

As reinvenções das tecnologias no cotidiano escolar

Carla Imenes – Mestrado/UERJ
GT 16 - Comunicação e Educação

Entender, sentir, pensar o cotidiano escolar tem sido uma das buscas mais árduas e, ao mesmo tempo, mais prazerosas da minha vida. O tema oferece inúmeras possibilidades de estudo, mas para a dissertação do mestrado, a pesquisa tem sido desenvolvida sobre como os usos que as pessoas fazem das diferentes tecnologias produzem sentido e que redes de saberes são formadas nestes processos múltiplos e distintos que se estabelecem dentro das inúmeras interações que os sujeitos criam e recriam, tecem, destecem e tecem outra vez, nos contatos cotidianos com os outros e com os instrumentos tecnológicos

Para pensar a tecnologia há que se perceber que esta não tem o mesmo significado para todos. É o uso que dela se faz que dá sentido à mesma, o que torna necessário pensá-la a partir daqueles que são entendidos, no pensamento hegemônico, apenas como consumidores desta.

Sem negar ou ignorar a importância dos produtores oficiais e os conteúdos que são transmitidos pelo uso da tecnologia, aqui se estará atento aos sujeitos que se reapropriam destas tecnologias, professores e alunos reais, e à negociação dos sentidos da mesma para os diferentes grupos.

A tecnologia, tanto pela presença quanto pela ausência, entra na teia do cotidiano escolar e permeia as relações estabelecidas ali, gerando inúmeras perguntas em torno de si. Como toma espaço/tempo no cotidiano escolar? Como alunos e professores interagem e elaboram conhecimento utilizando-a como instrumento de mediação? Qual a importância da tecnologia na vida e nos sonhos de ascensão pessoal e profissional de alunos e professores?

Estas e muitas outras perguntas poderiam e são feitas, no cotidiano escolar, sobre o uso da tecnologia. Contudo, o objetivo ao levá-las não é de responder a todas (talvez, nem seja possível),

mas possibilitar uma reflexão, para o leitor e para a autora, sobre os usos das tecnologias nos espaços/tempos escolares, principalmente, pelos professores em suas práticas cotidianas.

Ferraço (2001) nos conta através das falas de professoras diversas experiências vividas na rede pública de ensino, no estado do Espírito Santos, recheadas de força, otimismo e bom humor. Creio ser interessante trazer uma delas que trata do uso do retroprojeto, narrada por Maria José, professora da 5ª e 6ª séries:

Na nossa escola nós conseguimos comprar um retroprojeto. O problema é que tem que ter muito cuidado com a lâmpada. Não pode colocar a mão no vidro nem deixar muito tempo ligado. Prá montar a primeira vez foi um sufoco. A luz que projeta ia pro teto, ia pro lado, mas nada de ir pra frente. Até que depois de muito custo nós conseguimos.

Também, não tinha manual. Teve que ser no chute. E o medo de colocar a mão no vidro e a lâmpada queimar antes de usar? Tem professora que não chega nem perto do retro com medo de queimar. Ela fala que só de olhar prá lâmpada ela queima.

Eu não sei usar muito bem o retro na sala de aula. Tem ora que prá acertar a transparência é uma dificuldade. Aí os alunos ficam falando 'vira', 'não, vira o contrário', 'vira de novo', e a gente fica igual barata tonta virando desvirando a folha e nunca acerta. Outra coisa que é problema é a folha de transparência que é cara. Eu uso papel celofane ou plástico mesmo, aquele fininho.

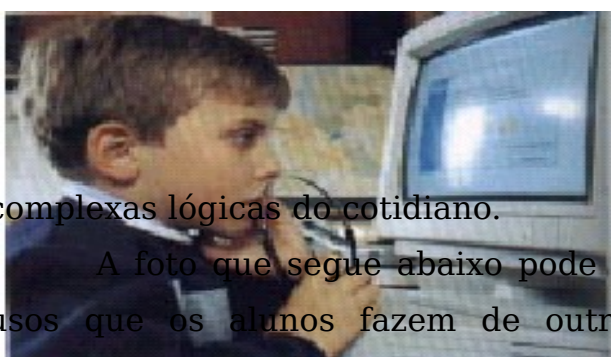
Agora, o bom do retro é que ele é leve. Dá pra carregar de sala em sala. O problema é quando não tem tomada na sala. Na 6ª D não tem tomada aí fica difícil. Já tentei levar uma extensão mas fiquei o tempo todo preocupada em algum aluno estabonado tropeçar no fio e jogar o retro no chão. Toda hora que um levantava pra ir ao banheiro tinha que pular por cima do fio pra não chutar.

Foi ótimo pra escola comprar o retro. A gente projeta paisagens nas paredes das salas fazendo cenários prá peças de teatro. Não pode demorar muito pra não queimar a lâmpada. A gente usa muito também pra confeccionar painéis de isopor e papelão para decorar as salas. Desenha na folha transparente o que você quer e projeta nas folhas de isopor ou papelão. Aí vai a canetinha riscando. Depois corta com o estilete e pinta.

Na fala espontânea da professora podemos perceber que a reapropriação que o sujeito faz do instrumento, vai além, ou aquém, do previsto como “correto” e instituído. Nas práticas cotidianas, professores e alunos, produzem histórias singulares e imprevistas, vão experimentando, readequando e modificando, por meio da criatividade, as diversas tecnologias. Os usuários ou receptores não as recebem de forma passiva e homogênea, cada um vai resignificando de acordo com as possibilidades, os limites, os interesses e os valores presentes (e ocultos) nas múltiplas e

complexas lógicas do cotidiano.

A foto que segue abaixo pode nos auxiliar a pensar sobre os usos que os alunos fazem de outro instrumento tecnológico: o computador.



O menino está com o olhar atento e recheado de curiosidade, o corpo inteiro parece estar concentrado na busca de respostas. Quantos pensamentos diferentes estão passando neste momento em sua mente? O que ele está vendo na tela está sendo apropriado de uma maneira particular, o interesse que direciona para a máquina revela um aluno que interage, cria, sente, resignifica o que lhe é transmitido pelo computador. É pouco provável que possamos ver nesta imagem apenas um mero receptor ou consumidor passivo dessa tecnologia. Pensemos nos demais alunos desta turma, poderíamos dizer que estão todos agindo da mesma forma que o menino de nossa foto? Ou estão todos fazendo o mesmo uso?

Coloquemos um outro exemplo: a televisão. Distante das discussões entre os que a “acusam” e aqueles que a “defendem”, espaço em que ela parece ter vida própria, pensemos no que ocorre nos espaços/tempos de mediação entre as imagens que estão sendo mostradas na tela e os alunos e professores. Qual o papel da TV na escola? Há uma sala específica ou é preciso levá-la de um local para o outro? Tem vídeo? Como é escolhido o que o grupo irá assistir? Como é discutido o que se assiste?

Considerando apenas algumas das diversas respostas que poderiam ser dadas a estas perguntas, já poderemos perceber que a televisão não chega da mesma forma às diferentes escolas, tampouco a seus alunos e professores. Os programas podem ser os mesmos, mas cada um percebe, entende, sente de maneira distinta o que lhe está sendo transmitido, de acordo com as redes cotidianas de que fazem parte.

Reconhecendo a heterogeneidade presente nos receptores, percebemos que, professores e alunos produzem sentido e estabelecem redes de saberes diferenciados com as tecnologias. É isto que nos indica Certeau (1994) quando lembra que

diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarías”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos. (Certeau, 1994, p.94)

Faz-se necessário entender que *os usos* das tecnologias e as *mil maneiras de caça não autorizada*, elaborados pelos *praticantes* da vida cotidiana, *fabricam* conhecimentos (Certeau,1994). Isto significa que a tecnologia também se tece na prática social, que está diretamente ligada à singularidade dos sujeitos sociais e dos espaços/tempos onde é vivenciada, que seus sentidos, conceitos e usos são reapropriados, individual e coletivamente, pelas pessoas que a trabalham.

Saber fazer o uso “adequado” das técnicas é apenas um dos fios que se pode puxar para pensar a educação. Não nos deixemos levar pelo discurso tecnicista na qual se legitima que o domínio das técnicas, por si só, é capaz de solucionar os inúmeros e profundos problemas da educação. A educação não deve e nem precisa colocar as tecnologias sob uma lógica *intrumental-utilitarista*, na qual o que se preza é o domínio puro e simples da técnica e sua transformação em instrumentos utilizáveis.

Contudo, não estamos negando a utilidade das técnicas, mas sim, salientando que nos espaços/tempos do cotidiano escolar há muito mais a ser captado e que são os usos ‘astuciosos e clandestinos’ que professores e alunos fazem dos produtos, as atividades de *fazer com*, os movimentos singulares e coletivos que produzem histórias originais, as microdiferenças.

Ao acreditarmos que a qualidade da educação está diretamente vinculada, ou quiçá, só é possível, determinados equipamentos, mergulharemos numa interminável e desgastante luta para possuir e atualizar todos os instrumentos que possibilitem o acesso à tecnologia valorizada.

Esta luta será, em diversos casos, principalmente para as escolas públicas, bastante traumatizante, porque são necessários muitos recursos econômicos para acompanhar as evoluções constantes. Além disso, professores e alunos deverão canalizar tanta energia para aprender o uso “adequado” das máquinas, que nos cabe perguntar que papel ocupará o que está sendo produzido na

utilização e se restará algum lugar para os conhecimentos que se queriam trabalhar, bem como, o que faremos com os antigos problemas das escolas.

Isto significa correr o risco de colocar a tecnologia como mais uma coisa que as escolas “não têm”, ao invés de auxiliar, ela entrará na trama escolar como mais uma justificativa que desqualificará a ação de discente e de docente.

Admitamos, pois, que os sujeitos autores/produtores em seu cotidiano é que poderão determinar as múltiplas possibilidades e os efeitos das tecnologias, de acordo com os interesses e valores pessoais e coletivos e com as inúmeras maneiras de utilizar cada equipamento. Os sujeitos não reproduzem apenas uma série de movimentos sempre obedientes a determinadas regras, também imutáveis, pesquisar o cotidiano *significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o dia-a-dia* (André, 1995) para entender as relações de poder, os modos de organização, os papéis e atuações de cada um e do grupo que ali são tecidas.

Ampliando os questionamentos sobre a idéia de que a tecnologia se restringe aos instrumentos e ferramentas utilizáveis para a transmissão de conhecimento e que as pessoas devem ser apenas treinadas para dominar as técnicas, é possível perceber um outro nó nesta rede, que nos possibilitará pensar sobre as duas formas principais de conhecimento no paradigma da modernidade que segundo Santos (2000) são: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação.

Segundo Santos (2000)

O conhecimento-emancipação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por colonialismo e um estado de saber que designo solidariedade. O conhecimento-regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por caos e um estado de saber que designo por ordem. Se o primeiro modelo progride do colonialismo para a solidariedade, o segundo progride do caos para a ordem (p.78).

O conhecimento-regulação está nessa idéia hegemônica da tecnologia, tanto na medida em que acredita ser possível controlar os efeitos, as conseqüências da interação entre as pessoas e destas

com os equipamentos nos espaços/tempos escolares, quanto na própria escolha do tipo de tecnologia que se privilegiará.

Consideremos algumas das questões envolvidas na escolha de uma fita de vídeo para ser trabalhada com os alunos. O professor pode optar livremente pela fita que deseja mostrar? Quem participa deste processo? Há uma videoteca? Como são escolhidas as fitas que devem ser adquiridas? Que relações de poder estão envolvidas?

Os equipamentos que pertencem à escola também podem nos servir de base para outras perguntas. Como foi a escolha? Eles estão vinculados ao projeto-pedagógico da escola? Quais destas ferramentas ficam disponíveis para o uso dos professores e alunos? E quais para o setor administrativo? Há uma sala própria para os equipamentos? E há algumas perguntas a serem feitas em relação a muitas regiões brasileiras e relacionadas às periferias das cidades: existe luz e telefone no local? A transmissão é regular?

O conhecimento-emancipação pode ser percebido nos movimentos dos sujeitos envolvidos. Através deles, criam-se saberes por meio da *solidariedade*, que é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade (Santos, 2000,p.81). Interligando este fio com o que nos fala Certeau, poderemos perceber que o cotidiano escolar é um espaço/tempo de emancipação, onde é possível aos sujeitos, através de suas maneiras de utilizar o que lhes é imposto, criar alternativas, inovar, reinventar, apropriar-se de modo singular e original e principalmente reconhecer a relevância do que produzem.

Neste sentido, faz-se necessário fazer emergir uma nova concepção de educação que busque reavaliar o conhecimento-emancipação e trate-o com primazia sobre o conhecimento-regulação. Nesse processo, há certa aceitação do *caos*, entendido não como ignorância, mas como um tipo de saber, que coexiste com a ordem e no qual se revalorize a *solidariedade* como forma hegemônica de saber .

Os conhecimentos elaborados nas redes de saberes do cotidiano deverão ser legitimados nesta busca pela emancipação e cada sujeito que nele atua precisa ser respeitado em sua multiplicidade, complexidade e potencialidade. Os professores enquanto mediadores dão ênfase as relações estabelecidas e não os objetos e técnicas, no cotidiano escolar.

Nesta perspectiva, a tecnologia entra na escola como uma prática solidária, ação que possibilita e potencializa o diálogo entre todos, gerando um espaço/tempo em que o heterogêneo se expresse e permita a convivência entre os diferentes. Esta proposta contribui para aceitação do outro como sujeito e o reconhecimento de seus saberes e fazeres como válidos. Exige de todos nós, é verdade, uma enorme dedicação para aprender a perceber o cotidiano sem evitar, negar ou desqualificar o diferente, sem buscar enquadrá-lo no modelo socialmente idealizado e abrindo espaço e ouvidos às muitas vozes, excluídas e incluídas, que durante tanto tempo foram silenciadas.

A ação coletiva nos remete a dois pontos fundamentais: a participação e a solidariedade. Estas são indispensáveis para criar espaços/tempos favoráveis à legitimação do outro, à expressão das diversas culturas existentes e ao diálogo, ainda que nem sempre harmonioso, entre os sujeitos. Além de nos ajudar a aceitar a contribuição proporcionada pelas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos e a entender a diversidade enquanto dispositivo criativo que possibilita, constantemente, puxar novos fios, tecer redes, atar e desatar vários nós.

Nestes processos de ensino/aprendizagem a tecnologia está articulada ao conhecimento-emancipação, quer tenhamos já “olhar” para ver este processo ou não, servindo como instrumento que auxilia os professores a pensarem no cotidiano de suas salas de aula como espaços/tempos interativos de constantes diálogos entre saberes diversos, estabelecendo relações em que todos os sujeitos possam participar do processo de produção de conhecimento e de

material, responsáveis pelo seu uso, definindo sua forma e seu conteúdo, reconhecendo as culturas negadas, desconhecidas e silenciadas (Esteban, 2001).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda. *Espaço e tempo de ensinar e aprender*. **X ENDIPE v. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes do fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *A tecnologia como regulação ou como emancipação: notas iniciais para um debate*. **In As redes cotidianas de conhecimento e tecnologia**. Rio de Janeiro, UERJ/ANPEd - GT Currículo: 2001, 12p. (CD-ROM).
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Os professores e professoras das escolas públicas e as tecnologias: sobre as criações cotidianas*. **In As redes cotidianas de conhecimento e tecnologia**. Rio de Janeiro UERJ/ANPEd - GT Currículo: 2001, 10p. (CD-ROM).
- NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, Ines Barbosa, ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PRETTO, Nelson De Luca. *Linguagens e tecnologias na educação*. **In CANDAU, Vera (org). X ENDIPE v. Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000: 161-182p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

Esquema:

Título do Pôster

Justificativa

Imagens

Metodologia

Imagens

Considerações

Imagens

Referências da autora