

O REDIMENSIONAMENTO DA ESCOLA E DA PRÁTICA DOCENTE NO CENÁRIO DA CULTURA DIGITAL

Luciana Santos

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

lucinedu@gmail.com

Resumo

Neste artigo, pretendeu-se abordar o papel destinado à organização escolar e ao professor no interior da cultura digital. Deste modo, o trabalho que segue teve a finalidade de discorrer sobre a legitimidade da prática pedagógica em um contexto profundamente atravessado pela mediação tecnológica da comunicação e maciço contato com informações.

Para tanto, tratou-se dos resultados de duas pesquisas sobre a utilização de tecnologias pelos docentes na realidade brasileira. Um dos estudos, de abrangência nacional, denominado "O Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras – TIC Educação 2010", foi realizado pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação no âmbito do Comitê Gestor da Internet no Brasil. A segunda investigação, com professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, foi desenvolvida como parte do Programa de Trabalho sobre a Sociedade da Informação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Buscou-se articular esses dados com alguns aportes teóricos sobre as influências das tecnologias na atualidade, especialmente para a escola e a prática docente.

Palavras-chave: cultura digital, escola, professores, prática docente.

Abstract

In this article we intended to discussing the role for the school organization and teacher within the digital culture. Thus, the work that follows was designed to discuss the legitimacy of teaching practice in a context deeply crossed by technological mediation of communication and solid contact with information.

For this purpose, we treat of the results of two studies on the use of technologies by teachers in the Brazilian reality. One of the studies, of national scope, called "The Use of Information and Communication Technologies in Brazilian Schools - ICT Education 2010" was conducted by the Center for Research on the Information and Communication Technologies in the scope of the Internet Management Committee in Brazil. The second study, with teachers from municipal schools of Rio de Janeiro, was developed as part of the Work Program on the Information Society, from Federal University of Rio de Janeiro. We sought to articulate these data with some theoretical contributions on the influence of technologies today, especially for the school and the teaching practice.

Keywords: digital culture, school, teachers, teaching practice.

INTRODUÇÃO

Nesta argumentação, buscou-se tratar do lugar reservado à escola e à figura do professor ante ao fenômeno da cultura digital. O viés seguido teve por desígnio discutir a legitimidade da atuação pedagógica em uma conjuntura marcada pela intensa mediação tecnológica da comunicação e amplo acesso à informação.

O ponto de partida para a elaboração deste artigo foi proporcionado pelas discussões ao longo a fase de análise dos dados da pesquisa *Juventude e Mídia: fatores escolares e sociais*. Esse estudo foi realizado entre 2009 e 2011 com 39 escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Alguns questionamentos levantados no relatório *Juventude e Mídia* sobre os docentes (Duarte, 2011) - os usos que fazem em seu cotidiano das diferentes mídias a que têm acesso; as habilidades que desenvolveram ao utilizar as mesmas; as práticas que aplicam em sala de aula com vistas a motivar os estudantes para o estudo, com e sem uso de mídias (no caso deste artigo, o debate é, exclusivamente, sobre as práticas docentes com mídias) – figuraram como pano de fundo no desenvolvimento das questões aqui tratadas.

Em uma perspectiva coetânea sobre escola e prática pedagógica, pretendeu-se focar o advento da cultura digital. Desta forma, aludiu-se ao suposto domínio deste universo por parte dos jovens e a percepção dos professores sobre essa relação (entre jovens e mídias), considerando as influências que o imaginário acerca do jovem usuário das tecnologias podem estar exercendo sobre a legitimidade do fazer pedagógico.

1.1 A perda de vigor da escola diante do contexto de massificação dos meios de comunicação e das mais recentes mídias digitais

“A cultura juvenil, como cultura universal e tribal ao mesmo tempo, constrói-se no marco de uma instituição tradicionalmente consagrada aos jovens, que está em crise: a escola, cujo prestígio se debilitou tanto pela queda das autoridades tradicionais quanto pela conversão dos meios de massa no espaço de uma abundância simbólica que a escola não oferece” (Sarlo, 2006, p. 39).

Sarlo (2006) discorre sobre os efeitos dos meios de comunicação de massa nas culturas populares e a diluição das fronteiras tradicionais entre as classes dominantes e os demais grupos sociais. Hibridização, mestiçagem, reciclagem, mescla, são definições que saltam na tentativa de explicação das relações sociais correntes. Neste contexto, as autoridades tradicionais, ordenadoras da sociedade moderna, veem a sua validade enfraquecida. E, é nesta atmosfera que a instância escolar também estaria abalada, tanto no aspecto material quanto simbólico, pois ela tem de conviver com a grande atração exercida pela cultura audiovisual.

A função da escola estaria passando por uma crise de finalidades e a autoridade, um dos pilares da organização educativa, agora corroída, ainda não encontrou novos mecanismos de legitimidade. A instituição escolar já não se nutre do prestígio partilhado pelos diferentes estratos sociais, nas primeiras décadas do século XX. De acordo com Sarlo (2006),

“na maioria dos países da América Latina, a escola pública é hoje o lugar da pobreza simbólica, onde professores, currículos e meios materiais concorrem em condições de muito provável derrota com os meios de comunicação de massa, que são de acesso gratuito ou moderadamente custoso e abarcam todos os territórios nacionais” (p. 112).

A velocidade das alterações sociais trazidas pelos *media*, desde a proliferação dos meios de comunicação às mais recentes tecnologias digitais, não foram acompanhadas pela instância escolar.

A autora não chega a mencionar as tecnologias digitais, mas entendemos estas como uma sequência, em termos de invenção e inovação, às modificações incutidas na sociedade pelas primeiras mídias de massa e, portanto, muito das reflexões de Sarlo sobre os efeitos da massificação dos meios de comunicação, principalmente no que concerne a escola, podem ser apropriadas pelas discussões em torno das tecnologias.

A disparidade entre as mudanças ocorridas na esfera social mais geral e na instituição escolar não se trata de uma questão meramente material, na qual os estabelecimentos de ensino, se já não se equiparam, são cobrados para se abastecerem de artefatos tecnológicos. “A internet e os recursos digitais disponíveis atualmente proporcionaram uma série de transformações na forma como as pessoas interagem, relacionam-se e

compartilham informações” (Lara & Quartiero, 2011, p. 1). Esta realidade ainda não está sendo devidamente considerada pelas instâncias escolares. Se para Sarlo (2006), “a escola não estava preparada para o advento da cultura audiovisual” (p. 113), sendo necessária uma mutação cultural, acreditamos que este reclame se intensifica ainda mais diante das tecnologias digitais.

1.1.1 Diante da crise da escola - Perspectivas em torno das possibilidades de aprendizagem no ecossistema comunicativo

Sobre a aprendizagem nas sociedades contemporâneas, Gómez (2004) sustenta uma visão positiva das influências das linguagens audiovisuais e da seara global de comunicação para a aprendizagem. Igualmente partilhando das ponderações de Sarlo (2006), de que a escola perdeu seu vigor enquanto *lócus* do conhecimento, Gómez propôs um conceito para pensar como a aprendizagem, potencializada midiaticamente, se configuraria neste cenário – sociedade da aprendizagem.

Para o autor, esta é uma sociedade da aprendizagem, porque marcada especialmente por duas inclinações: por um lado, a mudança de paradigmas “por la cual se va transitando de un esfuerzo educativo centrado en la imitación, y así en la repetición y memorización, a otro enfocado en el descubrimiento, vía la exploración y la experimentación” (Gómez, 2004, p. 120); e, num outro aspecto, a transição da proeminência dada ao ensino, como uma atividade mais ou mesmo controlada e central que ocorria nas instâncias escolares, para o enfoque na aprendizagem como algo liberado de processos, linguagens e espaços específicos.

Para Gómez (2004), esta condição de aprendizagem (com as mídias) é ainda mais aguçada entre as gerações mais jovens. Com isto, a escola estaria situada em meio ao que o autor denominou de ecossistema comunicativo. Enquanto na modernidade, ela ocupou destaque como organização educativa em primazia, agora deixa de ser o eixo referencial e hegemônico da educação e entra em um processo de deterioração; ao passo que outras instituições, como as midiáticas, sobressaem-se no panorama atual. A contradição dessa conjuntura está em que, apesar de a escola ter sua função enfraquecida, não sendo a única capaz de educar, os meios de comunicação e as

tecnologias digitais não adquiriram legitimidade social para tanto, sendo geralmente concebidos somente como fontes de entretenimento.

Isto se deve, segundo Gómez (2004), ao fato de que o conceito de educação ainda está fortemente vinculado a esforço, disciplina e sofrimento. Portanto, cabe questionar, se as mídias ainda não gozam de validade social para educar, quais seriam os caminhos para que estes meios alçassem a condição de dispositivos autênticos de aprendizagem e não apenas de lazer em tempos intersticiais?

Enquanto essa legitimidade não chega aos meios e tecnologias, é inescapável o reconhecimento de que a aprendizagem já não pode ser contida em espaços delimitados. Através da difusão dos meios de comunicação e das tecnologias digitais, multiplicam-se sobremaneira as chances de aprendizagens, sobretudo porque, de acordo com Gómez (2004),

“las visibilidades amplificadas en las múltiples pantallas a las cuales tenemos acceso y con las cuales interactuamos cotidianamente, son muy atractivas; ofrecen variadas e inmediatas gratificaciones y satisfacen a las audiências una serie de sus legítimas necesidades cognoscitivas, afectivas y simbólicas. Es justamente esta posibilidad de satisfacción inmediata de necesidades, uno de los elementos que más define las experiencias mediáticas contemporáneas y una de las fuentes principales en las que abreva la construcción informal de conocimientos” (p. 127) .

2.1 Cultura digital e suas implicações

Em meio à forte presença da mídia na contemporaneidade, surgiram definições como sociedade da informação ou do conhecimento (Lévy, 1993), ou ainda, na tentativa de explicar as circunstâncias atuais das relações sociais, conceitos como cibercultura (Lévy, 1999) foram cunhados.

Dentre todos estes termos que tentam definir a época em curso, o conceito de cultura digital será um pouco mais focado; advento no qual estão inseridos os sujeitos que se relacionam com as mídias interativas e aqueles que não são tão familiarizados com estas.

Por cultura digital entendemos o que experimentamos hoje, em termos de distribuição e consumo de informação, construção do conhecimento, relações sociais, práticas culturais, trocas simbólicas, de modo facilitado e acelerado, a partir das e com as tecnologias da informação e da comunicação. Acreditamos que a cultura digital tem como pano de fundo o quadro organizador da cultura em geral, não se desvinculando desta, mas, por meio das materialidades comunicativas que a compõe, pode promover certas alterações nos padrões de comportamento e nos sistemas de práticas, crenças e significantes.

Desde o século XIX, com o surgimento dos *media* de massa, um novo marco social e comunitário – qualificado por novas vinculações, através da ampliação de espaços de informação e comunicação a um nível planetário, a partir das “formas técnicas de alterar o espaço-tempo” (Lemos, 2008, p. 68) - veio à tona. Estes artefatos (telégrafo, rádio, telefone, cinema) já anunciavam a utopia de intervenção humana à distância. Entretanto, esta intervenção somente se efetivou plenamente com a composição do ciberespaço, onde ela assumiu dimensões inauditas.

Nesta ambiência de transformações, da passagem das mídias de massa as mais recentes tecnologias digitais e redes telemáticas (características de meados do século XX e período em andamento), surgiu o que Lemos (2008) define como cibercultura. De acordo com o autor, este advento extinguiu a homogeneidade do espaço e a linearidade do tempo, categorias caras à modernidade ocidental. Portanto, a cultura digital comporia uma espécie de desenho sociotécnico, onde os indivíduos interagem intensa e amplamente através dos meios digitais, propiciando a circulação de informações sob os mais diferentes aspectos e sustentando a formação dos agrupamentos sociais. Nesta esfera, os jovens seriam os mais beneficiados, uma vez que,

“o ciberespaço cria um mundo operante, interligado por ícones, portais, sítios e *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, 2008, p. 87).

2.1.1 O fetiche vinculado à cultura digital

Segundo Felinto (2006), a cultura digital diz respeito ao domínio da experiência contemporânea onde o construto tecnológico passa a ser entendido, de forma reflexiva, como o elemento referencial característico das relações sociais, das dimensões racionais e sensíveis da vida, das sensações e julgamentos estéticos. Dito de outro modo, “mais que uma tecnocultura, a cibercultura representa um momento em que as tecnologias – especialmente as tecnologias de comunicação – se colocam como questão essencial para toda a sociedade e em todos os seus aspectos, dentro e fora da academia” (p. 99).

A cultura digital é um fenômeno que, sem dúvida alguma, trouxe alterações significativas para o modo como nos relacionamos e nos comunicamos. Apesar de reconhecermos as evidências e dimensões assumidas por este fenômeno na sociedade atual, como argumentam Duarte, Barros e Migliora (2011), cabe refletirmos porque a ela tem sido atribuída uma espécie de fetiche, como “algo que rompe radicalmente com o que lhe precedeu e que, por isso, prescinde da ação socializadora dos adultos e das instituições” (p. 157). Neste sentido, ainda que na cultura digital estejam agregados adultos, jovens e crianças, estes dois últimos grupos, devido à desenvoltura com que se relacionam com as tecnologias digitais, são concebidos como os sujeitos favorecidos desse contexto.

Nesta perspectiva de novidade radical que adorna o fenômeno da cultura digital, Felinto (2006) defende que os discursos em torno do imaginário tecnológico em muito parecem resgatar um imaginário arcaico e religioso. Por isso, sob o intento da problematização do mito, é fundamental a compreensão das especificidades desses discursos.

O autor aponta as noções de tecnognose ou tecnohermetismo como alternativas para o entendimento do imaginário tecnológico. A Gnose e o Hermetismo (um dos seguimentos da gnose clássica) são religiões provenientes do Oriente durante o Império Romano, popularizadas nos primeiros séculos depois de Cristo. Nas duas orientações religiosas é significativo o desejo de imortalidade e transcendência.

No mito da cultura digital acredita-se que, com a digitalização dos meios de comunicação e informação, assistimos a espetacular evolução da humanidade, onde as promessas de origem gnóstica ou hermética estão se efetivando. Tanto as religiões gnósticas quanto o hermetismo estão fundamentados no ideal de superação total da condição humana.

“Se a tecnocultura moderna foi o paraíso de Apolo, a cibercultura pós-moderna parece ser o teatro de Dioniso” (Lemos, 2008, p. 18). No período moderno, a tecnologia compunha, por meio da lógica racional, o projeto de progresso das sociedades. Com a cultura digital, no tocante ao imaginário que a acompanha, tem ocorrido uma espécie de regresso aos ideais das imaginações míticas, nas quais mais do que as pretensões modernas de progresso, o sentido escatológico do homem seria a subversão plena da materialidade humana. Uma vez que “o irracional primitivo, aparentemente expulso da cultura pelo desejo de ciência da modernidade, retorna na forma de um fetichismo tecnológico” (Felinto, 2006, p. 106), é interessante recorrermos a esses credos para o entendimento e desmistificação da corrente tecnognóstica que envolve as tecnologias digitais.

Outra marca forte do mito que cerca a cultura digital alude a cisão entre gerações, na qual os mais velhos estão sendo desincumbidos da tarefa de condução dos jovens no mundo atual, uma vez que estes seriam os portadores privilegiados desse mito; os protagonistas dessa cultura; os que estariam mais próximos desse proclamado aperfeiçoamento digital. No âmbito escolar, esta situação vem se desdobrando na relação entre professores e alunos no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, no qual a legitimidade do docente pode estar sendo questionada, por conta da suposta especialização tecnológica dos jovens.

3.1 Metodologia

A primeira pesquisa que serviu como inspiração para o desenvolvimento desta argumentação, intitulada *Juventude e Mídia: fatores escolares e sociais*, abrangeu uma amostra de 39 escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro e um conjunto de 3705 alunos e 127 docentes (de turmas do nono ano do Ensino Fundamental). Um dos

objetivos dessa investigação consistiu em: identificar modos de uso de mídia pelos estudantes e seus professores e as habilidades desenvolvidas face aos diferentes ambientes de utilização. A metodologia desse estudo envolveu a construção e aplicação de questionários junto à amostra selecionada.

Os resultados desta pesquisa ainda estão sendo analisados. E, portanto, não serão trazidos no escopo deste trabalho. Mas, um dos dados, discutidos durante a etapa de análise, mostrou-se pertinente. O mapeamento dos usos de mídia revelou certa discrepância quanto à frequência e modo de utilização de tecnologias entre docentes e estudantes, no qual estes apresentaram maior *expertise* de uso das mídias.

Diante deste dado e considerando que o professor tem sido, ao menos no imaginário tecnológico, concebido como tendo menor nível de especialização tecnológica quando comparado aos alunos, é fundamental compreendermos como estes profissionais vêm se relacionando com as tecnologias com as quais seus estudantes têm tanta intimidade. Será que os docentes estão, de fato, tão distantes das tecnologias digitais? E, no caso de certa afinidade com as TIC, em que medida essa condição se reflete na prática docente?

Numa tentativa de responder a esses questionamentos, duas investigações, uma de âmbito nacional brasileiro e outra realizada na cidade do Rio de Janeiro, foram consideradas, uma vez que os resultados desses dois estudos já estão publicados.

A pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras – TIC Educação 2010 se mostrou relevante, inclusive, pela abrangência nacional. Esta investigação ofereceu algumas informações acerca do perfil de uso das tecnologias da comunicação pelos professores de educação básica, permitindo compreender um pouco mais da interação que estes profissionais estão estabelecendo com as TIC em território brasileiro.

Neste estudo, a coleta de dados cobriu uma amostra de 500 instituições escolares públicas de zonas urbanas em todo o território nacional, incluindo escolas estaduais e federais que ofereciam Ensino Fundamental (I e II) e Ensino Médio. Foram entrevistados 1.541 docentes, 4.987 estudantes, 497 diretores e 428 coordenadores pedagógicos. Também foram aplicados questionários estruturados a essa amostra.

Complementando os resultados dessa pesquisa, neste artigo, também foram analisadas as informações fornecidas pelo Programa de Trabalho sobre a Sociedade da Informação da UFRJ. Esta investigação organizou dados sobre professores do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro em relação aos seus hábitos ao utilizar os recursos da informática e da internet nas escolas. Foi realizada durante o ano de 2009, buscando concordar três abordagens diferentes:

- 1- questionário online alocado no sítio da Secretaria Municipal de Educação (SME), respondido por 475 docentes;
- 2- dois grupos focais, sendo um constituído por professores e o outro por coordenadores e diretores das instituições;
- 3- observação do funcionamento dos laboratórios das escolas constituintes da amostra.

4.1 Sobre os professores na era tecnológica: alguns resultados

Os discursos tendem a produzir uma clara distinção em relação ao envolvimento com as mídias digitais, colocando de um lado os jovens, sujeitos da denominada *geração pós-internet* (Lara & Quartiero, 2011) e, de outro, os nascidos antes da ampla difusão das TIC, grupo onde se encontra hoje a maior parte dos docentes.

Além da suposta diferença na relação com os meios entre professores e estudantes, há que se reconhecer a grande distância entre o uso social e o uso escolar das tecnologias (Lara & Quartiero, 2011). Tanto os jovens quanto os docentes convivem e utilizam “as tecnologias digitais disponíveis em diversos contextos de seu cotidiano, mas não da mesma maneira em seu dia-a-dia na escola” (Lara & Quartiero, 2011, p. 2).

Nesta realidade, como vimos com Sarlo (2006) e Gómez (2004), a escola perdeu a centralidade na formação dos sujeitos, no interior da cultura audiovisual e devido à convivência com as ubíquas mídias digitais. E, ainda, segundo essa tendência, a proliferação dessas tecnologias também contribuiria “para acelerar a crise de identidade dos professores” (Alonso, 2008, p. 754).

Para situar o debate sobre trabalho pedagógico e tecnologias digitais, nesta parte da argumentação, alguns resultados dos mapeamentos produzidos pelas duas pesquisas já citadas serão comentados.

No que diz respeito aos docentes, de acordo com o relatório TIC Educação 2010, o professor da rede pública apresenta uma média de 15 anos de exercício da profissão. Isto significa que esse profissional “iniciou a docência na metade da década de 1990, quando os computadores pessoais ainda não haviam penetrado de forma significativa a sociedade brasileira e os responsáveis pelas políticas públicas de educação básica não tinham proposto medidas que pusessem o equipamento à disposição dos alunos” (Barbosa, 2010, p. 114). No caso do Rio de Janeiro (pesquisa do Programa de Trabalho da UFRJ), na amostra de 475 docentes, 66% tinham 41 anos de idade ou mais.

A idade dos professores é um fator significativo para os estudos sobre a relação destes profissionais com as tecnologias, pois, a partir do perfil etário, pode-se deduzir “que a ampla maioria destes professores praticamente não teve contato com computadores pessoais na infância e adolescência” (Lissofsky & Sorj, 2011, p. 4).

De acordo com os dados do relatório TIC Educação 2010, “os professores mais jovens usam a Internet de forma mais frequente: entre os profissionais de até 30 anos de idade, 74% recorrem à rede ao menos uma vez por semana para preparar aulas; na faixa etária acima de 45 anos, esse índice cai para 58%” (Barbosa, 2010, p. 124). Esse ponto também coincide com o âmbito carioca, no qual os docentes mais jovens (de 21 a 30 anos) apresentaram maior desenvoltura com as ferramentas tecnológicas quando comparados aos mais velhos, sendo também mais assíduos na frequência de uso da internet do que estes. Diante destes resultados, pode-se verificar que, “o professorado apresenta a mesma tendência da maioria da população, onde o segmento mais jovem é usuário mais habilidoso e mais frequente” (Lissofsky & Sorj, 2011, p. 7).

No quesito preparação de aulas, a investigação TIC Educação observou que a Internet tem sido consideravelmente aproveitada. No mínimo uma vez por semana, os professores utilizam os recursos da web para procurar conteúdos, atividades e exemplos a serem levados para a sala de aula. Entretanto, um número bem menor recorre a Internet para comunicar-se com os pares. Esta última questão também foi observada entre os docentes do município do Rio de Janeiro. Apesar de os professores terem revelado uso significativo da internet, pouco recorrem a ela para comunicação profissional. Quando se trata dos colegas docentes, o percentual (74,5%) dos que

fazem uso da rede para contato com os pares é um pouco maior. Mais esse quantitativo tende a diminuir na comunicação com os outros níveis hierárquicos – 37,5% utilizam a internet para se comunicar com a direção da escola, enquanto 23% acessam a rede para contato com os alunos.

No geral, a utilização das tecnologias na escola pelos professores investigados ainda foi consideravelmente baixa. Isto se deveu, por um lado, no caso do Rio de Janeiro, a um entrave estrutural. É flagrante a constatação de que somente 7% dos pesquisados qualificaram os recursos disponíveis na escola como plenamente satisfatórios. Em outro aspecto, no relatório TIC Educação, estes profissionais revelaram que, uma das principais dificuldades para o uso mais intenso das tecnologias na instância escolar, na percepção deles, se deve ao grau inferior de *expertise* tecnológica em comparação ao nível apresentado pelos estudantes. A maioria dos professores (64%) “concordou totalmente que os alunos da escola sabem mais sobre computador e Internet do que o docente” (Barbosa, 2010, p. 129). Esta perspectiva foi defendida inclusive pelos professores mais jovens. Neste viés, a cada quatro docentes, pelo menos um se sentiu desautorizado a lançar mão das tecnologias na escola, por acreditarem não conhecê-las o bastante para esta iniciativa.

5.1 Considerações finais: sobre práticas docentes e tecnologias digitais

Quando se reconhece a importância de compreender o fenômeno da cultura digital pelo ponto de vista do professor, através das impressões deste, o domínio dos saberes e práticas docentes pode ser um grande aliado. Antes de políticas serem implementadas e programas de formação serem reformulados para atender as demandas do tempo, são os docentes, no âmbito da sala de aula na tessitura do trabalho diário, que melhor podem perceber o que muda ou não na atuação pedagógica em meio ao advento das TIC.

Segundo Pimenta (1999), a partir dos estudos sobre as práticas escolares, é possível adentrar nas discussões sobre a composição da identidade docente através do reconhecimento de saberes oriundos da atividade cotidiana, nos quais as tradições são revistas e o lugar profissional do professor é afirmado.

Essa perspectiva defendida por Pimenta é de essencial valia para se consolidar a relevância da função docente na era tecnológica, uma vez que, “o caso das TIC traz à tona a discussão sobre o papel profissional dos professores nos processos de ensino/aprendizagem” (Alonso, 2008, p. 755). A partir das duas pesquisas consideradas neste artigo, tanto a de dimensão nacional, quanto mais especificamente a do município do Rio de Janeiro, pode-se perceber que, além dos entraves estruturais para uma utilização mais qualificada das tecnologias na instância escolar, muito do imaginário sobre os jovens usuários das mídias estão sendo compartilhados pelos professores. Segundo o relatório TIC Educação 2010, estes profissionais ainda se sentem intimidados em lançar mão das TIC nas escolas, devido a uma suposta maior especialização tecnológica por parte dos jovens. O fetiche que tem adornado as tecnologias, principalmente quanto à cisão entre gerações, é um fator preocupante, pois pode contribuir para desestabilizar o lugar do professor e a legitimidade de sua prática. Por isso, buscar entender a maneira como os professores estão utilizando as tecnologias se faz, essencialmente, importante para as reflexões que abordam suas práticas na esfera da cultura digital.

Entretanto, por outro lado, a partir dessas investigações, pode-se perceber que os docentes estão cada vez mais próximos das tecnologias da informação e da comunicação. Porém, não é suficiente a proximidade dos professores com o computador e a internet. Além do distanciamento entre a utilização social e escolar, como concluiu a pesquisa do Programa de Trabalho da UFRJ, o acesso a estes aparatos nas escolas não tem se desdobrado em aumento da qualidade das atividades pedagógicas. Contudo, na perspectiva de que as tecnologias podem ser aliadas na ressignificação da prática docente, cabe questionar “como instaurar outros processos de aprendizagem mais coetâneos com o tempo presente e as suas necessidades?” (Lara & Quartiero, 2011, p. 3).

Diante destes discursos que afetam diretamente o docente, cabe prover oportunidade em que este fale sobre a situação corrente de sua prática e das próprias expectativas de mudanças. Talvez, na atual conjuntura, este possa ser um caminho para a redefinição da identidade do professor, bem como, de sua legitimidade. Afinal, a

despeito de todos os aparatos tecnológicos que nos cercam, a escola continua sendo um lugar privilegiado de encontro dos jovens e onde eles também devem aprender. A assimilação dos meios digitais por estas instâncias tem sido postulada por políticas ou está presente no imaginário daqueles que veem nas tecnologias uma promessa de redefinição da instituição escolar. Enquanto isso, os professores continuam apresentando dificuldades para agregar as tecnologias às práticas escolares.

Em contrapartida, por mais que o mito que envolve a cultura digital contribua para desautorizar o adulto na condução dos mais jovens no contexto social, no caso da educação, continua sendo o professor o fundamental mediador dos processos de conhecimento. É ele quem pode, no contato sistemático com o aluno, orientá-lo na travessia da familiaridade com que este se relaciona com as mídias à aprendizagem efetiva.

Por fim, no exercício de alteridade que caracteriza a educação, nos tempos atuais, o outro para a escola ainda pode ser as tecnologias digitais. Elas podem ser estranhas às instâncias educativas, aos professores e às práticas escolares, mas são cada vez mais comuns aos estudantes. Cabe à escola, portanto, nessa necessária mutação cultural de que nos fala Sarlo (2006), redimensionar seus objetivos e, aos docentes, descobrir novas alternativas para a atuação pedagógica hoje.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 29, n. 104 – Especial, p. 747-768, out. 2008.

BARBOSA, Alexandre F. (coordenação executiva e editorial). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Educação 2010. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2011.

DUARTE, Rosalia (coordenação de pesquisa). Desenvolvimento de habilidades de uso e produção de mídias digitais para atender as demandas educacionais do século

XXI. Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro: GRUPEM - Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia e LAEd - Laboratório de Avaliação da Educação (PUC-Rio); Coordenação de Educação em Ciências do MAST (Museu de Astronomia e Ciências Afins). 2011.

_____ ; BARROS, J. F.; MIGLIORA, R. Sentidos da cultura digital para a educação. In: Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões/ Helena Amaral da Fontoura (org.). Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf>

FELINTO, Erick. Passeando no labirinto: ensaios sobre as tecnologias e as materialidades da comunicação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. 1 ed.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativo-comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento. Nómadas. Universidad Central – Colombia. N. 21. Octubre, 2004. p. 120-127

LARA, Rafael da Cunha; QUARTIERO, Elisa Maria. Impressões digitais e capital tecnológico: o lugar das TIC na formação inicial de professores. In: Anais do V Simpósio Nacional da ABCiber, 2011 – UDESC/UFSC – Florianópolis. 1 edição.

LEMOS, André. Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 4. Edição, 2008.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LISSOVSKY, Mauricio; SORJ, Bernardo. A chave está aí... e o resto? Informática e internet nas escolas públicas do Rio de Janeiro. In: Anais do V Simpósio Nacional da ABCiber, 2011 – UDESC/UFSC – Florianópolis. 1 edição.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.