virtual e encaminha as coordenadas exatas por *e-mail*. Está resolvido o problema, e ela chega onde quer. Um outro casal de ciborgues planeja viajar em lua de mel. Navegam na internet, pesquisam cidades, hotéis, restaurantes, roteiros românticos, compram as passagens aéreas, escolhem os assentos e reservam a hospedagem. Efetuam o pagamento por meio de transferência bancária, tudo *on-line*.

Enquanto isso, do outro lado do planeta, em uma escola de ensino médio, na aula de informática, um grupo de garotas cibernéticas se interessa por um lindo ciborgue e imediatamente acessam o seu Orkut para bisbilhotar variados aspectos de sua vida, como sexualidade, idade, religião, gostos, preferências, lugares que frequenta, disponibilidade para namoro e tudo o mais. Depois de acessarem muitas informações, uma delas sentencia: “não sei como era possível as pessoas viverem sem Orkut?!”

O atual processo de ciborguização dos modos de vida também pode ser constituído em enunciações como: *Sou uma cyborg – ouvido implantado*. Esse é o título de um *blog*<sup>82</sup> que narra “uma viagem entre o real e o fantástico, as novas descobertas sonoras de uma jovem surda portuguesa à procura da segunda oportunidade com o seu melhor amigo: o Implante Coclear<sup>83</sup>!”

*Chips do sexo: torne-se um ciborgue sexual*<sup>84</sup>. Cientistas estadunidenses e ingleses desenvolveram um chip, batizado de “Orgasmatron” o qual é implantado no cérebro e na cintura das/os pacientes. A cirurgia é bastante invasiva, mas a tecnologia promete garantir o prazer orgástico.

*Homem implanta prótese com pen drive após amputação de dedo*<sup>85</sup> manchete que noticia a prótese implantada no dedo de um finlandês, após um acidente de moto, o qual explica: "Trata-se de um implante desmontável, com um pen drive de 2 GB. Quando tenho que usá-lo, simplesmente deixo meu dedo no computador".

---

<sup>82</sup> Disponível em: <<http://ouvido-bionico.blogspot.com>> Acesso em: 13 maio. 2009.

<sup>83</sup> “O implante coclear, ou mais popularmente conhecido como ouvido biônico, é um aparelho eletrônico de alta complexidade tecnológica, que tem sido utilizado nos últimos anos para restaurar a função da audição nos pacientes portadores de surdez profunda que não se beneficiam do uso de próteses auditivas convencionais. Trata-se de um equipamento eletrônico computadorizado que substitui totalmente o ouvido de pessoas que têm surdez total ou quase total. Assim o implante é que estimula diretamente o nervo auditivo por meio de pequenos eletrodos que são colocados dentro da cóclea e o nervo leva esses sinais para o cérebro. É um aparelho muito sofisticado que foi uma das maiores conquistas da engenharia ligada à medicina. Já existe há alguns anos e hoje mais de 100.000 pessoas no mundo já o estão usando”. Disponível em: <<http://www.implantecoclear.org.br>> Acesso em: 13 maio. 2009.

<sup>84</sup> Disponível em: <<http://hypescience.com/implantes-eletronicos-permitem-que-voce-torne-um-ciborgue-sexual>> Acesso em: 13 maio. 2009.

<sup>85</sup> Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u533857.shtml>> Acesso em: 13 maio. 2009.

Imagens e notícias como essas antes eram vislumbradas apenas na literatura, nas séries de TV ou nos filmes denominados *ficção científica*, tais como *O homem de seis milhões de dólares*, *Blade Runner – o caçador de androides*, *Jornada nas estrelas*, *Mulher biônica*, *O exterminador do futuro*, *Robocop*, *Inteligência artificial*, *Minority Report*, *Matrix*, *Substitutos*, *Avatar* e tantos outros em que a hibridização ser humano-máquina é centralmente problematizada. Seja para demonizá-la, denunciando os perigos advindos da intensa maquinização tecnológica do humano, de modo a tentar expurgá-la (caçá-la, exterminá-la); seja para defender as potencialidades da ciborguização, em termos de melhoria e ampliação das denominadas “limitadas capacidades humanas”.

Há também enunciações que divulgam um tipo de disputa que opõe ser humano *versus* máquina, como pode ser visto na letra da música de Gilberto Gil *Cérebro eletrônico*

O cérebro eletrônico faz tudo  
 Faz quase tudo  
 Mas ele é mudo  
 O cérebro eletrônico comanda  
 Manda e desmanda  
 Ele é quem manda  
 Mas ele não anda  
 Só eu posso pensar  
 Se Deus existe  
 Só eu  
 Só eu posso chorar  
 Quando estou triste  
 Só eu  
 Eu cá com meus botões  
 De carne e osso  
 Eu falo e ouço. Hum  
 Eu penso e posso  
 Eu posso decidir  
 Se vivo ou morro por que  
 Porque sou vivo  
 Vivo pra cachorro e sei  
 Que cérebro eletrônico nenhum me dá socorro  
 No meu caminho inevitável para a morte  
 Porque sou vivo  
 Sou muito vivo e sei  
 Que a morte é nosso impulso primitivo e sei  
 Que cérebro eletrônico nenhum me dá socorro  
 Com seus botões de ferro e seus olhos de vidro.

Diante desse embate entre os avanços e os riscos da ciborguização, há uma discussão sobre o papel da escola nesse cenário. Entre argumentos otimistas e/ou apocalípticos, configura-se uma disputa que opõe computador e escolarização, como a que é divulgada na música *Estudar pra quê* do grupo mineiro Pato Fu. Na letra questiona-se:

ESTUDAR PRA QUÊ?

Quem mexe com internet  
 Fica bom em quase tudo

Quem tem computador  
Nem precisa de estudo  
Estudar pra quê?

Não há dúvida de que todas essas práticas descritas e que circulam por diferentes espaços estão configurando um novo tempo. Um tempo que algumas/alguns autoras/es denominam “pós-moderno” (SILVA, 1996; PETERS, 2000). Tempo que tem constituído um cenário de composição de novas formas de viver. Tendo como referência esse cenário e o que nele se produz, este capítulo busca compreender o tipo de subjetividade juvenil demandada e produzida na interface entre o currículo escolar e o currículo do Orkut. Desenvolve o argumento de que a subjetividade ciborgue é um dos efeitos da tradução cultural em operação na interface analisada. Interface é aqui compreendida como “uma superfície de contato, de tradução, de articulação entre dois espaços, duas espécies, duas ordens de realidade diferentes: de um código para outro, do analógico para o digital, do mecânico para o humano” (LÉVY, 1993, p. 181). A tradução, por sua vez, insere-se no processo de hibridização cultural em que os modos de vida, as linguagens e os sentidos são transferidos e transpõem as fronteiras das diferentes culturas (HALL, 1998; MEYER, 2000). O “fenômeno tradutório” engendra o terceiro espaço, o “entre-meio entre duas condições de fronteira” (BHABHA, 1998, p. 307). Ou seja, por meio da negociação dos sentidos divulgados no currículo escolar e no currículo do Orkut, da disputa e da articulação entre eles, da invasão e transposição das fronteiras produzem-se diferentes modos de ser jovem.

Além desses aspectos, o conceito de ciborgue aciona um duplo e conflitante movimento. Ao mesmo tempo em que a permanente interface com as tecnologias na atualidade produz uma extensiva ciborguização, de modo que todas/os podem ser consideradas/os ciborgues, isso acaba por diluir a força do conceito, à medida que não delinea as especificidades do modo de vida ciborgue. Além disso, com o avanço das tecnologias da informação e comunicação “o plano das relações entre o homem e a máquina se desloca. Já não tem a ver com manipulação das coisas, mas com símbolos. A interface já não é material mas intelectual, já não diz respeito à matéria mas à informação” (COUTO, 2001, p. 93). Diante desse debate, nesta tese, opero com o conceito de subjetividade ciborgue como resultante da interface jovem-Orkut-escola, entendendo que o domínio das tecnologias digitais é central nesse processo e a linguagem específica, o internetês, funciona como o eixo articulador dessa subjetividade.

#### 4.1 Internetês e saberes tecnológicos na composição da subjetividade ciborgue

A intensa conexão entre as pessoas e as tecnologias é uma importante marca da contemporaneidade. Conexões que trazem muitas questões para o campo educacional, o qual se vê com a incumbência de analisar os efeitos produzidos pela inserção cada vez mais crescente das denominadas tecnologias digitais na vida das pessoas. Inserção que altera a forma de pensar, gerir a vida e de se comportar. Ou seja, produz efeitos na subjetividade.

A fabricação das subjetividades se dá em um processo heterogêneo em que múltiplas técnicas e tecnologias são acionadas discursivamente de modos conflituosos (PARAÍSO, 2006a). O resultado desse processo, repleto de correlações de forças e disputas, é sempre precário, transitório, instável e fluido. As subjetividades não estão nunca acabadas, definidas e fixadas. Ao contrário, são engendradas de maneira contingente e provisória, sempre alvo de intenso confronto político, social e cultural.

O processo de produção das subjetividades é atualmente marcado pela ciborguização, em que a linguagem – internetês – é o eixo articulador da subjetividade ciborgue. O internetês congrega um grupo de pessoas que, de posse desse saber, consegue agir no ciberespaço – *locus* privilegiado das/os ciborgues. Essa língua específica delinea fronteiras que buscam demarcar o modo de dizer e expressar, próprio das/os ciborgues. A criação do internetês parece uma estratégia de distinção, uma forma de delimitar a subjetividade ciborgue. A estética e a “netiquette<sup>86</sup>” também compõem a forma geral de uso da linguagem cibernética. Isso oferece à juventude conectada a oportunidade de criar seus próprios produtos culturais. Nesse sentido, a língua assume um papel central. Ela aparece como um eixo articulador da cultura juvenil ciborgue. Afinal, “o sujeito se reconhece como sujeito de uma cultura principalmente através da língua, porque ela tanto circunscreve uma fronteira *em torno* do grupo cultural quanto posiciona o sujeito *dentro* destas fronteiras” (MEYER, 2000, p. 149. Grifos no original).

O internetês não está circunscrito exclusivamente ao ciberespaço. Ele se expande, se infiltra, circula em diversificados discursos e está presente no currículo escolar investigado. Durante as observações, era muito comum ouvir as/os jovens utilizando vocábulos próprios do internetês como “Aff!!!”, que expressa um descontentamento com alguma situação, uma impaciência, ou uma espécie de irritação. Outro termo muito utilizado entre as/os jovens da escola é “noob” que é o adjetivo utilizado para nomear aquela/e que é ainda um/a novato/a em

---

<sup>86</sup> Etiqueta da internet, ou seja, “conjunto de regras informais que orientam o comportamento apropriado na utilização da Internet” (SILVA, 1998, p. 119).

determinado jogo eletrônico, não domina todas as suas possibilidades, regras e artimanhas necessárias ao bom desempenho, por isso joga mal e tem baixa performance. No processo de tradução cultural, quando esse vocábulo é transferido da cibercultura para o currículo escolar, ele mantém o sentido de iniciante, inexperiente, amador/a e malsucedido/a.

Além disso, o internetês também pode ser visto em diversos artefatos culturais como no cinema, nos jornais e nas histórias em quadrinhos. Um exemplo disso está na revistinha do Cebolinha (SOUSA, 2004), criada pelo cartunista Mauricio de Sousa<sup>87</sup>, cuja capa já traz algumas expressões do internetês: “BLZ?” e “: )<sup>88</sup> !” A história que abre essa edição da revista é intitulada: “Cebolinha em Internetês!” A narrativa mostra inicialmente um estranhamento e desconhecimento do personagem Cebolinha acerca do vocabulário do internetês. Ao longo da história, com a ajuda do fiel companheiro de aventuras Cascão, ele vai aprendendo a língua e consegue se comunicar utilizando o novo vocábulo. No último quadrinho aparecem dois extra-terrestres, um deles ouve desolado o outro ET esbravejar: “Esqueça a invasão! Eles já foram dominados faz tempo! Até já falam nossa língua...” (SOUSA, 2004, p. 13). Essa história parece ensinar que uma língua tão estranha só pode mesmo ser “coisa de alienígena”.

Inicialmente essa nova linguagem parece uma estratégia de codificação para garantir a privacidade das conversas que, como estão na rede, ficam potencialmente mais expostas. Consiste também em uma estratégia para agilizar a comunicação, já que algumas mídias são *on-line*. Há ainda outro aspecto: como a comunicação é virtual, foi necessário criar alguns ícones que tentem traduzir expressões e sentimentos como risos, vergonha, ciúmes, amor etc., além dos chamados emoticons que são desenhos – alguns com animação – os quais além de expressar sentimentos divertem, enfeitam. São técnicas estilísticas que acrescentam colorido e humor aos textos produzidos pelas/os internautas. Alguns exemplos são:

|       |                  |
|-------|------------------|
| \o/   | Vibração         |
| ¬¬    | Desgosto         |
| XD    | Gargalhando      |
| =)    | Feliz            |
| =(    | Triste           |
| =(    | Chorando         |
| =P    | Mostrando língua |
| :-*** | Beijos           |
| ;-)   | Piscando         |

<sup>87</sup> Para saber mais a respeito das histórias em quadrinhos de Mauricio de Sousa, veja Freitas (2008).

<sup>88</sup> Em internetês representa a expressão de um sorriso.

: -o Assustada/o

Para se comunicar na internet de modo geral e no caso que aqui interessa, no Orkut, foi necessário, então, o desenvolvimento, a criação e a invenção de novas linguagens que misturassem diversificados elementos gráficos, fonéticos e estéticos. Essa linguagem híbrida possui gramáticas próprias, apresenta ainda um recurso estilístico que demonstra uma grande capacidade criativa, considerando a apresentação em primeiro lugar, isto é, a conversa virtual deve ser visualmente interessante e chamativa. Alguns exemplos de vocábulos utilizados são:

vlw (valeu, estou indo embora)

aff (que saco!)

add (adicionar)

t+ (até mais, tchau)

kkkk (risos)

rsrsrs (risos)

fds (fim de semana)

msm (mesmo)

flw (ok)

blz (certo, beleza)

tc (teclar, conversar virtualmente)

vc (você)

Essas novas linguagens seguem padrões muitas vezes incompreensíveis para quem não faz parte do grupo, ativando a dimensão do “intraduzível” (BHABHA, 1998). Inúmeras vezes, ao longo da pesquisa, ao transitar pela fronteira da cibercultura, marcada pelo internetês, deparei-me com termos, símbolos ou expressões que não conseguia compreender. Era uma linguagem muito específica daquele grupo cultural – jovens ciborgues – do qual eu definitivamente não fazia parte. Diante desse impasse, solicitava às/aos jovens que traduzissem aquilo que eu não compreendia. Isso mostra que a operação de tradução cultural “pode não ser uma transição tranqüila, uma continuidade consensual” (BHABHA, 1998, p, 311).

No processo de constituição do internetês, por um lado, essas novas linguagens são descritas como um verdadeiro atentado à língua portuguesa, em que o hibridismo das misturas e das composições inusitadas pode ser significado como uma verdadeira “heresia”, no termo de Bhabha (1998). Por outro lado, podem ser vistas como um “novo gênero discursivo e

textual numa nova instituição: a ciberespacial” (PEREIRA; COSTA, 2002). O “novo” do internetês não significa um progresso, mas assemelha-se à “estrangeiridade das línguas” descrita por Walter Benjamin e citada por Bhabha (1998, p. 311). O internetês como elemento estrangeiro da cibercultura juvenil revela o intersticial, insiste na superfluidade e na indeterminação do intervalar que compõem a/o ciborgue.

No universo virtual, muitas vezes, a/o jovem, além de participar do Orkut, conversa-tecla, ao mesmo tempo, com várias pessoas, em janelas diferentes, sobre assuntos totalmente diversos, o que requer dela/e muita rapidez para ler e escrever, exigindo, obviamente, abreviações e pouca preocupação com a norma padrão. Cada comunidade tem sua gramática própria, assim, as normas são variáveis para cada uma delas (PEREIRA; COSTA, 2002). No caso das comunidades de *orkuteiras/os* as *regras gramaticais* exigem as técnicas de dinamismo, qualidade estética, humor e, acima de tudo, criatividade. Quanto à agilidade requerida nas práticas on-line, Garbin (2003) e Kenway (1998) afirmam que o ritmo acelerado da interatividade, assim como a sua potencialidade é, muitas vezes, maior do que aquela proporcionada pela utilização do controle remoto da televisão, já analisada por meio da noção de *zapping*<sup>89</sup>.

O internetês é uma expressão importante e constitutiva da subjetividade ciborgue ao subverter e transgredir as regras gramaticais e ortográficas da língua portuguesa. Ele é, pois, uma significativa marca da cibercultura produzida e compartilhada no ciberespaço, especialmente no Orkut. Na interface jovem-Orkut, o internetês articula um novo modo de se comunicar, de nomear as coisas do mundo e de conduzir a vida, engendrando a/o ciborgue, esse híbrido máquina-humano. A/o ciborgue, por meio da intensa e permanente hibridação, confunde as fronteiras que tentam fixar a diferença entre ser humano-máquina, diferença que, nos termos de Bhabha (1998, p.301), “não é nem o Um nem o Outro, mas *algo além, intervalar*” (Grifos no original).

Além da linguagem, o saber tecnológico e a habilidade em operar na interface ser humano-computador são centrais na constituição da subjetividade ciborgue. A posição ciborgue demanda o saber acerca da utilização das ferramentas disponíveis, dos caminhos mais eficientes, dos atalhos que agilizam a interação com o computador, dos recursos que possibilitam o maior acesso às informações, dos meios para tornar seu perfil no Orkut mais belo, mais atrativo, portanto, mais valorizado pelas/os outras/os orkuteiras/os. Quanto maior

---

<sup>89</sup> Segundo Garbin (2003, p. 127) o termo *zapping* foi cunhado por Beatriz Sarlo, para se referir ao uso do controle remoto pelo/a telespectador/a, que troca de canais a uma velocidade tal que acaba produzindo o efeito de “enlace das imagens”, como se houvesse uma “montagem” feita pela/o usuária/a do controle remoto.

for o domínio desses saberes, maior é a performance no ciberespaço e maior o prestígio junto aos pares.

As/os jovens são quem, de maneira geral, na contemporaneidade, detêm o maior domínio desses saberes. Na escola pesquisada, uma garota afirmou que, em casa, embora muitas/os compartilhem os dois computadores existentes, é ela e o primo (da mesma idade) que “dominam” a máquina. Em uma aula de inglês observada, depois de tentar, sem sucesso, ligar o aparelho de som, a professora delegou a tarefa às/aos alunas/os e afirmou que elas/es “dominam a tecnologia”. Já o professor de biologia, ao comentar as habilidades tecnológicas das/os alunas/os, declarou que elas/es “são gênios!” Um outro aluno comentou que, certa vez, um grupo de jovens conseguiu a façanha de acessar o servidor do colégio e, por meio dele, baixar um filme a uma alta velocidade. Em outro episódio do currículo escolar, durante a aula de biologia em uma turma de 2º ano, a professora não consegue exibir no data show a projeção da forma como desejava, então solicita a ajuda das/os alunas/os. Um jovem mexe no aparelho, mas não obtém sucesso, diz: “deve haver um jeito” e depois de mais algumas tentativas, acaba conseguindo.

A ciborguização parece inserir-se no processo que Rose (2001a, p. 43) denomina de transformação nas mentalidades, por meio de “técnicas intelectuais”. Atualmente parece haver um movimento amplo de evocação dos saberes tecnológicos como imprescindíveis à condução da vida, aos modos de agir e se comportar na sociedade. Esses saberes podem erigir o “regime de subjetivação<sup>90</sup>” (ROSE, 2001a, p. 46) que produz a/o ciborgue.

De posse desses saberes e diante de algumas práticas delituosas, e/ou preconceituosas, reiteradamente denunciadas pela mídia, algumas/alguns orkuteiras/os dobraram sobre si a subjetividade de *Anjos do Orkut*. Com isso passam a conduzir sua conduta no Orkut de modo a invadir para, então, derrubar (tirar do ar) comunidades que julgam como “malignas” por publicar “crimes e maldades” (ANAUAETE; ARANHA, 2006). Em consonância com as ideias dessas comunidades de “justiceiros” e suas/seus adeptas/os, podem-se encontrar comunidades como, por exemplo: *Viva aos Anjos do Orkut; Eu apóio os Anjos do Orkut; Tributo aos Anjos do Orkut; Eu amo os Anjos do Orkut; Eu digo sim aos Anjos do Orkut; Anjos do Orkut são demais*. Uma das comunidades desse tipo define-se da seguinte maneira.

Quem luta não perde tudo. Perde quem fica de braços cruzados. Quem luta deixa, pelo menos, exemplo a ser seguido. Nossa LUTA é baseada na investigação e na denúncia de profiles e/ou comunidades inadequadas que venham a ferir o princípio da dignidade humana! Lutamos contra todo tipo de injustiça: pedófilos, racistas, nazistas, maus tratos a animais, profanação, violência contra a mulher....enfim, crimes

---

<sup>90</sup> Investimentos feitos sobre si, para a produção e governo do eu, tendo como referência alguma fonte de autoridade (ROSE, 2001a).

cometidos na internet!!! Nossa linha de conduta é clara, honesta e sem perdão à criminosos...nossa união nos torna uma família com a mesma essência na busca de um mesmo ideal!!! MUITA LUZ E PAZ PARA TODOS NÓS!!!<sup>91</sup>

Do outro lado, porém, surgem as comunidades que se opõem à ideia de “justiceiros” no Orkut, como, por exemplo, as comunidades: *Morte aos anjos do Orkut; Anjos do Orkut – a farsa; Eu odeio os Anjos do Orkut; Anjos do Orkut = contradição; Anti Anjos do Orkut; Contra Anjos do Orkut; Anjos do Orkut são Fascistas; Anjos do Orkut são ladrões*. Uma delas declara.

Morte declarada a esses seres que acreditam ser donos da verdade e que não respeitam a opinião alheia. Será que eles acreditam que realmente serão capazes de alterar ideologias dominando comunidades? ‘Tudo me é permitido, mas nem tudo me convém’. Cada um sabe o que pensa e o que faz, independentemente da vontade alheia, provando que em nada adiantará a continuidade da ação dos Anjos do Orkut<sup>92</sup>

Outras comunidades, no entanto, buscam problematizar e mediar ambas as posições, como pode ser visto em: *Anjos & demônios do Orkut*. Uma delas se caracteriza assim.

Os ANJOS do Orkut combatem o hediondo:

Maus tratos a animais

Incentivo a violência

Nazistas

Zoófilos

Homofóbicos

Pedófilos

Racistas

Estupradores

Assassinos

Sequestradores

Os DEMÔNIOS do Orkut defendem a: LIBERDADE DE EXPRESSÃO e o direito das pessoas contra o abuso de poder e o exagero de alguns justiceiros. Tiram de circulação perfis pedofilos, zoofilos e tudo que é hediondo. O orkut hoje é impróprio para menores de 16 anos, mas qualquer criança entra. Anjos e Demonios têm cometido erros: Anjos dominando comunidades sem conteúdo Hediondo. Demonios defendendo comunidades controversas. ESSA COMUNIDADE TEM A FINALIDADE DE INICIAR UMA DISCUSSÃO SOBRE OS LIMITES ENTRE O HEDIONDO E A LIBERDADE DE EXPRESSÃO. Vamos fazer um Orkut melhor!<sup>93</sup>

Ocupar a posição de anjo do Orkut implica executar uma série de procedimentos como invadir comunidades e perfis, avaliar o conteúdo divulgado, julgar o que ali é disponibilizado, classificar o que é dito como próprio ou não e, de posse dos saberes relativos à tecnologia bastante especializados, driblar os filtros de segurança eletrônica e derrubar comunidades e perfis que pareçam inadequados. Essas práticas requerem uma série de técnicas específicas que posicionam os *anjos* como ciborgues de alta performance. Essa subjetividade e as

<sup>91</sup> A linguagem na internet tem características próprias, portanto, a escrita será mantida no original. Disponível em: <<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=6386866>> Acesso em: 23 maio 2006.

<sup>92</sup> Disponível em: <<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=5797457>> Acesso em: 23 maio 2006.

<sup>93</sup> Disponível em: <<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=8523024>> Acesso em: 23 maio 2006.

condutas que ela engendra produzem efeitos diferenciados no ciberespaço. Há um duplo movimento de admiração e repúdio aos comportamentos dos anjos.

A admiração é construída em torno do elevado prestígio social de que goza esse tipo de saber na sociedade contemporânea. O saber tecnológico é atualmente bastante valorizado, desejado e estimulado. Além disso, parece haver uma dimensão moral na avaliação de que as comunidades e perfis são alvo. Assim, a admiração parece ser construída em torno de um certo clamor social por uma moralização do conteúdo que circula na internet de um modo geral e mais especificamente no Orkut. Clamor esse ancorado nas críticas de que o ciberespaço seria um território sem leis.

Já o repúdio ao comportamento dos *anjós* parece pautado no grande ideal de liberdade. Nesse âmbito, a conduta dos *anjós* é analisada e descrita como arbitrária, abusiva e injusta. Ela seria um verdadeiro atentado à liberdade das/os orkuteiras/os. Esse tipo de atitude demanda, então, uma outra subjetividade, denominada *demônios do Orkut* que se constitui em oposição à de *anjós*, em uma espécie de contrapartida às condutas que restringem, tolgem e podam a conclamada liberdade.

Percebe-se também uma grande disputa entre aderir e contestar a conduta dos *anjós*. Uma disputa que revela uma busca de superioridade em termos de quem exerce mais poder para determinar o que pode ou não fazer parte do Orkut. Há, ainda, uma disputa de quem domina mais o saber do uso das tecnologias, de modo a invadir espaços repletos de senhas e códigos de segurança. Saberes e linguagens específicos compõem o modo de ser ciborgue, o qual se constitui no ponto de contato entre escola e Orkut e que passarei agora a discutir.

#### **4.2 A interface dos discursos: currículo escolar e currículo do Orkut conectados**

O ciberespaço é atualmente povoado por jovens que lá se relacionam, se comunicam e se produzem. Esse cenário pós-moderno do ciberespaço tem a juventude como alvo e participante primordial. É ela que, por excelência, vive a pós-modernidade, fazendo suas composições, suas conexões, suas criações, suas montagens. Nesse espaço, a juventude se produz “com uma constituição radicalmente diferente” (GREEN; BIGUN, 2003, p. 208). No entanto, se as/os jovens vivenciam a pós-modernidade, vivenciam igualmente outros contextos (GREEN; BIGUN, 2003), como o escolar, por exemplo, que opera com outra lógica, com outras técnicas, com outros saberes, com um outro currículo, ainda que aspectos da vida pós-moderna adentrem constantemente as escolas. Isso configura a juventude ciborgue, em toda a sua heterogeneidade, essa geração conectada no universo cibercultural,

mas que tem sua subjetividade fabricada também em outros espaços e contextos. Uma juventude monstruosa, alienígena ou demoníaca para algumas/alguns. Uma juventude antenada, atualizada, conectada, pós-moderna, para outras/os. Ou simplesmente tudo isso e muito mais.

A intensa e extensiva ciborguização da juventude brasileira são evidenciadas pelo 1º lugar no *ranking* mundial de acesso à internet ocupado pelo País. Liderança creditada ao “forte uso de aplicativos do Orkut”<sup>94</sup>, já que o Orkut ocupou “71,5% dos internautas residenciais ativos no país”, durante o mês de janeiro de 2009. Na escola pesquisada, 91,4% das/os alunas/os afirmaram ter um perfil no Orkut, dentre as/os 70 que responderam ao questionário, nas três turmas observadas. Das/os poucas/os jovens – seis no total – que não possuíam Orkut na época das observações, quatro já tiveram. Três desses/as disseram que deletaram seus perfis porque o Orkut atrapalhava os respectivos namoros. Isso devido a diversas “fofocas” sobre relacionamentos anteriores ou paralelos, o que gerava desconfiança, ciúmes e muitas brigas. Esse tipo de “problema” imputado ao Orkut pode também ser visto circulando na mídia mais geral, como, por exemplo, na reportagem da revista Marie Claire, intitulada: “Marie Claire no Orkut”<sup>95</sup> e que traz os seguintes subtítulos: “Um amor do passado abalou meu casamento”; “Passei a levar uma vida dupla”; “Na rede, contatei um ex-namorado. Meu casamento sucumbiu” e “O Orkut acabou com minha família”. A reportagem traz uma série de relatos em que mulheres e homens contam as complicações que tiveram em seus relacionamentos – que algumas vezes redundaram em rompimento – em decorrência do uso do Orkut. Uma das pessoas que narram suas histórias chega a esbravejar: “se não fosse essa maldita internet, eu poderia estar ainda ao lado do meu marido. Nós estaríamos criando nosso filho juntos”.

Na onda dessa verdadeira *febre* que tem contagiado a juventude brasileira, há uma série de comunidades para quem dobra sobre si a subjetividade *viciada/o em Orkut*, como por exemplo: *Sou viciado(a) em Orkut* (com 7.239 membros); *Sou viciado(a) no Orkut, confesso* (com 2.523 participantes). Uma comunidade desse tipo *Viciado no Orkut? Ñ q isso...* (com 1.175 membros) traz a seguinte descrição.

Orkut = vicio =))  
 Nem precisa falar nada né?  
 o dia inteiro logado, apertando o F5 pra atualizar pra ver se tem scrap novo ou um novo amigo foi add, enfim vc deve saber mto bem o q é isso...  
 Seja bem vindo! :P

<sup>94</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u506631.shtml>> Acesso em: 13 maio 2009.

<sup>95</sup> COCCHIARO, Liliane O.; BORTOLO, Kizzy. *Marie Claire*, n. 185, ago. 2006.

Nessa descrição, o comportamento de ficar “o dia inteiro logado” é acionado como uma prova do vício no Orkut. Já a comunidade *Entro no Orkut toda hora* (com 200.114 membros) descreve assim sua proposta.

É isso mesmo, essa comunidade é pra todos aqueles que ficam entrando toda hora no orkut só pra ver se chegaram novos scraps, friends ou testimoniais. Mesmo estando no trabalho, em casa ou numa lan house não conseguem deixar 1 segundo sequer de entrar no orkut.

Dessa vez é o acesso ao Orkut em diversificados espaços que é evocado para atestar o vício. Ao passo que, na comunidade *Sou viciado (a) em Orkut* (com 2.451 membros), é o avatar que expressa o comportamento viciado.



**FIGURA 4**

**Avatar da comunidade *Sou viciado (a) em Orkut***

Fonte – <<http://www.orkut.com>>

A tática de estampar a marca da comunidade com uma caixa de remédios, em uma analogia aos fármacos do tipo tarja preta, já denota a proposta de destacar o potencial viciante do Orkut. A/o orkuteira/o *viciada/o* é um desdobramento da subjetividade ciborgue. Ou seja, na cibercultura não se produz um único modo de ser ciborgue, ao contrário, há uma série de elementos diferenciados que vão orientar a condução da conduta juvenil. Portanto, a elevada frequência de acesso ao *site* e o grande número de horas despendidas no ciberespaço produzem um atravessamento na subjetividade ciborgue, engendrando *a/o ciborgue viciada/o em Orkut*.

Além de criar “dependência”, o Orkut pode produzir um grande mal contemporâneo: o “stress”, demandando agora a subjetividade *ciborgue estressada/o*. Isso é o que denuncia a comunidade: *Orkut = stress* (com 46.057 participantes), com a seguinte descrição.

"Bad, bad server. No donut for you"  
 "Server is too busy"  
 "Google Error"  
 "Session Expired"  
 "-2 Messages"  
 Lentidão, profiles bugados, comunidades perdidas...

Revoltado com todos estes erros?! Entre aqui pra desabafar e veja que vc não está sozinho. A sua simples presença na comunidade já significa um sinal de protesto!  
 Orkut Nosso  
 Orkut nosso, que estais na Internet,  
 Abençoados sejam nossos amigos,  
 Venha a nós as vossas comunidades,  
 Sejam feitos os nossos testimonials,  
 Assim no 56KB como no Speedy.  
 Os scraps de cada dia nos dais hoje,  
 Perdoai os nossos floods,  
 Assim como nós perdoamos os que nos tenham flodado;  
 e não nos deixei sem scraps,  
 mas livrai-nos do bad server.  
 Amém

A fabricação discursiva da subjetividade ciborgue estressada/o, na descrição da comunidade, aciona um tipo específico de tradução cultural. A tradução agora opera-se entre um elemento da cultura religiosa – a oração – e um elemento da cibercultura orkuteira – a descrição de uma comunidade. Os significados transitam entre a religiosidade e a cibernética. Os termos utilizados requerem uma negociação entre os sentidos transferidos de um tipo de cultura a outra. Essa mistura parece ser uma estratégia para confundir e fazer rir – práticas muito frequentes na cultura juvenil –, em que a tradução cultural opera com a paródia da oração cristã do Pai Nosso, a fim de protestar contra o *stress* decorrente dos constantes erros do sistema operacional do Orkut.

Há também as comunidades que contestam toda essa euforia em torno do Orkut como *Saia do Orkut e vá ler um livro* (com 265.642 membros), com a seguinte descrição.

A cada dia que passa aparecem novos problemas no Orkut que fazem com que a gente perca um tempo enorme para fazer tarefas simples, como por exemplo enviar alguns *scraps* ou mesmo para somente ler os nossos!  
 Esta comunidade é para todos que acreditam que este tempo poderia ser bem melhor aproveitado lendo um bom livro!  
 Fiquem a vontade para postar o que vocês estão lendo! ;] <sup>96</sup>  
*"Sem livros, a história é silenciosa, a literatura é muda, a ciência é paralítica e o pensamento se fossiliza."* (Barbara Tuchman)

Aqui a criação da comunidade expressa um conflito. Mesmo se tratando de uma prática tipicamente ciborgue, a sua proposta contesta o Orkut e demanda uma prática mais tradicional: “ler um bom livro”. Nesse caso, a comunidade, ainda que orkuteira, parece compor a estratégia de desqualificação do Orkut.

A estratégia de desqualificação do Orkut insere-se na política que estabelece uma tensão que polariza Escola *versus* Orkut. É como se a vivência no Orkut redundasse na alienação da juventude, o que concorre diretamente com a clássica função da escola de

---

<sup>96</sup> Em internetês, representa um piscar de olhos, com um sorriso.

conscientizá-la. Se, em tempos recentes, a televisão foi apontada como a grande vilã em relação à formação da juventude, atualmente, o Orkut tem ocupado esse lugar ao ser descrito como um verdadeiro “vício”, o qual é avaliado como um “câncer” que “mata qualquer aspiração revolucionária da juventude. [...] Estimula a pessoa a fuçar a vida alheia e passar o dia inteiro no Orkut. Todo mundo tem Orkut e este se espalhou igual um câncer” (Rogério, 17 anos).

Além desses aspectos, é preciso considerar que, hoje em dia, vem-se travando um acalorado debate que opõe juventude e escola, em uma perspectiva de que se configura uma aparente “crise da escola na sua relação com a juventude” (DAYRELL, 2007, p. 1.106). Nesse conflito entre juventude e escola, as/os profissionais da educação, de modo geral, tendem a ver as/os jovens como irresponsáveis e dedicados exclusivamente a práticas de cunho hedonistas, levando-as/os a um desinteresse pela educação escolar. As/os jovens, por sua vez, percebem a escola como distante de seus interesses e reduzida a uma rotina enfadonha (DAYRELL, 2007). Essa perspectiva apocalíptica produz um sentimento de mal-estar, ancorado em uma “crise de legitimidade” (CANÁRIO, 2005, p. 59) que, na verdade, exprimiria “uma crise no modo de pensar a escola” (CANÁRIO, 2005, p. 61). A instituição escolar que na perspectiva tradicional tem por função fundamental “a transmissão de conhecimentos” para a “formação das novas gerações [...] encontra-se fragilizada para sustentar seus princípios educativos diante das exigências da atualidade” (GIL *et al.*, 2006, p. 9).

Essa “crise” transpõe os liames das análises acadêmicas e se instala também nas comunidades do Orkut. Muitas delas se articulam em torno do eixo “amo” ou “odeio” diferenciadas coisas, pessoas, cidades, comportamentos, instituições, bebidas, comidas etc. Nessa esteira, ao pesquisar no Orkut as palavras chaves “Amo estudar”, a comunidade com maior número de participantes localizadas é *Eu amo estudar*, com 22.919 membros<sup>97</sup>. No polo oposto, a comunidade mais frequentada é *Eu odeio estudar*, com 187.577<sup>98</sup> participantes. Embora o número de orkuteiras/os que declaram seu ódio pelos estudos seja oito vezes superior às/aos que amam estudar, é a comunidade *Odeio estudar... Adoro escola* que lidera em número de adeptas/os, com 348.646 membros<sup>99</sup>. Isso mostra que a maioria esmagadora das/os orkuteiras/os odeia estudar, mas, em contrapartida, adora a escola.

---

<sup>97</sup> Disponível em: <<http://www.orkut.com>> Acesso em: 12 jul. 2009.

<sup>98</sup> Disponível em: <<http://www.orkut.com>> Acesso em: 12 jul. 2009.

<sup>99</sup> Disponível em: <<http://www.orkut.com>> Acesso em: 12 jul. 2009.

Na tradução da escola no Orkut, a escola mantém-se como algo adorável para grande parte das/os orkuteiras/os, talvez por não se restringir a um espaço destinado exclusivamente à transmissão dos conhecimentos científicos sistematizados, à formação profissional, nem mesmo à prática de estudar. Mas, em vez disso, por se constituir também como um território para a prática da sociabilidade<sup>100</sup>, a qual compõe uma dimensão importante da “condição juvenil” (DAYRELL, 2004; 2007). Como *locus* da sociabilidade, a escola funciona como um *espaço de encontro* (MARQUES, 1997; DAYRELL, 1999b) “com pessoas com as quais [as/os jovens] mantêm uma relação diferente do que na família e no trabalho” (MARQUES, 1997, p. 73), estabelecendo vínculos mais duradouros com amigas/os e colegas (MARQUES, 1997).

Já o ódio à prática de estudar, alardeado pelas/os orkuteiras/os, parece somar-se às críticas elaboradas pelas/os participantes da pesquisa nacional “Juventude Brasileira e Democracia: Participação, Esferas e Políticas Públicas”, realizada com 913 jovens, especificamente no que se refere ao tema juventude e educação. (GIL *et al.*, 2006). Nessa pesquisa, entre outras coisas, as/os jovens, por um lado, denunciaram as precárias condições de infraestrutura das escolas, a precária qualificação docente, currículos inadequados etc. Por outro, reafirmaram a importância das/os professoras/es em suas vidas e também no “papel da educação como possibilitadora de mudanças” (GIL *et al.*, 2006, p. 10). Afirmaram ainda a escola como “lugar privilegiado de acesso à informação, à informática, às atividades de cultura e lazer e, em menor escala, a processos participativos” (GIL *et al.*, 2006, p. 11).

Diante desse embate e das exigências sociais de elevação no nível e na qualidade do ensino brasileiro, de modo geral, a escola tem tentado se impor como uma instituição séria, comprometida com a educação formal de suas/seus alunas/os. Nesse caso, há um investimento para excluir da escola as manifestações da sociabilidade juvenil, em que a principal estratégia é impor um distanciamento entre a cultura escolar e a cultura juvenil (GIL *et al.*, 2006, p. 9). O Orkut se inscreve, nessa perspectiva, como grande símbolo da sociabilidade juvenil contemporânea, que distrai e desvirtua a juventude de seu papel como estudante. Nessa concepção, escola não é lugar para acessar o Orkut. Ele deve, portanto, ser extirpado, banido, bloqueado.

---

<sup>100</sup> Sociabilidade é aqui compreendida no sentido, desenvolvido por Simmel (1983), de rede de relações que são constituídas, de forma lúdica, pelos sujeitos, sem um caráter instrumental, apenas com um fim em si mesmas.

### 4.3 Escola *versus* Orkut

#### **Episódio do currículo escolar: aula de informática – 1º ano**

Enquanto o professor conferia as notas de cada aluna/o em sua mesa, pelo menos seis delas/es usavam o Orkut. Em seguida, o professor começa a dar aula, usando a projeção de um data-show, sobre a atividade de programação de computação a ser desenvolvida pela turma. Então ele vira para Aurélio (15 anos) e ordena: “pode sair desse Orkut!”. Arthur (14 anos) então pergunta: “fessô, cê tem Orkut?”, ao que ele responde: “eu sou um cara ocupado!”. A aula continua, Ana (16 anos) e Arthur permanecem usando o Orkut, mas o professor parece não perceber.

Após essa aula, já no recreio, três alunas/os de outra turma entram no laboratório e começam a usar o Orkut. Professor então reclama: “Orkut, tem que tirar isso do ar!”. Ao que as/os alunas/os reagem: “não fessô!”. Minutos depois o professor pede que as/os estudantes que não terão aula em seguida deixem o laboratório e conclui: “Esse Orkut também muito em breve deixará de existir!”. (Notas do diário de campo em 21/09/2007).

#### **Episódio do currículo escolar: aula de informática – 1º ano**

O aluno Tarcísio (15 anos) comenta: “É fessô, cê bloqueou todos os *sites* de entrar no Orkut!”. Ao que o professor responde: “Vocês estão à-toa agora!”. Então o aluno Eustáquio (17 anos) diz que está fazendo teste para ser jogador de futebol de um importante time da cidade e que vai poder “comprar a escola e liberar o Orkut pra todo mundo”. O professor riu. (Notas do diário de campo em 19/10/2007).

As observações do currículo escolar permitiram constatar a interface dos discursos do Orkut e do currículo escolar. Na articulação entre os dois espaços diferenciados, com códigos distintos, houve momentos em que o Orkut e suas possibilidades eram discutidos em sala, ainda que não se tornassem propriamente objeto de aula. O mais recorrente, no entanto, é a presença do Orkut na escola como transgressão estudantil, quando alunas/os conseguem transpor os bloqueios eletrônicos e, ainda assim, acessar o *site*, no laboratório de informática da escola, onde ele é proibido. A proibição é justificada sob o argumento de que o Orkut é “uma perda de tempo”, sendo que “a escola nao eh lugar para isso. O Orkut os dispersa demais e eles [alunas/os] já são dispersos, por isso sou contra o acesso do Orkut na [sala de] informática”. Além disso, com base na intensa ciborguização da juventude, argumenta-se: “para o Orkut não precisa de escola. Eles já nascem sabendo [utilizar]”. (Professor de informática).

Mesmo proibido e bloqueado, alguns/algumas jovens são capazes de transpor as portas de acesso eletrônico ao *site* de relacionamentos e utilizá-lo na escola. Mas esse procedimento não é acessível a qualquer um/a. Para conseguir essa façanha, é necessário ter um elevado domínio dos saberes cibernéticos.

#### **Episódio do currículo escolar: aula de informática – 1º ano**

Durante a aula, Vanessa (16 anos) me explica que o Orkut é bloqueado na escola. Para comprovar sua informação, ela tenta acessá-lo na minha frente, mas não obtém êxito. Em seguida, um jovem de outra turma entra no laboratório e acessa o Orkut, sem a menor dificuldade. Vanessa não notou. (Notas do diário de campo em 26/04/2007).

Parece haver, portanto, diferentes graus de ciborguização e alguns/algumas jovens detêm maior capacidade de operar a tradução do Orkut na escola e lá utilizá-lo, ainda que por meio da transgressão. Embora essa seja a forma mais comum de presença do Orkut na escola, houve momentos em que ele era evocado como uma espécie de recurso didático-metodológico.

**Episódio do currículo escolar: aula de português – 2º ano**

Para a realização de um trabalho em grupo, a professora anuncia que vai utilizar “outras mídias” e orienta a turma para a criação de um *blog*. Inicia-se um debate sobre os limites e as possibilidades de utilização daquela ferramenta tecnológica. As/os jovens suscitam uma série de questões que a professora parecia não ter cogitado. O aluno Ricardo (17 anos) sugere, como alternativa ao *blog*, que a turma crie uma comunidade no Orkut. A professora não discute a possibilidade, e a sugestão não é acatada. (Notas do diário de campo em 06/06/2007).

Além desses modos, o Orkut aparece no currículo escolar na forma de conversas paralelas entre as/os jovens.

**Episódio do currículo escolar: aula de biologia – 1º ano**

Durante a aula, dois jovens conversam sobre assuntos cibernéticos não relacionados aos assuntos discutidos pelo professor. Sem que o docente perceba, um deles afirma que entra “no Orkut todo dia”. (Notas do diário de campo em 06/06/2007).

**Episódio do currículo escolar: aula de artes – 2º ano**

O professor orienta que as/os alunas/os pesquisem na internet os desenhos de determinados artistas. Diante da instrução, o aluno Irineu (17 anos) contesta: “internet é só pra Orkut e baixar filme”. (Notas do diário de campo em 26/06/2007).

**Episódio do currículo escolar: aula de mecânica – 1º ano**

Antes de o professor chegar, duas garotas falavam sobre um rapaz e se questionaram se ele estaria namorando. Uma delas encontrou a tática para solucionar a dúvida: “vou fuçar no Orkut dele pra descobrir”. (Notas do diário de campo em 10/09/2007).

Já a escola é traduzida de modo intenso no discurso do Orkut. A cultura, os modos de vida *off-line*<sup>101</sup> são permanentemente colocados em pauta na cibercultura. Existem, até mesmo, comunidades do Coltec, dos cursos técnicos oferecidos, do grêmio e de todas as três turmas observadas. Há comunidades criadas para determinadas/os alunas/os e para certas/os professoras/es. Todas as comunidades são criadas pelas/os próprias/os alunas/os. Nelas, o debate gira em torno das mais diversificadas temáticas, tais como: marcação de encontros, festas e jogos; discussão sobre o tamanho do cabelo de alguém e sobre os casais formados ou em vias de se formar; vídeos engraçados e também do currículo escolar. A esse respeito, discute-se a realização de trabalhos escolares, formas de estudo, avisos sobre provas,

<sup>101</sup> Vida cotidiana fora do ciberespaço (KENWAY, 1998).

vestibulares ou demais atividades e comenta-se determinada aula, professor/a ou disciplina etc. Isso pode ser visto nos tópicos e nas enquetes das comunidades das turmas da escola, como, por exemplo.

Download da peça A Megera Domada Trabalho de Português; Qual o professor + phoda?; Qual a melhor matéria?; Quem eh o mais fominha de estudo?; Trabalho de português; Aprenda a programar em dez anos; Prova de informática definitiva; Sobre português, blogs e outras coisas incertas; Amanhã tem aula =<sup>102</sup>; Desligue o PC e vá ler um livro; Seminário compartilhado de história; PROUNI; Fichamentos de filosofia; provas trimestrais; Vaga de estágio; Qual professor mais prego d tds????

A respeito da interface entre escola e Orkut, posteí um tópico em duas comunidades das turmas com a seguinte proposta de discussão: “Tô precisando saber se o Orkut interfere na escola ou se a escola interfere no Orkut... O que vcs acham?”

Quanto à interferência em si, não houve homogeneidade das respostas. Há argumentos de que Orkut e escola se interferem mutuamente: “o orkut interfere na escola assim como a escola no orkut...”. Há também apostas na maior interferência da escola sobre o Orkut, como pode ser visto nos seguintes *posts*.

Bem, eu acho que a escola interfere mais no Orkut do que o contrário. O Orkut é usado para discutir assuntos escolares e compartilhar outras coisas com os colegas de turma, mas na minha opinião a escola não é significativamente afetada pelo Orkut; a escola interfere no orkut... visto q sao criadas varias comunidades a respeito entre outras. Ja o orkut so fika por aki mesmo, naum interfere em nada na escola naum.

Por outro lado, há afirmações de que o Orkut tem uma interferência grande na escola.

Interfere muito. Na minha outra escola, usavam o orkut pra fazer fofoca dos outros e tal, e deu muito desentendimento entre as pessoas de lá.

Uma das estratégias de oposição ao Orkut é justamente acusá-lo de ser um artefato que “universaliza a calúnia” (LIMA, A., 2007, p. 1). Quando as fofocas que povoam o Orkut são transferidas para a escola, há a constituição de uma série de estratégias que se articulam para desqualificar e, então, banir o Orkut do currículo escolar.

No entanto, há argumentações de que não há interferência entre Orkut e escola.

os dois sao independentes....

---

<sup>102</sup> Em internetês, representa uma expressão de tristeza.

As respostas se pautaram em uma espécie de avaliação dos aspectos positivos e negativos do Orkut na relação com a escola. Quanto ao que é descrito como positivo, declara-se.

o orkut mantém um contado entre os alunos facilitando a elaboração de trabalhos.....e alguns fatos da escola tornam-se material para ser divulgado na comu....hehe!!!; interfere de um jeito bom, pq a gente tb conversa sobre assuntos da escola aki, e ri de algumas coisas engraçadas que tb acontecem lá e comentamos aki; Alem de fascilar na hora de fazer os trabalhos da escolaaa!; Bom o orkut eh bom.... Da para falar de trabalhos, diversão, fofoca, zuação....bom de mais...; ele tem ajudado na comunicação entre as pessoas da sala e facilitando os trabalhos e ate a amizade entre os alunos...

Nessas enunciações mostra-se como se dá o processo de tradução cultural da escola – e seus elementos constitutivos – no Orkut. Os modos de vida requeridos pelo currículo escolar são transferidos para o Orkut e lá há uma negociação dos sentidos para as práticas demandadas. Os trabalhos escolares invadem o ciberespaço e disputam espaço com a diversão e a zuação. A subjetividade ciborgue é atravessada pela subjetividade estudante, por meio da interface currículo escolar- currículo do Orkut.

Em algumas comunidades do Orkut, operando uma articulação com a escola, são produzidas algumas subjetividades advindas do desdobramento das/os ciborgues. São as subjetividades NERD/ CDF e FUNDÃO. Essas subjetividades tradicionalmente produzidas na cultura escolar são agora traduzidas na cibercultura. Quando a escola é discutida no Orkut, os comportamentos juvenis em relação a ela são descritos, analisados, julgados e classificados, de tal forma que as subjetividades NERDs e CDFs, de modo geral, demandam certos procedimentos como obedecer às regras escolares, gostar de estudar, executar as tarefas escolares e obter êxito nas avaliações. Já a subjetividade FUNDÃO, ou a “turma de trás” (DAYRELL, 1999b, p. 149) ativa um repertório diferente de condutas como a *bagunça*, a *zuação*, a própria criação de comunidades no Orkut em oposição à escola, professoras/es, diretoras/es etc., ou a transgressão por meio de várias práticas como *fazer guerrinha de papel*, *giz*, etc.; *não ter nota de participação*; *matar aula*; *jogar truco ou dormir na sala*; *explodir a escola*.

O discurso que classifica as condutas não é homogêneo, sendo possível encontrar nas comunidades referidas, tanto um conjunto de enunciações que exaltam o modo de ser NERD/CDF (*inteligente*, *se garante*, *consciente*, *crítica/o*, *cabeça boa*), quanto formas pejorativas e depreciativas de descrevê-las (*antisocial*, *que não passa cola*, *puxa saco de professor/a*, *só pensa em tirar notas altas*, *otário*, *mané*, *cretino*, *playboyzinho*, *mauricinho*, *almofadinha*, *retardado*, *queridinho das professoras*, *que fica babando na frente de um livro*,

*não tem amigos, não namora, é enalhado, não tem vida sexual, é gay, impopular, não vive a vida*). O mesmo se dá em relação à subjetividade FUNDÃO, que ora evoca admiração (*descoladas/os, sabem aproveitar a vida e se divertir de verdade*), ora repúdio (*anta, idiota, ignorante, imbecil, estúpido, mongol, burro, mula, besta, ridículo, patético, ralé, analfabetos, escória, babacas, infantis, otárias/os*).

Ainda no que diz respeito à interface Orkut-escola, avalia-se o que é negativo no Orkut e afirma-se nos posts das comunidades.

As vezes e ruim ..Pq em vez de vc estar estudando! Vc jah chega em kasa pensando em entrar no orkut ..Para saber as novidades!; atrapalha um poko quando em vés da gente tah estudando a gente tah no orkut...; eu vejo mto erro na hra da escrita... justament por causa dessas abreviações q fazemos... o tempo q pasaamos tambem, em alguns casos atrapalham o estudo, fazendo com q sejamos prejudicados.

Essa tática de desqualificação do Orkut pode ser vista circulando em outros discursos, especialmente o da mídia em geral, ao avaliar a relação entre juventude e internet. O debate a respeito da língua escrita tem sido intenso, especialmente sobre o *internetês*, em que as modificações e abreviações têm sido alvo de muita polêmica<sup>103</sup>. Além desses aspectos, há uma intensa discussão em que a internet é descrita como ocupando a juventude de modo excessivo e com conteúdos inúteis.

Desqualificado ou exaltado, o Orkut atravessa o currículo escolar e com ele compõe uma série de modos da juventude se comportar, produz uma gama de sentidos para a compreensão do mundo e atua nas maneiras de a juventude se posicionar. Tudo isso por meio de uma intensa conexão entre a vida *off-line* e as tecnologias digitais, que produz uma série de operações de tradução cultural e que tem efeitos na ciborguização da juventude. Há, no entanto, mecanismos de diferenciação entre as/os ciborgues. Não há uma homogeneidade interna, universalizada, que garanta as mesmas e inconfundíveis características a todas/os, como se houvesse um único modo de vida, compartilhado da mesma forma por todas/os as/os jovens. A juventude contemporânea, de existência fronteiriça, portanto, dobra provisoriamente sobre si certas subjetividades, negocia sentidos, desliza de uma posição a outra, escapa a categorizações estanques, não se deixa aprisionar por rótulos e etiquetas pre-determinadas. Além disso, as subjetividades são engendradas em meio a outros marcadores que lhes conferem características diferenciadas. Há uma espécie de desdobramentos de possibilidades da vivência ciborgue, como, por exemplo: anjos ou demônios do Orkut, viciadas/os em Orkut, estressadas/os com o Orkut, NERDs/CDFs, FUNDÃO etc. Há ainda

<sup>103</sup> Alguns exemplos de análise da linguagem cibernética podem ser vistos em Frade (2001), Pereira e Costa (2002), Garbin (2003) e Saraiva (2004).

outros desdobramentos como aqueles marcados pelas relações de gênero, que passo agora a discutir.

**5 A JUVENTUDE NO ESPAÇO ENTRE A CIBORGUIZAÇÃO  
E A DEMARCAÇÃO DE GÊNERO**

**A**s subjetividades juvenis são permanentemente produzidas por meio de diferentes práticas e exercícios postos em ação nos discursos a que as/os jovens têm acesso. Esses discursos estão repletos de marcadores sociais relativos a variadas dimensões como classe social, raça, etnia, sexualidade, religião, localidade, profissão, gênero etc. Dessas dimensões, gênero constitui uma importante marca da subjetividade juvenil porque aciona modos de as/os jovens conduzirem a própria conduta pautados nas diferenças entre os sexos, construídas socialmente, e nas relações de poder constitutivas desse processo. Além disso, como lembra Meyer (1996, p. 48), gênero “é a instância onde e por meio da qual os seres humanos aprendem a se converter em e a se reconhecer como homens e mulheres, nos diferentes contextos históricos, culturais e sociais”.

Este capítulo discute o processo de produção de subjetividades juvenis, na interface dos discursos do currículo escolar e do currículo do Orkut, para analisar como esses currículos têm ensinado modos generificados de ser e de conduzir a própria conduta a muitas/os jovens. O argumento desenvolvido é o de que as/os jovens se posicionam no espaço entre a ciborguização e a demarcação de gênero. No ponto de contato entre a escola e o Orkut, as/os jovens transgridem e reafirmam as fronteiras de gênero, confundindo-as e também demarcando-as.

O conceito de gênero é utilizado, tal como proposto por Scott (1995, p. 86), como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e como “uma forma primária de dar significados às relações de poder”. Como gênero é uma categoria relacional (SCOTT, 1995; CONNELL, 1995; LOURO, 1995), podemos entender que tanto as garotas, quanto os rapazes têm seus modos de ser descritos, analisados e julgados nos diferentes discursos. Nas lições curriculares ensina-se como se portar para ser homem e ser mulher na sociedade contemporânea. Apresenta-se o que é valorizado, o que tem *status* de verdade, o que é autorizado e desaprovado em termos de gênero. Como argumenta Scott (1995, p. 88), “gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder”. Afinal, as relações de gênero também compõem os jogos de poder presentes na produção das subjetividades ciborgues.

Nos discursos investigados, algumas vezes as garotas são posicionadas como inferiores aos rapazes: a jovem burra, incapaz, inábil, irracional, que não participa de jogos eletrônicos, que não é competitiva etc. É possível identificar outras em que as jovens transgridem as fronteiras de gênero, como a jovem que gosta de futebol ou que joga Dota<sup>104</sup> e

---

<sup>104</sup> Jogo eletrônico que será descrito posteriormente.

vence um rapaz etc. O processo de produção das subjetividades femininas está diretamente relacionado com a construção de masculinidades (SCHARAGRODSKY, 2007). Assim, nos discursos analisados demanda-se a masculinidade hegemônica do jovem que não sente dor, não se emociona, domina a tecnologia, é competitivo, é fanático por futebol e por jogos eletrônicos. Como os discursos e as tecnologias de subjetivação são heterogêneas, nos discursos analisados também é demandado o jovem emotivo, aquele que sente saudades e pode até chorar por isso. Todo esse processo é regulado por relações de poder que atuam na avaliação dos comportamentos, de modo a buscar corrigir aquelas condutas culturalmente definidas como inadequadas.

Desse modo, discuto neste capítulo como *a jogadora de Dota* transpõe as fronteiras de gênero. Discuto também como *a jogadora de futebol* ora é descrita como uma ameaça às relações de gênero socialmente construídas, ora é por elas ameaçada. Em seguida, analiso que na demanda da *loira: linda, gostosa e burra* e do *jovem sarado* os sentidos sobre os corpos femininos e masculinos são disputados e negociados. Por fim, discuto como a subjetividade do *jovem emotivo* é construída de modo a transgredir a masculinidade hegemônica.

## 5.1 A jogadora de Dota: competitividade e domínio tecnológico ameaçadores

### **Currículo escolar e cibercultura: o jogo eletrônico Dota – 2º ano**

Regularmente, um grupo de sete alunos mata aula para ir para uma *lan house*, relativamente próxima à escola<sup>105</sup> para jogar Dota<sup>106</sup>. São apenas rapazes. Embora duas alunas, Regina (15 anos) e Cristiane (16 anos), de vez em quando acompanhem os garotos, elas não jogam Dota. Jogam outros *games*<sup>107</sup>, mexem no Orkut ou conversam no MSN.

A inserção das/os jovens na cibercultura é intensa. No caso dessa turma, é bastante frequente as/os alunas/os conversarem sobre variados recursos tecnológicos, *games*, internet, linguagens de programação, velocidades de processamento e uma infinidade de assuntos muitas vezes totalmente incompreensíveis para mim. O Dota é “um vício” para esse grupo de sete alunos. Há inclusive uma comunidade do Orkut, *Dota Allstars – Coltec*, criada por um aluno dessa turma de 2º ano. Ela traz a seguinte descrição.

<sup>105</sup> O percurso a pé demora aproximadamente 40 minutos.

<sup>106</sup> “DotA (*Defense of the Ancients*) é um mapa de *Warcraft 3 Frozen Throne* onde 2 times (Sentinel e Scourge), de até 5 jogadores cada, devem destruir a base inimiga ao mesmo tempo que defendem a sua base. Cada jogador controla um herói dos 89 possíveis (e aumentando conforme surgem novas atualizações), sendo que cada herói possui 4 habilidades únicas. Além disso, durante o jogo você pode carregar no seu herói até 6 itens simultaneamente, itens que você compra nas lojas na base e monta com receitas (os mais fortes). Seu herói começa no level 1 e você deve ir ganhando experiência para evoluir de level e obter novas habilidades, você ganha experiência matando os creeps e os adversários. Cada jogo dura em média 1hr”. Disponível em: <<http://dotabr.wordpress.com/category/tutoriais/>> Acesso em: 16 jan. 2008.

<sup>107</sup> Jogos.

Se vc joga DOTA (ou ja ouviu falar de DOTA) e estuda no coltec... Se vc e fascinado por DOTA e estuda no coltec... Se vc pensa em DOTA na hora da aula e estuda no coltec... Se vc mata aula pra joga DOTA e estuda no coltec... Se vc sonha com DOTA e estuda no coltec.... Se vc... bom... alguma coisa de DOTA e estuda no coltec... Bom, essa é a sua comu!!!<sup>108</sup>

Apenas 12 rapazes participam dessa comunidade. A ausência das garotas me instigou e questionei-os em um tópico: “Meninas e Dota. Oi galera, queria saber por que só os meninos jogam Dota?” A resposta de Tomaz, aluno do 3º ano, foi a seguinte.

Boa pergunta! um dia acho q a Regina e a Cristiane ate foram na lan, mas acho q isso atrai mais aos meninos mesmo o.O<sup>109</sup>. Mas eu nunca vi uma menina jogar dota de verdade mesmo... deve ser tipo o mesmo motivo pq nao se ve um menino jogando barbie de super nintendo, sei la!

Embora as garotas não participem da comunidade, algumas também jogam e, segundo um aluno, uma delas teria inclusive vencido um dos rapazes em certa partida. A ciborguização vai se produzindo de modo a romper com as fronteiras culturalmente produzidas. Ciborgue significa justamente “fronteiras transgredidas, potentes fusões e perigosas possibilidades” (HARAWAY, 2000, p. 50). Desse modo, mesmo o Dota sendo um jogo culturalmente atribuído aos rapazes, algumas garotas se interessam por ele e assumem a posição de verdadeiras doteiras<sup>110</sup>. Desenvolvem tamanha habilidade que chegam a vencê-los em algumas partidas.

O mundo dos jogos eletrônicos é descrito como dividido em termos de gênero. Parece haver uma lógica generificada de separação dos *games*. Se, por um lado, Dota é considerado um jogo impróprio às garotas, por outro, o jogo da Barbie é divulgado como inadequados aos rapazes.

Ainda sobre o Dota, o interesse diferenciado em termos de gênero é assim analisado.

Se vc for pensar direito, nao eh soh dota, todo tipo de jogo normalmente o publico maior sao homens mesmo, ainda mais jogos com guerra, porrada e tal... Isso eh uma questao cultural, nao vem da nossa geracao, vem de toda uma sociedade machista aonde apenas os homens participam deste tipo de atividade, como muitas outras coisas... é claro que existem excessoes, e isto esta mudando lentamente, mas em geral eh assim como eu disse mesmo. Mas eh como o futebol, por exemplo, no começo era uma coisa estritamente masculina, hoje ja ha ate uma liga profissional feminina do esporte no mundo, apesar de no brasil nao ser tao difundido e nem ter tanto apoio a times e tal, mas ja esta mudando com o tempo... Quem sabe nossas netas nao joguem dota versao 158.9c normalmente heaheahueahueahu<sup>111</sup> (Tomaz, 17 anos).

<sup>108</sup> Disponível em < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 21 jan. 2008.

<sup>109</sup> Em internetês, representa uma expressão de espanto.

<sup>110</sup> Doteira e doteiro são aquelas/es que jogam Dota.

<sup>111</sup> Em internetês, essa é uma das formas de expressar uma gargalhada.

O machismo da sociedade é identificado, mas isso é imputado a uma questão cultural, o que, de certa forma, o naturaliza. Chama muito a atenção o fato de a explicação mais recorrente para as diferenças entre os gêneros ser sempre atribuída à cultura. Por mais paradoxal que isso possa parecer, trata-se de um uso da cultura para justificar uma desigualdade e não problematizá-la ou questioná-la. Percebe-se uma concepção tradicional, em que a cultura “é abstraída de seu processo de produção e torna-se simplesmente uma coisa: ela é reificada” (SILVA, 2001a, p. 14). Nessa perspectiva, as relações de poder são desconsideradas na produção cultural, já que não se considera que a cultura é produzida como relações sociais assimétricas e desiguais (SILVA, 2001a). O fato de isso não ser um privilégio dessa geração dá mais força à naturalização da diferença. As possibilidades de mudanças são remetidas para daqui a duas gerações, no mínimo.

Esse processo de naturalização das desigualdades faz parte de uma tecnologia de governo que transforma o que é estrategicamente desejável em algo normal e natural (WALKERDINE, 1995). Nesse sentido, a restrição das mulheres a viverem determinadas práticas, a desenvolverem certas habilidades e a competirem em alguns jogos é algo que interessa ao governo das relações de gênero e, portanto, é descrito como natural. Naturalizadas, as posições desiguais em termos de gênero tendem a ser mantidas.

A afirmação de que as mulheres não são interessadas por jogos contendo lutas e uma certa dose de violência é uma invenção que circula em muitos meios, como no Orkut e na escola, e funciona para regular as práticas e as relações de gênero. Esse tipo de discurso tem sido divulgado repetidamente ao longo dos anos e pode servir para tentar provar a diferença e uma suposta inferioridade das mulheres, em decorrência da “ameaça que o sucesso delas representa para a civilização” (WALKERDINE, 1995, p. 216). Um sucesso que precisa ser contido, a fim de assegurar as assimetrias de exercício do poder, no que se refere a gênero.

O interesse dos rapazes por jogos eletrônicos como o Dota faz parte de um “regime de verdade” (FOUCAULT, 2004b) da nossa cultura que atrela a masculinidade à competitividade, à violência (CECCHETTO, 2004) e ao domínio da tecnologia (CONNELL, 1995). O mesmo interesse é dito como não-natural às garotas e algo que talvez coloque em risco sua feminilidade. Gostar desse jogo, ter habilidade nele, jogar intensivamente, ser um viciado é apresentado como próprio ao rapaz e incompatível com as garotas.

Essa verdade é contestada pela juventude ciborgue, a qual se posiciona de modo diferente. Afinal, “o ciborgue é uma criatura de um mundo pós-gênero” que não se fascina por qualquer “totalidade orgânica” nem pela “unidade original, da identificação com a natureza” (HARAWAY, 2000, p. 42). Desse modo, algumas jovens também se aventuram pelo mundo

da tecnologia e da violência e jogam Dota. “Com o ciborgue, a natureza e a cultura são reestruturadas: uma não pode mais ser o objeto de apropriação ou de incorporação pela outra” (HARAWAY, 2000, p. 43).

Embora admita-se que algumas garotas disputem o jogo, o “verdadeiro” gênero da doteira é colocado em dúvida. “Eu já joguei com "meninas"”, no entanto, “não tinha como eu comprovar né... —' <sup>112</sup> ” (Cauã, 16 anos). As aspas na palavra “meninas” consiste em uma técnica para instaurar a dúvida sobre a autenticidade da informação. Mesmo porque, no ciberespaço, podem-se fazer inusitadas composições, viver múltiplas fusões, inventar tudo sobre si, inclusive o próprio gênero. A estratégia acionada por algumas garotas de jogar Dota, transgride a fronteira do que é estabelecido culturalmente como normal, o que provoca o “questionamento social” (BRITZMAN, 1996) de seu gênero. Esse processo baseia-se em uma “penalizante insistência de que formas de masculinidade e feminilidade devem ser estabelecidas como rigidamente opostas, como desvinculadas do processo de construção social” (BRITZMAN, 1996, p. 77). As condutas das garotas e dos rapazes são analisadas dentro de um quadro que tenta fixar modos de ser homens e mulheres, em que as diferenças são apresentadas como naturais e permanentes.

Ao contrário, quando se analisam as diferenças de gênero como produzidas cultural e historicamente, evidenciam-se as relações de poder envolvidas nesse processo. Mostra-se, assim, que “a idéia de natureza foi ela própria fabricada e está intimamente conectada com um processo profundo e minucioso de governo” (WALKERDINE, 1995, p. 220). Desse modo, o fato de grande parte das jovens não se interessarem por jogos eletrônicos como o Dota insere-se em um processo de *governo das relações de gênero* que tenta limitar as possibilidades das mulheres e dos homens, estabelecendo fronteiras entre o que é feminino e o que é masculino.

A ciborguização confunde as fronteiras de gênero e reivindica posições divergentes daquelas estabelecidas culturalmente. Na interface mulher/homem e máquina, a/o ciborgue vai se produzindo de modo a questionar os padrões estabelecidos. Desse modo, algumas jovens demonstram interesse e competência para jogar games eletrônicos. Com o procedimento de acompanhar os garotos à *lan house*, algumas jovens invadem um ambiente frequentado, em sua maioria, por rapazes e acionam a estratégia de romper a fronteira do espaço culturalmente destinado aos garotos. No entanto, ao mesmo tempo em que transgridem, também aderem ao que é estabelecido culturalmente e não se arriscam a jogar o *game* considerado impróprio às garotas. Esse comportamento atua na demarcação das

---

<sup>112</sup> Na linguagem cibernética, representa uma expressão de dúvida.

fronteiras de gênero e na sua reafirmação. Com isso, introduz-se uma ambivalência, à medida que as jovens se posicionam entre a ciborguização transgressora e a manutenção conservadora das relações de gênero. Não há, portanto, uma categorização geral e irreduzível dos comportamentos juvenis, pois “não existe nenhum impulso nos ciborgues para a produção de uma teoria total; o que existe é uma experiência íntima sobre fronteiras – sobre sua construção e desconstrução” (HARAWAY, 2000, p. 107).

A subjetividade da jovem doteira constitui-se em uma ameaça às vigentes configurações de gênero, em que os homens são apresentados como mais habilidosos no domínio das tecnologias. Esse processo discursivo de naturalização das desigualdades de gênero age sobre as condutas juvenis de modo que as garotas sejam julgadas e desqualificadas em sua capacidade de jogar e de competir com os rapazes.

**Episódio do currículo escolar: aula de Educação Física – 1º ano**

O professor divide a turma em um grupo de meninos e outro de meninas para o exercício de treinamento de determinada modalidade esportiva. Enquanto a turma fazia a atividade proposta pelo professor, ele fazia várias observações comigo, argumentando e tentando comprovar como as garotas são menos competitivas que os rapazes. (Notas do diário de campo em 12/09/2007).

Enunciações sobre as “mulheres serem menos competitivas” funcionam como uma verdade que circula intensivamente na sociedade brasileira contemporânea. Circula na televisão, no cinema, na literatura, nos jornais, nas conversas informais entre amigas/os, no Orkut e também na escola. Sobre isso, Meyer, Klein e Andrade (2007, p. 234) ponderam que,

ao dar ênfase à compreensão de que meninos/homens estão “naturalmente” relacionados a atividades que exploram o uso da razão, a atividades de gerenciamento e comando, à agressividade e à competitividade e as meninas/mulheres ao desenvolvimento da docilidade, sensibilidade, cooperação, passividade, atividades de proteção e cuidado, a escola acaba persistindo na (e contribuindo para a) produção de comportamentos que seguem instituindo diferenças e desigualdades de gênero.

Esses discursos produzidos e divulgados em nossa cultura, e que fazem parte da escola e do ciberespaço, contribuem para produzir modos de ser e de viver a feminilidade e a masculinidade considerados adequados. Esses discursos operam como uma forma essencializada de ver e dizer o feminino e o masculino, como se fossem atributos inatos e universais. Isso acaba divulgando um padrão de homem e de mulher que se coloca como a referência, a partir da qual as diferentes formas de viver a feminilidade e a masculinidade são avaliadas, medidas e hierarquizadas. A/o ciborgue, no entanto, vem confundir essas fronteiras de modo que algumas garotas também entram na arena da competitividade e participam de jogos culturalmente atribuídos aos rapazes como o Dota e o futebol.

## 5.2 A jogadora de futebol: subjetividade ameaçadora ou ameaçada?

### **Episódio do currículo escolar: aula de Educação Física – 1º ano**

Ao final da aula, que foi treinamento de futsal, o professor leva as alunas a uma autorreflexão e pede que elas analisem “se merecem a mesma nota que, os meninos”, que, ao contrário delas, participaram de toda a aula. (Notas do diário de campo em 03/04/2007).

O exercício da autorreflexão é utilizado para modificar o comportamento das alunas e aumentar a participação delas na aula de Educação Física. Por meio da nota, busca-se produzir nelas o desejo da participação na aula. Algumas/alguns pesquisadoras/es já têm argumentado que “nas aulas de Educação Física, o corpo se converte em um terreno de disputa, no qual múltiplos significados se inscrevem sobre ele, configurando uma determinada cultura somática” (SCHARAGRODSKY, 2007, p. 24). Tanto o esporte, de maneira geral, quanto a própria educação física parecem ser acionados como “espaços de intervenção na educação dos cidadãos, no sentido da valorização do corpo esteticamente belo e do aperfeiçoamento físico de corpos saudáveis e aptos, capazes de enfrentar desafios da vida modernizada” (GOELLNER, 2000, p. 79). Tudo isso atua na divulgação do esporte e da educação física como práticas imprescindíveis a todas/os.

No processo de construção das subjetividades generificadas nas aulas de educação física do currículo escolar, são utilizadas determinadas estratégias, as quais permitem que “o professor ou professora exercite um olhar escrutinador sobre cada estudante, corrigindo sua conduta, sua postura física, seu corpo, enfim, examinando-o/a constantemente” (LOURO, 1997, p. 75). Nesse processo de análise, “os alunos e alunas são aqui particularmente observados, avaliados e também comparados, uma vez que a competição é inerente à maioria das práticas esportivas” (LOURO, 1997, p. 75). Não são apenas as/os professoras/es que avaliam e julgam as condutas das/os alunas/os nas aulas. As/os estudantes também se avaliam mutuamente (ALTMANN; SOUSA, 1999). Esse processo aconteceu em uma aula do currículo escolar que tinha como objeto uma prática esportiva culturalmente atribuída aos rapazes: futebol.

O futebol no Brasil é uma espécie de esporte obrigatório aos rapazes, sendo-lhes ensinado desde muito cedo. Eles são, portanto, reiteradamente treinados e assim vão construindo certa habilidade com o manejo da bola. O que, via de regra, não acontece com as garotas, as quais, quando vêm a jogar futebol, o fazem mais tardiamente. Esse esporte é, pois, culturalmente considerado como de domínio masculino. Talvez por isso o pouco interesse das garotas pela aula em questão.

Além disso, a presença feminina no mundo dos esportes representa tanto uma ameaça quanto uma complementaridade. Ela é uma ameaça porque “chama para si a atenção de homens e mulheres, dentro de um universo construído e dominado por valores masculinos e porque põe em perigo algumas características tidas como constitutivas da sua feminilidade” (GOELLNER, 2000, p. 89). É uma complementaridade porque “a mulher é parceira do homem em atitudes e hábitos sociais cujo exercício simboliza um modo moderno e civilizado de ser” (GOELLNER, 2000, p. 89). E embora a prática esportiva seja demandada a todas/os, há uma generificação das modalidades esportivas. Há aquelas apresentadas como mais adequadas às mulheres e outras como mais adequadas aos homens como o futebol.

Por um lado, a feminilidade da jovem jogadora de futebol consiste em uma ameaça à masculinidade, à medida que, ao jogar futebol, as mulheres estão enveredando por um campo masculino de atuação, entendendo que, especialmente na escola, esse esporte é tido como uma prática masculina (ALTMANN, 1999). Por outro, a subjetividade da jovem jogadora está sob ameaça, à medida que o entendimento de que o futebol é uma prática masculina coloca sob suspeita a feminilidade das jogadoras.

A ciborguização da juventude na interface entre currículo escolar e Orkut produz um escape a esse tipo de padronização que separa homens e mulheres, no que se refere às práticas esportivas. O currículo do Orkut ensina que as garotas também jogam de futebol e dele gostam.

**Episódio do currículo do Orkut: descrição da comunidade do time de futebol feminino da turma de 1º ano**

Comunidade criada para ter informações sobre o time do futebol da turma do 1º ano e agregadas.. uHahaha Por motivos de bloqueio psicológico, o time foi eliminado do campeonato 2007... Mas.. Ano que vem tem mais! Parabens a todas as meninas! e a torcida também!<sup>113</sup>

O time de futebol feminino da turma, formado em meio às atividades do currículo escolar, mobilizou as alunas a criarem uma comunidade no Orkut para ele. Mais uma evidência da interface e do contato entre as práticas escolares com as práticas ciberculturais. Isso demanda uma tradução, uma negociação dos sentidos culturais que envolvem mulheres e futebol. O currículo do Orkut ensina que as jovens gostam de jogar futebol, se entusiasmam com isso e podem ser bem-sucedidas.

---

<sup>113</sup> Disponível em < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 10 jul. 2008.

Na lista das comunidades relacionadas, consta a seguinte: *Mulheres que amam futebol*, com quase 250.000 participantes<sup>114</sup>. O avatar dessa comunidade simboliza a fusão de elementos culturais tipicamente femininos e masculinos.



**FIGURA 5**

**Avatar da comunidade Mulheres que amam futebol**

Fonte – <<http://www.orkut.com>>

A imagem do avatar aciona uma hibridização que mistura elementos considerados da “cultura feminina” e outros considerados da “cultura masculina”. O campo de futebol, esporte tradicionalmente atribuído aos homens, no avatar é pintado de cor-de-rosa. O verde do “tapetão” é substituído pela cor atribuída às mulheres. Além disso, é o salto alto, adereço considerado tipicamente feminino na contemporaneidade, que domina a bola, substituindo a também tradicional chuteira masculina. O avatar compõe uma mistura de elementos, cujo resultado não é mais facilmente localizado. Ele ocupa o “terceiro espaço” (BHABHA, 1998), o intervalo entre o masculino e o feminino. É exatamente nesse lugar, na fronteira, que se situa a/o ciborgue. Ela/e contesta o que Altmann (1999, p. 160) observou, em sua pesquisa, que as imagens ligadas ao esporte na escola são masculinas e violentas, o que sugere que “o esporte é uma atividade para ser praticada por homens e que mulheres precisam adaptar-se ao ‘mundo masculino do esporte’ para nele ingressarem”. O currículo do Orkut ensina outra coisa.

A descrição da comunidade é a seguinte.

**Episódio do currículo do Orkut: descrição da comunidade Mulheres que amam futebol**

Essa comunidade foi feita para as

♥♥♥ Mulheres que amam futebol ♥♥♥

Aquelas que:

♥ Amam assistir os jogos;

♥ Amam jogar;

♥ Amam ir ao estádio;

♥ Amam seu time;

<sup>114</sup> Disponível em <<http://www.orkut.com>> Acesso em: 19 jul. 2008.

♥ Amam tudo isso ao mesmo tempo;

Estão cansadas de serem vítimas de preconceitos em relação aos homens por amarem futebol. Entrem e fiquem à vontade, expressem seu amor pelo seu time, sua experiência com algum homem preconceituoso, primeira vez no estádio (é inesquecível), micos, o que acham da situação dos campeonatos, etc...

\*\*\* É aberta também aos homens que admiram mulheres que entendem e muito de futebol. Sejam bem vindos!

\*\*\* ATENÇÃO \*\*\*

Existem regras importantes para o acesso à comunidade. Ao entrar na Comunidade Mulheres que Amam Futebol, fica implícito que você leu, aceitou as regras e concorda com elas<sup>115</sup>.

Entre as regras está assim descrito.

Homens são bem-vindos, desde que não queiram ser o papel principal, isso pertence às mulheres, e desde que não queiram se sentir superiores. Pois estamos todos aqui pra discutir sobre a mesma coisa: futebol. Portanto, tópicos preconceituosos do tipo: “mulher não entende de futebol”, não serão permitidos e o dono do preconceito será expulso. Isso vale para mulheres preconceituosas também, pois não estamos aqui pra medir o nível de conhecimento futebolístico de ninguém<sup>116</sup>.

Na descrição transgride-se a norma cultural de que mulher e futebol não combinam. Nela as mulheres declaram amar o esporte, assistir aos jogos e até mesmo praticá-lo. Nas regras da comunidade, as relações de poder são deslocadas, pois, se culturalmente os homens são posicionados como protagonistas, na comunidade, o papel principal “pertence às mulheres”. Além disso, outra imagem destaca-se: o coração. Há vários deles ao longo da descrição. O coração simboliza o amor narrado na comunidade e também a emoção, a qual tem sido “histórica e culturalmente atribuída às mulheres” (PARAÍSO, 2007, p. 147). Ainda, segundo o dicionário Houaiss, “coração” tem o sentido figurado de “berço dos sentimentos, das emoções, do afeto, do ânimo, da coragem etc”. Desse modo, além de toda sensibilidade evocada, o coração também pode simbolizar a coragem necessária para que as garotas transgridam a fronteira de gênero e se aventurem pelo futebol. Ao utilizar tal símbolo, a comunidade pode estar seduzindo as mulheres para aderirem à sua proposta e adicioná-la ao seu perfil.

No currículo do Orkut também ensinam-se coisas diversificadas e, muitas vezes, conflitantes. Isso pode ser visto na comunidade: “Renata Fan”, da qual o aluno Tomaz do 3º ano participa.

#### **Episódio do currículo do Orkut: descrição da comunidade Renata Fan**

Renata Fan nasceu no dia 05/07/1977 em Santo Ângelo, Rio Grande do Sul. Formada em Direito pelo Instituto de Ensino Superior Santo Ângelo (IESA), é advogada. Atualmente é acadêmica da FIAM - Faculdades Integradas Alcântara Machado. Faz jornalismo.

Renata Fan é maravilhosa, é a mulher que mais entende de futebol no momento!!! Essa comunidade foi criada para todos os fãs que admiram sua beleza e talento e para provar que mulher também entende e muito de futebol<sup>117</sup>.

<sup>115</sup> Disponível em < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 10 jul. 2008.

<sup>116</sup> Disponível em < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 10 jul. 2008. (Grifos no original).

<sup>117</sup> Disponível em < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 21 jul. 2008.

Renata Fan é a apresentadora do *Jogo Aberto*, um programa esportivo da Rede Bandeirantes de TV. É loira, com um corpo magro considerado belo dentro dos padrões de beleza vigentes, bronzeado, com membros torneados e barriga esculpida pela malhação. Atributos que culturalmente não são vinculados à inteligência. Talvez, exatamente por isso, a descrição da comunidade citada acima comece salientando a formação acadêmica da apresentadora, o que parece querer enfatizar a sua capacidade intelectual. A comunidade ainda contesta o pressuposto cultural de que mulher não entende de futebol e evoca a apresentadora como *prova* do contrário.

Ao apresentar a possibilidade da composição mulher/linda/gostosa/inteligente que ainda entende e gosta de futebol, o discurso do Orkut abre uma fenda, embaralha as fronteiras, divulga e disponibiliza outras subjetividades femininas. Essa subjetividade híbrida opera com elementos culturais diversos demandando a tradução entre eles, um trânsito, uma transferência dos sentidos. A ciborguização disponibiliza formas divergentes de vivências das relações de gênero e possibilita a transgressão das fronteiras culturalmente estabelecidas. Desse modo, as garotas podem gostar, entender e até saber jogar futebol.

No *site* da emissora, Elisabetta Zenatti, diretora geral de programação e arte ressalta: "Renata Fan é a primeira mulher a comandar um programa futebolístico. Ela reúne o talento de uma grande apresentadora com o *know how* específico do futebol, duas qualidades raras mesmo nos homens". O *site* ainda destaca que a apresentadora "é mesmo incomum. Jornalista e Miss Brasil 99, gosta de futebol desde pequena<sup>118</sup>". A própria Renata Fan avalia sua posição como transgressora: "quebrei um paradigma<sup>119</sup>". Nesse caso, o currículo do Orkut ensina que ser mulher, linda, gostosa, inteligente e ainda entender de futebol é algo bastante raro, mas possível.

O currículo do Orkut, no entanto, não ensina apenas a possibilidade de transgressão cultural. Ao contrário, por vezes, ele pode reafirmar algumas posições. Ele divulga símbolos conflitantes e opera com demandas em sentidos divergentes. Ser mulher, loira, linda e gostosa pressupõe, em alguns discursos amplamente divulgados em nossa sociedade<sup>120</sup>, a falta de inteligência, o que pode ser visto nas comunidades: *Loira, linda, gostosa e... BURRA!; Eu sou linda sexy mas burra; tu é tão linda + é tão burra; ela é linda, mas é burra; linda e burra!!!*

<sup>118</sup> Disponível em: < <http://www.band.com.br/jogoaberto> > Acesso em: 21 jul. 2008.

<sup>119</sup> Disponível em: < <http://rd1audienciadatv.wordpress.com/2009/02/01/fome-de-bola-renata-fan-assiste-a-mais-de-10-jogos-de-futebol-por-semana/> > Acesso em: 26 out. 2009.

<sup>120</sup> Alguns exemplos podem ser vistos em campanhas publicitárias, nas letras de algumas músicas, em várias piadas, em programas de TV entre outros.

Nessa mesma direção, o currículo escolar também divulga a subjetividade da mulher linda e burra.

### 5.3 Loira, linda, gostosa e BURRA!

#### **Episódio do currículo escolar: aula de Inglês – 1º ano**

Enquanto a professora apresenta sua proposta de trabalho, vai explicando a importância da leitura e a diversidade de gêneros literários. Um aluno, então, ao falar sobre poesia, recita: “existem mulheres que são uma beleza, mas quando abrem a boca, que tristeza!” Em seguida leu toda a letra da Música “Lôraburra”, de Gabriel Pensador<sup>121</sup>.

Uma aluna comenta com a colega: “a menina do doutorado é loira!” [referindo-se a mim]. E questiona o conteúdo da música, já que, para ela, cursar o doutorado pressupõe um nível elevado de inteligência.

A professora, por sua vez, repreende o aluno e diz que “isso é altamente machista” e que o aluno “precisa ler poesias melhores”. Em seguida retoma a discussão da aula. (Notas do diário de campo em 14/03/2007).

#### **Episódio do currículo escolar: aula de Português – 3º ano**

Depois de esclarecer uma dúvida de uma aluna, a professora diz: “Viu, não basta ser linda, tem que ter cérebro. Não basta ter cérebro, ele tem que funcionar”. Um aluno emenda: “viu loirinha?!” A aluna tem cabelo preto. (Notas do diário de campo em 12/04/2007).

Alguns trechos da letra da música declamada na aula de Inglês falam das mulheres como *coisas* sem importância, a serem utilizadas e descartadas em seguida, o que pode ser visto em: “Loira burra, você não passa de mulher objeto” e em “Mas eu só vou te usar, você não é nada pra mim”<sup>122</sup>. Nesse quadro, produz-se ainda uma espécie de correlação naturalizada: mulher gostosa/burra, à medida que as mulheres narradas como extremamente belas e verdadeiros objetos de desejo masculino são simultaneamente descritas como “coitadas”, com “nada na cabeça”<sup>123</sup>, “frágil cabecinha de porcelana”<sup>124</sup> e “personalidade fraca”<sup>125</sup>.

Há uma correspondência apresentada como certa: se é bonita, não pode ser inteligente. Parece que o currículo escolar aciona o mesmo pressuposto e ensina: “não basta ser linda, tem que ter cérebro. Não basta ter cérebro, ele tem que funcionar”. Ou talvez o que se dá é o questionamento desse pressuposto e, no currículo escolar, mostra-se que a beleza pode não ser tudo. Essa composição da subjetividade não se dá de maneira definitiva e em uma única direção. A minha presença, como pesquisadora, na cena (loira e doutoranda) confunde os

<sup>121</sup> A letra da música encontra-se no ANEXO A desta tese.

<sup>122</sup> Trecho da música declamada pelo aluno do 1º ano.

<sup>123</sup> Trecho da música declamada pelo aluno do 1º ano.

<sup>124</sup> Trecho da música declamada pelo aluno do 1º ano.

<sup>125</sup> Trecho da música declamada pelo aluno do 1º ano.

sentidos, pois a minha imagem híbrida mistura elementos divulgados como antagônicos. Há um deslizamento dos sentidos de uma margem a outra: da burrice à inteligência. Afinal, se a loira é apresentada como desprovida de altas capacidades cognitivas, cursar “doutorado” e pesquisar evoca o oposto. Há um conflito que demanda uma negociação dos sentidos e um questionamento da enunciação de que loira = burra.

Esse tipo de referência não está circunscrita a quem detém a marca corporal: cabelo loiro, como pode ser visto no episódio do currículo escolar transcrito acima. É uma subjetividade que posiciona a mulher como burra, independentemente do tom de suas madeixas. Nesse tipo de referência ensinam-se modos válidos e socialmente aceitáveis de viver a feminilidade, como também os modos para os homens verem e tratarem as mulheres em suas relações sociais. Gênero tem, portanto, um efeito nas relações sociais estabelecidas, atuando na forma como as/os jovens conduzem a sua própria vida e como se relacionam com o mundo e as outras pessoas. Como gênero é uma categoria relacional (SCOTT, 1995; CONNELL, 1995; LOURO, 1995; 1997; MEYER, 2005; FELIPE, 2007), podemos entender que tanto as garotas têm seus modos de ser descritos, analisados e julgados, quanto os rapazes. Aprende-se nas lições curriculares o que é ser mulher e o que é ser homem na sociedade contemporânea. Aprende-se o que é valorizado, o que tem *status* de verdade, o que é autorizado e o que desaprovado em termos de gênero. Essa categoria possibilita o entendimento, não só da constituição das feminilidades, mas também das masculinidades, “uma vez que homens e mulheres são constituídos a partir das interações e das referências recíprocas que ambos estabelecem” (FELIPE, 2007, p. 83). As masculinidades disponibilizadas nos fragmentos discursivos apresentados mostram uma maneira de ser “altamente machista”, a qual demanda uma reprovação pela professora de Inglês. Aos homens cabe o tratamento das mulheres como coisas de menor valor e que lhes serve na forma de objetos.

Essas maneiras de caracterizar as mulheres apresentam-se disseminadas em boa parte da sociedade brasileira, sendo amplamente divulgadas em diversas instâncias como a televisão, o rádio, o cinema, a literatura, a internet etc. Um exemplo disso pode ser visto em uma campanha publicitária da Mercedes Benz, divulgada na internet, na qual uma mulher loira (o perfeito estereótipo da linda e gostosa) entra em uma biblioteca e faz o seguinte pedido: “\_ Olá, gostaria de pedir fritas, hambúrguer e um milkshake”. Diante do pedido absurdo, a bibliotecária (de cabelos pretos e com um corpo fora dos padrões de beleza e peso vigentes) olha para o espaço e diz, incisivamente, para a loira: “\_ Isso é uma biblioteca!”. A loira então olha todo o espaço à sua volta, repleto de livros e com algumas pessoas lendo, e

repete o pedido, agora sussurrando e com um largo sorriso, como se, ao corrigir o tom da voz, estivesse se comportado de maneira acertada. Em seguida, a cena da biblioteca é substituída por uma tela branca com a seguinte legenda ao centro: “beleza não é nada sem cérebro”. Por fim, é exibido um carro da marca Mercedes Benz.

A mulher loira, linda e gostosa, além de corpo-objeto, é apresentada como algo abominável, uma espécie de monstro (COHEN, 2000) no universo cultural contemporâneo. Diante de tantos avanços tecnológicos e da sociedade globalizada que impõem exigências de diversos tipos de competências e habilidades aos indivíduos (SANTOS, 2002), uma mulher “sem cérebro” é algo intolerável, que gera desprezo e repúdio. Como na letra da música Lôraburra, “existem mulheres que são uma beleza, mas quando abrem a boca, hum, que tristeza. Não é o seu hálito que apodrece o ar, o problema é o que elas falam, que não dá pra agüentar”<sup>126</sup>. A falta de inteligência é inaceitável na nossa cultura. A mulher não pode ser do tipo que não tem “nada na cabeça”.

Essa forma de se referir à mulher pode agir sobre a conduta das jovens, de modo que elas rejeitem esse tipo de subjetividade, para que elas saibam a forma *correta* de se conduzir. Esse discurso opera de forma que as jovens recusem o comportamento descrito como monstruoso, para que recusem a “beleza sem cérebro”. Tal discurso também ensina aos jovens que tipo de mulher eles devem admirar, desejar, respeitar ou rejeitar. Contudo, o monstro não é apenas assustador. Ao mesmo tempo em que é repulsivo, é atraente. Afinal, enquanto encarnação do que é proibido na cultura, acaba exercendo certo fascínio, como se oferecesse uma espécie de fuga temporária da dominação (COHEN, 2000). Desse modo, os efeitos dessas práticas discursivas não estão garantidos. Por mais que se tente expurgar os monstros, eles sempre retornam e estão aí fazendo conexões, montagens, colagens de todos os tipos.

Descrições semelhantes estão presentes no currículo do Orkut, em que as mulheres são denominadas “máquinas”, com sentido de objeto.

**Episódio do currículo do Orkut: trecho de um tópico da comunidade da turma do 3º ano**

Um tópico da comunidade traz o título “Máquinas”, em que são postadas 80 respostas. Nelas somente os rapazes colocam links com fotos de garotas, a grande maioria do próprio Orkut. Alguns, além de colocar os links, comentam assim as fotos postadas: “tinha q ser burra coitada”; “cara de puta da porra!!!!!!!!!!!!!!!”; “gostosa”; “tudo gado meu”; “essa aí eu chupo até o caroço”.

Mas agora não é qualquer mulher que é assim descrita. Ela deve ser tão “gostosa” que possa ser tomada pelos rapazes como “gado” ou como fruta que se chupa “até o caroço”. As mulheres são narradas, também, como uma “coisa” que pode ser mais ou menos interessante

---

<sup>126</sup> ANEXO A

que outros objetos atraentes para os rapazes, como um *game* de computador ou uma bebida alcoólica.

**Episódio do currículo do Orkut: trecho de uma enquete da comunidade da turma do 3º ano**

Na comunidade, Luciano (18 anos) propõe a seguinte enquete: “Lineage<sup>127</sup>, mulher ou cerveja?”. Luciano vota na primeira opção e argumenta: “melhor que sexo e cerveja juntos”. Duas garotas também votam. Uma em Lineage e a outra, em cerveja. A votação fica equilibrada com apenas 11 votos: 3 para Lineage, 4 para mulher e 4 para cerveja.

Gênero consiste em um campo de articulação do poder (SCOTT, 1995). Relações de poder são travadas no currículo escolar e no currículo do Orkut. A descrição das mulheres acaba por colocá-las em posição de subalternidade nos jogos de poder. O poder, entretanto, não atua apenas no sentido de oprimir, dominar e subjugar as mulheres. Ele também produz tipos específicos de subjetividade feminina: a mulher objeto, burra, incapaz, sexualmente a serviço dos homens e equiparável a outras diversões como *games* e bebidas. As mulheres são posicionadas numa “hierarquia apropriada do intelecto” (DAL’IGNA, 2007, p. 251) condizente com as relações de poder em voga.

Isso mostra que a cibercultura também é uma arena de disputas. Na interface jovens-Orkut não há apenas transgressões. Ao contrário, nas disputas de sentido há também reiterações das assimetrias de gênero. Algumas posições conservadoras são restabelecidas e reafirmadas, como da mulher-objeto. Isso mostra que “a negociação das diferenças incomensuráveis cria uma tensão peculiar às existências fronteiriças” (BHABHA, 1998, p. 300). A juventude desliza, se movimenta, vai de um ponto ao outro, contesta e também reafirma posições conservadoras em termos de gênero.

É preciso considerar que duas garotas do 3º ano entraram no jogo proposto pela enquete do Orkut e fizeram suas escolhas entre *Lineage*, *mulher ou cerveja*. Elas não questionaram o conteúdo machista da proposta, nem se opuseram à “coisificação” feminina. Afinal as mesmas posições de sujeito são disponibilizadas tanto para essas garotas, quanto para os garotos. Elas podem ser subjetivadas pelo mesmo tipo de discurso “masculino” e “machista” que subjetiva os rapazes. Sempre há possibilidades de que garotos ou garotas assumam as posições de sujeito machistas divulgadas nos discursos. Ainda que também sempre exista a possibilidade de resistir, contestar ou romper com as posições demandadas. Isso depende das conexões feitas com as práticas discursivas, com outras experiências possibilitadas e vivenciadas pelas/os diferentes jovens.

---

<sup>127</sup> Determinado jogo eletrônico.

Além disso, todas as garotas se ausentaram do tópico *máquinas*, da mesma comunidade do Orkut, e não postaram nenhum comentário, não manifestaram qualquer oposição à proposta do tópico. A técnica de coisificação das mulheres presente no currículo do Orkut pode ter efeitos na produção das subjetividades juvenis e atuar no sentido de conduzir as condutas das/os jovens. Posicionar a mulher como burra, objeto sexual à mercê da satisfação dos desejos masculinos, algo comparável a um jogo eletrônico ou a uma bebida, consiste em uma técnica que atua sobre as condutas juvenis, visando regulá-las. A descrição e o julgamento dos comportamentos juvenis agem sobre as ações das/os jovens, de modo a corrigir aquilo que não é avaliado culturalmente como adequado. Esses tipos de práticas presentes na interface do currículo escolar e do currículo do Orkut se somam na tarefa de acionar significados que constituem modos de feminilidade e de masculinidade.

A mulher loira é divulgada na cultura brasileira como um padrão de beleza, a qual evoca uma mistura de sentidos. Ao mesmo tempo em que é enaltecida como um verdadeiro objeto de desejo afetivo/sexual, é apresentada como uma espécie de invólucro destituído de conteúdo, ou seja, é bela por fora, mas sem outro atributo muito valorizado socialmente: a inteligência.

Mas não é apenas o corpo feminino que é alvo de investimentos discursivos. O corpo masculino também é objeto de padronização. A beleza corpórea masculina é demandada e sua produção é estimulada.

#### 5.4 O jovem sarado: coisificação do masculino

##### **Episódio do currículo do Orkut: trecho de um tópico da comunidade da turma do 2º ano**

Na comunidade da turma, um aluno cria o tópico: “Comunidades engraçadas” e as/os participantes começam a postar os links de outras comunidades do Orkut que elas/os consideram “engraçadas”, “bizarras” “estranhas”, “retardadas”. Em meio a tantas referências, o aluno Reinaldo (16 anos) escolhe a comunidade mais bizarra: “Lugar de mulher é no tanque”.

A comunidade em questão possui 610.966 membros<sup>128</sup> e exibe no avatar o tórax e o abdômen de um homem esculpido pela musculação. A descrição traz “PARA AS MULHERES QUE GOSTAM DESTE CANTINHO ACONCHEGANTE DA CASA 😊!!!”. E mais os links de três outras comunidades: *Fanáticos por academia e musculação* (com 62.884 membros<sup>129</sup>); *Lugar de homem é na cama*, (com 10.074 participantes<sup>130</sup>) e *Lugar de homem é*

<sup>128</sup> Disponível em < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 19 jan. 2008.

<sup>129</sup> Disponível em < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 19 jan. 2008.

<sup>130</sup> Disponível em < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 19 jan. 2008.

*na cozinha* (com 33.873 usuárias/os<sup>131</sup>). Todas essas comunidades têm em seu avatar corpos masculinos bem-definidos pela malhação e pertencem a um mesmo dono, um rapaz que se define em seu perfil particular como “fanático por musculação”. Nas comunidades são divulgados corpos ciborgues, modificados pela intensa atividade física, provavelmente melhorados por meio da intervenção de vitaminas, suplementos alimentares ou, até mesmo, anabolizantes. O corpo ciborgue é composto por uma combinação de elementos naturais e artificiais “que cria criaturas tecnicamente melhoradas. É um corpo fortalecido, construído como uma máquina de alta performance” (COUTO, 2009, p. 5). É também um corpo erotizado, cujo “lugar” é a cama, transmutado “em um progressivo *upgrade* corporal promovido e festejado em nome da eficiência, da beleza, da juventude, da boa forma, do gozo eterno, da saúde total” (COUTO, 2009, p. 10).

A prática de atividades físicas tem sido alvo de discussões no campo da Educação<sup>132</sup>. Os trabalhos mostram que as disputas são intensas entre o que pode ser definido como um “estilo de vida saudável” e aquilo que possa ser descrito como falta, no caso do “estilo sedentário” de viver, ou como excesso, no caso das/os “fanáticas/os pela boa forma”. Trata-se então de encontrar a medida *certa* de investimento em atividade física para se atingir rendimentos que garantam o estado saudável e normal.

A proposta da comunidade, no entanto, não parece evocar a preocupação com o equilíbrio *certo* de malhação. Ela parece trazer o músculo como “protagonista do espetáculo contemporâneo, exigindo detalhadas formas de gerenciamento do próprio corpo para obtenção/ampliação da robustez, velocidade e resistência” (FRAGA, 2000, p. 138). A musculatura arduamente esculpida é apresentada como símbolo de beleza e virilidade, o que faz dos homens *sarados* alvo da admiração e do desejo tanto de ter um corpo equivalente, quanto de possuí-lo afetiva e/ou sexualmente. Esses corpos delineados partem de uma “representação de beleza que tem como sua expressão máxima a harmonia e a proporção das formas corporais, tentando reproduzir o que uma vez se considerou corpo verdadeiro de deuses e deusas, de heróis olímpicos ou de pessoas perfeitas” (GOELLNER, 2000, p. 84).

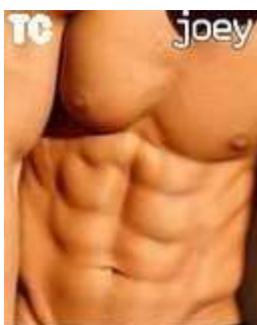
A própria denominação “sarado” carrega, ao menos, uma tripla conotação. O sentido evocado mais imediatamente remete à ideia de um corpo delineado pela malhação. Simultaneamente remete-se a um corpo saudável, são. Há ainda o sentido de curado, como se

<sup>131</sup> Disponível em < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 19 jan. 2008.

<sup>132</sup> Alguns exemplos podem ser vistos em Fraga (2000; 2005); Goellner (2000; 2003); Goellner e Fraga (2004) e Andrade (2004).

a atividade física pudesse transformar o corpo doente, curando-o. Tais sentidos se somam na construção de uma imagem de corpo ideal, o qual é divulgado como meta a ser atingida.

A presença masculina na comunidade demonstra que o jogo de subjetivação não atinge apenas as garotas. Eles também entram no jogo e passam a disputar quem consegue “orgulhosamente ostentar a melhor ‘pose’” (FRAGA, 2000, p. 138). Talvez essa comunidade seja enunciada como bizarra pelo jogo de sentidos que ela proporciona. O título da comunidade utiliza uma expressão de cunho machista *lugar de mulher é no tanque*, como se a mulher devesse ficar restrita ao lar, realizando tarefas domésticas como lavar a roupa da casa. O título utiliza uma enunciação que remete a elementos de uma cultura machista, mas, ao ser traduzida na cibercultura, aciona outros sentidos. Outros elementos da cultura orkuteira como avatar e a descrição da comunidade demonstram que a proposta não se refere aos serviços domésticos, nem ao posicionamento da mulher na função de dona de casa. Ao contrário, a imagem do avatar exhibe o corpo masculino escultural, com um abdome na forma de *tanquinho* apresentado como objeto de desejo afetivo/sexual e como meta a ser atingida pelos homens em busca do *corpo perfeito*.



**FIGURA 6**

**Avatar da comunidade Lugar de mulher é no tanque**

Fonte – <<http://www.orkut.com>>

O resultado da composição da comunidade é híbrido. Título, descrição e avatar confundem os sentidos e não permitem uma classificação rígida e estática de sua proposta. Essa mistura, que foge a qualquer categorização estanque, é exemplar do jeito ciborgue de ser.

O discurso sobre a busca do corpo esculpido incide não só sobre os garotos, mas também sobre as garotas. O currículo do Orkut não ensina apenas aos garotos como devem produzir seus corpos, mas às garotas o tipo de corpo que elas devem admirar e desejar. As relações de poder e de gênero estão presentes também no Orkut mostrando que há atualmente “uma multiplicidade de sujeitos e de práticas [o que] sugere o abandono do discurso que

posiciona, hierarquicamente, o centro e margens em favor de outro discurso que assume a dispersão e circulação do poder” (LOURO, 2005, p. 51). Tal multiplicidade tem como efeito uma hibridação de sentidos e de composição das subjetividades como, por exemplo, o jovem emotivo, que discuto a seguir.

## 5.5 O jovem emotivo: masculinidade ameaçada

### **Episódio do currículo escolar: aula de Mecânica – 1º ano**

Durante uma aula em que a turma deveria gravar um desenho em uma caneta de metal, o aluno Márcio (15 anos) se acidenta em uma das máquinas e corta os dedos. O colega Carlos (15 anos) o acompanha até a pia para lavar o ferimento e cai desmaiado ao ver o sangue escorrendo na mão do amigo. Com a queda, derruba uma série de objetos e bate a cabeça no chão. O professor os socorre calmamente, se oferece para levá-los ao centro médico, os alunos se recusam. O professor então se prontifica a levá-los em casa, o que eles também rejeitam. Os alunos se comportam como se não sentissem dor. (Notas do diário de campo em 10/09/2007).

### **Episódio do currículo do Orkut: tópico da comunidade da turma do 3º ano**

Momento EMO – tópico postado pelo aluno Marconi (17 anos)

Sei lah, do nada bateu a vontade de escrever isso. Soh agora q cheguei em casa q percebi q Coltec acabou, mas pretendo q as amizades ali conquistadas naum acabem. Esses dois últimos anos foram os dois melhores da minha vida (sério). Gosto muito de todos vcs, vlw galera. Ow galera vlv ai. Pode zoar de EMO, Toxo, o q for. Zoado ou querido, naum me importo, desde q naum me esqueçam. E q naum nau percamos contato! Musica EMO pra acompanhar: <http://www.youtube.com/watch?v=KJGFQTSCE0> [link para a música “All that I’ve got” da banda The Used, estilo Emocore].

### **Episódio do currículo do Orkut: tópico da comunidade da turma do 3º ano**

Crise EMO – tópico postado pelo aluno André (18 anos)

Aneimmm a gente vai se separar =( <sup>133</sup> eu amo TODOS vcs em especial cada um de cada jeito uns mais, mais todos um tantao assim oh l-----  
-----l vou sentir mta falta de todos aneim eu nao qero ser do tercero do ano passado nao buaaaaaaaaaaaaaaaa :( <sup>134</sup>

### **Episódio do currículo do Orkut: comentários postados no fórum da comunidade do 1º ano**

A aluna Lígia (16 anos) fez um vídeo com fotos da turma, colocou no YouTube e postou o link no fórum da comunidade da turma. O aluno Miguel (16 anos) postou: “EXCELENTE- Mto legal...qse q eu choro...hauhauhau... Parabéns...”. Lara (16 anos) disse: “chorei demais”. Arthur (14 anos) também expressou seu sentimento: “foi fundo..... ow desceu ate uma lagrima aki vei..... com certeza nossa sala vi dexa saudades..... espero q daki a uns tempos todos se lembrem da histórica turma<sup>135</sup>”. Por fim, Miguel modifica o conteúdo de sua avaliação do vídeo e posta: “Galera... O povo q nunk foi numa aula nossa vai achar q nós somos todos EMOS...Creduuu...”.

O termo EMO originou-se em torno do estilo musical *emotional hard core* ou simplesmente *emocore*. Esse gênero musical inclui composições que misturam batidas fortes

<sup>133</sup> Em internetês, representa uma expressão de tristeza.

<sup>134</sup> Em internetês, representa uma expressão de tristeza.

<sup>135</sup> O nome da turma foi omitido por critérios éticos.

e letras que se referem às emoções. Algumas bandas classificadas como emocore<sup>136</sup> são: 30 seconds to mars; All americans rejects; Simple Plan; NX zero, Strike, Ramirez, Fresno. A música *Duas lágrimas*, dessa última banda, traz várias referências explícitas às emoções.

Uma lágrima rolou do meu olho ao perceber  
 Que era última vez que eu ia ver você  
 Outra lágrima rolou dentro do meu coração  
 Ao ver a velocidade com que as vidas vão em vão  
 Quando eu menos esperei nada mais eu encontrei  
 Havia desaparecido a lágrima que eu chorei  
 Mas aquela que escorreu, no meu peito lá ficou  
 A gota de um gosto amargo, como o frio cristalizou  
 Eu quero saber como proceder  
 Pra esquecer  
 Da tua voz  
 Do teu viver  
 Porque eu apenas quero caminhar  
 Sem ter que olhar pra trás  
 E ver você vivendo em paz

E você sabe que eu já sofri demais aqui  
 E não vejo a hora de poder ficar junto de ti  
 E onde você estiver, estarei em coração  
 Em alma e espírito, através dessa canção

Enquanto a sua ida, poder fazer alguém chorar  
 É sinal que a sua vida, ainda não deve acabar  
 Já que não há saída, eu posso apenas imaginar  
 Como seria a minha vida, sem a sua pra me alegrar

Além dessa atitude em relação às emoções, destacam-se, entre as/os jovens denominadas/os EMOs, as marcas impressas no corpo, que incluem franja, lacinhos no cabelo, meia arrastão, tênis All Star, calças xadrez, cinto de rebites, munhequeiras e alargadores auriculares. Outra marca da galera EMO é a facilidade em expressar seus sentimentos, sendo comum, por exemplo, “ao se encontrarem, trocarem longos abraços, beijos e elogios. Chorar ao som de uma determinada música também faz parte” (FERNANDEZ, 2006). A atitude mais sensível tornou-as/os alvo de preconceito. “Para muitos desavisados, ser emo é sinônimo de homossexualismo” (FERNANDEZ, 2006). No Orkut há uma enormidade de comunidades que, de um modo ou de outro, abordam o universo EMO. A favor, temos alguns exemplos em: *EMO: se não gosta, RESPEITA; Odeio preconceito contra EMO; Eu sou EMO, sim! Algum problema?; Sou EMO e sou feliz; Sou EMO/Amo EMO; Sou EMO sim e admito*. Já as comunidades contrárias, podem ser vistas nos seguintes exemplos: *Se EMA é BIXO, EMO é BIXA; EMO, som de fruta; ACE – Aliança Contra EMO; Eu odeio EMO. Bando de viado!; Eu odeio estilo EMO; Prefiro ser BURRO, do que ser EMO*.

<sup>136</sup> Disponível em: <<http://www.letrasdemusicas.com.br/generos/emocore.html>> Acesso em: 26 out. 2009.

No discurso investigado opera-se com pressupostos da “masculinidade hegemônica” (CONNELL, 1995, p. 193), como: não sentir dor, não chorar, não demonstrar sentimentos, ser corajoso, viril (SOUZA, 2005), forte e jamais desmaiar ao ver sangue. A masculinidade hegemônica atua como “um modelo central, enquanto outros modelos são vistos como inadequados, inferiores ou subordinados” (SOUZA, 2005, 60). Talvez por preverem um julgamento negativo de sua masculinidade, os alunos feridos na aula de Mecânica recusem-se a demonstrar sua dor ou admitir a necessidade de cuidados médicos. Parece que o discurso da masculinidade hegemônica age sobre seus comportamentos, de modo a conduzir suas ações em concordância com os preceitos descritos na cultura, sobre o *correto* comportamento masculino.

No currículo de Mecânica investigado ensina-se a renunciar à conduta tradicionalmente definida como feminina e esconder ou suprimir as sensações de dor ou o medo de ver sangue. Tal recusa pode estar ligada ao receio de parecer *efeminado*. Nesse processo, uma das formas de se constituir a masculinidade é por oposição à feminilidade (SCHARAGRODSKY, 2007). A masculinidade se define aí mais pelo que não é, ou seja, ser homem é não ser como as mulheres. Isso significa eliminar todo um conjunto de sensações, sentimentos e necessidades culturalmente ligadas ao universo feminino (SCHARAGRODSKY, 2007). “Em consequência, confrontar a masculinidade com a feminilidade supõe rejeitar os valores que estão ligados, apenas imaginariamente, ao ‘feminino’, e supervalorizar os valores que estão ligados, apenas imaginariamente, ao ‘masculino’”<sup>137</sup> (SCHARAGRODSKY, 2007, p. 23). É preciso entender ainda que “a masculinidade é uma ficção tão histórica e culturalmente construída quanto a feminilidade, mas vivida de forma bastante diferente” (WALKERDINE, 1995, p. 217). Desse modo, o que se relaciona culturalmente ao masculino se converte na norma por meio da qual os comportamentos são julgados. “O homem se converte no representante natural, no critério de referência a partir do qual se mede a maioria das mulheres e dos homens desvalorizados” (SCHARAGRODSKY, 2007, p. 23). É essa norma que vai orientar as condutas juvenis de modo que os rapazes renunciem à possibilidade de sentir dor ou estremecer ao ver sangue.

Esse discurso que atribui o choro e o emocionar-se como próprio às mulheres e inadequado aos homens multiplica-se em nossa sociedade e circula em diversos artefatos culturais, como pode ser visto no trecho de uma revista em quadrinhos da Turma da Mônica<sup>138</sup>. A história “Tal pai, tal filho!” se desenrola na casa da avó do Cebolinha, onde ele

---

<sup>137</sup> Tradução minha.

<sup>138</sup> Para uma discussão a respeito das revistas da Turma da Mônica, cf. Freitas (2008).

foi comemorar seu aniversário com a família e o amigo Cascão. De presente, Cascão entrega uma caixa para Cebolinha, o qual agradece: “Puxa! Valeu, cala! Eu nem sei como...” (SOUSA, 1999, p. 6) e abre a caixa da qual sai voando uma borboleta. Então ele continua: “Uma bolboleta Cascão? Que lindo! Se fosse uma galota, eu cholalia!” (SOUSA, 1999, p. 6). Essa história também pode ensinar que chorar e se emocionar são atributos tipicamente femininos.

A construção das masculinidades, no entanto, acontece de maneira relacional, repleta de tensões e conflitos. Mesmo apresentando-se como norma a ser seguida, os atributos de força, virilidade e destemor, considerados masculinos, não se impõem de modo definitivo e incontestável. Essa construção apresenta fissuras e resistências (SCHARAGRODSKY, 2007) por parte de alguns rapazes. Na interface com o ciberespaço, alguns jovens arriscam-se e expressam seus sentimentos. Falam de suas emoções, admitem chorar ou ao menos quase chorar. Com isso acionam a masculinidade EMO, ora para justificar sua conduta, ora para rejeitar aquele tipo de comportamento.

No caso analisado, a masculinidade emotiva é associada à homossexualidade e aciona uma série de preconceitos que levam à rejeição desse tipo de masculinidade, colocando-a sob ameaça. A técnica de expressar-se de maneira emotiva, revelando os sentimentos de carinho, afeto e saudades dos pares, é categorizada como imprópria à masculinidade *correta*. Assim, o sentimentalismo exibido no ciberespaço é associado com a homossexualidade da figura estereotipada do EMO. Em um primeiro momento, o procedimento da produção do vídeo é julgado como “EXCELENTE”. Após os comentários sentimentais dos jovens, esse julgamento é reavaliado e há uma correção da conduta elogiosa. Em seguida, o procedimento adotado é de repúdio aos posts das/os colegas no tópico do Orkut: “Creduuu”. Os comentários sensibilizados dos pares são rejeitados, talvez porque não condizem com a masculinidade hegemônica. A nova avaliação parece estar pautada na associação da masculinidade com a heterossexualidade como única possibilidade de vivência dos prazeres e desejos sexuais (BRITZMAN, 1996; SCHARAGRODSKY, 2007).

O comportamento EMO, originalmente ligado a um estilo musical, passa por uma espécie de “fenômeno tradutório”, nos termos de Bhabha (1998), e assume um novo sentido no currículo investigado. Aqui EMO situa-se na fronteira entre emotivo e homossexual. A homossexualidade evocada pela figura do EMO é simultaneamente desvalorizada e repudiada. O próprio jeito de ser emotivo, ainda que desvinculado da galera EMO, posiciona-se na fronteira cultural que regula a maneira apropriada e correta de um homem se comportar e se

expressar. Emocionar-se e, principalmente, em público, não é, de modo geral, uma conduta culturalmente permitida aos rapazes.

Em síntese, este capítulo discute que a interface currículo escolar-currículo do Orkut aciona a tradução cultural entre os sentidos relativos às posições de gênero. Isso proporciona uma ambivalência em que as fronteiras e assimetrias são contestadas, por meio da transgressão ciborgue e, também, reafirmadas. Esse processo engendra o hibridismo, em que a juventude contemporânea negocia sentidos, confunde posições, perturba as certezas, desliza de um ponto a outro, escapa a categorizações estanques, não se deixa aprisionar por rótulos e etiquetas predeterminadas. Juventude ciborgue e alienígena e humana e híbrida e transgressora e conservadora e machista e feminista e muito mais...

A produção das subjetividades, portanto, não se dá de maneira coerente e linear. Se, por um lado, algumas posições de sujeito são desprezadas nos discursos analisados, por outro, a subjetividade da mulher inteligente, que se profissionaliza em certas áreas de prestígio social como a eletrônica, pode ser uma posição ameaçadora das relações de gênero vigentes e, portanto, possível de ser ocupada por meio da transgressão ciborgue. Inteligência intimamente relacionada ao domínio dos saberes tecnológicos. Isso se dá no processo de profissionalização da juventude que discuto a seguir.

## **6 CURRÍCULO E SABERES TECNOLÓGICOS NA PROFISSIONALIZAÇÃO DA JUVENTUDE**

**N**a contemporaneidade diversos campos discursivos como a mídia, a universidade, a política e a educação têm divulgado os saberes tecnológicos como necessários, importantes e, até, imprescindíveis à gestão da vida nesses tempos. As/os jovens como grandes símbolos desses saberes têm sido, nesse mesmo sentido, convocadas/os a cada vez mais se instrumentalizarem na apreensão e uso dos saberes tecnológicos. Parece, no entanto, nesse âmbito haver uma tensão entre geração e gênero, pois, se a tecnologia é exaltada como um domínio juvenil, ela é ao mesmo tempo divulgada como mais atraente aos rapazes do que às garotas. É como se os saberes tecnológicos fossem simultaneamente próprios à juventude e aos homens.

Este capítulo problematiza essa tensão, mostrando como a tecnologia é divulgada como eixo articulador das propostas de educação da juventude, tanto no ensino médio geral, quanto no ensino profissionalizante. Mesmo sendo central à escolarização, a tecnologia é divulgada como um saber que divide a juventude em termos de gênero e, nos currículos analisados, é prioritariamente atribuída aos rapazes em detrimento das garotas. Mas ainda assim algumas delas rompem as recomendações culturais generificadas, assumem as demandas geracionais e se profissionalizam em eletrônica, curso articulado em torno dos saberes tecnológicos.

O argumento aqui desenvolvido é que o currículo endereçado à juventude protagoniza uma tensão articulada pela tecnologia, que opõe as demandas culturais geracionais e de gênero. Essa tensão é alimentada por conflitos instaurados no próprio currículo escolar investigado e na interface dele com o currículo do Orkut, no processo de ciborguização da juventude. O resultado é uma profissionalização que opera com a adesão às demandas geracionais e a transgressão das fronteiras de gênero.

### **6.1 Currículo para a juventude: primazia dos saberes tecnológicos e educação integrada**

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394 em 1996 (BRASIL, 1996), a educação profissional ganha um capítulo em separado da Educação Básica a qual contempla o ensino médio regular. Mas foi o Decreto 2.208 que, no ano seguinte, instituiu a desvinculação da educação profissional – de nível médio – do ensino médio regular. Com esse decreto “o ensino técnico foi definido como *independente* do ensino médio, isto é, era facultado ao aluno cursar o ensino técnico concomitante ao ensino médio, depois dele, ou até mesmo de maneira independente” (MORAES; LOPES NETO, 2005, p. 1438). O Decreto 2.208, de 1997, instituiu a separação curricular entre o ensino médio e a

educação profissional, o que acabou por “conferir aos cursos técnicos a finalidade de preparar para o trabalho de forma restrita” (RAMOS, 2006, p. 301). O decreto impôs ainda uma orientação curricular calcada no modelo de competência, o qual foi consolidado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 1999a) que vigoram até o presente momento (MORAES; LOPES NETO, 2005).

A divisão curricular entre ensino médio e educação profissional, desvinculando a formação técnica da educação básica foi bastante criticada por seu caráter excludente e restritivo de formação (RAMOS, 2006), engendrando a reivindicação pela revogação do Decreto 2.208, o que aconteceu por meio da publicação do Decreto 5.154, em 2004. Este último decreto, por sua vez, objetivou “resgatar as bases unitárias do ensino médio, com o fim de adequá-lo à diversidade própria da realidade brasileira, propiciando a ampliação de seus objetivos, a formação específica para o exercício das profissões técnicas” (MORAES; LOPES NETO, 2005, p. 1.443). Entretanto, a permanente vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais distintas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional é apontada como um entrave à efetiva integração do ensino médio à educação profissional.

Essa argumentação sustenta assim a defesa de uma educação profissional integrada, de modo a vincular os conhecimentos curriculares do ensino médio geral e da educação profissional. Essa articulação é demandada nos documentos oficiais e apresentada como contendo dois significados.

De um lado afirma a comunhão de valores que, ao presidirem a organização de ambas, compreendem também o conteúdo valorativo das disposições e condutas a serem constituídas em seus alunos. De outro, a articulação reforça o conjunto de competências comuns a serem ensinadas e aprendidas, tanto na educação básica quanto na profissional (BRASIL, 1999, p. 17).

A necessidade de articulação é também reivindicada por pesquisadoras/es do campo, que se opõem à dicotomia curricular “entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade” (RAMOS, 2009, p. 44). A articulação é suscitada sob o argumento de que “currículos integrados são oportunidades riquíssimas para explorar as potencialidades multidimensionais da educação, para superar a visão utilitarista do ensino, para desenvolver as capacidades de pensar, sentir e agir dos alunos, para realizar o objetivo da educação integral” (MACHADO, 2009, p. 92). De acordo com Ramos (2009, p. 53), no currículo integrado “nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica”. A proposta de

currículo integrado não significa “somar os currículos e/ou as cargas horárias referentes ao ensino médio e às habilitações profissionais, mas sim [...] relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento o processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia” (RAMOS, 2009, p. 52).

A vinculação entre formação geral e técnica, no currículo integrado, parece estar articulada pelo que Popkewitz (2006) nomeou “sublime tecnológico”. A ênfase na tecnologia presente, tanto em parte do discurso político, quanto em parte do discurso acadêmico, parece conceber a tecnologia como algo sublime que produz admiração e deslumbramento, à medida que propicia o desenvolvimento, atualização e inovação. A tecnologia consiste, pois, em um saber que articula e integra os currículos do ensino médio e da educação profissional. Esse saber é demandado com destaque nos documentos oficiais, de ambos os currículos.

No que diz respeito ao ensino médio, os saberes tecnológicos são enfatizados no artigo 36 da LDBEN (BRASIL, 1996), no parecer 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que trata das diretrizes curriculares nacionais do ensino médio (BRASIL, 1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nos PCN, os saberes da tecnologia estão em todos os agrupamentos curriculares, como pode ser visto em sua repetição nos títulos dos respectivos volumes: *Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias*. No volume intitulado *Bases legais* (BRASIL, 1999b), os saberes tecnológicos são demandados reiteradamente. A ênfase na tecnologia se repete nos documentos oficiais da educação profissional técnica de nível médio, como pode ser visto no artigo 39 da LDBEN (BRASIL, 1996), no parecer 16/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que trata das diretrizes curriculares nacionais da educação profissional (BRASIL, 1999a) e também nos referenciais curriculares da educação profissional de nível técnico (BRASIL, 2000).

A tecnologia é demandada ainda em parte do discurso acadêmico por pesquisadoras/es do campo, como “foco fundamental” (MACHADO, 2009, p. 84) do ensino e como integradora dos currículos, de modo que haja uma articulação entre “ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas” (RAMOS, 2009, p. 44). Ou, ainda, que o currículo tecnológico da educação profissional, cada vez mais denso de “conteúdos culturais, técnicos, tecnológicos e científicos [torna-a] mais próxima e integrada à educação básica” (MACHADO, 2009, p. 86).

Integrada ao ensino médio e articulada pelos saberes tecnológicos, a educação profissional, endereçada à juventude, é intensamente demandada por pesquisadoras/es e nos documentos oficiais como uma modalidade vinculada ao desenvolvimento do País. Nesse cenário, divulga-se que a “educação profissional é uma modalidade de articular a transmissão da cultura e da tecnologia com o desenvolvimento econômico e social” (AZEREDO; CARVALHO, 2009, p. 217). O desenvolvimento mais amplo do País é demandado também por meio do propalado avanço educacional, que tem no *Plano de Desenvolvimento da Educação*, uma importante iniciativa do governo federal. Compondo esse plano, no âmbito da educação profissional, encontra-se o programa *Brasil Profissionalizado* que “busca ampliar e qualificar a oferta de educação profissional e tecnológica de nível médio”<sup>139</sup>. Nessa mesma direção encontra-se o discurso em prol do “desenvolvimento científico-tecnológico” almejado por meio da “integração da educação profissional com o processo produtivo [e] com a produção de conhecimentos”, enquanto um “princípio a ser seguido” (BRASIL, 2007, p. 7).

A demanda pelo desenvolvimento do Brasil requer uma juventude escolarizada, qualificada para o exercício das profissões que impulsionem o avanço da nação. Há um discurso que articula juventude-escolarização-desenvolvimento. Aliado a ele, a tecnologização da sociedade é divulgada como possibilitadora do progresso do País, em que os saberes tecnológicos são “reconhecidos como socialmente necessários a todos” (MACHADO, 2009, p. 84). Tecnologização para o desenvolvimento exige a formação de profissionais flexíveis, que se adequam às mudanças constantes e às necessárias adaptações dos processos produtivos.

De todo modo, esse debate também pode ser visto no currículo escolar investigado em que os saberes tecnológicos perpassam as disciplinas específicas do ensino profissionalizante que, na parte diversificada do currículo é composta, no curso técnico de eletrônica, pelas matérias: desenho técnico; introdução à eletrônica; sistemas digitais; informática; eletrônica aplicada; eletrônica industrial; eletrotécnica; microinformática e telecomunicações. Para desenvolver esse currículo integrado que articule elementos de demandas variadas, o Coltec imprime uma jornada de aula bastante elevada. No caso da turma de 3º ano de eletrônica, isso significa uma jornada diária que se iniciava às 07h 30 min e se estendia até as 17h 10 min. Isso sem mencionar o tempo despendido em casa, com tarefas cotidianas e estudo preparatório para as avaliações.

---

<sup>139</sup> Disponível em < <http://portal.mec.gov.br> > Acesso em 06 nov. 2009.

A profissionalização em eletrônica no Coltec é tensionada por demandas discursivas variadas e conflitantes. A profissionalização da juventude em nível técnico aciona a adesão a certas demandas culturais como flexibilização, desenvolvimento do País e apreensão dos saberes tecnológicos, ao mesmo tempo uma transgressão em termos de gênero, já que eletrônica não é uma profissão culturalmente atribuída às garotas. A ênfase nos saberes tecnológicos e a demanda por profissionalização apresentada à geração jovem entra em conflito com as prescrições culturais generificadas, como a que divulga que tecnologia é “coisa de homem”. Nesse caso, muitas garotas aderem às demandas por profissionalização, mas poucas se aventuram pelo curso de eletrônica. Essas parecem dobrar sobre si o discurso que prescreve a profissionalização e a centralidade dos saberes tecnológicos, ao mesmo tempo em que escapam às delimitações fronteiriças em termos de gênero. Elas se aventuram no curso culturalmente atribuído aos homens. A tecnologia parece ser o saber tanto que integra ensino médio e educação profissional em parte do discurso político e acadêmico, quanto o ponto de contato entre o currículo escolar e o Orkut, no processo de ciborguização juvenil. Afinal, as/os “ciborgues estão em contato íntimo com as tecnologias de informação e comunicação e possuem uma subjetividade associada a uma combinação física e mental do biológico com o tecnológico de última geração” (COUTO, 2009, p. 4).

## 6.2 Profissionalização da juventude: currículo dividido em termos de gênero

### **Episódio do currículo escolar: aula de química – 3º ano**

Durante a aula, fico intrigada com o fato de que, em uma turma de 26 estudantes, só ter visto cinco garotas. Verifico o dado com a professora, que prontamente nega a desproporção, alegando que a turma tinha um número equilibrado de meninas e meninos. Quando ela vai conferir no diário, constata que realmente eram apenas cinco garotas, então ela diz: “eu nem tinha percebido”. (Notas do diário de campo em 12/04/2007).

A turma é do curso técnico em eletrônica. A desproporção entre garotas e rapazes é bastante significativa, mas mesmo assim isso não é notado por uma professora. Talvez não se esperem muitas alunas em uma turma de um curso técnico como eletrônica, que *tradicionalmente* não atrai muitas garotas. Talvez a pouca presença de meninas na turma seja tão *natural* que passe despercebida. O que fica evidente é que o discurso de que eletrônica não é curso para mulheres, tão difundido socialmente, tem efeitos sobre a professora. Não há estranhamento e nem problematização do fato de haver tamanha desproporção entre o número de garotas e rapazes na turma e no curso de eletrônica.

Embora a participação das mulheres no número de matrículas cresça “à medida que avançam nas séries do ensino fundamental, tornando-se majoritária a partir da 5ª série e

ampliando a vantagem no ensino médio e no ensino superior”<sup>140</sup>, geralmente cursos da área das ciências denominadas exatas não são muito frequentados por mulheres. As mulheres são a maioria no número total de matrículas e concluintes dos cursos de graduação presenciais no Brasil, de 1991 até 2005 (RISTOFF *et al.*, 2007). Entretanto, sua participação em cursos considerados masculinos, que exigem muitos conhecimentos matemáticos, como ciência da computação ou engenharia, é muito desproporcional ao número de homens. Em 2000, as mulheres respondiam por apenas 26,4% das matrículas em ciência da computação e 19,5%, em engenharia. Em 2005, a participação feminina caiu no curso de ciência da computação para 18,8% e, em engenharia, praticamente manteve o mesmo percentual de matrículas, respondendo a 20,3% do total (RISTOFF *et al.*, 2007)<sup>141</sup>.

Já a educação profissional de nível médio conta com um número equilibrado de matrículas em termos de sexo. Em 2003, os rapazes respondiam por cerca de 2% a mais de matrículas em todo o território nacional. Ao passo que, em 2004 e 2005, o número de matrículas das garotas se sobrepôs ligeiramente ao dos rapazes, respondendo a 50,4% do total, em 2004, e 50,3%, no ano seguinte<sup>142</sup>. As mulheres, no entanto, são maioria nos cursos ligados à área da saúde, gestão, artes, comunicação, desenvolvimento social e lazer, turismo e hospitalidade. Já nos cursos voltados para as atividades industriais, informática e telecomunicações, o número de matrículas de mulheres é bem inferior ao dos homens<sup>143</sup>.

No Coltec, no ano da pesquisa de campo – 2007 –, as garotas ocupavam 42,6% do total das matrículas. A presença feminina, no entanto, estava bem mais concentrada nos cursos de patologia clínica e química em que elas respondiam por 72,9% e 54,5% das vagas, respectivamente. Já em eletrônica e instrumentação industrial – cursos mais centralmente articulados pelos saberes tecnológicos – elas ocupavam apenas 23,9% e 9,1% das matrículas, respectivamente.

A desproporção entre homens e mulheres nesses tipos de cursos é constatada. Entretanto, é apresentada como algo próprio da nossa sociedade. Essa é a explicação acionada em *scraps*, no Orkut.

Uhhhhnnn eh.. axu q mais uma kestaum cultural..... sei lah naum sei se tem algum fator genetico ow eh soh sugestaum... mas o fato eh q a maioria da mulheres tem

<sup>140</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2006, p. 23).

<sup>141</sup> A maior presença de mulheres pode ser vista em cursos como pedagogia, em que elas eram responsáveis por 92,5% das matrículas, em 2000, e 91,3%, em 2005. No curso de letras, as mulheres totalizaram 82,5% das matrículas, em 2000, e 80%, em 2005. Esses dados referem-se ao levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre os dez maiores cursos de graduação por matrícula e sexo (RISTOFF *et al.*, 2007).

<sup>142</sup> Relatório da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Censo Escolar. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 22 jul. 2008.

<sup>143</sup> Cf. tabela constante no ANEXO B.

preferencia por humanas e a maioria dos homens tem preferencia por exatas..... o coltec eh soh mais um reflexo disso.... (Joyce, 18 anos).

No discurso sobre as relações de gênero no campo profissional divulga-se que os cursos nas áreas humanas são mais atrativos para as mulheres e os cursos nas áreas exatas, para os homens. Isso é atribuído a questões culturais, embora também suspeite-se de “algum fator genético”. Essa suspeita parece ancorar-se na vertente biologista de explicação das desigualdades sexuais, tão combatida pelos estudos de gênero, por aquela vertente tentar naturalizar os processos sociais de produção da diferença (MEYER, 1996; LOURO, 1996). As explicações biologizantes são rejeitadas por tratarem as práticas socialmente construídas como condutas biologicamente reguladas (KERGOAT, 1996).

Na enunciação de que a escola é apenas “um reflexo” do processo social de divisão sexual, divulga-se a desigualdade de gênero em termos profissionais como inevitável. Diferentemente, Kergoart (1996, p. 23) argumenta que “as relações sociais de sexo não funcionam de forma homogênea em todos os setores”. Ao contrário, há uma permanente recriação dessas relações nas diferentes esferas da sociedade, pois “nada é imutável, mecanicista, tudo é histórico, periodizável” (KERGOAT, 1996, p. 23).

No entanto, mesmo esse discurso se repetindo e circulando entre as/os jovens, algumas optam pela profissão culturalmente considerada inapropriada para elas. Do conflito colocado pelas posições geracionais e de gênero divergentes, algumas garotas parecem mais convencidas pelas demandas dirigidas à juventude de modo geral e são seduzidas pela tecnologia. Elas parecem mais subjetivadas pelas marcas geracionais do que de gênero e se profissionalizam em eletrônica.

Entre suas vivências, as práticas ciberculturais revelam uma multiplicidade de posicionamentos e podem contribuir para a produção de sua subjetividade. Com o exercício sobre si proporcionado pela adição de uma comunidade do Orkut ao seu perfil, reflete-se sobre seus gostos, desejos, escolhas profissionais etc. A jovem Joyce faz parte de 698 comunidades diferentes. Inúmeras ligadas à “cultura juvenil” (DAYRELL, 1999a; 2003), como músicas, bandas, cantoras/es, dança, teatro, cinema etc. Outras ligadas a comidas, bebidas ou lugares preferidos. Certas comunidades parecem atuar na produção de uma feminilidade que possa contestar as relações de poder vigentes. Alguns exemplos podem ser vistos nas comunidades de que ela faz parte: *Mulheres com conteúdo* (com 348.290 membros<sup>144</sup>); *Os burros não me interessam* (com 96.269 participantes<sup>145</sup>); *Inteligência*

<sup>144</sup> Disponível em < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 21 jul. 2008.

*fascina* (com 15.962 membros<sup>146</sup>). Nessas comunidades, nota-se a valorização da inteligência, requisito culturalmente apresentado como necessário para cursar eletrônica. Ela participa ainda da comunidade *Eu não sou fresca e agora?!* (com 106.582 participantes<sup>147</sup>) que propõe,

comunidade para mulheres sem frescuras, que abrem potes de palmito, matam baratas e trocam lâmpadas, mas que também querem ser tratadas como damas, porque acima de tudo somos muito finas! :D<sup>148</sup>

A subjetividade ciborgue, totalmente híbrida, emerge no “entremeio” (BHABHA, 1998), no intervalo entre o que na cultura se define como feminino (frescura, ser tratada como dama) e masculino (abrir potes de palmito, matar baratas, trocar lâmpadas). Há uma negociação entre os sentidos relativos aos modos de a mulher se comportar, os quais se misturam para compor a ciborgue.

O avatar dessa comunidade também é bastante significativo.



**FIGURA 7**

**Avatar da comunidade *Eu não sou fresca e agora?!***

Fonte – <<http://www.orkut.com>>

Nessa imagem a mulher é posicionada como corajosa, destemida, uma espécie de heroína das histórias em quadrinho. Empunhando uma metralhadora, símbolo máximo da bélica virilidade masculina, ela ostenta um semblante hostil que afasta qualquer possibilidade de identificação com uma mulher do tipo “fresca”. No avatar, demanda-se uma subjetividade feminina que transgrida o padrão cultural predominante de feminilidade. Nele contesta-se a imagem de uma feminilidade frágil, doce, serena, maternal. Ao contrário, a mulher aqui é guerreira, combativa e pode cruzar as fronteiras de gênero impostas.

Outra comunidade de que Joyce participa é *Engenheiras de saia* (com 14.778 membros<sup>149</sup>) que traz a seguinte descrição:

<sup>145</sup> Disponível em <<http://www.orkut.com>> Acesso em: 21 jul. 2008.

<sup>146</sup> Disponível em <<http://www.orkut.com>> Acesso em: 27 mar. 2009.

<sup>147</sup> Disponível em <<http://www.orkut.com>> Acesso em: 27 mar. 2009.

<sup>148</sup> Em internetês representa um sorriso largo.

Esta comunidade é pra nós, portadoras majoritárias de estrógeno e progesterona que vivemos neste duro treinamento para ser Jedi (mais conhecido como engenharia). Para que compartilhem das alegrias e tristezas de nos permitirmos ser Mulher e fazer engenharia. Por que não?

A ciborguização de Joyce, na hibridização entre as práticas curriculares da escola e a cibercultura orkutiana, pode ter efeitos sobre a sua subjetivação de modo que ocorra a transgressão das fronteiras de gênero e a garota se profissionalize em eletrônica no ensino médio e, posteriormente, em engenharia, na graduação. No currículo do Orkut ensina-se que, para isso, é preciso agir “sem frescura”. Nesse caso, os padrões culturalmente estabelecidos de que as mulheres são frescas e não agem de modo a abrir potes de palmito, matar baratas ou trocar lâmpadas (tarefas culturalmente atribuídas aos homens) são rompidos. Mas o discurso não é homogêneo e, nessa mesma comunidade em que as mulheres são posicionadas como quem renuncia às denominadas frescuras, elas também são posicionadas como exigindo ser “tratadas como damas”, o que parece ser uma estratégia para que não sejam apontadas como masculinizadas. Isso pode ser uma tentativa de escapar à associação com a homossexualidade, já que, em nossa sociedade, há uma vinculação entre a lesbiandade e uma conduta masculinizada. Mas pode também ser uma tática para que as mulheres possam receber um tratamento cortês por parte dos cavalheiros. Isso mostra como o discurso é composto de heterogeneidades, em que uma mesma prática cibernética ensina coisas conflitantes às garotas. Reitera ainda a dimensão relacional de gênero, à medida que, de um jeito ou de outro, é na relação com o masculino que as garotas demandam ser reconhecidas de acordo com uma determinada feminilidade.

Nessa direção, há duas outras comunidades, das quais Joyce participa: *Eu sou manteiga derretida* (com 7.252 participantes<sup>150</sup>) e *Sou chorona (chorão) e daí?* (com 577.322 membros<sup>151</sup>) e que propõe:

esta comunidade é para todos aqueles que só sabem chorar, que choram o dia todo, por carência, por alguma coisa que te falaram e você não gostou, pq perdeu namorado(a), levou pé na bunda, brigou com a família ou com os amigos, por estar com MUITA raiva, ou chora até mesmo sem nem saber o porquê .... Esta é uma comunidade pra quem é chorão mesmo, e não têm vergonha de assumir! Choro sim, e daí?

Os conflitos são intensos. Ora no currículo do Orkut ensina-se que as mulheres não devem se comportar como frescas e devem fazer coisas culturalmente divulgadas como práticas masculinas, desde abrir um pote de palmito a cursar engenharia. Ora no Orkut ensina-se que as mulheres podem ser sensíveis, “choronas” e não precisam ter “vergonha de assumir”

<sup>149</sup> Disponível em < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 27 mar. 2009.

<sup>150</sup> Disponível em < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 27 mar. 2009.

<sup>151</sup> Disponível em < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 27 mar. 2009.

os comportamentos descritos como tipicamente femininos. Embora as mulheres estejam mais em evidência nessa última comunidade, divulga-se também a subjetividade do homem que chora, o que diverge do tipo de subjetividade masculina majoritariamente divulgada em nossa sociedade. São múltiplas posições de sujeitos demandadas à juventude ciborgue.

Na seção *comunidades relacionadas*, há a comunidade: *Mulheres que pensam* (com 10.453 participantes<sup>152</sup>), a qual traz a seguinte descrição:

EM RESPOSTA A COMUNIDADE HOMENS QUEM OS ENTENDE, ESTOU A PROCURA DE MULHERES Q PENSAM, OU Q PELO MENOS TENTAM PENSAR, PQ ESTOU CANSADO DE TENTAR SER ENTENDIDO POR GAROTAS Q NAO SABEM NEM O Q É ROMANTISMO...  
 VC GAROTA, MULHER, DISPOSTA A DEBATES INTELIGENTES COM PESSOAS Q POSSUEM CONTEUDO PARA ACRESCENTAR SEJA BEM VINDA, AGORA SE VC FOR DAQUELAS Q POSTAM EM TOPICOS, " VC ME PEGARIA" NAO PERCAM TEMPO HOMENS SINTAM-SE A VONTADE TB, MAIS POR FAVOR SEM TOPICOS DE AUTO AFIRMAÇÃO!  
 pessoas consideradas futeis serão julgadas... por mim, mas podera ter seu advogado de defesa... assim como eu escolherei um promotor  
 ABAIXO A FUTILIDADE, VAMOS FAZER UMA COISA DEMOCRATICA E CONCRETA...  
 Sem Guerra dos sexos, pois esta comunidade tem como necessidade, --> unir-las <-- para o bem do mundo!!

Na descrição desta comunidade observa-se uma prática comum no Orkut: o julgamento das condutas. Um tipo de técnica que atua na produção das subjetividades (FOUCAULT, 1993). Ao falar de si nas comunidades do Orkut, a juventude ciborgue examina a si própria, se autoavalia e julga suas próprias condutas. Por meio desses exercícios sobre si fabrica seu duplo (LARROSA, 2002). Esse duplo é o resultado da combinação de um eu que se vê por meio das técnicas de si (FOUCAULT, 1993); do eu expresso pelos procedimentos de autonarração nas comunidades do Orkut; do eu que julga as próprias condutas e do eu que se domina quando se autogoverna. Esse duplo produzido vai atuar na regulação das condutas da juventude ciborgue.

Nas duas comunidades busca-se um debate sobre as relações de gênero, mas tenta-se escapar do que pode não ser muito bem-aceito pelas/os jovens: a denominação de “feminista”, “machista” ou que promova uma “guerra dos sexos”. Talvez essas expressões da militância afugentem a juventude orkuteira, a qual fala de si por meio das comunidades que adiciona ao seu perfil, mas que está permanentemente exposta ao julgamento dos pares e, talvez por isso, tente escapar desse tipo de categorização. Na ciborguização da juventude por meio da interface com as tecnologias digitais, especificamente via Orkut, os discursos sobre as relações de gênero expressam uma conflitividade de posicionamentos e de subjetividades demandadas.

<sup>152</sup> Disponível em < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 21 jul. 2008.

Essa mesma aluna também participa da comunidade: *Odeio professora mal-comida* (com 84.712 membros), a qual traz a seguinte descrição:

se você já perdeu a paciência com aquela professora ou professor que é mal-comido (ou não comido), e que parece que nasceu pra encher o saco, essa é a sua comunidade! Vamos nos ajudar, e juntos, ajudar esses professores carentes de sexo<sup>153</sup>.

Embora na descrição haja referência à professora e ao professor, tanto o título da comunidade, quanto todos os tópicos do fórum dirigem-se exclusivamente à docente: *qual matéria a mal comida dá?; hum... qual é o nome da sua prof mal comida?; odeio professora mal-comida!!!; minha mãe é prof. e essa comu é um desrespeito; qual materia q tem mais mal-comidas?; nomes clássicos de mal-comidas; qual matéria da sua prof mal-comida?!* Essa comunidade faz um julgamento das professoras relacionado à atividade sexual. Se as comunidades do Orkut podem funcionar como uma espécie de catarse em oposição à raiva contra as/os professoras/es (ZUIN, 2006), no discurso da comunidade aciona-se a sexualidade como arma.

É preciso salientar que a maioria esmagadora de profissionais da educação básica no Brasil é constituída de mulheres. De acordo com informações do INEP, em 2003, do total de 1.542.878 profissionais, 1.306.635, ou seja, 84,7% são mulheres (INEP, 2006b). Essa maioria feminina pode ser o que leva a comunidade a apresentar a docência como um atributo feminino. Nesse tempo em que “tudo é sexual”, “os estereótipos sexuais estão em toda parte” (COUTO, 2009, p. 10) e a conduta docente é avaliada na comunidade em sua vinculação com a atividade sexual, a qual resultaria no bom/mau humor, na (im)paciência, na alegria e na felicidade. Além disso, ao posicionar a professora como mal comida, na comunidade silencia-se sobre quem é o mal comedor. Para que a mulher seja mal comida é preciso que haja um mal comedor. Mas isso não é discutido. Isso não é problematizado na comunidade. Afinal, posicionar os homens como aqueles com um mau desempenho sexual seria colocá-los em franca desvantagem social.

Na ciborguização de Joyce, na interface com a cibercultura, as relações de gênero atravessam a profissionalização. No currículo do Orkut ensinam-se diversificadas formas de se posicionar como profissional e de viver a feminilidade. A ciborguização de Joyce pode fazer com que os ensinamentos do currículo do Orkut, quando traduzidos para o currículo escolar, por meio da interface entre ambos, acabem produzindo efeitos transgressivos em termos de gênero. Desse modo, Joyce cursava eletrônica no ensino médio e, posteriormente, ingressou no curso de engenharia na graduação.

<sup>153</sup> Disponível em < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 21 jul. 2008.

O discurso sobre as relações de gênero no campo profissional aciona uma série de estratégias como a afinidade diferenciada em termos de sexo, em direta correspondência com a distribuição de determinadas profissões. Isso é repetido em outras enunciações: “Acho q é pq os homens têm mais afinidade c/ exatas, principalmente física e matemática...” (Carla, 17 anos). Divulga-se uma fixidez da separação entre homens e mulheres em termos de afinidade. A escolha profissional é apresentada como estritamente pessoal, por afinidade individual, mas universal para pessoas de um mesmo gênero. Bitencourt (2006, p. 54), no entanto, argumenta, com base em sua pesquisa, que as meninas “não têm sido estimuladas a gostar de estudar matemática” e ainda que apresentem um bom desempenho acadêmico na disciplina, acabam optando “por carreiras vistas como femininas”.

Na ciborguização de Carla há uma multiplicidade de posicionamentos que podem atuar sobre sua conduta. Ela participa de 121 comunidades do Orkut, muitas voltadas a religiosidade/espiritualidade; algumas que defendem os animais e o comportamento vegetariano das pessoas; a comunidade de seu time de futebol e outras tantas comunidades semelhantes (algumas coincidentes) às de Joyce, ligadas à cultura juvenil, como músicas, bandas, cantoras/es, dança, teatro, cinema etc.

No discurso acerca da desproporção entre homens e mulheres em determinados cursos outro procedimento acionado é o de imputar a desigualdade à diferença de interesse, como se esse fosse um atributo natural de cada gênero. Isso é repetido em outro momento.

Bem, eu penso que, no mais, meninas não se interessam por coisas relacionadas à engenharia no geral, com algumas exceções, claro, mas principalmente coisas relacionadas à engenharia mecânica e elétrica. Penso que talvez seja pelos ambientes de trabalho depois ou por alguma questão de preconceito mesmo! (Lorena, 18 anos).

O mecanismo acionado no discurso é apresentar a falta de interesse pela engenharia como algo natural, próprio das garotas. Connell (1995, p. 197), entretanto, argumenta que “os interesses são também relacionais, isto é, constituídos nas relações sociais que partilhamos com outras pessoas”. Esse discurso, no entanto, não é homogêneo. Uma outra estratégia é acionada e entra em conflito com a dimensão naturalizada do interesse. A questão dos preconceitos entra em cena. Na ciborguização de Lorena, o currículo do Orkut ensina a identificar os preconceitos, já que, das 242 comunidades de que ela faz parte, além daquelas ligadas à escola e à cultura juvenil, ela participa de algumas que discutem o protagonismo feminino como *Mulheres no vocal* (com 102.520 membros<sup>154</sup>) ou *Bandas femininas* (com

<sup>154</sup> Disponível em < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 21 jul. 2008.

5.461 participantes<sup>155</sup>). De algum modo, o currículo do Orkut entra em conflito com o currículo escolar, no que tange às relações de gênero. Afinal, diferentemente de parte do discurso do currículo escolar, que atribui aos homens uma profissão de elevado *status* social, o currículo do Orkut apresenta posições privilegiadas e de destaque ocupadas por mulheres. Na interface entre currículo escolar e Orkut, ensina-se que é possível transgredir as fronteiras de gênero arbitrariamente impostas. A garota se profissionaliza em eletrônica.

Outro mecanismo acionado no discurso é imputar à “história” a explicação para a escolha profissional diferenciada em termos de gênero e atrelar as tecnologias a “coisas de homem”, ou seja, “as mulheres vêm, historicamente, sendo meio que afastadas da tecnologia e coisas “de homem”” (Tomaz, 17 anos). A enunciação de que o afastamento das mulheres em relação às tecnologias é histórico mostra que isso se dá há muito tempo, vem de longa data. O discurso que sustenta tal separação parece apoiar-se em uma concepção de história como tradição, sem atentar para a dimensão construída da desigualdade. Percebe-se, nas hipóteses explicativas das/os estudantes, que a repetição do discurso que atribui certas profissões e cursos como “naturalmente” femininos ou masculinos faz “acreditar em sua universalidade e permanência” e ajuda a “esquecer seu caráter construído” (LOURO, 2005, p. 44), concedendo-lhe a aparência de natural. São os denominados “universais da cultura”, ou seja, “sistemas de significação cuja pretensão consiste em expressar o humano e o social em sua totalidade” (SILVA, 2001a, p. 33). Entretanto, mesmo com toda a força do longo tempo na história, o discurso não se impõe sem contestação, como uma *regra* válida para todas/os.

Em sua ciborguização, Tomaz participa de 997 comunidades do Orkut e muitas relacionadas à cultura juvenil e à escola, como suas colegas. Da mesma forma que Joyce, Tomaz participa de uma comunidade que valoriza a inteligência: *Eu odeio gente burra* (com 259.510 membros<sup>156</sup>). A interface do currículo do Orkut com o currículo escolar ensina que a burrice é algo inadmissível em nossa cultura. Nesse aspecto, os dois currículos se articulam ao demandar um mesmo tipo de subjetividade: a juventude inteligente. Essa subjetividade é divulgada como a única a ser aceita e valorizada na sociedade contemporânea. Isso atua na regulação do comportamento juvenil, de modo a que as/os jovens conduzam suas condutas em adequação com os modos de ser divulgados como desejáveis.

Diferentemente das colegas, porém, Tomaz participa de um grande número de comunidades relativas a futebol. São inúmeras comunidades de times, de torcidas organizadas, de jogadores específicos, de campeonatos etc. Além dessas, ele participa de

---

<sup>155</sup> Disponível em < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 21 jul. 2008.

<sup>156</sup> Disponível em < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 21 jul. 2008.

várias comunidades dos mais diversos jogos, como detetive, RPG, pôquer e também jogos eletrônicos, entre eles o *Winning Eleven* e *Evolution Soccer*, ambos de futebol virtual. Em seu perfil do Orkut, a resposta à pergunta *quem sou eu* traz a seguinte afirmação: “Não discuto mais com atleticano, só mostro isso:” e o *link* para um *site* que apresenta o “*Ranking* Histórico Mundial de Clubes baseado em critérios matemáticos<sup>157</sup>”. Nesse *ranking*, o Cruzeiro (time do qual Tomaz é torcedor) ocupa o 32º lugar, ao passo que o rival Atlético ocupa a 56ª posição. Continuando a resposta para a questão *quem sou eu*, Tomaz escreve sobre si: “filosofia de vida” e o *link* para a comunidade: *Futebol, Mulher e Rock'n'Roll* (com 25.719 participantes<sup>158</sup>) com a seguinte descrição:

Eta Eta Eta Brasileiro Quer...Futebol, Mulher e Rock'n'Roll...Meu Deus como isso é BOM!!! Preciso dizer mais alguma coisa??? Pra ficar melhor soh adicionando um Méh (Goró)!!!<sup>159</sup>

Ao se autonarrar, Tomaz aciona o futebol. Na escrita sobre si, Tomaz parece utilizar os atributos evocados pelo futebol, como virilidade, força, habilidade e masculinidade. Entendendo que “a escrita é, preeminentemente, a tecnologia dos ciborgues” (HARAWAY, 2000, p. 96). Por meio da escrita no Orkut, a juventude ciborgue fabrica o próprio eu, à medida que pode comunicá-lo, deixando-o visível para outras/os. Na autodefinição cada um/a é ao mesmo tempo autor/a, narrador/a e personagem principal. Essas histórias sobre si “são construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas” (LARROSA, 2002, p. 48).

O futebol é acionado provavelmente por sua forte associação ao universo masculino (ALTMANN, 1999). De acordo com Scharagrodsky (2007, p. 24), “em muitas ocasiões, as atividades físicas, lúdicas e/ou esportivas se convertem em meios potentes para que outros homens admitam e admirem o modelo hegemônico da virilidade socialmente aceita e esperada<sup>160</sup>”. Desse modo, ao usar para falar de si uma comunidade que relaciona futebol, mulher e *rock'n'roll*, o rapaz produz uma subjetividade máscula. Afinal, deixa explícito para todas/os internautas aquilo com o que se identifica e valoriza e procura não deixar dúvidas de sua masculinidade. Masculinidade essa pautada nos princípios da masculinidade hegemônica (CONNEL, 1995) em nossa cultura, a qual atribui aos homens o gosto pelo futebol, por mulheres (coisificadas no discurso da comunidade) e por *rock'n'roll*, estilo musical associado

<sup>157</sup> Disponível em < <http://paginas.terra.com.br/esporte/estmatfut/rankmat.htm> > Acesso em: 22 jul. 2008.

<sup>158</sup> Disponível em < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 21 jul. 2008.

<sup>159</sup> Disponível em < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 21 jul. 2008.

<sup>160</sup> Tradução minha.

à cultura juvenil (SANTOMÉ, 2003). Esse procedimento consiste na “experiência de si” (LARROSA, 2002), em que Tomaz produz uma verdade sobre si e a compartilha em uma ampla rede de comunicação que é o Orkut. Com isso exhibe, a um sem-número de pessoas, os gostos pelos quais vai ser avaliado e julgado e procura não deixar dúvidas quanto a sua masculinidade. Segundo Scharagrodsky (2007, p. 23), “a maioria dos homens necessita validar sua masculinidade por meio da aprovação de outros companheiros homens”<sup>161</sup>. Esse tipo de julgamento, aberto a um amplo campo de visibilidade, pode atuar não apenas na condução dos comportamentos de Tomaz e governar a sua conduta, como das/os demais orkuteiras/os que participam do processo.

Outra garota da turma faz uma reflexão diferente a respeito da desproporção em termos de gênero e cultura, no que diz respeito à profissionalização:

Se você for ver, não é só a eletrônica do coltec, os cursos da faculdade voltados pra essa área (como Engenharia Elétrica) também costumam ter muito mais homens que mulheres.

Eu realmente não tenho idéia. Deve ser algo socialmente construído. Igual secretária tem que ser mulher e motorista de ônibus tem que ser homem. Algo bem aleatório e sem motivo. Não há nada que torne Eletrônica um curso inadequado para mulheres, nem nada que torne Patologia inadequado para homens... (Lilian, 18 anos).

Nessa explicação para a desproporção entre garotas e rapazes no curso de eletrônica, inicialmente, atribui-se a uma questão universal, que não se restringe à escola pesquisada. Em seguida, o fato é analisado como “socialmente construído”. Considera-se que a separação profissional em termos de gênero é algo “aleatório e sem motivo” e que não há nada que torne a eletrônica imprópria às mulheres.

Cabe registrar que, no cotidiano da escola, essa garota se distingue no grupo. É bastante calada em sala, não se envolve muito com as intensas e constantes bagunças da turma, mas não é do tipo de aluna que cumpre todas as atividades propostas pelas/os professoras/es. Ao contrário, parece manter certa distância em sala, tanto das/os alunas/os, quanto da maioria das/os professoras/es. Exceção feita ao professor de filosofia, com quem ela travou debates alongados em uma aula observada. Parece, no entanto, se relacionar bem com todas/os. Tem participação bastante ativa na comunidade da turma no Orkut. Chegou até mesmo a criar outra comunidade para a turma, que não tem muita movimentação. Também teve uma comunidade criada para ela, pela colega Lorena. Lilian é desenhista, gosta muito da área de humanas e prestou vestibular para direito. Sua análise das questões de gênero parece

---

<sup>161</sup> Tradução minha.

advir de uma certa inserção no campo do feminismo. Isso pode ser visto em algumas das 75 comunidades do Orkut de que Lilian participa, como, por exemplo: *Female*; *Corpos não são objetos* e *Riot Grrrls*. Riot grrrl (garotas rebeladas) é um movimento que abrange fanzines<sup>162</sup>, festivais e bandas de *hardcore*, *punk rock* e feminismo<sup>163</sup>. O movimento teve início nos anos 1990, nos Estados Unidos, quando Alison Wolfe criou o fanzine feminista Riot grrrl, para se opor ao discurso de que mulheres não são capazes de tocar guitarra, bateria e baixo, com tanta competência quanto um homem<sup>164</sup>.

Na comunidade *Female*, a descrição traz: “Banda de punk-core feminino e feminista com muito orgulho, cantando (ou melhor, berrando) pela liberdade e igualdade. Anti-machismo, anti-racismo, anti-homofobia, anti-nazismo, anti-facismo e anti-gente-chata-que-fica-rotulando!!!”. A comunidade *Corpos não são objetos* traz uma descrição que contém “Objetivo da comunidade: conscientização aos abusos (exploração) cometidos contra mulheres de todas às culturas, etnias, religiões, classes sociais e idades [...] portanto, digam não aos discursos, pessoas, imagens machistas, preconceituosas e abusivas!!! merecemos e queremos respeito!”. Por fim, na “Riot Grrrls” é possível ver o seguinte trecho em sua descrição: “Homens sao bem vindos... tanto quantos as mulheres... porem tenham coisas boas a dizer... se nao tchau tchau pra você”.

Lilian também criou outra comunidade intitulada: “Homens só podem ser bipolares”, assim descrita:

Você já esteve com um cara com quem você estivesse conversando normalmente quando, do nada, ele toma uma atitude inexplicável, ilógica, que você não entende nada e ele não explica nada - porque homens NUNCA EXPLICAM NADA. E do nada você o vê chorando, ou dando gritos de ódio, ou socando coisas, ou simplesmente um ataque, e fica completamente sem saber o que diabos está acontecendo? Só pode ter uma resposta: O cromossomo Y carrega o transtorno bipolar junto a ele SEMPRE!!! É incrível, TODO HOMEM É BIPOLAR!!!!<sup>165</sup>

A comunidade tem apenas quatro membros, incluindo a colega de turma Lorena. Não é uma comunidade muito ativa, mas parece uma resposta a alguns discursos machistas que atribuem às mulheres atitudes ilógicas e irracionais, como as descritas na comunidade, por exemplo: chorar, gritar ou dar um ataque. Essa comunidade parece uma reação ao discurso machista que divulga as mulheres como “emocionalmente desequilibradas”. No entanto, utiliza as mesmas estratégias para desqualificar os comportamentos masculinos, narrados como ilógicos. No discurso da comunidade não se problematizam as relações de poder,

<sup>162</sup> “Revista periódica publicada geralmente por jovens amadores sobre temas como a banda desenhada, o cinema, a música ou a ficção científica”. Disponível em: < <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa-ao/fanzine> > Acesso em: 29 dez. 2009.

<sup>163</sup> Disponível em: < <http://escoladorock.wordpress.com> > Acesso em: 18 jan. 2008.

<sup>164</sup> Disponível em: < <http://www.amnesiazine.kit.net/movimentos/13.htm> > Acesso em: 29 dez. 2009.

<sup>165</sup> Disponível em < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 13 jan. 2008.

apenas invertem-se as posições entre homens e mulheres, mantendo a desigualdade e vinculando-a a questões genéticas.

As práticas ciberculturais da jovem Lilian mostram como o currículo do Orkut pode contrapor-se a parte do discurso do currículo escolar. A presença de um discurso de oposição ao machismo aciona um questionamento das relações de poder discriminatórias. Nesse caso, o currículo do Orkut ensina modos de ser diferentes do currículo escolar e constituem uma arena de confronto em que os significados vão entrar em disputa na produção da subjetividade ciborgue. As fronteiras entre as profissões permitidas/adequadas às garotas e aos garotos vão se esvaecendo e se reconstituindo de outra forma, de tal modo que algumas garotas, como a própria Lilian, se profissionalizam em eletrônica.

A referência à cultura para explicar a pouca presença feminina em cursos da área das ciências exatas também está presente nas enunciações proferidas por alguns professores do curso. O professor de educação física explica: “não sei, mas acho que a nossa cultura pode influenciar, sempre colocando rótulos. Desde criança, menina não joga bola, menina não brinca com jogos violentos etc...”. Essa explicação expressa novamente uma concepção de cultura como estática e essencializada, como um produto acabado e finalizado (SILVA, 2001a). Parece que a noção de cultura apresentada remete a uma ideia de tradição.

Alguns cursos, como eletrônica, “têm um certo ‘*status*’ como sendo coisas de ponta, relacionadas com tecnologias etc. e, portanto, por razões culturais, acaba atraindo mais meninos” (Professor de informática). Quanto ao desempenho escolar das/os alunas/os no Coltec, as diferenças são percebidas entre estudantes interessadas/os e as/os desinteressadas/os. Entre as/os interessadas/os, não há diferença entre meninas e meninos, no que se refere à capacidade de apreensão dos saberes tecnológicos. No entanto, identifica-se que haja mais rapazes interessados do que garotas. Sobre os motivos do interesse diferenciado em termos de gênero, conclui-se: “nunca pensei muito nisso. Talvez seja cultural” (Professor de informática).

As explicações biologizantes<sup>166</sup> não são utilizadas para justificar as desigualdades entre homens e mulheres. No entanto, à exceção de Lilian, aciona-se uma visão aparentemente “reificada” e “transcendentalizada” de cultura: uma espécie de “ponto de convergência e, ao mesmo tempo, guarda-chuva e fonte de explicação para todo e qualquer

---

<sup>166</sup> Uma das lutas das/os pesquisadoras/es feministas e das relações de gênero consiste em rejeitar as explicações para as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres baseadas nas diferenças biológicas. Essas explicações tendem a fixar e naturalizar as diferenças sexuais. Ao contrário disso, os estudos feministas e de gênero defendem que essas diferenças são construídas social, cultural e historicamente, em um processo permeado por relações de poder (MEYER, 1996; KERGOAT, 1996; LOURO, 1996; 2007).

fenômeno social” (VEIGA-NETO, 2006, p. 310). Nesse caso, “o trabalho incerto e indeterminado da linguagem e da cultura, o processo aberto e vulnerável da criação simbólica, tende a ser fixado, imobilizado, paralisado” (SILVA, 2001a, p. 15). A cultura não é percebida como “resultado de um processo de construção social” (SILVA, 2004, p. 134), nem é considerada a “criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” (SCOTT, 1995, p. 75). Nesse caso, “a cultura vira fetiche, reifica-se, tende a apagar o rastro das relações sociais que a produziram” (SILVA, 2001a, p. 22).

Mesmo compartilhando com as/os autoras/es do campo dos Estudos Culturais no que diz respeito à centralidade da cultura na produção da subjetividade e no entendimento da vida social contemporânea (HALL, 1997; COSTA, 2004), é necessário problematizar elementos culturais que acabam por naturalizar as coisas. Afinal, a perspectiva dos Estudos Culturais não parte do princípio de que “tudo é cultura”. O que afirmam é que “toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural” (HALL, 1997, p. 33). Além disso, esse campo entende que a cultura é dinâmica, está em constante movimento, transformando-se pelos processos históricos de construção social. Por tudo isso, a cultura está centralmente implicada nos processos de regulação social e no governo das condutas (HALL, 1997).

A desigualdade de acesso ao curso de eletrônica, em termos de gênero, é produzida na cultura. A cultura governa as condutas, as ações sociais e a maneira de agir nas instituições e na sociedade mais ampla (HALL, 1997). Entretanto, a estratégia de apresentar as desigualdades de gênero como próprias da cultura, acionada em parte dos discursos investigados, atua de modo a naturalizar os processos sociais de construção das assimetrias de gênero. Essas desigualdades naturalizadas passam também a ser vistas como permanentes, estáveis e difíceis de serem transformadas.

O processo de naturalização das desigualdades parece atuar de modo a dar a elas uma invisibilidade. Os dois professores entrevistados, assim como a professora de química citada anteriormente, não percebem a desigualdade de gênero no que se refere à escolha profissional das/os jovens na escola, e dizem “não sei, mas acho [...]”; “nunca pensei muito nisso. Talvez [...]” ou ainda: “eu nem tinha percebido”. Louro (2007, p. 216) lembra que “a dinâmica de poder entre os gêneros [...] é, muitas e muitas vezes, plena de sutilezas, insinuante, exercida com discrição, quase imperceptível”.

Em algumas enunciações, a desproporção entre homens e mulheres em cursos como eletrônica é explicada utilizando-se a estratégia da normalização: “normalmente os homens

têm mais facilidade com matemática [...] eles assimilam melhor a matéria do q as meninas. Digamos q os homens estudam um pouco menos q as meninas e as notas são parecidas e tem vez q a dos meninos são melhores” (Professor de matemática). Essa afirmação de que os homens são melhores em matemática se coloca como uma verdade em jogos de poder que situam as mulheres como menos capazes. Essa verdade é produzida com base em um tipo específico de raciocínio, que Walkerdine (1995) denomina “cogito cartesiano” dado pela racionalidade universal: “penso, logo existo”.

As relações de gênero disponibilizadas e que podem atuar na produção da subjetividade juvenil estão imersas em relações de poder que agem na condução das escolhas profissionais das/os jovens. São as práticas repletas de relações desiguais de gênero, vividas cotidianamente pelas/os jovens, que vão contribuir para a composição dos modos de viver a feminilidade e a masculinidade juvenis. Na interface do currículo do Orkut e o currículo escolar – utilizando estratégias ora semelhantes, ora conflitantes – ensina-se aos/às jovens modos de ser e se posicionar frente às escolhas profissionais. Ensina-se quais as ocupações permitidas às garotas e quais não lhes cabem. No entanto, “a prática disseminante e produtiva da significação, da cultura [...] não pode ser estancada. Mesmo que contida, ela espirra, transborda, excede, revolta-se, rebela-se, espalha-se incontrolavelmente” (SILVA, 2001a, p. 15). A presença de garotas em um curso de elevado *status* social como o de eletrônica mostra que a ciborguização da juventude e toda sua potencialidade à transgressão aciona mecanismos que podem atuar na profissionalização das jovens, possibilitando que cinco garotas cruzem as fronteiras de gênero e ocupem o naturalizado espaço da masculinidade lógica e racional.

Foucault (2006b, p. 249) explicitou que

não há relações de poder sem resistências; que estas são tão mais reais e eficazes quanto mais se formem ali mesmo onde se exercem as relações de poder; a resistência ao poder não tem que vir de fora para ser real, mas ela não é pega na armadilha porque ela é a compatriota do poder. Ela existe tanto mais quanto ela esteja ali onde está o poder.

Nesse sentido, os efeitos das relações de poder que conduzem a conduta das garotas não são garantidos, e o limite culturalmente estabelecido é transposto. O curso considerado impróprio às mulheres é frequentado por cinco garotas. Há uma oposição à regra cultural de que eletrônica é “coisa de homem”. Há, portanto, uma contestação das relações de poder que restringem a escolha profissional das garotas. Percebe-se no procedimento de decisão sobre a carreira profissional um embate entre o que é apresentado na cultura como norma e as tecnologias acionadas na ciborguização juvenil. Desse modo, no processo da exaustiva escrita

sobre si no Orkut, são produzidas outras possibilidades de vivências das relações de gênero, que podem ter efeitos sobre a escolha do curso técnico.

Uma outra explicação evocada para o fato de cinco garotas cursarem eletrônica incide sobre a “criação” provavelmente diferenciada que essas garotas específicas tiveram em relação à maioria. Realmente, é interessante pensar que outras instâncias, que não apenas a escola e o Orkut, vão disputar os significados na produção da subjetividade juvenil. Nas palavras de Meyer (2005, p. 16), “ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo”. Além disso, as relações de poder estabelecidas nas relações de gênero não se dão em uma via de mão única “tanto porque o movimento se exerce nas duas direções entre os gêneros, quanto porque ele é atravessado por outras disputas, provenientes de outros ‘campos de força’ que não o do gênero” (LOURO, 1995, p. 121).

No currículo escolar também ensina-se que as relações de poder não são estáticas e podem ser modificadas. Afinal, o currículo é um “território contestado” (SILVA, 2004); é terreno de disputas em torno dos significados, daquilo que é considerado verdade; é “puro jogo de diferenças” (TADEU; CORAZZA, 2003), composto por uma multiplicidade de perspectivas e interpretações. O currículo é “híbrido”, resultado de “composições diversas” (PARAÍSO, 2006c). Vemos essa pluralidade, na mesma escola, quando há uma aula em que se ensina a importância da formação profissional das garotas.

**Episódio do currículo escolar: aula de Inglês – 2º ano**

Em meio à correção de exercícios, a professora pergunta se a escola é divertida. A aluna Tereza (16 anos) então responde que a escola é divertida, “menos as aulas”, ao que o aluno Francisco (16 anos) diverge e afirma que gosta das aulas de inglês. A aluna o chama de “mentiroso” e “puxa-saco”. Ela então argumenta que prefere dormir. A professora questiona “Se você dormir, onde estará daqui há 10 anos?” Um outro aluno profetiza: “será dona-de-casa”. A professora concorda e completa: “isso não é bom”. (Notas do diário de campo em 22/03/2007).

Nos currículos analisados, ao mesmo tempo em que as mulheres são apresentadas como inferiores, não devendo *atrever-se* a frequentar os cursos mais prestigiados socialmente, elas também são desestimuladas a permanecer no lar. Ao variar o tipo de discurso, no currículo escolar são disponibilizadas outras posições de sujeito à juventude. Agora no currículo ensina-se que a garota deve estudar para não se tornar “dona-de-casa”. Essa subjetividade feminina é desvalorizada: “não é bom”. A subjetivação da juventude opera com a profissionalização compulsória das garotas, desde que limitada a determinado quadro profissional. Desse modo, as jovens podem ficar *sem lugar*, pois nem o campo profissional

nem o lar são apresentados como adequados a elas. As jovens aprendem, então, que devem se equilibrar entre assumir uma ocupação no mercado de trabalho, mas – pelo princípio da hierarquia da divisão sexual do trabalho (KERGOAT; HIRATA, 2007) –, ocupando lugares de pouco *status* social. É um jogo que alterna consentimento/exigência da profissionalização e desaprovação de determinadas carreiras.

Quanto ao trabalho doméstico, o que se tem hoje é que, mesmo trabalhando fora, em sua grande maioria, os afazeres do lar são de inteira responsabilidade das mulheres. A divisão equitativa das tarefas domésticas ainda está longe de se efetivar na nossa sociedade e evidencia a “natureza fundamentalmente conflituosa da incumbência simultânea de responsabilidades profissionais e familiares às mulheres” (KERGOAT; HIRATA, 2007, p. 604). Como registra Bourdieu (1995, p. 170), “a entrada das mulheres na vida profissional forneceu uma prova manifesta de que a atividade doméstica não é socialmente reconhecida como um verdadeiro trabalho: na verdade, negada ou denegada por sua própria evidência, a atividade doméstica continuou a se impor às mulheres por acréscimo”. Parece ser essa lógica do trabalho doméstico como uma atividade sem valor, que está em ação no episódio curricular analisado, já que a posição de dona-de-casa é divulgada como algo que “não é bom”.

O discurso curricular, entretanto, não é homogêneo. Ele é composto por argumentos diversos e conflitantes. Nele também ensina-se que há a possibilidade de mulheres assumirem profissões culturalmente atribuídas aos homens.

**Episódio do currículo escolar: aula de Inglês – 2º ano**

A professora dá uma aula em que explora a ampliação do vocabulário e neste momento mostra como a língua inglesa era “sexista” e tinha palavras como *fireman, policeman, chairman, mailman*. Ela mostra que agora a língua mudou e substituiu esses substantivos por outros como *firefighter, policeofficer, chairperson, mailcarrier*. Segundo ela, a mudança na língua visa a incluir as mulheres que já assumem essas profissões. (Notas do diário de campo em 21/03/2007).

Os movimentos feministas, a luta por igualdade de condições e inserção em diversos campos profissionais e a conseqüente entrada das mulheres em terrenos anteriormente de domínio exclusivo dos homens provocam alterações na língua. O discurso feminista e todas as lutas por equidade acabam produzindo efeitos na língua inglesa. O currículo de inglês observado também ensina a importância da linguagem. No campo dos Estudos Culturais, em sua vertente pós-estruturalista, a linguagem é colocada no centro das análises “como *locus* de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder” (MEYER, 2005, p. 16). A linguagem, nessa perspectiva é entendida como produtora daquilo que nomeamos realidade (FOUCAULT, 2005a). Ao trazer à tona a discussão sobre a forma de nomear as profissões, ensina-se que a linguagem estabelece relações de poder, as quais não

são fixas e permanentes. Ao contrário, a linguagem é passível de transformação, de modo a atender as demandas sociais, a partir da inserção feminina em profissões *tradicionalmente* masculinas.

A escolarização no ensino médio é frequentemente alvo de constantes debates. Seja problematizando sua potencialidade na formação da juventude, seja denunciando a profunda crise em que se encontra atualmente. Entre os dilemas que frequentemente se colocam para o ensino médio encontra-se, por exemplo, a sua consolidação como política de Estado, da luta para que venha a ser incluído como etapa obrigatória de ensino<sup>167</sup>, o que asseguraria mais recursos financeiros para subsídios já garantidos para o ensino fundamental obrigatório como merenda escolar, livros didáticos, transporte escolar entre outros. Além disso, há uma intensa disputa sobre os sentidos dessa etapa de ensino e suas funções. Nesse terreno há defesas de que o ensino médio destine-se à qualificação para o mercado de trabalho, tendo em vista a necessidade de preparação da juventude para conseguir ingressar nesse cada vez mais seletivo mercado. Há também a defesa de que o ensino médio vise a uma sólida preparação para o ensino superior, etapa em que se efetivaria a formação profissional. Os sentidos para o ensino médio, nessa perspectiva, são subordinados a “projetos que estão ‘fora dele’: o mercado de trabalho e o vestibular” (RAMOS, 2009, p. 43). Nessa disputa, que envolve distribuição desigual de oportunidades em termos de classe social, raça-etnia, gênero, região entre outros, o ensino médio profissionalizante, na modalidade integrado, é evocado como uma espécie de terceira via. Ou seja, sua proposta é compor um currículo que integre elementos de ambas as demandas: continuidade e mercado.

A escola investigada ministra a educação profissional de nível técnico, e o currículo escolar é articulado pelos saberes tecnológicos. Há ali um esfacelamento dos polos opostos: profissões masculinas e profissões femininas, mostrando que há diferentes modos de ser mulher e viver sua condição de estudante em formação acadêmico-profissional. Ao ocupar um lugar considerado masculino, as garotas produzem uma transformação na configuração de gênero na escola. Afinal, “toda mudança na situação de um grupo induz uma mudança para o outro grupo. É certamente sobre o terreno das relações de força que se afrontam, com armas desiguais, os grupos de sexo em oposição” (KERGOAT, 1996, p. 26). Isso é algo que ameaça o poder político que instituiu os homens como superiores porque “a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr

---

<sup>167</sup> Tal reivindicação culminou com a promulgação da LDBEN – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) que incluiu o ensino médio como última etapa da educação básica e prevê a progressiva extensão da obrigatoriedade para esse nível de ensino.

em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro” (SCOTT, 1995, p. 92).

A fronteira entre o que é repudiado e o que é permitido em termos profissionais é demarcada de maneira fluida, exigindo uma intensa negociação dos sentidos produzidos na cultura. Isso demanda que as garotas se comportem de modo perspicaz, demonstrando deter o “objeto” de prestígio social: o cérebro. Elas também aderem à reivindicação cultural de que a juventude, prioritariamente, deve apropriar-se e utilizar os saberes tecnológicos, para promoverem o desenvolvimento da nação. Essa adesão, no entanto, é permeada por conflitos de gênero, já que a tecnologia é construída culturalmente atribuída aos homens. Desse modo, já desde o 1º ano – quando as/os alunas/os entram em disputa para ter direito a escolher o curso técnico na escola –, diante das subjetividades femininas divulgadas e da distribuição desigual do poder, as jovens já podem estar aprendendo a não se atrever a escolher os *cursos de homem*, como eletrônica. Sem esse *atrevimento*, colocadas em seu *devido lugar*, elas não constituem uma ameaça. Os garotos, por sua vez, podem aprender que o seu lugar de *status* é um direito natural, garantido e reservado. No entanto, mesmo assim, cinco garotas contestam as fronteiras culturais generificadas e se profissionalizam em eletrônica, como discuti neste capítulo. A profissionalização juvenil, articulada pelos saberes tecnológicos, é, portanto, marcada pela geração, pelas relações de gênero e pela ciborguização.

Essa composição profissional parece integrar a estratégia ciborgue de transgressão das fronteiras de gênero e mostra a pluralidade e a multiplicidade de possibilidades de ser garota, em que as categorias *homem* e *mulher* são, ao mesmo tempo, “vazias e transbordantes. Vazias, porque não têm nenhum significado último transcendente. Transbordantes, porque mesmo quando parecem estar fixadas, ainda contêm dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas” (SCOTT, 1995, p. 93). Essas categorias vão também atravessar a sexualidade constitutiva das subjetividades juvenis, como discutirei no capítulo seguinte.

**7 O JOVEM MACHO E A JOVEM DIFÍCIL: GOVERNO DA  
SEXUALIDADE NO DISCURSO CURRICULAR**

**S**exo, sexualidade, educação sexual, preconceitos, discriminações sexuais, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce são apenas algumas das questões que recorrentemente são demandadas ao se falar em juventude. A sexualidade consiste em outra importante dimensão que atua na condução das condutas juvenis, a qual se articula também às questões de gênero e de ciborguização que vêm sendo discutidas ao longo desta tese. Este capítulo trata, assim, das formas como a sexualidade é demandada às/aos jovens na interface dos currículos investigados. Problematizam-se as marcas que a sexualidade produz nos comportamentos juvenis.

A sexualidade humana tem sido objeto de intenso investimento discursivo no decorrer da história (FOUCAULT, 2005d). Há em torno dela a produção de uma série de saberes de diversificados campos – em estreita conexão com as relações de poder – que visam a regular não apenas as práticas sexuais, como as demais condutas sociais (FOUCAULT, 2005b; 2005d; 2006a). Na sociedade contemporânea, o investimento sobre a sexualidade juvenil é bastante intenso. Seja para demonizar a juventude (GIROUX, 1996), seja para contê-la ou governar a sua conduta.

A sexualidade é a “forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais” (WEEKS<sup>168</sup>, *apud* BRITZMAN, 1996, p. 76) e consiste, pois, em importante marca da subjetividade juvenil. As questões da sexualidade estão articuladas às múltiplas possibilidades de vivência da masculinidade e da feminilidade. Gênero e sexualidade estão conectados no processo de regulação das condutas. Os modos e os locais da vigilância e regulação das relações de gênero e da sexualidade são modificados ao longo do tempo, mas a escola continua sendo um lugar importante para essas práticas (LOURO, 1998). Além dela, no contexto atual de ampliação e intensificação da vivência cibercultural, proporcionada especialmente pela mundialização da internet, o Orkut tem se configurado como um espaço de regulação das condutas sexuais juvenis.

A juventude é convocada a exercer uma série de “técnicas de si”, para se autoconhecer, produzir um eu de determinado modo, corrigir aquilo que não está de acordo com as normas vigentes e produzir uma nova subjetividade. Ao mesmo tempo, a juventude é constantemente alvo de “técnicas de dominação” que atuam na condução da conduta juvenil. A produção da subjetividade se dá no “ponto de contato” dessas técnicas, as quais atuam no “autogoverno” e no “governo das/os outras/os” (FOUCAULT, 1993).

---

<sup>168</sup> WEEKS, J. *Sexuality*. New York: Routledge, 1986.

Governo, na acepção foucaultiana, consiste nas “técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta” (FOUCAULT, 1997, p. 101). Para Michel Foucault, existem basicamente três tipos de governo: governo de si, governo das/os outras/os e governo de Estado. O governo de si consiste na condução da própria vida, por meio das relações consigo (FOUCAULT, 1997). O governo das/os outras/os é aquele tipo de prática que é exercido sobre as ações da/o outra/o, a fim de regulá-las (FOUCAULT, 1997). Por fim, o governo de Estado consiste nas “artes de governar” que constituem a “racionalidade política” de uma sociedade. Segundo Foucault (2008, p. 124), há, ao mesmo tempo, “uma pluralidade das formas de governo e imanência das práticas de governo em relação ao Estado”. É o governo de cada um/a para o governo de todas/os (FOUCAULT, 2008).

O objetivo deste capítulo é analisar a importância das marcas da sexualidade no processo de produção de subjetividades e no governo da juventude na interface do currículo da escola e do Orkut. O argumento desenvolvido é o de que a sexualidade, pautada na heteronormatividade, é acionada e intensamente regulada nos discursos investigados, tendo como efeito o governo da juventude. A regulação se dá por meio da tecnologia da *zuação*<sup>169</sup>, a qual é composta por várias técnicas, como o sarcasmo, a ironia, o deboche, o repúdio, o banimento etc. No caso dos rapazes, há nos discursos uma declarada homofobia, demandando o jovem macho. Quanto às garotas, a regulação incide sobre a quantidade de parceiros nas práticas de “ficar” ou “pegar”, demandando a jovem difícil.

É importante ressaltar que essas classificações não estão rigidamente delimitadas nos discursos analisados. Elas estão dispersas, se misturam e as fronteiras são permeáveis, flexíveis e frequentemente transgredidas pela juventude ciborgue que não se deixa aprisionar pelas amarras culturais. Apesar de toda regulação, a ciborguização provoca brechas, fissuras, rompe com as interdições culturais e disponibiliza diversificadas posições de sujeito, algumas monstruosas, que, por vezes, são rejeitadas, outras vezes, são assumidas.

Nem o currículo escolar nem o Orkut trazem um “manual da conduta sexual juvenil”, em uma espécie de doutrinação coerente e explícita. Não há uma classificação rigorosa dos comportamentos, mas nos discursos analisados é possível depreender as subjetividades demandadas, a partir de algumas técnicas que compõem a denominada *zuação*, que valoriza determinados tipos de conduta e repudia outros. A *zuação* é acionada no processo de avaliação e autoavaliação dos *modos de ser* juvenis, sejam eles expressos em suas falas, *posts*,

---

<sup>169</sup> Embora alguns estudos utilizem o termo *zoação*, grafado com “o” (NOGUEIRA, 2006; ALMEIDA, 2006), opto por empregar *zuação* com “u”, pois esta é a forma mais utilizada pelas/os jovens que participaram da pesquisa.

*scraps*, gostos, gestos, posturas, cores preferidas, adornos utilizados, lugares frequentados, vídeos a que assistem e divulgam etc.

### 7.1 Zuação: tecnologia de subjetivação da juventude

Zuar é uma ação praticada intensivamente, pelas/os jovens e por algumas/alguns professoras/es, que fizeram parte da pesquisa e que tem efeitos sobre suas condutas. A zuação funciona como uma “tecnologia de subjetivação”, na interface dos currículos da escola e do Orkut. Tecnologias de subjetivação são “as maquinações, as operações pelas quais somos reunidos, em uma montagem, com instrumentos intelectuais e práticos, componentes, entidades e aparatos particulares” (ROSE, 2001b, p. 176) que produzem “certas formas de ser-humano, territorializando, estratificando, fixando, organizando e tornando duráveis as relações particulares que os humanos podem honestamente estabelecer consigo mesmos” (ROSE, 2001b, p. 176).

As técnicas acionadas no processo de regulação das condutas sexuais das/os jovens são variadas e incidem sobre falas, gestos, formas de se vestir, posturas corporais, atitudes, gostos declarados etc. As técnicas mais utilizadas na zuação – geralmente de modo combinado – são o sarcasmo, a ironia, o deboche, o repúdio e o banimento. Com base nas observações do currículo escolar e do Orkut e também a partir das definições de dicionários da língua portuguesa, defino assim as técnicas ativadas nos discursos investigados: o *sarcasmo* é uma forma de zombaria maliciosa que pode incluir certa dose de humilhação. Enquanto o *deboche* é outro tipo de zombaria, mas sem malícia, com o intuito de apenas fazer rir. Já a *ironia* é um modo de exprimir-se em que se diz o contrário do que se pensa ou sente, com uma espécie de duplo sentido. O *repúdio*, por sua vez, consiste em uma forma de rejeitar o que está em discurso, com uma espécie de aversão. O *banimento*, por fim, constitui-se em um modo de excluir e afastar o comportamento avaliado, bem como a subjetividade que ele evoca. Essas técnicas são exemplificadas nos excertos que se seguem.

**Zuar:**

Verbo transitivo direto: caçoar, gozar, falar mal; fazer brincadeiras que denigrem a imagem da pessoa, etc. Verbo intransitivo: fazer bagunça, arruaça; se divertir muito, aproveitar algum momento.

(Tomaz, 17 anos, em *post* da comunidade da turma de 3º ano).

**Sarcasmo:**

|                      |              |
|----------------------|--------------|
| Santo Agostinho..... | R\$ 776,50   |
| Marista.....         | R\$ 798,00   |
| Bernoulli.....       | R\$ 838,00   |
| Edna Roriz.....      | R\$ 1.177,18 |

Coltec/UFMG..... Não tem preço!  
Existem coisas que seu pai não pode comprar...  
Para todas as outras existe Mastercard  
(Texto da camisa que muitas/os alunas/os do Coltec usam. Uma paródia da peça publicitária do cartão de crédito Mastercard).

**Ironia:**

Turismo, Lazer e Esporte.  
O mais novo curso implantado no Coltec, para os desprovidos de outros cursos e que saam de alto nível de vagabundagem  
(Descrição da comunidade do Orkut “TLE”, curso inventando por parte das/os alunas/os oriundas/os do Centro Pedagógico e que não fazem curso técnico, apenas o ensino médio geral).

**Deboche:**

Pérolas da turma de 1º ano  
eu cantei a musica do mc donalds assim: "dois hambúrgueres, alface, qjo, molho especial, cebola, picles e um pão com CHANTILI" q burro ninguem merece, eu sei (Arthur, 14 anos, em *post* do fórum da comunidade do 1º ano, no Orkut).

**Repúdio:**

Diante de uma explicação bastante complexa da professora, a aluna exclama em voz bem alta: Aff!<sup>170</sup>  
(Adriana – 18 anos – aluna da turma de 3º ano. Nota do diário de campo, em 01/10/2007).

**Banimento:**

Rose... Perigo???  
Ultimamente, ela está tendo uma inveja muito grande... pode ate ser kso de internação?!!!  
aushaushaushaushaushausha <sup>171</sup>  
e além de ter essa inveja...ta espalhando esse virus!!kkkkkk <sup>172</sup>  
Eu voto pra internar a Rose ..kkkkkkkkkkkk  
zueraaaaaaaa  
(Tópico criado por Irineu – 17 anos – para a colega de sala Rose – 16 anos – no fórum da comunidade da turma do 2º ano, no Orkut).

Nos discursos analisados, por meio da zuação, a heteronormatividade atua como um sistema de verdade, em que a heterossexualidade é constituída como única forma autorizada, legítima e aceitável de vivência da sexualidade. Britzman (1996, p. 79) define heteronormatividade como uma “obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante”. A heterossexualidade é definida como a sexualidade correta, o padrão, a referência a partir da qual as outras formas de vivência dos prazeres e dos afetos são avaliados, julgados e comparados. As práticas que não estão de acordo com a “norma” – heterossexualidade – são consideradas desviantes.

A *tecnologia da zuação* e o conjunto de técnicas mencionadas são acionadas para o governo e autogoverno da juventude. Embora no governo da sexualidade juvenil a tecnologia da zuação incida sobre garotos e garotas, o objeto de investimento é diferenciado segundo as

<sup>170</sup> Expressão muito utilizada no ciberespaço para denotar recusa e repúdio.

<sup>171</sup> Na linguagem cibernética, representa uma gargalhada.

<sup>172</sup> Na linguagem cibernética, representa uma gargalhada.

relações de gênero. Enquanto os rapazes têm suas condutas reguladas em torno de uma intensa vigilância que procura banir a homossexualidade, as jovens são avaliadas e julgadas quanto à quantidade de parceiros com quem se envolvem, havendo, nesse processo, um repúdio do comportamento definido como desmedido. Portanto, as subjetividades demandadas nos discursos são diferentes: o jovem macho e a jovem difícil.

## 7.2 A produção do jovem macho

### **Episódio do currículo escolar: aula de Matemática – 2º ano**

A professora se retirou da sala por alguns minutos. Nesse momento, Alberto (17 anos) pergunta em voz alta para Ricardo (17 anos) qual é o *login* e senha de um outro colega [parece-me que falavam de jogos eletrônicos]. Ricardo se recusa a fazer tal revelação em público e diz: “Depois te falo”, ao que Alberto zoa o colega: “Deixa de viadagem!” (Notas do diário de campo em 01/06/2007).

Nos discursos analisados, a regulação da sexualidade está completamente conectada ao gênero. Ela não se dá do mesmo modo para garotas e garotos. Há técnicas específicas e diferenciadas destinadas aos rapazes e às moças. A heteronormatividade se impõe mais aos rapazes e é acionada por meio da homofobia.

Em uma configuração social regida pela heteronormatividade, ficar de segredinho não é considerado coisa de macho. Quando Ricardo se comporta de modo a não respeitar esse padrão, é imediatamente zuaado pelo colega. As técnicas utilizadas para isso são o *sarcasmo* – ao insinuar maliciosamente a homossexualidade de Ricardo –, o *repúdio* e o *banimento*, ao exigir que o colega renuncie àquele comportamento. Essas técnicas produzem uma rejeição à homossexualidade, por meio do termo pejorativo e homofóbico “viadagem”. Ao recusar o comportamento de ficar de segredinho, aliando-o à conduta sexual “desviante” – a homossexualidade –, a zuação atua no sentido de garantir a norma, a sexualidade “natural”, ou seja, a heterossexualidade. Essa sexualidade está vinculada a determinado tipo de masculinidade, a qual não postula a conduta de ficar de segredinho.

O processo de naturalização e normalização da heterossexualidade produz relações de poder em que as outras formas de vivência da sexualidade são avaliadas e descritas como incorretas e monstruosas. Em outras palavras, “as construções da sexualidade funcionam discursivamente para normalizar aquilo que é marcado (a homossexualidade) e aquilo que é não-marcado (a heterossexualidade)” (BRITZMAN, 1996, p. 82).

A sexualidade é aqui compreendida como “uma construção social contraditória e socialmente complexa” (BRITZMAN, 1996, p. 81). Esse processo é ainda regulado por meio de relações de poder. Os estudos sobre a sexualidade têm mostrado que ela “é construída de

forma diferente através das culturas e do tempo” (PARKER, 2003, p. 128). Isso porque a sexualidade “envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais” (LOURO, 2003, p. 11). A construção da sexualidade não é definitiva, ao contrário, é “instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada” (BRITZMAN, 1996, p. 74). Essa perspectiva contesta o determinismo biológico presente em certas representações da sexualidade no ocidente (PARKER, 2003) e coloca em questão o que é ou não aceito socialmente em termos de conduta sexual, mostrando como o cenário cultural bem como as relações de saber-poder atuam nessa aceitabilidade. Isso porque “nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação” (BRITZMAN, 1996, p. 74. Grifos no original). A atenção se volta também para os sentidos produzidos socialmente para as diferentes práticas sexuais, em que, muitas vezes, a homossexualidade é rejeitada, segregada e execrada como desviante, anormal e pervertida. Nesse caso, as formas de discriminação sexual assumem declarada homofobia<sup>173</sup> (LOURO, 2003), a qual é aqui compreendida como

um conjunto de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) que costumam produzir ou vincular-se a preceitos e mecanismos de discriminação e violência contra pessoas homossexuais, bissexuais e transgênero (em especial travestis e transexuais) e, mais genericamente, contra pessoas cuja expressão de gênero não se enquadram nos modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade (JUNQUEIRA, 2007a, p. 60).

Embora a heteronormatividade seja extensiva aos garotos e às garotas, ela parece incidir mais intensamente sobre os rapazes. Segundo Louro (1998, p. 44), esse processo pode ser observado em diferentes discursos, ao longo da história, em que “a representação do gênero masculino é articulada à sexualidade de um modo mais central do que a do gênero feminino”. A autora mostra que há um processo de masculinização que se inicia na infância, por meio da vigilância dos comportamentos, de modo a garantir a masculinidade dos rapazes.

A normalização da sexualidade é aqui entendida, então, como um efeito das relações de poder que instituem uma norma – a heterossexualidade –, a qual “não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica” (FOUCAULT, 2002, p. 62). A norma “é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado”

<sup>173</sup> Junqueira (2007b) problematiza os limites e possibilidades do conceito de homofobia. Ele argumenta que embora o termo tenha “fortes traços do discurso clínico e medicalizante” (p. 4), outras/os estudiosas/os conferem uma “outra espessura ao conceito” (p. 6) em que a homofobia é vista como “fator de restrição de direitos e de cidadania, como impeditivo à educação, à saúde, ao trabalho, à segurança, aos direitos humanos” (p. 7). É com esse último entendimento que esta tese opera.

(FOUCAULT, 2002, p. 62). Ela traz consigo “ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção” (FOUCAULT, 2002, p. 62). O processo de normalização, nos discursos do currículo escolar e do Orkut, incide de modo a qualificar as condutas juvenis como próprias ou impróprias, sendo essas últimas alvo de intensa correção por meio da tecnologia da zuação.

A instituição de uma norma, um padrão, o qual é definido como normal, se dá em meio a relações de poder assimétricas e de modo conflituoso. Afinal, o que caracteriza algo como normal é “sua função de referência. O normal é ao mesmo tempo a extensão e a exibição da norma. O normal multiplica a regra ao mesmo tempo que a indica. Requer, portanto, fora dele, a seu lado e contra ele, tudo aquilo que ainda lhe escapa” (PORTOCARRERO, 2006, p. 292).

A normalização se dá na cultura, na qual são estabelecidas as fronteiras entre a/o normal e a/o fora da norma. Nesse caso, “a estrutura normativa produz uma contenção, uma obstrução e uma falsificação da diferença cultural” (SKLIAR, 1999, p. 22) e os comportamentos considerados inadequados são zoados como tipicamente homossexuais. Uma conduta corriqueira de *ficar de segredinho* é prontamente qualificada como imprópria ao macho e exige a sua correção. A sexualidade é então acionada para regular as condutas juvenis, de modo a tentar conter e banir a diferença do currículo. A normalização institui modos corretos de viver, de se portar, de se vestir e até de que cores gostar.

#### **Episódio do currículo escolar: aula de Português – 2º ano**

A professora propõe um trabalho, em que a turma teria que postar suas análises sobre determinado livro em um blog. Em meio a toda a discussão, Heitor (16 anos) exige: “NÃO QUERO NADA ROSA NO MEU BLOG!”. E em seguida, zoa: “Não quero nada boiola no meu blog!” A professora continua a orientação do trabalho, divide os grupos e então comenta que os alunos não ficam nos grupos das alunas e conclui: “deve ser pra não ter blog rosa”. Nesse momento, a aluna Regina (15 anos) reage: “Eu não teria blog rosa. Detesto rosa!”. Heitor imediatamente questiona: “Ah é?! E essa blusa rosa?”. Regina olha pra sua própria blusa, constata que estava de rosa e apenas ri, meio sem graça.

Minutos depois, um grupo grande de alunos – que estava fora da sala – entrou em fila, brincando de trenzinho. A professora ri e zoa os alunos: “vou fazer um blog cor-de-rosa para vocês!” (Notas do diário de campo em 06/06/2007).

O governo das condutas juvenis incide sobre uma multiplicidade de objetos. Agora o alvo é a cor considerada inadequada para os garotos. Nesse sistema heteronormativo, cor-de-rosa é uma delas. O *verdadeiro macho* gosta das cores certas. Para exigir a utilização das cores devidamente apropriadas, Heitor zoa e vincula o cor-de-rosa a “boiola”. Novamente a técnica do *sarcasmo* é utilizada e a homofobia se faz presente no termo pejorativo utilizado. A técnica do *repúdio* é empregada à cor rosa e à sexualidade que seu uso representa: a

homossexualidade. A relação de poder incide sobre a conduta de usar o rosa, a qual é veementemente recusada. Nesse caso, o repúdio é acompanhado de uma interdição. Em determinados contextos, utilizar o rosa não é um comportamento culturalmente permitido aos rapazes. Sua interdição atua no sentido de colocar a conduta homossexual, que ele evoca, no campo do inaceitável. Afinal, a imediata associação rosa-garota interdita essa cor aos garotos, por meio da correspondência com a homossexualidade. A homofobia “pode se expressar ainda numa espécie de ‘terror em relação à perda do gênero’, ou seja o terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher ‘reais’ ou ‘autênticos’” (LOURO, 1997, p. 28. Grifos no original).

O vínculo rosa/boiola é tão pejorativo que afugenta mesmo quem não corre o risco de tal denominação. Até mesmo uma aluna rejeita o rosa. Talvez ela recuse um tipo específico de feminilidade evocada pelo cor-de-rosa, a qual pode estar associada a uma vida fútil, de preocupações menores, representada na figura da *Paty* ou *Patricinha*. Mas a regulação dos comportamentos não está garantida, a subjetividade não é fixa e a mesma aluna é flagrada utilizando uma blusa da cor desprezada.

A tecnologia da zuação é também acionada pela professora, que a utiliza para dar fim a uma prática que perturba a aula. Usa-se o cor-de-rosa como uma ameaça, afinal, nas relações de poder vigentes, ter um blog rosa não é considerado coisa de macho. A técnica utilizada é a *ironia* ao insinuar que o comportamento do trezinho não é coisa de macho. O rosa é associado a comportamentos desprezíveis para os garotos, algo que não deve permanecer na sala e que não deve estar presente na conduta dos alunos.

Alguns estudos vêm mostrando como o cor-de-rosa tem sido historicamente atribuído às meninas na sociedade ocidental, sendo associado à feminilidade (BERNARD, 2003). Santos (2004) argumenta que a utilização da cor rosa pelos meninos é avaliada e descrita como evidência da falta de masculinidade ou de homossexualidade. Esse vínculo entre conduta correta na utilização das cores e gênero/sexualidade está inscrito em relações de poder que compõem determinada cultura. De acordo com Connell (1995, p. 190), “toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens. Os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e se distanciar do comportamento das mulheres, das garotas e da feminilidade, compreendidas como o oposto”. A normalização implica a marginalização e a dominação das outras formas de viver a masculinidade. Ver determinados vídeos, por exemplo, pode ser uma conduta marginal de masculinidade.



composição do monstro, sua montagem, sua produção revelam que a diferença é arbitrária e flutuante, o que leva a questionar o processo de produção da diferença e não a diferença como um fato (COHEN, 2000).

O monstro é simultaneamente repulsivo e atraente. Ele proporciona o “prazer escapista” quando ameaça transgredir as fronteiras culturais que delimitam a normalidade, pois, “para que possa normalizar e impor, o monstro está continuamente ligado a práticas proibidas” (COHEN, 2000, p. 48). O monstro desperta o deleite da fuga temporária das imposições culturais (COHEN, 2000). Sendo assim, o monstro “retorna” ao currículo do Orkut e a zuação continua...

**Episódio do currículo do Orkut: tópicos da comunidade do 3º ano**

No mesmo dia, Jonathan (17 anos) posta o link de outro videoclipe de uma banda de homossexuais masculinos. As respostas dos rapazes são: “ah naum veiiii eu tive q pegar a letra huauhauhauhauh<sup>176</sup> Tomboy<sup>177</sup> - Ok2bgay<sup>178</sup>”, “ma q porra, essa comunidade ta mt gls →<sup>179</sup> 2 topicos simultaneos, vai toma no cu shaihsaius”; “auhauhahu q coisa gay!”. André (18 anos) contrasta e questiona: “algun preconceito??” Já Joyce (18 anos) diz: “aaaaadooorei..... kkkkkkkkkkkkkkkkk to raxanu d ri..... huhuhuhuhu ow sem preconceitos”.

Mais uma vez, por meio da tecnologia da zuação, a homossexualidade é enunciada. Ela é insistentemente evocada na cibercultura. No processo de ciborguização da juventude, disponibilizam-se múltiplas posições de sujeito. Há jovens que postam videoclipes de bandas gays; há jovens que repudiam esse comportamento; há quem condene tal repúdio, sob o rótulo de preconceito; há quem se divirta com tudo isso.

Muita zuação com conteúdo homossexual, no entanto, não é culturalmente apropriado ao *verdadeiro* macho. Há, portanto, conflito quando mais um vídeo de outra música homossexual é postado no ciberespaço. Primeiramente a técnica do *deboche* é acionada para zuar, “ah naum veiiii eu tive q pegar a letra huauhauhauhauh”. Em seguida, as técnicas do *sarcasmo* e da *ironia* são utilizadas ao simular uma reprovação ao *post* com o uso de palavrões, mas com uma gargalhada ao final: “shaihsaius”. Essas técnicas também estão presentes no questionamento do preconceito. Aqui é acionado um exercício de relação consigo: cada um/a deve se perguntar sobre seus próprios preconceitos. Eles são ironicamente contestados, já que a zuação age fazendo rir.

<sup>176</sup> Em internetês, representa uma gargalhada.

<sup>177</sup> Cantor dinamarquês conhecido como Tomboy (palavra que, em inglês, é uma gíria que se refere a um comportamento masculinizado em uma garota ou mulher) que pode ser considerado o cantor mais gay da atualidade. Disponível em: <[http://mixbrasil.uol.com.br/mp/upload/noticia/3\\_46\\_60821.shtml](http://mixbrasil.uol.com.br/mp/upload/noticia/3_46_60821.shtml)> Acesso em: 28 nov. 2007.

<sup>178</sup> Esse aluno posta a letra da música na íntegra. O título significa “tudo bem ser gay”. Nela o autor incentiva aqueles que têm dúvida para assumir o “caminho gay”, a vida como gay.

<sup>179</sup> Na linguagem cibernética, representa uma feição de discordância.

Há um conflito na produção da subjetividade juvenil. O currículo do Orkut analisado leva as/os jovens a exercerem uma relação consigo e a atuarem sobre as formas de falar sobre si. Debochar da homossexualidade pode ser qualificado como uma conduta preconceituosa, o que expõe uma subjetividade não muito adequada à juventude contemporânea, a qual é discursivamente apresentada como pós-moderna, símbolo do futuro e aberta a inovações (GREEN; BIGUN, 2003; CORTI, 2004). De todo modo, dois tópicos seguidos com a mesma temática parece excessivo. Deve ser controlado. A regulação da sexualidade requer uma medida certa. As técnicas acionadas devem produzir condutas que se ajustam a essa medida. O exercício do poder incide sobre as ações de zuar, avaliar, julgar, refletir, questionar, rir. Mas nem todas/os conseguem saber a exata medida.

**Episódio do currículo do Orkut: tópicos da comunidade da turma do 3º ano**

Nesse mesmo dia, Tomaz (17 anos) posta um tópico com o título: “Chega de boiolagem!” e assim descreve: “ahuauhah chega de videos boiolas, um de macho ai, uma entrevista do chakal num programa q passa na internet, com o vinny xD<sup>180</sup>”. As respostas foram essas: “du caralho” (Antônio, 19 anos); “Chakal acústico=demoro” (Carla, 17 anos); “aposto q a emo poser<sup>181</sup> nem viu o video ^^<sup>182</sup>” (Tomaz); “presunçoso, eu vi sim :P<sup>183</sup> ” (Carla).

Definitivamente, vídeos com música gay não são considerados adequados ao jovem macho! *Heavy metal*, sim, é música pra macho. A zuação, como na aula de matemática analisada anteriormente, utiliza as técnicas do *sarcasmo*, do *repúdio* e do *banimento*. Nada mais de condutas homossexuais. Em vez disso, um vídeo de macho. O vídeo em questão era a gravação de um programa sobre Chakal, uma banda de *heavy metal*. Esse tipo de som é categorizado no discurso do Orkut como coisa de macho. Sendo assim, não deveria ter agradado a Carla e, talvez, por isso, Tomaz tenha colocado em dúvida o fato de ela ter ao menos assistido ao vídeo.

A fabricação da diferença sexual está imersa em relações desiguais de poder que acabam atuando na manutenção de uma sociedade dividida, em que algumas práticas, desejos e prazeres são permitidos enquanto outros são narrados como patológicos, doentios e anormais. Nas palavras de Louro (2003, p. 27), “a produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia”. O currículo do Orkut analisado ensina como a/o jovem deve se conduzir em relação à sexualidade. Além disso, esse currículo, ao apresentar a sexualidade de forma dicotômica, opondo heterossexualidade a homossexualidade, contribui para uma

<sup>180</sup> Em internetês, representa um sorriso.

<sup>181</sup> Apelido de Carla, devido ao seu corte de cabelo.

<sup>182</sup> Em internetês, representa um sorriso.

<sup>183</sup> Em internetês, representa a expressão de pôr a língua para fora.

produção de sentidos cristalizados e restritos sobre a sexualidade. Desse modo, deixa de discutir a diversidade, a variedade e a complexidade da experiência sexual humana.

**Episódio do currículo do Orkut: tópicos da comunidade da turma do 3º ano**

Dez dias depois, na mesma comunidade, novo tópico, com mais um *link* de vídeo. Agora é André (18 anos) que posta e zoa assim: “essa banda e mto gay os componentes homens sao gays e as mulheres lésbicas mas o clipe e diversao a valer simples e legal”.

Desta vez a repercussão foi diferente. As/os participantes da comunidade não acharam muita graça e responderam: “ihhh”; “falto so um pokim pra eu rir =D <sup>184</sup>”

Então André, fazendo uma autorreflexão, no mesmo tópico, posta em seguida o link de um outro vídeo e zoa a si próprio: “eu so posto videos estúpidos mas esse e divertido (pra quem gosta de futebol). Na minha opinião, futebol mais kung fu”.

O novo vídeo traz uma série de verdadeiros “malabarismos” que alguns rapazes fazem com uma bola de futebol. A habilidade dos “malabaristas” é impressionante. Agora três jovens avaliam positivamente a dica de André: “pqp!”; “haha”; “filhodaputa fominha pa carai!!!!”

Nas práticas ciberculturais, a ciborguização disponibiliza posições transitórias, móveis, fugidias, fluidas, provisórias. É possível as/os jovens se posicionarem de maneiras distintas, opostas, ambíguas e conflitantes. Elas/es podem deslizar de um ponto a outro das fronteiras culturais. O processo de subjetivação juvenil é misto, repleto de inusitadas combinações e também ambiguidades. Em um jogo de forças, a homossexualidade retorna ao ciberespaço, para ser novamente rejeitada.

A zuação continua, mas desta vez André não percebeu que já basta de vídeos gays. Então a zuação volta para ele pela técnica de *ironia* dos pares, que não acham graça do que pretensamente deveria ser risível – como toda zuação que se preze. Esse procedimento consiste no exercício do poder em que alguns/algumas estruturam “o campo de ação possível dos outros” (FOUCAULT, 1995a, p. 245). André zoa a si mesmo, usando a técnica do *deboche* de si: “eu so posto vídeos estúpidos”. Imediatamente ele se autogoverna, corrige sua conduta e divulga um vídeo considerado de macho. Afinal, futebol é culturalmente divulgado como coisa de macho. Seu novo comportamento agrada os pares. No currículo do Orkut analisado foi acionada uma série de operações orientadas à constituição e à transformação de sua própria subjetividade, da sua maneira de se conduzir.

O futebol, especialmente em países como, por exemplo, o Brasil, funciona como uma forte marca da masculinidade. Gostar de futebol, jogar [bem], assistir aos jogos e falar de futebol são práticas que se impõem aos garotos desde muito cedo, como uma espécie de “interesse masculino ‘obrigatório’” (LOURO, 2003, p. 22). Assim como no currículo do

---

<sup>184</sup> Em internetês, representa um sorriso.

Orkut, esse discurso aciona a regulação da sexualidade no currículo de educação física. O futebol é demandado em ambos os currículos como próprio ao jovem macho.

**Episódio do currículo escolar: aula de Educação Física – 1º ano**

Um grupo de alunos combina um campeonato de Winnig Eleven [jogo eletrônico de futebol] com o professor. O aluno Emanuel (15 anos) sugere um campeonato de jogo de corrida de carros [pelo que ele é fascinado, como consta no seu perfil do Orkut], em vez de futebol [que ele odeia, como ele declara em seu perfil no Orkut]. O professor recusa tal troca e zoa o aluno dizendo que esse outro jogo é sua “namorada” que joga. (Notas do diário de campo em 12/09/2007).

Futebol é divulgado como coisa pra macho. Aqui a técnica da *ironia* é utilizada para o controle da conduta juvenil. A zuação visa produzir comportamentos juvenis adequados à norma que regulamenta os gostos masculinos. Afinal, de modo geral, os homens são incentivados a jogar futebol e dele gostar. Quando um jovem transgride essa regra e declara sua preferência por jogos de corrida de carros, a técnica da ironia é ativada e vincula a atitude do aluno a uma conduta de *mulherzinha*, pois é a namorada do professor que gosta daquele tipo de jogo. A zuação visa a governar e corrigir o comportamento do jovem e produzir nele a conduta de um *autêntico* macho. Entretanto, jogos de carros de corrida também são culturalmente atribuídos aos homens. Quando se divulga o jogo de carros como *game* de namorada, parece haver a construção de uma espécie de gradiente de masculinidade, em que o futebol exerce mais peso para garantir a produção do jovem macho.

Nesse caso, gênero e sexualidade estão intimamente conectados, e a masculinidade demandada representa uma oposição à sexualidade desaprovada: a homossexualidade. Gostar de futebol é uma exigência cultural imposta aos homens, uma forma de garantir a manutenção de categorias. Esse processo reside em uma espécie de “hierarquia de correção identitária: essa lógica ostensivamente afirma que, primeiro, a pessoa ‘obtem’ o gênero correto e, depois, ‘obtem’ a heterossexualidade” (BRITZMAN, 1996, p. 78. Grifos no original). Todo esse processo é ativado no currículo escolar e inscrito no corpo: nos gestos, posturas e condutas, como pode ser visto a seguir.

**Episódio do currículo escolar: aula de Sistemas de Produção e Organização do Trabalho (SPOT) – 2º ano**

Enquanto o professor copia a matéria no quadro o aluno Irineu (17 anos) o zoa: “Professor, para de rebolar!” O professor continua seu trabalho, nada comenta. (Notas do diário de campo em 01/06/2007).

**Episódio do currículo escolar: aula de Informática – 1º ano**

Um grupo de alunos [apenas rapazes] conversa entusiasmadamente, ao que o professor repreende zutando: “Ei, vocês vão rasgar a saia aí. Essa agarração!” Os alunos, então, ficam quietos. (Notas do diário de campo em 17/08/2007).

Rebolar, nesse contexto, não é aceitável de um macho de verdade. Ser macho é manter uma postura corporal rígida. O macho também não pode ficar de agarrão. Afinal, “a homofobia funciona como mais um importante obstáculo à expressão de intimidade entre homens. É preciso ser cauteloso e manter a camaradagem dentro de seus limites, empregando apenas gestos e comportamentos autorizados para o ‘macho’” (LOURO, 2003, p. 28). Pegar, tocar outro macho é um perigoso cruzamento de fronteiras, que deve ser vigiado, controlado, rejeitado. Aqui a zuação aciona a técnica do *sarcasmo* em relação à conduta corporal do professor. Essa conduta aciona, ao mesmo tempo, as técnicas do *repúdio* e do *banimento*: “para!”. As condutas corporais dos alunos que se agarram acionam as mesmas técnicas. Agora a saia, uma vestimenta feminina na cultura ocidental, é evocada para vincular a conduta reprovável dos rapazes ao gênero feminino.

As técnicas utilizadas incidem sobre as condutas corporais dos jovens. Visam a controlar e governar o modo de conduzir os gestos e posturas corporais. Trata-se de produzir modos de existência juvenis, livres das condutas consideradas impróprias àqueles que vivem a sexualidade dita normal. Os mais variados comportamentos masculinos são vigiados, avaliados e julgados o tempo todo, de modo intensivo e extensivo, em termos de sua relação com a sexualidade. A masculinidade é fabricada em meio a uma “confusão simbólica” (SCHARAGRODSKY, 2007) que alia determinadas condutas corporais, como “rebolar” ou a “agarrão”, com uma feminilidade construída em termos negativos, a qual deve ser recusada. Desse modo, o jeito de se portar, de posicionar e movimentar o corpo, de tocar os pares é regulado com base na subjetividade demandada nesse discurso: o jovem macho. É preciso considerar que,

mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos (GOELLNER, 2005, p. 29).

O corpo, o uso que dele é feito, sua postura, os movimentos e os gestos corpóreos são minuciosamente vigiados e controlados. Cada comportamento é medido – tendo como referência um padrão estabelecido arbitrariamente – e, quando é considerado inadequado constitui-se imediatamente em alvo de zuação. Corpo é aqui entendido como produzido culturalmente, pelas relações de poder, como uma construção histórica e, por isso, é provisório, suscetível a mudanças (GOELLNER, 2005). É também alvo de uma série de investimentos (LOURO, 2005) que buscam evidenciar as subjetividades. Esses investimentos

incluem a utilização ou não de certos acessórios que procuram dizer quem somos *verdadeiramente*.

Além disso, todo esse investimento sobre o corpo faz parte de uma “pedagogia da sexualidade” exercida na escola, “pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados” (LOURO, 2003, p. 31). Essa pedagogia acaba “legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (LOURO, 2003, p. 31). Essa repressão, no entanto, não se efetiva em sua totalidade porque, no currículo escolar, também há escapes.

**Episódio do currículo escolar: aula de Educação Física – 2º ano.**

Ao fazer a chamada, Fernando (17 anos) se engana e responde “presente” para um nome feminino. A professora imediatamente zoa o aluno: “Você é Regina à noite?” Ao que Fernando recusa veementemente: “Sai fora!”.

Tempos depois a professora se dirige até mim e pergunta se eu anotei “a posição sexual” na aula. Respondo que não, porque estava registrando outro dado e ela então me esclarece que Marcos (18 anos) caiu “de quatro” e José (17 anos) “veio por trás e gesticulou como se estivesse transando com ele por trás”. (Notas do diário de campo em 05/06/2007).

Há formas *corretas* de nomear os homens, e Regina, definitivamente, não é nome de macho. Os homens nomeados como tal devem se comportar de modo a seguir rigidamente os preceitos de determinado tipo de masculinidade. Nenhum comportamento é desconsiderado, tudo é rigorosamente vigiado, controlado e governado. A possibilidade de ter suas condutas avaliadas, julgadas e descritas de modo a atrelar-se a uma suposta homossexualidade é algo que o verdadeiro macho deve evitar a todo custo: “sai fora!”. Não pode deixar qualquer tipo de dúvida sobre seus modos de viver a sexualidade. Tem de exibir as evidências que atestem sua heterossexualidade. Não pode deixar suspeitas. Em caso contrário, a tecnologia da zuação é imediatamente acionada, a fim de corrigir o menor vacilo. A professora zoa o aluno por meio das técnicas da *ironia* e do *sarcasmo*, insinuando a vida dupla do rapaz: Fernando de dia, Regina à noite. O aluno, por sua vez, recusa veementemente tal possibilidade: “sai fora!”. A conduta é de *repúdio* à homossexualidade que a zuação da professora evoca. E, desse modo, ele evita ser posicionado no campo dos desvalorizados e dos “menos machos” (SCHARAGRODSKY, 2007). A masculinidade viril e a correlata heterossexualidade são reafirmadas.

A regulação, no entanto, não é total. E a tecnologia da zuação também age como forma de trazer o comportamento homossexual à cena curricular. Dois alunos simulam, de forma debochada, um ato sexual entre dois homens. Eles zoam a partir de um teatrinho e trazem para o currículo escolar uma conduta que é cotidianamente repudiada. A homossexualidade, apresentada como monstruosa, ao mesmo tempo que amedronta, exerce

uma espécie de atração, uma “perigosa fascinação” (COHEN, 2000, p. 53). Talvez o monstro da prática homossexual evoque “fantasias escapistas” (COHEN, 2000, p. 48) diante do intenso investimento no governo das condutas juvenis. Talvez por isso ela seja representada na zuação dos jovens, afinal, “a ligação da monstruosidade com o proibido torna o monstro ainda mais atraente como uma fuga temporária da imposição” (COHEN, 2000, p. 48).

Mesmo com a intensa regulação que acontece a todo momento em ambos os currículos, mesmo tendo havido um episódio recente de banimento dos comportamentos homossexuais, há um vazamento, e a homossexualidade entra em cena. É também a zuação que traz o interdito para o currículo escolar. É possível perceber que “a vida escapa” e as “fronteiras da interdição” são rompidas (GOELLNER, 2005, p. 31). Nesse vaivém da transgressão da norma, “as tecnologias vão ganhando corpo sempre a partir dessa consciência aflita que consiste em verificar que um mar de realidades lhes escapa, que existem sempre novos domínios a dever atrair a sua atenção, que a ordem e administração não se exercem nunca capazmente” (Ó, 2009, p. 105). O monstro da homossexualidade, mesmo depois de “exilado” do currículo, teima em “retornar” (COHEN, 2000).

**Episódio do currículo escolar: aula de Biologia – 2º ano**

A professora propõe um trabalho em grupo sobre determinados sistemas. Parte da atividade consiste na visita a um hospital, no setor de hemodiálise. Alberto (17 anos) comenta que desmaia ao ver sangue. Outros alunos zoam o colega: “Noooooossa!” Insinuando explicitamente a pretensa homossexualidade de Alberto. A professora resolve a questão “então você não vai”. (Notas do diário de campo em 31/05/2007).

Desmaiar ao ver sangue não é o tipo de conduta atribuída ao macho. Quando esse comportamento é declarado, aciona prontamente a tecnologia da zuação. A técnica utilizada é o *sarcasmo*. Ter uma conduta como desmaiar sinaliza uma fraqueza inadmissível, ainda mais se o desmaio é motivado pelo simples fato de se deparar com sangue. Essa não é uma conduta divulgada como correta e cabível a um macho de verdade. O sarcasmo visa a vincular esse comportamento à homossexualidade, tão incorreta e descabida quanto a conduta que a evoca.

A masculinidade demandada parece exigir uma conduta corajosa e destemida por parte dos jovens, que devem enfrentar as mais diversificadas situações, sem hesitar. Além disso, o gosto por sangue e violência é algo que também é associado à masculinidade hegemônica (CONNELL, 1995; SOUZA, 2005; SCHARAGRODSKY, 2007) e, talvez por isso, o comportamento de Alberto seja avaliado como impróprio, exigindo sua correção. Esse processo de governo e autogoverno das condutas tem por referência um padrão, segundo o qual “haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de

feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico” (LOURO, 2005, p. 44). Isso também está presente no currículo de mecânica observado.

**Episódio do currículo escolar: aula de Mecânica – 1º ano**

A atividade consistia em gravar, em uma caneta de metal, um desenho à escolha de cada aluna/o. Fábio (15 anos) propõe um certo desenho, que o professor avalia que vai ser difícil executar porque “tem muitas variáveis” e zoa o aluno: “Pra não dizer que tem frescura demais”. (Notas do diário de campo em 10/09/2007).

Inicialmente a conduta de Fábio – ao fazer um desenho que não condiz com o que se postula como apropriado a um verdadeiro macho – aciona as técnicas do *sarcasmo* e da *ironia*. Primeiro o professor diz que o desenho “tem muitas variáveis”, em seguida esse excesso é rotulado de “frescura”, o qual não caberia a um comportamento tipicamente másculo. O governo da juventude age sobre suas ações, sobre sua forma de se posicionar na vida, sobre que tipo de desenho escolher, o qual, segundo a heteronormatividade vigente, deve se afastar de qualquer relação com o que é culturalmente relacionado com o universo pretensamente homossexual, como a “frescura”.

É possível, no entanto, identificar nos discursos analisados a produção de diferentes masculinidades: o jovem que faz desenhos rebuscados, o jovem que não gosta de futebol, o jovem que fica de segredinho, o jovem que agarra o outro. Essas posições de sujeito, no entanto, são desprezadas, tornam-se alvo de deboche e aversão por parte de alguns/algumas alunas/os e professoras/es. Elas são masculinidades marcadas como “monstruosas”, que não correspondem à “verdadeira masculinidade”, a qual define, delimita e constitui-se na referência a partir da qual as demais são julgadas e classificadas. É preciso considerar, no entanto, que “as instituições e os indivíduos precisam desse ‘outro’. Precisam da identidade ‘subjugada’ para se afirmar e para se definir, pois sua afirmação se dá na medida em que a contrariam e a rejeitam” (LOURO, 2003, p. 31). Essa fixação da masculinidade válida e permitida é fabricada no processo de normalização social, em que, por meio de relações de poder, determinado tipo de masculinidade é divulgado como o correto, o normal e o padrão.

Para se produzir e garantir o governo e o autogoverno das condutas, é imprescindível uma soma de esforços. Afinal, o poder se exerce de forma microfísica por toda a sociedade, de todos os lados, de forma sutil e altamente eficiente nos propósitos de regulação dos modos de ser (FOUCAULT, 2005c). Esse poder que está em toda parte, divide, classifica, qualifica, ordena e exclui os sujeitos, por meio da vigilância permanente e intensiva dos

comportamentos. Estando em todos os lugares, esse poder se multiplica, ao mesmo tempo em que se une em sua tarefa de controlar as ações.

Assim, podemos dizer que a regulação da sexualidade, a instituição da heteronormatividade e a exclusão das outras sexualidades diferentes da *normal* heterossexualidade são postas em funcionamento no currículo escolar e também no currículo do Orkut analisados, disponibilizando posições de sujeito que podem ter efeitos significativos no processo de produção da subjetividade juvenil. Os discursos de ambos se somam e se conectam na tarefa de governar a juventude e garantir a heterossexualidade. As outras possíveis formas de vivência dos desejos e prazeres são transformadas em monstros, para que sejam expurgadas da sociedade. Esse quadro se inscreve em uma racionalidade política que identifica a homossexualidade como uma ameaça. Além disso, a insistente reiteração da heterossexualidade como norma é um sinal de que a normalização não é nunca totalmente completa, que os corpos não se conformam, nunca completamente, às normas pelas quais a regulação é imposta (BUTLER, 2003)

É preciso salientar que, nos discursos analisados, o governo das condutas no que se refere à sexualidade incide muito mais intensamente sobre os rapazes do que sobre as moças. É possível depreender do material analisado um número significativamente maior de investidas do poder regulador sobre os garotos do que sobre as garotas. Uma hipótese para explicar essa diferença pode estar assentada na noção de que falar sobre questões que envolvam a sexualidade possa aumentar as práticas sexuais (BRITZMAN, 1996). Nesse caso, a sexualidade feminina passaria por um processo de tentativa de apagamento e silenciamento. A heterossexualidade é colocada como pressuposto, e o controle da sexualidade das jovens se dá com menos intensidade do que o exercido sobre a ameaçadora homossexualidade masculina. A homossexualidade feminina não é sequer cogitada, nem narrada nos currículos analisados. A sexualidade feminina é tratada, mas a zuação incide sobre os excessos.

### 7.3 A produção da jovem difícil

#### Episódio do currículo do Orkut: descrição da comunidade\_Samantha é safadona (13 membros)

Para vc que conhece a samantha e sabe q ela eh safadona entrar ai na comu. pra quem eh da [nome da turma] isso ficou mais claro ainda quando estavamos indo pra gruta, quem naum c lembra q quando o onibus deu uma paradah a Samantha olhou pro caminhoneiro ao lado do onibus e começou a ajeitar seu cabelo...eh isso mesmo ateh caminhoneiro a Samantha naum perdoa...sempre esta junto da Rê q tb eh otra...huahua flws!!

A regulação das garotas, embora igualmente pautada na heteronormatividade, incide sobre a quantidade *certa* de parceiros nas práticas de *ficar*. No caso delas, não há uma preocupação com a homossexualidade, a qual não é sequer cogitada. A questão colocada à moça é saber se posicionar de modo a ser atraente e sedutora, mas jamais ceder a todas as investidas masculinas, nem tampouco ser a protagonista desse investimento, quando este for classificado como excessivo. A garota deve ser difícil.

Nessa comunidade, o fórum traz os seguintes tópicos: *danada; Só o caminhoneiro???*; *cs perderam!!; eu não sou safadona*. Neles, as/os participantes zoam os comportamentos de Samantha (17 anos), descritos de modo a comprovar que ela é “safadona”, como, por exemplo:

todos viram hj na aula... qdo os bombeiros estavam passando e gritando atras da escola, a samantha virou pra rê e falou: o rê, vê c eh os bombeiros pq bombeiro eh tudo d baum!! Huahua todos ouviram ela eh mto safadona!! Hauhuhua;

o samantha c num tem jeito neh...dps do caminhoneiro, do bombeiro do cara da carona, agora ateh o professor de fisica vc num perdoa neh...;

a Rê simplesmente foi induzidah por vc...vc estah c tornandu uma péssima companhia pra ela hahhauhua;

tbm tenho uma história p/ contar d 1 dos seus ataques safádicos..kkkkk [...] fomos pedir carona... até q para um carro [...] qnd a samantha viu q era um homen.. noooooooooooooosssa.. deu um krav magá<sup>185</sup>.. em nós 3 e sento nu banco du carona sem nem dar tempo da gente escolher... e nem sabia ainda p/ ond o kra tava indo..era homem tava bom! Kkkkkk tá vendo né samantha.. + uma prova dq vc é safadona!;

Nossa, imagina se samantha ã é safadona!?!..... nem um pouquinho..... ela dá mole até pra lixeiro.....rsrsrsrs.....bjo prima ti amu;

toda aula de educação fisica a samantha ficava olhando o povo do exercito passando lah na rua atras da escola... e ainda arrastava a lilian pra olhar tamen!!! comé q pod!;

e ninguem viu ele tirandu casquinha do profs d ed.fisica neah!! dps da aula d atletismo todo mundo cansado ela fico escorando no fessor d ed.fisca pra subir a escadah (soh deculpa pra tirar casquinha neah!!!) auhauhua;

eh Samantha tem jeito naum neah!!!;

<sup>185</sup> Arte de defesa pessoal israelense. Disponível em: < <http://www.kravmaga.com.br/v2/index.htm> >. Acesso em: 22 dez. 2009.

Jogar charme indistintamente e paquerar “ateh caminhoneiro” são comportamentos que não condizem com a jovem difícil. Admirar os bombeiros e comentar com a colega não são condutas consideradas adequadas à garota difícil. Correr atrás dos professores não é atitude da moça difícil. Disputar o lugar ao lado do motorista é um comportamento reprovável. Induzir as colegas ao mesmo tipo de atitude é inaceitável. A jovem difícil jamais protagoniza um “ataque safádico”. “Dar mole” para qualquer um, “até pra lixeiro”, é deplorável. A garota difícil não deve ficar olhando outros homens, muito menos “tirar casquinha” dos professores.

No processo de ciborguização juvenil, por meio da tecnologia da zuação, os mínimos gestos e comportamentos de Samantha são detalhadamente descritos e apresentados como desmedidos, excessivos e contaminadores, já que as colegas são narradas como sendo induzidas por sua “péssima companhia”. As marcas corporais – como o olhar e o cabelo – de Samantha são minuciosamente analisadas e avaliadas. Segundo Louro (2003, p. 15), nossos sentidos são treinados para identificar e decodificar essas marcas, para que possamos “classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam”.

A sexualidade de Samantha é também descrita como não-seletiva. Ela se lança sobre todo e qualquer um: desde os professores até o bombeiro, o caminhoneiro e o lixeiro. Para comprovar a safadeza da garota, são evocadas representações atreladas à classe social, que desqualificam os homens-alvo de suas investidas. Várias atitudes de Samantha são divulgadas no Orkut como forma de provar sua subjetividade safadona.

Assim como no caso do governo dos rapazes, as técnicas acionadas são o *deboche*, o *sarcasmo* e a *ironia*, as quais atuam na avaliação, no julgamento e na classificação dos comportamentos detalhadamente narrados. As formas depreciativas de descrever as condutas de Samantha têm como alvo o governo da sexualidade juvenil. Ou seja, é preciso provar que Samantha é safadona e assim divulgar seus comportamentos excessivos como inadequados. A garota deve agir, ao contrário, como uma jovem difícil, a qual não “dá mole” para qualquer um, nem a todo instante. Assim composto, o quadro que prescreve a má conduta moral de Samantha pode ser a referência para a avaliação e a auto-avalição, não apenas da própria Samantha, como também das demais jovens. As garotas devem cuidar de si, de seus gestos, suas formas de olhar, falar e se comportar, especialmente em relação aos rapazes, se não quiserem correr o risco de serem julgadas e classificadas de safadonas, como Samantha.

Diante de todas as zuações acusadoras, que procuram atestar a classificação de *safadona*, Samantha tenta se defender em diferentes momentos. Ela fala de si, faz algumas

auto-avaliações de seus comportamentos e tenta refutar os  *fatos* narrados na comunidade, diz que são calúnias, mentiras e busca explicar os acontecimentos de outra maneira. Samantha cria um tópico na comunidade com o título: “eu não sou safadona”. Já no primeiro  *post* ela argumenta: “vc é loko.. caminhoneiro não.. para com issu.. tudo menos caminhoneiro e afins.. [...] num pego qualquer um n..” Diante de outras declarações das/os colegas sobre sua conduta safadona, ela se defende: “nossaaaa... q calunia..” e em outro  *post* continua: “ai q mentira.. eu ia discutir o negocio do relatório.. são vcs q fikam pondo maldad em tudo.. nunk vi..” em seguida, ela declara: “fiz nada q esse povo disse.. eles inventam tudo”. Há, portanto, uma contestação e rejeição à posição de  *safadona*. Algumas vezes, para se defender, utiliza a mesma tática dos pares e imputa a outras garotas a posição de  *safadonas*: “a vanessa assediou o lula e ninguem falou nada.. kkkkkkkkk<sup>186</sup> se eu ou safadona ela tb é”. Mesmo com toda a sua argumentação, Samantha apresenta uma fala solitária, suas condutas são desqualificadas por muitas garotas e por vários garotos. E a conclusão é quase unânime: “Samantha tem jeito naum”.

Os comportamentos de Samantha em relação aos rapazes transgridem a política de normalização das condutas sexuais femininas. Samantha age  *fora da lei* e seu comportamento é qualificado como anormal. Toda a zuação parece visar à correção de sua conduta desviante. Entretanto, os pares de Samantha sentenciam que ela “não tem jeito”, ela é descrita como “incorrigível” (FOUCAULT, 2002). Seu comportamento é, portanto, qualificado como monstruoso. A figura do monstro atua no policiamento das fronteiras culturais, as quais delimitam as  *corretas* condutas sexuais femininas. O monstro demarca os “laços que mantêm unido aquele sistema de relações que chamamos cultura, para chamar a atenção – uma terrível atenção – para as fronteiras que não podem – não devem – ser cruzadas” (COHEN, 2000, p. 43). As garotas devem ser difíceis.

**Episódio do currículo do Orkut: descrição da comunidade Eu sou difícil**

Comunidade para aqueles que são difíceis, ou se fazem, e adoram dizer NÃO... pois é difícil ... entre nessa comunidade!

No processo de ciborguização juvenil, as práticas ciberculturais se articulam na tarefa de produzir a posição da jovem difícil. A aluna Joyce (18 anos) da turma do 3º ano, colega de Samantha, é membro da comunidade  *Eu sou difícil*, a qual conta com 17.176 participantes<sup>187</sup>. Como a adição de uma comunidade ao perfil do Orkut consiste em uma técnica para falar de si, Joyce deixa claro que não é  *safadona*. Por meio da prática de si, o currículo do Orkut ativa

<sup>186</sup> Em internetês, representa uma gargalhada.

<sup>187</sup> Disponível em: <<http://www.orkut.com>> Acesso em: 21 jul. 2008.

a crítica sobre os “maus hábitos” da *safadona* e faz com que Joyce elimine, da subjetividade que declara, todo tipo de alusão às condutas desviantes de Samantha. Joyce então exhibe para os pares ciborgues que, diferentemente da colega, se comporta como uma garota difícil.

Nessa comunidade, há uma enquete exemplar sobre as “técnicas de si” (FOUCAULT, 1993) postas em funcionamento nas comunidades do Orkut. Na enquete, uma garota<sup>188</sup> elabora a seguinte pergunta: “Vcs acham q eu sou difícil??”. 380 membros responderam à pesquisa. A maioria afirmou que ela não parece difícil e alguns postaram os seguintes comentários: “só por uma foto não dá pra saber mas quem sabe pode até ser”; “vc tem cara de danaaaaada rapaz!!! Kkkkkkkk”; “vc tem caraa é de boba santaa”; “com essa cara de safada”.

Essa enquete permite que a garota se exponha ao julgamento dos membros da comunidade. A partir da questão proposta, 380 orkuteiras/os avaliam se a jovem corresponde ou não aos padrões que delimitam se uma garota é difícil. Esse julgamento, composto de muita zuação, é então exibido no Orkut e pode atuar na regulação das condutas de todas/os as/os usuárias/os. Esse tipo de controle das condutas também está presente no currículo escolar.

**Episódio do currículo escolar: aula de Educação Física – 1º ano**

O professor não apareceu. Enquanto aguardavam na quadra, a aluna Lidiane (16 anos) lia a revista *Toda Teen*. Henrique (17 anos) pediu para ler seu horóscopo. Ao folhear a revista, deteve-se em uma reportagem que trazia uma espécie de enquete questionando se era “correto uma menina deixar o cara passar a mão no primeiro encontro”. A resposta de um garoto era negativa e ele comentava que as garotas devem “se respeitar”. Ao ler essa resposta, Henrique zoa: “esse cara é viado!”. Já a segunda resposta dizia que tudo bem, dependia de “como a garota pensava”. Henrique disse que essa seria a sua resposta. Depois disso, ele, Arthur (14 anos), Cíntia (15 anos) e Lidiane começaram a debater a enquete. (Notas do diário de campo em 26/09/2007).

Diante do debate que eu observava, questionei como as/os jovens nomeiam a menina que fica com muitos garotos, que, para o grupo, é a “putinha”, e o rapaz que fica com muitas meninas, que é o “galinha”. A aluna Lidiane argumenta que as meninas são desvalorizadas, ao passo que os rapazes são vangloriados, quando avaliados pelo mesmo tipo de conduta. Lidiane conclui que isso é “machismo” e vem de longa data. Henrique concorda, mas, para ambos, o fato de o machismo ser antigo é algo que o naturaliza. O processo de produção de relações desiguais entre homens e mulheres, do machismo que privilegia a posição do homem heterossexual, se dá por meio de uma contínua afirmação e reafirmação desse lugar de poder, o que “nos faz acreditar em sua universalidade e permanência; nos ajuda a esquecer seu caráter construído e nos leva a lhe conceder a aparência de natural” (LOURO, 2005, p. 44).

<sup>188</sup> Essa garota não estuda no Coltec.

Já Arthur se autoavalia e rejeita o rótulo de machista. Ele considera que apenas não gosta das garotas que ficam com todos. Essa posição não é classificada como machismo e é justificada sob a alegação de que as próprias garotas reprovam aquelas que têm esse tipo de conduta. A conversa promove uma série de exercícios das/os jovens sobre si mesmas/os em um processo de avaliação e autoavaliação das condutas juvenis. Afinal, como lembra Louro (2003, p. 25),

se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos.

Em entrevistas posteriores, outras/os jovens fizeram análises semelhantes. Segundo elas/es, as meninas que ficam com todos são as “rodadas”, “putinhas”, “galinhas”, “piriguetes”. Já os garotos que pegam todas são os “garanhões”, “pegadores”, “ídolos”, “legais”, “bacanas”, “fodões”, quem “têm a moral”. Nesse caso, um aluno e uma aluna disseram que isso se deve ao machismo que reconhecem nas formas desiguais de nomear meninos e meninas que se comportam do mesmo modo. Contudo, a “nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma” (BUTLER, 2003, p. 161). Quando o mesmo tipo de conduta é nomeado diferentemente em termos de gênero, a norma que rege as condutas juvenis é repetida de modo a garantir sua permanente afirmação como regra a ser seguida. Essa repetição age sobre os comportamentos juvenis buscando produzir condutas adequadas ao regime de verdade da sociedade contemporânea, o qual determina que as garotas – diferentemente dos rapazes – não devem ter muitos parceiros.

Essa categorização, entretanto, não é fixa, nem rigidamente definida. Uma aluna e um aluno também chamam de “galinha” o menino que fica com muitas garotas. Essa aluna chega a dizer que esse não é o tipo de cara de que ela gosta. Afinal, acredita que as garotas estão mais interessadas em “alguém pra compartilhar os momentos, pra falar a verdade, um namorado. E a gente sabe que com esse tipo a gente num vai conseguir isso” (Lígia, 16 anos). Para Lígia, as garotas desejam uma relação mais duradoura, um namoro, algo em que possam compartilhar, o que um “galinha” não pode oferecer. Esse tipo de discurso circula em outros locais, como a mídia impressa, por exemplo. Recentemente, uma reportagem do jornal *Super* mostrou como um evento teve repercussões desiguais em termos de gênero. A matéria trazia o título “Paparazzo na mira” e referia-se à divulgação no Orkut de fotos de um casal “fazendo sexo durante uma micareta”. Além do fato em si (o problema da divulgação das fotos,

especialmente porque a garota é menor de idade, ou do ato sexual praticado em público), a diferença nos desdobramentos do fato foi discutida com o subtítulo “Repercussão machista”.

Nessa parte, o jornal afirma que

quem navegar pela comunidade que leva o nome da garota e verificar os fóruns e recados postados, poderá constatar as várias ofensas morais até palavras grosseiras designadas a ela. E uma situação inversa acontece na página de um dos prováveis rapazes que teria feito sexo com ela. Algumas pessoas chegaram a enaltecê-lo, reflexo virtual do machismo (CLEMENTE, 2007).

Outro exemplo desse tipo de racionalidade – que valoriza a grande quantidade de mulheres conquistadas por um homem – pode ser visto em recente campanha publicitária do desodorante masculino *Click*, da *Axe*. A peça midiática, que circulou na televisão e na internet, mostra que o homem que usa o novo produto pode seduzir mais mulheres que o astro de cinema hollywoodiano Ben Affleck. Na propaganda, o ator conta quantas mulheres conseguiu atrair durante um dia e, quando entra em um elevador, constata que o ascensorista, o qual usa o desodorante *Axe Click*, obteve mais conquistas do que o galã. A cada nova mulher atraída, um *click* no contador manual de conquistas. Tanto nessa campanha publicitária quanto nos discursos analisados os homens são vangloriados pelo excessivo número de mulheres que seduzem. Conquistar muitas mulheres é uma forma de atestar a masculinidade, comprovar a heterossexualidade. Esse discurso também atua na manutenção da heteronormatividade.

Já o jovem que “não pega” ninguém é zuado de “gay” ou “mané”. Mas essa classificação é produzida pelos próprios garotos. Ou seja, mesmo Lígia, quando responde sobre o nome dado ao rapaz que tem esse comportamento, diz “ahhh sei lá pras meninas num tem nome não, mas os caras zoam o menino de mané e tal”.

Quanto aos garotos e às garotas que ficam só de vez em quando, as/os jovens dizem que “ahh axo que num tem nome não, pelo menos nunca ouvi um nome específico” (Lígia, 16 anos); “nao tem nome pra isso” (Aurélio, 15 anos), “n sei um nome específico” (Henrique, 17 anos), “normais, n tem nome” (Alice, 16 anos). “Diferente” é aquela/e que não se comporta como ditam as normas reguladoras, que precisa ser marcada/o, nomeada/o, rotulada/o (LOURO, 2003). A/o diferente é marcada/o como um desvio, o qual demanda sua correção. O processo de normalização inclui uma espécie de homogeneização da norma, cuja força é diretamente proporcional à sua invisibilidade (SILVA, 2000b).

É possível depreender dos discursos analisados que o governo das jovens também aciona a regulação da sexualidade por meio da tecnologia da zuação. Mas os mecanismos utilizados são de outra esfera. Elas têm de se portar em uma dimensão intermediária situada

entre o ficar com os rapazes que as abordam, mas devendo resistir a várias investidas. Por um lado, jamais podem ser “fáceis” e “pegar” todos os que “chegam nelas”. Por outro, não podem ser preteridas sempre, pois, nesse caso, são zuadas como as “feias”, “dragões”, “canhões”. A garota *difícil* deve manter um delicado equilíbrio entre a capacidade de seduzir os rapazes e a habilidade de recusar-lhes as investidas, na medida certa.

Regulação, controle, vigilância, classificação, julgamento, adesão, governo, autogoverno, contestação, transgressão, escapes, vazamentos são apenas algumas das possibilidades disponibilizadas na interface entre currículo escolar e currículo do Orkut, no processo de ciborguização juvenil. Isso por meio da tecnologia da zuação que incide sobre os mais diversos comportamentos das/os jovens, em que o alvo é a sexualidade intimamente conectada às relações de gênero. A heteronormatividade é intensamente acionada, mas opera de modos distintos sobre a juventude, demandando o jovem macho e a jovem difícil, como procurei demonstrar ao longo deste capítulo.

A sexualidade, articulada ao gênero, é, pois, acionada no processo de construção das subjetividades juvenis na interface dos currículos da escola e do Orkut. Nos discursos, são divulgados modos corretos de ser e de conduzir a vida em termos de relações de gênero e sexualidade. O poder exercido nos discursos analisados age sobre as ações das/os jovens, de modo a produzir uma política de normalização. A normalização fabrica as subjetividades normal e desviante, com fim de regulação e controle da juventude ciborgue. A normalização da sexualidade opera de modo a estabelecer a heterossexualidade como a norma. Norma entendida como “regra de conduta” a que se “opõem a irregularidade, a desordem, a esquisitice, a excentricidade, o desnivelamento a discrepância” (FOUCAULT, 2002, p. 204). Nessa oposição, parece que são posicionadas as outras formas de vivência dos prazeres e afetos que não se adequam à norma heterossexual.

## **8 CONCLUSÃO**

**E**sta tese de doutorado consiste em uma investigação sobre os processos de produção das subjetividades juvenis na interface do currículo de uma escola pública de ensino médio profissionalizante e o currículo do Orkut. As informações produzidas ao longo dos quatro anos de estudo mostram que as/os jovens que participaram da pesquisa têm ocupado boa parte do seu tempo de vida com o Orkut e também com a escola, mesmo na fase pós-compulsória da escolarização, ou seja, o ensino médio. Nesse tempo, as/os jovens se dedicam a criar e atualizar permanentemente perfis no Orkut, postar *scraps* e participar das comunidades. Isso, muitas vezes, tem como ponto de contato as vivências no currículo escolar. As práticas escolares transitam e vão ocupar o ciberespaço orkuteiro. Lá são traduzidas, têm seus sentidos negociados e produzem efeitos nos modos das/os jovens conduzirem a própria vida. A interface escola-Orkut também opera no sentido oposto. De cá pra lá. O Orkut, sua linguagem, os comportamentos que divulga se movimentam. Não ficam restritos ao ciberespaço, se expandem e invadem o currículo escolar. Ali também vão produzir efeitos nos modos juvenis de agir.

A interface dos discursos da escola e do Orkut ativa uma série de tencologias, técnicas e estratégias de governo e autogoverno da juventude conectada. Por meio da tecnologia da liberdade ou da tecnologia da zuação, por exemplo, ativa-se uma gama de procedimentos e exercícios para a avaliação, análise, julgamento e produção de si, os quais compõem os modos de existência juvenis divulgados nos discursos analisados.

Além do trânsito permanente de elementos culturais de ambos os artefatos curriculares (escola e Orkut) há um intenso processo de conexão entre as/os jovens e as tecnologias digitais que ativa a ciborguização juvenil. Ciborguização expressa não apenas na íntima relação jovem-máquina, mas também nos modos de conduzir a vida, em que as fronteiras culturais são permanentemente contestadas, confundidas, subvertidas ou transgredidas. Consiste, portanto, em um processo repleto de relações de poder em permanente disputa.

Os modos de subjetivação juvenil ativados na interface escola-Orkut engendram diversas subjetividades que ora são assumidas, ora são rejeitadas pela juventude analisada. Tanto a adesão quanto a rejeição à determinada subjetividade são parciais, provisórias e momentâneas. Nessa multiplicidade de possibilidades de modos de conduzir a conduta, este estudo enfocou aquelas marcadas prioritariamente pela ciborguização e pelas relações de gênero. Gênero se mostrou, ao longo da pesquisa, uma importante marca da subjetividade juvenil, porque está em intensa operação nas relações estabelecidas em ambos os artefatos analisados. Gênero e ciborgue são, pois, as categorias que perpassam todo o estudo e se articulam a outros marcadores culturais como profissionalização e sexualidade, no que se

refere à subjetivação juvenil. Tais marcadores atuam diretamente nas formas como a juventude conduz a vida, como procurei mostrar ao longo da tese.

Além dessas dimensões, é possível registrar outras marcas culturais em ação no processo de produção de subjetividades juvenis. Entre elas destaco a religiosidade, classe social e raça/etnia, as quais, não explorei no presente estudo e que poderão ser analisados em pesquisas posteriores.

Diante de todo o processo de ciborguização aqui analisado que subjetiva não apenas as/os participantes da investigação, mas a mim mesma, a fim de explorar a noção de interface, desenvolvo uma espécie de *conclusão experimental* para esta tese, em que as temáticas que instigaram a pesquisa sejam protagonistas. Essa proposta consiste em uma comunidade do Orkut – *Juventude ciborgue* –, a qual é ainda um protótipo em fase inicial de testes, passível de reformulações. Os objetivos de desenvolver uma conclusão nesse formato são: colocar a interface escola-Orkut em operação; ativar os processos de tradução cultural de um meio a outro; refletir sobre os procedimentos de subjetivação acionados na íntima conexão ser humano-máquina; submeter as análises à avaliação ampla das/os mais diferenciadas/os orkuteiras/os; deixar o trabalho da tese aberto à discussão e reflexão permanentes.

A comunidade encontra-se em plena atividade, contando com a participação de algumas/alguns orkuteiras/os. Participe você também. Venha discutir sobre a pesquisa, sobre a subjetivação juvenil na sociedade contemporânea e tantas outras temáticas que você queira debater.

Disponível em: <<http://www.orkut.com.br/Main#Community?rl=cpn&cmm=96769663>>

Para quem ainda não é orkuteira/o, basta criar uma conta google, um perfil no Orkut e adicionar a comunidade. A partir daí, as possibilidades são inúmeras e você decide o que explorar. A tecnologia da liberdade entra em operação para que você escolha os caminhos a percorrer no ciberespaço. Fica o meu convite.

### **Conecte-se! Conheça! Compartilhe!**

Registro, então, meu convite especial a todas/os leitoras/es desta tese para que, quando aqui chegarem, acessem o Orkut, adicionem a comunidade *Juventude ciborgue*, votem na enquete, participem do fórum e postem lá seus comentários, perguntas e sugestões. De todo modo, para aquelas/es que não puderem se aventurar no ciberespaço, trago de lá, de modo

limitado, as páginas que foram criadas e alimentadas por *posts*, até o dia 25 de janeiro de 2010.



**FIGURA 8**

**Avatar da comunidade Juventude ciborgue**

Fonte - < <http://www.orkut.com> >

## Juventude ciborgue

### descrição:

A tecnologia está cada vez mais presente em nossas vidas. As/os jovens são, por excelência, nativas/os na cibercultura e desenvolvem uma intensa e íntima relação com as tecnologias digitais.

Ciborgues: quem? eu? elas/es? nós?

O que vc pensa a respeito?

Vamos debater essas e outras questões relativas à ciborguização da juventude contemporânea.

## Fórum

|                          | tópico                                  | autor   | postagens | última postagem |        |
|--------------------------|---|---------|-----------|-----------------|--------|
| <input type="checkbox"/> | Sobre a Tese                            | Marlucy | 4         | 22:28           | apagar |
| <input type="checkbox"/> | "Epírito Coltecano"                     | ⌘£Iηξ □ | 4         | 24 jan          | apagar |
| <input type="checkbox"/> | Ciborguização e religiosidade           | Shirlei | 6         | 14 jan          | apagar |
| <input type="checkbox"/> | Subjetividade ciborgue                  | Shirlei | 3         | 11 jan          | apagar |
| <input type="checkbox"/> | Ciborguização e profissionalização      | Shirlei | 4         | 30/12/09        | apagar |
| <input type="checkbox"/> | Ciborguização e sexualidade             | Shirlei | 9         | 21/12/09        | apagar |
| <input type="checkbox"/> | Ciborguização e relações étnico-raciais | Shirlei | 4         | 21/12/09        | apagar |
| <input type="checkbox"/> | Ciborguização e escolarização           | Shirlei | 7         | 21/12/09        | apagar |
| <input type="checkbox"/> | Ciborguização e classe social           | Shirlei | 7         | 21/12/09        | apagar |
| <input type="checkbox"/> | Ciborguização e relações de gênero      | Shirlei | 6         | 09/12/09        |        |

## Sobre a Tese

Marlucy

### Sobre a Tese

Ei Shirlei, explique ai aos/às orkuteiros/as: 1) Em que consiste sua tese? 2) O que você procurou mostrar e desenvolver ao longo de sua análise? 3) Como se dá a articulação currículo escolar e currículo do Orkut na subjetivação dos/as juvenis que fizeram parte da sua investigação? 4) Que função têm, por um lado, gênero, sexualidade, ciborgue e, por outro lado, classe social, etnia e profissionalização na investigação empreendida?

Shirlei

### A tese

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que essa comunidade faz parte da conclusão da minha tese de doutorado, em que investiguei o processo de produção das subjetividades juvenis na interface entre o currículo de uma escola pública de ensino médio profissionalizante e o currículo do Orkut.

A ideia, com essa comu, é que as discussões sobre a temática continuem, mesmo após a finalização da pesquisa de doutorado.

A tese procura mostrar que a interface entre o currículo escolar e o currículo do Orkut engendra um processo de ciborguização da juventude que tem efeitos nos modos das/os jovens conduzirem sua conduta. A ciborguização não é analisada apenas no que se refere à íntima conexão jovem-máquina, mas nas formas de de conduzir a vida, em que as fronteiras culturais são permanentemente contestadas.

Shirlei

### Interface currículo escolar e currículo do Orkut

As observações ao longo da pesquisa permitiram constatar a interface entre os discursos do currículo escolar e do Orkut. Às vezes os discursos dos dois artefatos se somavam na tarefa de divulgar determinadas condutas juvenis como mais adequadas. Outras vezes as demandas disponibilizadas nos dois currículos eram posicionadas em sentidos opostos. Isso por meio de uma intensa conexão entre a vida off-line e as tecnologias digitais, que engendra uma série de operações de tradução cultural, de negociação dos sentidos produzidos nos dois currículos analisados e que tem efeitos na subjetivação da juventude.

Shirlei

### Marcadores das subjetividades juvenis

Ao investigar o processo de produção das subjetividades juvenis me deparei com a dimensão da ciborguização que tem bastante força nos modos de vida da geração jovem contemporânea. Boa parte da juventude hoje encontra-se intimamente conectada às tecnologias digitais e isso produz efeitos nas maneiras como ela se conduz a própria existência, como discuti ao longo da tese.

Além disso, outros marcadores culturais vão compor as subjetividades juvenis como gênero, profissionalização e sexualidade que eu também analisei.

Outras dimensões importantes, no entanto, ficaram de fora das análises e constituem um campo para estudos posteriores, como, por exemplo, classe social, religiosidade, raça/etnia.

## Subjetividade ciborgue

Shirlei

### Subjetividade ciborgue

A ciborguização juvenil, alvo prioritário do debate desta comu, não se restringe ao intenso acoplamento com as tecnologias digitais.

Ela também é acionada no processo de transgressão cultural, de escape à normalização.

Essas formas de conduzir a vida, no entanto, não são definitivas. Ao contrário, são maneiras provisórias, fluidas e parciais.

Ao comportar-se de modo ciborgue, contestando as fronteiras culturais, escapando das normalizações, a/o jovem dobra sobre si provisoriamente essa subjetividade. Nesse caso, pela divulgação repetida da subjetividade ciborgue como uma imagem valorizada, reivindicada e autorizada, nesse tempo, nessa sociedade, as/os jovens podem momentaneamente se comportarem como tal, conduzirem sua vida de maneira a dissolver e confundir as fronteiras culturais.

Dani

### O que é mesmo ciborgue?

Shirlei, sei que você define muito bem na tese o que é um/a ciborgue. Entretanto ainda tenho dúvidas. Seria um/a sujeito? Um conceito, uma categoria? Uma subjetividade?

Shirlei

### O que é mesmo ciborgue

Ciborgue é "um híbrido de máquina e organismo" (HARAWAY, 2000). É, portanto, o resultado da íntima conexão ser-humano e tecnologia, que confunde as fronteiras entre natural e artificial. Essa conexão produz efeitos nos modos de existência. Uma outra marca importante da/o ciborgue é o escape, a transgressão de fronteiras culturais.

Na minha tese de doutorado, utilizo ciborgue como um conceito e também como um tipo de subjetividade demandada, quando analiso as formas como as/os jovens conduzem a vida, sob os efeitos da interface entre os discursos do currículo escolar e do currículo do Orkut. Estive atenta, portanto, às múltiplas possibilidades de orientação da vida, em que o uso das tecnologias age sobre as ações, engendrando a subjetividade juvenil ciborguizada.

## Ciborguização e escolarização

Shirlei

### Ciborguização e escolarização

A juventude está intensamente conectada às tecnologias digitais e também está na escola vivendo outros tipos de experiência.

Em que medida essas experiências se conectam?

Dani

Tá aí uma ótima pergunta para a própria juventude conectada responder. Cade vocês, pessoal??? Manifestem-se!!!

Shirlei

### Interface escola-tecnologia

Em meu estudo de doutorado, procurei explorar o ponto de contato entre as tecnologias digitais e a escola. É possível perceber tanto a presença das tecnologias no currículo escolar, quanto desse último no ciberespaço. No caso específico que analisei (currículo de uma escola de ensino médio e Orkut) a conexão entre esses dois artefatos produz uma tradução entre elementos constitutivos de cada um. Tanto a linguagem utilizada, quanto as imagens, símbolos e temáticas transitavam entre eles, levando suas marcas e se modificando. Desse modo, expressões no universo cibercultural como aff ou noob eram permanentemente transferidos para o currículo escolar. Assim como trabalhos curriculares invadiam o ciberespaço orkuteiro e lá tinham seus sentidos constantemente renegociados. Enfim, foi possível identificar uma interface entre escola e Orkut.

Carol

Acho que além de pensar em que medida essas experiências se conectam, seria importante pensar em que medida elas se distanciam. Cultura escolar e cibercultura são, aparentemente, tão distintas que é difícil pensar nessa conexão. Ao mesmo tempo, as culturas são tão móveis e fluidas que é impossível indissociá-las.

Fico pensando também em como a escola e a cibercultura dizem respeito a dois tempos distintos: a modernidade e a pós-modernidade, respectivamente. Os/as jovens, representantes máximos da pós-modernidade, estão a todo momento questionando a lógica moderna da escola que, ainda assim, tenta operar com as técnicas características da modernidade. Acho que seria interessante, Shirlei, vc comentar um pouco disso aqui. Como vc percebeu essas questões na sua pesquisa? De que maneira a juventude ciborgue se relaciona com o espaço moderno da escola? Como isso ajuda a configurar as subjetividades juvenis?

Clara

É possível dizer que o não estar pronto, a autoformação, a formação contínua são questões produzidas e produtoras deste tempo em que o inacabamento, a efemeridade, a flexibilidade se cruzam produzindo as identidades pós-modernas, conforme afirma Hall (2000). Os próprios espaços de formação acadêmica estão se desterritorializando. Outras configurações de tempo, articuladas, entre outras coisas, à recorrência de enunciados sobre a democratização do ensino e à constante necessidade de atualização profissional no mundo globalizado, tornou possível a composição de um cenário para a disseminação da formação em diferentes

territórios.

Modalidades de formação à distância, a pesquisa de conteúdos em sites de busca, a participação em redes sociais na internet produzem outros contornos para a educação escolarizada, atravessada por essas facetas virtuais.

Shirlei

### **Dialogando com a Carol**

Realmente, a escola de modo geral opera com a lógica moderna, utiliza estratégias tipicamente modernas. No entanto, as questões da pós-modernidade - como as trazidas pela cibercultura - a todo momento atravessam o currículo escolar e com ele produzem inusitadas composições. O que percebi na pesquisa é que os elementos culturais de um artefato como o currículo escolar são traduzidos na cibercultura e vice-versa. A interface analisada entre currículo escolar e currículo do Orkut engendra determinadas formas da juventude se comportar que são o efeito dessa conexão. É preciso lembrar, no entanto, que entendo a ciborguização juvenil como produtora de determinadas posições de sujeito que podem ou não ser ocupadas, sempre provisoriamente. Isso significa que as/os jovens deslizam de um lado a outro das fronteiras que tentam delimitar a maneira moderna ou pós-moderna de conduzir a vida. Desse modo, elas/es por vezes correspondem às demandas da escola, outras vezes às demandas da cibercultura, outras tantas escapam a todas elas.

Carol

Excelente resposta! Sem mais perguntas! hehehe!

## Ciborguização e relações de gênero

Shirlei

### Ciborguização e relações de gênero

Além da intensa relação com as tecnologias digitais e a forma transgressora de conduzir a vida, a juventude é também fortemente marcada pelas relações de gênero, as quais são acionadas nas mais diversas formas da juventude se comportar.

Shirlei

### Primazia do gênero

Gênero além de ser uma "forma primária de dar significado às relações de poder" (SCOTT, 1995, p. 86) é ainda uma categoria transversal, já que "a construção social de gênero perpassa as mais diferentes áreas do social" (MACHADO, 1998, p. 109). Isso tem como efeito a primazia das relações de gênero na análise do processo de subjetivação. Gênero é, portanto, uma importante categoria para o estudo da ciborguização juvenil.

Carol

Uma dúvida: gênero é uma categoria importante para pensar a juventude. Entretanto, ciborgues são figuras pensadas fora da categoria gênero. Pelo que entendi na aula que tivemos semana passada, a subjetivação ciborgue se faz com referências que não incluem a distinção de gênero. Por isso ciborgues são figuras do pós-gênero. Sendo assim, como pensar a ciborguização em sua articulação com gênero, se a subjetividade ciborgue não pressupõe essa marca?

Shirlei

### Ciborgue pós-gênero

Ótima questão Carol!

Pelo que entendo ciborgue e gênero são marcas na subjetividade juvenil. Elas disponibilizam determinadas posições que podem ser ocupadas ou não, de maneira contingente e provisória. Assim, muitas vezes nos deparamos com determinadas condutas juvenis que transgridem e contestam as relações de gênero e as posições disponibilizadas culturalmente do que é ser homem e ser mulher. Isso me parece uma característica do posicionamento ciborgue. No entanto, a fluidez das posições de sujeito também possibilitam que as/os jovens se posicionem de modo a reafirmar as relações de gênero vigentes. Nesse caso, a posição prevalente é a marcada pelas questões de gênero e a ciborguização não joga com tanta força. Continuemos...

Dani

Mesmo porque podemos pensar que as pessoas não são ciborgues o tempo todo. Elas podem assumir outras posições de sujeito. Talvez nesses momentos seja mais fácil perceber as relações entre gênero e juventude que marcam as subjetividades juvenis. O que disse tem algum sentido?

Dani

Acho que eu respondi a mesma coisa que a Shirlei...é que também estou pensando na questão da Carol. Faz todo sentido.....

## Ciborguização e profissionalização

Shirlei

### Ciborguização e profissionalização

A condução da vida na juventude é também marcada pelas questões relativas às escolhas profissionais, as quais encontram-se intimamente relacionadas com as questões de gênero e da ciborguização

Carol

Não li seu capítulo de profissionalização, mas queria que você comentasse um pouco (se possível, dando exemplos) a articulação da profissionalização com a ciborguização. Com gênero, imagino que seja aquela questão das mulheres serem excluídas de certas profissões, ne? Você trabalhou com a divisão sexual do trabalho? Se sim, como articulou essas idéias com as questões de pós-gênero inerentes à questão ciborgue? Se não, com que conceitos você operou para pensar a profissionalização?

Shirlei

### Para Carol - 1ª questão

"queria que você comentasse um pouco (se possível, dando exemplos) a articulação da profissionalização com a ciborguização"

No capítulo sobre a profissionalização discuto como os saberes tecnológicos são divulgados como próprios à juventude e aos homens. Nesse caso, o curso profissional que analiso é o que habilita para a profissão de técnico em eletrônica. Discuto como as disputas discursivas em torno da profissionalização da juventude funcionam de modo a instaurar uma tensão entre geração e gênero. Mostro os conflitos advindos de uma demanda pela apreensão dos saberes tecnológicos por parte da juventude contemporânea e a delimitação de fronteiras generificadas que divulgam a tecnologia como relacionada aos homens. As práticas vivenciadas tanto no currículo escolar quanto no currículo do Orkut, no processo de ciborguização juvenil, acionam conflitos na produção das subjetividades e algumas garotas acabam transgredindo as fronteiras de gênero e se profissionalizam em eletrônica.

Shirlei

### Para Carol - Parte 2

"Com gênero, imagino que seja aquela questão das mulheres serem excluídas de certas profissões, ne? Você trabalhou com a divisão sexual do trabalho? Se sim, como articulou essas idéias com as questões de pós-gênero inerentes à questão ciborgue? Se não, com que conceitos você operou para pensar a profissionalização?"

Como já disse, gênero é uma categoria analítica que perpassa toda a tese e nesse capítulo discuto as demandas em disputa na subjetivação juvenil. Trabalhei com a teorização da divisão sexual do trabalho, apenas no que servia ao meu trabalho que o referencial que utilizo é de uma perspectiva teórica distinta. Operei portanto, com os conceitos de gênero, relações de poder, currículo, saberes e ciborgue. Vale a pena conferir.

## Ciborguização e sexualidade

Shirlei

### Ciborguização e sexualidade

A sexualidade consiste em outra importante dimensão que atua na condução das condutas juvenis, a qual articula-se também às questões de gênero e de ciborguização

Gota

Acho que essa é uma das dimensões de maior visibilidade quanto à produção de sujeitos ciborgues. As formas como as mais diversificadas experiências sexuais são engendradas no mundo contemporâneo às vezes dão a idéia de que hoje é quase impossível ter experiências sexuais que pelo menos não tangenciem a ciborguização: sexo/masturbação pela internet, veiculação de imagens em interfaces digitais, profusão de práticas mediadas por computador e que dispensam (ou se somam a)parceir@s human@s (híbrid@s ou não).

Shirlei

### O jovem MACHO e a jovem DIFÍCIL

E minha pesquisa discuti as sexualidades demandadas na interface analisada. Argumento que a sexualidade, pautada na heteronormatividade, é acionada e intensamente regulada nos discursos investigados, tendo como efeito o governo da juventude. A regulação se dá por meio da tecnologia da “zuação”, a qual é composta por várias técnicas, como o sarcasmo, a ironia, o deboche, o repúdio, o banimento, etc. A heteronormatividade é intensamente acionada, mas opera de modos distintos em termos de gênero sobre a juventude. No caso dos rapazes, há nos discursos uma declarada homofobia, demandando o Jovem MACHO. Quanto às garotas, a regulação incide sobre a quantidade de parceiros nas práticas de “ficar” ou “pegar”, demandando a Jovem DIFÍCIL.

Carol

Shirlei, as duas subjetividades demandadas (jovem macho e jovem difícil) não atingem a todos/as da mesma forma. Além das subjetividades demandadas, quais são as subjetividades anormais existentes na interface analisada? Sabemos que nem todos/as são subjetivados/as da mesma forma. De que outras maneiras, então, os/as jovens se relacionam com a questão da sexualidade? Você observou a existência de práticas como as descritas pelo Gota? Há um repúdio a elas, um silêncio? Como isso funciona nos discursos analisados?

Shirlei

### Carol, por partes

Vou responder por partes: "quais são as subjetividades anormais existentes na interface analisada?"

Como vc mesma argumentou nem todas/os são subjetivadas/os da mesma forma. Na verdade não há como garantir os efeitos da subjetivação em cada um/a. De todo modo, mesmo a heteronormatividade incidindo intensamente, foi possível observar momentos de escape à normalização. Então, na tese, discuto como a homossexualidade entra na cena curricular e como a jovem safadona acaba se constituindo, a despeito de toda a regulação para a produção da jovem difícil.

Shirlei

### **Mais uma pra Carol**

"De que outras maneiras, então, os/as jovens se relacionam com a questão da sexualidade?"

Durante a pesquisa a sexualidade foi alvo de muito debate, tanto na escola quanto no Orkut. A forma mais utilizada pelas/os jovens foi acionando a tecnologia da zuação como mostro na tese. Por meio de técnicas como o sarcasmo, a ironia, o repúdio e o banimento a sexualidade era frequentemente regulada, demandando comportamentos juvenis correspondentes à sexualidade autorizada nos discursos analisados: a heterossexualidade. Ela era controlada por meio da divulgação e valorização das subjetividades do jovem macho e da jovem difícil.

Shirlei

### **Carol mais uma vez**

"Você observou a existência de práticas como as descritas pelo Gota? Há um repúdio a elas, um silêncio? Como isso funciona nos discursos analisados?"

Das práticas descritas por Gota observei apenas a veiculação de imagens. Nas comunidades das turmas analisadas é comum a divulgação de fotos de mulheres consideradas bonitas e desejáveis sexualmente e também os mais diversificados vídeos. Dentre esses vídeos analiso aqueles classificados pelas/os jovens como "boiolas", "gays", os quais são repudiados, mas também recorrentemente trazidos à cena curricular. O funcionamento, portanto, se dá em uma potente mistura que por vezes divulga a homossexualidade como monstruosa, mas que parece fascinante pela possibilidade de fuga que representa. Ela entra na cena, é contestada, banida e frequentemente retorna.

Carol

Muito interessante! vc falou que há um "fascínio" pela possibilidade de fuga representada pela homossexualidade. Isso acontece também com a jovem safadona? Essa subjetividade tb é objeto de desejo por representar uma possibilidade de fuga às normas estabelecidas? Vc percebeu discursos sobre a homossexualidade feminina? Também há uma regulação da heterossexualidade feminina ou ocorre mais um discurso em relação ao recato das jovens?

Shirlei

### **Heteronormatividade**

Carol, para sua primeira pergunta a resposta é sim. Mesmo com toda a regulação para se comportarem como a jovem difícil, há algumas jovens que transgridem essa norma e se posicionam como as safadonas.

Quanto à homossexualidade feminina, na pesquisa observei que a heteronormatividade se impõe tanto para os garotos quanto para as garotas. No entanto, incide muito mais incisivamente sobre os primeiros. No caso das garotas a homossexualidade feminina não é sequer cogitada. É como se a heterossexualidade feminina fosse um pressuposto e nesse caso, a regulação da sexualidade incide sobre os excessos. O controle da sexualidade das jovens se dá com menos intensidade do que o exercido sobre a ameaçadora homossexualidade masculina.

## Ciborguização e religiosidade

Shirlei

### Ciborguização e religiosidade

A religiosidade é também uma importante marca da subjetividade juvenil, mas que tem sido pouco estudada. Segundo o Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação (SPOSITO, 2009), a temática jovens e religião está presente em menos de 1% das dissertações e teses de 1999 a 2006, da área de educação. Infelizmente não foi desta vez que pude discutir a temática. Também vou ficar devendo.

Dani

### Juventude e religiosidade

Shirlei, eu lembro que você disse que havia um grupo de jovens na escola investigada que se encontrava para rezar. Você conseguiu observar esses momentos? Conseguiu ter algumas impressões ou mesmo análises precárias sobre essa importante marca da juventude ciborgue? O que você poderia nos dizer sobre isso?

Shirlei

### Religiosidade

Durante a pesquisa de campo pude acompanhar algumas reuniões de um grupo que se denominava "movimento cristão". Essas reuniões aconteciam semanalmente, no intervalo entre as aulas da manhã e da tarde. Nelas, as/os jovens das mais diversas religiões cristãs, se dedicavam ao estudo bíblico. O estudo era preparado antecipadamente por um membro do grupo e todas/os analisavam as passagens bíblicas, comentavam com base em exemplos de situações vividas. Além disso, cantavam músicas religiosas, acompanhados pelo violão do líder do grupo.

Esse mesmo jovem algumas vezes tocava no horário do recreio da escola, a fim de divulgar o grupo e angariar adeptas/os.

Havia também um grupo "antagonista" nomeado "movimento pagão" que, aparentemente, buscava parodiar e zuar a proposta do primeiro grupo.

Além disso, alguns jovens possuem em seus perfis no Orkut algumas comunidades dedicadas à discussão da religião.

Enfim, é um material rico em termos de possibilidades de análises que ficarão destinadas a estudos futuros.

αΕΙΩΕ □

**Bem, o Movimento Cristão, também conhecido como 'Clubinho Cristão' tinha uma proposta bastante legal. Tínhamos uma espécie de líder, o Ícaro, o qual era o mais encarregado e responsável pelo grupo, mas todos colaboravam e participavam de alguma forma, fosse das divulgações ou dos encontros, participavam de todas as coisas. Reuníamos jovens de diversas Igrejas Cristãs em roda, na maioria das vezes na grama que fica em frente à atual entrada principal do Coltec, um lugar quase sempre tranquilo. Cada semana uma pessoa, geralmente alguém que se mostrasse interessado, tinha um tema (quase sempre proposto pelo 'líder' do Movimento) que deveria ser bem estudado e levado na próxima terça feira (era o dia dos encontros) para ser abordado na roda. Discutíamos a respeito e haviam canções com acompanhamento do violão (o Ícaro**

tocava), nunca tivemos divergências no que diz respeito à diversidade de religiões, não discordávamos, e sim acrescentávamos a fala do outro, afinal não estávamos ali para discutir qual religião era melhor e nem para colocar<sup>5</sup> as particularidades de cada uma, estávamos em busca de reforçar a fé em Cristo.

O Clubinho Cristão era visto como o Clubinho dos Idiotas! pela grande maioria coltecana, muitas vezes vieram a mim com ar de deboche, após me verem na reunião, dizendo "Oh! Eu não sabia que vc era crente! Que esquisito!", o mais esquisito é que eu não sou e nem todo mundo que estava ali era. Acho melhor não entrar em detalhes do motivo de ser feita essa generalização porque, afinal, eu não vim aqui discutir a concepção de religiões dos jovens. rrsr O Clubinho era bastante debochado e veio daí um "Clubinho Pagão", o qual teve suas divulgações coladas ao lado das nossas, e suas reuniões feitas bem do nosso lado também. Eles não tinham muito assunto a intenção era caçar, e como grande parte das pessoas cristãs que preferiam não entrar no nosso grupo, não queriam perder grande parte dos seus almoços, por isso não demoravam muito tempo, enquanto nós ficávamos pelo menos 1 hora.

[...]

☩️🕊️ ☐

[...] Cantavam Heavy Metals satânicos |,,|, rs. e paródias de canções cristãs, sim, eles chegavam a perder tempo inventando isso só para nos zuar! rs. Sabíamos que eles não tinham o intuito de nos ofender, era uma brincadeira, é o *espírito coltecano* que fala mais alto e acabava sem deixá-los pensar se aquilo iria ofender alguém. E nunca nos ofendemos, chegava a ser engraçado e o Ícaro sempre ia cumprimentá-los, também por isso não tinha como não ser engraçado a situação. Acho que não chegou a inteirar 3 semanas e acabou perdendo a graça até mesmo para eles, o que culminou no fim do Clubinho pagão.

Eu também não permaneci por muito tempo no Clubinho Cristão, o motivo não foi o grupo mas minhas reflexões sobre religião, principalmente sobre a minha antiga religião.



Ah! O Movimento Cristão tem uma comunidade:

<http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=95062073>

É isso!

=)

Shirlei

### Nossa que participação!

Quantos esclarecimentos importantes!

Mas acho que é interessante que vc conte um pouco mais sobre esse "espírito coltecano"

## "Espírito Coltecano"

αΕΙΠΕ □

### "Espírito Coltecano"

Eu até poderia, mas não sei se consigo falar sobre o "Espírito Coltecano", ficarei filosofando e não sairei do lugar! Não dou conta de falar do tema. Pra mim é muito mais sentimento do que qualquer outra coisa, não sou muito boa em explicar sentimentos, eu só os sinto, rs.

Se mais tarde sentir inspiração para falar disso, eu volto!

=]

rafael

o espírito coltecano se inicia por dois principais motivos:

\* a necessidade de se passar todo o dia no colegio (e posteriormente, a vontade).

\* o método de ensino, onde nos estudamos por conta própria e a própria estrutura da ufmg.

ao se ficar mto tempo em contato com outros alunos, passamos a ter uma relação mto forte de amizade. a partir de então começamos a querer passar mais tempo ainda juntos, sem querer ir embora do colegio.

pelo método de ensino, passamos a nos ajudar e a estudar (ou pelo menos o objetivo inicial eh esse =D) juntos. assim a relação de amizade se torna mais forte ainda. a estrutura da ufmg, com mts opções de lazer, faz com q mts de nos passemos nosso tempo livre juntos, no céu ou nas festas da ufmg por exemplo

assim, uma união bem forte do grupo eh consequência natural. uma grande prova disso eh a continuidade desse relacionamento mesmo apos o término do ensino médio...

eh tipo isso

hehehe

Shirlei

### Autonomia

Rafael,

Essa questão de estudarem por conta própria, foi uma das coisas que me chamou a atenção nas observações que fiz na escola.

Para mim, essa é uma das características que marcam o jeito de vcs conduzirem a relação com a escola. Ou seja, no Coltec é preciso desenvolver uma certa autonomia em relação aos estudos, devido à liberdade que a escola dá às/aos alunas/os.

Muitas/os jovens me disseram que é preciso ser responsável pra ser coltecano.

O que me diz disso?

Frederico Brasil

Concerteza. Concordo com vc Shirlei, é preciso ser responsável para conseguir realizar/concluir o ensino médio no Coltec.

Eu notei uma diferença muito grande quando entrei no Coltec, podendo citar: ausência de uniforme, o sinal de início e término das aulas, horários duplos de aula, período integral, liberdade para entrar e sair das salas, falta de disciplinares, etc. Esses fatores que citei fazem o dia-a-dia da escola muito diferente dos lugares que havia estudado anteriormente. É uma vida semelhante a de um curso superior mas com uma precocidade em relação ao modelo

adotado na maioria das instituições de ensino. Por esse motivo acho que a escola exige sim uma maturidade e responsabilidade maior dos alunos. Também acho que é por este motivo que uma quantidade muito grande de alunos tem sucesso nos vestibulares das melhores escolas superiores do país. Os coltecanos possuem uma responsabilidade e maturidade que não é muito característica nessa faixa de idade e por isso se diferenciam positivamente em relação aos alunos de outras escolas.

Bom, ficou um pouco confusa minha exposição mas fica o registro.

### Philippe 4

uma calora escreveu um trem um dia que pra mim resume o espírito do coltec:

" - O impressionante é que ao invés de decepção, a gente se surpreende e apaixona por aquele alegre antro de perdição ! E ainda se transforma... Não é mais pessoa, não é mais aluno, não é nada; é coltecano . "

## Ciborguização e classe social

Shirlei

### Ciborguização e classe social

É preciso refletir sobre os dilemas e os desafios da equalização do acesso às tecnologias digitais, as desigualdades produzidas e os efeitos diferenciados na subjetivação juvenil.

Gota

Acho que não estamos longe de equalizações quando o assunto é acesso: alunos/as têm computadores em casa, ou burlam normas escolares seja pra acessar internet em laboratórios dentro da escola, seja para matar aula e ir a uma lan-house. Sei de relatos de adolescentes que economizam dinheiro (às vezes até do próprio lanche) para poder pagar algum horário em cybers, lan-houses, etc. A qualidade do acesso, entretanto, é um problema: há a impressão de que os conteúdos estão aí para tod@s, mas há diferenças de velocidade de conexão, de softwares de acesso a determinados conteúdos, de disponibilidade de tempo para se dedicar exclusivamente à navegação (ou não). Penso que a internet (isso só para falar dela) ao mesmo tempo diminui e acirra as diferenças de classe, na conexão desses aspectos do uso com o das experiências que são favorecidas por cada classe...

Shirlei

### Desigualdade ainda é a palavra

Realmente o acesso às tecnologias ainda está longe de ser universalizado.

Nem mesmo as escolas do país têm garantidas as mesmas condições de infra-estrutura como laboratórios de informática.

Das 17.072 escolas públicas de ensino médio brasileiras, apenas 56% possuíam laboratório de informática em 2006. Mesmo dentro da rede pública há uma diferenciação interna, já que a rede federal, da qual o Coltec faz parte, tem uma proporção de laboratórios bastante superior às demais. Os laboratórios já estavam montados em 96% das escolas de ensino médio federal no mesmo ano. Essa média é superior até mesmo à rede privada nacional que conta com laboratórios em 80% de seus estabelecimentos de ensino médio.

Shirlei

### Não podemos esquecer do ProInfo

Já podemos contar com algumas iniciativas governamentais para equacionar o problema como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) que consiste em "um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica.

O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias". Mais detalhes podem ser acessados no site do MEC:

[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

Vân

### **Há lugares ainda impensados por muit@s!!!**

Acredito que mesmo o acesso a uma maioria ainda está longe de ser concretizado. Existem lugares em que as pessoas não conhecem sequer as ferramentas tecnológicas (a não ser pela televisão. Esta sim já está em quase todas as casas). Tenho alun@s que precisam andar uma média de 50km para chegar ao telefone. Que dirá a internet. Os programas governamentais mesmo que atendam a todos os municípios, estes não chegam a todas as pessoas que vivem nesses devido as grandes distâncias.

Shirlei

Falou a especialista em Educação do Campo.

Vlw!

Shirlei

### **Campo digital**

Há ainda o projeto "Campo digital" que visa promover a inclusão digital de jovens moradoras/es das zonas rurais.

## **Ciborguização e relações étnico-raciais**

Shirlei

### **Ciborguização e relações étnico-raciais**

Outra dimensão ainda pouco explorada se refere às questões étnico-raciais. É preciso analisar as marcas do pertencimento étnico-racial na condução das condutas, nas maneiras de as/os jovens se comportarem. Que efeitos essa dimensão produz nessa juventude, nesse tempo, em sua conexão com as tecnologias digitais?

Gota

Ao mesmo tempo em que a ciborguização favorece o acesso de determinados grupos simbolicamente marginalizados a determinadas experiências, há também um recrudescimento das diferenças relacionadas a raça-etnia, quando as interfaces que constituem os ciborgues continuam a servir também como espaço adicional para manifestações de preconceitos e desmobilização em torno da idéia de que vivemos numa democracia racial.

Carol

Vou repetir sua pergunta, Shirlei: Que efeitos essa dimensão produz nessa juventude, nesse tempo, em sua conexão com as tecnologias digitais?

Como vc percebeu isso na pesquisa? Como as posições de sujeito étnico-raciais se articulam às posições de sujeito disponibilizadas para a juventude nos dois currículos analisados? Como etnia/raça se articulam com as outras categorias/subjetividades investigadas?

Shirlei

### **Vou ficar devendo**

Infelizmente na pesquisa não analisei as questões relativas à raça-etnia. Essa é uma dimensão que está por ser explorada.

## Enquete

### ***Vc é um/a ciborgue?***

Criado por: [Shirlei](#)

3 votos (18%)

Sim, em 100% do tempo!



2 votos (12%)

Não, nunca!



11 votos (68%)

Às vezes ajo de modo ciborgue.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5 e 6, p. 25-36, maio/jun./jul./ago./set./out./nov./dez. 1997.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes. “Zoar” e “ficar”: novos termos da sociabilidade jovem. In.: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGÊNIO, Fernanda. (Orgs). *Culturas jovens – novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006, p. 139-57.

ALTMANN, Helena. Marias (e) homens nas quadras: ocupação do espaço físico escolar. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 157-73, jul./dez. 1999.

ALTMANN, Helena; SOUSA, Eustáquia Salvadora de. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 48, p. 52-68, ago. 1999.

ANAUATE, Gisela; ARANHA, Ana. Justiceiros virtuais. No mundo sem lei da internet, uma geração de hackers combate o racismo e a pedofilia. *Época*. n. 104. 10 fev. 2006. Disponível em: < <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG73136-6014,00.html> > Acesso em: 06 maio 2006.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Representações de corpo feminino na revista Boa Forma. In.: CARVALHO, Marie Jane Soares e ROCHA, Cristianne Maria Famer. (Orgs). *Produzindo Gênero*. Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 143-52.

AQUINO, Júlio Groppa; RIBEIRO, Cintya Regina. Processos de governamentalização e a atualidade educacional: a liberdade como eixo problematizador. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 57-71, maio/ago. 2009.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 143-62, 1999.

AZEREDO, Genival Alves de; CARVALHO, Icléia Honorato Silva. Escolas técnicas vinculadas às universidades federais: uma breve história. In.: MOLL, Jaqueline. (Org.). *Educação profissional e tecnológico no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 207-19.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. ModernidadeColonialidade ocidental e a produção subalterna do outro. *Pro-Posições*, Campinas, v. 18, n. 2 (53), p. 89-101, maio/ago. 2007.

BERGMANN, Leila Mury. Tomara que o professor falte: o Orkut e a vida escolar. In.: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED (ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO). Caxambu (MG), 2007a. *ANPed: 30 anos de pesquisa e compromisso social*. Caxambu: ANPed, 2007a.

BERGMANN, Leila Mury. Não mate aula mate professores: o Orkut e a vida escolar. *Teias*: Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, jan./dez. 2007b.

BERNARD, Malcom. *Moda e comunicação*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

BERTAGNA, Regiane Helena. *Progressão continuada: limites e possibilidades*. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BITENCOURT, Silvana Maria. *Existe um outro lado do Rio? Um diálogo entre a cultura da engenharia e relações de gênero no centro tecnológico da UFSC*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 133-84, jul./dez. 1995.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: DF, v. 134, n. 248, p. 27.833-841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer n. 15, de 01 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*. Brasília: DF, 28 jun. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer n. 16, de 05 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. *Diário Oficial da União*. Brasília: DF, 26 nov. 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – bases legais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico – introdução*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2007.

BRITZMAN, Deborah P. O que é essa coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p.71-96, jan./jun. 1996.

BRITZMAN, Deborah P. Curiosidade, sexualidade e currículo. In.: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 83-111.

BRUNI, Paolo. Como os videogames formam ciborgues? In.: IV SEMINÁRIO JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO. Salvador, 2008.

BURGESS, Robert. G. Pesquisa de terreno. Oeiras: Celta, 1997.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed., 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 151-72.

CAMARGO, D. A. F. Fundamentos pedagógicos da progressão continuada; In: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. (Org.). *Alfabetização: aspectos teóricos e práticos*. Rio Claro: Instituto de Biociências, 1999.

CANÁRIO, Rui. *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Editora Porto, 2005.

CARPANEZ, Juliana. Orkut dá falsa impressão de impunidade, diz promotor de Justiça. *Folha On line*. 29/07/2005. Disponível em <<http://www.folha.uol.com.br>> Acesso em: 18 ago. 2005.

CARVALHO, Ana Beatriz G. Etnografia digital na educação a distância e usos de jogos eletrônicos no processo de ensino e aprendizagem. In: III SEMINÁRIO JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO – CONSTRUINDO NOVAS TRILHAS, Campina Grande, 2006.

CECCHETTO, Fátima. *Violência e estilos de masculinidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

CINTRA, Hermano José Marques. *Dimensões da interatividade na cultura digital*. 2003. Dissertação (Mestrado em Comunicação Semiótica) – PUC, São Paulo.

CLEMENTE, Rodrigo. Paparazzo na mira. *Super*, Belo Horizonte, 1 set. 2007. Cidades, p. 3.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Pedagogia dos Monstros – os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 23-60.

CONNEL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.185-206, jul./dez. 1995.

CORAZZA, Sandra Mara. O currículo e política cultural da avaliação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 47-59, jul./dez. 1995.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo? – pesquisas pós-críticas em educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CORTI, Ana Paula. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Estudos culturais em educação*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2004, p. 13-36.

COUTO, Edvaldo Souza. O zumbido do híbrido. A filosofia ciborgue do corpo. *Revista Margem*. São Paulo, n. 13, p. 85-99, jun. 2001.

COUTO, Edvaldo Souza. Políticas do pós-humano: interfaces dos corpos, das sexualidades e das tecnologias digitais. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 2009. Caxambu. *Sociedade, cultura e educação: novas regulações?* Caxambu: ANPEd, 2009.

DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas. A prática pedagógica e os ciclos de formação na escola plural. IN: DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas (Org.). *Singular ou plural?: eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME /FAE/ UFMG, 2000, p. 53-66.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 241-68, dez. 2007.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez. 1999a.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In.: DAYRELL, Juarez Tarcísio. (Org.) *Múltiplos olhares: sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999b, p. 136-61.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 01, p. 117-136, 2002.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Campins, n. 24, p. 40-52, 2003.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. In: XXIV REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 2004, Recife. ABA – Associação Brasileira de Antropologia. (20páginas). Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br:8080/objuventude/textos/ABA2004.pdf>> Acesso em: 01 jul. 2009.

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.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DOMÍNGUEZ, Daniel et al. Etnografia virtual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2007, 8(3). Disponível em: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703E19>> Acesso em: 16 jul. 2008.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 133-66.

ESEINBERG, José e LYRA, Diogo. A invasão brasileira do Orkut. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 226, p. 30-5, maio, 2006.

ESPÍRITO SANTO, Shirlei Rezende Sales do. *Oposição, diversão e violência na escola: os significados produzidos para práticas culturais de transgressão*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – FaE/UFMG, Belo Horizonte.

ESPÍRITO SANTO, Shirlei Rezende Sales do; PARAÍSO, Marlucy Alves. Relações de gênero no Orkut: marcas da cultura juvenil contemporânea. In: 2º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. Canoas, 2006.

ESPÍRITO SANTO, Shirlei Rezende Sales do; PARAÍSO, Marlucy Alves. Escola, Orkut e juventude conectada: falar, exibir, espionar, disciplinar. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL - AS REDES DE CONHECIMENTO E A TECNOLOGIA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, COTIDIANO E CULTURA. Rio de Janeiro, 2007a.

ESPÍRITO SANTO, Shirlei Rezende Sales do; PARAÍSO, Marlucy Alves. Juventude monstruosa: subjetividade e sexualidade no currículo do Orkut. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, p. 148-57, 2007b.

FABRIS, Eli Henn. Hollywood e a produção dos sentidos sobre o estudante. In.: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Estudos culturais em educação*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2004, p. 257-86.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 18, n. 2 (53), p. 77-87, maio/ago. 2007.

FERNADEZ, Juliana. Emos, a tribo que nasceu do punk romântico. *Revista Investimentos*. 03. maio, 2006. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/arquivo/cidades/2006/not20060503p27065.htm>> Acesso em: 22 jul. 2008.

FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado. A revista Capricho e a produção de corpos adolescentes femininos. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane e GOELLNER, Silvana. (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade – um debate contemporâneo sobre educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 124-35.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 59-80, jul./dez. 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e produção de sentidos: a adolescência em discurso. In: SILVA, Luiz Heron. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 424-39.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 39-59, jan./jun. 1999.

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

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 39-60.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 25, n.65, p.43-58, jan./abr. 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 12, n. 35, p. 290-9, maio/ago. 2007.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso - Pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 10, p. 58-78, jan./fev./mar./abr. 1999.

FONSECA, Márcio Alves da. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 155-63.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*, Lisboa, n.19, p. 203-23, 1993.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In.: DREYFUS, H. e RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a, p. 231-49.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias del yo. In.: FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1995b. p. 45-94.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. 2. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In.: MACHADO, Roberto. (Org.). *Microfísica do poder*. 20. ed. São Paulo: Graal, 2004a, p.277-93.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In.: MACHADO, Roberto. (Org.). *Microfísica do poder*. 20. ed. São Paulo: Graal, 2004b, p. 1-14.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: MACHADO, Roberto. (Org.). *Microfísica do poder*. 20. ed. São Paulo: Graal, 2004c, p. 15-37.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005b.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005c.

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

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006a.

FOUCAULT, Michel. Poderes e estratégias. In.: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). *Michel Foucault – Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b, p. 241-52.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006c.

FOUCAULT, Michel. A Ética do cuidado de si como prática da liberdade. In.: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). *Michel Foucault – Ética, sexualidade, política. Ditos e escritos V*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006d, p. 264-87.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In.: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). *Michel Foucault – Ética, sexualidade, política. Ditos e escritos V*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006e. p.144-62.

FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. In.: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). *Michel Foucault – Ética, sexualidade, política. Ditos e escritos V*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006f, p. 288-300.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRADE, Isabel Cristina A. S. Aproximações entre educação e comunicação. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, set./out.. 2001. Disponível em: < <http://www.editoradimensao.com.br> > Acesso em: 17 ago. 2005.

FRAGA, Alex Branco. Anatomias de consumo: investimentos na musculatura masculina. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 135-50, jul./dez. 2000.

FRAGA, Alex Branco. A boa forma de João e o estilo de vida de Fernanda. In.: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane e GOELLNER, Silvana. (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade – um debate contemporâneo sobre educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 95-107.

FRANCO, Monique Mendes. Historicizando o tempo: cognição, tecnologia e currículo. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. Caxambu, 2004.

FREITAS, José Cleber de. *Cultura e currículo: uma relação negada na política do sistema de progressão continuada do Estado de São Paulo*. 2000. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. *O discurso da educação escolar nas histórias em quadrinhos do Chico Bento*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – FaE/UFMG, Belo Horizonte.

GARBIN, Elisabete Maria. Cultur@as juvenis, identid@ades e Internet: questões atuais. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 23. p. 119-35, maio/jun./jul./ago. 2003.

GIL, Carmem Zeli Vargas et al. Por uma política de direitos na educação. *Democracia Viva*, Rio de Janeiro: Ibase, n. 30, p. 6-11, 2006.

GIROUX, Henry A. O filme Kids e a política de demonização da juventude. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1,. p.123-36, jan./jun. 1996.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 85-103.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres em movimento: imagens femininas na Revista Educação Physica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 77-94, jul./dez. 2000.

GOELLNER, Silvana Vilodre. O esporte e a espetacularização dos corpos femininos. *Labrys Estudos Feministas*. n. 4, ago./dez. 2003. Disponível em: < <http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys4/textos/silvana1.htm> > Acesso em: 05 ago. 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In.: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane e GOELLNER, Silvana. (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade – um debate contemporâneo sobre educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 28-40.

GOELLNER, Silvana Vilodre.; FRAGA, Alex Branco. O espetáculo do corpo: mulheres e exercitação física no início do século XX. In.: CARVALHO, Marie Jane Soares e ROCHA, Cristianne Maria Famer. (Orgs.). *Produzindo Gênero*. Porto Alegre: Sulina, 2004, p.161-71.

GÓMEZ, A. I. P. Socialización y educación en la época postmoderna. *Ensayos de Pedagogia Crítica*. Madrid: Editorial Popular, 1997, p.45-65.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 208-43.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 42, p. 13-79, dez. 2005.

GUILHERME, Cláudia Cristina Fiorio. *O processo de avaliação no Ciclo Básico: concepções, práticas e dificuldades*. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

GUILHERME, Cláudia Cristina Fiorio. *A progressão continuada e a inteligência dos professores*. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras/Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

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-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 37-129.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resultados do ENEM 2005: análise do perfil socioeconômico e do desempenho dos participantes*. Brasília: o Instituto, 2006a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2006b.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In.: RIBEIRO, Paula Regina Costa et al. (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007a, p. 59-69.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. *Bagoas*, Natal, v. 1, n. 1, p. 1-22, jul./dez. 2007b.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 104-31.

KENWAY, Jane. Educando cibercidadãos que sejam “ligados” e críticos. In: SILVA, Luiz Heron. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 99-120.

KERGOAT, Danièle. Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. In: LOPES, Marta Júlia Marques.; MEYER, Dagmar Estermann; WALDOW, Vera Regina. (Orgs). *Gênero & Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 19-27.

KERGOAT, Daniele; HIRATA, Helena. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez, 2007.

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

KOVAL, Santiago. *Andróides y posthumanos: la integración hombre-máquina*. 2006. Disponível em: <<http://www.diegolevis.com.ar/secciones/articulos.html#Autores>> Acesso em: 01 jul. 2009.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial: contribuições da etnografia. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, 2006.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 35-86.

LE MOS, André. Cibercidades. In.: LEMOS, André; PALACIOS, Marcos. (Orgs). *Janelas do ciberespaço – comunicação e cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2001, p. 9-38.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Homero Luís Alves. Corpo *cyborg* e o dispositivo das novas tecnologias. In: COUTO, Edvaldo Souza; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). *Corpos mutantes – ensaios sobre novas (d)eficiências corporais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

LIMA, Ana Paula. Internet universaliza a calúnia. *Hoje em dia*. Belo Horizonte. 29. out. 2007.

LOPES, Alice Casimiro et al. O currículo da educação básica. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. Caxambu, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-32, jul./dez. 1995.

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta Júlia Marques.; MEYER, Dagmar Estermann; WALDOW, Vera Regina. (Orgs). *Gênero & Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 7-18.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *A escola cidadã no contexto da educação globalizada*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.33-47.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In. LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª ed., 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 07-34.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In.: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane e GOELLNER, Silvana. (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade – um debate contemporâneo sobre educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 9-27.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-18, dez. 2007.

MACHADO, Lia Zanotta. Gênero, um novo paradigma? *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 11, p. 127-41, 1998.

MACHADO, Lucília. Ensino médio técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In.: MOLL, Jaqueline. (Org.). *Educação*

*profissional e tecnológico no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 80-95.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola noturna e jovens. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5 e 6, p. 63-75, maio/jun./jul./ago./set./out./nov./dez. 1997.

MARQUES, Walter Ernesto Ude (Coord.). *Projeto Rede Coltec: juventude, famílias e projeto de vida*. 2006. FaE/UFMG. Belo Horizonte. Relatório final.

MEC. PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação. Disponível em < <http://www.proinfo.mec.gov.br> > Acesso em: 15 ago. 2005.

MEYER, Dagmar Estermann. Do poder ao gênero: uma articulação teórico-analítica. In: LOPES, Marta Júlia Marques.; MEYER, Dagmar Estermann; WALDOW, Vera Regina. (Orgs). *Gênero & Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 41-51.

MEYER, Dagmar Estermann. *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz: EDUNISC; São Leopoldo: Sinodal, 2000.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e prática. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane e GOELLNER, Silvana. (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade – um debate contemporâneo sobre educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 9-27.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 23-44.

MEYER, Dagmar Estermann; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra dos Santos. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 219-39, dez. 2007.

MILANEZ, Nilton. A disciplinaridade dos corpos: o sentido em revista. In: SARGENTINI, Vanice e NAVARRO-BARBOSA, Pedro. *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2004, p. 183-200.

MONTARDO, Sandra Portella; PASSERINO, Liliana Maria. Estudo dos blogs a partir da netnografia: possibilidades e limitações. *Novas tecnologias na educação. CINTED-UFRGS*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p.1-10, dez. 2006.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; LOPES NETO, Sebastião. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1.435-69, set./dez. 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *O currículo nos limiões do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p.11-36.

MOREIRA, Antônio Flávio. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPEd. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 81-101, nov. 2002.

NELSON, Cary; TREICHELER, Paula A. e GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.7-38.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. *Identidade juvenil e identidade discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da escola plural*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – FaE/UFMG, Belo Horizonte.

NUSSBAUMER, Gisele Marchiori. Fora do armário: a cibernociabilidade em uma lista de discussão GLS. In: LEMOS, André; PALACIOS, Marcos. (Orgs.). *Janelas do ciberespaço – comunicação e cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2001, p. 80-104.

Ó, Jorge Ramos do. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 97-117, maio/ago. 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 95-114, jul./dez. 1994.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *O currículo em ação e a ação do currículo na formação do/a professor/a*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e identidades: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora. In: XXI REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. Caxambu, 1998.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A produção do currículo na televisão: que discurso é esse? *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 141-60, jan./jun. 2001.

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

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004b.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, jan./jun. 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27. n. 94. p. 91-115, jan./abr. 2006a.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A noção de cultura nas investigações do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas (GECC) da UFMG. In.: PESSANHA, Eurize Caldas e AMORIM, Antônio Carlos (Orgs.). *As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo*. 2006b. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/publicacoes.html>> Acesso em: 30 jan. 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e a produção de sujeitos: relações de gênero nos “reagrupamentos” escolares. *Projeto de Pesquisa Apresentado ao CNPq*. 2006c.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação*. Chapecó: Argos, 2007.

PARKER, Richard. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed., 2. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 125-150.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5 e 6, p.15-24, maio/jun./jul./ago./set./out./nov./dez. 1997.

PEREIRA, Ana Paula Marques Sampaio; COSTA, Sérgio Roberto. Conceitos e (pré)conceitos sobre o escrever na internet e na escola. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Dimensão, nov./dez. 2002. Disponível em: < <http://www.editoradimensao.com.br> > Acesso em: 17 ago. 2005.

PEREIRA, Flávia Goulart. *Descompassos entre projetos pedagógicos distintos de uma escola fundamental e uma técnica: reflexões acerca de seus impactos na identidade dos estudantes*. 2006. Monografia (Graduação). FaE/UFMG – Belo Horizonte.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINTO, Virginia Bentes et al. "Netnografia": uma abordagem para estudos de usuários no ciberespaço In: IX CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS. Lisboa: APBAD, 2007. p. 79-95. Disponível em <<http://badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM90.pdf>> Acesso em: 28 dez. 2009.

POPEKWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 173-210.

POPEKWITZ, Thomas S. Tecnologia como prática cultural: morfologias de governo. In: SOMMER, Luís Henrique e BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006, p. 265-80.

PORTOCARRERO, Vera. Práticas sociais de divisão e constituição do sujeito. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 281-95.

RAMOS, Marise. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. (Orgs). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 283-309.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). *Educação profissional*

*e tecnológico no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 42-57.

RIBEIRO, José Carlos S. Um breve olhar sobre a sociabilidade no ciberespaço. In: LEMOS, André; PALACIOS, Marcos. (Orgs). *Janelas do ciberespaço – comunicação e cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2001, p. 138-50.

RISTOFF, Dilvo et al. (Orgs). *A mulher na educação superior brasileira: 1991-2005*. Brasília: INEP, 2007.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. In: SOMMER, Luís Henrique e BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006, p. 77-91.

ROCHA, Paula Jung; MONTARDO, Sandra Portella. Netnografia: incursões metodológicas na cibercultura. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, dez. 2005. Disponível em: < <http://www.compos.com.br/e-compos> > Acesso em: 02 dez. 2009.

ROCHA, Paula Jung. *Jornalismo em tempos de cibercultura: um estudo do ClicRBS*. 2006. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação Social/PUCRS, Porto Alegre.

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

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b, p. 137-204.

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

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n.1, p. 9-21, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 159-177.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Relação entre os processos pedagógicos, os sujeitos e a tecnologia. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p. 139-150.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Currículo em tempos difíceis. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 291-306, jun. 2007.

SANTOS, Cláudia Amaral dos. *A invenção da infância generificada: a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SARAIVA, Karla. Linguagens internáuticas e viagens ciberespaciais. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. Caxambu – MG, 2004.

SCHARAGRODSKY, Pablo. Masculinidades em acción: machos, maricas, subversivos y cómplices. El caso de la Educación Física Argentina. In.: RIBEIRO, Paula Regina Costa et al. (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007, p. 18-30.

SCHIVARTCHE, F.; PAREJA, L. Polícia acha autor de grupo racista no Orkut. Folha de São Paulo, São Paulo, 03 jun. 2005. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u16338.shtml> > Acesso em: 17 ago. 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Maria Carolina. *A infância no currículo de filmes de animação: poder, governo e subjetivação dos/as infantis*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – FaE/UFMG, Belo Horizonte.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 122-40.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Notas do tradutor. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *A escola cidadã no contexto da educação globalizada*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 118-9.

SILVA, Tomaz Tadeu da. 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: Autêntica, 2000a, p. 09-17.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000b, p. 73-102.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs). *Territórios contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001b, p. 184-202.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 247-58.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed., 7ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVEIRA, Pedro. Orkut lidera crime virtual. *Super Notícia*. Belo Horizonte, 10 ago. 2007. Cidades, p. 6.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Identidades para serem exibidas: breve ensaio sobre o Orkut. In: SOMMER, Luís Henrique e BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006, p. 137-50.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade – um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, Evaristo de. (Org.) *Georg Simmel: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p.165-81.

SIMON, Roger I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 61-84.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 15-32, jul./dez. 1999.

SOARES, Rosângela. O que um programa de TV ensina sobre uma sexualidade juvenil? In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane e GOELLNER, Silvana. (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade – um debate contemporâneo sobre educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 136-48.

SOARES, Rosângela. Fica comigo: juventude e pedagogias amorosas/sexuais na MTV. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 311-35, dez. 2007.

SOUSA, Mauricio. *Cebolinha*. Rio de Janeiro: Editora Globo, n. 157, out. 1999.

SOUSA, Mauricio. *Cebolinha*. Rio de Janeiro: Editora Globo, n. 221, nov. 2004.

SOUZA, Cláudio Manoel Duarte de. Idéias avulsas sobre música eletrônica, djing, tribos e cibercultura. In: LEMOS, André; PALACIOS, Marcos. (Orgs). *Janelas do ciberespaço – comunicação e cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2001, p. 51-79.

SOUZA, Edinilsa Ramos. Masculinidade e violência no Brasil: contribuições para a reflexão no campo da saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 10, n. 1, p. 59-70, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 5 e 6, p.37-52, maio/jun./jul./ago./set./out./nov./dez. 1997.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área de educação. In: SPOSITO, Marília Pontes. (Coord.). *Juventude e Escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002, p. 7-34.

SPOSITO, Marília Pontes. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVARRA, Maria. (Orgs). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 73-91.

SPOSITO, Marília Pontes. A pesquisa sobre jovens na pós-graduação: um balanço da produção discente em educação, serviço social e ciências sociais (1999-2006). In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, volume 1. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, p. 17-56.

SUAIDEN, E. Inclusão com qualidade. Disponível em: <<http://www.ibict.br/noticia.php?id=110>> Acesso em: 15 ago. 2005.

TADEU, Tomaz; CORRAZA, Sandra. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Estudos culturais em educação*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2004, p. 37-72.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e natureza; cultura e civilização: precauções quase-metodológicas. In: SOMMER, Luís Henrique e BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006, p. 305-16.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Sísifo/ Revista de ciências da educação*, Lisboa, n. 7, p. 141-9, set./dez. 2008.

VILLAS, Sara. *Formas de sociabilidade entre alunos de uma escola de ensino médio/técnico*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – FaE/UFGM, Belo Horizonte.

WAIN, Kenneth. Foucault: a ética da autocriação e o futuro da educação. In: PETERS, Michael; BESLEY, Tina. (Orgs). *Por que Foucault?: novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 171-88.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-26, jul./dez. 1995.

ZUIN, Antônio Á. S. Adoro odiar meu professor: o Orkut, os alunos e a imagem dos mestres. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. Caxambu, 2006.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A**  
**Questionário aplicado na turma de 1º ano**

|         |  |        |  |           |  |
|---------|--|--------|--|-----------|--|
| Nome:   |  | Idade: |  | Cor/Raça: |  |
| E-mail: |  | MSN:   |  |           |  |

|                   |
|-------------------|
| Escola de origem: |
|-------------------|

|                            |     |       |                   |               |
|----------------------------|-----|-------|-------------------|---------------|
| Fez cursinho preparatório? | Sim | Qual? | Por quanto tempo? | Era bolsista? |
|                            | Não |       |                   |               |

|                             |     |       |          |
|-----------------------------|-----|-------|----------|
| Vai tentar o curso técnico? | Sim | Qual? | Por quê? |
|                             | Não |       |          |

|                                     |                         |     |          |           |
|-------------------------------------|-------------------------|-----|----------|-----------|
| Quantas/os irmãs/os moram com você? | Tem computador em casa? | Sim | Quantos? | Quem usa? |
|                                     |                         | Não |          |           |

|               |         |   |
|---------------|---------|---|
| Tem internet? | Discada | Com que frequência, <b>por semana</b> , você acessa a internet? |
|               | A cabo  |   |

|                                  |
|----------------------------------|
| O que costuma fazer na internet? |
|                                  |
|                                  |
|                                  |
|                                  |

|                 |     |   |
|-----------------|-----|---|
| Você tem Orkut? | Sim | Qual é o seu Orkut?   |
|                 | Não | Com que frequência você entra no Orkut, <b>por semana</b> ? |

|                               |
|-------------------------------|
| O que costuma fazer no Orkut? |
|                               |
|                               |
|                               |
|                               |

|   |     |  |
|---|-----|--|
| Participa de alguma comunidade do Orkut, postando nos fóruns ou votando nas enquetes? | Sim | De qual (quais) comunidade (s) mais participa? |
|   | Não |  |

|   |
|---|
| O que costuma discutir nas comunidades do Orkut de que participa? |
|   |
|   |
|   |
|   |
|   |

**APÊNDICE B**  
**Questionário aplicado na turma de 2º ano**

|         |  |        |  |           |  |
|---------|--|--------|--|-----------|--|
| Nome:   |  | Idade: |  | Cor/Raça: |  |
| E-mail: |  | MSN:   |  |           |  |

|                                     |                         |     |  |          |  |           |
|-------------------------------------|-------------------------|-----|--|----------|--|-----------|
| Quantas/os irmãs/os moram com você? | Tem computador em casa? | Sim |  | Quantos? |  | Quem usa? |
|                                     |                         | Não |  |          |  |           |

|               |         |  |   |
|---------------|---------|--|---|
| Tem internet? | Discada |  | Com que frequência, <b>por semana</b> , você acessa a internet? |
|               | A cabo  |  |   |

|                                  |
|----------------------------------|
| O que costuma fazer na Internet? |
|                                  |
|                                  |

|                 |     |  |   |
|-----------------|-----|--|---|
| Você tem Orkut? | Sim |  | Qual é o seu Orkut?   |
|                 | Não |  | Com que frequência você entra no Orkut, <b>por semana</b> ? |

|                               |
|-------------------------------|
| O que costuma fazer no Orkut? |
|                               |
|                               |

|  |     |  |  |
|--|-----|--|--|
| Participa de alguma comunidade do Orkut postando nos fóruns? | Sim |  | De qual (quais) comunidade (s) mais participa? |
|  | Não |  |  |

|   |
|---|
| O que costuma discutir nas comunidades do Orkut de que participa? |
|   |
|   |
|   |
|   |

**APÊNDICE C**  
**Questionário aplicado na turma de 3º ano**

|   |                                 |   |                 |                   |               |
|---|---------------------------------|---|-----------------|-------------------|---------------|
| Nome:   |                                 | Idade:  |                 | Cor/Raça:         |               |
| E-mail:   |                                 | MSN:  |                 |                   |               |
| Qual é o seu apelido?   | Por que você é chamada/o assim? |   |                 |                   |               |
| Escola de origem:   |                                 |   |                 |                   |               |
| Por que escolheu o COLTEC?  |                                 |   |                 |                   |               |
|   |                                 |   |                 |                   |               |
|   |                                 |   |                 |                   |               |
|   |                                 |   |                 |                   |               |
|   |                                 |   |                 |                   |               |
| Fez cursinho preparatório?  | Sim                             |   | Qual?           | Por quanto tempo? | Era bolsista? |
|   | Não                             |   |                 |                   |               |
| Por que escolheu o curso de eletrônica?   |                                 |   |                 |                   |               |
|   |                                 |   |                 |                   |               |
|   |                                 |   |                 |                   |               |
|   |                                 |   |                 |                   |               |
| Vai tentar vestibular?  | Sim                             |   | Qual o curso?   | Por quê?          |               |
|   | Não                             |   |                 |                   |               |
| Faz cursinho pré-vestibular?  | Sim                             |   | Qual o horário? | É bolsista?       |               |
|   | Não                             |   |                 |                   |               |
| Quantas/os irmãs/os moram com você?   |                                 | Tem computador em casa?   | Sim             | Quantos?          | Quem usa?     |
|   |                                 |   | Não             |                   |               |
| Tem internet?   | Discada                         | Com que frequência, <b>por semana</b> , você acessa a internet? |                 |                   |               |
|   | A cabo                          |   |                 |                   |               |
| O que costuma fazer na internet?  |                                 |   |                 |                   |               |
|   |                                 |   |                 |                   |               |
|   |                                 |   |                 |                   |               |
|   |                                 |   |                 |                   |               |
| Você tem Orkut?   | Sim                             | Qual é o seu Orkut?   |                 |                   |               |
|   | Não                             | Com que frequência você entra no Orkut, <b>por semana</b> ?     |                 |                   |               |
| O que costuma fazer no Orkut?   |                                 |   |                 |                   |               |
|   |                                 |   |                 |                   |               |
|   |                                 |   |                 |                   |               |
|   |                                 |   |                 |                   |               |
|   |                                 |   |                 |                   |               |
| Participa de alguma comunidade do Orkut, postando nos fóruns ou votando nas enquetes? | Sim                             | De qual (quais) comunidade (s) mais participa?                  |                 |                   |               |
|   | Não                             |   |                 |                   |               |
| O que costuma discutir nas comunidades do Orkut de que participa?                     |                                 |   |                 |                   |               |
|   |                                 |   |                 |                   |               |
|   |                                 |   |                 |                   |               |
|   |                                 |   |                 |                   |               |
|   |                                 |   |                 |                   |               |

## APÊNDICE D

### Pesquisa exploratória em 2006

A fim de explorar as possibilidades do campo de investigação e avaliar algumas questões do projeto de pesquisa, realizei uma pesquisa exploratória com alunas/os e professoras/es do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais – Coltec – e do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG –, observando e explorando a relação professor/a – aluna/o; jovem – adulta/o; jovem-jovem. A pesquisa exploratória incluiu a observação de algumas aulas e entrevistas com estudantes e docentes. Essas duas escolas foram escolhidas por ofertarem exclusivamente o ensino médio, serem destinadas a jovens e por disponibilizarem o acesso à internet para suas/seus alunas/os. Isso é importante para a presente investigação, já que o acesso à internet nas escolas brasileiras ainda é bastante desigual. Se tomarmos somente os estabelecimentos que ministram o ensino médio, apenas 66,8% contam com acesso à internet. Quando comparamos a rede pública e a privada, temos que 58,4% das escolas públicas dispõem do serviço, contra 86,9% das escolas privadas. Já a rede pública federal de ensino médio, que congrega escolas como CEFET e Coltec, tem acesso à rede mundial de computadores em 96,9% dos estabelecimentos de ensino. Média superior até mesmo à rede privada, o que evidencia o quão privilegiada é a rede federal, em termos de recursos tecnológicos. Isso não chega a surpreender, tendo em vista que essas escolas se destinam, em sua maioria, ao ensino técnico e tecnológico<sup>189</sup>.

Como cursei o ensino médio no CEFET vi que, assim como o Coltec, sendo uma escola pública avaliada pela sociedade de modo geral como “de boa qualidade”, acaba atraindo jovens das diversas classes sociais. Foi essa diversidade que me levou a escolher essas duas escolas. Isso é importante para compreender como a cibercultura é vivida por jovens que têm e pelas/os que não têm computador em casa e compreender os desdobramentos que isso traz para as relações entre jovens de classes sociais distintas. Kenway (1998) argumenta que o acesso às tecnologias digitais é uma questão básica em termos de justiça social e educacional. A dimensão do acesso por parte das camadas populares já é objeto de discussão e de programas denominados “inclusão digital” (SUAIDEN, 2005), que buscam promover o contato dos sujeitos das classes populares com as tecnologias digitais e também a formação desses sujeitos no que diz respeito à utilização delas<sup>190</sup>.

---

<sup>189</sup> Fonte: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>> Acesso em: 11 jul. 2006.

<sup>190</sup> Um grande exemplo desse tipo de iniciativa pode ser visto no Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) –, criado em 1997 pelo Ministério da Educação, com o objetivo de “introduzir as tecnologias da

Nos relatos das/os alunas/os e de algumas/alguns professoras/es dessas escolas, há várias referências às disputas entre professoras/es e alunas/os no que se refere ao controle da tecnologia. Tanto no CEFET quanto no Coltec as/os alunas/os têm acesso à internet nos computadores das escolas, mas as/os responsáveis pelas respectivas redes colocam barreiras para bloquear o acesso a *sites* proibidos, como os de jogos, o MSN<sup>191</sup> e o Orkut. No entanto, as/os alunas/os conseguem derrubar os bloqueios e utilizar esses *sites* proibidos. Uma professora do CEFET disse que as/os “controladoras/es” ficam irados com os feitos das/os alunas/os, ao passo que esses/as fazem questão de deixar mensagens expondo a todas/os a sua vitória. Além disso, percebi que o saber da informática, de modo geral e, mais particularmente, da internet goza de prestígio que posiciona diferentemente os sujeitos. Aquelas/es que não ocupam o lugar de quem detém os saberes da informática são, como disse uma aluna do Coltec, “atrasadas/os”. Em contrapartida, o manejo dessas tecnologias é avaliado, por aquelas/es que já o sabem, como “muito fácil de pegar”.

Na pesquisa exploratória, identifiquei ainda aspectos que mostraram a importância desse estudo para o campo da educação. Entre outras coisas, as/os alunas/os disseram conhecer pessoas que estão completamente “viciadas” no Orkut e que esse “vício” começa a afetar suas vidas e seu convívio social. A grande frequência e a intensidade com que utilizam essas mídias é algo que merece destaque, apontando para a necessidade de estudá-las.

Quanto ao aparecimento da temática em sala de aula, os dados iniciais mostraram o uso do Orkut para lançar notas, determinar atividades a fazer ou simplesmente para possibilitar a comunicação virtual entre professoras/es e alunas/os. Algumas/alguns professoras/es utilizam as informações deixadas pelas/os alunas/os no Orkut como forma de avaliar seu trabalho e sua atuação como professor/a. O Orkut é também utilizado para deixar público o descontentamento das/os estudantes em relação a determinado/a professor/a. Isso serve de vingança e como forma de aliviar a raiva sentida pelas/os alunas/os, uma espécie de

---

informação e comunicação – TIC – nas escolas públicas de ensino médio e fundamental” (MEC, 2005). O PROINFO é desenvolvido pela Secretaria de Educação à Distância (SEED), em parceria com as Secretarias Estaduais e algumas Municipais de Educação. Maiores informações sobre o PROINFO podem ser obtidas diretamente no site: [www.proinfo.mec.gov.br](http://www.proinfo.mec.gov.br).

<sup>191</sup> O MSN Messenger é um programa por meio do qual se pode conversar *on-line* instantaneamente (em tempo real) e faz parte do site MSN – Microsoft Network. É mais rápido do que o *e-mail* e mais discreto do que uma chamada telefônica. O MSN Messenger funciona como *browser* (navegador), cliente de *e-mail*, programa de mensagens instantâneas, *player* e de som, entre outros recursos. Tem uma interface muito amigável, com recursos de procura de música e de vídeo, suporta e gerencia múltiplas/os usuárias/os e é atualizado automaticamente via *web*. Pode-se conversar usando *webcam*, enviar mensagens de texto para celulares. Para personalizar mais a sua *identidade digital*, cada internauta pode criar um *nick* (*nickname*: apelido) utilizando apenas uma palavra ou uma frase, geralmente de impacto, que expresse o sentimento do momento. Ainda é possível jogar, paquerar e compartilhar arquivos.

“catarse regressiva”, em que as/os estudantes podem “expor suas desilusões em relação ao modelo idealizado que tinham da figura do professor” (ZUIN, 2006, p. 2).

## **ANEXOS**

## ANEXO A

## Letra da música Lôraburra – Gabriel o Pensador

Existem mulheres que são uma beleza,  
 mas quando abrem a boca, hum, que tristeza,  
 Não é o seu hálito que apodrece o ar,  
 o problema é o que elas falam que não dá pra aguentar.  
 Nada na cabeça, personalidade fraca, tem a feminilidade  
 e a sensualidade de uma vaca.  
 Produzidas com roupinhas da estação,  
 que viram no anúncio da televisão.  
 Milhões de pessoas transitam pelas ruas,  
 mas conhecemos facilmente esse tipo de perua,  
 bundinha empinada pra mostrar que é bonita  
 e a cabeça parafinada pra ficar igual paquita.

| Loira burra, Loira burra, Loira burra, Loira burra.

Elas estão em toda parte desse Rio de Janeiro  
 e às vezes me interrogo se elas estão no mundo inteiro,  
 à procura de carro, à procura de dinheiro,  
 o lugar dessas cadelas era mesmo num puteiro.  
 Quando só se preocupam em chamar a atenção,  
 não pelas ideias, mas pelo burrão,  
 não pensam em nada, só querem badalar,  
 está na moda tirar onda, beber e fumar.  
 Cadelinhas de boate ou ratinhas de praia,  
 apenas os otários aturam a sua laia  
 e enquanto o playboy te dá dinheiro e atenção,  
 eu só saio com você se for pra ser o Ricardão.

|

Não eu não sou machista, exigente talvez,  
 mas eu quero mulheres inteligentes, não vocês!  
 Vocês são o mais puro retrato da falsidade,  
 desculpa amor mas eu prefiro mulher de verdade... Ai!  
 Voce é medíocre e ainda sim orgulhosa,  
 Loira burra, e mole, não está com nada e está prosa.  
 O seu jeito forçado de falar é deprimente,  
 já entendi seu problema, você está muito carente.  
 Mas eu só vou te usar, você não é nada pra mim.

(...)

Pra que dar atenção a quem não sabe conversar,  
 pra falar sobre o tempo ou sobre como estava o mar.  
 Não, eu prefiro dormir, sai daqui, Ham !  
 Eu já fui bem claro, mas vou repetir,  
 e pra você me entender, vou ser até mais direto:  
 Loira burra, você não passa de mulher objeto.

|

Capas da moda, vocês são todas iguais,  
cabelos, sorrisos e gestos artificiais,  
idéias banais, e como dizem os racionais:  
Mulheres vulgares, uma noite e nada mais.  
Loira burra, você é vulgar sim,  
seus valores são deturpados, você é leviana. Ham!  
Pensa que está com tudo, mas se engana  
sua frágil cabecinha de porcelana.  
A sua filosofia é ser bonita e gostosa,  
fora disso é uma sebosa, tapada e preconceituosa,  
Seus lindos peitos não merecem respeito,  
marionetes alienadas, vocês não tem jeito.  
Eu não sou agressivo, contundente talvez,  
o Pensador dá valor às mulheres, mas não vocês,  
vocês são o mais puro retrato da falsidade,  
desculpe amor mas eu prefiro mulher de verdade

|

E, não se esqueça que o problema não está no cabelo, está na cabeça,  
Nem todas são sócias da farmácia.  
Tem muita Loira burra de cabelo preto e castanho por aí.  
E, Loira burra morena, ruiva, preta, loira burra careca.  
Tem a Loira burra natural também, cada Loira burra é de um jeito,  
mas todas são iguais. Você está me entendendo. Preste atenção:  
Eu gosto é de mulher!

## ANEXO B

**Matrículas da educação profissional, por ano e sexo, segundo a área profissional,  
2003 a 2005 – Brasil**

| Área Profissional              | Matrículas da Educação Profissional |         |         |         |         |         |         |         |         |
|--------------------------------|-------------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
|                                | 2003                                |         |         | 2004    |         |         | 2005    |         |         |
|                                | Total                               | Masc.   | Fem.    | Total   | Masc.   | Fem.    | Total   | Masc.   | Fem.    |
| Brasil                         | 589.383                             | 300.820 | 288.563 | 676.093 | 335.532 | 340.561 | 707.263 | 351.403 | 355.860 |
| Agropecuária                   | 39.135                              | 29.870  | 9.265   | 46.239  | 34.870  | 11.369  | 42.837  | 31.726  | 11.111  |
| Artes                          | 5.782                               | 2.268   | 3.514   | 5.625   | 2.461   | 3.164   | 8.190   | 3.680   | 4.510   |
| Comércio                       | 6.676                               | 3.952   | 2.724   | 6.683   | 3.715   | 2.968   | 8.225   | 4.890   | 3.335   |
| Comunicação                    | 4.063                               | 1.768   | 2.295   | 5.005   | 2.290   | 2.715   | 4.799   | 2.175   | 2.624   |
| Construção Civil               | 13.767                              | 8.490   | 5.277   | 14.025  | 8.561   | 5.464   | 13.500  | 7.933   | 5.567   |
| Desenvolvimento Social e Lazer | 6.733                               | 1.234   | 5.499   | 18.605  | 2.140   | 16.465  | 15.462  | 1.881   | 13.581  |
| Design                         | 5.997                               | 2.252   | 3.745   | 7.625   | 2.628   | 4.997   | 7.391   | 2.299   | 5.092   |
| Geomática                      | 1.403                               | 938     | 465     | 1.145   | 820     | 325     | 1.379   | 836     | 543     |
| Gestão                         | 87.407                              | 31.834  | 55.573  | 89.418  | 33.135  | 56.283  | 102.408 | 37.095  | 65.313  |
| Imagem Pessoal                 | 963                                 | 180     | 783     | 579     | 27      | 552     | 1.052   | 62      | 990     |
| Indústria                      | 109.559                             | 96.002  | 13.557  | 114.741 | 103.711 | 11.030  | 128.153 | 114.436 | 13.717  |
| Informática                    | 82.969                              | 53.136  | 29.833  | 89.748  | 57.688  | 32.060  | 80.765  | 51.539  | 29.226  |
| Meio Ambiente                  | 6.618                               | 3.853   | 2.765   | 8.410   | 4.626   | 3.784   | 10.407  | 5.645   | 4.762   |
| Mineração                      | 1.318                               | 973     | 345     | 1.588   | 1.119   | 469     | 2.112   | 1.502   | 610     |
| Química                        | 18.068                              | 10.331  | 7.737   | 21.580  | 12.171  | 9.409   | 24.970  | 13.619  | 11.351  |
| Recursos Pesqueiros            | 358                                 | 237     | 121     | 172     | 125     | 47      | 114     | 87      | 27      |
| Saúde                          | 174.073                             | 40.171  | 133.902 | 220.081 | 52.238  | 167.843 | 233.493 | 60.921  | 172.572 |
| Telecomunicações               | 12.536                              | 9.304   | 3.232   | 11.811  | 8.504   | 3.307   | 9.190   | 6.454   | 2.736   |
| Transportes                    | 1.378                               | 1.015   | 363     | 2.236   | 1.581   | 655     | 1.581   | 1.132   | 449     |
| Turismo e Hospitalidade        | 10.580                              | 3.012   | 7.568   | 10.777  | 3.122   | 7.655   | 11.235  | 3.491   | 7.744   |

Fonte: MEC/INEP/DEEB - Censo Escolar de 2003 a 2005