

A infância ressignificada: cultura e formação docente na contemporaneidade

RESUMO

Patrícia Marcondes de Barros
patriciamarcondesdebarros@gmail.com
Universidade Federal de Pelotas, Pelotas,
Rio Grande do Sul, Brasil.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar quais são os desafios educacionais na formação docente frente às novas subjetividades infantis moduladas pela cibercultura e relacionadas à pós-modernidade. A cibercultura, denominada “como a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades” (SANTOS, 2011), alterou o modo de pensar, produzir conhecimento e conseqüentemente de ensinar e aprender nos levando a ressignificação das instituições escolares e da formação docente. Faz-se necessário neste devir um novo olhar à infância, como etapa singular de conhecimento dentro da complexa e diversa sociedade contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Infância contemporânea. Cibercultura. Pós-modernidade.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo a análise e a reflexão das subjetividades infantis moduladas pela tecnologia e das dificuldades enfrentadas por parte dos professores em relação a um “novo formato” de aluno – imerso na cibercultura e, portanto, conectado desde a infância –, o que leva à necessidade contínua de revisão e construção constante de saberes, no cotidiano pessoal e profissional. Sobre o surgimento da expressão “cibercultura”, Rüdiger (2011) esclarece que:

[...] A fortuna da expressão cibercultura, e os problemas históricos que lhe subjazem, cremos, se conectam em origem e perspectiva de esclarecimento com situação semelhante. Como se sabe, a expressão foi se tornando moeda corrente em alguns círculos intelectualizados nos anos 1990, quando a internet começou sua trajetória de popularização. Criado pela fusão dos termos cultura e cibernética, o neologismo passou a ser empregado com intenção classificatória, à medida que ia progredindo a exploração mercadológica e publicística da nova plataforma de comunicação. Isto é o que se pode ver, por exemplo, no emprego essencialmente retórico da palavra, verificado nas primeiras abordagens do fenômeno, nos textos a ele dedicados por autores de obras díspares em sentido daquela época, como Timothy Leary (1994) e Mark Dery (1996) (RÜDIGER, 2011, p.46).

A cibercultura é denominada “como a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades” (SANTOS, 2011), que alterou o modo de pensar, produzir, consumir (CASTELLS, 2000) e, conseqüentemente, de ensinar e aprender, nos levando à resignificação das instituições escolares e do papel do professor. Faz-se necessário neste devir aprender constantemente o “novo”, criando articulações complexas de realidades e diversidades existentes no âmbito educacional, apropriando-se das novas tecnologias não apenas de forma instrumental, mas entendendo também os novos paradigmas por elas postulados, para assim interagir com um aluno que nasceu sob a égide da tecnologia.

As crianças e jovens, imersos numa realidade tecnológica digital mais avançada, constroem sua subjetividade dentro de uma lógica diferenciada de seus pais e professores (NETO, 2010, p.12). Caracterizar sociologicamente tais gerações para posterior conhecimento não significa classificar genericamente pela categoria etária (pois existem outras categorias explicativas), contudo conduzirá a pesquisa na análise e reflexão sobre as tendências relacionadas às novas subjetividades, especificamente, as infantis – que emergem num mundo altamente tecnologizado.

Trataremos do assunto numa perspectiva revisionista, apresentando de forma geral os conceitos de pós-modernidade, de cibercultura e, por fim, da infância e suas implicações na formação docente coadunada com sua época.

CIBERCULTURA, PÓS-MODERNIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

Para o entendimento do processo educacional na contemporaneidade quanto à formação docente, é preciso elucidar o contexto no qual se verificam tais mudanças. Tomamos aqui a conceituação de contemporaneidade do filósofo italiano Giorgio Agambem (2007), cuja significação é a de pertencimento a uma

época com a qual mantemos uma relação singular, ao mesmo tempo da qual tomamos distância, ou seja, uma relação com o tempo de dissociação e anacronismo. Afirma o filósofo: “Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta adere perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela” (AGAMBEM, 2009, p.58). A contemporaneidade, nosso devir dissociado e anacrônico, “líquido”, segundo conceito de Bauman (1999), temporalidade do “vir a ser”, nunca se definindo, no qual não existe uma verdade, mas várias, reverbera no campo educacional transformando os paradigmas científicos, a ideia das instituições escolares, as metodologias em suas formas e linguagens, os currículos e, assim sendo, a formação docente.

O início desse processo de transformação de paradigmas dentro de uma perspectiva histórica se dá na Modernidade, período que a antecedeu, colocada por alguns pesquisadores como seu contraponto. Neste período iniciado no século XIX, com o surgimento da sociedade industrial, os paradigmas centrais voltavam-se à racionalidade científica e a perspectiva positivista do progresso da humanidade, construindo discursos homogêneos em favor de uma sociedade coesa. Tal discurso embasou a educação (esfera privilegiada de inculcamento de condicionamentos imprescindíveis para a sociedade em construção), como se observa nas obras dos sociólogos da época, a exemplo de Durkheim. Este afirma a importância de uma educação que regresse os indivíduos à sociedade do trabalho: “[...] O homem que a educação deve realizar em nós não é o homem tal como a natureza o criou, mas sim tal como a sociedade quer que ele seja” (DURKHEIM, 2011, p. 107).

Junto à pretensa ideia de linearidade histórica advinda do Positivismo, se instalaria também uma crise, através de contradições que se traduziram em rupturas, expressas com as guerras e as revoluções, emergindo com elas a heterogeneidade dos discursos, a visibilidade das diferenças e desigualdades, o fim de uma visão tomada centralmente pela razão utilitária capitalista. Berman (1989) exemplifica tal contradição moderna citando Marx:

[...] De um lado, tiveram acesso à vida forças industriais e científicas que nenhuma época anterior, na história da humanidade, chegara a suspeitar. De outro lado, estamos diante de sintomas de decadência que ultrapassam em muito os horrores dos últimos tempos do Império Romano. Em nossos dias, tudo parece estar impregnado do seu contrário. O maquinário, dotado do maravilhoso poder de amenizar e aperfeiçoar o trabalho humano, só faz, como se observa, sacrificá-lo e sobrecarregá-lo. As mais avançadas fontes de saúde, graças a uma misteriosa distorção, tornaram-se fontes de penúria. As conquistas da arte parecem ter sido conseguidas com a perda do caráter. Na mesma instância em que a humanidade domina a natureza, o homem parece escravizar-se a outros homens ou à sua própria infâmia. Até a pura luz da ciência parece incapaz de brilhar senão no escuro pano de fundo da ignorância. Todas as nossas invenções e progressos parecem dotar de vida intelectual às forças materiais, estupidificando a vida humana ao nível da força material.

A uniformização da modernidade consistiu em um projeto que não suportou ao caos resultantes dos totalitarismos, dos conflitos étnicos, das desigualdades econômicas que geraram a violência e a destruição e propiciaram a crise dos seus

paradigmas centrais (GATTI, 2005). No decorrer do século XX, em fins da década de 60, pensadores dos mais diferentes matizes ideológicas proclamaram o fim da modernidade com as revoluções em curso, com o pós-industrialismo, com a emergência de novas forças políticas e atores sociais, com a vanguarda artística, pelo fim das utopias (tanto as hippies como as socialistas), com o esvaziamento do debate ideológico e com a descrença em relação a alternativas ao processo mundial e a globalização.

Embora a conceituação de pós-modernidade se diferencie entre os principais teóricos que tentaram defini-la, faz-se notória para a maioria, uma mudança de sensibilidade intensificada a partir da segunda metade do século passado, problematizando as grandes utopias e modelos de análise produzidos nos séculos anteriores. A evidência dos novos fatos socioculturais levou alguns estudiosos a caracterizá-los como “pós-modernos”, instalando-se uma polêmica sobre o fim da modernidade. De outra parte, argumenta-se que esses eventos tratados como novos não o são em essência e estão ainda sob a égide da modernidade tida como um período histórico-cultural e científico que ainda não acabou (HABERMAS, 1990).

Daniel Bell (2011) foi um dos primeiros estudiosos a conceituar a pós-modernidade, pautado na percepção de que as mudanças em sociedade aparecem inicialmente na contraposição entre sociedade industrial e pós-industrial. O mote dessa equação relaciona-se às mudanças ocorridas na vida social e econômica, que se associam ou derivam de alterações nas formas produtivas, em função de inovações tecnológicas que levaram ao desenvolvimento de uma sociedade da informação.

Contudo, outras pesquisas indicam que a distinção entre modernidade e pós-modernidade passou a ser usada também como referência a mudanças nas dimensões social, cultural e política deslocando do centro da cena a questão da forma de produção econômica.

Baudrillard (1985) considera que a pós-modernidade representa o fim da modernidade, dominada pela produção e pelo capitalismo industrial. Há neste autor a preocupação com a influência da mídia e com a reprodução da totalidade social (e não somente sua produção). As novas formas de tecnologia, cultura e sociedade propiciam simulações e hiper-realidades com a implosão de todas as fronteiras e distinções entre alta e baixa cultura, aparência e realidade, entre outras oposições binárias. Tal processo tem como eixo o “fim da história”, das positivities, das referências, finalidades da teoria social, da revolução e até mesmo do próprio social, fundamentando sua implosão. Afirma a história como processo cíclico e reverso, assinalando assim a volta de movimentos conservadores de outrora, com tons irracionistas em pleno século XXI: “já que o mundo se encaminha para um delirante estado de coisas, devemos nos encaminhar para um ponto de vista delirante. Mais vale perecer pelos extremos do que pelas extremidades”.

A crise das narrativas neste estado delirante da pós-modernidade, como afirmou Baudrillard, foi tratado por Lyotard (1993), originando a ideia renovada de uma epistemologia do conhecimento, onde não existe uma razão, e sim várias. A pós-modernidade não seria o fim do modernismo, mas sim uma forma diferenciada de lidar com o ele (MENDES ANDRÉ, 2008).

Tais mudanças culturais estão atreladas intrinsecamente aos meios comunicacionais. Marshall McLuhan, filósofo e teórico da comunicação, que postulou a ideia de que a interdependência eletrônica recriaria o mundo numa aldeia global resultando no neotribalismo (erigindo assim uma nova cultura), lança aforismos que alcançam o nosso tempo: “o meio é a mensagem”, “os meios como extensões do homem” e “O homem cria a ferramenta. A ferramenta recria o homem”. O mundo contemporâneo com suas múltiplas conexões, dotado da dimensão de universalidade (e assim sendo, “extenso, interconectado e interativo”) e, portanto, menos totalizável (LEVY, 1999, p. 120) é gerador de uma sensibilidade na qual o meio traz consequências sociais e pessoais resultantes do estalão introduzido em nossas vidas por uma nova tecnologia, que é a extensão de nós mesmos. A máquina, por exemplo, independente do tipo de produção que faz, constitui a mensagem e transforma as relações. O autor pretende assim postular que o meio, geralmente pensado como um simples canal de passagem do conteúdo comunicativo, é um elemento determinante da própria comunicação: “o meio é a mensagem” (MCLUHAN, 2006).

A ideia postulada por McLuhan de “aldeia global”, de “ser planetário” relaciona-se aos movimentos de contracultura dos anos 60, que junto à instantaneidade dos meios comunicacionais eletrônicos, construiu uma subjetividade diferenciada, denominada por muitos como pós-moderna e que foi a gênese da cibercultura que eclodiu em 1989 (BOLESINA; GERVASONI, 2015, p. 8).

[...] A cibercultura deita sua origem na “contracultura” norte-americana das décadas de 1960 e 1970, e deve muito aos pioneiros do Vale do Silício. Em evidente reação contrária à organização moderna, linear e hierarquizada que o governo e a “sociedade conformista” adotavam, os membros das comunidades “alternativas” intentaram deter em suas mãos as questões técnicas das tecnociências, a fim de efetivar o ansiado “faça você mesmo”, uma efetiva autonomia em prol da autenticidade individual. Efetivamente, a revolução cultural (e) digital contemporânea não foi mera casualidade da inovação tecnológica. Por trás dela havia uma espécie de ideologia (recheada de princípios e valores). Movidos por essas aspirações e ideologia, na década de 1970, muitos programadores dedicaram-se à microinformática pessoal e já na década de 1980 ganharão vida as primeiras comunidades virtuais (como a lendária “The Well”) em rede que, em seus debates, edificaram os símbolos “do novo mundo”. Dentre estes símbolos estarão as ideias de liberdade(s), simultaneidade, fluidez, adaptabilidade, experimentação, empoderamento e desenvolvimento pessoal, revisão das lógicas rígidas de tempo e espaço, crítica as estruturas e promessas não-cumpridas da modernidade. Em curtas linhas, a cibercultura asseverava e dialogava sinergicamente com a pós-modernidade (BOLESINA; GERVASONI, 2015, p. 7).

O desafio pós-moderno constitui um corpo diferente de crítica cultural e deve também ser visto como “um discurso contextual que tem desafiado os limites disciplinares específicos em campos, tais como os estudos literários, a educação, a arquitetura, o feminismo, a arte, a sociologia e muitas outras áreas” (GIROUX, 1996). A sensação de impotência do indivíduo frente a um processo histórico rápido (em consonância com os meios tecnológicos que geram novas subjetividades mutantes) e incompreensível (tendo em vista o mundo

fragmentado e descentralizado) tornou-se notória. Surge um novo mundo, com argumentos relacionados à tecnociência e às Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) que transformou a cultura permeando as instâncias sociais e pessoais, e conseqüentemente, a esfera educacional e suas respectivas instituições.

É na esfera educacional, da escola a universidade que se apresentam com visibilidade, as mudanças sociais e culturais tendo em vista a construção das identidades e apreensão da alteridade cultural através dos processos de aprendizagem e socialização. A complexidade e diversidade cultural observada reflete o espaço sem fronteiras, desterritorializado da cibercultura. Esta se relaciona com os avanços tecnológicos das telecomunicações, com o advento da internet e representa um conjunto de técnicas, modos de pensamento e valores que se instituíram no ciberespaço (LEVY, 1999). O ciberespaço especifica a infraestrutura material da comunicação digital e também, o universo de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Pode ser entendido como a união de redes e recursos de comunicação formada pela interconexão global dos computadores pelo qual passou a ser possível o acesso à distância aos recursos de um computador, a exemplo da troca de arquivos digitais de forma simplificada, o envio de mensagens de forma síncrona ou assíncrona, conferências eletrônicas entre horizonte de outras possibilidades. O conjunto dessas novas práticas, suportadas pelas tecnologias digitais e que foram apropriadas pela sociedade contemporânea transformaram as formas de se saber ser, fazer e agir.

Vale ressaltar que tais transformações culturais se dão não somente com o aparato tecnológico, mas principalmente pelos tipos de signos que circulam nesses novos meios engendrando mensagens e processos de comunicação (SANTAELLA, 2003, p.24). Com o advento da cultura digital e sua universalização, as interações sociais e a produção de conhecimento são amplamente transformadas através da virtualidade. Em relação a este conceito, Lévy (1999) a distingue como o “real desterritorializado”, visto que não se apresenta de forma linear/contínua, sem as coordenadas de tempo e espaço. Portanto, cabe ressaltar que, segundo o autor, o virtual não se opõe ao real, nem ao material, ao contrário, destaca-o dentro do espaço físico do computador (LEVY, 1999). O cerne de sua obra vincula-se as proposições acerca da nova relação que o indivíduo estabelece com o saber através do ciberespaço que acaba por amplificar, exteriorizar e modificar funções cognitivas humanas como o raciocínio, a memória e a imaginação levando, segundo visionários, a mutação da espécie.

[...] A cibercultura, tanto quanto quaisquer outros tipos de cultura, são criaturas humanas. Não há uma separação entre uma forma de cultura e o ser humano. Nós somos essas culturas. Elas moldam nossa sensibilidade e nossa mente, muito especialmente as tecnologias digitais, computacionais, que são tecnologias da inteligência, conforme foi muito bem desenvolvido por Lévy e De Kerckhove. Por isso mesmo, são tecnologias autoevolutivas, pois as máquinas estão ficando cada vez mais inteligentes (SANTAELLA, 2003, p.30).

Segundo Santaella (2003, p.27-28), a cibercultura molda uma nova sensibilidade através da cultura do acesso, que corrobora e convergem todas as formas de comunicação e de cultura em um caldeamento denso e híbrido que vai desde a comunicação oral e escrita à cultura de massas e das mídias, responsável

pelo nível de exacerbação da produção e circulação da informação na contemporaneidade.

A esfera educacional repercute de forma privilegiada as transformações tecnológicas e busca consonância com os novos imperativos, na condução da prática docente. Postula-se a partir da relação intrínseca da criança e do jovem com a cibercultura, a necessidade da construção de narrativas diferenciadas no reconhecimento da diversidade existente no mundo contemporâneo. Inserem-se novos conceitos, partindo da interatividade, da horizontalidade das relações entre professor e aluno que ocupam neste novo modelo, papéis igualmente ativos na construção e circulação do conhecimento.

A(s) complexa(s) realidade(s) presentes no ambiente escolar levam o professor ao fim de suas certezas absolutas, segundo Perrenoud (apud SANTOS, 2009, p.7169) “o educador deve fazer o luto das certezas didáticas, pois o terreno das práticas educativas é bem mais incerto do que fazia supor o cristalino positivismo das suas análises”. Assim sendo, faz parte do processo histórico em que vivemos estar disponível a aceitar as incertezas e se lançar a novas experiências, construindo novos paradigmas, reaproximando a prática da teoria em relação às demandas contemporâneas e também específicas, regionais, locais, culturais do ambiente escolar.

Para Santos (2009), o papel do professor no contexto de incertezas não é propriamente o de promover e desenvolver uma ação com sentido moral, mas sim de levar a cabo uma ação com significado social, político e reflexivo. Neste sentido, Franco (2012) suscita discussões sobre a prática docente e a escola na contemporaneidade tendo como fio condutor o grande “mal-estar” em relação à Pedagogia, com seus discursos e práticas muitas vezes, díspares à realidade contemporânea. A autora traz à tona estudos de pedagogos respeitados no cenário brasileiro, como Selma Garrido Pimenta, que introduz o termo “práxis” para interpretar a teoria-prática-teoria, dessa forma “a teoria instrumentaliza o olhar e a prática coletiva decodifica a teoria” (FRANCO, 2012, p.105). Segundo Franco, esta é uma questão fundamental para aqueles que pretendem uma boa escola e bons professores que produzam aprendizagens significativas para os alunos, pois “a formação não se dá no vazio; a prática docente não se institui no vazio de relações, não se estabelece na neutralidade política” (FRANCO, 2012, p. 111).

Uma maneira de pensar por uma perspectiva diferente a respeito da educação foi proposta, segundo a autora, por Rousseau, quando o filósofo considerou as especificidades da infância, e que era preciso “conduzir a vontade de aprender, seduzir e encantar o aluno com as possibilidades do conhecimento, oferecer modelos e referências:” (FRANCO, 2012, p. 53). Para Franco (2012), as recomendações de Rousseau são muito importantes para instigar as reflexões sobre a educação escolar, que mais de dois séculos depois, ainda não conseguiu colocar em prática algumas dessas orientações pedagógicas. Além das preocupações com o modelo escolar atualmente em vigor, podemos ressaltar outros questionamentos que versam sobre as mudanças ocorridas entre os próprios alunos. Franco (2012) cita Philippe Meirieu, afirmando as dificuldades que o professor enfrenta ao lidar com a diversidade cotidiana trazida pelos alunos:

[...] Não há fórmulas a aplicar, há apenas sentido coletivo a construir. Está o professor preparado para enfrentar as resistências inexoráveis que o outro (o aluno) opõe? Seus recursos didáticos serão suficientes ante a diversidade que hoje uma sala de aula apresenta? Como lidar com alunos sem desejo de aprender? Como trabalhar com crianças e jovens que construíram nos lares os sentidos da importância da escola? (MEIRIEU apud FRANCO, 2012, p.136-137).

Para Franco, as mudanças começam na prática, e as transformações não acontecem “por decretos, não muda(m) pela vontade expressa de alguns, não muda(m) pela mera imposição de novas políticas educacionais. [...] ela(s) muda(m) quando seus protagonistas percebem a necessidade de mudanças” (FRANCO, 2012, p. 215).

Ainda que se perceba a necessidade de mudanças no âmbito educacional, existe uma limitação por parte dos docentes no que diz respeito à cultura midiática, que abarca tanto as formas de produção da indústria cultural quanto seu modo de distribuição, ou seja, as tecnologias (KELLNER, 2001), muitas vezes demonizada ou reduzida apenas a um conhecimento instrumental, não incorporando de forma crítica seus paradigmas:

[...] A escola tem apresentado traços reducionistas, sustentando dualismos entre a cognição e o afeto, a palavra e as outras linguagens, as disciplinas que não se comunicam e, entre outras questões, a própria estrutura física das instituições de ensino que são marcadas por espaços e tempos disciplinares de natureza panóptica. Diante desse quadro, a mídia constitui o “outro” que sublinha a imagem da insuficiência e da ineficácia escolar, na medida em que, contrariamente às características citadas, seria complexa do ponto de vista linguístico, cortada transversalmente por uma rede de informações que não dependem dos rigores de um dispositivo panóptico praticamente anacrônico. Isso não quer dizer que as mídias não apresentem problemas, como a questão do consumismo, mas o fato é que, de forma geral, a escola e os educadores têm assumido duas posições diante do fenômeno midiático. Em primeiro lugar, as mídias têm sido rejeitadas como fonte de subversão do conhecimento escolar e das próprias regras de sociabilidade, sendo responsáveis, por exemplo, pelo desinteresse dos alunos e pelos comportamentos violentos, desconsiderando uma série de outras variáveis que poderiam lançar algumas luzes sobre os dilemas que afligem a educação. A mídia tornou-se o bode expiatório simplista para a explicação das mazelas da sociedade contemporânea, sendo alienadora e massificadora (ANDRÉ, 2013, p.35).

A profissão docente na contemporaneidade acompanham níveis de complexidade que vão além de novas aprendizagens e metodologias atualizadas. Incide especificamente na condição existencial do docente com seus vários sentidos e saberes, o que implica em um descondicionamento daquilo que se entendia como educação, professor, instituições escolares, e conseqüentemente, formação docente.

“ENTRE O IDEAL, O REAL E VIRTUAL”: A RESSIGNIFICAÇÃO DA INFÂNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

O conceito de infância ganhou diferentes conotações em determinadas contingências históricas, indo de “adultos imperfeitos” da sociedade medieval a uma “tábula rasa” na perspectiva positivista do século XIX. Há um movimento pendular entre estudiosos que caracterizam a infância ora pela sua fragilidade e vulnerabilidade, ora pelo seu papel ativo na sociedade contemporânea e, outros, até assinalando seu desaparecimento como o crítico social, como Neil Postman (1999) na obra *O desaparecimento da infância*. Nela, o autor assinala o desaparecimento das crianças na sociedade atual, devido a sua representação como adultos em miniatura, já observado em séculos anteriores. Não há mais fronteiras, segundo o autor, entre o mundo infantil e o adulto, inclusive pela erotização contínua da criança através de comportamento adultizado.

Machado conceitua as infâncias (e não apenas uma infância) existentes sob a égide da cibercultura:

[...] A concepção de infância hoje está ligada a cultura que vivemos e à sociedade que nós, adultos, criamos para crianças (e da qual ela participa de sua construção). Com isso pode-se dizer que, sobretudo hoje, diferentes infâncias são produzidas a partir de valores culturais, sociais e econômicos, fazendo emergir novas configurações da infância contemporânea (imersas na cibercultura): crianças empoderadas, sabidas, conectadas, chamadas a crescer, amadurecer e preparar-se para um futuro próximo, repleto de responsabilidades e desafios (MACHADO, 2013, p.5-6).

A respeito das novas gerações, observa-se que a instabilidade e a transitoriedade difundidas de forma característica, estão intrinsecamente relacionadas às condições pós-modernas. Estas são observadas em um mundo com pouca segurança psicológica, econômica e intelectual. O mundo moderno dialético deu lugar a outro, assíncrono e polifônico, no qual o tempo e o espaço são condensados pela virtualidade, com seu espaço desterritorializado onde crianças e jovens, sem pertencerem a algum lugar concreto, vão vivendo progressivamente esferas culturais e sociais mutáveis, marcadas por uma pluralidade de linguagens e culturas (GIROUX, 1996). Baudrillard chama este momento como o da “revolução das incertezas” onde cibernativos, oriundos do ambiente de liquidez de significados e de grande desenvolvimento tecnológico, formam o que se denominou mercadologicamente como Geração “Y”, “Z” e “Alpha”.

As crianças do século XXI, desde tenra idade tem a capacidade de criar e compartilhar conteúdos no ciberespaço com autonomia, pois dominam a cultura digital e utilizam suas ferramentas para produzir conteúdos (CAMBOIM; BARROS, 2010). Existe no universo infantil, uma resistência e apropriação cultural que na miríade de possibilidades da cultura digital, permite a criança construir, reelaborar e interagir a cultura postulada pelos adultos: “Em suas brincadeiras, suas demandas e seus modos de agir, mais do que imitar o mundo social supostamente já instituído, as crianças formulam a sua crítica, o afetam e o recriam” (PEREIRA, 2014, p.132). A infância se transforma ao sabor da velocidade digital, mudando sua feição, não por características biológicas, mas culturais (ALCANTARA; CAMPOS, 2006).

[...] A velocidade desses cibercontecimentos e as mudanças dele decorrentes estão por toda parte e redefinem importantes domínios da vida social e cultural. A partir daí aumenta a sensação de insegurança, desestabilização e desorientação, sobretudo de pais e professores, com as crianças conectadas e, progressivamente imersas nas redes colaborativas, na sequência de mutações aceleradas que a comunicação digital não cessa em apresentar (COUTO, 2013, p.898).

Segundo Tânia Casad (apud LOIOLA, 2010), crianças e jovens contemporâneos possuem “tecnologia wireless”, ou seja, são aptos à capacidade da convergência de mídias, à cultura não apenas interativa, mas participativa. Sobre a “cultura de convergência” na esfera educacional, Fava explica:

[...] não deve ser compreendida apenas como um processo tecnológico dentro ou fora da sala de aula. Mais do que isso, a convergência representa uma transformação cultural, uma vez que os estudantes são incentivados a procurar e colocar novas informações nos mais diversos sistemas e fazer conexões em meio a conteúdos de informações dispersos, criando assim, a cultura participativa e não mais apenas a cultura interativa. (FAVA, 2012, p. 8)

Dentro da perspectiva de cultura participativa na educação, postula-se uma relação horizontalizada entre professores e alunos, sendo que para o primeiro, não basta apenas conhecer as novas tecnologias, mas também entendê-las como elemento de mudanças importantes na área da educação. A cultura da convergência não elimina a figura do professor pelas novas tecnologias, mas presume que novas e antigas metodologias de ensino e aprendizagem irão interagir de forma cada vez mais complexa.

Dentro do cenário atual as novas formas de ser da infância e juventude não se enquadram a realidade escolar e a prática docente. Existe uma inabilidade premente em se lidar com as novas gerações, devido a idealizações que perpassam a própria subjetividade e experiência do professor.

A emergência da cibercultura promove uma transformação nas diversas instâncias da existência humana e torna mais agudas as rachaduras nas abaladas bases que por muito tempo colaboraram sobremaneira na consolidação das idiosincrasias dos indivíduos modernos. Instituições seculares têm seus fundamentos e utilidade questionados nos últimos tempos. Como a escola tem reagido a isso? A princípio, a visão conservadora tem pautado muitos olhares acerca dessa realidade, vituperando o que se está vivenciando e o que está por vir. A dispersão vivida tem sido considerada negativa e, para muitos, promove um entrave ao processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, a mudança reside somente na inclusão das tecnologias ou também nas novas subjetividades? (ESPINDOLA DE SOUZA, 2013, p.3694)

Apesar do tema em questão ser atualmente considerado “clichê” e até mesmo um modismo nos cursos de formação docente (pois existe resistência por parte de pais e docentes que construíram seu conhecimento de forma analógica), são perceptíveis as profundas transformações nos modos de produção e de circulação

da cultura através das tecnologias digitais. Estas engendram novas subjetividades e sociabilidades em que se destacam a potencialidade de enunciação dos sujeitos e as possibilidades de produção colaborativa (PEREIRA, 2014, p.133).

Sobre a resignificação da ideia de criança e, conseqüentemente, de infância na perspectiva da cibercultura, Pereira (2014) postula que:

[...] Entendemos que a cibercultura recoloca em pauta a indagação “que é a infância?”, circunscrita neste texto à experiência que é própria das crianças e que constitui os adultos em forma de memória (Benjamin, 1987a; 2002). Estamos operando com a premissa de que o (não) lugar que a criança ocupa na cultura é uma das formas possíveis de responder a indagação “que é a infância?”. A produção cultural “para crianças”, via de regra produzida pelos adultos, bem como as pesquisas voltadas ao estudo dessas produções, instituem, a nosso ver, possibilidades de respostas a essa questão, tornando-se, esses discursos, produtores da própria ideia de infância, na medida em que naturalizam determinadas concepções e em torno delas desenham uma série de pedagogias (PEREIRA, 2014, p.131).

Pereira (2014) cita Arlindo Machado (2002) ao refletir sobre a negociação dos lugares de autoria na cibercultura, indagando sobre o lugar que a criança efetivamente ocupa nessa suposta coletivização da produção e da circulação da cultura contemporânea. Destaca que a produção acadêmica que se dedica ao tema infância e cibercultura, não traz uma análise dialógica aprofundada desses referidos campos de estudo. Pereira (2014, p.134) afirma que “a criança que, em tese, é o sujeito ativo que resignifica e recria a cultura em que está inserida, parece não ocupar o mesmo lugar social do sujeito colaborativo ou interator que experimenta na cibercultura novos modos de autoria, subjetivação e de sociabilidade”. Postula assim, que se prevalece de forma naturalizada a ideia de que a criança na sociedade contemporânea ocupa lugar passivo, vinculado à recepção da produção cultural adulta, ainda que se leve em consideração suas capacidades de contemplação ativa e resignificação (PEREIRA, 2014).

[...] Nesse ambiente sempre camaleônico, a infância, tal como conhecemos, está mudando em decorrência de inúmeros fatores, como: o contato com diversas manifestações multiculturais; a complexidade das transformações presentes no cotidiano em relação à cidade, às famílias e às formas de interação com as tecnologias móveis; o hibridismo entre tradicionais e novos modos de brincar e se divertir; o fascínio e a ludicidade com os jogos eletrônicos, as redes sociais digitais e a conectividade etc. Tais fatores modificam modos de vida e sinalizam mudanças nas maneiras de entender a infância e o lugar que a criança ocupa nesse cenário em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam (COUTO, 2013, p 898).

Segundo Couto (2013), os pontos de referência na pós-modernidade, sempre fluídos e deslizantes, não cessam de aparecer e estruturar o presente, como as noções de que a criança é ativa, quer opinar e mesmo decidir sobre seu desenvolvimento, formação, construções corporais, hábitos de consumo e lazer, mas, acima de tudo, viver cercada de objetos técnicos e aplicativos capazes de criar redes de conexões com outras crianças e com o mundo, afinal, usar a rede significa acessar uns aos outros (TAPSCOTT apud COUTO, 2013, p. 898):

[...] Conectadas e informadas às crianças moldam seus desejos e se colocam no mundo como seres capazes de opinar, discutir e tomar decisões e esse movimento não acontece sem conflitos. Em toda parte estão pais e professores atentos, preocupados, desorientados, problematizando e discutindo experiências e dúvidas, questionando e querendo entender melhor essas dinâmicas que cercam, caracterizam e definem a “nova” cultura infantil. Perguntas como as que seguem são frequentes: sempre conectadas, imersas na rede, atentas as telas dos dispositivos móveis, as crianças estão se isolando, atrofiando a vida social, o contato sempre enriquecedor com o outro? As brincadeiras tradicionais estão desaparecendo para dar lugar aos jogos eletrônicos? A ludicidade, marca característica e histórica da infância, ainda tem lugar em meio ao toque frenético das telas? De que maneira orientar crianças conectadas, que consomem informações, saberes, produtos de muitas ordens e são parte integrante do cenário da existência luxuriante de um mundo que promete a felicidade de satisfações incontáveis e imediatas? (COUTO, 2013, p. 899)

Em meio a tantas possibilidades que o momento nos traz de pensarmos a cibercultura infantil e suas reverberações na educação, importante tema para a formação docente, a premissa principal do artigo é a de que as crianças participam ativamente do meio digital, onde aprendem e produzem conteúdos, mesmo que sob a tutela do adulto, saindo do lugar de passividade. Faz-se necessário ressignificar a infância e, portanto, a criança, como sujeito de conhecimento na sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, de caráter revisionista, é resultado de uma pesquisa em fase inicial (de caráter independente) sobre a infância e sua relação com a educação no contexto da cibercultura. Embora haja um contingente de trabalhos nas mais diferentes áreas que versem sobre o tema, encontramos dificuldades desde a educação infantil até o âmbito do ensino superior em cursos de formação docente de se discutir não apenas sobre a instrumentalização necessária para nos empoderarmos das novas tecnologias de comunicação e informação, mas também e principalmente, pensarmos sobre as mudanças paradigmáticas trazidas pela cultura digital, denominada de cibercultura. Geralmente, a ideia de aluno, seja ele uma criança ou um jovem, passa pela própria experiência existencial inviabilizando um olhar mais contemporâneo para as novas formas de se produzir e consumir conhecimentos, as novas sociabilidades e linguagens.

Resigned childhood: culture and teachers' education in contemporary world

ABSTRACT

The present article has as general objective to analyze which are the educational challenges in the teachers' formation in front of the new infantile subjectivities modulated by the cyberculture and related to the postmodernity. Cyberculture, called "as the contemporary culture structured by the use of digital technologies in networks in the spheres of cyberspace and cities" (SANTOS, 2011), changed the way of thinking, producing knowledge and consequently teaching and learning, leading to the institutions and teacher training. It is necessary to give a new look to childhood, as a singular stage of knowledge within the complex and diverse contemporary society.

KEYWORDS: Teacher training. Contemporary childhood. Cyberculture. Postmodernity.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. O que é contemporâneo e outros ensaios. Chapecó, Editora Uno chapecó, 2009.

ALCÂNTARA, A. C.; CAMPOS, M. R. A infância entre o desaparecimento e a reinvenção. In: SAMPAIO, Inês Sílvia Vitorino; CAVALCANTE, Andréa Pinheiro Paiva e ALCÂNTARA, Alessandra Carlos (org). Mídia de chocolate: estudos sobre a relação infância, adolescência e comunicação. Rio de Janeiro: E-papers, p.139-150, 2006.

ANDRÉ, R. G. Mosaicos de saberes: mídia, educação e circularidade de saberes. In Koan: Revista de Educação e Complexidade, n. 1, jan. 2013. Disponível em: <http://www.crc.uem.br/departamento-de-pedagogia-dpd/koan-revista-de-educacao-e-complexidade/edicao-01/arquivos-da-edicao-01/mosaicos-de-saberes-midia-educacao-e-circularidade-de-saberes> (Acesso em 25/12/2018)

BAUDRILLARD, J. A sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas. São Paulo, Brasiliense, 1985.

BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro, Zahar, 1999.

BELL, D. The Cultural Contradictions Of Capitalism. EUA, Basic Books, 2008.

Disponível em: <http://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/08/The-Cultural-Contradictions-of-Capitalism-by-Daniel-Bell.-Book.pdf> (Acesso em 25/12/2018).

BERMAN, M. Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade. São Paulo, Editora Companhia das letras, 1989.

BOLESINA, J.; GERVASONI, T. A. Internet, Cibercultura e pós-modernidade: primeiros nós de uma nova rede contextual. Anais do 3o Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: mídias e direitos da sociedade em rede. Santa Maria, 27 a 29 de maio de 2015. <http://www.ufsm.br/congressodireito/anais> (Acesso em 21/08/2017)

CAMBOIM, A. F. L.; BARROS, A. C. P. Relacionamento mercadológico com os cibernativos na Internet. In Anais do XII Congresso de Ciências da Comunicação na região Nordeste. São Paulo: INTERCOM, 2010, v.1.

CASTELLS, M. Sociedade em rede. Paz e Terra, São Paulo, 2000.

COUTO, E.S. A infância e o brincar na cultura digital. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 897-916, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175795X.2013v31n3p897/27731> (Acesso em 25/12/2018)

DURKHEIM, E. Educação e sociologia. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FAVA, R. Educação 3.0: como ensinar estudantes com culturas tão diferentes. 2 ed. Cuiabá: Carlini e Caniato Editorial, 2012.

FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia e prática docente. São Paulo, Cortez, 2012.

GATTI, B. A. Pesquisa, Educação e Pós-Modernidade: Confrontos e Dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, set./dez. 2005. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a04n126.pdf>

GIROUX, H. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: Castells M, Flecha R, Freire P, Giroux H, Macedo M, Willis P. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre (RS), Artes Médicas, p.63-85, 1996.

HABERMAS, J. *Discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

KELLNER, D. *A cultura da mídia*. São Paulo, Editora Edusc, 2001.

LEVY, P. *O que é o virtual*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LYOTARD, J.F. *O Pós-Moderno*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensão do homem (understanding media: The Extensions of Man)*. Editora Cultrix, São Paulo, 2006.

MACHADO, P.S. *Infância e Cibercultura*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Curso de Especialização Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais da Escolarização. Coleção Trabalhos de Conclusão de Curso de Especialização. Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/107916/000945849.pdf> (Acesso em 25/12/2018).

MENDES ANDRÉ, C. O lugar do professor na pós-modernidade. Educação em Revista, Marília, v.9, n.2, p.37-50, jul.-dez. 2008.

NETO, E.S; FRANCO, E.S. Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. Revista de Educação do COGEIME – Ano 19 – n.36 – janeiro/junho 2010.

PEREIRA, R. R. O (En)canto e silêncio das sereias: sobre o (não) lugar da criança na cibercultura. childhood & philosophy, rio de janeiro, v. 10, n. 19, jan-jun, p. 129-154, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/.../15020> (Acesso em 25/12/2018)

POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho, José Laurenido de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RÜDIGER, F. As teorias da cibercultura: Perspectivas, questões e autores. Porto Alegre, Editora Sulina, 2011.

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

SANTOS, A. R. J. Formação do professor na contemporaneidade: repensando conceitos e possibilidades. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de psicopedagogia. 26 a 29 de outubro – PUC-PR, Curitiba, 2009.

Recebido: 25 dez. 2018.

Aprovado: 10 jan. 2019.

DOI: 10.3895/rde.v9n15.9248

Como citar:

BARROS, P.M. A infância ressignificada: cultura e formação docente na contemporaneidade. R. Dito Efeito, Curitiba, v. 9, n. 15, p. 50-65, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/de>>. Acesso em: XXX.

Direito autorial: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

