

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE – UNIVALE
MESTRADO EM GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO – GIT

Karla Nascimento de Almeida

CONEXÕES RIZOMÁTICAS:
ciberterritorialidades docentes e discentes

Governador Valadares
2018

KARLA NASCIMENTO DE ALMEIDA

CONEXÕES RIZOMÁTICAS:

Ciberterritorialidades docentes e discentes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

Coorientadora: Profa. Dra. Cristiane Mendes Netto

Governador Valadares

2018

Ficha Catalográfica - Biblioteca Dr. Geraldo Vianna Cruz (UNIVALE)

370.1
A447c

Almeida, Karla Nascimento de.

Conexões rizomáticas [manuscrito] : ciberterritorialidades docentes e discentes / Karla Nascimento de Almeida. – 2018.
137 f. : il. ; 29,5 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Vale do Rio Doce, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão Integrada do Território – GIT, 2018.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Cristiane Mendes Netto.

1. Territorialidade. 2. Educação. 3. Tecnologias. 4. Ciberespaço.
I. Souza, Maria Celeste Reis Fernandes de. II. Mendes Netto, Cristiane. III. Título.

Catálogo na publicação: Bibliotecário Edson Félix – CRB6/2983



Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território - GIT
ATA DA BANCA EXAMINADORA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

KARLA NASCIMENTO DE ALMEIDA

Matrícula Nº 51.804

Aos dezanove dias do mês de fevereiro de dois mil e dezoito (19/02/2018), às 16h (dezesesseis horas), no Auditório B, Edifício Pioneiros, da Universidade Vale do Rio Doce, reuniu-se a Comissão Examinadora da Dissertação de Mestrado intitulada **“Conexões rizomáticas: ciberterritorialidades docentes e discentes.”** Linha de Pesquisa: Território, Migração e Cultura, elaborada pela aluna Karla Nascimento de Almeida. A Comissão Examinadora foi composta pelas professoras: Dr.^a Maria Celeste Reis Fernandes de Souza (orientadora) – UNIVALE, Dr.^a Cristiane Mendes Netto (co-orientadora) – UNIVALE, Dr.^a Eliana Martins Marcolino – UNIVALE e a Dr.^a Maria Luiza Cardinale Baptista – Universidade de Caxias do Sul (UCS). Abrindo a sessão, a presidente da Comissão, Prof.^a Dr.^a Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulares do Trabalho Final, passou a palavra à mestranda Karla Nascimento de Almeida para apresentação de sua Dissertação. Logo após a arguição dos examinadores, a Comissão se reuniu, sem a presença da mestranda e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Concluída a reunião, os membros da Comissão Examinadora consideraram por unanimidade a Dissertação aprovada com indicação da banca para publicação pela qualidade da discussão teórica, caráter inovador e riqueza do campo de pesquisa.

Em seguida, o resultado foi comunicado publicamente à candidata pela presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a reunião e lavrou-se a presente Ata, que será assinada por todos os membros da Comissão Examinadora.

Governador Valadares, 19 de fevereiro de 2018.


Prof.^a Dr.^a Maria Celeste Reis F. de Souza
Orientadora


Prof.^a Dr.^a Cristiane Mendes Netto
Co-orientadora


Prof.^a Dr.^a Eliana Martins Marcolino
Examinadora


Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Cardinale Baptista
Examinadora

Ao meu companheiro, Bispo Filho,
pela potência de acordar sonhos
e me inspirar o desejo de
construir novos territórios.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus, pelas conexões que me permitiram estar aqui-agora, vivenciando este espaço-tempo. Agradeço de modo especial pela conexão com minha mãe, Zuleica, e meu pai, Eduardo, por me trazerem à vida, me cuidarem, acreditarem em mim e me incentivarem a conectar conhecimentos desde a infância, o que tento passar à minha filha, Sofia, a qual agradeço pela companhia nesta viagem terrena, pelo amor e aprendizados que partilhamos. Aos meus irmãos, Maurício e Vinício, por se fazerem presentes nesta caminhada, por me apoiarem na busca da realização de mais um sonho. À minha cunhada, Simone, pelo cuidado ao utilizar as tecnologias para promover encontros, aproximando-me da minha sobrinha Ludimila. Ao Bispo Filho, pelo companheirismo e pelo suporte em todos os momentos, inspirando-me coragem e firmeza diante das surpresas do espaço. Aos familiares, amigas e amigos que creram e apostaram no meu esforço, muito obrigada. Às/aos colegas do mestrado, pelas angústias e alegrias partilhadas, minha gratidão, principalmente pelas conexões que permanecerão abertas e já florescem em amizades bonitas. Meu agradecimento ao professor Jaider Batista da Silva, Secretário Municipal de Educação de Governador Valadares em 2016, pela sensibilidade em flexibilizar meu horário de trabalho para que eu pudesse frequentar as aulas do mestrado, apoiando-me e incentivando-me a buscar novos conhecimentos. Às funcionárias da Assessoria de Pesquisa e Pós-Graduação agradeço pela forma atenciosa com que sempre me trataram, por telefone, e-mail e pessoalmente. Agradeço às/aos professoras/es do mestrado pelos aprendizados que me fizeram ver tantas novas possibilidades impensadas até-então. Agradeço de modo especial ao professor Dr. José Luiz Cazarotto e à professora Dra. Cristiane Mendes Netto que participaram da banca de qualificação e acreditaram nas conexões que eu me propunha a estabelecer indicando novas direções a serem trilhadas. Agradeço imensamente à professora Dra. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza que, muito mais que uma orientadora, foi amiga, conectando afetos e agenciando desconstruções. Sou muito grata por ter me conduzido durante essa aventura com paciência, amorosidade, respeito e uma dose intensa de energia. Agradeço à professora Dra. Cristiane Mendes Netto, que após à qualificação aceitou embarcar nessa viagem investigativa como coorientadora. Muito obrigada pelas leituras atentas, pelas observações e apontamentos pertinentes que vieram a enriquecer este trabalho. Agradeço afetosamente à professora Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista (pelo entrelaçamento de nossas trajetórias em outros espaço-tempos, também virtuais), à professora Dra. Eliana Martins Marcolino e à professora Dra. Eunice Maria Nazareth Nonato, por aceitarem contribuir com seus olhares para este estudo. Meu agradecimento especial à equipe gestora, pedagogo, professoras/es, funcionárias/os e estudantes da Escola Municipal Professora Rosalva Simões Ramalho pelas conexões que me permitiram realizar durante este estudo. Para finalizar, agradeço a todas/os que de alguma forma se conectam comigo nessa imensa, complexa e surpreendente teia da vida e aciono o pensamento do astrônomo Carl Sagan para dizer que diante da vastidão do tempo e da imensidão do universo, é um imenso prazer para mim dividir um planeta e uma época com vocês. Obrigada!

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para se continuar a olhar ou a refletir [...]



Michel Foucault

Estou interessada em como poderíamos imaginar espaços para estes tempos, como poderíamos buscar uma imaginação alternativa.



Doreen Massey

Estou convencido de que estamos nos aproximando de uma bifurcação conectada ao progresso da tecnologia da informação e a tudo que a ela se associa, como a multimídia, robótica e inteligência artificial. Essa é a "sociedade de rede", com seus sonhos de aldeia global. Mas qual será o resultado dessa bifurcação? Em qual de seus ramos nos encontraremos?



Ilya Prigogine

Trata-se, simplesmente de um encontro de trajetórias. (...) Estamos sempre, inevitavelmente, construindo espaços e lugares. (...) Se o tempo é a dimensão da mudança, então o espaço é a dimensão do social: da coexistência contemporânea de outros. E isso é ao mesmo tempo um prazer e um desafio.



Doreen Massey

RESUMO

Este estudo se propôs a cartografar territorialidades docentes e discentes no uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em uma escola pública da rede municipal de Governador Valadares – Minas Gerais. Em um exercício interdisciplinar, buscou-se as contribuições teóricas de autoras e autores do campo da Geografia, mais precisamente, da abordagem dos Estudos Territoriais, da Educação e da Comunicação. A perspectiva territorial que direciona este trabalho parte das proposições da geógrafa inglesa Doreen Massey e do geógrafo brasileiro Rogério Haesbaert. Sobre a cibercultura e o ciberespaço, tecemos um diálogo com Pierre Lévy, André Lemos e André Parente, e provocamos uma interface do campo da Educação com o campo da Comunicação, recorrendo às contribuições de José Marques de Mello e Sandra Tosta, José Manuel Moran, Pedro Demo, Vani Moreira Kenski e Kátia Alonso. O estudo, de abordagem qualitativa, teve como campo de pesquisa uma escola que funciona em tempo integral e possui projeto pedagógico voltado para o uso das tecnologias. Os sujeitos participantes foram docentes e discentes do 9º ano do Ensino Fundamental. O processo de coleta de dados envolveu imersão em campo, observação, questionário e entrevistas. O conceito de Rizoma dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guatarri foi adotado como possibilidade analítica para cartografar as territorialidades docentes e discentes no uso das tecnologias na escola. Cartografamos os diferentes graus de vulnerabilidade informacional de docentes e discentes com nós que restringem o acesso ao ciberespaço, as tensões entre o tempo tecnológico e o tempo escolar, e as linhas de fuga acionadas por esses sujeitos levando-os a des-reconstrução de territórios virtuais e múltiplas (ciber)territorialidades: a ciberterritorialidade dos conhecimentos, das culturas, dos afetos e do lazer. As conclusões do estudo denunciam os processos de exclusão digital vivenciados pelos discentes e evidenciam como as relações com as tecnologias encontram-se implicadas nas territorialidades docentes e discentes, refletindo, pois, nos processos de ensino aprendizagem, e acirrando na escola as tensões entre os tempos e espaços escolares, marcados pela rigidez, fixidez, e fragmentação dos componentes curriculares.

Palavras-chave: Territorialidade. Educação. Tecnologias. Ciberespaço.

ABSTRACT

This study aims to map teaching and learning territorialities related to the use of Information and Communication Technologies (ICT) in a public school of the municipal system of Governador Valadares - Minas Gerais. Through an interdisciplinary approach, we sought the theoretical contributions of authors of the fields of Geography, more precisely the approach to Territorial Studies, Education and Communication Studies. The territorial perspective that directs this work is based on the propositions of the English geographer Doreen Massey and the Brazilian geographer Rogério Haesbaert. Regarding cyberculture and cyberspace, the text dialogues with Pierre Lévy, André Lemos and André Parente. We have developed an interface between the field of Education and the field of Communication, drawing on the contributions of José Marques de Mello e Sandra Tosta, José Manuel Moran, Pedro Demo, Vani Moreira Kenski and Kátia Alonso. The study is based on a qualitative approach and had as a research field a full time school that has a pedagogical project focused on the use of technologies. The subjects were teachers and 9th grade students. The process of data collection involved immersion in the field, observation, questionnaire and interviews. The Rizoma concept of the philosophers Gilles Deleuze and Félix Guatarri was adopted as an analytical possibility to map the territorialities of teachers and students in the use of technologies in school. We mapped the different levels of informational vulnerability on teachers and students with access constraints to cyberspace, the tensions between technological time and school time, and the lines of escape triggered by these subjects, leading them to (de)(re)construction of virtual territories and multiple (cyber) territorialities: the cyberterritoriality of knowledge, cultures, affections and leisure. The conclusions of the study denounce the processes of digital exclusion experienced by the students and show how the relations with the technologies are implicated in the teaching and learning territorialities, impacting the teaching and learning processes, and provoking tensions between the time and space, thus, marked by rigidity, fixity, and fragmentation of the curricular components.

Keywords: Territoriality. Education. Technologies. Cyberspace.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Máquina de escrever da marca Olivetti	11
Figura 2 - Grafite produzido pelo artista canadense conhecido como I Heart	16
Figura 3 - Imagem de um Rizoma	24
Figura 4 - Imagem de satélite da cidade de Governador Valadares	38
Figura 5- Rizoma acesso ao território virtual	55
Figura 6 - Cartaz afixado no corredor do segundo pavimento da escola.....	65
Figura 7- Rizoma conhecimentos	81
Figura 8 - Rizoma culturas	94
Figura 9 - Rizoma afetos.....	103
Figura 10 – Rizoma Lazer	110
Figura 11 - Rizoma conexões docentes e discentes.....	118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 TERRITÓRIO(S), TERRITORIALIDADES, TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: CONECTANDO CONCEITOS	19
1.1 TERRITÓRIO EM MOVIMENTO: UM FAZER-SE CONTINNUM.....	19
1.2 CIBERESPAÇO E OS TERRITÓRIOS-REDE-FLEXÍVEIS: TERRITORIALIDADES MOVENTES	25
1.3 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: RECONFIGURANDO RELAÇÕES EDUCATIVAS.....	31
2 CONEXÕES METODOLÓGICAS: DOS CAMINHOS EM DES(RE)CONSTRUÇÃO	35
2.1 MULTITERRITORIALIDADES DA PESQUISADORA	36
2.2 A ESCOLA: A ENTRADA NESSE TERRITÓRIO.....	40
2.3 DAS VIDAS CONECTADAS NESTA PESQUISA	44
2.4 A PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO.....	47
2.5 FAZENDO RIZOMA: A ANÁLISE DOS DADOS.....	49
3 CARTOGRAFANDO TERRITORIALIDADES DOCENTES E DISCENTES.....	54
3.1 FAZENDO RIZOMA.....	61
3.2 TENSÕES E LINHAS DE FUGA	73
4 CIBERTERRITORIALIDADES: PRÁTICAS DO TERRITÓRIO VIRTUAL.....	80
4.1 CIBERTERRITORIALIDADE DOS CONHECIMENTOS: PRIMEIRA BROTAÇÃO .	81
4.2 CIBERTERRITORIALIDADE DAS CULTURAS: SEGUNDA BROTAÇÃO	93
4.3 CIBERTERRITORIALIDADE DOS AFETOS: TERCEIRA BROTAÇÃO.....	102
4.4 CIBERTERRITORIALIDADE DO LAZER: QUARTA BROTAÇÃO	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONEXÕES RIZOMÁTICAS DOCENTES E DISCENTES	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
APÊNDICE A - Termo de autorização para a realização da pesquisa	129
APÊNDICE B – Questionário disponibilizado para docentes.....	132
APÊNDICE C – Questionário disponibilizado para estudantes	135

INTRODUÇÃO

Ao olhar pelos retrovisores do tempo vejo uma menina que observa a mãe, professora, datilografando provas em uma antiga Olivetti¹. A estante repleta de livros, revistas e gibis compunha o cenário de uma casa simples localizada no campo, no interior de Minas Gerais. O tempo seguiu seu fluxo... a família mudou-se para Governador Valadares em busca de melhores oportunidades de estudo para a filha e os filhos. Visão altruísta da mãe que não chegou a cursar o ensino superior e de um pai que não completou o Ensino Fundamental. A menina se torna mulher e mãe.



Figura 1- Máquina de escrever da marca Olivetti

Fonte: <https://www.escriortotal.com.br/impressoras/maquina-de-escrever/maquina-de-escrever/maquina-de-escrever-manual-profissional-olivetti-lexicon-80-fabricacao-1948-reformada>. Acesso em: 11 jan 2018.

Depois de concluir o Curso Normal (Magistério) me aventurei no Ensino Superior em uma outra área pela qual eu também era apaixonada: Comunicação! No entanto, no último ano do curso as surpresas do espaço em suas múltiplas dimensões (familiares, econômicas, afetivas) me levaram a deixar a universidade.

¹ Referência à máquina de datilografar produzida pelo italiano Camilo Olivetti, que lançou o modelo portátil de uma máquina de datilografia em 1932. Disponível em: < <http://www.portalsaofrancisco.com.br/historia-geral/historia-da-maquina-de-escrever> > Acesso em: 11 jan 2018.

Mas as configurações do espaço-tempo não são fixas, são fluidas, se fazem, desfazem e refazem no movimento acionado pela potência criativa do desejo produzindo encontros, reestabelecendo conexões, espantando fantasmas e acordando sonhos. Nessa malha móvel e mutante me mo(vi) concluindo o curso de Jornalismo ao mesmo tempo que iniciava a graduação em Pedagogia em uma universidade federal na modalidade de educação à distância (EAD).

Estudar nesse formato foi um desafio que consegui superar pelas habilidades que eu já possuía em relação ao uso do computador e da Internet, e também pela disciplina e autonomia para buscar os conhecimentos. Mas presenciei as dificuldades de colegas nessa relação mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Como monitora de graduação, pude ajudá-los/las a compreender melhor o funcionamento da plataforma virtual de aprendizagem e auxiliá-los na postagem de atividades. O trabalho de conclusão de curso buscava identificar como professoras da Educação Básica utilizavam o computador em suas aulas, se estes se configuravam como ferramentas auxiliares no processo ensino-aprendizagem. Mais tarde, na especialização em gestão educacional busquei analisar como as tecnologias móveis poderiam oferecer possibilidades pedagógicas para o processo de avaliação na educação infantil.

Nesse período, profissionalmente eu vivia múltiplos territórios dividindo-me como professora auxiliar em uma instituição municipal de educação infantil e como jornalista em uma Organização Não Governamental voltada para fomentar o associativismo e cooperativismo entre pequenos produtores rurais.

O tempo continua sua marcha e o espaço, desafiador, se abre a novas possibilidades. Início em 2016 o mestrado interdisciplinar em Gestão Integrada do Território. Ao conhecer a proposta de re-imaginação do espaço apresentada pela geógrafa inglesa Doreen Massey e a abordagem integradora do geógrafo brasileiro Rogério Haesbaert, ambos considerando o Espaço/Território produto de inter-relações, múltiplo, aberto e dinâmico, identifiquei as lentes teóricas por meio das quais eu ainda olharia para a interface educação/tecnologias, mas a partir de então sob outra perspectiva.

Brotava, assim, o interesse por uma geografia que se volta para a diferença, para o reconhecimento do outro, para o exercício da alteridade, para as múltiplas trajetórias em curso, para o desafio, social, político e cultural de estar-juntos, humanos e não-humanos.

Essa perspectiva teórica era novidade para mim, então empreendi uma busca para identificar produções² que relacionassem Educação, tecnologias e estudos territoriais. Foi possível encontrar um extenso número de trabalhos que envolvem a temática Educação e Tecnologias com vieses bastante variados sobre formação de professores, educação à distância, ensino superior, educação ambiental e outros temas subjacentes. Contudo, as produções que se inserem de forma interdisciplinar utilizando referenciais do campo da Geografia se mostraram ainda escassas, sobretudo quando os estudos se voltam para o contexto da Educação Básica³, conforme pesquisa realizada mapeando a produção acadêmica relativa a essa temática nos últimos 10 anos.

Das dissertações defendidas no Programa de Gestão Integrada do Território (GIT) da Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE⁴ de 2009 até 2016, aproximadamente 90 trabalhos, identificamos o trabalho de Morais (2014) que se propôs a investigar a interface Território, Tecnologias e Educação, com o foco no Ensino Superior.

A partir desse quadro, a proposta foi lançar outros olhares para as TIC e a Educação, para além do viés pedagógico e da perspectiva construcionista⁵ das TIC (vivenciadas na graduação e especialização), como ferramentas capazes de conferir maior qualidade ao processo ensino-aprendizagem. Pensar a temática incorporando os conceitos dos Estudos Territoriais (espaço/espacialidade, território/territorialidade)⁶ abre-nos outras possibilidades para ampliarmos o debate teórico sobre Tecnologias, Território e Educação Básica.

As TIC deixaram de ser novidade no século XXI e passaram a ser ferramentas cada vez mais presentes na vida social, ampliando a mobilidade de acesso às informações e as possibilidades de interação. As fronteiras físicas viram-se diluídas pelos computadores conectados à Internet, possibilitando a comunicação em tempo real com pessoas em diversos

²O levantamento de produções sobre tecnologias, educação e estudos territoriais realizado no sítio eletrônico scholar.google.com.br apresentou apenas três trabalhos, dos quais somente um relacionava Ciberespaço e território (BICALHO e MORAIS, 2016), contudo com foco no Ensino Superior.

³ A Educação Básica compõem-se das etapas de escolarização que compreendem a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

⁴ Informações obtidas na Secretaria do GIT em dezembro de 2017.

⁵O construcionismo origina-se a partir de um conjunto de ideias do matemático Seymour Papert, na década de 60, discípulo e colaborador de Piaget e foi influenciado pelos conceitos de Inteligência Artificial que floresciam no MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) (MALTEMPI, 2004). As pesquisas que se realizam com o construcionismo como pano de fundo, têm como foco de seus estudos os aspectos cognitivos, compartilhando do pressuposto de que o conhecimento é construído por um sujeito ativo operatório – na interação com esta ferramenta em um processo de construção e reconstrução de estruturas mentais. In: Freitas et al (2012).

⁶ Estes conceitos serão discutidos no capítulo 1.

pontos do planeta. Assistimos assim ao surgimento do que o sociólogo francês Pierre Lévy (1999) denominou de ciberespaço, um espaço de produção, circulação e partilha de informações digitais, onde se estruturam relações sociais, econômicas e de poder.

Essa revolução tecnológica propicia, de acordo com Castells (1999), a formação de um novo sistema de comunicação, que fala uma língua universal digital, promove a “integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura” (CASTELLS, 1999, p. 40) e conduz a uma modificação substancial das formas sociais de espaço e tempo.

Nesse contexto do advento das redes telemáticas, que conjugam informática e telecomunicações, as relações espaço-temporais se encontram alteradas. O que pensávamos de espaço, com fronteiras delimitadas, é diluído, torna-se justaposto, simultâneo.

A evolução das TIC nos remete, assim, a novas maneiras de pensar o conceito de espaço. Esse conceito faz parte das discussões do campo da Geografia, em que os Estudos Territoriais como um dos modos de compreendê-lo, oferece-nos aportes teóricos profícuos para pensar as relações socioespaciais.

A geógrafa inglesa Doreen Massey (2015), reconhece o espaço como produto de inter-relações, constituído através de interações; como esfera da existência da multiplicidade, da coexistência da heterogeneidade. Nesse sentido, o espaço é considerado aberto e dinâmico, “ele está sempre no processo de fazer-se”. (MASSEY, 2015. p.29)

O pensamento e estudos de Massey sobre o espaço vão ecoar no trabalho do geógrafo brasileiro, Rogério Haesbaert, nas produções pós 2002, contribuindo para a ampliação dos estudos realizados pelo autor acerca das relações entre território, territorialidade e multiterritorialidade. O autor destaca nesses estudos o território enquanto “‘espaço-tempo’ vivido, múltiplo, diverso e complexo que desdobra-se ao longo de um *continuum*” (HAESBAERT, 2011, p. 341, aspas e grifos do original) como um espaço-processo socialmente construído.

Com base nesse entendimento, compreendemos⁷ o ciberespaço como um espaço-processo constituído socialmente como produto de inter-relações, como espaço aberto e heterogêneo, sempre em construção, que altera nossas relações espaço-temporais nas mais diversas esferas da vida social, seja no trabalho, no lazer, nas escolas ou em qualquer outro ambiente mediado pelas TIC, sobretudo pela mobilidade oferecida pelos dispositivos tecnológicos móveis, como *notebooks, tablets, ipods e smartphones*. A miniaturização desses

⁷ Utilizamos neste trabalho o singular para descrever as experiências pessoais da pesquisadora e o plural como resultante dos diálogos com a orientadora e coorientadora.

aparelhos e a conectividade com redes de comunicação possibilitam “misturar”, ou seja, mesclar digital e físico, remodelando, assim, nossas formas de fazer, pensar, criar e nos relacionar.

É, pois, na consideração sobre o cotidiano escolar como espaço-tempo vivido, permeado por uma multiplicidade de relações, agora intensificadas e expandidas com a presença das tecnologias digitais, que este estudo tem como objeto as relações que docentes e discentes estabelecem com as tecnologias no território virtual.

Nesse sentido, o estudo visa cartografar as territorialidades docentes e discentes no uso das tecnologias de informação e comunicação. Esse objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: identificar as tecnologias utilizadas por docentes e discentes, condições de acesso e situações de uso das mesmas no cotidiano escolar; analisar os modos de apropriação do ciberespaço por docentes e discentes.

Como campo de pesquisa escolhemos intencionalmente uma escola pública municipal de Governador Valadares, que funciona em tempo integral e cujo projeto pedagógico é voltado para o uso das tecnologias. Nesse campo buscamos conexão com docentes e discentes do 9º ano do Ensino Fundamental. A opção por esses sujeitos, sobretudo discentes, se deu em razão de estarem no último ano desta etapa de escolarização, pela maior vivência escolar e por estarem em uma faixa etária (13 a 17 anos) com maior número de usuários da Internet⁸, demonstrando, assim, maior interesse pelas tecnologias digitais.

A coleta do material empírico se deu por meio de imersão no campo de pesquisa, observação, registros em diário de pesquisa, conversas informais, questionário e entrevista com oito estudantes e quatro docentes. Para capturar um espaço de relações, aberto, dinâmico, movediço, acionamos o conceito de rizoma, dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guatarri como possibilidade analítica para cartografar territorialidades docentes e discentes no uso que esses sujeitos fazem das tecnologias acessando o ciberespaço, construindo, se apropriando e dando sentido a novos territórios, novas territorialidades ou (ciber)territorialidades. Chegamos neste estudo, a apreender quatro ciberterritorialidades: a ciberterritorialidade dos conhecimentos, das culturas, dos afetos e do lazer.

A tentativa de capturar uma cena em movimento, um mapa aberto, desmontável e reconectável nos apresenta desafios. Como apreender significados prestes a escapular? Como capturar o outro em sua completude? Como traduzir a vida em movimento de fazer-se no plano

⁸ Uma pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, em 2015, A TIC Kids Online Brasil indica que dois terços dos jovens de 9 a 10 anos de idade eram considerados usuários da rede (63%), essa proporção era de 73% entre crianças de 11 a 12 anos, 87% entre os adolescentes de 13 a 14 anos e 86% na faixa de 15 a 17 anos.

bidimensional da folha em branco? Como fazer pulsar territorialidades moventes por meio da escritura que fixa? Quantos textos se cruzam a este texto que ora intento, ora invento, ora me vejo impossibilitada de escre(vê)-lo?

Mas a impossibilidade de tradução não me paralisa, ao contrário, me impulsiona, me inquieta, me faz mover... principalmente porque essa impossibilidade carrega em si a presença da incompletude (desconstruindo totalidades). Nesse movimento, reconheço-me herdeira de outros (e de outras), daquelas/daqueles que vieram antes, que nos trouxeram textos encharcados de sentidos, de marcas do vivido, de *con*-textos vários, de outras geografias de pensamentos, de escrituras que não se propõem ao fechamento ou ao significado universal. Para capturar as nuances desse processo, nos esforçamos para “aguçar os sentidos, (...) buscar invenções que apontem para a abertura, a transgressão, a subversão” (PARAÍSO, 2014, p. 42). A beleza, e o desafio de tudo isto, está em “abrir-se a encontros de toda a sorte de signos e linguagens, na luta para que algo nos toque amorosamente e nos ajude a encontrar um caminho para a invenção”. (PARAÍSO, 2014, p. 42).

Assim, optamos por uma bricolagem de linguagens, entrelaçando na tessitura deste trabalho fragmentos de Literatura, de Graffiti, de música, de notícias de jornal...de textos outros em que nem sempre a primazia é da palavra ou do dizer, mas do silêncio e do ouvir/ver/sentir/intuir!



Figura 2 - Graffiti produzido pelo artista canadense conhecido como I Heart
 Fonte: <http://www.atoganaoegrega.com/2015/02/virtual.html> Acesso em: 10 out 2017.

A menina que, há pouco mais de trinta anos, via a mãe na máquina de datilografar hoje vê a sobrinha de 5 anos que mora em outra cidade teclando em um smartphone (como nos remete o graffiti na figura 2), jogando, gravando áudios, fazendo fotos e postando vídeos no WhatsApp, acionando linhas de fuga (telemáticas) para escapar da saudade, agenciando desejos de encontros (virtuais) e produzindo novas ciberterritorialidades (de afeto).

Essa trama tecida até-agora é para demonstrar meu interesse, como pessoa, mulher, mãe, irmã, filha, tia, educadora e pesquisadora, pela interface Educação/Comunicação, no intuito de aprender/compreender mais sobre o mundo em que vivemos, as gentes que se inter-relacionam e os *media* através dos quais também nos *des-re-construímos*.

É o resultado desse exercício de experimentação (de afetos, teorias, reconstruções) que compartilhamos nesta dissertação que se encontra dividida em quatro capítulos. No capítulo 1 apresentaremos o referencial teórico sobre o qual este estudo se assenta, entrelaçando conceitos de território, territorialidade, Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação. O capítulo está subdividido em três seções. A seção 1.1 intitulada Território em movimento: um fazer-se *continuum* aborda as concepções e proposições sobre território e espaço assumidas pelo geógrafo brasileiro Rogério Haesbaert e pela geógrafa inglesa Doreen Massey. A próxima seção: Ciberespaço e os territórios-rede-flexíveis: territorialidades moventes, contextualiza o ciberespaço e a cibercultura a partir das contribuições de Pierre Lévy, André Lemos, André Parente em articulação com Haesbaert. Na seção 3: Educação e Tecnologias digitais: reconfigurando relações educativas, tecemos um diálogo com os autores José Manuel Moran, Vani Moreira Kenski, Pedro Demo, José Marques de Mello, Sandra Tosta, Kátia Alonso e Pierre Lévy.

O capítulo dois apresenta os caminhos metodológicos trilhados durante a investigação e está subdividido em cinco seções. Na primeira seção deste capítulo 2.1: Multiterritorialidades da pesquisadora, conto sobre o meu processo de des(re)construção durante a realização deste estudo. Na seção 2.2: A escola, a entrada nesse território, contextualizo o campo de pesquisa. Os sujeitos, docentes e discentes, vão compor a seção 2.3: Das vidas conectadas nesta pesquisa. Na próxima seção, 2.4: A produção do material empírico, relato como se deu a produção do material empírico e para finalizar o capítulo, na seção 2.5, Fazendo Rizoma: a análise dos dados, apresento o conceito de rizoma dos filósofos Gilles Deleuze e Felix Guatarri como possibilidade analítica para cartografar as territorialidades docentes e discentes no uso das TIC.

No capítulo três: cartografando territorialidades docentes e discentes, iniciamos a análise do material empírico apresentando uma caracterização mais detalhada dos sujeitos da pesquisa, quem entra e como entra no território virtual. A seção 3.1: Fazendo Rizoma, mapeia as barreiras visíveis e invisíveis de acesso ao ciberespaço colocadas pela escola para docentes e discentes, os nós de controle e restrição. Na seção 3.2: Tensões e linhas de fuga, apresentamos os conflitos que emergem nas relações de docentes e discentes com as tecnologias na escola e quais as linhas traçadas para escapar da forma escolar, com tempos (rígidos) e espaços (fixos).

Na sequência, no capítulo quatro: Ciberterritorialidades: práticas do território virtual, relatamos a bricolagem que fizemos a partir dos termos cibercultura e territorialidade, chegando à expressão ciberterritorialidade para designar a apropriação simbólica e social do espaço virtual, as práticas do ciberespaço vivenciadas por docentes e discentes e os sentidos que emergem nessas relações. O capítulo subdivide-se em quatro seções: 4.1 Ciberterritorialidade dos conhecimentos, 4.2 ciberterritorialidade da Cultura, 4.3 Ciberterritorialidade dos Afetos e 4.4 Ciberterritorialidade do lazer. Todas essas seções possuem o mesmo formato, apresentam a análise a partir dos dados coletados em articulação com o referencial adotado, trazem uma ilustração que nos remete ao rizoma e apontam as tensões e linhas de fugas acionadas por docentes e discentes nos movimentos de des(re)territorialização, multiterritorializando-se.

Por fim, nas considerações finais buscamos conectar os rizomas, capturar os sentidos que brotaram durante a cartografia de ciberterritorialidades docentes e discentes. Os resultados apontam para múltiplas direções: desigualdades de acesso às tecnologias, desejos e agenciamentos de docentes e discentes produzindo ciberterritorialidades, o tempo tecnológico como um nó que tensiona o tempo escolar, as linhas de fuga como vetores desterritorializantes para escapar da forma escolar, as questões geracionais e de gênero que emergiram no estudo e a necessidade de formação pedagógica para uso das TIC na escola. À guisa de conclusão, esperamos que o trabalho continue aberto a novas leituras e possibilidades analíticas, provocando novas interpretações que nos ajudem a compreender as relações socioespaciais entre humanos e não humanos nesta aventura desafiadora de estar-juntos.

1 TERRITÓRIO(S), TERRITORIALIDADES, TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: CONECTANDO CONCEITOS

O filósofo Gilles Deleuze apresenta os conceitos como uma caixa de ferramentas⁹ a partir da qual podemos operar sobre o mundo. A partir dessa compreensão, apresentamos neste capítulo inicial os conceitos a partir dos quais estamos buscando compreender como se configuram territorialidades docentes e discentes no uso das tecnologias da informação e comunicação.

Buscamos conectar conceitos do campo da Geografia, da Comunicação e da Educação em um exercício interdisciplinar na produção de conhecimentos ultrapassando as fronteiras isoladas de suas áreas para contribuir a partir de uma visão mais sistêmica dada a complexidade que envolve o objeto de pesquisa.

Para efeito de melhor organização textual, dividimos este capítulo em três seções. A primeira apresenta os argumentos de Haesbaert e Massey sobre território, espaço, territorialidades e espacialidades, tecendo a rede de conceitos do campo dos Estudos Territoriais que sustentam este trabalho.

A segunda seção esboça a trama complexa das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) configurando o ciberespaço e a cibercultura, alterando as relações socioespaciais consequentes da compressão espaço-tempo, instaurando territórios-redes-flexíveis e multiterritorialidades.

Na terceira seção mostramos como as tecnologias têm sido incorporadas no campo da educação, imprimindo novas dinâmicas ao processo educativo, e ampliando as possibilidades de reconfiguração das relações educativas.

1.1 TERRITÓRIO EM MOVIMENTO: UM FAZER-SE CONTINNUM

A trilha teórica que percorremos ao longo deste trabalho nos conduz a um reconhecimento do território “como um híbrido – híbrido entre sociedade e natureza, entre

⁹Em uma famosa conversa com Michel Foucault, em 02 de março de 1972, Deleuze afirma que "uma teoria é como uma caixa de ferramentas... E preciso que sirva, é preciso que funcione". A conversa completa pode ser encontrada no texto Os intelectuais e o poder, um dos capítulos da obra Microfísica do poder. (FOUCAULT, 1997)

política, economia e cultura, e entre materialidade e ‘idealidade’ numa complexa interação tempo-espaço”. (HAESBAERT, 2007, p.27, aspas do original)

Em virtude dessa compreensão, Haesbaert vai nos afirmar que o território, múltiplo e complexo, está sempre imerso em relações de dominação e/ou apropriação, desdobrando-se “ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais ‘concreta’ e ‘funcional’ à apropriação mais subjetiva e/ou ‘cultural-simbólica’(HAESBAERT, 2004, 95-96, grifos e aspas do original¹⁰)

O autor enfatiza que “não há como dissociar as perspectivas materiais/funcionais e imateriais/simbólicas da espacialidade, entendida (...) como o próprio real objetivo e ‘coexistencialmente’ produzido” (HAESBAERT, 2008, p. 396, aspas do original). A proposta do autor não é tratar o cultural como uma esfera delimitada do espaço social, mas compreendê-lo em suas múltiplas e indissociáveis articulações com outras dimensões, como a econômica e a política. (HAESBAERT, 2008). Para Haesbaert, mais que caracterizar a problemática que envolve o território, é preciso compreender sua historicidade, sua variação conforme o contexto histórico e geográfico evidenciando quatro grandes fins ou objetivos da territorialização que podem ser acumulados e/ou distintamente valorizados ao longo do tempo:

- abrigo físico, fonte de recursos materiais e/ou meios de produção;
- identificação ou simbolização de grupos através de referentes espaciais (a começar pela própria construção de fronteiras);
- controle e/ou disciplinarização através do espaço (fortalecimento da ideia de indivíduo através de espaços também individualizados, no caso do mundo moderno);
- construção e controle de conexões e redes (fluxos, principalmente fluxos de pessoas, mercadorias e informações) (HAESBAERT, 2007, p.28)

O território, assim, é compreendido pelo autor como uma construção histórica e portanto, social, que possui tanto uma dimensão mais subjetiva da apropriação do espaço quanto uma dimensão mais objetiva ou funcional de dominação do espaço. (HAESBAERT, 2007). O autor reforça que “se o território é uma construção histórica, (...) as territorialidades também são forjadas socialmente ao longo do tempo em um processo de relativo enraizamento espacial”

¹⁰Ao nos reportarmos à categoria território neste trabalho, não nos referenciamos em alguns conceitos e linhas teóricas como, por exemplo, o Positivismo de Friedrich Ratzel, o Possibilismo de Vidal de La Blache, a Fenomenologia de Merleau-Ponty e Heidegger, bem como outras vertentes da Filosofia Fenomenológica, como por exemplo, os trabalhos de Yi-Fu Tuan. Também não ressaltamos o caráter do território como recurso através do sistema financeiro, nem enfatizamos a sua política de organização no meio geográfico, presente nos trabalhos dos geógrafos David Harvey (1982;1992), Jean Labasse (1974), Oliver Dolfins (1993), Pierre Momberg (1957) e Milton Santos (1996; 2001). In: Holzer (2003)

(HAESBAERT, 2007, p.47), estando ligada ao “modo como as pessoas se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar”. (HAESBAERT, 2007a, p.22)

Também para Sack (2013) o estabelecimento e usos de território estão interligados com contextos sociohistóricos e a territorialidade é embutida em relações sociais (...), sempre construída socialmente. (SACK, 2013, p. 43) caracterizada como “uma estratégia para estabelecer diferentes níveis de acesso a pessoas, coisas e relações”. (SACK, 2013, p. 34).

O autor esclarece que a

territorialidade forma o pano de fundo para as relações espaciais humanas e concepções de espaço e indica que as relações espaciais humanas não são neutras. Pessoas não apenas interagem no espaço e se movem através do espaço como bolas de bilhar: interação humana, movimento e contato são assim casos de transmissão de energia e informação, para afetar, influenciar e controlar as ideias e ações de outros e o acesso deles a recursos. Relações mais humanas são os resultados de influência e poder. Territorialidade é a forma espacial primária que o poder assume. (SACK, 2013, p. 43)

Na perspectiva deleuzeana, a territorialidade se refere a uma configuração abstrata, “uma metáfora para designar o ‘espaço’ em que se produzem os movimentos do pensamento, (...) que configura o sentido e possibilita o acontecimento¹¹”. (DÍAZ, 2010, p. 91, aspas do original, tradução da autora). Seja de forma mais material ou imaterial, território e territorialidade são construídos historicamente de forma dialógica entre homens e mulheres na relação que estabelecem com o lugar em que vivem, de modo que “ao tomarem consciência do espaço em que se inserem (...) e ao se apropriarem ou (...) cercarem este espaço (,,), constroem e, de alguma forma, passam a ser construídos pelo território”. (HAESBAERT, 2007, p.42)

Na apresentação da obra “Pelo Espaço” (MASSEY, 2015) à edição brasileira, Haesbaert explica sobre a utilização das palavras “Lugar” e “Território” que, segundo o autor, podem mudar a partir de diferentes contextos, “mas muitos de seus conteúdos conceituais são compartilhados” (HAESBAERT, 2015, p. 13). A hipótese apresentada pelo autor é que

talvez a hegemonia do ‘lugar’ revelada nos trabalhos de Doreen (e mesmo na geografia inglesa) se deva, em parte, à força da dimensão cultural-identitária no contexto geográfico inglês, assim como a do ‘território’ no nosso meio talvez se deva à força das disputas territoriais num ambiente em que a ‘terra-território’ ainda é um recurso (e um abrigo, diria Milton Santos) a ser apropriado e usufruído por uma parcela cada vez mais ampla da sociedade. Aliás, o usufruto comum ou partilhado, uma efetiva ‘multiterritorialidade’, tem muito a ver com o ‘lugar múltiplo’ e ‘de encontro’ a que Doreen se refere. (HAESBAERT, 2015, p. 13, aspas do original)

¹¹ No original: una metáfora para designar el ‘espacio’ em el que se producen los movimientos del pensamiento, (...) que configura el sentido y possibilita el acontecimiento.

A partir desse entendimento, aqui, ao utilizarmos os termos espaço e território, espacialidade/territorialidade evocamos a mesma matriz conceitual do pensamento de Haesbaert e Massey, que configuram como eixo teórico central deste trabalho, e que nos possibilitarão compreender que “estamos sempre, inevitavelmente, construindo espaços e lugares” (MASSEY, 2015, p. 248). A autora se interessa pela busca de uma imaginação alternativa do espaço, orientada pela necessidade de reconhecer o espaço como heterogêneo, dinâmico, aberto e relacional e não como fixo e estável (MASSEY, 2015).

Essa [re]imaginação espacial proposta por Massey se ancora em três proposições que serão detalhadas ao longo do texto e que contribuem para o entendimento do espaço enquanto produto de inter-relações, esfera da possibilidade de encontro de múltiplas trajetórias e como um espaço em constante processo de fazer-se.

A primeira proposição elencada pela geógrafa refere-se ao reconhecimento do espaço como produto de inter-relações, como sendo constituído através de interações, não existindo, portanto, “antes de identidades/entidades e suas relações”. (MASSEY, 2015, p.30) A formação de identidades¹², para Massey, encontra-se em uma via de mão dupla em que estas moldam e são moldadas continuamente “através de uma miríade de práticas de negociação e contestação cotidianas” (MASSEY, 2015. p. 219). Dessa maneira, o “lugar (...) nos modifica não através de um pertencimento visceral (...), mas através *da prática* do lugar, da negociação das trajetórias que se intersectam”. (MASSEY, 2015. p. 220, grifo do original). Nesse sentido, identidade e territorialidade se forjam no território, são co-constituídas nas relações socioespaciais, permanecendo abertas à possibilidade de novas articulações.

A segunda proposição de Massey (2015) está ligada à existência da multiplicidade, de “um reconhecimento mais completo da coexistência simultânea de outros, com suas próprias trajetórias e com sua própria história para contar”. (MASSEY, 2015, p.31). Com base nessa proposição, Massey critica a visão a-espacial da Globalização, imaginada como uma sequência histórica, que não reconhece a coexistência simultânea de outras trajetórias com características distintas e futuros que também possam ser distintos. Para a autora, tanto a Globalização quanto a “velha história da modernidade” (MASSEY, 2015, p.133-134) concebem a diferença espacial em termos de sequência temporal.

¹² Hall (2005) problematiza as concepções de identidade do sujeito pós-moderno, em contraste ao sujeito do Iluminismo e o sujeito sociológico. Para o autor, as sociedades modernas caracterizadas pela diferença, são “atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos. (HALL, 2005, p. 17)

A terceira proposição de Massey para uma [re]imaginação do espaço é considerá-lo como sempre em processo, nunca fechado, o que em conexão com a imaginação política “implica insistência constante, cada vez maior, dentro dos discursos políticos, sobre a genuína abertura do futuro”. (MASSEY, 2015, p.31) O esforço é “escapar da inexorabilidade, que tão frequentemente, caracteriza as grandes narrativas ligadas à modernidade”, que carregavam em si uma “convicção implícita da direção em que a história se movia” (MASSEY, 2015, p. 32).

Com o cuidado de não se conduzir à visão de um holismo sempre-já constituído (sincronia fechada), Massey reforça o caráter aberto do espaço no sentido de histórias em curso, de resultados imprevisíveis, apontando para o acaso, para as surpresas, para o desconhecido e para o inesperado do espaço. “O que o espaço nos proporciona é a heterogeneidade simultânea, ele retém a possibilidade da surpresa, é a condição do social em seu mais amplo sentido e o prazer e o desafio de tudo isso” (MASSEY, 2015, p. 157).

Essa [re]imaginação do espaço, proposta pela autora, conduz-nos a abandonar uma noção de espaço que o opõe ao tempo, que o toma como superfície (fixa/imóvel) e como representação (como um sistema fechado/acabado).¹³

Buscando apreender o caráter “elusivo” (furtivo, vago, de difícil compreensão) do lugar, Massey vai se orientar rumo a um sentido global de lugar. “Lugares não como pontos ou áreas em mapas, mas como integrações de espaço e tempo, como *eventualidades espaço-temporais*” (MASSEY, 2015, p. 191, grifos do original).

O desafio que Massey coloca é pensar espaço e tempo juntos, é um abrir imaginativo do espaço que descortina uma mudança no ponto de vista “diferente da visão modernista (uma temporalidade, nenhum espaço), mas não em direção a uma visão pós-moderna (tudo é espaço, sem tempo)”. Mais uma vez, a autora busca a superação das dicotomias e se lança “em direção aos entrelaçamentos e configurações de trajetórias múltiplas, de histórias múltiplas”. (MASSEY, 2015, p. 212).

Essa construção de espaços, articulações de relações, práticas que se remodelam nos fluxos de comunicação e a constituição de novas identidades e territorialidades são marcas expressivas também de um outro espaço constituído pelas relações socioespaciais: o ciberespaço. Esse lugar virtual, de múltiplas possibilidades de conexão, de estrutura rizomática, de caminhos imprevisíveis, de aberturas e fechamentos, nos leva neste estudo a acionar a potência do conceito de Rizoma proposto por Deleuze e Guatarri.

¹³ Mais sobre o espaço/representação pode ser encontrado em Massey (2015) no capítulo 2.

Nas palavras de Deleuze e Guatarri “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*”. (DELEUZE e GUATARRI, 1995, p. 37. Grifo do original). Os autores deslocaram o conceito de rizoma da área da Botânica, como ilustra a Figura 3, para a Filosofia como metáfora para a multiplicidade.

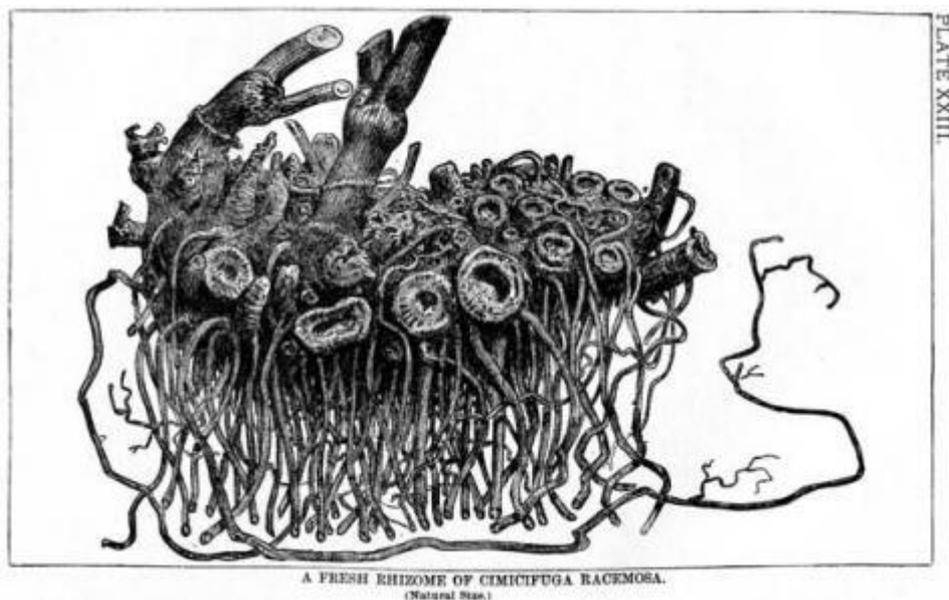


Figura 3 - Imagem de um Rizoma

Fonte: <http://serendip.brynmawr.edu/exchange/courses/literarykinds/s10/archive/3>. Acesso em: 06 jan 2018.

Gallo (2008), explora a metáfora do Rizoma como possibilidade de abertura e multiplicidade em contraste ao modelo arborescente, que remete à unicidade.

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios (...) Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há *um* rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos. (GALLO, 2008, p. 76. Grifo do original)

Nesse sentido, o rizoma surge-nos como possibilidade analítica para investigar territorialidades em um espaço-processo aberto, inesperado, dinâmico, em movimentos de linhas de fuga, processos de desterritorialização e reterritorialização, acionados também pelo espaço virtual, nossa próxima conexão.

1.2 CIBERESPAÇO E OS TERRITÓRIOS-REDE-FLEXÍVEIS: TERRITORIALIDADES MOVENTES

A música do compositor baiano Gilberto Gil é acionada nesta seção para nos ajudar a compor o mosaico da cibercultura, evidenciando o modo como ela se reflete em nossos comportamentos, em nossas formas de ver o mundo, de nos relacionar, de poetizar. A canção é fruto da sensibilidade do artista em refletir sobre um espaço-tempo em que as tecnologias da informação e comunicação apresentam novas possibilidades também no campo das artes. A música *Pela Internet* foi a primeira música brasileira a ser transmitida online em 14 de dezembro de 1996¹⁴.

O espaço-tempo da cultura contemporânea é marcado pelo advento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), sobretudo a partir da década de 1970 com a fusão das telecomunicações analógicas com a informática (LEMOS, 2002).

Esta revolução digital implica, progressivamente a passagem dos *mass media* (cujos símbolos são a TV, o rádio, a imprensa, o cinema) para formas individualizadas de produção, difusão e estoque de informação. (LEMOS, 2002, p. 73. Grifo do original)

Os novos *media*¹⁵ (digitais) que vão surgir a partir de então atuarão em duas frentes: “ou prolongando e multiplicando a capacidade dos tradicionais (como satélites, cabos, fibras óticas); ou criando novas tecnologias, na maioria das vezes híbridas”, (LEMOS,

Pela Internet (Gilberto Gil)

Criar meu web site
Fazer minha home-page
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada
Um barco que veleje

Que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomará
Que leve um oriki do meu velho orixá
Ao porto de um disquete de um micro
em Taipé

Um barco que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomará
Que leve meu e-mail até Calcutá
Depois de um hot-link
Num site de Helsinque
Para abastecer

Eu quero entrar na rede
Promover um debate
Juntar via Internet
Um grupo de tietes de Connecticut

De Connecticut acessar
O chefe da milícia de Milão
Um hacker mafioso acaba de soltar
Um vírus pra atacar programas no Japão

Eu quero entrar na rede pra contactar
Os lares do Nepal, os bares do Gabão
Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular
Que lá na praça Onze tem um
videopôquer para se jogar

¹⁴ Mais informações sobre o projeto da música *Pela Internet*, fotos e o vídeo da gravação podem ser conferidas em <http://www.maurosegura.com.br/pela-internet-gilberto-gil/>

¹⁵ Mello & Tosta (2008) explicam que *media* é o plural de *medium*. No singular, significa “meio”, “veículo”, “canal”. O vocábulo, importado dos Estados Unidos, fora aportuguesado passando-se a grafá-lo tal como se lê: mídia. Os *mass media*, nesse contexto, referem-se aos meios de comunicação de massa.

2002, p. 84) como computadores, TVs digitais e celulares. Nesse contexto de surgimento da microinformática, Lemos vai contextualizar o surgimento do ciberespaço e da cibercultura como “produto de uma sinergia entre o tecnológico e o social”, apoiando-se em uma abordagem multidisciplinar e buscando “escutar a vida social que fala através dos artefatos tecnológicos contemporâneos”. (LEMOS, 2002, 17-19)

O autor se propõe a compreender o fenômeno pela ótica das relações entre pessoas e tecnologia, o movimento retroativo de modelar/ser modelado pelas formas e conteúdo desses novos espaço-tempos da vida contemporânea, numa tentativa de reconhecer a técnica no campo da cultura, enquanto constitutiva do homem.

Na atualidade, as TIC passam a ser, conforme o autor, cada vez mais presentes no contexto social (no trabalho, na escola, no lazer), ampliam as possibilidades de comunicação e interação, instauram novas formas de produzir, armazenar e compartilhar informações. E mais que isso, nos remetem a novas maneiras de pensar o espaço e o tempo.

Nesse contexto, fronteiras físicas viram-se diluídas pelos computadores conectados à Internet, possibilitando a comunicação em tempo real com pessoas (também conectadas) em diversos pontos do planeta. Assistimos assim ao surgimento do que o sociólogo francês Pierre Lévy denominou de ciberespaço:

espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 92)

Ao adentrarmos no ciberespaço, seja por meio de um *notebook*, *tablet* ou *smartphone*, acionamos espaços-tempos outros, que não são opostos ao espaço físico, mas que se complementam, se “hibridizam”, se encaixam e operam por justaposições, criando uma rede, uma teia complexa de relações mediada pelas tecnologias.

Com base nesse entendimento, Haesbaert aponta para uma superposição espacial principalmente com a utilização de novo aparato tecnológico-informacional do qual dispomos, “uma multiterritorialidade não apenas por deslocamento físico como também por ‘conectividade virtual’, influenciando e de alguma forma, integrando outros territórios”. (HAESBAERT, 2007, p.37, aspas do original)

O autor enfatiza ainda a velocidade de acesso e trânsito por essas territorialidades “elas próprias muito mais instáveis e móveis – e, dependendo de nossa condição social, também muito mais opções para desfazer e refazer constantemente essa multiterritorialidade”. (HAESBAERT, 2011, p. 344)

Assim, mais que uma transformação quantitativa que amplia as alternativas territoriais, a facilidade de acesso e a velocidade das mudanças, Haesbaert vai ressaltar uma transformação qualitativa envolvendo nossa experiência de tempo-espaço, mais fluida, moldada pelas distintas “geometrias do poder”. “Uma experiência que pode ser profundamente diferenciada de acordo com as classes sociais e os grupos culturais a que pertencemos”. (HAESBAERT, 2011, p. 345)

O autor vai distinguir, assim, duas formas básicas de efetivação da multiterritorialidade. A primeira proporcionada pela crescente facilidade e cada vez maior velocidade dos meios de transporte, possibilitando deslocamento físico rápido, constante e na escala do globo, como um todo. A segunda, com maior carga imaterial, é a que nos permite

[...] pela comunicação instantânea, contactar e mesmo agir sobre territórios completamente distintos do nosso, sem a necessidade da mobilidade física. Trata-se aqui de uma multiterritorialidade envolvida nos diferentes graus daquilo que poderíamos denominar como sendo a vulnerabilidade informacional (ou virtual) dos territórios. (HAESBAERT, 2011, p. 345)

Dessa forma, as novas articulações em rede dão origem ao que o autor vai denominar de “territórios-rede flexíveis onde o mais importante é ter acesso aos pontos de conexão que permitem ‘jogar’ com a multiplicidade de territórios existente, criando assim uma nova territorialidade”. (HAESBAERT, 2011, P. 345, aspas do original)

As múltiplas formas de vivenciar os territórios, seja simultânea ou sequencial, vão possibilitar, segundo Haesbaert (2007) uma nova experiência espacial integrada, uma multiterritorialidade que vai incluir “uma dimensão tecnológico-informacional de crescente complexidade em torno daquilo que podemos denominar uma reterritorialização via ciberespaço”. (HAESBAERT, 2007, p. 39).

Nesse contexto, a “efetiva multiterritorialidade em termos culturais se desenharia, então em torno de experiências culturalmente híbridas, ou seja, dotadas de uma mescla de identidades não estabilizadas e de difícil delimitação espacial”. (HAESBAERT, 2008, p. 404). Haesbaert associa a hibridização com os territórios múltiplos, híbridos, e o hibridismo cultural (a mescla de várias culturas) com a multiterritorialidade.

Assim, dentro de um contexto de mobilidade crescente,

muito mais do que perderem vínculos de identificação com espaços determinados, ‘desterritorializando-se’, o mais comum é que indivíduos e grupos sociais desenvolvam, concomitantemente, vínculos identitários com mais de um território ou com territórios de características muito mais híbridas, ‘multiterritorializando-se’ cada vez mais. (HAESBAERT, 2008, p. 408, aspas do original)

Imersos no ciberespaço, muitos de nós se encarrega de “tecer sua própria rede, ou melhor, seu(s) próprio(s) território(s)-rede(s) que implicam, sem dúvida, a vivência de uma multiterritorialidade” (HAESBAERT, 2007, p. 37).

Nesse contexto complexo do ciberespaço, de fronteiras físicas diluídas, de inúmeras possibilidades de conexões é que vai se estabelecer a cibercultura, uma cultura caracterizada pela “formação de uma sociedade estruturada através de uma conectividade telemática generalizada, ampliando o potencial comunicativo, proporcionando a troca de informações sob as mais diversas formas, fomentando agregações sociais” (LEMOS, 2002, p. 93).

Essa conectividade possibilitada pelas tecnologias digitais, característica da cibercultura, é que vai permitir “escapar do tempo linear e do espaço geográfico” (LEMOS, 2002, p.57), o que não significa uma anulação do espaço, “mas apenas a realização tecnológica do espaço topológico, o espaço da justaposição do próximo e do longínquo, do simultâneo”. (PARENTE, 2004, p. 100). Assim, para Parente, “com o ciberespaço, viveremos cada vez mais o espaço como sendo espaço de relações de vizinhança, espaço de conexões” (PARENTE, 2004, p. 100).

Sobre considerações a respeito do tempo tecnológico anulando o espaço, Massey (2015) ressalta que o que entra em questão com o ciberespaço “não é se o espaço será aniquilado ou não, mas que tipos de multiplicidades (...) e relações serão co-construídas com esses novos tipos de configurações espaciais” (MASSEY, 2015, p. 139). A perspectiva da geógrafa é de que tempo e espaço são co-constitutivos.

Para além da mudança das noções de espaço e tempo, a tecnologia digital proporciona, de acordo com Lemos, uma dupla ruptura nos modos de “conceber (produção por processos micro-eletrônicos) e no modo de difundir as informações (modelo Todos-Todos)”. (LEMOS, 2002, p.85). O modelo “todos-todos” do ciberespaço refere-se à forma de rizoma das redes digitais, que se “constitui numa estrutura comunicativa de livre circulação de mensagens, agora não mais editada por um centro, mas disseminada de forma transversal e vertical, aleatória e associativa” (LEMOS, 2002, p. 85).

É nesse sentido, que

o ciberespaço cria um mundo operante, interligado por ícones, portais, *home pages*, permitindo colocar o poder de emissão nas mãos de uma cultura jovem, tribal, gregária, que vai produzir informação, agregar ruídos e colagens, jogar excesso ao sistema. (LEMOS, 2002, p. 93, grifos do original)

As possibilidades do ciberespaço em alterar o padrão de produção, armazenamento e compartilhamento de informações, no modelo todos-todos, reconfiguram o modo como as pessoas passam de simples consumidoras de informação para produtoras de conteúdos. Contudo, ao problematizarmos a expressão *todos-todos*, queremos chamar atenção para o sentido de totalidade que o termo carrega.

Ao colocar o termo no sentido de rizoma, exclusivamente para uso no ciberespaço, é possível compreender que se refere à ruptura com o padrão anterior, de centralidade na produção e distribuição de informações baseados no modelo de comunicação unidirecional, emissor-receptor.

Contudo, ao pensar o espaço/território como Massey e Haesbaert propõem, e suas diferentes geometrias de poder, somos levados a re(imaginar) as espacialidades/territorialidades contemporâneas sob o prisma da diferença, da multiplicidade de trajetórias, das inter-relações, das especificidades do local/global (co-constituintes), e de que não são “todos” que estão sintonizados nessa mesma frequência. Há uma enorme quantidade de países e pessoas que não têm acesso aos equipamentos, *não estão na rede*.

Massey alerta para os perigos de se contar apenas uma única estória da globalização, como inevitável, como uma força abstrata a qual é necessário se adaptar, sobre ser apenas uma questão de tempo para a fileira da história colocar a todos no mesmo espaço. A partir dessa compreensão, os países e pessoas que não estão conectados simplesmente não existem, estão excluídos do circuito técnico-informacional, estão vivenciando outras formas de desterritorialização.

Em consonância com o pensamento de Massey, Haesbaert (2011), ao elencar os tipos de desterritorialização, enfatiza como a acepção mais social é menos utilizada nos discursos, justamente por confrontar a desterritorialização para as classes dominantes e para grupos subalternos.

A partir desta compreensão, contrastam-se duas visões bastante comuns e distintas:

A primeira é aquela que diz respeito à debilitação das bases materiais na dinâmica social, uma espécie de desterritorialização ‘do alto’ ou ‘superior’, especialmente vinculada às categorias social privilegiadas, que usufruem de todas as benesses dos circuitos técnico-informacionais globalizados. A segunda, num outro extremo da pirâmide social é a desterritorialização ‘de baixo’ ou ‘inferior’, pois envolve alguns dos grupos mais expropriados, aqueles que não só estão alijados do acesso a esse mundo ‘imaterial’ do ciberespaço, como estão sendo privados de acesso ao território no seu sentido mais elementar, o da ‘terra’, ‘terreno’, como base material primeira da reprodução social. (HAESBAERT, 2011, p. 62, aspas do original)

Contudo, na perspectiva relacional que Haesbaert adota, sobretudo em relação ao ciberespaço, a desterritorialização não significa a destruição e o fim dos territórios, mas um processo cada vez mais múltiplo e complexo, “por um lado mais híbrido e flexível, (...) das novas tecnologias da informação e, por outro, mais inflexível e fechado, marcado pelos muros que separam ricos e pobres” (HAESBAERT, 2011, p. 66, aspas do original).

Nesse contexto, o autor enfatiza a desterritorialização como “processo de exclusão social, ou melhor, de exclusão socioespacial, (...) ou precarização socioespacial”, que na sociedade contemporânea tem como um dos principais responsáveis por promovê-lo, “ um sistema econômico altamente concentrador”. (idem, p. 68)

A partir dessa compreensão, Haesbaert acrescenta ainda que

assim como não há ‘ciberespaço’ unificado, válido para a Terra inteira, permanecendo uma grande parcela da humanidade off-line, também não há uma territorialidade que manifeste o ‘híbridismo’ entre ciberespaço e espaço material difundido da mesma forma por toda a superfície da Terra. (HAESBAERT, 2011, p. 66, aspas do original)

Com base nessa argumentação, o autor vai utilizar o termo multiterritorialidade para explicar a vivência de múltiplos territórios, materiais ou virtuais. Essa multiplicidade de territórios pode ser encontrada também no campo da Educação na contemporaneidade, considerado como espaço de entrelaçamento de diversos poderes, múltiplas identidades e funcionalidades, um espaço processo socialmente construído, aberto e dinâmico, sobretudo diante da presença cada vez mais marcante das tecnologias digitais, como veremos na sequência.

1.3 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: RECONFIGURANDO RELAÇÕES EDUCATIVAS

Como parte da vida social, o sistema escolar necessita refletir, incorporar e ressignificar as transformações decorrentes do desenvolvimento das tecnologias. A introdução da informática na escola começou na década de 1970, na França e outros países industrializados, promovendo a tecnologia educativa com base no ensino assistido por computador (BARON, 2010).

O ano de 1985 vai marcar o ingresso do Brasil na “era da ciber-comunicação, com o Brasilsat 1, alcançando a era dos computadores” (MELLO & TOSTA, 2008, p. 35). Nas décadas seguintes sucederam-se políticas de difusão da informática pedagógica e a partir de 1990 a colocação de computadores em rede (BARON, 2010).

De acordo com Mello & Tosta (2008),

o acelerado desenvolvimento da tecnologia comunicacional, presente no final do século XX e no início do século XXI, favoreceu o processo de mediação da cultura, o questionamento das práticas pedagógicas tradicionais e ainda, o desejo de estudo, de análise e de intervenção nessas duas áreas. (MELLO & TOSTA, 2008, p.61)

Nesse cenário de desenvolvimento das sociedades contemporâneas, marcado expressivamente pela presença da mídia como construção cultural, “as aprendizagens, as conformações identitárias, enfim, a formação do sujeito, tornam-se cada vez mais abertos e reflexivos” (MELLO & TOSTA, 2008, p. 24).

Tratando-se das aprendizagens em espaço-tempos midiáticos, o/a autor/a reconhecem que a escola já não se estabelece mais enquanto agência que detém a primazia do processo educacional e socializador, compartilhando com a mídia essa tarefa, já há mais de um século.

Autor e autora apontam para as convergências históricas entre o sistema de educação formal e o desenvolvimento e mudanças das tecnologias, que apesar de possuírem pressupostos bastante semelhantes, operam de modos distintos.

A escola e os processos de escolarização têm seus alicerces fundados na racionalidade iluminista, o qual difunde a crença de que a escola se constitui uma das condições essenciais para a promoção da democratização e para o alcance da cidadania, sob a égide do Estado. A comunicação, apesar de também ter se inspirado na semântica iluminista e se configurar como uma das dimensões institucionais da modernidade, se estruturou de forma mais ágil a partir da organização social de formas ou bens simbólicos em uma produção institucionalizada e de difusão geral. (MELLO & TOSTA, 2008, p.54)

Moran (2013) também salienta os descompassos entre a Educação e as tecnologias da informação. “A mobilidade e a virtualização nos libertam dos espaços e tempos rígidos, previsíveis, determinados”, ao contrário da Educação, que “sempre esteve e continua presa a lugares e tempos determinados: escola, salas de aula, calendário escolar, grade curricular” (MORAN, 2013, p. 89).

Em decorrência do advento das tecnologias móveis e sua chegada às salas de aula, emerge, junto às possibilidades, inúmeras tensões e desafios. Moran destaca a contradição entre “as palavras ‘tecnologias móveis’ e sua utilização ‘em um espaço fixo como a sala de aula’: elas são feitas para movimentar-se, para levá-las para qualquer lugar, utilizá-las a qualquer hora e de muitas formas” (MORAN, 2013, p. 30, aspas do original).

A perspectiva entusiasta de Moran prevê a escola deixando de atuar apenas no seu espaço físico, limitado, para se estender, “virtualmente até os limites do universo”, podendo integrar outros “espaços significativos da cidade: museus, centros culturais, cinemas, teatros, parques, praças, ateliês, centros esportivos, centros comerciais, centros produtivos, entre outros” (MORAN, 2013, p. 29).

Pierre Lévy, em 1999, no momento de surgimento das redes telemáticas, já sinalizava para a necessidade de a escola acompanhar os processos de mudança de civilização, “que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno” (LÉVY, 1999, p.172).

Essas mudanças e transformações tecnológicas na sociedade contemporânea vão suscitar o debate e tomadas de decisões políticas tanto para ampliar o acesso às tecnologias quanto para “implicar as escolas em outras dinâmicas de ensino/aprendizagem” (ALONSO, 2008, p. 749).

Para Demo (2009), “tudo isso coloca desafios ingentes sobre a educação e seus atores principais (professores, escolas, alunos), marcando transformações mais profundas do que se imaginam e por vezes não menos dolorosas” (DEMO, 2009, p.3).

O autor vai discorrer sobre as pressões e oportunidades colocadas pelas “novas tecnologias”, sobretudo com o advento da WEB 2.0 e o desafio da autoria, ampliando possibilidades de construção de conhecimento com autonomia. Ao mesmo tempo, as mudanças advindas desse novo modo de busca e produção de conhecimento alteram a dinâmica do processo educativo, a aula centrada na figura do professor e o papel do aluno como receptor de informações.

Com as informações amplamente disponíveis em uma vasta enciclopédia: a Internet, “o que define o professor é autoria, não aula” (DEMO, 2009, p. 3). Nesse sentido, o autor ressalta a pesquisa, não necessariamente aulas, como fundamento docente e discente pois requer “elaboração, construção/desconstrução/reconstrução de conhecimento em nome também da formação, podendo encontrar essa pretensão suporte flagrante na Web 2.0” (SHUEN, 2008 citado por DEMO 2009, p. 3).

Nesse cenário, “a educação será mais complexa, porque cada vez sai mais do espaço físico da sala de aula para muitos espaços presenciais e virtuais” (MORAN, 2013, p. 31), com forte tendência a modificar também a figura do professor, que deve atuar como “mediador, como organizador de processos mais abertos e colaborativos” (MORAN, 2013, p. 30). Assim, o professor hoje

precisa aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora, pois antes ele só se preocupava com o aluno em sala de aula. Agora, continua com o estudante no laboratório (organizando a pesquisa), na Internet (atividades a distância) e no acompanhamento das práticas, dos projetos, das experiências que ligam o aprendiz à realidade, à sua profissão (ponto entre a teoria e a prática) – e tudo isso fazendo parte da carga horária da sua disciplina, estando visível na grade curricular, flexibilizando o tempo de estada em aula e incrementando outros espaços e tempos de aprendizagem. (MORAN, 2013, p. 27)

Moran, ainda que apresente uma visão entusiástica das TIC na Educação, reconhece que as tecnologias, sozinhas, não mudam a educação e que é ilusão pensar que “entregar tablets e notebooks para professores e alunos provocará uma grande revolução” (MORAN, 2013, p. 30). Pois, mais que instrumentalizar as escolas, alunos e professores são necessárias “ações de formação sólidas, constantes e significativas” (MORAN, 2013, p. 30). Além das questões pedagógicas do uso das TIC, Moran aponta ainda para a desigualdade de condições de acesso às tecnologias, em que

os avanços tecnológicos continuarão privilegiando uma parte da população brasileira. A maior parte das escolas continuará repetindo fórmulas pedagógicas ultrapassadas, tendo acesso a poucos recursos tecnológicos, com professores mal remunerados e resultados comprometedores para o futuro profissional desses alunos. (MORAN, 2004, p.32)

Para o autor, mais que um reencantamento do mundo propiciado pelas TIC, despertando emoções e subjetividades, é preciso levar em consideração que “os mecanismos intrínsecos de expansão do capitalismo apressam a difusão das tecnologias, que podem gerar ou veicular todas as formas de lucro” (MORAN, 1995, p. 24).

Assim, Moran, atenta para o interesse das grandes organizações empresariais na difusão e alcance das tecnologias, visando atingir “o maior número possível das pessoas economicamente produtivas, isto é, das que podem consumir” (MORAN,1995, p. 24).

Nesse mesmo sentido é que Haesbaert (2011) apresenta a desterritorialização, ou precarização social do acesso aos territórios, sejam eles virtuais, ou mesmo os territórios de base material, considerados como abrigos, em uma sociedade capitalista marcada pelas desigualdades econômicas, sociais e culturais, conforme exposto acima.

Nesse contexto, buscamos ao longo do trabalho compreender a configuração de territorialidades docentes e discentes no uso das tecnologias da informação e comunicação, mobilizadas pelo reconhecimento de que o sujeito “transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, sentir, agir (KENSKI,2007, p. 21) e territorializar-se.

A nova reconfiguração da escola, com a presença das TIC, impele a construção de novas territorialidades docentes e discentes, a vivência de outros espaço-tempos, mais heterogêneos e fluidos, acionando processos de desterritorialização e reterritorialização em constantes conexões rizomáticas. Esses processos não vão se dar sem tensionamentos, pois envolvem relações de poder¹⁶, resistências e acionamento de linhas de fuga para escapar de controles colocados pela forma escolar normalizadora, com tempos rígidos e espaços fixos como constatamos nesta pesquisa.

Estamos cientes de que é uma tentativa ousada de capturar uma cena em movimento, *um acontecimento*, suas relações e singularidades nesse espaço-entre pelo qual transitamos mediados pelas tecnologias, mesclando espaços físicos e virtuais, reconfigurando territorialidades múltiplas. Multiterritorialidades também da pesquisadora, na feitura do trabalho, nos encontros (virtuais ou não) com os sujeitos, com as vidas que se conectam a esta pesquisa, com o material produzido e com as maneiras de analisar esse material experimentando conexões metodológicas durante o percurso investigativo, como veremos no próximo capítulo.

¹⁶Adotamos neste trabalho a perspectiva de poder referenciada no trabalho do filósofo francês Michel Foucault. Assim, quando nos referimos ao poder entendemos que ele é consubstancial em todas as relações; não visível; parte intrínseca de toda relação e possuidor de uma multidimensionalidade e imanência, em oposição à unidimensionalidade e transcendência. Está em todos os lugares e vem de todos os lugares. O poder circula e se manifesta por ocasião da relação. (FOUCAULT, 1997; 2009)

2 CONEXÕES METODOLÓGICAS: DOS CAMINHOS EM DES(RE)CONSTRUÇÃO

Autoras e autores que nos acompanham nessa trajetória de pesquisa, sobretudo Massey, Haesbaert e Deleuze e Guatarri (que serão apresentados neste capítulo) se lançam criativamente na aventura do inesperado, das incertezas, das imprevisibilidades, das heterogeneidades, da multiplicidade de trajetórias, da “coexistência de vários planos” (GALLO, 2008, p. 46).

Essa autora e esses autores assumem uma postura subversiva ao questionarem e interrogarem os discursos modernos, as metanarrativas da modernidade, os universais, as essências, a representação, o sujeito, a verdade, a identidade. A linguagem, tradicionalmente “concebida como algo natural e essencial, um veículo neutro e transparente, de ‘representação da realidade’” (idem, p. 76) também será problematizada no contexto da Virada Linguística¹⁷,

Hall (2005), no contexto dos Estudos Culturais, ressalta esse avanço em relação à língua, na teoria social, argumentando sobre o seu impacto para o descentramento do sujeito cartesiano. A partir dessas leituras, buscamos nos mover nesta pesquisa em direção ao “caráter fluido, instável e impuro” (SILVA, 2002, p. 67) da formação de identidades/territorialidades.

Seguimos, assim, inspiradas na multiplicidade, na diferença, na coexistência de múltiplas trajetórias, na mescla de identidades várias a deslizar por espaço-tempos outros, em que se misturam diversas linguagens, coexistem vários planos (o real e o virtual), em uma “simbiose rizomática” (GALLO, 2008, p.46).

As trilhas a serem percorridas na investigação proposta também buscam a desconstru(a)ção teoria/método, mobilizando uma aproximação que seja potente em nos “lançar para fora de nós mesmas”(PARAÍSO, 2014, p.43) e nos permita

“ *‘articular e bricolar’!* Fazer as articulações de saberes e as bricolagens metodológicas” (...) *montar, desmontar e remontar o que já foi dito!* (...) *compor, decompor e recompor!* (...) elegendo as ferramentas teóricas que nos possibilitam trabalhar sobre o nosso material estabelecendo relações e mostrando seu funcionamento. (PARAÍSO, 2014, p. 35,37,38, grifos do original)

A partir desta orientação, neste capítulo, procuro relatar os deslocamentos subjetivos que se operaram no decorrer da pesquisa, com as leituras, os encontros com autora/es e com a

¹⁷ Na análise pós-estruturalista, o momento no qual o discurso e a linguagem passaram a ser considerados como centrais na teorização social. (...) Ganha importância a ideia de que os elementos da vida social são discursiva e linguisticamente construídos. Noções como as de ‘verdade’, ‘identidade’ e ‘sujeito’ passam a ser vistas como dependentes dos recursos teóricos pelos quais elas são construídas, sem correspondência com objetos que supostamente teriam uma existência externa e independente de sua representação linguística e discursiva. (SILVA, 2002, p. 111, aspas do original)

orientadora, sempre a me provocar desterritorializações, a me retirar do lugar de conforto e me lançar na direção do desconhecido.

Neste capítulo, portanto, relato o percurso metodológico, os caminhos percorridos durante a investigação. Na seção 2.1 apresento como fui me *des-re-construindo* na feitura deste trabalho e descrevo como adentrei no território da pesquisa, a trajetória da minha casa até a escola, o acionamento de memórias por cruzar o espaço vivido, a hospitalidade/hostilidade dos outros no território já estabelecido, as conexões com as vidas docentes e discentes. Na seção 2.2 contextualizo o campo de pesquisa; na 2.3, os sujeitos (docentes e discentes) que participaram deste estudo; na seção 2.4 relato como (a)colhi o material empírico e na seção 2.5 apresento o conceito de rizoma (como mapa desmontável, reconectável) que emergiu neste trabalho como conceito potente para procedermos às análises do material coletado cartografando territorialidades docentes e discentes.

2.1 MULTITERRITORIALIDADES DA PESQUISADORA

Mas o instante-já é um pirilampo que acende e apaga. O presente é o instante em que a roda do automóvel em alta velocidade toca minimamente no chão. E a parte da roda que ainda não tocou, tocará em um imediato que absorve o instante presente e torna-o passado. Eu, viva e tremeluzente como os instantes, acendo-me e me apago, acendo e apago, acendo e apago. Só que aquilo que capto em mim tem, quando está sendo agora transposto em escrita, o desespero das palavras ocuparem mais instantes que um relance de olhar. Mais que um instante, quero seu fluxo.

Clarice Lispector – Água Viva

A prosa poética de Clarice Lispector serpenteia pelo início desta seção fazendo transbordar um sentimento fluido. Água viva que me queima por dentro fazendo-me sentir fragmentária, em busca de um instante-já fugidio... que escapa.

Sua obra, ao meu ver, movimenta-se rumo ao desconhecido, ao que foge, ao que escapa. A busca da poeta por uma escrita que não seja representação, “a palavra pescando o que não é palavra” (LISPECTOR, 1988, p. 13) a aventura do deslocamento, de romper com a “terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido”. (idem, p.13)

Para uma pesquisadora em desconstrução, as palavras *clariceanas* inspiram-me a dar vazão aquilo que está *atrás do pensamento*, que conjuga múltiplas dimensões, até então engavetadas no decorrer do modo de pensar herdado da Ciência Clássica, como se um ser tão complexo como o humano pudesse se dividir binariamente em corpo-alma, sujeito-objeto, razão-emoção, arte-filosofia... A busca é pela ruptura com esse modo de pensar. É acionar linhas de fuga para outros territórios rumo ao desconhecido, ao inesperado, às *surpresas do espaço*, para ser coerente com o referencial que adotamos.

As surpresas maiores se fizeram no território subjetivo. Os encontros com autores e autoras, sobretudo com Deleuze, Guatarri e Massey, me lançaram rumo a desterritorializações imaginativas do espaço e do pensamento, mobilizaram rupturas com modos como eu concebia espaço (como fixo), tempo (como linear), história (como sucessão temporal contínua rumo ao progresso).

Esse modo de pensar já não me comporta, não responde mais à minhas inquietações. Os primeiros passos na direção de romper com a visão dicotômica, reducionista, que separa corpo/alma, razão/emoção, sujeito/objeto, já havia iniciado há alguns anos, a partir das leituras de Edgar Morin¹⁸ e sua teoria da complexidade, ainda enquanto estudante do curso de Pedagogia. Contudo, a entrada no programa de mestrado em Gestão Integrada do Território foi um acontecimento que me lançou na direção de outros territórios conceituais, que apontam na direção da coexistência de múltiplas trajetórias, de um espaço aberto, dinâmico, fluido, produto de inter-relações, capaz de florescer em encontros vários. *Desterritorializar!*

Mas romper com o até-então estabelecido não é fácil! Cruzar as fronteiras do velho e do novo exige uma ousadia em lançar-se para fora de si mesma, como propõe Paraíso (2005). Para não ser mais o que se é, ou o que se pensava ser. Ser em processo. Ser mutante. Metamorfose que requer tempo e sensibilidade, como ao contemplar o nascer do dia, o romper da aurora, percebendo como cada instante vai se transformando em luz sem que seja possível discernir o momento exato da mutação.¹⁹ Essa alegoria é potente para expressar como vou me mo(vendo) nessa trajetória de pesquisadora.

Trajetória por onde intersectam os vetores do tempo-espaço da minha própria desconstrução-reconstrução. Traço caminhos para abandonar um território marcado pelo

¹⁸ Morin (2000, 2003, 2005)

¹⁹ Trecho inspirado no post da prof^a doutora Maria Luiza Cardinale Baptista do dia 28/10 em sua página na rede social Facebook. Disponível em: < <https://www.facebook.com/marialuiza.cardinalebaptista>>. Acesso em: 28 out 2017.

pensamento racional, pela lógica disjuntora que separa, fragmenta, ordena e busca explicar o todo pelo simples ajuntamento das partes.

Nesse percurso, é certo que o abandono não se faz abruptamente e nem passo a ser completamente outra. Nesse momento o gerúndio é a forma verbal que mais se aproxima da forma existencial. Não estou aqui-agora pronta, acabada, estou sendo... estou me fazendo caminhando por esse labirinto sem centro unidirecional, sem fio condutor, buscando conexões com tudo que me faz pulsar corpo e alma, emoção e razão. Não preciso ser isto, ou aquilo... posso ser isto e aquilo, aplicando uma conjunção (e...e...e...) potente em fazer rizoma.

No percurso investigativo em busca da configuração de territorialidades docentes e discentes no uso das tecnologias da informação e comunicação percorri diversas linhas que se entrelaçam nessa rede de relações, virtuais ou não.

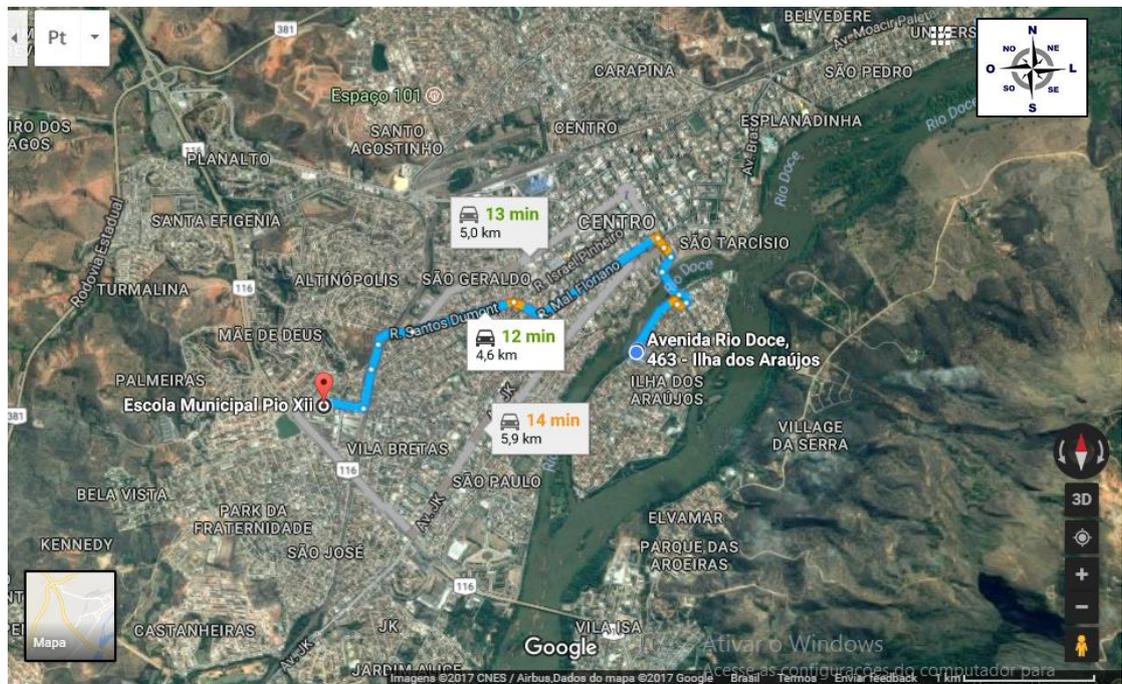


Figura 4 - Imagem de satélite da cidade de Governador Valadares²⁰
 Fonte: <https://www.google.com.br/maps>. Acesso em: 14 dez 2017.

Cruzei a linha física de um bairro (central) a outro, (mais periférico), como mostra a Figura 4. No decorrer do percurso, da Ilha ao Nova Vila Bretas, a paisagem se alterava conforme o trajeto ia sendo percorrido.

²⁰ Na imagem a escola ainda figura com o nome Escola Municipal Pio XII, pois o mapeamento por satélite deve ter ocorrido antes da alteração do nome da escola, que a partir de 2015 passou a se chamar Escola Municipal Professora Rosalva Simões Ramalho, em homenagem à uma das primeiras professoras daquela região.

Ao passar pelo bairro de Lourdes, um outro meio de transporte ganhava destaque na cena urbana, em meio aos carros e motos, propiciado pelo traçado plano das vias. As bicicletas faziam um movimento ritmado em direção ao centro da cidade, lá pelas 6h45 da manhã. Homens, mulheres, jovens, idosos... alguns carregavam crianças em cadeirinhas acopladas no guidão, outros na garupa e até mesmo na parte dianteira das bicicletas cargueiras.

Por vezes o trânsito no viaduto tinha seu fluxo alterado. Uma carroça dividia o espaço com os automóveis e, por alguns segundos, a temporalidade parecia outra. Era preciso reduzir a marcha, aceitar e vivenciar o tempo lento. Esses segundos ou minutos, breves, me conduziam a outros tempos e lugares. Enquanto dirigia lentamente, as cenas de uma cidade que se formou também pela atividade pecuária passavam como flashes na minha memória. As histórias dos tropeiros²¹ que meu pai contava (e conta até hoje, e da qual ele também fizera parte), emaranhava-se com a história do instante-já, do moço guiando a carroça. Era como se eu tivesse cruzando temporalidades distintas acionadas pelo espaço vivido, sendo atravessada pelo “chão mais a identidade” (SANTOS, 2002, p. 10). Espaço em constante processo de fazer-se, espaço aberto em movimentos de fazer-me pesquisadora.

Imersa nesse processo de des(re)construção de territórios cambiantes me vejo, em alguns momentos carregando as marcas do território antigo, e ao refletir sobre o próprio texto para descrever o campo de pesquisa, sou traída pelo olhar que enxerga primeiro o físico, o material. Retomo o conceito de rizoma com sua potência de acionar múltiplas entradas e saídas e por mais que isso me soe instigante (como Alice na toca do coelho, lembrando o clássico de Lewis Carroll), acabo entrando no campo de pesquisa pelas vias do trânsito, pelo viaduto, pelo portão da escola.

Por outro lado, sinto-me autorizada a também falar desses espaços físicos, espaços produto de relações, refletindo uma perspectiva integrada de território proposta por Haesbaert (2008) em que estamos integrados ao território físico, econômico, social e cultural. A proposta é cartografar um mapa de sentidos ao percorrer esses caminhos, físicos também, mas que carregam em si as marcas da ação de homens e mulheres que os constituíram em suas múltiplas relações.

E assim, nesse percurso investigativo (reflexivo), e nesse espaço-entre em que me encontro, vou sendo afetada pelas múltiplas dimensões do vivido, pelos dias de sol e calor,

²¹ Os tropeiros fizeram parte da história do processo de ocupação do Vale do rio Doce e da cidade de Governador Valadares, como pode ser encontrado em Espíndola (2005).

pelas avenidas barulhentas, pela arquitetura de algumas casas que estampam suas rugosidades²², pelo rapaz que lava o para-brisa do carro no sinal, pelas flores colorindo a praça Júlio Soares²³, pelo canto agonizante do rio Doce depois da lama²⁴, pelas quaresmeiras rochas na calçada da escola. Em todos esses espaços, a marca do vivido e a coexistência de múltiplas trajetórias.

Ao contornar o viaduto do bairro de Lourdes, por exemplo, deparo-me com tipos de construções habitacionais diferentes, que denotam um contraste social. De um lado o centro da cidade, as avenidas planas, os edifícios...os comércios de produtos e serviços, do outro lado, o morro, as casas miúdas que parecem se equilibrar na encosta. Entre os bairros Santo Antônio e Pérola, está o Nova Vila Bretas, onde a escola se encontra.

2.2 A ESCOLA: A ENTRADA NESSE TERRITÓRIO

As instalações físicas da Escola Municipal Professora Rosalva Simões Ramalho são amplas, separadas em dois blocos, um que atende à Educação Infantil e outro que atende o Ensino Fundamental. Entro por este último bloco. A funcionária que nos recepciona é amigosa.

A Escola Municipal Professora Rosalva Simões Ramalho, localizada no bairro Nova Vila Bretas, foi escolhida, intencionalmente, como campo da pesquisa pela proposta pedagógica adotada no ano de 2016, que se voltou para a incorporação das tecnologias nas práticas escolares. Além das disciplinas básicas como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Inglês, Artes e Ensino Religioso, a escola inseriu em seu Projeto Pedagógico oficinas de Alfabetização Digital, Robótica, Manutenção de Computadores e Arte Digital em módulos de 50 minutos distribuídos ao longo da rotina diária de oito horas, por se tratar de uma escola em tempo integral.

A Escola em Tempo Integral (ETI) foi implantada em Governador Valadares em 2010, pela Rede Municipal de Educação nas cinquenta e uma unidades escolares da cidade e do campo

²²Rugosidade aqui remete ao termo cunhado pelo geógrafo brasileiro Milton Santos para designar as marcas do tempo impregnadas no espaço, como se pode conferir em Santos (2006).

²³ A Praça Júlio Soares fica localizada no bairro Ilha dos Araújos próximo à ponte que liga o bairro ao centro da cidade, compondo o trajeto diário da pesquisadora.

²⁴ A expressão “depois da lama” nos remete ao desastre ambiental ocorrido em novembro de 2015 quando o rio foi impactado pelo rompimento da barragem do Fundão, localizada na cidade histórica de Mariana (MG), resultante da produção de minério de ferro pela mineradora Samarco --empresa controlada pela Vale e pela britânica BHP Billiton, lançando 34 milhões de m³ de lama por seiscentos e sessenta e três quilômetros de rios e córregos, entre eles o rio Doce. Disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/meio-ambiente/2015/12/entenda-o-acidente-de-mariana-e-suas-consequencias-para-o-meio-ambiente>>. Acesso em: 30 dez 2017.

ampliando a jornada diária para oito horas no Ensino Fundamental. Mais que a ampliação da jornada escolar, para alunos e professores, a proposta da ETI visava “estreita articulação com um currículo multidisciplinar, envolvendo as dimensões do saber e da vida cotidiana dos alunos, de suas comunidades e de espaços sociais amplos” (MADUREIRA, 2013, p. 16).

Por ser professora da Educação Infantil da rede municipal, a escola, como materialidade, não era uma novidade para mim. Eu já havia estado ali algumas vezes, no ano anterior, quando trabalhava na Secretaria de Educação. Contudo, como pesquisadora, o desafio era outro. Como olhar para aquele espaço com outros olhos? Como estabelecer relações com os/as docentes a partir dessa nova territorialidade de pesquisadora? Como ficar atenta para não deixar escapar os acontecimentos que se conectam aos objetivos da pesquisa? Como enxergá-los, senti-los, vivenciá-los ali, naquele novo espaço-tempo que se colocava à minha frente? Espaço aberto, dinâmico, de múltiplas relações. Um espaço vivido.

Apresentamos a pesquisa²⁵ para a diretora da escola e conversamos com o pedagogo, que seria o profissional a me acompanhar mais de perto durante a realização do estudo. Ele mostrou-se atencioso, interessado na temática e disposto a colaborar. Informou-me seu contato telefônico (e de whatsapp) e assim passamos a nos comunicar durante os três meses em que estive, quase todos os dias, na escola.

Senti-me, a princípio, insegura, estranha naquele grupo, uma estrangeira, *outsider*²⁶, desterritorializada, sendo afetada pelos olhares do grupo já estabelecido. Eu era uma pessoa de fora daquele círculo de relações inscritas nas mais diversas geometrias de poder. Aos poucos fui sentindo-me acolhida. Na primeira semana me encontrei com duas ex-colegas de trabalho da Educação Infantil e esses (re)encontros marcados pela afetividade fizeram fluir um sentimento de bem estar.

Particpei de alguns momentos na sala de estudos dos/das docentes e conversamos sobre a pesquisa, contei um pouco sobre a minha trajetória acadêmica e profissional, visto que alguns/algumas já me conheciam de outros espaço-tempos. Nesses momentos, eu ouvia o grupo

²⁵ Este estudo levou em consideração a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos e foi submetido à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) para aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa. O estudo respeita, portanto, as normas éticas da pesquisa com seres humanos e foi aprovado pelo protocolo CEP/ 2.134.556.

²⁶ Expressão utilizada pelo sociólogo Norbert Elias em sua obra com o professor John L. Scotson “Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade”. Nesse estudo etnográfico, em uma pequena cidade da Inglaterra, os autores analisam as tensões entre os habitantes (estabelecidos) e os forasteiros (outsiders). Neste estudo, a memória do termo “outsider” foi acionada quando cheguei à escola para fazer a pesquisa e me senti uma estranha, uma forasteira, (de passagem) em meio ao grupo de profissionais já estabelecidos.

relatando suas atividades, contando suas expectativas com relação à aposentadoria que se aproximava, as dificuldades enfrentadas com os/as estudantes, as conversas banais do cotidiano e observava como as tecnologias se faziam presente naquele lugar, para aquele grupo.

Mas foi a transitar pelo pátio, em meio às/aos estudantes, que eu me senti mais à vontade. Ser estranha ali me possibilitava estar aberta aos novos e múltiplos encontros, sem nenhum constrangimento ou receio de ser identificada por outras territorialidades. Ali, as crianças e adolescentes não me conheciam, mas caminhavam ao meu lado, timidamente, e quando eu me voltava para elas e sorria, elas sorriam de volta e perguntavam: você é estagiária?

Eu abria um sorriso ainda mais largo e respondia que era algo parecido com isso, que de certa forma eu estava buscando aprender mais sobre estudantes, professores e tecnologias, então eu dizia que também estava estudando, como eles/as, mas em um nível diferente de escolarização, lá na universidade, e ali, naquele momento eu era só uma pesquisadora. Assim, foram vários encontros com estudantes de diversas turmas nos horários de intervalo.

Sentava-me ao lado deles/as, pedia para ouvir a música que estavam ouvindo pelos fones conectados aos celulares, queria saber se estavam conectados à Internet, ouvia a reclamação de que o wi-fi da escola não é liberado, indagava sobre os jogos que estavam jogando. Mas também observava outros jogos acontecendo naquele instante-já, o futebol na quadra da escola e no campinho de grama atrás da quadra, brincadeiras no parque, dança no pátio coberto.

No refeitório dos/das docentes fiz lanches e almocei com eles em alguns momentos, durante os meses de agosto, setembro e outubro. Eram momentos alegres, de interação, partilha de saberes e sabores. Saberes tecnológicos que entravam no cardápio de alguns/mas docentes que se aproximavam das/os colegas para perguntar como fazia para baixar este ou aquele aplicativo e outras situações que envolviam o uso dos *smartphones*.

Em um desses dias observei que ao redor da longa mesa do almoço o grupo se subdividiu em dois. De um lado, docentes conversavam sobre as aulas, a falta de motivação dos/as estudantes, as comparações com o nível de exigência e modelo de ensino das escolas privadas e outros assuntos. O outro grupo estava envolvido com as tecnologias. Um professor manipulava o telefone com a cabeça bastante inclinada e sorrindo, teclando rápido com os dois polegares. Uma professora mostrava fotos para a colega, outra gravava áudio para enviar e outra questionava se a sala estava sem acesso à Internet.

Nas bancadas que contornavam a sala, outros/as docentes descansavam, sentados/as mais à vontade ou mesmo deitados/as, ouviam música, assistiam vídeos, conversam com os/as

colegas, ao mesmo tempo que checavam as notificações, liam as mensagens do/a esposo/a, checavam com o filho se a febre havia passado.

Naquele momento, eu também participava desse espaço, tanto das relações face-a-face, ouvindo, perguntando, interagindo, bem como de um espaço outro, marcado pela virtualidade, logo que uma notificação vibrava em meu celular.

Embora eu tentasse ficar concentrada na pesquisa, não foi possível deixar de vivenciar outras territorialidades que eram acionadas assim que eu pegava o telefone e me conectava à Internet. Nesse movimento, em um espaço-outro (virtual), eu era chamada à vivenciar (e me comportar) como mãe, filha, colega de turma, professora e coordenadora do curso de Pedagogia.

A filha compartilhava comigo a angústia de estar com um telefone com problemas, que só funciona conectado à fonte de energia. Dizia em poucas palavras, ao sair da escola, que não podia conversar muito, pois o aparelho estava com apenas 9% de bateria e que estava indo para casa, se eu estaria lá para o almoço.

Como filha, minha mãe queria saber se estava tudo bem, pois na segunda-feira eu não havia ligado nem deixado uma mensagem... que era para eu me cuidar, me alimentar direito e lembrar sempre de pedir a proteção espiritual em todo tempo e lugar em que eu estivesse.

A colega de turma do mestrado era acionada geralmente para prestar alguma ajuda sobre o Comitê de Ética, relatório de qualificação, ou como fazer para inserir um trabalho publicado no currículo lattes.

Para saber sobre data de trabalhos, regimes especiais de estudo, orientação de trabalho de conclusão de curso e se o material fora disponibilizado no portal, as/os estudantes do curso de Pedagogia me mandavam inúmeras mensagens no WhatsApp durante o dia e a noite.

E ainda havia a territorialidade de coordenadora de curso. As demandas de trabalho me chegavam de dois pontos diferentes: dos/as professores/as e da gestão superior. Imprevistos que demandavam reorganizar horários de aulas, agendas de reuniões e/ou solicitação de entrega de algum formulário ou outro documento em um prazo recorde.

Assim, como uma artesã que toma nas mãos diversos fios, de cores e texturas variadas, eu me via a tecer essa trama complexa de relações, vivenciando o que Andrade (2014) descreve, ao colocar que “cada vez que elegemos (ou somos eleitos) por um problema de pesquisa, seja ele qual for, nos implicamos com ele” (ANDRADE, 2014, p. 193), e acrescenta com as palavras de Varela (2001) que isso acontece “não só porque estamos interessados [as] em resolver o

problema, mas também porque, necessariamente, formamos parte do próprio campo social que estudamos” (VARELA, 2001, p. 118, apud ANDRADE, 2014, p. 193).

Nesse campo, no qual eu estava/estou imersa, acionando e vivenciando múltiplos territórios, busquei observar os emaranhados de linhas, pontos de encontro, nós que se entrelaçavam nas conexões de docentes e discentes com as tecnologias, cartografando os sentidos que (n)os levavam/levam a vivenciar outros espaço-tempos, reconfigurando nossas territorialidades.

2.3 DAS VIDAS CONECTADAS NESTA PESQUISA

Já expressei anteriormente a impossibilidade de traduzir as vidas em movimento em textos que os *aprisionarão*, que os produzirão por meio da linguagem. Julguei ser simples escrever sobre estudantes e professoras/es, pois estive com eles/elas durante alguns meses, observando, conversando informalmente, interagindo, entrevistando, acompanhando.

Contudo percebo que ao eleger palavras para descrevê-los, cumprir com o que o texto acadêmico requer (dizer quem são os sujeitos da pesquisa e o que eles disseram sobre o assunto pesquisado) é tarefa delicada, para a qual permanecerei em dívida.

Tomarei então o cuidado de capturar os fragmentos de vida que me afetaram, que me atravessaram durante a pesquisa, que me interrogaram, me acolheram e compartilharam comigo *brotações de vida*, cujas ramagens se estendem indefinidamente, se voltam ao passado e ao futuro, se conectam e se entretecem em outras redes de vidas.

Este estudo buscou conexões com 12 professores/as do 9º ano da Escola Municipal Professora Rosalva Simões Ramalho. Seis mulheres e seis homens. Professores e professoras de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso, Artes, Língua Inglesa, Dança, Educação Física, Alfabetização e Arte Digital, Manutenção de computadores e Robótica.

Vidas que já completaram 30 anos de idade e que já passaram os 45. Vidas que chegaram à Educação por múltiplas entradas, via concurso público, via edital de substituição de vagas... vidas que escolheram a Educação e/ou foram escolhidas pela profissão. Vidas que chegaram na escola há seis meses e vidas que já contam 29 anos na docência.

Vidas marcadas por uma desvalorização histórica, por uma imagem de profissão *menor*, algumas vezes estampadas em campanhas publicitárias como um “bico”²⁷, um meio de aumentar a renda. Vidas que carregam marcas da falta de políticas públicas para valorização do magistério, com planos de carreira que deem conta de um salário compatível com outros profissionais do Ensino Superior²⁸.

Algumas dessas vidas, para darem conta de outras vidas sob suas responsabilidades, precisam trabalhar para além das 40 horas semanais nesta mesma escola em outras instituições, no horário da noite. Também há vida que se enveredou por outros caminhos formativos e profissionais, e que não depende da escola financeiramente para viver, mas que escolheu a docência, que optou por entrar em conexão com estudantes mobilizada pela vontade de dar a sua contribuição à sociedade, de partilhar seus saberes, de semear possibilidades outras para esses estudantes.

Vidas distintas. Trajetórias múltiplas. Coexistência de heterogeneidades. Histórias de vidas únicas que se conectam naquele espaço-tempo da escola. Vidas que entram em relação com outras vidas docentes, com hospitalidade ou hostilidade... vidas que se conectam a tantas outras vidas, como as vidas discentes.

Durante os três meses em que estive na escola, quase diariamente, busquei conexão com os/os estudantes das duas turmas do 9º ano. Em aulas diversas, tanto em sala como no pátio, quadra e laboratórios, procurei observar, registrar os acontecimentos, conversar informalmente, fotografar, capturar alguns instantes.

Estes estudantes foram escolhidos como sujeitos da pesquisa por estarem no último ano do ensino fundamental, pela maior vivência desses estudantes no ambiente escolar, o que nos levou a presumir que eles/elas possuem maior compreensão a respeito dos “ritos” da escola, sua rotina, seus espaços, a dinâmica do cotidiano escolar e também por estarem numa faixa etária

²⁷ Campanha publicitária da Faculdade Anhanguera, protagonizada pelo artista global Luciano Huck, em 2017, rendeu reações nas redes sociais e foi retirada do ar. Na campanha, Huck aparece mostrando uma frase sobre fazer uma segunda graduação em Formação Pedagógica. “*Torne-se professor e aumente a sua renda*”, diz a mensagem, que repercutiu muito mal entre ativistas e militantes. Muita gente acusou Huck de menosprezar os professores, como se a profissão fosse apenas um “bico”. Disponível em: <<https://rd1.com.br/faculdade-pede-desculpas-apos-propaganda-polemica-com-luciano-huck/>> Acesso em: 05 out 2017

²⁸ Os professores de nível superior no Brasil ganham menos do que outros profissionais com o mesmo nível de formação. De acordo com análise feita pelo movimento Todos pela Educação, os docentes recebem o equivalente a 54,5% do que ganham outros profissionais também com curso superior. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/professores-no-brasil-ganham-menos-que-outros-profissionais-com-mesma>. Acesso em: 05 out 2017.

(13 aos 17 anos) que, segundo pesquisas, possui maior envolvimento com os dispositivos tecnológicos.²⁹

Percebi como as turmas são formadas por vidas distintas, impossível categorizá-las apenas em estudantes. Vidas que trazem marcas do espaço vivido, espaço da periferia, de vidas perdidas pela violência, no tráfico de drogas, no crime, na disputa por outros territórios... no confronto com a polícia.

Vidas que trazem marcas afrodescendentes, mescladas com vidas de traços europeus... heterogeneidades étnicas estampadas na cor da pele, nos caracóis negros dos cabelos, nos corpos dançantes, nos sorrisos largos... vidas que se formaram da mistura de tantas outras vidas que vieram antes... em outros espaço-tempos.

Essas vidas, que viveram 13 anos ou pouco mais que 16, passam 8 horas diárias na escola, das 7h00 às 15h00. Alternam atividades das disciplinas e oficinas já supramencionadas, com tempos de um intervalo de 20 minutos (pela manhã) e uma hora de almoço, entre 12h20 às 13h20.

Vidas que por vezes demonstram cansaço, impaciência, ansiedade... vontade de outras experiências que a sala de aula não proporciona. Mistura de gostos, de expectativas, de habilidades... de desejos que conflitam com os tempos e espaços fixos da escola.

São vidas que se trançam por tantos territórios que a escola não dá conta de saber que vidas *únicas* são essas, que tensões se lhes afligem, que sonhos andam sonhando, que pesadelos as atormenta na madrugada...

Muitas destas vidas estão desconectadas, fora do circuito técnico-informacional, desterritorializadas do mundo on-line. São nos entrelaçamentos com essas vidas que vou tecendo a pesquisa. Observando, conversando, entrevistando... transcrevendo, conectando palavras, expressões, textos que fazem brotar intensidades de sentidos, que nos possibilite uma (das tantas possíveis) interpretação/leitura/tradução de como docentes e discentes estão configurando suas territorialidades nas relações que estabelecem com as tecnologias da informação e comunicação.

²⁹ Pesquisa TIC Educação 2016, realizada pelo comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: < <http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-ecomunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2016/>> Acesso em: 02 dez 2017.

2.4 A PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

Durante o tempo em que estive envolvida com a pesquisa busquei seguir a proposta de Paraíso (2014) e “aguçar os sentidos”, manter-me alerta e aberta a “encontros de toda a sorte de signos e linguagens, na luta para que algo nos toque amorosamente e nos ajude a encontrar um caminho para a invenção” (PARAÍSO, 2014, p. 42).

Que *des*-caminho seria esse? Que procedimentos adotar para capturar uma cena em movimento? Como levantar dados sobre territorialidades moventes, fluidas, que deslizam por espaços intersticiais³⁰? Para montar esse mosaico de sentidos, o caminho adotado foi buscar as linhas, os traçados, os nós, as conexões: fazer rizoma!

Para isso, construímos texto. Registramos as observações em diário de pesquisa: as conversas informais, o movimento, ação, atitudes de estudantes e professores/as durante algumas aulas e nos horários do intervalo. relatei em texto as perguntas e respostas presente no questionário disponibilizado para professores e estudantes do 9º ano³¹, bem como as entrevistas narrativas com quatro docentes e oito estudantes. Nesse sentido, o texto, para nós, “é uma espécie de trançado, de costura, em que juntamos fios, pontos e alguns nós” (BAPTISTA, 2013, p. 4) em busca de conectar os sentidos.

Como as observações sinalizaram para o uso corrente de smartphones pelas/os docentes o questionário semi-estruturado (Apêndice B) foi elaborado por formulário eletrônico do googledocs³² e o link foi disponibilizado para elas/es via WhatsApp. Assim foi possível reduzir o consumo de papel impresso e evitar que a folha se perdesse, fosse esquecida ou extraviada em meio aos tantos materiais pedagógicos dos/as docentes.

As 11 questões de múltipla escolha ou seleção, e apenas uma questão aberta, também foram elementos que propiciaram a escolha por este instrumento, não requerendo do/a participante muito tempo nem esforço.

As questões visavam identificar a idade, formação acadêmica, tempo de atuação como docente, acesso à Internet, principais usos das tecnologias digitais, habilidade no uso dessas

³⁰ A expressão é utilizada por Lucia Santaella (2007), para se referir ao espaço de mesclagem das dimensões física e virtual.

³¹ No contexto do Ensino Fundamental é o último ano de escolarização dos/as estudantes. Nesse estudo, tivemos a participação de 12 docentes que lecionavam para as duas turmas do 9º ano, uma turma com 26 estudantes e a outra com 22 estudantes.

³² O google docs é uma ferramenta para criação e edição de textos, formulários e planilhas que podem ser compartilhadas com outros usuários por meio de computadores, tablets e smartphones. <https://www.google.com/intl/pt-BR/docs/about/>

tecnologias, tempo que permanece conectado, impactos das tecnologias em sua prática docente, dispositivos pelos quais mais acessam à Internet, se se sentem preparados para utilizar as tecnologias em sala de aula e o que pensam do uso das tecnologias na escola.

Para os/as estudantes, o link para acesso ao questionário, com poucas modificações em relação ao dos/as docentes, foi disponibilizado na área de trabalho dos computadores do laboratório de Arte digital. (Apêndice C)

As entrevistas narrativas, motivadas por uma questão geradora, foi escolhida para tecer a conversa com os/as participantes, visando acessar as experiências subjetivas de docentes e discentes. Formulamos então uma questão geradora com base no modelo apresentado por Flick (2013), descrito a seguir.

Eu quero lhe pedir que me conte como aconteceu a história da sua vida. A melhor maneira de fazer isto seria você partir do seu nascimento, com a criança pequena que você foi um dia, e então contar todas as coisas que aconteceram, uma após a outra, até hoje. Você pode demorar o quanto quiser fazendo isto, incluindo também detalhes, porque para mim interessa tudo o que é importante para você. (FLICK, 1995, p.182 apud FLICK, 2013, p.117)

Com base neste modelo, a questão ficou assim elaborada:

Eu quero lhe pedir que me conte como foi o seu primeiro contato com as tecnologias da informação e comunicação, com tablets, notebooks, smartphones ou outros equipamentos que você conheça. Quero também que me conte como é a sua relação com esses equipamentos hoje na sua casa, na escola...Você pode demorar o quanto quiser fazendo isso, incluindo também os detalhes, porque para mim interessa tudo que é importante para você no que diz respeito ao uso dessas tecnologias. (Elaboração da autora)

As entrevistas foram realizadas com 4 docentes, dois do sexo masculino e duas do sexo feminino que foram convidadas e aceitaram participar desse momento, duraram em média 40 minutos e aconteceu individualmente em sala reservada pela instituição.

Oito estudantes, quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino também participaram das entrevistas nos mesmos moldes da entrevista com os/as docentes, incluindo a mesma questão geradora.

Os critérios para inclusão e exclusão desses sujeitos se deu da seguinte maneira. A todos/as os estudantes e docentes do 9º ano foram disponibilizados os questionários online. Já as entrevistas, num primeiro momento pensamos em selecionar por sorteio, mas essa opção se mostrou inviável, pois algumas professoras manifestaram o desejo de não participar, e no caso

dos/as estudantes, era preciso que os/as responsáveis assinassem o Termo de consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Assim, pelas relações que fui criando com o grupo de docentes e de estudantes, eu convidei os/as professores e alguns estudantes. Desses últimos, algumas estudantes manifestaram o desejo de participar também dessa etapa da pesquisa, antes mesmo de eu ter feito o convite.

Ao contrário das entrevistas com os/as docentes, esse momento com os/as estudantes durou aproximadamente uma média de 20 minutos. Foram encontros prazerosos, marcados por vozes e silêncios, por sorrisos e expressões várias, por entrelaçamentos afetivos, compartilhamento de histórias de vida que extrapolam a pesquisa e nos arrebatam de tal modo que em certos momentos eu já não sabia mais qual das minhas territorialidades se sobrepunha, de mãe, professora ou pesquisadora.

A transcrição dessas entrevistas (aproximadamente 320 minutos) se somam aos textos do diário de pesquisa e dos questionários, compondo assim um texto mais complexo, entretecido de subjetividades que vão compor um mosaico de sentidos.

2.5 FAZENDO RIZOMA: A ANÁLISE DOS DADOS

Para percorrer/analisar as trilhas da pesquisa, acionaremos o conceito de Rizoma, criado por Deleuze e Guatarri no final dos anos 1970 (GALLO, 2008), por se entrelaçar aos conceitos de espaço propostos por Massey e Haesbaert. Tal como o espaço, para esses autores, o Rizoma nos remete à multiplicidade, ao movimento, à abertura, “em contraposição com as teorias dicotômicas”³³. (DIAZ, 2010, p. 96. Traduzido pela autora)

Esse conceito nos oferece o aporte necessário para mapearmos a multiplicidade de conexões docentes e discentes no uso das tecnologias, uma vez que acessam uma rede de interações rizomáticas. Que linhas são traçadas nesse processo? Em que pontos elas se convergem/divergem? Que nós (de sentidos) elas entretecem? Há nós que se sobrepõem a outros nós? Essas são algumas questões que mobilizaram esse estudo, e para as quais tomamos o rizoma como conceito potente a sinalizar as “raízes invisíveis” que se emaranham nessa relação, os pontos de conexão que brotam aqui e ali e ainda que rompidos, às vezes, se aventuram a despontar novamente.

³³ No original: “em contraposición com las teorias dicotómicas”.

O rizoma não é uma raiz, mas um caule subterrâneo. Estende-se sob a terra, adquirindo formas imprevisíveis, emerge na superfície, produzindo uma planta, e outra, e outra. Vários metros separam, por vezes, um caule de seus vários vizinhos, todos conectados a um mesmo rizoma. Sob a superfície, o rizoma de repente forma bulbos; de repente, tubérculos. Também é projetado para cima, para baixo. Se for cortado em qualquer uma das partes, ele se lança novamente para a aventura do crescimento³⁴. (DIAZ, 2010, p. 98. Traduzido pela autora)

É por esta tessitura subterrânea (invisível) formada de diferentes fios, pontos e nós, que vamos tecer nossa pesquisa alinhada aos princípios que regem o rizoma. Abordaremos sucintamente os seis princípios e nos atermos mais detalhadamente ao princípio de cartografia, por se configurar como um princípio rizomático metodológico, profícuo para mapearmos um processo em movimento.

O primeiro princípio é o da conexão, segundo o qual “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE e GUATARRI, 1995, p. 15). Assim, o rizoma rompe com o modelo hierárquico da árvore, no qual “a hierarquia das relações leva a uma homogeneização das mesmas” (GALLO, 2008, p. 77) regendo-se pela heterogeneidade, o segundo princípio.

Como terceiro princípio do rizoma, Deleuze e Guatarri trazem o conceito de multiplicidade: “é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo” (DELEUZE e GUATARRI, 1995, p. 16). A tônica dos autores é romper com o pensamento reducionista, como explica Gallo (2008), “uma árvore é uma multiplicidade de elementos que pode ser ‘reduzida’ ao ser completo e único árvore. O mesmo não acontece com o rizoma (...) o rizoma não é sujeito nem objeto, mas múltiplo” (GALLO, 2008, p. 77, aspas do original).

A ruptura a-significante, quarto princípio do rizoma, refere-se aos processos de territorialização e desterritorialização, visto que “todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado (...); mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar” (DELEUZE e

³⁴ No original: “El rizoma no es una raíz sino un tallo subterráneo. Se extiende bajo la tierra adquiriendo formas imprevisibles, estala sobre la superficie regalando una planta, y otra, y otra. Varios metros separam, a veces, una mata de sus múltiples vecinas, conectadas todas a un mismo rizoma. Bajo la superficie, el rizoma de pronto forma bulbos; de pronto, tubérculos. También se proyecta hacia arriba, hacia abajo. Si es cortado en alguno de sus tramos, se lanza nuevamente a la aventura de crecer”.

GUATARRI, 1995, p. 18), apontando para “novas e insuspeitas direções” (GALLO, 2008, p. 77).

Este princípio confere dinamismo, plasticidade e movimento ao rizoma, movimentos estes que resultam da “potência produtiva do desejo” (ROLNIK, 2006, p. 109) possibilitando a produção de novos territórios.

O quinto princípio, o da cartografia, vai reforçar o rizoma enquanto mapa, “aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE e GUATARRI, 1995, p. 22), oposto ao decalque, sexto princípio, que não cria ou produz, apenas reproduz, “aprisiona e cristaliza um determinado momento do mapa, criando valores e juízos a partir desse” (FERREIRA, 2008, p. 37). Para Diaz (2010), “os decalques são da ordem da cópia, reproduzem ao infinito, não criam, não estimulam o movimento, são inertes³⁵” (DIAZ, 2010, p. 104).

Por isso, a cartografia se inscreve para nós como um princípio metodológico, pois diz respeito ao “mapa traçado” (FERREIRA, 2008), à ação de mapear os processos, de produzir mapas que são construídos para serem reconstruídos. Mapas reversíveis, modificáveis, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga.

A partir desse entendimento “mapear significa acompanhar os movimentos e as retrações, os processos de invenção e de captura que se expandem e se desdobram, desterritorializando-se e reterritorializando-se no momento em que o mapa é projetado” (FERREIRA, 2008, p. 36).

Reportando esses princípios para o campo da Educação, e mais precisamente para o campo onde se inscreve essa pesquisa, poderíamos relacionar o “decalque” à imagem construída historicamente da relação hierárquica unidirecional professor-aluno, bem como à “identidade” docente e discente, como aquele que ensina e aquele que aprende. Tal modelo, fixo, estável como um decalque, aprisiona um “momento” histórico no mapa das relações educacionais.

A proposta, tal como sugere Deleuze e Guatarri (1995), é colocar o mapa sobre o decalque. É olhar para esse território em que identidades são vistas como uma essência (fixas, imutáveis) para anunciar que estas identidades são forjadas não por um pertencimento visceral, mas pela prática do lugar (Massey, 2015). É a partir desse entendimento, de uma identidade que se forma no e com o território, que utilizamos a expressão territorialidade, ou seja, o modo

³⁵ No original: los calcos son del orden de la copia, reproducen al infinito, no generan, no estimulan el movimiento, son inertes.

como os sujeitos se apropriam e dão significado ao “espaço vivido” (HAESBAERT, 2007) marcado pela subjetividade.

Nesse sentido, colocamos um mapa em movimento, fluido, reversível, modificável das territorialidades docentes e discentes sobre o decalque da identidade essencializada que marcava o modelo de ser e fazer desses sujeitos, como imagem estável, aprisionada no tempo. É por isso que não estamos construindo mapas físicos, estáticos, com limites estabelecidos, mas estamos propondo a construção-reconstrução de mapas a partir da subjetividade de quem os constrói. Pois “devemos ter a ciência que o decalque é apenas um momento do mapa que já nasce obsoleto, servindo assim, não como modelo, mas como referência que temos naquele momento estudado” (FERREIRA, 2008, p. 39).

O que pretendemos, ao colocar o mapa sobre o decalque é realçar o tecido vivo e dinâmico das relações que docentes e discentes estabelecem com as tecnologias. Que territorialidades se constroem nesse processo? Quais as linhas de fuga percorridas por docentes e discentes? Que tensões são provocadas nos modos de ser e fazer desses sujeitos? E em que paragens esses sujeitos se reterritorializam.

Em busca de respostas (ainda que temporárias, inconclusas, abertas) a essas questões acionaremos também o conceito de agenciamento, como um conceito potente para nos ajudar a compreender o desejo (enquanto força criativa e produtiva) que mobiliza docentes e discentes a construir outros territórios e territorialidades.

No abecedário de Gilles Deleuze o autor explica que “desejar é construir um agenciamento”, ou séries de agenciamentos coletivos, pois “nunca desejo algo sozinho, desejo bem mais, também não desejo um conjunto, desejo em um conjunto (DELEUZE, 2001, p. 18).

A questões mobilizadoras da pesquisa, mencionadas anteriormente, nos levaram a trilhar diferentes percursos metodológicos. Ao olhar para o material (a)colhido, lê-lo, ouvi-lo repetidas vezes, discutir com a orientadora e coorientadora, as ideias para realizar a análise nos chegavam em forma de imagens. Não havia como pensar nas territorialidades sem pensar nos rizomas, nas conexões, nos nós, nas linhas e pontos. Para organizar essas ideias, a proposta inicial foi criar um quadro de territorialidades a partir do material coletado nas observações, diário de pesquisa, questionários e entrevistas.

O desafio colocado foi deixar que os rizomas brotassem ao longo da escrita, numa aventura de experimentação com múltiplas entradas e saídas, linhas e nós que ainda ficarão em aberto, inconclusos, à espera de novas conexões, novas possibilidades analíticas.

Seguindo o rastro teórico de autoras e autores acionados nesta pesquisa, a análise do material empírico se desdobrará em dois capítulos. O primeiro vai mapear o acesso de docentes e discentes ao território virtual, o controle sobre essa área, as barreiras visíveis e invisíveis (SACK, 2013) os diferentes graus de precarização socioespacial e as distintas geometrias de poder (HAESBAERT, 2011) bem como as desigualdades econômicas e sociais e as imaginações geográficas de mobilidade e de fronteira (MASSEY, 2015) presentes no discurso da globalização.

No capítulo seguinte faremos conexão com o debate da cibercultura, os modos de apropriação simbólica e social da tecnologia e os processos de desterritorialização e reterritorialização no ciberespaço, configurando múltiplas territorialidades ou ciberterritorialidades. Buscando pelas intensidades de sentidos que ecoavam nos textos repetidas vezes, identificamos quatro modos de apropriação desse território virtual: ciberterritorialidades dos conhecimentos, das culturas, dos afetos e do lazer. Nessas ciberterritorialidades as relações espaço-tempo, diferenças geracionais e de gênero, tensões e linhas de fuga são fios que perpassam a complexidade das suas tramas, como discorreremos ao longo do capítulo.

Os capítulos se estruturam do seguinte modo: o capítulo três inicia com uma ilustração que nos remete ao rizoma, suas conexões, linhas e pontos que buscam cartografar o acesso de docentes e discentes ao território virtual. Descreveremos mais detalhadamente os sujeitos da pesquisa e buscaremos analisar os diferentes graus de acesso ao ciberespaço, os nós de controle colocados pela escola e as linhas de fuga acionadas por discentes e docentes buscando escapar das normalizações dos espaços e tempos escolares.

No capítulo quatro iniciamos com uma breve abertura para brincar sentidos da territorialidade com a cibercultura, a partir de onde adotaremos o termo ciberterritorialidade. A composição do capítulo se fará em quatro seções nas quais analisaremos as ciberterritorialidades apreendidas neste estudo. Cada seção se inicia com uma ilustração, remetendo-nos ao rizoma, buscando mapear as configurações das ciberterritorialidades docentes e discentes que emergem de diferentes pontos e se ramificam em direções distintas, ora se aproximam, ora se tensionam, pois o exercício de apropriação do território (também virtual) se faz nas relações de poder. Para finalizar as seções mobilizamos as linhas de fuga acionadas por docentes e discentes escapando dos tempos (rígidos) e espaços (fixos) da forma escolar, multiterritorializando-se virtualmente.

3 CARTOGRAFANDO TERRITORIALIDADES DOCENTES E DISCENTES

Na perspectiva deleuzena a cartografia nos surge como uma possibilidade analítica potente e recorreremos a ela para mapearmos territorialidades docentes e discentes no uso das tecnologias da informação e comunicação. A proposta é acompanhar os movimentos, os pontos de tensão, a multiplicidade de conexões. Cartografar sentidos, modos de apropriação do ciberespaço com suas múltiplas entradas e saídas, tal como o rizoma, que “enquanto mapa, possui sempre regiões insuspeitas, uma riqueza geográfica pautada numa lógica do devir, da exploração, da descoberta de novas facetas” (GALLO, 2008, p. 77).

Embora Haesbaert (2007) enfatize que nem toda territorialidade corresponde necessariamente a um território, nesta pesquisa só se torna possível falar em territorialidade a partir das conexões dos sujeitos com o território virtual. Ainda que se trate de um espaço i-material por onde brotarão apropriações simbólicas, não se pode desconsiderar a necessidade dos artefatos tecnológicos físicos, que serão os “portais”, os pontos de acesso para adentrar neste universo on-line (computadores, *tablets*, *notebooks*, *smartphones*, cabos de rede, roteadores). A posse e o uso desses equipamentos possibilitarão a entrada no circuito técnico-informacional, efetivando uma forma de multiterritorialidade com maior carga i-material, pela comunicação instantânea, sem a necessidade de mobilidade física (HAESBAERT, 2011).

Neste capítulo, portanto, vamos discutir sobre o acesso ao território virtual, buscando responder a algumas indagações: quem entra nesse território? Como entra? De onde entra? Quais as barreiras, visíveis e invisíveis, deste território? Que nós de controles e restrições são colocados? Que tensões são provocadas nesse movimento? Que linhas de fuga são acionadas? Que processos de desterritorialização e reterritorialização são mobilizados?

Comprendemos as linhas de fuga, neste trabalho, como linhas de desterritorialização, pelas quais o rizoma “foge sem parar” (DELEUZE e GUATARRI, 1995, p. 18). As linhas de fuga, assim, se relacionam aos vetores de saída do território, conferindo dinamismo, plasticidade e movimento ao rizoma.

Essa plasticidade e movimento do território virtual, considerado neste estudo como um rizoma, impede qualquer tentativa de imobilizá-lo em uma representação bidimensional. O que apresentamos a seguir, na figura 5, é um flash do instante-já, a captura de um instantâneo para o qual lançamos um olhar a fim de cartografar o acesso de docentes e discentes ao território virtual. O círculo maior e mais escuro figura como o território virtual, com suas múltiplas linhas de entradas e saídas, um território atravessado pelo espaço-tempo tecnológico e por relações de

poder, ocasionando tensões e conflitos. Os círculos menores e em cor mais clara dizem dos sujeitos que entram nesse território, docentes e discentes que ora figuram como pontos de conexão, ora como nós que impedem ou restringem o acesso ao território virtual, como veremos mais adiante. Os pontos de acesso ou equipamentos tecnológicos estão ilustrados pelas formas ovais. Cada um destes pontos remete a diferentes linhas de entrada pelas quais docentes e discentes se conectam ao território virtual.

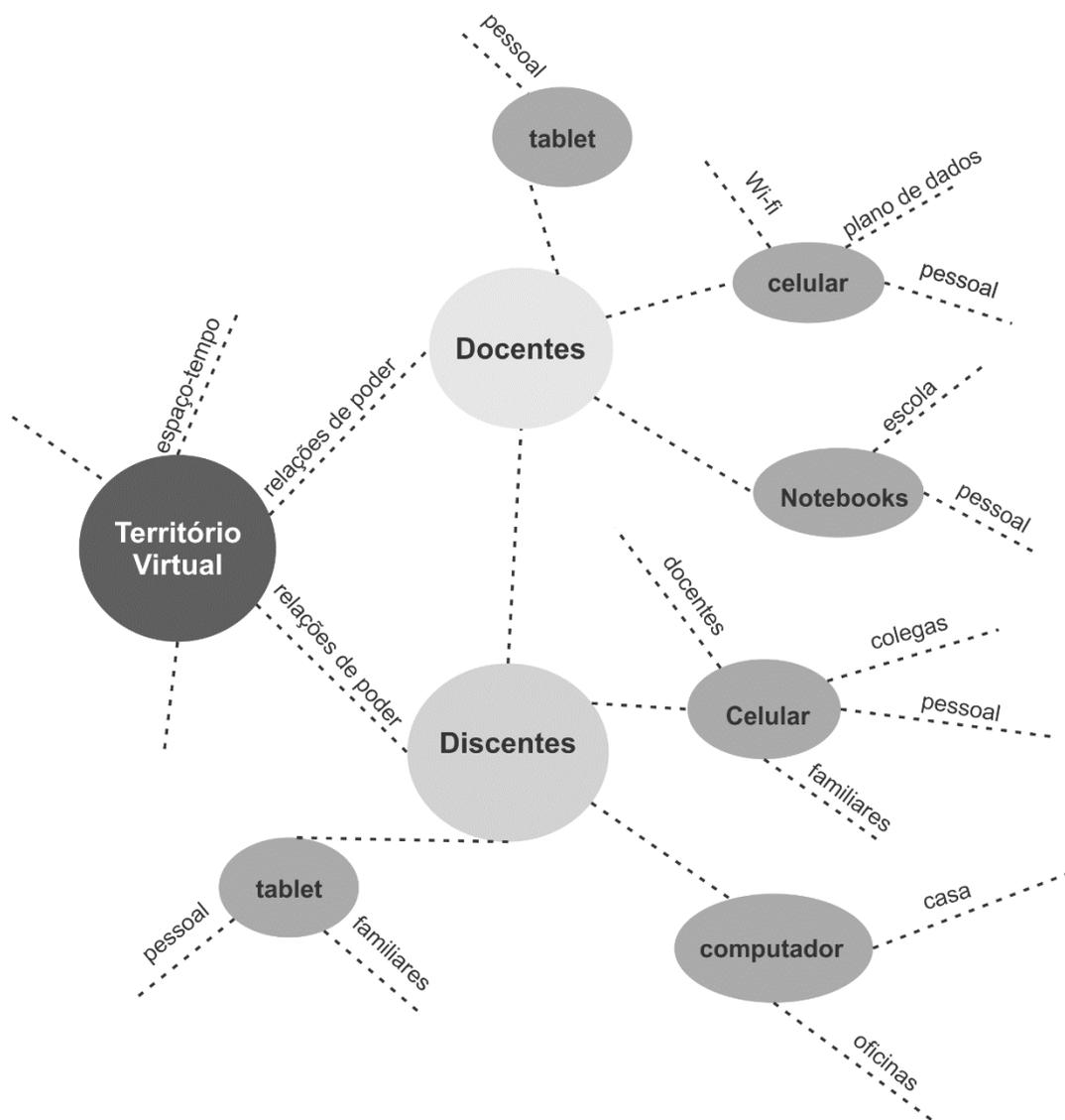


Figura 5- Rizoma acesso ao território virtual
Fonte: elaboração própria

Trazemos, portanto para compor esse texto, os sujeitos que entram nesse território, o que eles nos contaram, o que nos foi possível capturar por meio das observações, diário de

pesquisa, questionários e entrevistas. Descreveremos brevemente os sujeitos utilizando nomes fictícios a fim de resguardar suas identidades. Como forma de *jogar* com o território virtual, cada um desses sujeitos será caracterizado com nomes de aplicativos, sites, *games* e equipamentos tecnológicos, a partir das intensidades de sentidos que eles fizeram brotar durante nossos encontros.

As discentes

Blogger tem 15 anos, mora com o pai, mãe e irmã mais nova no bairro Palmeiras. Pareceu-me uma moça bastante alegre e comunicativa. Gosta de andar com o grupo de amigos durante o intervalo para ouvirem música e jogarem. Contou-me que é “mais apegada” aos meninos, sobretudo depois que perdeu o irmão. Aos 11 anos de idade ganhou seu primeiro telefone. Gostava de usá-lo diariamente para conversar com os amigos, assistir vídeos e acessar as redes sociais. O aparelho estragou e hoje ela divide o celular com a mãe para os contatos de WhatsApp e o computador de casa para pesquisas, filmes e jogos. Nas aulas de informática aprendeu a fazer um blog e o movimentou por algum tempo postando conteúdos das disciplinas nas quais não ia bem em sala de aula, como forma de ajudar outros colegas que porventura também não tivessem compreendido o assunto. Por esse motivo, o nome escolhido foi Blogger³⁶, um serviço do Google que oferece ferramentas para criação e edição de blogs.

WhatsApp tem 15 anos e mora com a mãe e a irmã no bairro Mãe de Deus. Contou-me que se sente viciada nas redes sociais, sobretudo no WathsApp³⁷, um aplicativo para envio de mensagens. Criou um grupo para a turma e participa de outros, de forma que esse aplicativo foi escolhido para caracterizá-la nesse estudo.

Friv tem 14 anos e mora no bairro Palmeiras com a mãe, irmã mais nova e o padrasto. Mostrou-se muito quieta durante as aulas e com poucas interações com os/as colegas. Sua fala é curta e baixa. Tem um olhar triste que parece esconder alguma coisa que a perturba, que não foi possível capturar. Não tem telefone. Usa o da mãe raramente. Na escola gosta de assistir vídeos e clips musicais da Anita e Ludimila no Youtube e acessa com muita frequência o Friv³⁸, um

³⁶ <https://plus.google.com/+Blogger>

³⁷ <https://www.whatsapp.com>

³⁸ <http://www.jogos360.com.br/friv/>

site de jogos onde pode vestir bonecas e cozinhar. Por esta razão o nome deste site foi escolhido para sua caracterização.

Flickr tem 15 anos e mora no bairro Palmeiras com o pai, mãe e seis irmãos mais novos. O irmão mais velho foi assassinado³⁹ em 2016. Contou-me que chora nas madrugadas com saudades do irmão e que tem a sensação de que jamais voltará a ser feliz. Esse acontecimento trágico, segundo ela mesma narra durante a entrevista, repercutiu na sua vida escolar pois não conseguia se concentrar nas atividades, ficava só pensando no irmão. Teve o apoio de alguns colegas de sala que se tornaram amigos/as e apesar da situação difícil mostra-se bastante comunicativa, participa das atividades, interage com a turma e com os irmãos e irmãs durante o intervalo. Gosta muito de fazer fotos com o celular do pai, por esse motivo adotei o nome de um site de armazenamento e compartilhamento de fotos, o Flickr⁴⁰, para nomeá-la neste estudo.

Os discentes

Superpartitura tem 17 anos e mora com o pai e a madrasta no bairro Turmalina. Pareceu-me um tanto introspectivo, tímido e de poucas palavras. Interage mais com as meninas. Faz aula particular de violino e toca na igreja. Quando acessa a Internet na escola pesquisa partituras, sobretudo das obras de Bethoven. Por essa relação com a música é que vou nominá-lo de Superpartitura⁴¹, um site que disponibiliza partituras por gênero musical, instrumentos e nível de dificuldade dos aprendizes.

HD tem 14 anos e mora no bairro Mãe de Deus com o pai, mãe e irmã mais nova. Pareceu-me tímido durante a entrevista, contudo nas aulas interage bem com os colegas, principalmente quando estão jogando. Contou-me que não tem telefone, que tem Facebook, mas não gosta de acessar, que gosta de vídeos e jogos e quer trabalhar consertando computadores. Por esse motivo o componente responsável pelo armazenamento de dados no computador, o disco rígido,

³⁹ A cidade de Governador Valadares já figurou em 2º lugar no índice de homicídios infanto-juvenil, inclusive mortes com requintes de crueldade, estrangulamento e carbonização na faixa etária de 16 a 30 anos, de acordo com relatório divulgado pelas Nações Unidas e pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos (UFMG, 2012, p. 21), sendo a vulnerabilidade juvenil um dos motivadores para a implantação da Escola em Tempo Integral no município.

⁴⁰ <https://www.flickr.com/>

⁴¹ <http://www.superpartituras.com.br/>

Hard Disk, ou simplesmente a abreviatura mais comumente usada HD, será seu nome fictício neste estudo.

ClassMate tem 16 anos, mora com a mãe, o irmão mais novo e a irmã mais velha no bairro São Cristóvão. O pai trabalha em Portugal, onde moraram por 10 anos. Tem contato com as tecnologias desde os seis anos de idade quando estudou neste país. Já nas séries iniciais utilizava um notebook pequeno para auxiliar nas atividades em sala e em casa. Por isso seu codinome será ClassMate⁴², um notebook criado pela Intel e destinado aos estudantes.

Minecraft tem 15 anos e mora com o pai, mãe e irmão mais novo no bairro Mãe de Deus. Nasceu na cidade de Amora, em Portugal, e veio com a família para o Brasil aos sete anos de idade. Teve contato com as tecnologias na escola desde a Educação Infantil com o computador pessoal que podia ser levado para casa. Pareceu-me um rapaz muito comunicativo e que interage bem com a turma, demonstrando um perfil de liderança, sobretudo quando jogam o Minecraft no modo cooperativo. Gosta das tecnologias e possui conhecimentos que já estão sendo utilizados para gerar renda, como por exemplo formatando computadores e instalando programas e jogos. Assim, o nome que pareceu-me mais adequado para caracterizá-lo neste estudo é o do seu jogo preferido, o Minecraft⁴³.

As docentes

Roteadora tem 50 anos, é casada e mora com o marido e filho no bairro Grã Duquesa. Teve contato com as tecnologias, sobretudo computadores e celulares, na seguradora de veículos onde trabalhou por aproximadamente 10 anos desde 1998. Conciliou o trabalho de oito horas diárias na empresa com a Educação, a partir de 2003, trabalhando a noite nas turmas de alfabetização de jovens e adultos. Em 2009 a empresa fechou e desde então ela se dedica somente à Educação como professora de Geografia. Pareceu-me uma profissional bastante comprometida, mostra-se alegre e bem humorada e possui uma boa relação com os/as

⁴² https://pt.wikipedia.org/wiki/Classmate_PC

⁴³ Minecraft é um jogo eletrônico tipo sandbox e independente de mundo aberto que permite a construção usando blocos (cubos) dos quais o mundo é feito. Foi criado por Markus "Notch" Persson. Há versões do jogo em que é possível interagir com outros jogadores. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Minecraft>

estudantes. Por fazer uso do roteador⁴⁴ do seu próprio celular para compartilhar Internet com os/as estudantes durante algumas de suas aulas, escolhi o nome desse aparelho para caracterizá-la neste estudo, acrescido do artigo feminino.

Smartphone tem 47 anos, é divorciada e mora com a mãe e o cachorro Spike no bairro Santa Rita. É professora de história há 29 anos e proprietária de uma escola infantil no bairro Vila Bretas. Tem pós-graduação em Gestão Pública e Docência no Ensino Superior. Pareceu-me simpática e comunicativa, com um elevado senso de humor. Mostrou-se atenciosa e colaborou durante toda a pesquisa. Contou-me em conversa informal que se preocupa com os/as estudantes e procura conhecer o contexto familiar de cada um de forma a desenvolver um vínculo afetivo que colabore no relacionamento e na aprendizagem desses/as estudantes. Por ter me contado como o *smartphone*⁴⁵ se faz presente em sua vida atualmente é que escolhi o nome desse equipamento para caracterizá-la nesse estudo.

Os docentes

Youtube tem 33 anos, é casado e mora com a esposa e filho no bairro Vila Isa. É bacharel em Ciência da Computação, está concluindo uma pós-graduação em Tecnologias e Aplicações na Web, é licenciado em matemática e está cursando História na modalidade EAD. É professor das oficinas de Alfabetização e Arte Digital e manutenção de computadores desde fevereiro de 2017. É professor em um curso técnico de informática no horário noturno. Por ter me contado o quanto gosta de assistir filmes e vídeos resolvi caracterizá-lo com o nome de site de compartilhamento de vídeos, o Youtube⁴⁶.

⁴⁴ O roteador é um aparelho usado em redes de computadores para o encaminhamento das informações acondicionadas em pacotes de dados, proporcionando conectividade entre os dispositivos como computadores, smartphones e tablets. <http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2013/05/como-funciona-um-roteador-e-saiba-quais-os-tipos-existentes.html>

⁴⁵ Smartphone é um telefone celular, e significa telefone inteligente, em português, e é um termo de origem inglesa. O *smartphone* é um celular com tecnologias avançadas, o que inclui programas executados um sistema operacional, equivalente aos computadores. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/smartphone/>> Acesso em: 10 dez 2017.

⁴⁶ O YouTube é um site dedicado a vídeos, onde usuários e empresas podem divulgar/compartilhar vídeos em formato digital. Sua fundação se deu em fevereiro de 2005. Disponível em: <<http://www.techmais.net/2009/10/o-que-e-o-site-youtube-para-que-serve.html>> Acesso em: 10 dez 2017.

AppMachine é casado e mora com a esposa, professora há 10 anos. É engenheiro eletricitista. Deixou um mestrado em robótica no Instituto de Engenharia do Exército em fase de conclusão, em 2009, por ter passado no concurso da Companhia Vale do Rio Doce. Por esta empresa foi selecionado para fazer o mestrado em gestão de capital pela Fundação João Cabral. Trabalhou quatro anos e depois foi demitido em virtude do fechamento dos projetos. Desde 2014 é empresário no ramo da construção civil na área de projetos e obras e concilia essas atividades com as aulas de robótica desde fevereiro de 2017, para as quais se mostra bastante entusiasmado. A paixão do professor por desenvolvimento de aplicativos me inspirou a caracterizá-lo neste estudo com o nome de uma plataforma gratuita para criação de aplicativos móveis, a *AppMachine*⁴⁷.

Essa breve descrição dos sujeitos, docentes e discentes, participantes da entrevista teve como intuito tecer alguns fios de suas tramas existenciais, compondo um mosaico de trajetórias múltiplas, lembrando Massey “uma simultaneidade de estórias até-agora” (MASSEY, 2015, p. 29), que coexistem no espaço-tempo da escola e entretecem suas redes de relações também pelas conexões que fazem com o território virtual, como veremos na próxima seção.

⁴⁷ <http://www.appmachine.com/pt-pt/>

3.1 FAZENDO RIZOMA

Nessa aventura de investigar territorialidades que brotam em um circuito técnico-informacional globalizado precisamos identificar o acesso, os diferentes graus de vulnerabilidade informacional (virtual) (HAESBAERT, 2011) desse território, a fim de evidenciar as desigualdades sociais, a exclusão, ou a precarização socioespacial que não pode ser desconsiderada ao se olhar para os sujeitos da pesquisa.

A territorialidade, como pano de fundo para as relações espaciais humanas (SACK, 2013) coloca-se também como conceito potente para o campo da Educação ao se propor um modo de analisar como docentes e discentes se relacionam com as tecnologias, não pelo viés do construcionismo, mas pela análise das relações, dos modos de entrada e apropriação simbólica do território virtual.

A tentativa é ressaltar as diferenças, fazer emergir as multiplicidades escondidas no subsolo das metanarrativas da globalização que no seu discurso dos universais desconsidera as múltiplas trajetórias, as diferentes geometrias de poder e a desterritorialização “de baixo”, inferior, (HAESBAERT, 2011) que envolve grupos alijados do acesso ao mundo on-line.

As diferentes formas de controle do território dizem respeito à territorialidade presente nas relações espaciais humanas que visam “afetar, influenciar e controlar as ideias e ações dos outros e o acesso deles a recursos”. (SACK, 2013, p. 43-44). Para o autor,

a territorialidade pode ser afirmada de inúmeras maneiras, incluindo descrições de trabalho (quanto tempo você deve ficar sentado, onde você pode ou não ir etc.), direitos legais de terras, força bruta ou poder, normas culturais e proibições sobre o uso de áreas e formas sutis de comunicação, como postura do corpo. (SACK, 2013, p. 35)

A partir desse entendimento, utilizaremos neste trabalho as expressões barreiras visíveis e invisíveis para indicar formas de afirmação de territorialidade colocadas como tentativa de controle da acessibilidade de docentes e discentes ao ciberespaço.

Barreiras visíveis

Eu e minha mãe dividimos o celular para o WhatsApp. Ela fica com o celular na parte da manhã e eu fico com o celular na parte da tarde...e da noite. (Blogger, estudante, sexo feminino)

A entrada desta estudante no território virtual se dá no compartilhamento do aparelho celular (smartphone) com a mãe. Outros cinco estudantes que participaram da entrevista declararam não possuir celular naquele momento e acessavam a rede pelos aparelhos do pai, mãe, familiares e colegas. Destes, dois já tiveram celular, mas no momento estavam estragados. Apenas uma estudante e um estudante possuíam smartphone e acessavam a Internet pelo Wi-fi de casa e o plano de dados “de vez em quando” (*WhatsApp*, estudante, sexo feminino) quando a mãe inseria créditos no aparelho.

Dos 37 estudantes do 9º ano que responderam ao questionário, 23 informaram que possuem celular, seis acessam a Internet pelo computador de casa e oito acessam somente pelo computador da escola. Contudo, o modo de acesso predominante à Internet para 18 estudantes se dá nas oficinas de alfabetização e arte digital da escola, o que indica que mesmo possuindo o celular, boa parte desses estudantes não tem acesso à internet móvel.

Essa falta de acesso tem duas ramificações diferentes. A primeira delas deve-se ao custo dos planos de dados das operadoras de telefonia móvel. Embora esse valor tenha se tornado mais popular nos últimos anos, ainda assim a inserção de créditos no aparelho só ocorre eventualmente, seja no celular do estudante ou dos familiares. “*Às vezes quando meu pai colocava a internet no celular pelo telefone*”. (*Flickr*, estudante, sexo feminino)

Embora os/as docentes utilizem mais o plano de dados móveis, o valor do pacote de serviços para Internet também é indicado nas entrevistas.

De 5 anos pra cá que a gente passou a ter esse acesso a tablet, celular com acesso a internet e ainda assim moderado porque a gente tinha acesso mais através do Wifi devido a esses pacotes de dados de internet ser um pouco caro, agora que tá começando a ficar mais fácil a gente ter acesso a um pacote de dados pra usar a internet em qualquer lugar. (*Youtube*, docente, sexo masculino)

A outra ramificação de acesso, já sinalizada na fala do docente, é o Wi-fi. Nesse formato a conexão se faz via cabos de rede a um servidor central e é distribuída para acesso à Internet por um roteador. A entrada, nesse caso, seja em casa ou na escola, depende de uma senha. “*Tem Wi-fi lá em casa, tem o computador que dá pra mexer, tem o tablet*”. (*Blogger*, estudante, sexo feminino)

O uso do Wi-fi permite uma velocidade maior de acesso à Internet e maior qualidade de navegação, contudo à medida que o usuário se distancia do ponto de acesso (roteador) a conexão

vai se perdendo, o que impossibilita a conexão no segundo pavimento da escola, onde estão as salas das turmas do 9º ano. *“É difícil porque as salas são em cima, então não dá pra poder usar o sinal da escola (...), eu uso mais do meu”.* (Roteadora, docente, sexo feminino).

Um docente sugere a liberação do Wi-fi para estudantes, pelo menos para uso durante o intervalo.

A própria escola mesmo poderia, se ela desse essa abertura, disponibilizar um Wifi no horário do almoço, por exemplo, liga lá o roteador e libera lá uma hora que eles ficam à toa ali, ociosos, libera ali pra que eles façam o que quiser fazer. Cada um faz o que quiser no seu tempo livre, né? (Youtube, docente, sexo masculino)

Com relação ao uso dos celulares pelos discentes em sala de aula, a docente observa que geralmente *“não é o dono do próprio celular que fica mexendo (...), ele empresta pro colega que não tem (...) e não pode comprar porque a nossa escola é uma escola que não são todos que tem acesso a esse bem em casa”.* (Roteadora, docente, sexo feminino)

Nos fragmentos relatados por docentes e discentes podemos ler as desigualdades econômicas e sociais dos discentes participantes da pesquisa, em que a escola se coloca como o principal ponto de acesso ao território virtual. *“Eu gosto de mexer. É o único lugar que a gente pode mexer com isso (os jogos online) porque em casa a gente não tem essas coisas”.* (Friv, estudante, sexo feminino)

Essas desigualdades, visíveis no acesso ao território virtual geralmente são sombreadas por uma poderosa geografia imaginativa (MASSEY, 2015) presente no discurso da globalização, de um espaço sem barreiras e aberto ignorando as distintas geometrias do poder. Embora o ciberespaço se configure como espaço aberto, híbrido e flexível, com possibilidades de inúmeras conexões, os modos de acessá-lo serão bastante distintos dependendo das condições sociais desses usuários.

As experiências de tempo-espaço de docentes e discentes no uso das tecnologias são moldadas pelas desigualdades econômicas em que a desterritorialização se coloca como processo de exclusão, ou precarização socioespacial, promovido por um sistema econômico altamente concentrador (HAESBAERT, 2011).

Além de fronteiras visíveis de acesso ao território virtual, há também barreiras invisíveis, formas mais sutis de afirmação da territorialidade (SACK, 2013) colocadas pela escola, com normas e restrições que visam assegurar o controle de docentes e discentes, como detalharemos a seguir.

Barreiras invisíveis

A escola não é formada apenas de salas de aula, carteiras, quadros e outros objetos. Não é um espaço fixo, estático, fechado, neutro. A escola para nós, tal como o espaço na perspectiva de Massey (2015), é produto de inter-relações, constituída através de interações. É a esfera da coexistência da heterogeneidade, espaço aberto e dinâmico, em constante processo de fazer-se. A escola, assim, configura-se também como um território, é lugar de encontro, de vida, de relações.

Como já fora mencionado anteriormente, a territorialidade pode se afirmar de inúmeras maneiras nas relações humanas (SACK, 2013), portanto está presente também nas diversas relações que se estabelecem na escola. No que diz respeito às relações docentes e discentes com as tecnologias, estas também serão atravessadas por tentativas de controle ao ciberespaço, ocorrendo de diferentes formas, designadas aqui como barreiras invisíveis.

A observação em campo de pesquisa nos mostrou que uma das formas de entrada no território virtual é pelo Wi-fi. Para utilizar o Wi-fi da escola, os/as docentes precisam estar próximos da sala dos professores, no térreo, e solicitar a inserção da senha por um professor da área de tecnologias. Desse modo, como fora informado por esse docente em nossas conversas, o acesso à senha do Wi-fi da escola é alterado a cada mês. A cada alteração, quem desejar possuir a senha deve solicitar a esse professor que a insira em seu aparelho, pois ela não fica visivelmente exposta nesse ambiente.

Esse controle de acesso até mesmo para os profissionais da escola causa desconforto em alguns docentes.

Aqui tem a tal da senha, aí a menina uma vez até colocou a senha no meu celular eu nem sei o que é mais porque já mudou tanto... depois essa menina saiu de licença maternidade aí a senha mudou depois disso umas trezentas vezes (...) aí você ter que ir lá e ficar pedindo uma coisa assim que é público...eu acho tão constrangedor. (Smartphone, docente, sexo feminino)

Para docentes percebe-se um acesso controlado à Internet, para discentes esse acesso é proibido. Não só o acesso, o uso do celular em sala de aula é expressamente proibido e comunicado pela escola, como apresenta a Figura 6.



Figura 6 - Cartaz afixado no corredor do segundo pavimento da escola
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Outra barreira invisível está relacionada à falta de planejamento coletivo entre docentes de conteúdos e os docentes das oficinas de tecnologias, inviabilizando um trabalho integrado. “*A formação é separada*” (Smartphone, docente, sexo feminino). Na Escola em Tempo Integral, docentes possuem 9 horas semanais para atividades de planejamento, registro e estudos coletivos (formação), realizados dentro da própria escola com o acompanhamento de pedagogo/a.

A separação a que a docente se refere deve-se aos eixos temáticos⁴⁸ diferentes, em que professores de História, disciplina contemplada no eixo de Identidade e Diversidade, não participam da formação junto com professores das oficinas de Tecnologias, pois estas compreendem o eixo de Múltiplas Linguagens. Assim, esta docente não consegue visualizar

⁴⁸ Os eixos temáticos fazem parte da estrutura curricular da Escola em Tempo Integral, buscando superar conteúdos preestabelecidos e fechados. A agregação de conteúdos e disciplinas considerou o campo de abrangência e afinidade de conteúdos para o desenvolvimento humano. Desta forma, foram organizados três eixos temáticos: Identidade e Diversidade (História, filosofia, sociologia, Ensino Religioso, Educação Física, Movimento, o Brincar), Sustentabilidade e Protagonismo (Ciências da Natureza, Conhecimento do Meio, Geografia, Natureza e Sociedade) e o eixo Comunicação e Múltiplas Linguagens (Língua Portuguesa, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Língua Estrangeira Moderna, Artes/Música) (GOVERNADOR VALADARES, SMED, 2009, p. 17)

formas de integrar o conteúdo de sua disciplina às oficinas tecnológicas. *“Ele dá outra coisa...ele está ensinando os meninos manutenção de computador, um exemplo, uma sala lá outra sala é de robótica (...) e aí? Não tinha como eu integrar história”* (Smartphone, docente, sexo feminino).

Contudo, o caderno curricular da Escola em Tempo Integral, apresenta a informática educacional perpassando os três eixos temáticos do currículo, defendendo “o computador como instrumento de apoio às disciplinas/conteúdos, ligados aos eixos temáticos que compõem a estrutura curricular” (GOVERNADOR VALADARES, 2009, p. 04).

Outra docente informou realizar momentos de estudo com o professor da área de tecnologias, mas também explica que não há uma proposta articulada, *“a proposta que eu faço é: “deixa os meninos pesquisarem lá o assunto tal”? Aí eu sei que os meninos chegaram lá e fizeram”*. (Roteadora, docente, sexo feminino) Esta docente até conseguiu agendar um horário para utilizar o laboratório, mas conta que foi algo muito difícil, *“porque tem que casar o seu horário com o horário que lá esteja vago”* (Roteadora, docente, sexo feminino).

A dificuldade relatada pelas docentes, em utilizarem os laboratórios para pesquisas de conteúdos faz com que elas, por vezes, peçam aos estudantes para realizarem as pesquisas em casa, embora elas mesmas já tenham sentido a dificuldade dos/as estudantes para acessarem a Internet de casa.

(...) se eu passo alguma atividade pra eles às vezes eu passo mas aí chega no outro dia eu morria de dó...teve que pegar não sei quantos reais emprestado pra ir na Lan House, a mãe não quis dar o dinheiro, já fica aqui até 3 horas da tarde, não tem computador em casa quem tem aqui é um rei... (...) Tinha 39 meninos e o que...só cinco tiveram acesso e os outros doido querendo o acesso daqueles cinco e aqueles cinco tipo quase cobrando...eu fico assim...é tão comum e tão distante, tem na escola e eles não podem usar. (Smartphone, docente, sexo feminino)

Os/as estudantes utilizam sim os computadores da escola, mas a fala da docente refere-se exclusivamente ao uso desses equipamentos para as pesquisas relacionadas às suas disciplinas, o que mostrou-se difícil após a implantação desse formato de oficinas direcionadas para Arte e Alfabetização digital, manutenção de computadores e Robótica.

Nas observações e na entrevista de um docente responsável por uma das oficinas tecnológicas, foi possível identificar que há solicitação aos estudantes para fazerem uma pesquisa sobre esportes da natureza, por exemplo, e montar slides para serem apresentados em

sala, contudo, a maioria dos/as discentes ficou sem fazer ou fez muito rápido, para utilizarem o tempo em jogos e outras buscas na Internet.

Você [referindo-se à pesquisadora] presenciou que luta que foi que eles precisavam apresentar um trabalho com o professor de Educação Física e eu disposto a ensinar: Quem quer aprender?...então assim...é complicado porque não adianta insistir com alguns não, tem uns que gostam de outras coisas e essas outras coisas eles não abrem mão. (Youtube, docente, sexo masculino)

Entre essas *outras coisas* que despertam o interesse dos/as discentes os jogos são as principais. Um dos motivos relatados por um docente responsável por uma oficina de tecnologias é que a escola “*tem os computadores mais avançados, os jogos aqui rodam*” (Youtube, docente, sexo masculino).

Seja para jogos, vídeos ou pesquisas, o acesso ao território virtual na escola acontece sobretudo de forma localizada: nos laboratórios de tecnologias. Contudo, a escola possui alguns notebooks, aparelhos data show e 43 classmates, que são muito parecidos com notebooks, porém são menores. Conseguimos identificar alguns nós de controle no acesso a essas tecnologias na escola: os equipamentos são móveis, mas ficam em local específico, há apenas um profissional para montar o data show nas salas de aula, a organização do tempo escolar em módulos de 50 minutos, o não acesso de docentes das disciplinas aos laboratórios onde são realizadas as oficinas tecnológicas e o receio de que aconteça furtos dos equipamentos.

“Por mais que eles sejam móveis você não pode pegar... Fica trancado”! (Smartphone, docente, sexo feminino)

No fragmento capturado durante a entrevista com uma docente é possível ler a indignação que brota da impossibilidade de uso dos *classmates* nas salas de aulas. Esses equipamentos ficam só para acesso dos discentes dos Anos Iniciais (crianças de 6 a 10 anos de idade) numa sala específica.

Fica trancado. E a moça que tinha aqui do polo tecnológico ela mostrou eles pra nós assim ó...falou o nome e nem a gente podia pegar...pra mim não funciona. Ou eu vou ter acesso? Não, vocês só vão ter acesso no dia que chegar um pra cada um e trancou o armário e tipo assim: vamos embora gente! (Smartphone, docente, sexo feminino)

Um docente da área tecnológica relatou durante a entrevista dois pontos de tensão que tem impedido a mobilidade desses equipamentos na escola. Um deles refere-se à segurança. *A gente tem uma preocupação muito grande porque é um material muito caro, de manutenção difícil. (...) o risco é bem grande. (...) mesmo sem sair de sala a gente já teve furto de dois* (Youtube, docente, sexo masculino).

O outro ponto diz respeito à falta de acesso à Internet, o que implicaria “*configurar a rede Wifi do local onde os classmates estiverem e ainda não foi feito esse acesso por parte da Secretaria da Educação, da prefeitura*” (Youtube, docente, sexo masculino). Sem acesso à Internet, o docente vê maior possibilidade de uso dos classmates para as crianças dos Anos Iniciais.

Os anos finais se não tiver acesso à Internet complica o trabalho. Então a gente fica bem restrito ali. Para os anos iniciais você consegue baixar alguns programas pelo computador e baixar para o pendrive ali pra você trabalhar. É mais fácil você conseguir trabalhar assim dessa forma com os alunos dos Anos Iniciais do que com os dos Anos Finais. (Youtube, docente, sexo masculino)

Além desses equipamentos, a escola possui 3 notebooks e um aparelho de Datashow que pode ser utilizado nas aulas. De acordo com os relatos de uma das docentes a barreira nessa situação também é intensificada por dois nós que geram tensão no momento de uso desses equipamentos. O primeiro nó é a restrição de um único profissional da escola ser o responsável por transportar e montar esses equipamentos em sala de aula. “*A pessoa responsável que monta*” (Roteadora, docente, sexo feminino).

O outro obstáculo, decorrente deste primeiro, relaciona-se ao tempo, visto que as aulas são distribuídas em módulos de 50 minutos e pelas conversas informais com a docente ela me relatou não possuir nenhum dia com dois horários seguidos de sua disciplina para a mesma turma.

(...) tem que ir lá na pessoa agendar, aí depois você vem nele e a escola é dinâmica demais. Aí naquela hora, naquele momento ele está resolvendo um problema, é menino que caiu ou aconteceu outra coisa, ou professor faltou e ele não pode vir montar. Aí quando vem, até que monta aquele aparato todo acabou o horário. É tanto obstáculo. (Smartphone, docente, sexo feminino)

A situação descrita pela docente nos leva a refletir sobre o tempo escolar. Souza (2015), em estudo sobre estudantes dos anos finais do ensino fundamental no contexto da escola em tempo integral propõe-nos a compreensão de “diferentes tempos⁴⁹ pelos quais transitamos” (SOUZA, 2015, p. 36).

O tempo físico-matemático que se encontra medido nos relógios; o tempo como dimensão biológica; o tempo como uma dimensão social, portanto reguladora da vida humana; o tempo pessoal e subjetivo, o modo como cada um/a de nós experimenta o tempo. (SOUZA, 2015, p. 36)

É sobre o tempo físico-matemático que a docente se refere no excerto acima, “o tempo controlado pelo relógio, (...) facilmente identificado nas marcas temporais que impregnam as políticas e práticas educacionais” (SOUZA, 2015, p. 36). Esse tempo, se tomarmos aqui em sua função reguladora, parece-nos exercendo efeitos próprios da territorialidade, pois demarca os limites temporais para se permanecer em determinada área. Na situação descrita pela professora, até que se monte o aparato tecnológico, o tempo (cronometrado, regulado, de 50 minutos) para atuar naquela sala específica chega ao fim e ela então segue para outra sala.

A esse respeito, Souza (2015) explica que “historicamente, o tempo escolar, assim como a ordenação espacial, faz parte da institucionalização de uma cultura escolar estabelecida com uma função reguladora” (SOUZA, 2015, p. 37).

Contextualizando o modo de organização do tempo escolar, a autora coloca que esse tempo físico-matemático “vai se tornar, no início da república, cada vez mais um tempo escolarizado (...) reproduzindo nas escolas a organização fabril do capitalismo emergente” (SOUZA, 2015, p. 37) de forma que, “assim como nas fábricas, as atividades passam a ser cronometradas no interior da jornada escolar - tempo das aulas, das atividades físicas, dos recreios” (SOUZA, 2015, p. 37).

A organização do tempo escolar a partir dessa perspectiva cronometrada ainda persiste, como constata Souza (2015), ainda que seja em uma escola em tempo integral, como é a escola campo de pesquisa deste estudo. Esse tempo escolar rígido é tensionado em nosso estudo pelo tempo tecnológico, mais fluido e dinâmico, que se orienta pelo tempo próprio de cada usuário, contrastando com o tempo escolar.

Outra tensão que ficou bastante explícita na entrevista de uma docente refere-se ao sentimento de rivalidade entre docentes de conteúdos e docentes das oficinas tecnológicas.

⁴⁹ Outros estudos sobre o tempo escolar podem ser conferidos em Souza (2016) e Souza e Charlot (2016)

“Nós aqui jurássicas e eles lá chegando até de foguete espacial” (Smartphone, docente, sexo feminino)

A sensação de inferioridade em relação aos docentes da área tecnológica na época de implantação das oficinas e construção do bloco tecnológico na escola, em 2016, é rememorada por uma das docentes durante a entrevista.

inclusive na época...eu que converso com todo mundo, mas criou até uma rivalidade. Parecia que eles eram super heróis e nós aqui éramos as atrasadas. Parecia que aqui ninguém era formado, parecia que aqui ninguém sabia mexer em computador quando, às vezes, eles conversavam com a gente parecia que nós não tínhamos nem celular, parecia que nós éramos telefone público. (Smartphone, docente, sexo feminino)

No relato da professora, podemos perceber uma imagem do profissional que tem pleno domínio das tecnologias como uma imagem supervalorizada, de super heróis. Em contraposição, a imagem dos profissionais que não fazem uso dessas tecnologias é menosprezada, inferiorizada. Essa situação nos leva a problematizar que não se trata apenas de conhecimento operacional para uso dos equipamentos, mas que em primeiro lugar refere-se à entrada nesse território futurístico das tecnologias.

O trecho a seguir descreve a sensação vivenciada por esta mesma docente em 2016, no ano em que foi reformado e estruturado o bloco tecnológico, com os laboratórios onde aconteceriam as oficinas de Arte e Alfabetização digital, Manutenção de computadores, Robótica e Aeromodelismo.

Um sentimento assim de inutilidade. Parecia que nós éramos inúteis. Os meninos gostam mais de lá por causa dos computadores, fazer aulas diferentes, nós só temos um quadro que nem negro não é...tipo assim, como que eu vou fazer algo diferente? Se você for perguntar até eu que sou boba se me perguntar se eu quero mexer num computador ou num celular ou ficar ali só escutando eu vou querer o quê? Lógico que eu vou querer o quê? Tecnologia! Coisa do momento, coisa que chama atenção, que atrai, lógico! É um mundo novo, com certeza! (...) sabe aquela sensação de impotência, de tristeza? Que parece que tudo que eu trabalhei não valeu nada? Se aqueles meninos estão lendo e escrevendo lá foi porque eu ensinei aqui. Se não aquele professor lá também não teria os ensinado nada. (Smartphone, docente, sexo feminino)

Além do sentimento de impotência expresso pela docente, a criação do bloco tecnológico também ocasionou outro tipo de barreira, a do acesso de docentes e discentes aos laboratórios de tecnologias.

Nunca tinha entrado lá... (Smartphone, docente, sexo feminino)

Desde que começou a escola tecnológica eu fiquei toda empolgada. Agora sim, a gente vai poder ter acesso vai poder ir lá...pra você ter ideia esse ano de 2017 primeira vez que eu entrei na sala de aeromodelismo que nem existe mais. Eles estavam passando um vídeo lá na semana das crianças pra fazer uma atividade diferente. Primeira vez que eu fui lá. (Smartphone, docente, sexo feminino)

O fragmento evidencia a expectativa frustrada da docente, de conhecer e ter acesso aos laboratórios de tecnologias da escola onde leciona há 19 anos. Docentes que ministram conteúdos curriculares obrigatórios, como Língua Portuguesa, História, Geografia, Inglês, Educação Física, Ciências e Matemática sentiram-se com menores oportunidades de acesso a esses laboratórios, antes utilizados por agendamentos para pesquisas relacionadas com os conteúdos e agora cerceados de frequentarem o espaço “*Eu não vou lá mais, nunca mais fui*” (Smartphone, docente, sexo feminino).

A tensão não se deu apenas pela restrição de acesso ao ambiente físico onde esses docentes exerciam suas atividades, mas por uma barreira relacional, pela falta de diálogo entre esses profissionais.

(...) não tive acesso a eles. Parece que lá é outro mundo, nós ficamos aqui na pré-história e eles lá 2050, tipo isso. (...) Ótimas pessoas, convivíamos, fazíamos festa juntos mas na hora do trabalho eu não sabia nada que eles estavam fazendo e eles não sabiam nada que estávamos fazendo aqui eu não tive essa oportunidade de fazer isso aqui ó: encaixar. (Smartphone, docente, sexo feminino)

O espaço aberto, produto das interações, reveladores da coexistência de heterogeneidades, como nos propõe Massey (2015) se faz também como espaço de tensões, de fechamentos, físicos e abstratos, em que as relações de poder geografizam-se espacialmente, conformando modos de pensar e agir sobre o espaço vivido, controlando o acesso e as relações.

A escola, com a presença cada vez mais intensa das tecnologias, vivencia situações complexas no seu cotidiano e adota uma postura de proibir ou controlar ao máximo esse uso pelos/as discentes.

(...) porque acontece um furto de celular aqui na escola, aqui mesmo já aconteceu várias vezes, então o que a escola faz? Não traz celular que a gente não tem responsabilidade, vocês não podem usar o celular na escola. (Youtube, docente, sexo masculino)

Fragmentos da entrevista com outro docente também evidencia a preocupação com a segurança dos equipamentos da escola. *“Eu estava em uma sala com computadores menores, os meninos são grandes, eu ficava vigiando o tempo inteiro porque tinha bolsa na sala e eles carregar um computador daqueles...entendeu? Muito complicado...”* (AppMachine, docente, sexo masculino).

Podemos ler as falas dos dois docentes responsáveis pelos laboratórios onde ficam computadores e *classmates* de maneiras diferentes. Uma delas sinaliza para um elevado grau de responsabilização dos docentes pelos equipamentos da escola, o que os leva a imprimir um controle maior durante suas aulas, não podendo inclusive, remanejar os equipamentos para outros espaços.

Outra leitura sinaliza para um modo de ver os/as discentes das classes populares. A exposição desses equipamentos para esse público parece-nos ser vista pelos docentes como um risco constante de furto, o que poderia não se configurar como tal se essas aulas acontecessem em uma escola privada, por exemplo, localizada no centro da cidade, para estudantes de classes econômicas mais abastadas. Desse modo, as desigualdades de condições de vida dos/as discentes de bairro popular se refletem nos processos e práticas de ensino cada vez mais “controladas” pela escola.

Outra tensão que emergiu nas entrevistas com os docentes refere-se à exposição indevida de imagens feitas pelos/as discentes nas redes sociais, o que poderíamos colocar aqui como *bulling* virtual, que parece legitimar o controle do acesso à Internet na escola:

(...)alunos que fizeram a faixa livre, né, que o facebook permite que você faça uma transmissão ao vivo, dentro do banheiro...aí onde apareceu uma aluna ela não viu que estava assim e tinha levantado a blusa e assim...isso é uma questão séria. (Youtube, docente, sexo masculino)

A questão porque a escola proíbe, porque vem a questão cultural porque pra eles hoje o celular é pra que? Pra ver música, pra ver funk, pra ver o nude e mandar pro outro, pra mandar sacanagem, mostrar sacanagem... (AppMachine, docente, sexo masculino)

Os fragmentos capturados mostram tensões, relações de poder, territórios controlados, protegidos, proibidos pela escola. Os argumentos apresentados pelos docentes levam-nos a refletir sobre um modo de ver a cultura juvenil, que vai entrar em tensão com a cultura escolar, sobre as quais detalharemos mais adiante. Contudo, cabe-nos ainda aqui tecer breves considerações sobre a forma escolar, ou

modo de socialização caracterizado por uma relação inédita – pedagógica – entre um professor, seus alunos e saberes, no seio de um espaço e um tempo específicos, codificados por um sistema de regras impessoais. (JOINGNEAUX, 2011, 430)

Assim, o espaço escolar é fechado e padronizado, o tempo é repartido em horários precisos (50 minutos) e as atividades devem seguir uma ordem programada e as mesmas regras devem ser seguidas por todos (idem, 2011). Essa forma é tensionada o tempo todo pela presença das TIC que se caracterizam pela mobilidade e virtualização, escapando dos espaços e tempos rígidos, previsíveis e determinados da escola.

Para escapar dessas tensões, docentes e discentes traçam outros caminhos, acionam vetores de desterritorialização que vão escapar da forma escolar.

3.2 TENSÕES E LINHAS DE FUGA

Ao transitar pelo território escolar na tentativa de cartografar os modos como docentes e discentes configuram territorialidades no uso das tecnologias deparei-me com as barreiras visíveis e invisíveis que controlam a acessibilidade ao ciberespaço. Ouvi relatos de docentes e discentes, observei práticas e comportamentos, espaços de aula e espaços de intervalo, fiz perguntas e fui interpelada.

Nesse processo, marcado pelas tensões geradas entre a forma escolar e as formas digitais do ciberespaço, docentes e discentes acionaram linhas de fuga⁵⁰, escapando desse território e se territorializando em outros espaços.

⁵⁰ Linhas de fuga, neste estudo, compreendem linhas de escape de um território para outro, em consonância com o quarto princípio do rizoma, a ruptura a-significante.

“Eles querem essa fuga. O menino está saturado ”! (Docente dos Anos Finais)

Essa fala foi capturada durante uma conversa com um grupo de docentes que lecionam para o 7º, 8º e 9º ano, que compõem as turmas dos anos Finais do Ensino Fundamental. Por mais que o recorte da pesquisa sejam docentes do 9º ano, o fragmento capturado na conversa informal e registrado em diário de pesquisa parece-nos significativo para compreender um modo como docentes veem os discentes dessas turmas.

A entrada no território virtual, principalmente para acessar as redes sociais, parece ser uma tensão constante na escola. *“Eles querem o que nós não queremos. Eles querem as redes sociais. Por mais que a escola tente, tudo te chama para o prazer. O menino quer isso. Ele está saturado”*. (Docente dos Anos Finais)

Há o reconhecimento por parte dos/as docentes de que o estudante está saturado (dos tempos fixos, dos espaços rígidos, da forma escolar) e busca um modo de escapar desse território, cria linhas de fuga para um território novo em que as percepções de espaço e tempo são distintas do modelo escolar.

Nesse sentido, ao olharmos para o currículo da escola, podemos fazer algumas observações. Embora as tecnologias tenham sido incorporadas no currículo da Escola em Tempo Integral elas parecem não terem sido apropriadas efetivamente pela escola.

Ao que nos parece, as tecnologias são trabalhadas na perspectiva de um currículo com predomínio de uma representação de saber de tipo positivista (MANGEZ; LIÉNARD, 2011), de forma disciplinar, pontual, fragmentada, em espaços e tempos específicos, incipiente para articulá-la à complexidade dos fenômenos sociais, econômicos e políticos. Não permite contextualização, integração das partes com o todo, como nos convida Morin (2000; 2003; 2005), frente aos desafios ingentes da sociedade contemporânea.

Contudo, apesar dos fechamentos, das fronteiras disciplinares da escola, das normas que controlam o acesso e o território, não podemos dizer que o mesmo acontece com as territorialidades. Por mais que se corte um broto aqui ou ali, o rizoma espalha suas ramagens subterrâneas e se lança à aventura do crescimento, (DIAZ, 2010) despontando imprevisivelmente em outro lugar.

“Eu vou burlar essa regra” (Smartphone, docente, sexo feminino)

No ciberespaço as possibilidades são várias: comunicação síncrona e assíncrona⁵¹, acesso a temas que despertam o interesse dos estudantes, multimodalidade de linguagem (congregando imagem, texto, som e movimento), possibilidade de produzir e compartilhar conteúdos, criar, experimentar, simular, deslizar por esses espaços fluidos que permitem a sensação de estar aqui e lá simultaneamente.

Ainda que as docentes entrevistadas não tenham livre acesso ao território tecnológico da escola, aos equipamentos e ao Wi-fi, elas rompem com o controle da instituição e acionam outras linhas de fuga.

Outro dia eu precisava mostrar um negócio pra eles, eu estava trabalhando sobre a questão de D. Pedro I e aí houve a questão da exumação do corpo dele. Eu trouxe revista pra mostrar pra eles só que na internet é muito melhor gente, passo a passo, mostrando...então eu pensei: eu vou burlar essa regra. Peguei meu celular, liguei, fui lá no site. Você acredita que em milésimos de segundos tinha umas 3 que já tinham entrado no mesmo site? (Smartphone, docente, sexo feminino)

A docente reconhece o quanto o uso da tecnologia é importante para acrescentar informações e melhorar a qualidade de sua aula, além de envolver o estudante na pesquisa e qualificar o debate sobre informações de fontes variadas, criando vetores de saída do território sala para o território virtual.

Eu divido a Internet com eles às vezes... Já fiz isso duas vezes. Tem alguns alunos que tem a Internet no próprio celular aí eles dividem entre eles e a gente consegue fazer uns quatro, cinco grupos e a gente consegue trabalhar assim com o próprio grupo pra enriquecer o conhecimento deles. (Roteadora, docente, sexo feminino)

Essa ruptura da docente com o controle das regras da escola para utilizar o celular em sala de aula com intencionalidade pedagógica foi destacada na entrevista com uma discente.

⁵¹ Comunicação síncrona refere-se à comunicação que ocorre exatamente ao mesmo tempo, simultânea, como ligações telefônicas, videoconferências, webconferências, chats (salas de conversação online), o contrário da comunicação assíncrona, que não ocorre exatamente ao mesmo tempo, não-simultânea, como por exemplo nos correios eletrônicos (e-mails), mensagens no Facebook e WhatsApp.

As vezes ela deixa usar o celular na sala. Tem muito meninos que não tem, aí quem não tem fica junto com o que tem, e aí ela mesmo acho que rotia a Internet (...) ou então o celular passa na mão de todo mundo pra todo mundo conseguir entender a matéria. (Blogger, estudante, sexo feminino)

A linha de fuga acionada pela docente rompe com a falta de acesso à Internet em sala de aula e ela mesma aciona o roteador do celular para compartilhar a conectividade com os/as discentes. “*Se eu estou trabalhando algum tema lá e eles tem dificuldade de entender eu divido em grupo e falo agora a gente vai usar o celular. Então é interessante, eles gostam de fazer essas coisas*” (Roteadora, docente, sexo feminino).

As duas docentes que participaram da entrevista disseram não ter problemas com o uso do celular em sala de aula, contudo divergem de postura quanto a recolher os aparelhos quando há dispersão da turma.

Usar dentro de sala pra um determinado assunto não tenho dificuldade nenhuma em fazer com que eles fiquem com aquele foco que foi proposto. Mas quando você está dando uma aula e eles ficam querendo mexer no celular aí já aconteceu situações de eu ter que falar assim: “me empresta o seu celular aí, deixa aqui na mesa que quando eu terminar de explicar eu te devolvo”...porque aí eles se dispersam mesmo se deixar eles esquecem mexendo na tecnologia. (Roteadora, docente, sexo feminino)

Eu não importo de mexer com celular, eu tenho essa visão. No meu horário eu não importaria mas aí eu tenho a cobrança, se chegar alguém no meu horário e...olha que situação difícil e o menino estiver mexendo no celular quem é culpada? Eu! (...)eu vou tomar telefone dos outros? Olha a confusão que vai dar. E já aconteceu de professor tomar telefone, entregar e telefone sumir. E agora? (...) aconteceu isso ano passado. (Smartphone, docente, sexo feminino)

Os fragmentos apontam para a tensão criada pela necessidade de utilizar o celular e as regras adotadas pela escola, regras essas que não restringem apenas o uso por parte dos discentes, mas para docentes também, como relatado na entrevista de uma docente.

Eu tenho o aplicativo (para lançamento de frequência diária dos estudantes) no meu celular. É a escola que eu não dou conta de entender. Diz que a escola é um polo tecnológico mas você não pode usar celular na sala de aula nem pra fazer a chamada. Aí você tem que fazer no papel ou depois em casa fazer no computador ou no seu celular. (Smartphone, docente, sexo feminino)

A situação apresentada pela docente coloca em evidência que há um retrabalho no registro da frequência. Contudo, existe a possibilidade de realizar esses lançamentos na própria escola, em uma sala própria com seis computadores ligados à Internet ou na sala de estudos dos professores com dois computadores também conectados. Por se tratar de uma escola que funciona em tempo integral, há também 1/3 da jornada⁵² dos docentes dentro da instituição para estudos, planejamento e registro de atividades.

Com relação à dispersão dos estudantes em virtude do uso dos celulares em sala de aula, uma das docentes que participou da entrevista informou deixar um tempo livre de pelo menos cinco minutos ao final da aula para livre acesso ao celular.

Enquanto docentes rompem as barreiras de acesso para utilização do celular como ferramenta auxiliar na aprendizagem em sala de aula, os/as discentes acionam outras linhas de fuga para acessar o território virtual, seja na escola, compartilhando o aparelho com colegas ou fora da escola, acessando pelos aparelhos dos familiares, “*quando não tem internet (no celular da mãe) eu vou pra casa da minha tia que tem*” (Friv, estudante, sexo feminino).

Estar na rede, compartilhar o mesmo território virtual é um desejo expresso pelos/as discentes que parece desencadear um sentimento de fazer parte, de pertencer àquele território, lugar de encontro desses discentes.

Eu penso que é uma coisa da idade e é uma coisa que todo mundo tem, mexe...a grande maioria deles mesmo não podendo eles tem facebook, Whatsapp, eles têm...eu já vi...interessante que outro dia eu fui pegar o celular de um o colega deixou os contatos dele abertos pra ele poder conversar com outro colega por ele não ter o celular. Então ele quer ter a comunicação mesmo não tendo o aparelho, ele não quer ficar de fora. (Roteadora, docente, sexo feminino)

Esse “não ficar de fora”, expresso na fala da docente se relaciona à adoção de códigos culturais comuns, como vai nos colocar Pasquier (2011) ao tratar da cultura juvenil nos tempos atuais. Para a autora,

os jovens vão agora privilegiar objetos culturais mais divulgados no seu círculo de amigos, e que por isso vão ser objeto de interação com os outros. Não assistir a uma série de que todo mundo fala ou não escutar a música que os grupos de pares escutam pode criar uma situação de grande marginalidade social. A boa inserção nas redes sociais está ligada à adoção de códigos culturais comuns. (PASQUIER, 2011, p. 161-162).

⁵² A ETI implantou a jornada de 40 horas semanais para professores que permanecem 2/3 da carga horária frente ao estudante e 1/3 do tempo é destinado a estudos, planejamentos, organização do trabalho pedagógico cumprido na escola. Esta distribuição da carga horária docente é prevista na Lei Federal 11. 738/08 (BRASIL, 2008).

Sobre a cultura juvenil e as tensões que emergem no espaço da cultura escolar, com uma forma específica, como já mencionamos anteriormente será mais detalhada no próximo capítulo. Mas podemos ainda aqui recorrer a Deleuze para compreender a série de agenciamentos dos discentes e docentes para adentrarem no território virtual.

Não se deseja acessar o ciberespaço e pronto. Deseja-se acessar o ciberespaço para buscar uma informação, para comunicar-se com alguém, para ficar ciente do que os colegas estão fazendo de suas vidas, para ver ou postar uma foto, para assistir um vídeo, para jogar, para sentir-se parte de um grupo. A questão aqui é pensar “qual é a natureza das relações entre elementos para que haja desejo, para que eles se tornem desejáveis”? (DELEUZE, 2001, p. 18)

Cabe-nos ainda nesta seção que discute a entrada no território virtual tecermos algumas considerações sobre as questões geracionais e de gênero que emergiram neste estudo. Na perspectiva geracional, os dados nos indicam que não há diferença entre adolescentes/jovens e adultos para o acesso a esse território. Discentes e docentes entram e exploram esse território sem apresentarem dificuldades, no que tange ao manuseio operacional dos equipamentos tecnológicos (*smartphones, tablets, notebooks* e computadores). “*Pra mim eu tenho facilidade, eu abro e-mail no celular, eu vejo as coisas pelo celular, compro as coisas pelo celular, comunico pelo celular então é uma ferramenta que para mim hoje que eu utilizo melhor*” (Smartphone, docente, sexo feminino).

A diferença parece-nos estar nas condições de acesso ocasionadas pela desigualdade social/econômica entre discentes/suas famílias e docentes, evidenciando a precarização socioespacial de que nos fala Haesbaert (2011) e a coexistência de heterogeneidades, de trajetórias (sociais-econômicas) distintas, como nos apresenta Massey (2015).

As condições desiguais de acesso vão repercutir na frequência das entradas (raramente para um terço dos estudantes – diariamente para todos os/as professores/as) e tempo em que permanecem logados (quando tem Wi-fi em casa ou quando familiares inserem créditos ou durante as oficinas para os/as estudantes – praticamente “o tempo todo” para docentes seja pelo plano de dados ou Wi-fi de casa e/ou escola).

No que tange às questões de gênero, o estudo nos possibilita desconstruir discursos, no sentido foucaultiano, que carregam sobre si um regime de verdade, ao colocar mulheres como menos afeitas às tecnologias, talvez como resquício de uma visão essencializada do macho/branco/europeu/heterossexual dominante no campo da ciência clássica moderna, como mais racionais (SOUZA e FONSECA, 2010).

O exercício aqui aponta para as diferentes geometrias de poder, para trajetórias distintas (sociais, políticas, culturais) entre homens e mulheres *até-então* e não para uma identidade essencializada de mulher. O estudo nos permite observar as espacialidades/territorialidades dessas mulheres/docentes forjadas no e com o território, agenciando desejos, estados de coisas, na construção de novos territórios e territorialidades, tal como os homens/docentes.

Portanto, docentes (homens e mulheres) e discentes, entram no território virtual, criam e percorrem linhas de fuga, desterritorializam-se (dos tempos, espaços e forma escolar) e reterritorializam-se (em tempos, espaços e formas digitais mais fluidas e dinâmicas). Esses movimentos resultam da “potência produtiva do desejo” (ROLNIK, 2006, p. 109), dos agenciamentos, possibilitando a produção de novos territórios.

Neste novo território, docentes e discentes vão tecer seus próprios territórios-rede e criarem formas de apropriação simbólica do ciberespaço, fazendo emergir brotações de territorialidades diversas, ou o que chamaremos neste trabalho de ciberterritorialidades.

4 CIBERTERRITORIALIDADES: PRÁTICAS DO TERRITÓRIO VIRTUAL

Como já apresentamos, anteriormente, a cibercultura surge com os *mídia* digitais, a informática, redes telemáticas, o multimídia interativo, a realidade virtual, tomando a simulação como via de apropriação do real (LEMOS, 2002). Para este autor, a cibercultura parece ser “o resultado de uma apropriação simbólica e social da tecnologia” (LEMOS, 2002, p. 96).

Para Haesbaert (2007) as territorialidades são forjadas socialmente em um processo de relativo enraizamento espacial pela apropriação e sentido conferidos ao espaço vivido. Na perspectiva de Massey (2015) identidades/espacialidades não significam um pertencimento visceral ao lugar, mas são produzidas, co-constituídas pela prática do lugar.

Sendo assim, seguindo a trilha teórica desses autores e autora, vamos brincar os dois termos - cibercultura e territorialidade – em um só: *ciberterritorialidade* para designar as apropriações simbólicas do território virtual, as práticas do ciberespaço vivenciadas por docentes e discentes e os sentidos que emergem nessas relações.

Movidos pelo desejo, na perspectiva deleuzeana, esses sujeitos se conectarão ao ciberespaço para trilhar o seu próprio caminho, tecer suas próprias redes, estabelecer as mais variadas conexões, desconexões, reconexões, apropriando-se desse espaço, (*ciber*)multiterritorializando-se!

As seções deste capítulo irão detalhar quatro *ciberterritorialidades* que emergiram neste estudo: a dos conhecimentos/saberes, da cultura, dos afetos e do lazer/entretenimento capturadas a partir das observações, questionário, diário de pesquisa e entrevistas.

4.1 CIBERTERRITORIALIDADE DOS CONHECIMENTOS: PRIMEIRA BROTAÇÃO

Uma das *ciberterritorialidades* que vai se configurar nesse processo de apropriação simbólica do território virtual é a *ciberterritorialidade dos conhecimentos*, brotando em diferentes direções.

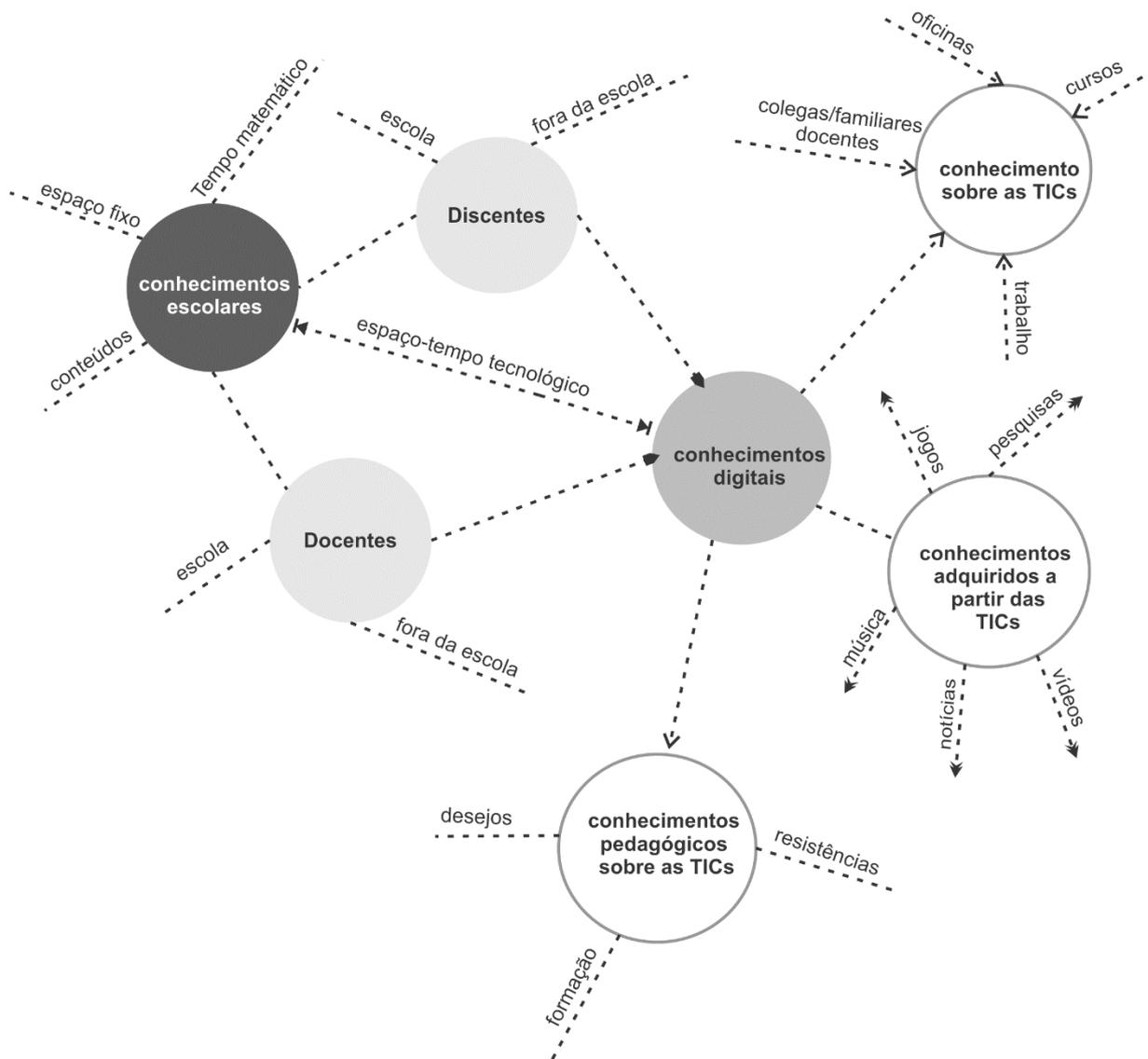


Figura 7- Rizoma conhecimentos
Fonte: elaboração própria

A captura desse instantâneo, como apresentado na figura 7, nos leva a identificar nos círculos cinza claros docentes e discentes que se conectam aos conhecimentos escolares, círculo mais escuro, e aos conhecimentos digitais, círculo cinza médio. Este último se ramifica em três

direções ou três nós de intensidades de sentido que ecoaram nas entrevistas, questionários e nas observações em campo registradas no diário de pesquisa. As setas utilizadas nas linhas de acesso aos conhecimentos sobre as TIC e aos conhecimentos adquiridos a partir das TIC informam as diferentes direções de entrada desses conhecimentos e para onde eles se voltam. A linha com setas e um traço nas duas extremidades indica como o espaço-tempo tecnológico acirra a tensão entre os conhecimentos digitais e os conhecimentos escolares, como será detalhado ao longo da seção.

Fazendo Rizoma

O primeiro nó de intensidade que nos foi possível apreender nesta pesquisa sobre a ciberterritorialidade dos conhecimentos se ramifica na direção do conhecimento sobre as tecnologias. Docentes e discentes aprendem sobre os usos/possibilidades das tecnologias com diferentes pessoas – e objetos - e em momentos distintos. Aprendem com familiares, colegas de sala e/ou trabalho, nos cursos de informática, nas oficinas realizadas nas escolas, nos cursos de graduação e pós-graduação. Aprendem na prática, no uso, por tentativa e erro. Aprendem na hora do intervalo (momento de 20 minutos na parte da manhã para o lanche), perguntando, mostrando, pedindo ajuda aos colegas. Aprendem mediados pela própria tecnologia, pelos equipamentos – computadores, *tablets*, *notebooks*, *smartphones*, por meio de interfaces auto instrutivas, intuitivas.

Uma discente explica que o uso das tecnologias ajuda no aprendizado porque com a Internet *“não é mais só a matéria explicativa no quadro, (...) tem vídeo, videoaula, não precisa só do professor ficar escrevendo no quadro”* (Blogger, estudante, sexo feminino). A possibilidade oferecida pelas tecnologias é vista como complementar ao trabalho do professor e de livre acesso em qualquer hora e lugar caso seja necessário aprofundar o conhecimento. *“Às vezes a matéria da sala de aula que eu não entendo muito bem, aí eu vejo tutorial na internet, professor dando aula online...”* (Blogger, estudante, sexo feminino)

Quando se trata de operar, manusear os equipamentos, seja o computador ou celular, docentes e discentes informaram pelo questionário que possuem conhecimentos para digitar e editar textos, criar pastas, acessar redes sociais, enviar e-mail, editar e compartilhar vídeos.

Alguns discentes já utilizam os conhecimentos como uma forma de geração de renda. *“Geralmente quando eu estou com tempo e preciso de um dinheiro eu trabalho formatando computadores e trocando peças”* (Minecraft, estudante, sexo masculino), atividade que

demonstra conhecimento desta tecnologia, adquirido nas aulas de manutenção de computadores e que também ecoou na fala do docente responsável por essa oficina em relação a outro estudante. *“Ele pegou, abriu tudinho, limpou tudinho e tal... aquele negócio todo...e montou direitinho aquela coisa toda e entregou funcionando perfeitamente pro professor”* (Youtube, docente, sexo masculino).

Além do conhecimento em manutenção de computadores, uma discente relatou que faz uso das habilidades com o computador para ajudar o pai no trabalho dele.

Hoje em dia eu mexo bem no computador, sei fazer várias coisas no computador. (...) Meu pai mexe com ramo de carta aí quando precisa fazer as notas fiscais dele eu que faço pra ele. As notas simples e as notas fiscais mesmo eu que faço tudo pra ele. (Flickr, estudante, sexo feminino)

Outra discente conta que aprendeu a criar grupo no WhatsApp com a ajuda da irmã. *“Ela me ensinou como colocar as pessoas no grupo (...) e colocar link também, aí eu criei um grupo do 9º ano B, aí quando tem trabalho eu mando pra eles e eles recebem. Quando eu falto eles também me mandam”* (Whatsapp, estudante, sexo feminino).

O conhecimento nesse caso, adquirido com a irmã, foi colocado em prática pela discente no intuito de compartilhar informações sobre as atividades escolares com os colegas que faltaram. A aprendizagem nesse sentido ganha um significado na ação.

Ainda no domínio das tecnologias, o conhecimento, tal como o rizoma, não se coloca no modelo hierárquico da árvore, mas espalha suas raízes em diferentes direções. O conhecimento das tecnologias não é primazia de docentes, nem daqueles que se graduaram na área. *“Como eu ainda não tenho o domínio desse jogo... Eu sei do que se trata mas eu não tenho domínio desse jogo, (...) eu teria que tirar essa dúvida com os alunos mesmos”* (Youtube, docente, sexo masculino).

Interessante perceber aqui como as tecnologias na escola promovem o deslocamento do eixo central dos processos de ensino tradicional, com foco nos conteúdos e nos professores. Quando as tecnologias entram nesse cenário elas desestabilizam esse processo, reconfiguram relações educacionais docentes e discentes, e imprimem a escola em outras dinâmicas de ensino-aprendizagem (KENSKI, 2008).

Essa nova dinâmica “questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno” (LÉVY, 1999, p.172) e instauram um modelo mais colaborativo, aberto, dinâmico e rizomático por onde

o conhecimento transita, escapando do conhecimento (e da forma) escolar, ainda marcada pela transmissão de conteúdos. O fragmento captura o reconhecimento do docente sobre a possibilidade de aprender com os discentes, invertendo o modelo tradicional centrado no professor, como única fonte de conhecimento.

Outra tensão identificada no conhecimento das tecnologias foi expressa na entrevista de uma docente:

...o professor...se você perguntar todo mundo fala que sabe, tem medo, vergonha de falar que não sabe...todo mundo sabe na teoria, então monta um aí pra mim agora! Tira zero, ou um ou dois. Pergunta um que sabe que aqui é tudo velado. Porque infelizmente o professor ele tem o poder de saber muito e ele tem medo de falar que não sabe...ele tem vergonha de falar que não sabe. (Smartphone, docente, sexo feminino)

O fragmento nos apresenta uma imagem de professor. Um modo de ver os professores como infalíveis, como pessoas que não podem se permitir o direito de não saber sobre algum assunto, principalmente sobre tecnologias, pelas imagens que já esboçamos anteriormente. O professor que não lida com as tecnologias é visto como atrasado em relação aos que dominam esse conhecimento.

De qualquer forma, com graus maiores ou menores de conhecimento das tecnologias, docentes e discentes acessam o território virtual e tecem novos e múltiplos conhecimentos.

O segundo nó diz respeito aos Conhecimentos adquiridos no uso das tecnologias. Trilhando caminhos diversos no território virtual, docentes e discentes constroem inúmeros conhecimentos. Aprendem e ampliam conhecimentos sobre o próprio ciberespaço, as possibilidades de comunicação e interação, a produção e compartilhamento de conteúdos.

Movidos por desejos coletivos, docentes e discentes acessam a rede para realizar pesquisas, para buscar diferentes fontes de informação, para baixar aplicativos educativos e jogos, como capturado nos fragmentos a seguir de seis discentes e uma docente:

Utilizo pra fazer trabalhos, pra pesquisar, pra aprender as vezes a matéria da sala de aula que eu não entendo muito bem. (Blogger, estudante, sexo feminino)

Uso pra ver coisas que eu não sabia...que tem um canal que o nome dele é Não Sabia, fala muita coisa boa que a gente não sabe. (Classmate, estudante, sexo masculino)

Então geralmente eu procuro saber algo de novo nos computadores. Sobre games e inúmeros aplicativos que fazem coisas... (Minecraft, estudante, sexo masculino)

Eu pesquiso várias coisas, mas mais é partitura mesmo. (Superpartitura, estudante, sexo masculino)

Eu faço pesquisa, assisto vídeos, jogo jogos de cozinhar e de vestir bonecas. (Friv, estudante, sexo feminino)

Eu acesso mais pra ver vídeos e jogar mesmo. (HD, estudante, sexo masculino)

Estava passando a reportagem sobre aqueles problemas que estavam acontecendo lá nos EUA, então você quer se aprofundar... é automático! Você vai e pesquisa pra saber como é que está a intensidade, é aonde, como é que foi, quem está envolvido, porquê? Quando você chega aqui na escola alguém vai te perguntar alguma coisa e também pra você estar ciente do que está acontecendo no mundo. (Roteadora, docente, sexo feminino)

Os fragmentos acima nos evidenciam desejos distintos, diferentes contextos de vida, estilos, movimentos espontâneos a partir dos quais docentes e discentes vão construir seus territórios virtuais.

Um discente relata sobre a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre Geografia, agenciado pelo desejo de viajar, pelo acesso ao mapa virtual pelo *google maps* na modalidade *street view*⁵³. “Como a gente tem o desejo de viajar algum dia pra outro país a Internet possibilita visão de primeira pessoa (...) você consegue fazer a busca pelo Japão, China (...) e pode ter uma visão bacana da cidade”. (Minecraft, estudante, sexo masculino)

Um docente também ressalta essa possibilidade que as tecnologias conferem, de conhecer outros lugares sem necessariamente estar lá fisicamente.

Eu tenho vontade de conhecer Nova York. Aí eu converso com quem já foi lá e falo que conheço Nova York toda sem nunca ter ido lá, tudo isso vídeos, mapas, avenidas...eu conheço mesmo!...tem tudo na internet, né? O Google Mapa...eu conheço como funciona as linhas de metrô lá, eu falo que pode me soltar lá que eu me viro, é uma coisa meio louca, né? (Youtube, docente, sexo masculino)

⁵³ Essa modalidade permite ao usuário uma experiência como se estivesse caminhando pela rua.

O acesso virtual a outros países é oportunizado tanto para discentes quanto para docentes e a experiência de simulação é vivenciada por ambos. Quando se trata da busca espontânea do discente ou docente para conhecer outro país o que os move é o desejo, o interesse individual em conhecer algo que lhes confere prazer e faça sentido.

Uma docente informou ter adquirido conhecimentos sobre como utilizar as tecnologias em sala de aula durante um curso de pós-graduação em Gestão do Ensino Superior na modalidade de Educação à Distância. *“Nesse curso tinha uma aula específica pra gente trabalhar dentro das tecnologias junto com os alunos”* (Smartphone, docente, sexo feminino).

No fragmento podemos perceber a aquisição de um conhecimento pedagógico específico bem como um conhecimento da própria tecnologia mediadora desse conhecimento. A docente precisou adquirir um *notebook* e comprou *“um mini modem⁵⁴ pra colocar então junto com minhas colegas lá a gente fazia os trabalhos. A tecnologia à distância foi um período assim...que me ajudou bastante”* (Smartphone, docente, sexo feminino).

Novamente aqui temos agenciamentos que mobilizaram a docente. Adquirir um aprofundamento teórico desencadeou uma série de desejos: de comprar um notebook, um minimodem, de se relacionar com amigas, ou seja, uma série de fatores que estão interligados.

Outro conhecimento que emerge dessa apropriação do ciberespaço se relaciona aos aplicativos. Uma discente informa ter baixado um aplicativo educativo em seu celular para ajudá-la durante uma aula. Esse aplicativo é o *“duolingo⁵⁵, pra fazer aula de inglês. Eu gostava tanto que até a minha irmãzinha pequenininha aprendeu a gostar”*. (Flickr, discente, sexo feminino)

Um docente da área tecnológica ressaltou as possibilidades de desenvolvimento de aplicativos utilizando uma plataforma gratuita.

Eles põem um programa online pra desenvolver aplicativos. Qualquer um pode chegar lá fazer uma conta e começar a fazer os seus aplicativos. Ela é uma plataforma aberta, fácil acesso, fácil programação, fácil entendimento e você consegue utilizar todos os recursos que o celular tem como sensores, unidades de led, comunicação, armazenamento de dados em rede, enfim...
(AppMachine, docente, sexo masculino)

⁵⁴ Minimodem é um aparelho utilizado em conjunto com um chip para conexão à internet. Para ser utilizado, deve-se inserir no minimodem um chip habilitado ao tráfego de dados e conectar o aparelho à porta USB do seu computador ou tablet. Depois, instalar o discador e conectar-se à internet. Disponível em: <http://faq.oi.com.br/o-que-significa-minimodem> Acesso em: 29 dez 2017.

⁵⁵O Duolingo é um site gratuito para ensino de idiomas. <https://pt.duolingo.com/>

O docente informa não ter desenvolvido ainda nenhum aplicativo completo pela falta de tempo, mas ressalta essa atividade já proposta à escola como uma tendência que está se tornando cada vez mais comum entre os jovens. A ideia do docente é *“tentar passar para os alunos alguns fundamentos desse desenvolvimento pra eles aprenderem a desenvolver aplicativos, é muito fácil”* (AppMachine, docente, sexo masculino).

Esses fundamentos são passados aos estudantes nas aulas de robótica.

Se eu tenho uma ideia e um pouco de conhecimento com um aplicativo desse eu faço o que eu quiser. É isso, é programação que nós estamos fazendo aqui, então essa programação é muito ampla eu posso fazer aqui, por exemplo para os meninos, passar para eles jogos pra eles desenvolverem jogos...é robótica! (AppMachine, docente, sexo masculino)

O docente considera importante os estudantes terem conhecimento de robótica porque elas abrem um leque de possibilidade para se trabalhar com as tecnologias. O docente explica que vai *“tentar desenvolver esses aplicativos com eles e posteriormente passar esse aplicativo pro robô, clicar no celular e o robô executar...porque não? É viável, totalmente viável”* (AppMachine, docente, sexo masculino).

Quando se trata de jogos, o conhecimento dos estudantes parece se sobrepôr ao conhecimento dos docentes, como já relatamos anteriormente. Ao que nos parece, os jogos acionam conhecimentos de diferentes áreas e estimulam o formato colaborativo e a autoria dos estudantes, apresentando uma *“linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação”* (MORAN, 2015, p. 18).

Assim como a sobrevivência tem também o modo criativo pra gente inventar engenhocas e biomas também. A gente pode criar biomas, montanhas e gerar animais. Quando eu estou jogando com os colegas, como eu disse eu gosto sempre de jogar com os colegas porque eu sempre estou aprendendo com eles mesmo em jogo ou na vida real. (Minecraft, estudante, sexo masculino)

Para Kenski e Jordão (2014) os jogos são capazes de desenvolver diversas habilidades e competências entre elas *“o raciocínio lógico e a criatividade, já que tem que pensar em todos os aspectos do jogo, estabelecer as regras, controlar cada um dos resultados dos desafios, pensar em cenários apropriados”* (KENSKI; JORDÃO, 2014, p. 290) de forma a exigir assim um planejamento dos/as estudantes.

Um dos docentes da área tecnológica explica que os estudantes utilizam na escola uma versão paralela que permite algumas dessas possibilidades citadas pelo estudante, contudo, há outros jogos que possibilitam criar e compartilhar cenários personalizados.

Ele tem um negócio chamado Mud. O Mud é o que...são os mundos, por exemplo, você tem o mundo inverno aí tem o mundo verão, estou dando um exemplo, aí você pode pegar esse mundo, baixar na internet colocar lá que aí quando você for entrar no Mud você escolhe qual mundo você quer. (Youtube, docente, sexo masculino)

Lemos (2002) explica que “os Muds (ou Mult User Dungeon) são jogos em rede, tido como uma das principais comunidades virtuais existentes hoje no ciberespaço” (LEMOS, 2002, p. 160). Esses jogos, a exemplo do que o docente já descreveu, possibilitam a construção de “universos ficcionais através de palavras escritas, criando um ambiente lúdico-imaginário com múltiplos usuários” (LEMOS, 2002, p. 160).

O docente relata que o objetivo era aproveitar esse interesse dos estudantes pelos jogos e trabalhar com a criação de jogos colaborativo para a sala inteira jogar, contudo explica que “*não tem como porque você tem que ter o Mud original pra poder baixar esses cenários*” (Youtube, docente, sexo masculino). A versão original do jogo depende de acesso pago.

O terceiro nó de intensidade se refere aos conhecimentos que docentes desejam (ou resistem) adquirir sobre como utilizar as tecnologias com intencionalidade pedagógica na escola.

Ao que nos parece, a escola incluiu as oficinas de tecnologias para discentes, desde os anos iniciais, mas os próprios docentes não recebem formação pedagógica para uso dessas tecnologias na escola. “*Aqui na escola não tem um momento pra você aprender a criar nada*” (Smartphone, docente, sexo feminino).

Essa mesma docente relata que

gostaria de fazer um curso de formação para nós professores voltado para tecnologia, o que é um data show ele é esse aparelho aqui ele faz isso e isso aqui...sabe, como eu dou aula de história? Eu queria uma coisa bem didática assim, assim, passo a passo... Eu tenho o sonho de fazer isso, seria tão interessante! (Smartphone, docente, sexo feminino)

Tensões e linhas de fuga

A docente explica também que a maioria dos professores da escola tem mais de 25 anos de trabalho, e geralmente impõem “*uma resistência a mudança, uma coisa assim...horível*” (Smartphone, docente, sexo feminino). Parece-nos que essa mudança diz respeito à incorporar as tecnologias na prática docente, em que cabe-nos problematizar que ter 25 anos de serviço não significa impossibilidade de continuar aprendendo, mas a resistência talvez se deve ao cansaço decorrente do próprio serviço como uma barreira a ser superada para ultrapassar o já conhecido e lançar-se aos novos desafios trazidos pelas tecnologias.

Utilizar as tecnologias na escola de maneira transversal, ou seja, entrelaçando todos os conteúdos, é ainda um desafio que entra em tensão com o modelo de currículo por disciplinas apresentado pela docente.

O professor tem esse defeito, você lê o seu conteúdo, você lê o que é seu. Parece que aquilo ali incorpora em você, você se sente todo máximo, eu sei! Na hora...como que é mesmo? Aí é onde a gente tem a dificuldade na tecnologia. Aí a gente ainda fala assim pra livrar a nossa cara: “ não é do nosso campo”, entendeu? (Smartphone, docente, sexo feminino)

A resistência, muitas vezes, pode estar ligada à falta de participação dos/as docentes na criação dos programas que eles vão operar, como o SisLame⁵⁶, utilizado no lançamento de frequência diária dos/as discentes.

Eu não fui consultada, como que é mais fácil? Como que seria a sua chamada? Então alguém que eu creio que tem que ter o mínimo conhecimento de chamada tinha que vir até o professor porque é ele que vai fazer a chamada, conversar com ele e montar um programa de acordo com aquilo que te atende. Nos é que ficamos adaptando ao que eles criaram aí você tem que reaprender aí é muitas vezes onde o professor ele sente assim...uma barreira tipo assim, ele já sabe, entre

⁵⁶O Sistema para Administração e Controle Escolar (SisLAME) é um sistema de gestão de escolas e redes de ensino, que vem sendo implantado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) em parceria com Prefeituras Municipais e Governos Estaduais. Dentre as principais funcionalidades do SisLame estão cadastro, matrícula e enturmação de alunos; lançamento de resultados de avaliação do aprendizado e dados de frequência, emissão de boletins, históricos escolares, diários de classe e inúmeros relatórios, assim como a produção de estatísticas. Em Governador Valadares o sistema foi implantado em todas as escolas da rede municipal de ensino em 2015. Disponível em: <<https://portalsislame.caedufjf.net/portalsislame/home.jsf>> e <<http://www.gestao.caedufjf.net/sistemas-de-gestao/sislame/>>. Acesso em: 30 dez 2017.

aspas, então ele não quer reaprender. (Smartphone, docente, sexo feminino)

Além de se adaptar ao sistema, os/as docentes por vezes necessitavam repetir o trabalho algumas vezes. *“Eu estava com dificuldades, mas não era eu que tinha dificuldade, era o sistema. Você lançava um dia, apagava dois. Aí tinha que fazer tudo de novo, aí eu desanimava (Smartphone, docente, sexo feminino).*

A imersão no território virtual, seja em casa ou na escola, coloca os docentes frente a situações novas, demandando alta capacidade de adaptação, rompendo com modos de aprender que já estavam cristalizados.

Eu sou super jurássica, igual eu te falei [referindo-se à pesquisadora]. Eu sou da era do papel, eu gosto de papel e porque também no papel, vamos dizer assim, eu aprendi estudar escrevendo então quando eu escrevi eu aprendi mais, eu gravo mais então quando você faz no computador, no celular parece que é uma coisa distante de você, parece que é uma coisa fria parece que não é aquela coisa pessoal parece que é muito impessoal. Parece que quando você escreve você guarda, você vê na hora que você quer. (Smartphone, docente, sexo feminino)

Além do trecho da entrevista, relatamos um acontecimento capturado durante a realização da pesquisa envolvendo a mesma docente:

Na sala de estudos, seis professoras conversam e manipulam os celulares. Uma ria, olhando para a tela. Outra teclava lentamente, utilizando apenas o dedo médio da mão direita. Em certo momento, começaram a conversar sobre as dificuldades que os equipamentos tecnológicos trouxeram para suas vidas. Uma ressaltou a dificuldade com a SMART TV que possui também TV a cabo e uns cinco controles. Disse que que as vezes mexe em algum botão sem querer e então sai apenas imagem, sem som, ou o contrário e aí tem sempre que chamar alguém. A professora “jurássica” diz que tem a mesma dificuldade, pois é da era do papel. Neste momento, ao ver que ela manipulava o celular, eu intervi na conversa e disse:

mas já está realizando essa passagem e migrando para as tecnologias, né? Estou vendo que não larga o celular...” E então ela respondeu: “Ah, minha filha, lá em casa quando eu vi que era só eu e o computador no quarto, me deu um negócio ruim e então eu comprei um notebook. E eu disse: Por quê? Ela continuou: Porque eu me sentia sozinha e o notebook eu podia levar para qualquer canto. Mas aí veio o celular.

Esse é a salvação”! Disse segurando o celular entre as mãos com expressão de alegria. (Diário de pesquisa, 30 de agosto de 2017)

No relato desse acontecimento é possível visualizar uma mescla de angústia e entusiasmo da professora no processo de desterritorialização. Primeiramente ela resiste em não abandonar o suporte do papel, sobre o qual possui mais controle e familiaridade, maior conhecimento. O território virtual, para a realização de atividade laboral, surge como um espaço estranho, com trilhas ainda desconhecidas e pouco exploradas. A linguagem no ciberespaço desestabiliza o que pensávamos do texto, como explica Santaella:

linguagens antes consideradas do tempo – verbo, som, vídeo – espacializam-se nas cartografias líquidas e invisíveis do ciberespaço, assim como as linguagens tidas como espaciais – imagens, diagramas, fotos – fluidificam-se nas enxurradas e circunvoluções dos fluxos. Já não há lugar, nenhum ponto de gravidade de antemão garantido para qualquer linguagem, pois todas entram na dança das instabilidades. Texto, imagem e som já não são o que costumavam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se. Tornaram-se leves, perambulantes. Perderam a estabilidade que a força de gravidade dos suportes fixos lhes emprestavam. Viraram aparições, presenças fugidias que emergem e desaparecem ao toque delicado da pontinha do dedo em minúsculas teclas. (SANTAELLA, 2007, p. 24)

Posteriormente, a docente exalta a mobilidade oferecida pelo notebook e mais precisamente pelo celular promovendo uma linha de fuga da solidão em que a desterritorialização do espaço físico em que se encontra sozinha é bem-vinda, pois por meio desses dispositivos é possível reterritorializar-se em outros espaço-tempos, processo que decorre dos agenciamentos.

A partir desse entendimento, discentes e docentes, estão fazendo rizomas e estabelecendo novas territorialidades no uso das tecnologias digitais, em processos concomitantes de desterritorialização e reterritorialização. A territorialidade do conhecimento emerge como uma brotação com múltiplas raízes, estendendo-se a direções várias, mobilizadas pela potência criativa do desejo, ocasionando tensões e acionando linhas de fuga.

Ajudar o pai a preencher notas fiscais eletrônicas, pesquisar pratos culinários para a mãe, baixar aplicativo para aprender inglês, fotografar, filmar, editar fotos, postar nas redes sociais, fazer blog, pesquisar partituras, escrever poesias no bloco de notas, criar grupo no WhatsApp, adicionar participantes, criar aplicativos, pesquisar sobre outras culturas, criar biomos no jogo colaborativo são alguns conhecimentos que conseguimos capturar no uso que docentes e discentes fazem das tecnologias. Esse emaranhado de conhecimentos muitas vezes entra em tensão com o conhecimento (e a forma) escolar, como já mencionamos anteriormente.

A próxima territorialidade que vamos abordar é a territorialidade das culturas, separadas neste texto apenas por uma questão de organização do trabalho. Contudo, reconhecemos que essa territorialidade compõe um mosaico, um mapa desmontável, reconectável, em movimento, que ora se sobrepõem, se mesclam às outras territorialidades apresentadas.

4.2 CIBERTERRITORIALIDADE DAS CULTURAS: SEGUNDA BROTAÇÃO

Como já vimos, para Massey (2015) o espaço é uma esfera de multiplicidade e de movimento, lugar da interação entre atores humanos e não-humanos, palco da sociabilidade e, por causa disso, de multiplicidade. Na lógica pós-moderna o espaço não é visto como um cenário de lugares, mas de fluxos, de ampliação entre os lugares onde os atores são portadores, eles mesmos, de uma história.

As concepções de Massey sobre o espaço dialogam com as ideias que apresentam as questões de identidade de grupos sociais e de lugares como inacabadas, sempre em construção num processo relacional. As atitudes, as falas, as ações e os hábitos participam do movimento cambiante de configuração e reconfiguração de identidades/territorialidades de grupos sociais e de lugares. Neste contexto, as subjetividades se tornam cambiantes também, conforme assinala Stuart Hall (2006). As identidades, enquanto produto de várias histórias e culturas interconectadas, se remodelam e se reconfiguram juntamente com as possibilidades de mudança do espaço e a temporalidade.

Virtualmente, os significados transitam velozmente e fazem conexões, desconexões e reconexões, agregando um regime de signos. Trata-se de uma máquina onde as variáveis participam dos comportamentos compartilhados e socializados que são cambiantes, assim como as subjetividades. Neste sentido, os significados transitam nesta rede indefinida (virtual ou não), inter-relacionando-se numa multiplicidade e arrastando consigo padrões, modelagens, hábitos, expressões que, numa reciprocidade de compartilhamento ou não, formam coletivamente um agenciamento, um território: o território da cultura, ou da cibercultura.

Nessa rede rizomática da cibercultura, docentes e discentes vão se apropriar e ressignificar os produtos culturais. Música, vídeos, fotos e jogos característicos da cibercultura passam a compor assim os comportamentos socioespaciais desses sujeitos, implicando diretamente em suas subjetividades e acirrando a tensão entre as culturas juvenis e a cultura escolar. O espaço-tempo aberto e fluido da cibercultura também vai tensionar a forma escolar, ainda marcada por espaços fixos e tempos rígidos como nos remete a figura 8.

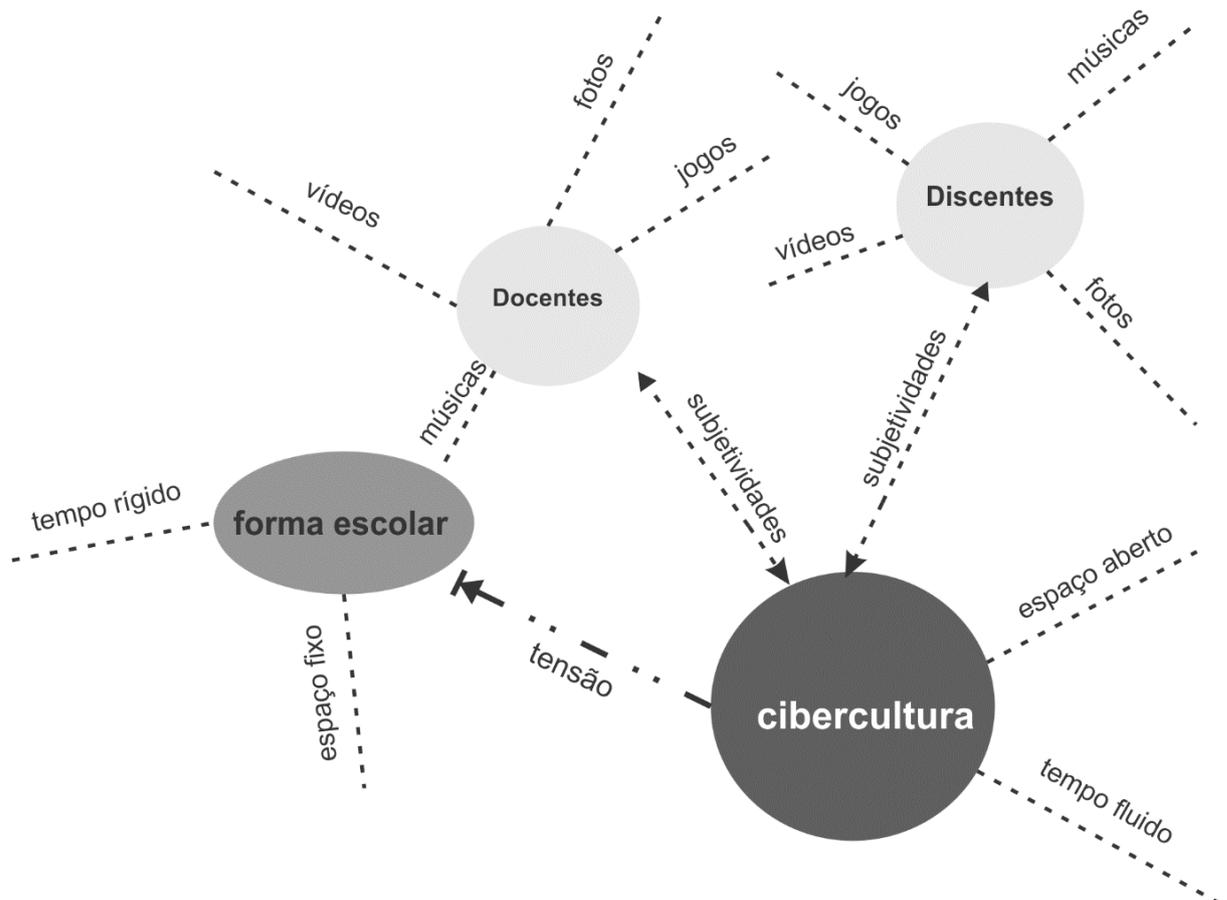


Figura 8 - Rizoma culturas
Fonte: elaboração própria

Fazendo rizoma

No pátio amplo da escola, uma estudante deitada em um banco no horário do intervalo me chama a atenção. Não está sozinha. Uma colega divide com ela o fone de ouvido conectado em um celular. As duas movimentam a cabeça e parecem acompanhar o ritmo de uma música. Trocam sorrisos e conversam alegremente. Mais adiante, em outro banco, três estudantes compartilham um smartphone para jogarem e outros/as estudantes, espalhados/as pelo pátio, circulam com seus celulares e fones de ouvido, enquanto outros jogam futebol e brincam no parque. (Diário de pesquisa, 24 de agosto de 2017)

O fragmento acima capturado das observações realizadas durante a pesquisa nos faz enveredar pelos caminhos da cultura técnica contemporânea, ou cibercultura, resultante de uma “apropriação simbólica e social da tecnologia” (LEMOS, 2002, p. 96). “Outro dia mesmo na

minha igreja eu precisava usar o notebook pra passar um filme para as crianças” (Smartphone, docente, sexo feminino).

Seja em casa, no trabalho, na escola, na igreja, nos mais variados espaços da vida social, docentes e discentes se apropriam simbolicamente das tecnologias do virtual e de todas as possibilidades que a ela se conectam: a simultaneidade, a simulação do mundo, a perspectiva lúdica e gregária, como salienta Lemos (2002).

Essas múltiplas possibilidades conferidas pela cibercultura são vivenciadas no ciberespaço, “onde a forma do rizoma (redes digitais) se constitui numa estrutura comunicativa de livre circulação de mensagens” (LEMOS, 2002, p. 85) não mais no modelo hierárquico e unidirecional da árvore. No modelo informatizado, as informações são disseminadas “de forma caótica, multidirecional, entrópica, coletiva, e ao mesmo tempo, personalizada” (LEMOS, 2002, p. 85)

Assim, mais que receber informações e conteúdos é possível criar, produzir, experimentar, simular outros mundos, como por exemplo por meio dos jogos com os quais discentes interagem na escola.

A gente joga no modo cooperativo a gente abre uma rede paralela aí todo mundo se conecta nela e a partir daí a gente pode se encontrar com nossos amigos no mapa. (...) A gente...assim como nos jogos de sobrevivência tem também o modo criativo pra gente inventar engenhocas e biomas também, a gente pode criar biomas, montanhas e gerar animais. Quando eu estou jogando com os colegas, como eu disse eu gosto sempre de jogar com os colegas porque eu sempre estou aprendendo com eles mesmo em jogo ou na vida real. (Minecraft, estudante, sexo masculino)

Os jogos oferecem assim a possibilidade de simular e criar ao mesmo tempo, de modo coletivo e personalizado fazendo parte da cultura juvenil de forma mais expressiva entre discentes do sexo masculino. Mas em nossas observações foi possível identificar uma discente participando do mesmo jogo dos colegas, como também foi relatado na entrevista. “*Gosto do jogo dos meninos é ... tipo, tem mais emoção, é mais... (pausa) tem mais emoção, é mais radical*” (Blogger, estudante, sexo feminino).

A fala da discente expressas as diferenças no modo como define-se em nossa sociedade uma cultura do feminino e uma cultura do masculino. A discente não fala o nome do jogo, nem suas características (habilidades e estratégias de sobrevivência), ela diz apenas jogo *dos meninos*, reproduzindo produções discursivas nas quais o masculino está ligado ao racional, ao pensar de matriz cartesiana (SOUZA e FONSECA, 2009, 2010, 2013). Assim, ainda

reproduzindo essa produção discursiva em que a racionalidade é atrelada ao masculino, a discente rompe com esse modelo, se junta aos meninos e curte os mesmos jogos que eles.

Em outro oposto, uma discente pratica jogos que reforçam o lugar do feminino na cultura ocidental pelas produções discursivas que relacionam as mulheres como mais afeitas aos trabalhos domésticos e às práticas de cuidados (SOUZA e FONSECA, 2010). “*Eu entro num site que tem um tanto de jogo que a gente pode jogar e eu jogo jogos de cozinha, de vestir as bonecas*” (Friv, estudante, sexo feminino).

Em um acontecimento relatado por uma docente durante a entrevista, ela deixa escapar também um modo como homens veem a relação de mulheres com as tecnologias: “*ai ele falou assim: oh, você vai apanhar desse instrumento aí [referindo-se ao telex]*” (Roteadora, docente, sexo feminino). A fala do colega, ainda que em tom de brincadeira reproduz as produções discursivas em que homens são mais racionais, portanto mais afeitos às tecnologias (SOUZA e FONSECA, 2009, 2010, 2013) como já mencionamos anteriormente, colocando as mulheres em posição de inferioridade, como menos afeitas às tecnologias, portanto, menos capazes de transitar por esse território virtual.

Contudo, a questão de desenvolver habilidades para lidar com as tecnologias não passa pelo sexo masculino ou feminino em seu sentido biológico, mas pelo gênero enquanto construção cultural,

pele discurso conservador que produz culturalmente o que é masculino e o que é feminino, e o que é do masculino e o que concerne ao feminino: modos de vestir, modos de se comportar, modos de dizer, modos de amar, modos de cuidar, modos de negociar, modos de ser pai e de ser mãe, modos de ser aluna e de ser aluno, modos de se portar no mundo doméstico e no mundo do trabalho, [modos de nos apropriarmos das tecnologias], (...) dentre tantos outros modos como somos constituídos/as, constituímos nossas práticas e nos constituímos como mulheres e homens. (SOUZA e FONSECA, 2010, p. 74, grifo nosso)

Outros jogos citados por um discente que morou em Portugal são aqueles que possuem finalidade pedagógica ou para entretenimento. “*Tinha um jogo que...sobre matemática, tipo igual esse que tem de pintar, colorir, tinha um joguinho tipo igual super Mário, e tinha esses também pra distrair*” (Classmate, estudante, sexo masculino).

Além dos jogos, os vídeos compõem esse mosaico da cibercultura e são muito acessados por discentes e docentes:

Eu utilizo o meu celular pra eu assistir vídeo, filme, então assim, ao invés de eu estar vendo na televisão em casa eu vejo no celular, às vezes num horário vago, num trabalho ou enquanto eu estou em casa mesmo deitado então eu gosto muito de filme. Eu sempre vejo coisa que não tem nada a ver com o trabalho e nem com minha vida pessoal. (...) Uma coisa interessante é que ontem... e estava até conversando ontem em casa...eu estava assistindo um vídeo do mercado municipal lá na Índia pra ver um pouco da culinária indiana e é bem interessante. Você para e pensa assim: “ caramba eu estou cá no Brasil a Índia está lá em outro continente e eu tenho acesso aquela informação, aquilo é fantástico ”! (Youtube, docente, sexo masculino)

O relato do docente evidencia algo mais que o gosto por assistir vídeos, o que ele faz constantemente, quando tem horários livres e de qualquer lugar. O que nos é possível capturar é o desejo de conhecer outras culturas, outro modo de preparar os alimentos, o que de certa forma permite uma experiência virtual de ruptura com o espaço físico.

Essa sensação de ubiquidade, de estar aqui e lá ao mesmo tempo, também já foi apresentada na territorialidade do conhecimento, nas experiências de simular caminhar pelo Japão e ou pelos metrô de Nova York. Ou seja, há uma sobreposição de territorialidades. Percebe-se que elas não estão isoladas, fragmentadas, embora tenhamos feito o esforço de separá-las aqui, mas elas se sobrepõem... conhecimentos de geografia, de outros países e culturas (hábitos, comportamentos, culinária) são construídos durante um jogo colaborativo com os colegas ou acessados por vídeos no youtube.

Outras brotações que irrompem no ciberespaço são relacionadas às interações, comportamentos, valores, mesclando territorialidades do conhecimento, do lazer, da cultura e dos afetos.

o celular do meu pai tem o Flash frontal e eu amo tirar foto eu pego o celular e tiro um monte de foto. (...) várias coisas que eu faço no celular. Filmar as doideiras que meu pai faz dentro de casa que meu pai é assim muito bravo e tem vez que às vezes ele é muito brincalhão...ele faz tanta coisa engraçada que se você parar pra ver... Eu filmo tudo....mando para as pessoas da família minha vó briga com ele. (Flickr, estudante, sexo feminino)

Tirar fotos, filmar e postar nas redes sociais passa a se configurar como uma prática cultural no ciberespaço, sobretudo para os jovens, rompendo com o limiar entre o privado e o público. Quando se trata dessa exposição de imagem, por exemplo, no Facebook, alguns docentes adotam uma postura de maior reserva. “Nunca tive Facebook, tem gente que gosta de redes sociais, eu prefiro não ter, não gosto de expor minha vida pessoal, opção minha. Então

eu utilizo o Whatsapp pra comunicação pessoal e pra trabalho” (AppMachine, docente, sexo masculino).

Outro docente informa que já não tem mais paciência para ficar de olho nas redes sociais. *“Se eu for pegar e ficar olhando o tempo inteiro o que o povo tá fazendo me cansa e eu Já enjoiei disso (Youtube, docente, sexo masculino).*

O território virtual também é musical.

Eu gosto de música evangélica e romântica. (Flickr, estudante, sexo feminino)

Eu gosto de Bethoven. Da nona sinfonia. Pesquiso partituras para depois tocar em casa ou na igreja. (superpartitura, estudante, sexo masculino)

Eu vejo vídeos de cantores, Anita, Ludmila... (Friv, estudante, sexo feminino)

Eu gosto do Hungria. É um cantor de Hip Hop... (WhatsApp, estudante, sexo feminino)

Os fragmentos são falas de discentes que esboçam a variedade do cenário musical no qual estão imersos culturalmente. Além dos fragmentos, a música e a dança foram temas de pesquisa durante as oficinas de tecnologias capturadas durante as observações em campo. Letras de músicas eram copiadas, partituras registradas ou salvas para serem impressas, vídeos com músicas e coreografias em ritmo afro foram pesquisadas por discentes, pois seriam apresentadas em evento na escola no dia em que se comemora a consciência negra.

Nesse contexto de diversidade, não se pode falar em juventude como algo uno, como uma identidade essencializada, mas em jovens com diferentes trajetórias em curso, em “sujeitos que experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem” (DAYRELL, 2007, p. 4).

Os territórios (virtuais) vividos por docentes e discentes serão diversos, a partir dos agenciamentos desses sujeitos, como já dissemos, e não vão se fazer sem tensões, pois a apropriação de um território sempre se inscreve em quadros de relações de poder. A ciberterritorialidade das culturas, sobretudo da cultura juvenil vai acirrar a tensão com a forma e com a cultura escolar.

Tensões e linhas de fuga

Considerando o espaço como Massey (2015) nos propõe, como esfera da heterogeneidade, da coexistência de múltiplas trajetórias até-então, é possível considera-lo como espaço onde transitam diferentes culturas, diferentes contextos sociais/econômicos/culturais, estórias em curso. O ciberespaço, nesta mesma perspectiva pode ser considerado lugar de encontro, processual e aberto, onde diferentes culturas (e identidades/territorialidades) se interconectam, se mesclam, se hibridizam.

Neste território movediço, múltiplo e processual, tanto a cultura quanto o poder circulam de forma conectada e não necessariamente dependente de um fluxo que siga a direção do centro para a periferia ou do macro para o micro. Tanto o poder quanto a cultura não estão localizados em um ponto específico da estrutura social, mas funcionam como práticas ou relações de poder, assim como práticas e relações culturais sendo, portanto, algo que se exerce, que se efetua.

Tanto do território escolar, quanto do ciberespaço, produtos de inter-relações culturais e de poder(es), emergem tensões, diferenças, interesses conflituosos. Neste estudo, foi possível identificar alguns desses tensionamentos, sobretudo entre a cultura juvenil e a cultura escolar.

Você [referindo-se à pesquisadora] viu aqui como foi, tem alguns [referindo-se aos estudantes] que vão ver vídeos legais outros ficam vendo os funks da vida aí, os proibidões, ver aquelas mulheres dançando, aqueles homens dançando. (Youtube, docente, sexo masculino)

Mexer no celular pra eles [referindo-se aos estudantes] é ver vídeo, é Whatsapp, é bobagem, é funk. Então é mudar essa cultura deles e mostrar que celular é além disso. (AppMachine, docente, sexo masculino)

Neste fragmento podemos capturar uma tensão que diz respeito ao modo como o docente se posiciona diante do estilo musical de alguns discentes, implicitamente como algo que se contrapõe aos “vídeos legais”, ou seja, o *funk* é visto como uma cultura inferior, para o docente. A perspectiva adotada neste trabalho não faz polarização de cultura, (erudita, popular, de massa), mas compreende as expressões culturais como produtos das relações vividas coletivamente em um espaço-tempo.

Não é objetivo deste trabalho fazer uma análise a respeito de estilos musicais, mas sinalizar aqui que a música, e nesse caso específico o *funk*, faz parte do cotidiano dos jovens, do seu território de entretenimento e de como esses jovens constituem suas territorialidades/identidades na relação com esses elementos culturais produzidos e disseminados via cibercultura (LEMOS, 2002).

As tensões se encontram ainda no modo como docentes veem os/as discentes: como imaturos, desinteressados. Contudo, o que entra em jogo aqui é sobre o que esses jovens se interessam, quais são seus desejos, o que os mobiliza nesses territórios (escolar e virtual)? Uma docente parece nos indicar uma resposta, como já apontamos no capítulo sobre o acesso ao ciberespaço: *“Eles querem o que nós não queremos. Eles querem as redes sociais. Por mais que a escola tente, tudo te chama para o prazer”* (Docente dos Anos Finais).

Esse fragmento nos conduz a pensar que o que estabelece algumas dessas tensões encontra-se no campo dos desejos, e diz respeito às diferenças entre o que a escola quer ensinar e o que os jovens querem aprender, contrapondo-se assim a forma escolar à cibercultura.

No modelo rizomático do ciberespaço, os agenciamentos produzem territórios (espaços onde discentes se sentem em casa, se sentem melhor) e territorialidades/identidades, cada vez mais instáveis, fluidas, dinâmicas, mesclando diversas expressões culturais. Nesse espaço, docentes e discentes acessam conhecimentos vários, jogam com outros espaço-tempos, simulando, criando, movidos, ou agenciados pelo desejo.

Esse modelo aberto, dinâmico e horizontalizado das redes, marcado pela mobilidade e virtualidade entra em tensão com a forma escolar, que “sempre esteve e continua presa a lugares e tempos determinados: escola, salas de aula, calendário escolar, grade curricular” (MORAN, 2013, p. 89).

A forma da escola, além dessas já descritas que a caracterizam, é moldada ainda por um tipo de normalização e que pelas razões que já descrevemos anteriormente atravessa as relações no território escolar e virtual, em que mesmo docentes se veem em conflito com essa forma no uso das tecnologias.

Pra cabeça do pessoal da escola [referindo-se aos docentes e equipe gestora] como eles não são nativos digitais é muito, muito difícil até pra eles compreenderem isso [referindo-se a ensinar programação de aplicativos para os estudantes]. Então pra eles aceitarem e eu dispor uma aula para os meninos aprenderem isso a restrição chega de cima e não dos alunos. Não é uma dificuldade dos alunos é uma dificuldade da própria escola que eu dê uma aula dessa. (AppMachine, docente, sexo masculino)

Eu tenho o aplicativo [SisLame] no meu celular, é a escola que eu não dou conta de entender. Diz que a escola é um polo tecnológico e você [referindo a si mesma] não pode usar celular na sala de aula nem pra fazer a chamada, aí você tem que fazer no papel. (Smartphone, docente, sexo feminino)

Os fragmentos evidenciam como as tecnologias presentes na escola tensionam esse território, ainda marcado por uma forma hierarquizada, padronizada, rígida, que vai colidir com as formas digitais, fluida e dinâmica da cibercultura. Parece-nos que as tecnologias, neste contexto, são acionadas, entre outros motivos, como uma linha de fuga, uma forma de escapar do território – fixo e rígido – da escola, desterritorializando-se, para reterritorializar-se no ciberespaço, produzindo também novas territorialidades, de afetos e de lazer.

4.3 CIBERTERRITORIALIDADE DOS AFETOS: TERCEIRA BROTAÇÃO

A perspectiva espacial proposta por Massey (2015) volta-se para uma geografia relacional, na medida em que reconhece que o espaço nos apresenta o social em seu mais amplo sentido: o desafio de nossa interrelacionalidade constitutiva. Assim, o espaço é produzido coletivamente, é a esfera da coexistência de uns com outros e suas trajetórias particulares que se encontram, conectam e se desconectam influenciando, desta forma, na configuração, desconfiguração e reconfiguração do espaço (também virtual).

As conexões são sempre cambiantes e conjunturais, fazendo com que o lugar se forme como um feixe de articulações, um aqui-agora onde se encontram diversas trajetórias: um cenário também de eventualidades, sempre aberto a novas conexões, desconexões, reconexões. Essas trajetórias vão se contaminar, uma passando a fazer parte da constituição da outra, mas nunca vão chegar a formar um todo coerente e estável. As identidades/territorialidades se tornam, na contemporaneidade, cada vez mais fluidas, decorrentes de uma experiência espacial cada vez mais híbrida.

Neste cenário de multiplicidades, vivenciando territórios plurais, cada um vai ser afetado de uma maneira, incorporando ou não traços de outras identidades (cambiantes, desarticuladas, instáveis), efetivando, assim, uma multiterritorialidade (HAESBAERT, 2008).

A construção, desconstrução e reconstrução dessas identidades/territorialidades é atravessada pelo desejo. No caso do território virtual, podemos falar que os sujeitos, discentes e docentes, ao se relacionarem no ciberespaço constroem um mapa de sentidos, uma cartografia a partir do desejo social, político, psicológico, econômico e cultural. Para Deleuze e Guatarri, o desejo é maquínico, construtor e responsável por agenciamentos, encontros, que formam um território.

Em termos de territorialidade, esses autores afirmam que a territorialidade humana não possui um mundo específico, mas “vive o mundo de todo mundo” (1992, p.90). Para os autores, o ambiente de uma única pessoa (ambiente social dele ou dela, espaço de vida pessoal dele ou dela) e, dentro do trabalho a que nos propomos, o espaço virtual dele ou dela, pode ser visto como um “território” no sentido psicológico, a partir do qual a pessoa age ou para o qual se volta.

Nesta seção, portanto, discorreremos sobre como o território virtual afeta docentes e discentes, de forma positiva e/ou negativa, e como esses sujeitos agem neste espaço,

territorializando-o como espaço de afetos, de sentimentos, emoções e desejos na busca por estarem ou se sentirem juntos, próximos, em interação, como sugere a figura 9.

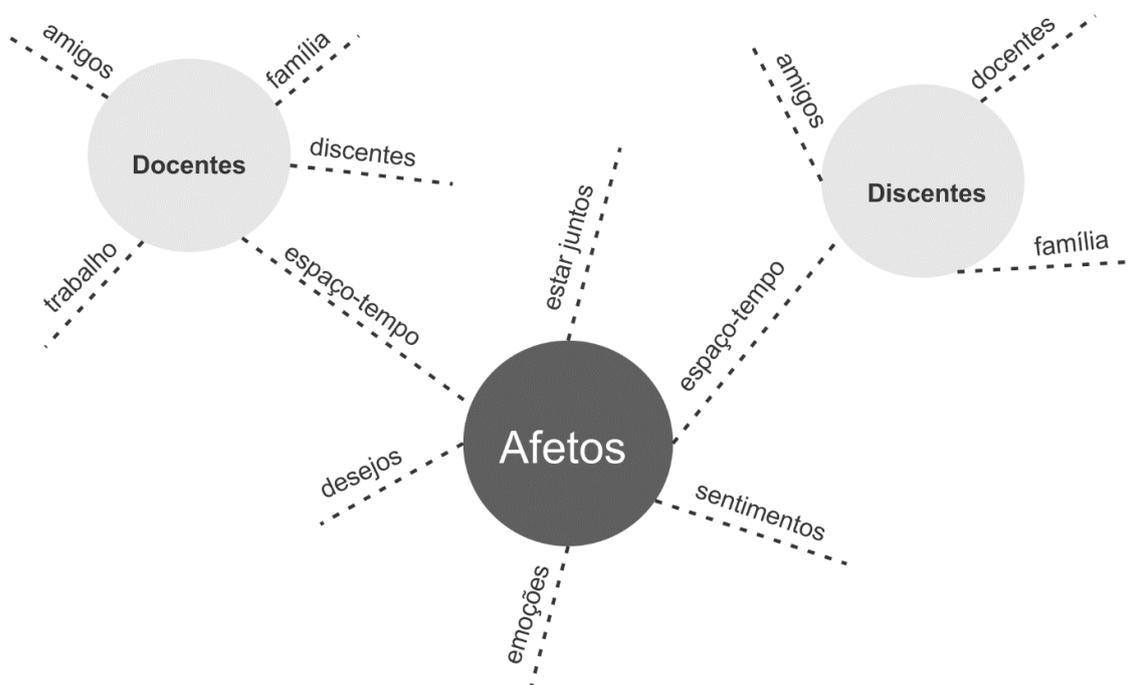


Figura 9 - Rizoma afetos
Fonte: elaboração própria

Fazendo rizoma

...aí você fica pensando... como você conseguia fazer tudo isso antes? (Roteadora, docente, sexo feminino)

O questionamento desta docente se refere às rupturas espaço-temporais possibilitadas pelas tecnologias móveis, como o smartphone. Esse aparelho, para a docente, afetou o modo como ela organiza seu dia, facilitando marcar seus compromissos e agir à distância no monitoramento do filho, mesmo estando na escola, “igual ontem mesmo meu menino estava

passando mal aí eu fiquei daqui: o remédio é tal hora, me informa a hora que estiver com febre, você faz assim” (Roteadora, docente, sexo feminino).

Se pensarmos em termos desse agir à distância, o telefone comum já possuía essa capacidade. O telefone celular garantia a mobilidade. Mas o que altera o jogo da ubiquidade no contexto do ciberespaço é sobretudo a multimodalidade de linguagem, conjugando áudio, imagens e movimento, possibilitando uma experiência de maior complexidade, uma presença-ausência. (Parente, 2004)

No final do dia eu sentava no meu escritório em frente o meu computador. Eu conseguia baixar esses dados montar o relatório e passar pra Belo Horizonte. Eu estava no Pará, mais de 2 mil km da sede do projeto que eu trabalhava eu conseguia passar esse projeto pro meu chefe que sabia em tempo real o que estava acontecendo na obra. (AppMachine, docente, sexo masculino)

No fragmento apresentado pelo docente, o ciberespaço propicia essa presença-ausência, é lugar de encontro em tempo real entre funcionário e patrão para transmitir informações do trabalho.

A mobilidade e a virtualidade, características deste território afeta os espaços de intimidade também. *“Lá na minha casa a gente é até um pouco alvo de algumas críticas porque o meu filho com o tablet dele, a minha esposa com o celular dela, eu com o meu celular, dois notebook e mais um computador”* (Youtube, docente, sexo masculino).

Nesse contexto, o espaço da casa vai se tornando também um território plural, com a presença cada vez mais intensa das tecnologias. Um espaço que mescla tempos e relações individuais e coletivas, podendo ocasionar aproximações com os que estão fora (de casa) e distanciamentos com os que estão dentro (da casa).

Para outra docente, a mobilidade confere a sensação de liberdade. *“Eu não vou ficar agarrada naquele lugar lá (referindo-se ao computador de mesa instalado no quarto) eu gosto de andar, movimentar”*. (Smartphone, docente, sexo feminino) O que se conecta aqui, não é mais o desejo de estar em outros lugares virtualmente apenas, mas é o de levar esses lugares virtuais a qualquer lugar que se possa ir realizando diversas atividades simultaneamente.

Eu consigo ler, eu consigo fazer alguma outra coisa...televisão ligada alguém tá mandando mensagem eu respondo as mensagens, eu consigo fazer três, quatro coisas ao mesmo tempo no celular, porque? Por

causa da mobilidade ele é móvel, eu vou lá no quintal, eu vou na rua, eu estou dirigindo o que é um perigo, né? Agora eu estou ficando mais atenta...agora não! (Smartphone, docente, sexo feminino)

Esses fragmentos parecem nos indicar uma satisfação, um prazer, desses docentes em relação ao que as tecnologias, sobretudo as tecnologias móveis, lhes oferecem, afetando-os positivamente. Para discentes, essa sensação prazerosa também é visível, fruto das interações, da possibilidade de agregação social (LEMOS, 2002) que o ciberespaço oferece.

Conversar com os amigos pelas redes sociais, acessar o mesmo jogo, matar as saudades de familiares que estão em outro bairro, cidade ou país são as principais atividades no espaço virtual que mobilizam sentimentos e emoções agradáveis, como nos contam os/as discentes:

Quando eu tô jogando com meus amigos eu sinto que eu tô mais perto deles. (...) Comunico mais com os meninos da escola, sou mais apegada é com os meninos da escola, mas às vezes eu ligo pro padrinho da minha irmã, que mora na Inglaterra... (Blogger, estudante, sexo feminino)

Mesmo você não tano perto das pessoas tem como vc se conectar com elas. (HD, estudante, sexo masculino)

As vezes to fazendo alguma coisa e lembro deles [referindo-se aos amigos e amigas que moram em Portugal] ...como eu morei lá eu tenho muitos amigos de fora e converso com eles. Aí mato a saudade um pouco. (Classmate, estudante, sexo masculino)

Pra rede social... pra rever amigos que estão distantes e é parente também. Eu gosto de jogar com os amigos no modo cooperativo. Eu sinto distante de onde eu estou e me esqueço de alguns problemas por uns instantes quando estou me divertindo com amigos. (Minecraft, estudante, sexo masculino)

Entrava no facebook, Twitter, Whatsapp, ouvia música... conversar no grupo com gente de outra escola que estudou aqui mas saiu... mas a gente mantém contato. (Superpartitura, estudante, sexo masculino)

As experiências vivenciadas por estes/as estudantes são movidas pelo desejo, por agenciamentos que criam um território atravessado por emoções. O estar-juntos, ainda que no ciberespaço, confere prazer a esses/as discentes. Conversar com amigos, rever familiares,

divertir em conjunto permite alguns escapes... da solidão, das saudades, dos problemas... Cada um vai construir sua malha de relacionamentos em meio às multiplicidades afetivas.

Entre essas múltiplas afetividades, foi possível identificar que a solidariedade afeta positivamente os/as estudantes: “Quando eles [colegas] têm [internet] eles deixam a gente usar também porque quando eu tinha o meu [celular] eu deixava eles usarem” (Blogger, discente, sexo feminino).

Por outro lado, identificamos também que a solidariedade afeta negativamente: “*Eu não gosto que quase ninguém pega o meu telefone...quando eu tô mexendo no celular é bom minha irmã nem chegar perto de mim... fico nervosa*” (WhatsApp, estudante, sexo feminino).

As tecnologias, em alguns momentos são acionadas como suporte para registrar experiências afetivas, “*Gosto de inventar poesia (...) aí eu invento tudo e anoto no bloco de nota*” (Flickr, estudante, sexo feminino), individuais ou coletivas:

Eu já joguei joguinho do Mário... meu pai que me acostumou jogar joguinho do Mário. (...) eu amo tirar fotos com o celular do meu pai e filmar as doideiras que meu pai faz dentro de casa... que meu pai é assim muito bravo e tem vez que ele é muito brincalhão...ele faz tanta coisa engraçada que se você parar pra ver... eu filmo tudo e mando no grupo “feijão no dente”, que é da minha família Vidal que é a parte da minha mãe... minha vó briga com ele... (Flickr, estudante, sexo feminino)

O prazer, nessas situações, envolve as tecnologias, mas é agenciado pelo desejo de se expressar (escrever as poesias no bloco de notas), de interagir com o pai (jogando) e de compartilhar as situações cotidianas para os familiares que estão distantes. A tecnologia, para esta discente também é acessada para cultivar um território de memórias, marcado pela afetividade, pela saudade do irmão que morreu. “*Uhum...eu pesquiso frases... essas coisas assim, eu pesquiso e leio e se eu achar a frase bonita eu vou lá e posto no Facebook pra ele*” (Flickr, estudante, sexo feminino).

Ao postar as frases de saudades para o irmão no Facebook, a discente parece demarcar um território (virtual) pleno de sentidos, de emoções que ainda a atravessam, que marcam seu corpo nas madrugadas (quando chora de saudades, como me relatou durante a entrevista). Essas experiências, vividas, sentidas, reverberam nesse outro território constituidor e constituinte de sua subjetividade.

Tensões e linhas de fuga

Ao falarmos de afetos, no sentido de algo que nos atravessa, nos toca, consideramos também que podemos ser atingidos de forma negativa. As tecnologias, em alguns casos, serão vistas como instrumento punitivo para docentes (ao usá-las no controle do diário de frequência) e para discentes (na restrição do acesso).

A impressão que a gente dá é que é punitiva, ou que você é responsável demais, né, aí você vai fazer [referindo-se ao lançamento das frequências no SisLame] e o outro parece que não é responsável, sempre tá fora, aí o que acontece a gente sente como se fosse uma punição... eu não sou obrigada, mas se eu recusar aí gera aquela insatisfação. (Smartphone, docente, sexo feminino)

Se para a docente, utilizar as tecnologias no trabalho para lançar frequência de uma turma é considerada como uma punição, gerando insatisfação, para discentes o não uso, ainda que para atividades escolares, é visto como um “castigo”. É o que *Classmate* nos relata durante a entrevista rememorando como as tecnologias se faziam presente na escola, um computador por aluno, no período em que morou e estudou em Portugal.

Os professores tinham um aplicativo que eles olhavam todos os computadores. Se o aluno mexesse no computador na hora da aula dele ele tirava o computador e o aluno teria que fazer durante um tempo... ia ter um tempo determinado como castigo só escrevendo no caderno. (Classmate, estudante, sexo masculino)

Nas duas situações descritas, por uma docente e um estudante, é possível perceber como as tecnologias afetam esses sujeitos, obrigando-os (mais sutilmente) a ter que utilizá-la ou (mais expressamente) proibindo o seu uso. São situações diferentes, mas em que é possível perceber como as relações de poder atravessam o território escolar, conformando as territorialidades, disciplinarizando os corpos e as condutas.

A rivalidade, indiferença, constrangimentos, impaciência, ansiedade, nervosismo e violência também são tipos de afetos decorrentes do uso (ou não) das tecnologias. Para os/as estudantes a ansiedade é o sentimento mais comum entre eles (informado por 23 dos 37 estudantes que responderam ao questionário) quando ficam sem acesso à Internet. Para os/as docentes a sensação que prevalece é de indiferença.

A rivalidade e violência não foram mencionadas explicitamente, mas pelas observações e escuta dos/as estudantes e professores, o *bulling* virtual (xingamentos, postagens ou transmissões indevidas – como já mencionamos anteriormente no capítulo três) é motivo de alguns conflitos entre os/as discentes, chegando a envolver a escola e as famílias.

Entre os/as docentes, foi possível evidenciar no capítulo do acesso, como a implantação do bloco de tecnologias na escola e a presença de profissionais específicos desta área, em 2016, afetou os/as docentes responsáveis pelas disciplinas básicas do currículo. *“Um sentimento assim de inutilidade... (...) criou essa rivalidade... (...) eles lá parecendo super-heróis e nós aqui as atrasadas...(...) nós jurássicas ... na caverna... e eles em 2050, chegando até de foguete espacial...”* (Smartphone, docente, sexo feminino).

O retrabalho em lançar as frequências quando o sistema não funciona, o constrangimento de ter que pedir a senha para usar o Wi-fi, o sentimento de estarem fazendo algo proibido em usar os celulares em sala (rompendo as normas da escola), o sentimento de impotência em não conseguir realizar uma aula de programação com os estudantes são algumas formas como as tecnologias afetam esses sujeitos docentes no território escolar.

Esses afetos constroem o corpo, cerceiam a liberdade, limitam as experiências e são atravessados por relações de poder, pela forma escolar ainda marcada pelo tempo físico-matemático, cronometrado, pelos espaços fixos, por relações pedagógicas fragmentadas.

No espaço extraescolar, os/as estudantes são afetados pelas configurações familiares, pelo contexto de um bairro popular que carrega as marcas da desigualdade social, da violência, da questão racial, do tráfico de drogas, do crime.

Nesse cenário complexo, da co-existência simultânea de múltiplas trajetórias, ou coetaneidade (MASSEY, 2015), os sujeitos co-constituem suas territorialidades, suas histórias em curso pela prática do lugar – físico ou virtual. Territorialidades até-agora, instáveis, inacabadas, bricolando experiências culturais cada vez mais híbridas, escapando de certo modo das suas contingências e produzindo outras formas de estar no mundo, inventando poesias, filmando as “doideiras” do pai... pesquisando comidas para a mãe, postando frases de saudade (do irmão que morreu) jogando joguinho do Mário com o pai, tirando fotos... compartilhando... para se sentirem mais perto dos amigos/familiares, para matar as saudades... Comunicar com parentes/familiares/amigos que estão próximos e outras cidades/países (grupos de familiares, amigos da escola, grupo de docentes...)

Nessa busca por construir suas próprias histórias/identidades, no e com o território, docentes e discentes ouvem música apaixonada, evangélica, jogam sozinho ou com os amigos,

ficam nas redes sociais (ou não), assistem vídeos, experimentam trafegar pelas ruas de Londres ou pelo metrô de Nova York. Acompanham (virtualmente) o filho em casa, se a febre passou... todas essas experiências (e tantas outras possíveis) nos parecem atravessadas pelo desejo. Em alguma medida, seja na escola ou em casa, ou em outros espaços, docentes e discentes, movidos pelo desejo criam um território de afetividades, aproximando, interagindo, relacionando-se com outros nessa aventura desafiadora de estar-juntos.

4. 4 CIBERTERRITORIALIDADE DO LAZER: QUARTA BROTAÇÃO

Na perspectiva adotada neste trabalho, lazer, conhecimentos, afetos são elementos constituidores e constituintes do campo da cultura. É na prática do lugar (MASSEY, 2015), na inter-relação de histórias até-agora que identidades/territorialidades são forjadas, em um espaço-processo *continuum* aberto e dinâmico.

Já dissemos anteriormente que os desejos, os agenciamentos, como nos coloca Deleuze, são potências criativas e portanto, vão criar, produzir territórios. Na contemporaneidade, pela mescla de culturas, cada vez mais híbridas (HAESBAERT, 2008) e por experiências espaciais cada vez mais virtualizadas, e também individualizadas, o desejo terá papel importante na construção de territórios de lazer.

Os produtos culturais e experiências oferecidas pela cibercultura (jogos, compras, redes sociais, músicas, fotos, vídeos) serão também atravessados por diferentes geometrias de poder (MASSEY, 2015,) afetando diferentemente distintas parcelas da população de acordo com os graus de vulnerabilidade informacional, ou precarização socioespacial (HAESBAERT, 2008).

A partir dessas considerações, apresentaremos nesta seção como docentes e discentes se apropriam das tecnologias como espaço de lazer, marcado pelos desejos e também pelas relações de poder, como nos remete a figura 10.

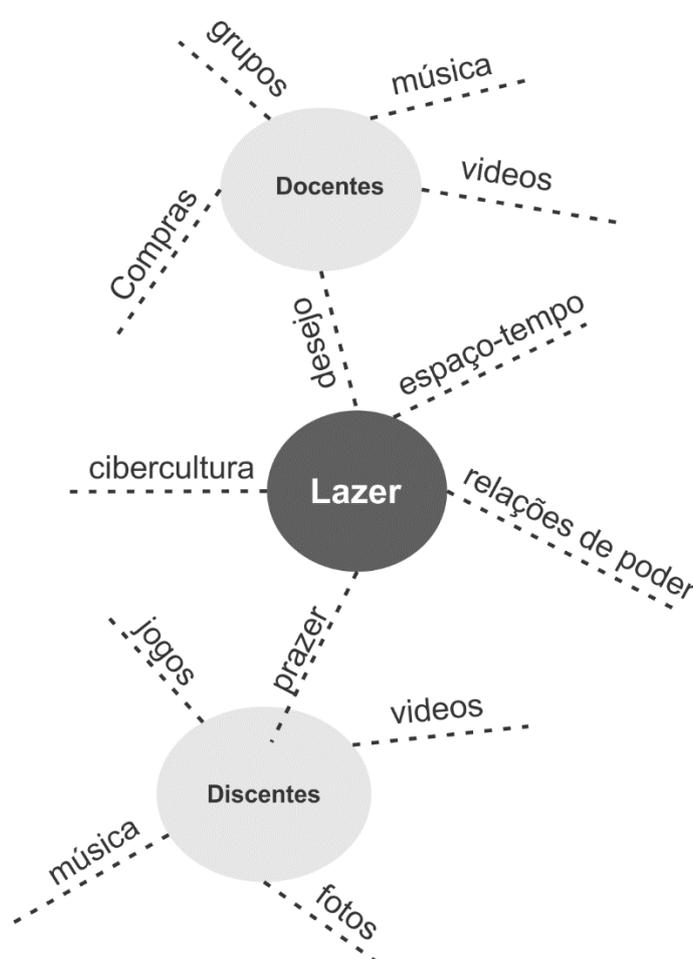


Figura 10 – Rizoma Lazer
Fonte: Elaboração própria

Fazendo rizoma

O pensador Edgar Morin (2000) em seus estudos sobre a teoria da complexidade ressalta a necessidade de abandonarmos a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade, pela técnica e pelas atividades utilitárias e obrigatórias considerando-o como um ser complexo, singular e múltiplo ao mesmo tempo. A partir dessa perspectiva o autor compreende as várias dimensões que constituem o ser humano. “O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (demens). O homem do trabalho é também o homem do jogo (ludens)” (MORIN, 2000, p. 58) e na contemporaneidade, dos jogos eletrônicos.

Ao considerarmos o espaço como esfera da multiplicidade (MASSEY, 2015) cabe-nos trazer o pensamento de Morin neste contexto para nos ajudar a pensar o espaço a partir de uma visão sistêmica, como o não ajuntamento de partes isoladas, mas como conjunto de múltiplas relações (entre humanos e não-humanos). Na perspectiva de Morin (2000) O ser humano “traz em si multiplicidades interiores, personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poliexistência no real e no imaginário” (MORIN, 2000, p. 57), cada qual contendo em si “galáxias de sonhos e de fantasmas, impulsos de desejos e amores insatisfeitos” (idem, p. 58).

É neste cenário complexo, de coexistência de múltiplas trajetórias, cada qual com sua estória até-agora, marcada pela multiplicidade que o social é constituído como produto de inter-relações (MASSEY, 2015). Essas relações, são marcadas pelo desejo e pelas relações de poder em um cenário em que nada mais é fixo, estável, imutável, muito menos as identidades/territorialidades forjadas na apropriação simbólica do ciberespaço.

Nesse território de mobilidade e virtualidade, um universo de possibilidades se descortina para aqueles que tem condições de adquirir um aparelho celular e uma conexão à Internet, seja por Wi-fi ou pelo plano de dados da operadora de telefonia. “*Eles querem isso... todo mundo te chama para o prazer*” (Docente, Anos Finais).

Essa percepção das docentes decorre das experiências cotidianas no território escolar, onde as tecnologias se fazem cada vez mais presentes e é informada pelos/as discentes durante a entrevista.

Aqui na escola quando não tem trabalho eu fico ouvindo música e pesquisando frase porque eu gosto de frases e coisas assim. (Flickr, estudante, sexo feminino)

(...) tirar fotos... conversar com meus amigos...jogar... (Blogger, estudante, sexo feminino)

Eles mandam link aqui nos grupos aí eu vejo aí se eu achar um negócio assim que eu gosto eu entro, se eu não achar eu não entro não. Igual, tem esse de frases e um da Hungria que eu entrei...é só esses. (Whatsapp, estudante, sexo feminino)

Pra jogos...jogos só... Sobrevivência, corrida, coisas que você tem que se virar pra conseguir as coisas. (HD, estudante, sexo masculino)

Jogos, vejo vídeos, fotos de cantores... (Friv, estudante, sexo feminino)

Pesquisar partituras (...) que depois eu toco na igreja (...) conversar com os amigos. (Superpartitura, estudante, sexo masculino)

As experiências relatadas pelos/as estudantes mostram como o ciberespaço é apropriado por esses/as jovens como um território de lazer, onde podem interagir com os colegas, conversar, assistir vídeos de cantores preferidos, pesquisar músicas e partituras, frases, fotos e para jogar. O jogo é a experiência mais presente nesse território de prazer conforme foi possível observar durante a pesquisa, sobretudo o jogo no modo cooperativo.

A esse respeito, Santaella (2007) explica que as tecnologias da inteligência, ou tecnologias interativas “ nublam as fronteiras entre produtores e consumidores, emissores e receptores” (SANTAELLA, 2007, p. 79). Se nas formas literárias, teatro, cinema, televisão e vídeo há sempre uma linha divisória relativamente clara entre produtores e receptores, o mesmo já não ocorre, segundo a autora, nas formas de comunicação e de criação interativas, formas que nos games atingem níveis de clímax. Como meio “bidirecional, dinâmico, que só pode ir se realizando em ato, por meio do agenciamento do usuário, o game implode radicalmente os tradicionais papéis de quem produz e de quem recebe” (SANTAELLA, 2007, p. 79).

Nos jogos, usuários não apenas recebem produtos culturais acabados, mas participam ativamente dessa construção, simulando experiências, construindo territórios de lazer, marcado pelo prazer. Ainda de acordo com a autora supramencionada, “o princípio que rege a interatividade nas redes (...) é o da mutabilidade, da efemeridade, do vir-a-ser em processos que demandam a reciprocidade, a colaboração, a partilha”(SANTAELLA, 2007, p. 80).

Neste território, docentes também buscam experimentar doses de prazer, ainda que mais curtas, devido aos compromissos e tarefas cotidianas do trabalho e de casa.

Eu uso pra entretenimento mesmo... Eu junto umas cadeiras lá e deito, coloco algum a coisa passando normalmente um vídeo, um filme, eu gosto muito de filme então eu sempre vejo coisa que não nada a ver com o trabalho e nem com minha vida pessoal. (Youtube, docente, sexo masculino)

Eu faço uma coisa e outra, entro [na Internet] dou uma olhadinha, respondo as mensagens, faço compras... (Smartphone, docente, sexo feminino)

Durante a realização da pesquisa, pelas observações na sala dos professores, e outros espaços da escola, os horários de intervalo e almoço são momentos marcados pelo acesso às tecnologias para ver e postar fotos nas redes sociais, assistir vídeos curtos que chegam nos grupos de WhatsApp. Ouvir músicas no fone de ouvido deitados/as nas bancadas também foram cenas capturadas durante este estudo.

Outros momentos também compuseram a cena em movimento do território escolar. Acompanhei treinos de arremesso de peso nas aulas de Educação Física como preparação dos/as discentes para os jogos estudantis, anotei suas marcas, vibrei com suas superações a cada novo lançamento. Assisti e me arrisquei a entrar no ritmo contagiante dos tambores africanos nas aulas de dança, em que discentes se preparavam para a apresentação cultural no dia da consciência negra.

Trago aqui esses dois flashes para refletir sobre a questão da corporeidade. Ao que nos pareceu, as atividades que são realizadas fora da sala de aula são vivenciadas, sentidas, percebidas, como atividades de lazer, propiciando um nível altíssimo de prazer para esses discentes. Um estudo realizado por Souza (2018) com estudantes de 9º ano de seis escolas que funcionam em tempo integral (na cidade e no campo) apresenta as tensões entre o tempo escolar e os tempos do corpo, decorrentes do predomínio de atividades escolares mentais em detrimento de atividades que envolvem o corpo, o que confirma, de certo modo, a nossa percepção.

O tempo maior de atividades em sala de aula, a disciplinarização e controle dos corpos juvenis na escola tensiona a relação entre discentes, docentes e demais funcionários como veremos adiante.

Tensões e Linhas de fuga

No território múltiplo, dinâmico e processual da escola, se cruzam também diferentes trajetórias de vidas, histórias em curso, que pulsam em ritmos diferentes, em tempos diferentes. Como já abordado anteriormente, o tempo que prevalece na escola é o tempo rígido, fixo, cronometrado do relógio. Temporalidades que vão atuar como função reguladora das relações espaciais. “*Sobe, sobe! Não tá na hora de descer ainda não*” (Assistente de turno).

A fala foi capturada no diário de pesquisa e registra um momento de tensão entre um profissional (responsável por monitorar o pátio, refeitório e outros espaços da escola) e alguns discentes do 9º ano. A hora a que o funcionário se refere é o horário de almoço, que deve ser exatamente as 12h20, pois antes desse horário há outras crianças, menores, utilizando o refeitório.

Em uma rotina diária de oito horas na escola, de 07h às 15h, os/as estudantes possuem apenas um intervalo de vinte minutos pela manhã e uma hora de almoço. Os outros horários são divididos em módulos de 50 minutos. Por ser uma escola com mais de 500 estudantes, os tempos bem demarcados regulam e controlam as espacialidades.

As atividades que acontecem foram das salas de aula, são como linhas de fuga para escapar desse território controlado. Essas linhas de desterritorialização seguem fluxos diferentes: uma delas vai se ramificar nas atividades que envolvem a corporeidade, nas aulas de Educação Física realizadas na quadra da escola ou no campo de futebol, nas aulas de dança, no pátio coberto, ou nos cuidados com a horta da escola. Nesses espaços, em que os corpos estão em movimento, as tecnologias pouco comparecem.

A outra linha segue um fluxo diferente, rumo às oficinas ou laboratórios de tecnologias. Nesse espaço, os corpos (físicos) permanecem na mesma sala, mas são alongados pelas tecnologias, de forma que podem ter a sensação de ubiquidade, que já descrevemos anteriormente, ou seja, estão no espaço-entre, no aqui-e-lá, simultaneamente.

Os desejos, expressos nesses momentos, provocam agenciamentos múltiplos conflitando-se com o “desejo” da aula do professor, que é de ensinar sobre *photoshop*, *powerpoint*, edição de textos e vídeos, por exemplo. O docente explica que já tentou várias vezes chamar a atenção dos/as estudantes para o conteúdo de sua aula, mas há resistência por parte de alguns/mas estudantes. A análise que um dos professores responsáveis pelas oficinas de tecnologias faz dessa situação foi descrita durante a entrevista.

A gente quer ensinar, tem o horário pra isso, mas aí você sabe que muitos não tem computador em casa, não tem internet, não tem telefone, então eles acabam usando pra fazer o que eles querem... que é jogar, por exemplo, que a gente sabe que tem jogos que rodam melhor aqui, então...é difícil ir contra isso. Aí eu acabo deixando... (Youtube, docente, sexo masculino)

Essas tensões, e linhas de fuga, não são elementos isolados, mas compõem uma rede de relações nas quais docentes e discentes se inscrevem. A precarização socioespacial (HAESBAERT, 2008) e as diferentes geometrias de poder (MASSEY, 2015) atravessam essas relações. Não são todos que desfrutam, em iguais condições, das benesses do circuito técnico-informacional.

A indústria cultural do lazer, no que diz respeito aos equipamentos tecnológicos, lança seus produtos no mercado para satisfazer o prazer daqueles que podem pagar por eles. A mídia reforça em seus discursos os resultados de pesquisas com manchetes do tipo “jovens brasileiros são os mais dependentes das redes sociais⁵⁷”. Contudo, seguindo o rastro teórico de autoras e autores deste trabalho, somos conduzidos a abandonar qualquer tipo de totalidades. Por isso problematizamos: que jovens são esses? Qual o contexto da pesquisa? Considerou-se os jovens do campo? E os jovens da periferia?

Como exercício de ampliar o olhar e atentar para o contexto, complexo, dinâmico, marcado por discontinuidades, rupturas, desigualdades, relações de poder colocamos essa reportagem ao lado de outra, que mapeia as desigualdades sociais na América Latina e evidencia os contrastes econômicos e sociais do Brasil. De acordo com os dados do diagnóstico divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Brasil ocupa o 79º lugar entre 188 nações no ranking de o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com dados de 2015, que leva em conta indicadores de educação, renda e saúde, mas despencou 19 posições na classificação correspondente à diferença entre ricos e pobres⁵⁸.

Fora o acesso ao território i-material, percebe-se também, a precarização do espaço material, ou desterritorialização de baixo, ou inferior, como Haesbaert (2007) nos apresenta na

⁵⁷Matéria disponível em: <<http://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/jovens-brasileiros-sao-os-mais-dependentes-das-redes-sociais/>>. Acesso em: 03 nov 2017.

⁵⁸Matéria disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2014/08/27/internacional/1409165952_127604.html>. Acesso em: 03 nov 2017.

acepção mais social da desterritorialização. Nos bairros populares, o processo de diferenciação social é visível, as possibilidades de lazer estão entre as primeiras negligenciadas para grande parte dessa população, basta observar a distribuição geográfica das oportunidades de acesso a bens culturais nas cidades. Teatro, cinema, biblioteca pública e museu, por exemplo, são equipamentos que se encontram nos espaços que congregam a população de maior poder aquisitivo, ficando os mais pobres às margens desses espaços.

Na espacialidade movediça, tanto física quanto virtual, o lazer ganha um aspecto democrático uma vez que, perceptivelmente, a noção de ocupação do espaço público sempre esteve mais voltada para os interesses dos grupos sociais ligados às elites econômicas, fazendo com que a indústria cultural do lazer estivesse diretamente ligada ao capital gerado por classes economicamente atraentes.

Ao mesmo tempo, é preciso ser prudente diante dos discursos homogeneizadores de “jovens conectados” percebendo as distintas geometrias de poder, as desigualdades econômicas e sociais que esses discursos encobrem. Aliados de condições de lazer, no espaço da comunidade, esses jovens, buscam territórios de lazer nos espaços virtuais dos quais, em boa medida, também estão “excluídos”. É nesse contexto complexo, que as oficinas de tecnologias vivenciadas na escola por esses jovens discentes configuram-se como um vetor desterritorializante, agenciados pelo desejo de estar na rede, recriando, assim, um outro território de lazer, e portanto, de prazer, ciberterritorializando-se.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONEXÕES RIZOMÁTICAS DOCENTES E DISCENTES

Cartografar territorialidades docentes e discentes no uso das tecnologias em uma escola pública em tempo integral foi um exercício desafiador de capturar uma cena em movimento, de colocar um mapa desmontável e reconectável sobre um decalque a fim de fazer florescer multiplicidades. O exercício interdisciplinar nos fez passear por entre-campos da Geografia, da Educação, da Comunicação e mesmo da Filosofia, como fonte potente de inspiração criativa para ler o material produzido.

Ao chegar no aqui-agora depois de percorrer/produzir espaço-tempos na realização deste texto não posso deixar de dizer sobre os desafios, a dor e o prazer da minha própria des(re)construção enquanto pessoa/pesquisadora. No movimento dinâmico do espaço-tempo vou me transformando, me mo(vendo) na construção de múltiplos territórios. A busca por seguir o rastro de autoras/es inspirados na diferença me autorizaram a arriscar, a experimentar um texto autoral no qual vou me inscre(vendo) ao preparar para (me) entregar (n)o texto.

Apresento assim, as considerações daquilo que me foi possível capturar durante a pesquisa, as cenas, os acontecimentos, os encontros que me afetaram e me ajudaram a compor textos para os quais destinei um olhar, uma forma de lê-los e interpretá-los, de maneira que outros aspectos podem ter escapado. O que entrego aqui não encerra nenhuma pretensão de totalidade, não passando de uma experimentação em conectar sentidos, em cruzar estórias até-agora, de forma que ainda haverá outras possibilidades de olhar para o mesmo objeto de pesquisa, outras leituras, outras conexões ainda por fazer.

A figura 11 é uma junção dos rizomas, criada para ilustrar as conexões rizomáticas docentes e discentes como tentativa de capturar um instante-já, fugidio, uma vez que essas conexões estão em movimento, se fazem, desfazem para então se refazerem novamente. Congelar esses instantes no plano bidimensional é uma tentativa de aproximação apenas, para ilustrar um mosaico complexo, de (ciber)territorialidades justapostas que se forjam no e com o território virtual.

Assim, nos foi possível apreender que as conexões rizomáticas docentes e discentes no uso das tecnologias capturadas neste estudo envolvem territorialidades que se mesclam, comungam-se, compartilham-se na produção de relacionamentos e de conhecimentos. Isso se deve ao fato do espaço virtual ser indissociável do espaço real uma vez que, antes das

concretizações de ideias e objetivos o conhecimento e as possíveis inspirações bailam virtualmente no mundo das abstrações.

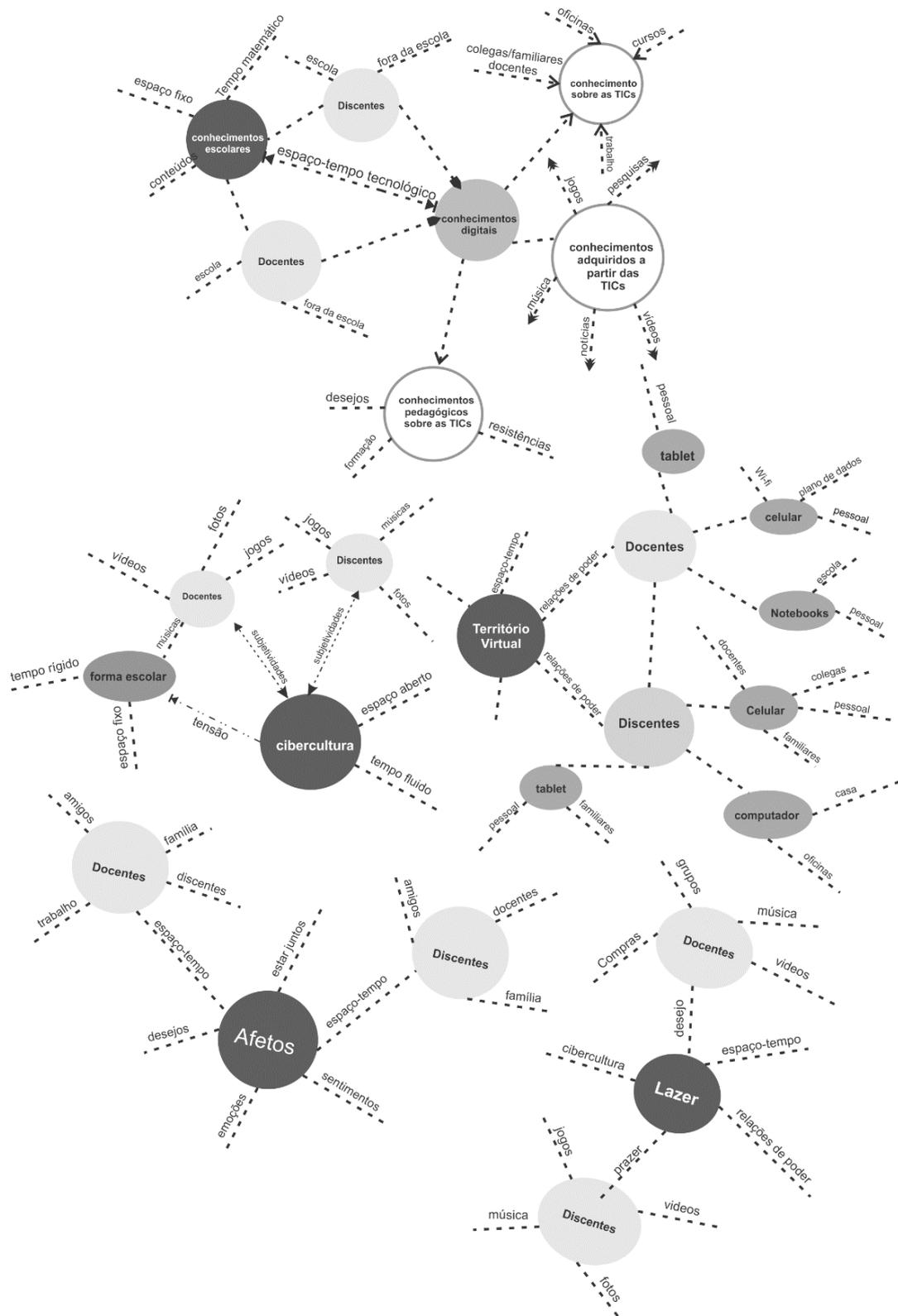


Figura 11 - Rizoma conexões docentes e discentes
 Fonte: elaboração própria

Nas duas espacialidades persiste a processualidade instauradora e mantenedora do acaso, das surpresas do espaço, onde residem amorosidades e hostilidades, onde o tempo vagueia como lhe apetece, arregimentado pela velocidade que institui andamentos lentos e vagarosos ou vivazes e ultra-velozes queimando combustível em “linhas de fuga” para, em seguida, diminuir a marcha e se decidir por retornar ao ponto de partida, situado na transição, no fluxo que informa e transforma as entradas em saídas.

O processo (do latim *procedere*) é isso: ação, seguimento, continuidade formada por discontinuidades onde se cria uma novidade, onde se inventa um sistema de relações de consenso e discórdia, de aumento de tensões e de esvaziamento. Nesta geografia, a única definição é a de que nada está definido, que não existe um ponto de partida ou de chegada. O que se edifica pode, por algum tempo, se manter em pé até ser destruído, mas pode, também, em seguida, ser renovado, re-edificado. O que é diferente pode se tornar semelhante numa consonância de subjetividades, mas a similitude pode se transformar numa desafinação onde a afinidade que havia trilhado sua linha reta e rígida, resolve-se por uma curva que, numa inusitada alquimia, pode transformar o sal em doçura e o amargo em novidade feita de sonhos, de brevidades que se desmancham deixando saudades.

É nesta espacialidade que o tempo se move sem parada ou destino, sem itinerário ou horário de metamorfoses. Nela, as subjetividades não possuem gerenciamento e as multidimensionalidades são ocupadas em suas respectivas dimensões num “campo de acontecimentos” feito de sequências e interrupções. Neste campo, onde as pessoas relacionam-se entre si, com a natureza, com o espaço e com os objetos, a atividade humana assume o caráter de práticas que podem ser econômicas, políticas, religiosas, técnicas, culturais, afetivas e intelectuais por meio de trocas e relacionamentos que criam e recriam territorialidades, que desterritorializam-se para, novamente, se territorializar.

Nestes deslocamentos, o espaço (aberto) se transforma e a história é produzida em meio ao fluxo por onde o barco das dúvidas e das certezas navega a esmo numa infinitude caosmótica. Nesta multiplicidade de possibilidades bailam relacionamentos de hierarquia feitos de obediência e de rebeldia, de afetos e de matizes diversos onde a amizade, os afetos e o carinho são apenas possibilidades. Neste espaço possível está presente o compartilhamento, as inter-relações, os jogos de desejo formando uma rede interconectada que pode logo se dispersar para se re-configurar em seguida com novos elementos, todavia sem tempo definido de existência.

Ao considerarmos uma escola como ponto central destas relações, precisamos, antes de qualquer análise conclusiva, assumir que essa tessitura híbrida (congregando materialidade e idealidade, experiências socioculturais distintas,) envolvendo o ciberespaço e a espacialidade concreta é composta por indivíduos heterogêneos em vários sentidos e que eles estão interligados, interconectados, seja através da utilização das tecnologias, seja através das relações presenciais nos afazeres do cotidiano.

Nessa trama complexa estão os/as docentes, vivenciando uma “angústia desterritorializante” marcada pela presença das tecnologias na escola, sentindo-se inferiores aos docentes que fazem uso das TIC em suas práticas, tendo o acesso cerceado aos laboratórios tecnológicos e enfrentando múltiplos desafios na sala de aula, que incluem a forma escolar normalizadora, a fragmentação do tempo e a falta de formação pedagógica para uso das tecnologias.

Entremeados nessa tessitura estão as/os discentes que, mesmo tendo acesso a computadores da escola, ainda não venceram a linha de exclusão digital. A cibercultura, com produtos tecnológicos que desestabilizam as fronteiras espaço-temporais vai acirrar, nas escolas, a tensão entre as culturas juvenis (que se co-constituem na cibercultura) e a cultura escolar (ainda marcada pela rigidez do tempo, fixidez do espaço e fragmentação das disciplinas).

A escola participante desta pesquisa situa-se num bairro popular e participa desta precarização socioespacial necessitando, portanto, de políticas públicas de educação que coloquem em pauta a inclusão digital para além de equipar a escola com computadores, e que não se dê de forma unidirecional, mas que seja um projeto coletivo e envolva a participação dos sujeitos envolvidos (docentes, discentes, gestores e famílias) de forma a minimizar as tensões e resistências.

Vê-se que as carências de inserção e trânsito no ciberespaço são as mesmas que estão presentes na vida real, na espacialidade do lugar, no território recortado de um bairro da periferia onde as narrativas dos indivíduos entrevistados evidenciam as dificuldades tanto de discentes como de docentes na lida com os problemas presentes no cotidiano relacionados à falta de recursos econômicos.

Nesse “espaço-processo” múltiplo e heterogêneo, as atividades da escola se misturam com as do lazer, dos afetos, da cultura, do trabalho e de outras esferas que fazem parte da vida, permeadas de multiplicidades, relações e territorialidades. Assim, docentes e discentes constroem seus territórios-redes flexíveis e multi(ciber)territorialidades, ampliando, desta

forma, as possibilidades de comunicação e interação, compondo um mosaico justaposto de territórios, possibilitando experiências culturalmente cada vez mais híbridas e a configuração de identidades/territorialidades não estáveis e cambiantes.

Nessa nova conformação socioespacial, a escola não detém mais a primazia do processo educacional e socializador, ela compartilha e, muitas vezes, disputa com a mídia esta tarefa. Com a presença das tecnologias de forma cada vez mais intensa na escola as tensões vão se tornar evidentes, sobretudo pelo tempo tecnológico que vai tensionar o tempo físico-matemático característico da forma escolar. Aliado ao tempo, o espaço fluido e dinâmico das tecnologias vai colidir com os espaços fixos e predeterminados aos quais a escola continua presa.

Com o advento das tecnologias móveis e sua chegada às salas de aula, é necessário refletir a respeito de outras possibilidades diante das tensões e desafios. A educação, cada vez mais deixa o espaço físico da sala de aula trazendo ao discente as possibilidades de acessar informações disponíveis na rede infinita do ciberespaço. Isso altera acentuadamente o papel da figura docente, que passa a atuar como um mediador, organizando os processos de compartilhamento do conhecimento, o que ainda se mostra como um desafio, pois as práticas docentes ainda se encontram centradas no professor como único transmissor de conhecimentos.

À escola, à Educação e às tecnologias coloca-se o desafio da inter-relacionalidade constitutiva, a aventura de estar-juntos na contemporaneidade instaurando outros modos de se relacionar, construindo novas territorialidades com a convivência de docentes e discentes em outros espaço-tempos mais heterogêneos e fluidos, acionando, como sugeriram Deleuze e Guatarri (2009) processos de desterritorialização e reterritorialização em constantes conexões rizomáticas, permanecendo abertos ao devir, uma vez que “um rizoma não começa nem conclui”. Ele se encontra sempre no meio, no entre as coisas, no inter-ser, no intermezzo. (DELEUZE e GUATARRI, 1995, p. 37)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias da Informação e Comunicação e formação de professores: Sobre Rede e Escolas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 104 Especial, p. 747-768, out. 2008. Disponível: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: 28 de novembro de 2012.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. **Afetiv(ações) do texto-trama no Jornalismo**: Ensino e produção de textos jornalísticos e científicos, em tempos de caosmose midiática In: Fórum nacional de professores de Jornalismo (FNPJ) 2º Encontro Sul-Brasileiro de professores de jornalismo 5º Encontro Paranaense de ensino de Jornalismo, 2013, Ponta Grossa (PR). II Fórum Sul-Brasileiro de Professores de Jornalismo, 2013. Texto disponibilizado pela autora.

BARON, Georges-Louis. Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS). In: ZANTEN, Agnés van. **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 754-758.

BRASIL, **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 10 ago. 2015

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DAYRELL, Juarez. A escola faz juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista concedida em vídeo a Claire Parnet. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério da Educação, “TV Escola”, série Ensino Fundamental, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v 1. 6. reimp. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DEMO, Pedro. **Educação hoje**: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

DÍAZ, Esther. Para ler “Rizoma”. In: DÍAZ, Esther. **Entre la tecnociencia y el deseo**. La construcción de uma epistemologia ampliada, 2ª ed. Buenos Aires: Biblos, 2010.

ESPÍNDOLA, Haruf Salmen. **Sertão do Rio Doce**. Bauru: EDUSC, 2005.

FERREIRA, Flavia Turino. Rizoma: um método para as redes? **Liinc em Revista**, 2008, v.4, n.1, 28-40. Disponível em: http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2011/04/pdf_bf229ffd7e_0006229.pdf. Acesso em: 13 out 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: Um guia para iniciantes. Tradução Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**, vol. II – Uso dos prazeres. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1984.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Elaine Rafaela Neves de, et al. Informática e educação no ensino superior: reflexões sobre a relação com o saber de estudantes de cursos da área da computação. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Volume 20, Número 2, 2012.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOVERNADOR VALADARES. Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares. Escola em Tempo Integral. Caderno 1. **Cadernos de diretrizes curriculares**, 2009.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgrafia**. Ano IX. N. 17, 2007.

_____. Hibridismo, Mobilidade e Multiterritorialidade numa Perspectiva Geográfico-Cultural Integradora. In: SERPA, A (org). **Espaços culturais**: vivências, imaginações e representações [online]. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 393-419.

_____. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, Milton [et al]. **Território, territórios**: ensaios sobre ordenamento territorial. 3. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

_____. Apresentação à edição brasileira. In: MASSEY, D. **Pelo Espaço**: Uma Nova Política da Espacialidade. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2015, p. 9-13.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro . 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOLZER, Werther. O conceito de lugar na Geografia cultural-humanista: uma contribuição para a Geografia contemporânea. **GEOgrafia**, Ano V, no.10, Niterói: UFF, 2003. Disponível em: <http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/view/130> Acesso em: 22 dez 2017.

JOINGEAUX, Christophe. Forma escolar. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 429-432.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: O novo ritmo da informação. Campinas, SP. Papyrus, 2008. 3ª Ed. (Coleção Papyrus Educação)

_____; JORDAO, T.C. Atuação dos Educadores Facilitando a Autoria Colaborativa de Jogos Pelos Alunos. In: PATRICIA LUPION TORRES. (Org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. 1ed.Curitiba: SENAR-PR/KAIRÓS EDIÇÕES, 2014, v. 1, p. 285-300. Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/materialdoprofessor/atuacao-dos-educadores-facilitando-autoria-colaborativa-de-jogos-pelos-alunos>> Acesso em: 06 jan 2018.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>. Acesso em: 15 fev 2016.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

MADUREIRA, Sames Assunção. Educação Integral, em tempo integral no município de Governador Valadares – Relato. In: BICALHO, M. G. P.; SANTO, E. B. do E.; SOUSA, V. C. de. **Aprendendo a docência no contexto da Escola em Tempo Integral**: reflexões a partir do Projeto vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES). Governador Valadares, 2013, p. 11-24.

MANGEZ, Éric; LIÉNARD, Georges. Sociologia do currículo. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 163-167.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço**: Uma nova política da espacialidade. Tradução Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. 5ª ed – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MELLO, José Marques de. TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Temas & Educação)

MORAN, José Manuel. Novas Tecnologias e o reencantamento do mundo. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, setembro-outubro 1995, p. 24-26. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/novtec.pdf. Acesso em: 02 mar 2017.

_____. Perspectivas (virtuais) para a educação. Mundo Virtual. **Cadernos Adenauer IV**, nº 6. Rio de Janeiro, Fundação Konrad Adenauer, abril, 2004, páginas 31-45. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/futuro.pdf>. Acesso em: 23 fev 2017.

_____. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Papirus, 21ª ed, 2013

_____. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf> Acesso em: 05 jan 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa - Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. p. 25-47. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PARENTE, André. Enredando o pensamento: redes de transformação e subjetividade. In PARENTE, André (org). **Tramas da rede**: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto alegre: Sulina, 2004.

PASQUIER, Dominique. Cultura Juvenil. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 161-163.

PRIGOGINE, Ilya. Carta para as futuras gerações. **Folha de São Paulo**, 30 de janeiro de 2000. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs3001200004.htm> Acesso em: 10 jan 2018.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: Transformações Contemporâneas do Desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2006.

SACK, Robert David. O significado de territorialidade. In: DIAS, Leila Christina; FERRARI, Maristela. **Territorialidades Humanas e Redes Sociais**. 2ª ed. rev. Florianópolis: Insular, 2013. p. 19-45.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Milton. Território e Dinheiro. In: SANTOS, Milton. BECKER, Bertha. **Território, Territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. Niterói: Programa de Pós Graduação em Geografia – PPGeo-UFF/AGB, 2002. p.13-40.

_____. **A natureza do espaço**: Técnica e tempo. Razão e emoção. 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SÃO PAULO (Estado). **TIC Educação 2015**: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI) São Paulo, 2016. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Edu_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf> Acesso em: 10 nov 2016.

_____. **TIC Kids online Brasil 2015**: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI) São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2015_LIVRO_ELETRONICO> Acesso em: 10 nov 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. **Relação com o saber e educação integral**: um estudo sobre estudantes dos anos finais do ensino fundamental no contexto da escola em tempo integral. Relatório de pesquisa. Supervisão: professor Bernard Charlot. Universidade Federal de Sergipe. 2015.

_____. Aprendizagens e Tempo Integral: entre a efetividade e o desejo. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 95, p. 414-439, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n95/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500483.pdf>> Acesso em: 14 dez 2017.

_____. Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo. **Educar em Revista**, Curitiba. Vol. 34, n. 67, p. 159-175, jan/fev de 2018.

_____; CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na escola em tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, out./dez. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/59843/38818>> Acesso em: 14 dez 2017.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Relações de gênero, Educação Matemática e discurso**: enunciados sobre mulheres, homens e matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Coleção Tendências em Educação Matemática, 22)

_____, Práticas de numeramento e relações de gênero: tensões e desigualdades nas atividades laborais de alunas e alunos da EJA. In: **Revista brasileira de educação**, v. 18 n 55 out/dez. 2013. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

_____, Discurso e “verdade”: a produção das relações entre mulheres, homens e matemática. In: **Estudos Feministas**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação e Expressão, v. 17 n. 2. Florianópolis :UFSC, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. Faculdade de Educação. GRUPO TEIA – **Territórios, Educação Integral e Cidadania**. Relatório do Projeto de Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral (ETI) da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares – MG. Belo Horizonte, 2012.

APÊNDICE A - Termo de autorização para a realização da pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Governador Valadares, 02 de maio de 2017.

À
Secretaria Municipal de Educação
Ao Sr. José Geraldo Lemos Prata
Secretário Municipal de Educação

Prezado Senhor,

Solicito autorização para a realização da pesquisa intitulada “*CONEXÕES HÍBRIDAS: ESPACIALIDADES DE DOCENTES E DISCENTES NO USO DAS TECNOLOGIAS MÓVEIS*”, cujo objetivo é compreender como se constituem as espacialidades docentes e discentes no uso dessas tecnologias na Escola Municipal Professora Rosalva Simões Ramalho. A pesquisa é requisito parcial para a obtenção do título de mestre no Programa de Mestrado em Gestão Integrada do Território e será realizada sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza.

Os sujeitos da pesquisa são professores dos anos finais do Ensino Fundamental, que ministram aulas para o 3º Ciclo da Adolescência e estudantes matriculados nesse ciclo (9º ano do Ensino Fundamental). Será solicitado a pais/mães ou responsáveis pelos estudantes autorização para a participação dos mesmos, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme modelo em anexo.

A participação dos estudantes e professores se dará em três momentos, quais sejam:

- 1) Inicialmente, a pesquisadora irá observar o cotidiano escolar, a sala de aula, o intervalo e sala dos professores, a fim de identificar os momentos em que alunos e professores utilizam as tecnologias na escola.


José Geraldo Lemos Prata
Secretário Municipal de Educação
Governador Valadares

- 2) Posteriormente, estudantes e professores irão responder a um questionário online com questões mais específicas sobre o uso das tecnologias na escola e em outros espaços.
- 3) O terceiro momento da pesquisa se dará por meio de uma entrevista narrativa: Atividade individual, a ser realizada em local indicado pela escola, com a participação de quatro estudantes por turma, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino. A escolha desses alunos se dará por sorteio. Dois professores e duas professoras também participarão da entrevista e também serão escolhidos/as por sorteio. Essa entrevista individual será registrada eletronicamente por meio de um gravador de voz digital e o tempo estimado para sua realização é de 60 minutos.

Por se tratar de pesquisa realizada com seres humanos será desenvolvida de acordo com os princípios éticos da Resolução 466/2012 e a coleta de dados será iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Vale do Rio Doce.

Os participantes não serão identificados na pesquisa. Nos locais do texto em que forem necessárias transcrições dos dados coletados, o nome das/dos participantes será substituído por um pseudônimo.

A participação dos docentes e discentes poderá envolver os seguintes riscos ou desconfortos: dificuldades, medos ou insegurança quanto à melhor resposta a ser fornecida às perguntas do questionário, conflitos entre o que pensa e o que imagina que deve ser respondido, temor de que possa ser no futuro identificado como fornecedor de algum dado levantado nesta pesquisa. Caso o/a participante apresente qualquer um desses desconfortos ele/ela será acolhido pela pesquisadora, a fim de que de se tranquilize e só depois decidirá se deseja continuar ou não a participar da pesquisa.

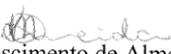
Espera-se que os resultados desta pesquisa gerem contribuições complementares ao debate sobre a implementação das Tecnologias na escola. Os resultados obtidos serão apresentados à equipe do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, bem como à escola, e caso seja de interesse da

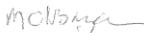
José Geraldo Lemos Prata
Secretário Municipal de Educação
Governador Valadares

secretaria e da escola participante, poderão ser propostas palestras e/ou formações continuadas concernentes à temática. Os resultados obtidos com a pesquisa serão apresentados em eventos ou publicações científicas, artigos e dissertação de mestrado.

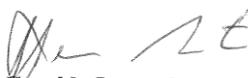
Coloco-me à disposição para quaisquer informações adicionais.

Atenciosamente,


Karla Nascimento de Almeida
Pesquisadora Responsável


Maria Celeste Reis Fernandes de Souza
Supervisora da pesquisa

Ciente das informações apresentadas acima, autorizo a realização da mencionada pesquisa na Escola Municipal Professora Rosalva Simões Ramalho


José Geraldo Lemos Prata
Secretário Municipal de Educação
Governador Valadares
Secretário Municipal de Educação de Governador Valadares

Karla Nascimento de Almeida – (33) 99119-5403 nasci.karla@gmail.com
Maria Celeste Reis Fernandes de Souza – (33) 99922-9993 celeste.br@gmail.com

APÊNDICE B – Questionário disponibilizado para docentes**UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE
MESTRADO EM GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO****Informações para o(a) professor(a) participante voluntário(a):**

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa “Conexões híbridas: espacialidades de docentes e discentes no uso das tecnologias móveis”, sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Karla Nascimento de Almeida e sob supervisão da Professora Dra. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, da Universidade Vale do Rio Doce.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo.

QUESTIONÁRIO

- 1) Informe o sexo
 - Feminino
 - Masculino

- 2) Faixa etária:
 - 18 a 22 anos
 - 23 a 29 anos
 - 30 a 35 anos
 - 36 a 40 anos
 - Mais de 45 anos

- 3) Selecione a opção que melhor descreve a sua habilidade no uso de computadores e internet:

- Eu tenho dificuldade de usar sozinho(a) o computador quando preciso digitar textos, usar e-mail ou acessar sites na internet.
 - Eu faço uso de editores de texto, e-mails e acesso internet sem dificuldades.
 - Uso vários programas de computador, acesso redes sociais, publico imagens e vídeos sem dificuldades.
- 4) Sobre o tempo que você permanece conectado à internet:
- Acesso a internet diariamente () entre uma e duas horas () entre duas e 5 horas () mais de 5 horas
 - Raramente acesso a internet.
 - Uso a internet quando há alguma necessidade
 - Não faço uso da Internet
- 5) Sobre o uso da Internet pelas pessoas:
- O uso da Internet aproxima as pessoas
 - O uso da Internet dificulta a relação das pessoas
- 6) Sobre o dispositivo que você mais usa para acessar a internet:
- Do meu computador pessoal/residência
 - Do meu celular (smartphone)
 - Tablet
 - Do computador da minha escola
 - Outros – Quais?
- 7) Sobre o seu acesso à internet na escola, marque a opção que melhor descreve:
- Eu faço uso com do wi-fi da escola na maioria das vezes.
 - Eu faço uso do meu plano próprio de dados na maioria das vezes.
 - Uso o wi-fi quando possível e também o meu próprio plano de dados.
- 8) Quando você fica sem acesso à internet, você se sente:
- Indiferente
 - Ansioso
 - Angustiado
 - Nervoso
 - Satisfeito
 - Aliviado
- 9) Sobre o uso das tecnologias na educação, marque as duas opções que melhor descrevem a sua opinião:
- Eu acredito que a tecnologia auxilia as minhas aulas.
 - Eu acredito que a tecnologia aumentou o meu trabalho.
 - Eu acredito que a tecnologia causa dispersão entre os alunos.
 - Eu acredito que a tecnologia contribui para motivar os alunos.
 - Eu acredito que a tecnologia proporciona uma aula mais colaborativa
- 10) Identifique os três usos principais quando você usa a internet:

- Redes sociais
- Notícias
- Pesquisa
- Ler e-mails
- Jogos
- Vídeos
- WhatsApp
- Preparar aulas
- Publicar conteúdos

11) Você se sente preparado para utilizar as tecnologias móveis em sala de aula?

- Sim
- Quase sempre – ainda tenho mais o que aprender sobre as tecnologias
- Às vezes – ainda preciso aprender muito sobre as tecnologias
- Não

12) Sobre o trabalho desenvolvido nas oficinas de tecnologias da escola, descreva o que você acredita ser mais interessante, como esse trabalho impactou sua atividade docente e em que contribuiu para o aprendizado dos alunos:

APÊNDICE C – Questionário disponibilizado para estudantes**UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE
MESTRADO EM GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO****Informações para o(a) estudante participante voluntário(a):**

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa “Conexões híbridas: espacialidades de docentes e discentes no uso das tecnologias móveis”, sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Karla Nascimento de Almeida e sob supervisão da Professora Dra. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, da Universidade Vale do Rio Doce.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo.

QUESTIONÁRIO

- 1) Informe o sexo:
 - Feminino
 - Masculino

- 2) Informe a sua idade:
 - 13 anos
 - 14 anos
 - 15 anos
 - 16 anos
 - Mais de 16 anos

- 3) Selecione a opção que melhor descreve a sua habilidade no uso de computadores e internet:
 - Eu tenho dificuldade de usar sozinho(a) o computador quando preciso digitar textos, usar email ou acessar sites na internet.

- Eu faço uso de editores de texto, emails e acesso internet sem dificuldades.
 - Uso vários programas e aplicativos, acesso redes sociais, publico imagens e vídeos sem dificuldades.
- 4) Quanto tempo você permanece conectado à internet:
- Acesso a internet diariamente () entre uma e duas horas () entre duas e 5 horas () mais de 5 horas
 - Raramente acesso a internet.
 - Uso a internet apenas quando há alguma necessidade
 - Não faço uso de internet
- 5) Sobre o dispositivo que você mais usa para acessar a internet:
- Do meu computador pessoal/residência
 - Do meu celular (smartphone)
 - Do Tablet
 - Do computador da minha escola
- 6) Sobre o seu acesso à internet na escola, marque a opção que melhor descreve:
- Eu faço uso do wifi da escola na maioria das vezes
 - Eu faço uso do meu plano próprio de dados na maioria das vezes
 - Uso o wifi quando possível e também o meu próprio plano de dados
 - Faço uso do wifi da escola somente nas oficinas.
- 7) Quando você fica sem acesso a internet, você se sente:
- Indiferente
 - Ansioso
 - Angustiado
 - Nervoso
 - Satisfeito
 - Aliviado
- 8) Marque as atividades que mais realiza na Internet:
- Lazer (jogos on-line, filmes, músicas, vídeos, downloads)
 - Comunicação com amigos/as (redes sociais e mensagens)
 - Realização de trabalhos escolares
 - Busca de informações (ler jornais, revistas, ouvir rádio)
 - Publicação de conteúdo (atualizar blog e/ou página, postar vídeo em canal)
- 09) Em relação às redes sociais, marque os aplicativos que você mais utiliza?
- Facebook
 - Instagram
 - Twitter

- Snapchat
- WhatsApp

10) Você possui aplicativo para estudos em seu celular?

- Não
- Sim - Quais?

11) Você acredita que os professores estão preparados para utilizar as tecnologias móveis em sala de aula?

- Sim - todos
- Não - nenhum
- Apenas alguns professores

12) Marque as opções que mais descrevem como as tecnologias utilizadas em sua escola repercutiram em sua vivência escolar?

- As tecnologias tornaram as aulas mais colaborativas
- As tecnologias aproximaram mais os professores e alunos
- As tecnologias motivaram a participação dos alunos nas aulas
- As tecnologias causaram a dispersão dos alunos durante as aulas
- As tecnologias causaram conflitos entre professores e alunos