



GT16 - Educação e Comunicação – Trabalho 793

COTIDIANOS ESCOLARES E TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS: RELAÇÕES, TENSÕES E RESSIGNIFICAÇÕES

Salete de Fátima Noro Cordeiro - UFBA

Maria Helena Silveira Bonilla - UFBA

Resumo

Este artigo objetiva contribuir com a discussão acerca dos processos engendrados nos cotidianos escolares a partir da chegada das tecnologias digitais móveis e suas implicações nas relações dos praticantes-interagentes e na dinâmica do espaços-tempos escolares. A problemática central envolve as práticas emergentes do contexto de cultura digital, que nem sempre encontram terreno favorável ao chegarem às escolas. O campo de pesquisa aconteceu em três escolas públicas, onde as políticas públicas haviam chegado, oferecendo dispositivos móveis, conectividade e formação de professores. A pesquisa qualitativa e o método indiciário de Ginzburg colaboraram para os momentos de imersão em campo e para a escolha dos dispositivos de construção de dados. Os resultados evidenciam o alargamento das vivências espaço-temporais pelos alunos que possuem de tecnologias digitais móveis. Essas vivências não são acompanhadas pelos professores, causando um descompasso entre os ritmos e práticas do contexto digital e da escola que insiste em práticas analógicas. Desse impasse surge um cotidiano em movimento, repleto de tensões.

Palavras-chave: Cotidianos escolares. Tecnologias móveis. Resignificações

Introdução

A cultura digital faz parte do contexto contemporâneo no qual estamos inseridos, podendo-se perceber as mudanças significativas que vêm provocando em nossa vida diária, nas maneiras de relacionar, refletir, trabalhar, produzir, construir conhecimentos e cultura. A experiência humana não pode ser compreendida fora de sua relação com um cotidiano, onde técnica e tecnologia estão cada vez mais imbricados, e fazem parte das nossas maneiras de sentir, agir e pensar. Para Castells (1999, p.414), vivemos “uma transformação tecnológica de dimensões históricas”, onde o caráter da comunicação é alterado de maneira fundante; para ele “o surgimento de um novo sistema eletrônico de comunicação, caracterizado pelo seu alcance global, integração de todos os meios de comunicação e interatividade potencial está mudando e mudará para sempre nossa

cultura.” (CASTELLS, 1999, p.414).

Com mais intensidade, a partir da presença dos dispositivos digitais móveis e dos aplicativos que são criados em função de seus requisitos, como a localização por GPS, comunicação instantânea, acesso e produção de conteúdos como imagens, vídeos, áudios, e sua disseminação nas redes sociais, vários campos da nossa vida social, política e econômica vêm sendo transformados de maneira vertiginosa. Segundo Santaella (2013, p.33), “Os dispositivos tecnológicos [...] são incorporados à vida humana como uma segunda natureza. [...] estas penetram em nosso presente não só como um modo de participação, mas como um princípio operativo assimilado à produção humana em todas as suas áreas.” Dessa maneira, o local do praticante (CERTEAU, 2008a) é alterado, ele passa de receptor, que apenas consumia informação, a produtor de conteúdos, transforma-se em interagente (PRIMO, 2013). Essa mudança no protagonismo reverbera diretamente no campo da educação, nos remetendo à indagação sobre o que é educação e quais processos educativos/formativos emergem num contexto de cultura digital.

Percebemos que os princípios que regiam uma maneira instituída de ser professor e fazer educação passam a ser tensionados diante da quebra de hierarquia decorrente das múltiplas fontes de acesso à informação e conhecimento, das relações espaço-temporais que são ressignificadas, quebrando a linearidade dos ritmos dentro da escola e das demandas provenientes do mundo do trabalho e do mundo da vida de uma geração conectada. Se estamos falando em educação, o local do praticante (CERTEAU, 2008a) é o cotidiano escolar que passa a ser um local insurgente diante da interconexão, acesso a multiplataformas, utilização e criação de *apps* e de comunidades virtuais, o que coloca os praticantes-interagentes diante de processos jamais vivenciados de construção de conhecimento em rede, envolvendo autoria e colaboração. Compreender as transformações que ocorrem nesse cotidiano, com a inserção dos dispositivos móveis, é fundamental para os processos educacionais.

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado que teve como problemática fundante o cotidiano das escolas públicas frente às demandas da cultura digital. A problemática central envolve as práticas que estão emergindo no contexto de cultura digital, na maioria dos casos desencadeadas e levadas para dentro das escolas pela iniciativa dos alunos, que se caracterizam, principalmente, por trazer possibilidades

de vivências outras em relação aos espaços-tempos, maneiras de relacionar, aprender e construir conhecimentos. A tensão é estabelecida no momento em que a escola continua atrelada a uma rotina caracterizada por espaços-tempos uniformes, rígidos, sincronizados e a processos lineares de ensinar e aprender. Tínhamos, como objetivo geral da pesquisa compreender como os praticantes desse cotidiano escolar reelaboravam seus conceitos e práticas a partir da inserção das tecnologias digitais móveis, identificando se havia um movimento no sentido da construção de novos territórios pelos praticantes, no cotidiano da escola, potencializado por essas tecnologias. Para este artigo, temos como objetivo identificar as relações, tensões e ressignificações que são vivenciadas e incorporadas no cotidiano do fazer educativo envolvendo as tecnologias digitais móveis.

O contexto da pesquisa esteve marcado, por um lado, pelas políticas públicas de inserção de tecnologias móveis nas escolas públicas (*laptops, tablets, notebooks*), formação de professores e acesso à banda larga e, por outro, pelo crescente acesso dos professores e alunos aos serviços de telefonia móvel, devido à capilaridade no mercado de empresas privadas de telefonia celular que oferecem planos acessíveis às camadas populares e crescente cobertura de rede. Nosso objeto de estudo, inicialmente, caracterizava-se pelas vivências dos cotidianos escolares tendo como base as políticas públicas de tecnologias digitais móveis. Entretanto o campo foi alterado de maneira vertiginosa, quando percebemos a chegada dessas tecnologias trazidas pelas mãos dos alunos e professores. Investigamos três escolas públicas da região Nordeste do Brasil, localizadas em bairros periféricos onde as políticas públicas haviam chegado, levando os dispositivos móveis, conectividade e formação de professores. Para identificar as escolas, utilizaremos as letras A, B e C; para praticantes teremos a letra inicial da categoria mais número; grupo focal indicado por letra G mais número. Assim poderemos ter Aluno AG3 A1 (escola A, grupo focal 3, aluno 1) ou Professor CP4 (escola C, professor 4: quando não participou de grupo focal e deu entrevista apenas). No texto ainda acrescentaremos a categoria por extenso para facilitar ao leitor.

Realizamos uma imersão profunda em campo, vivenciando esses cotidianos escolares em todos os aspectos que foram possíveis, desde as rotinas, recreios, às reuniões com a comunidade, os festejos. Como instrumentos de produção de dados utilizamos rodas de conversas, entrevistas semiestruturadas, observações e anotações

em diário de campo, fotografias e vídeos produzidos por alunos/professores ou pela pesquisadora.

Tentamos compreender o fenômeno através das suas manifestações, desde as mais sutis, nas falas, gestos, manifestações cotidianas em sala de aula ou fora dela, e, para tanto, lançamos mão do método indiciário de Ginzburg (1989), o qual nos possibilitou identificar e mapear indícios de significações ou tensões oriundas da vivência das tecnologias digitais móveis nos cotidianos escolares. Partimos de uma abordagem do cotidiano (CERTEAU, 2008a, 2008b; HELLER, 2008; LEFEVRE, 1991) para entendermos as vivências ordinárias dentro das escolas, numa visão mais ampla, enredada em múltiplos acontecimentos, tempos e espaços que envolvem o contexto como um todo.

Cotidiano escolar e seus praticantes

O cotidiano, em nosso entender, passa a ser tudo aquilo que está presente, que engendra a vida ordinária, a vida comum, as suas repetições, incluindo tudo o que possa ser considerado como banal, trivial e repetitivo. Todos esses elementos tornam-se interessantes e dignos de serem observados e compreendidos dentro de uma perspectiva de resistência e emancipação. Lefebvre (1991) nos diz que, no cotidiano, está a semente de grandes decisões que muitas vezes vão ser tomadas na superestrutura. Concordamos com ele, quando se refere ao cotidiano como a maneira pela qual as pessoas comuns vivem suas ocupações, preocupações e formas de lazer. Onde estão presentes as formas de decisão, ação e emancipação, que resultam em produção não apenas material, mas de formas de viver, do espaço e tempo das relações sociais e do próprio homem constituindo algo fundamental, a obra (para nós a *poiésis*; em Certeau, a poética). “O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia [...] nos pressiona dia após dia, nos oprime, [...] é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada.” (CERTEAU, 1998b, p. 31).

Não queremos com isso fechar o conceito de cotidiano, pois concordamos com Ferrazo (2008a), que essa postura implicaria em perdas substanciais derivadas deste fechamento, empobrecendo toda e qualquer pesquisa que se quisesse empreender dentro de uma perspectiva da complexidade. Este autor nos alerta para entendermos o

cotidiano como devir, algo “*efêmero, incontrolável, caótico e imprevisível*” (p. 23 – grifo do autor). Compreendemos, como de Certeau, que o cotidiano se constitui por sujeitos praticantes, ganhando destaque aqueles que praticam a arte das táticas: o sujeito ordinário, comum, que vive o dia a dia, desses produtores desconhecidos, consumidores que nas suas operações e usos criam práticas significantes. A prática das táticas constantemente se renova, pois ela nasce justamente do confronto do praticante com as dificuldades encontradas no dia a dia, nas práticas comuns de enfrentamento pela sobrevivência.

Entendemos o cotidiano como campo onde se travam lutas pela sobrevivência e emancipação dos sujeitos praticantes. Como salienta Ferraço (2008b, p. 8), “o cotidiano como ponto de partida e de chegada de nossas lutas por transformar a realidade.” O cotidiano passa a ser constituído na interação entre relações de poder e cultura num jogo de relações criadas pelos praticantes, nas tensões que se criam no dia a dia da vida ordinária. Ao pensarmos o cotidiano, estamos no campo do imprevisível, do não controlado, do desconhecido. No exercício da vida cotidiana, nos jogos que são estabelecidos, nada é planejado, projetado com antecedência. As relações, as jogadas das/dos praticantes são dadas no presente, à medida que as possibilidades vão surgindo. Nada se guarda, como diz Certeau, pois a cada momento são novas possibilidades e configurações da realidade que se manifestam, que exigem a astúcia e agilidade de articulação/decisão dos praticantes. Estes, não agem sozinhos, estão imbricados em relações que se estabelecem de forma reticular. O cotidiano se dá em meio às relações que se estabelecem num determinado espaço e tempo com o outro. Os praticantes têm que jogar com as elites produtoras de linguagem, com as circunstâncias (espaço-temporais), utilizar-se de seus cálculos e relacionalidades circulando e agindo em um ambiente instável.

Dentro de uma perspectiva eurocêntrica, que, segundo Dussel (1986), colonizou por vários séculos até nossos dias as formas de produção cultural e da existência, nunca se considerou como legítimo o que era estranho, o que pertencia ao outro, ao diferente. Os estudos, do/no/com o cotidiano, enveredam na afirmação de práticas reflexivas a do que é chamado de filosofia do sul, onde tem primazia a valorização e construção do conhecimento a partir de referenciais próprios, da construção de uma reflexividade que emerge em territórios distintos, sem ter um padrão, um modelo “norteador”.

Valorizar a historicidade de espaços e tempos desconsiderados, compreendidos sem importância dentro do cotidiano educativo é reconhecê-los na multiplicidade de interfaceamentos que os produzem, de construção de saberes, de lutas e barganhas, daquilo que ali é constituído ou não, dos seus processos, das formas de participação, dos modos de fazer e pensar esse cotidiano. Tanto Heller (2008) como Lefebvre (1991) e Certeau (2008a, 2008b) entendem o cotidiano como uma dimensão fundamental para a compreensão dos processos de transformação, no sentido de "mudar de vida", superando a exploração econômica e a dominação social. Salientam o papel dos mais fracos, como protagonistas das táticas, que agem na base, no cotidiano onde as transformações sociais têm origem.

Santos (2005) indica que as transformações sociais devem começar com a valorização das experiências, dos saberes locais que muitas vezes são desmerecidos ou mesmo invisibilizados pelas ciências, pela mídia, passando a experiências desperdiçadas. “[...] temos de fazer que o que está ausente esteja presente, que as experiências que já existem mas são invisíveis e não críveis estejam disponíveis [...]” (SANTOS, 2005, p.32). É a partir desse pensamento que tentaremos mostrar o movimento das tecnologias digitais móveis dentro do cotidiano escolar.

Tecnologias digitais móveis

Ao adentrar no campo das tecnologias digitais móveis, precisamos aprofundar o conceito de mobilidade, que nasce da revolução digital, da miniaturização de aparelhos e sua conectividade com redes de comunicação, que possibilitam misturar o ciber com o físico, criando um ambiente de tecnologia semântica e cognitiva, que começa a remodelar as nossas formas de fazer, criar, pensar e relacionar em nossa vida cotidiana, no trabalho, no lar, no lazer, na educação ou em qualquer espaço que possamos habitar. Concordamos com Pellanda (2009), quando diz que há um borramento de fronteiras entre o espaço físico e o virtual. Se antes estávamos restritos ao uso da conexão virtual presa a fios, localizada dentro de quatro paredes, agora o espaço físico não é mais uma limitação. “As conexões físicas entre indivíduos são feitas na mesma dimensão da conexão virtual [...] O virtual se desloca no espaço físico e cria com ele uma relação de complexa cooperação” (PELLANDA, 2006, p. 91).

Lemos (2009) sugere três dimensões fundamentais da mobilidade: a do

pensamento, a física e a informacional. Essas três dimensões estão inter-relacionadas, exercem influência uma sobre a outra, estando permeadas por relações de poder, não podendo ser compreendidas sob uma perspectiva de neutralidade. Essas características são potencializadas e expandidas à medida que os corpos e objetos se deslocam e estão em rede, em movimento pelo espaço físico e digital. A partir da cultura digital e das possibilidades de convergência (miniaturização, portabilidade, conectividade, participação) ganha destaque a mobilidade física (transporte, corpo, objetos) que se refere aos deslocamentos, tanto do nosso corpo, como dos objetos, mercadorias ou serviços. Nós nos deslocamos pelo espaço físico, caminhando ou sendo levados por meios de transportes, carregamos objetos pessoais, entre eles os dispositivos que nos possibilitam a comunicação e interação, o que cria uma dinâmica potente de nossa relação com o ambiente, com as coisas, com os acontecimentos e com as pessoas.

No momento que nós estamos em movimento pelo espaço físico, vendo, fotografando, filmando, sentindo e percebendo situações, paisagens e fatos, também estamos conectados, recebendo e emitindo informações e conteúdos de diversas naturezas, ao mesmo tempo em que dialogamos com outras pessoas dispersas em pontos geográficos distintos. Entrou em cena, nesse instante, a mobilidade informacional (sistemas de comunicação), que se caracteriza principalmente pelos sistemas informacionais com base digital e bases móveis, onde o acesso a informações e conteúdos depende da possibilidade de acesso a redes (*Wireless, Wi-Fi, Bluetooth, 3G, 4G*), onde, além de consumir informações, os interagentes/praticantes podem estar produzindo e disponibilizando conteúdos.

Com a mobilidade física, a mobilidade informacional se potencializa, pois podemos estar no local onde um fato ou acontecimento desenrola-se, fazer postagem de vídeos, imagens e ainda interagir em *microblogs* ou *chats*, trocando ideias e informações numa dinâmica que acontece em tempo real. Ou estando distante, não precisamos esperar chegar a um terminal para ficarmos informados ou contribuir com nossas comunidades ou redes de interagentes. Através dos deslocamentos, por exemplo, podemos inteirar-nos das situações de trafegabilidade através do que outros interagentes informaram e também emitir dados sobre onde trafegamos. Essa dinâmica possibilita-nos escolher rotas alternativas sugeridas por essas redes que se estabelecem, aumentando a potencialidade do deslocamento físico. A mobilidade do pensamento, que

sempre esteve presente nas nossas práticas cotidianas, agora é dinamizada e ganha o potencial da conexão, das redes e do movimento físico por diversos espaços. A qualquer momento a exigência de pensamento e reflexão pode ser ativada, através da necessidade de comunicação, de processamento de informações, de produção e organização de conteúdos e das maneiras de disponibilização.

Definidas essas três características da mobilidade, uma tendo influência sobre a outra, podemos dizer também que a mobilidade informacional impulsiona a mobilidade física. Ora, se essa é dependente daquela, quem não tiver acesso à informação e comunicação está condenado a imobilidades (social, cultural e econômica). Na sociedade da informação, sobressai quem consegue a informação primeiro. Dessa maneira, podemos perceber que a mobilidade tem variado com o grupo social e relações de poder nos quais o sujeito está inserido. Para André Lemos (2009), esse fato implica a necessidade da mobilidade ser politizada.

Entendemos que a mobilidade do pensamento, física e informacional determina as relações de poder no momento em que ela possibilita a compreensão do mundo, e do eu no mundo. Circular pelos ambientes, acompanhar os acontecimentos nos espaços físicos, registrar esses acontecimentos com as mídias à disposição e interagir com pessoas que tratam das mesmas questões, aumentam significativamente as chances de intervenção, de práticas sociais e de refletir sobre a relação que estabelecemos com sua construção. O acesso à informação e à comunicação são fundamentais para a construção das identidades, subjetividades, sentidos e significados. A limitação ao consumo cria uma desigualdade de oportunidades em relação àqueles que têm acesso, não apenas à recepção de conteúdos, mas também a sua produção e divulgação. Ter ao alcance condições não apenas de consumo, mas de produção e disponibilização de conteúdos, potencializa uma “reterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, 2011) e significação de espaços onde podem ser criados “novos sentidos de lugar” (LE MOS, 2009a), através da produção de ambientes de postagens de textos, imagens, mensagens, onde se distribui informação e participa cocriando nesse novo espaço.

Martin-Barbero (2004), enfaticamente, esclarece e defende que a presença das tecnologias disponíveis atualmente colabora para que o direito à comunicação, um direito de todos, não fique restrito ao monopólio, nem da indústria nem dos especialistas em comunicação. Todos podem ser receptores, produtores e emissores. Podemos, nessa

linha de raciocínio, nos remeter aos jovens que utilizam seus aparelhos de celular ou seus *smartphones* para comunicar o tempo todo. Os usos são diversos e neles estão presentes ressignificações e subjetivações. Muitas vezes, torna-se difícil compreendê-los na voragem com que as mudanças tecnológicas têm se dinamizado e na facilidade com que as gerações recentes têm não só incorporado os artefatos, mas também criado cultura, que emerge das relações que são estabelecidas. Esse processo não se dá de forma linear, mas é permeado por tensões e conflitos, principalmente por parte de uma geração precedente, que não compreende as dimensões atitudinais, perceptivas, subjetivas dos jovens em sua relação com a cultura digital. As prioridades e valores são outros e as tecnologias digitais móveis parecem ter vindo a contribuir para que esses jovens se libertem das amarras que uma geração tem imputado sobre outra. As tecnologias digitais móveis podem tensionar realidades arbitrárias, coercitivas, reprodutivas e lineares, e, nesse embate, potencializar a interação, intervenção e a ressignificação dos conceitos, valores e principalmente de maneiras de ser e estar no cotidiano educativo.

Cotidiano escolar: quando a mobilidade digital invade a escola

A partir de 2007, o governo passa a investir em programas que têm o foco na utilização de tecnologias digitais móveis e na incorporação do *software* livre. No entanto, a dinâmica parece continuar a mesma: distribuir tecnologia e equipamentos às escolas da rede pública, com conteúdos pedagógicos embutidos, sem oferecer condições de formação, de conectividade banda larga e de infraestrutura geral. A lógica adotada por essa política pública põe em evidência uma concepção de educação e tecnologia, onde não são discutidas maneiras de dar sustentabilidade a esses processos (tanto de infraestrutura, logística e manutenção, como pedagógico) Assim, quando acabam os investimentos do governo ou os programas de formação, as escolas sentem-se fragilizadas a ponto de abandonarem os projetos.

Também, com uma dinâmica completamente diferente das políticas públicas de inclusão digital do governo federal, chegam às escolas aparelhos digitais móveis levados pelos próprios alunos e professores, dotados de banda larga, *softwares* e aplicativos que possibilitam acesso a multiplataformas e dinâmicas de comunicabilidade. Instauram-se nesse momento tensões e relações potentes para as

ressignificações dos cotidianos escolares

Podemos perceber que enquanto o adulto dedica-se a tirar fotos e postar nas suas redes sociais, muitas crianças e adolescentes tentam explorar a manipulação de efeitos nos conteúdos que produzem como imagens e vídeos, baixam aplicativos, e investem em todas as possibilidades que seus aparelhos ou a tecnologia oferece, algumas vezes de maneira intuitiva, outras, na troca com colegas. Eles começam a criar ruídos dentro da escola, que não passam imperceptíveis pelo crivo de professores, funcionários, pais e gestores escolares, causando tensões nesses cotidianos. Essas tensões têm sido geradas pelo potencial de mobilidade trazido pelos dispositivos digitais móveis, pela convergência de mídias em um mesmo aparelho que permite a utilização de vários recursos de busca, registro e armazenamento.

A intensidade tem marcado as relações estabelecidas entre as gerações mais jovens e as tecnologias digitais, o que determina a facilidade com que transitam por dispositivos, *softwares*, aplicativos, redes sociais e *games*. Essas relações são percebidas e têm ficado registradas de maneira marcante através de muitos trabalhos como os de Tapscot (2010), Serres (2013), Prensky (2001), Buckingham (2007) o que motiva o desenvolvimento de mais pesquisas acerca da temática. No cotidiano percebemos a intensidade desses usos como fica evidenciado na fala do aluno da escola C:

Eu sou um completo viciado [...] eu pego o celular, vou logo mexendo no Whatsapp, [...]Face, Twitter, [...] Eu mexo em tanta coisa, jogo, mensagem, [...]ligação é o de menos” (Aluno CG3 A2)

O comportamento, mostrado na fala acima e provocado pelas tecnologias digitais móveis, toma conta do cotidiano das escolas e salas de aulas. Os alunos não desligam nunca, estão sempre conectados, demonstrando uma relação vigorosa e íntima com as tecnologias digitais. Esses jovens fazem parte de um contexto onde a comunicação é intensa e a informação nunca foi tão fácil de ser acessada, produzida e compartilhada. Essa geração tem acesso às multimídias em um único dispositivo, o que a coloca para além de consumidora, como protagonista, não apenas consumindo informações, produtos e serviços, mas produzindo seus próprios conteúdos.

Diante desse cotidiano os professores demonstram preocupação e se queixam, não de alguns alunos, mas de turmas inteiras, que estão nesse movimento intenso de comunicação através dos dispositivos digitais móveis, do acesso às redes, o que percebem como algo que concorre com seu conteúdo, com sua presença, com sua

autoridade em sala de aula.

A minha experiência? A minha experiência é negativa. [...] eu estou concorrendo com o celular. E aí, eles preferem muito o Facebook, a internet, o bate papo, agora é no WhatsApp. (Professora CP2)

A tensão estabelecida vai para além da sala de aula, pois enquanto o professor passa a tarefa ou o conteúdo no quadro, os alunos têm tempo livre e saem da sala, muitas vezes para atender celulares ou ver as postagens nas suas redes sociais. Isso é visto como indisciplina dentro da escola e a culpabilização é atribuída aos dispositivos digitais móveis, como fica enfatizado na fala de uma funcionária da escola:

Aluno gaseia aula, sai da sala [...] aquelas pessoas vendo, junta uma duas, né. Tá recebendo mensagem, tá mandando, tá na internet, tá no bate-papo, tá no face [...] é música. (Funcionária CF1)

Percebemos nas falas dos praticantes-interagentes que se antes os alunos acompanhavam ou levavam mais tempo copiando da lousa, o ditado, a aula expositiva, agora, eles têm um dispositivo que faz esse registro e de maneira muito mais completa: a fotografia do conteúdo escrito no quadro, o registro de áudio da fala do professor que pode ser acessada muitas vezes, pois essa memória não é desperdiçada e pode inclusive ser compartilhada com colegas de maneira exata, sem lacunas ou falhas. Se antes o aluno só podia checar as informações passadas pelo professor, quando chegasse em casa ou fosse a uma biblioteca, agora, com um *click*, ele entra em bibliotecas virtuais, checa informações, notícias, conceitos e constrói no mesmo instante uma contra-argumentação. Conforme as práticas que vão sendo desenvolvidas por esses jovens em sua relação com as tecnologias digitais, constituem-se maneiras de ser e estar no mundo, que carregam consigo uma outra cultura e exigem maneiras outras de educar e serem educados.

Como bem lembra Maffesoli (2014), a utilização da internet é fundamental para os processos de iniciação na contemporaneidade, o que significa processos mais horizontalizados de educação. “A iniciação tem uma ideia de acompanhamento e encontra um ponto de ajuda justamente na internet” (MAFFESOLI, 2016, s/p), no entanto, na escola, por enquanto nossos alunos estão muito sozinhos, mesmo quando o professor está de corpo presente dentro da sala de aula, pois este não está suficientemente preparado para elaborar projetos que envolvam a presença das tecnologias digitais, ou mesmo orientar e acompanhar discussões e atividades que

envolvam as redes e questões relacionadas, por exemplo, à ética e segurança nos espaços cibernéticos. Colabora com esse pensamento Serres (2013) ao dizer que aquilo que as escolas oferecem não atende às demandas desses alunos, que possuem outras maneiras de pensar e compreender o mundo e suas relações. “[...] temos jovens aos quais pretendemos ensinar, em estruturas que datam de uma época que eles não reconhecem mais: [...] estruturas que datam [...] de uma época e adaptadas a um tempo em que os seres humanos e o mundo eram algo que não o são mais. (SERRES, 2013, p. 24)

Se as tecnologias permitem tantas outras possibilidades de desenvolvimento do nosso intelecto, de produzirmos conhecimento e ainda sermos generosos, compartilhando através das redes, precisamos superar o modelo de educação e a própria escola, como chama atenção Pretto (2013), ao criticar o modelo ainda em voga de “uma escola fundamentada apenas no discurso oral e na escrita, centrada em processos dedutivos e lineares, praticamente desconhecendo o universo audiovisual que domina o mundo contemporâneo.” (p.122) e enfatiza a necessidade de superação dessa escola ao abrir-se a esse movimento contemporâneo das tecnologias digitais de comunicação que estão no mundo e chegam aos cotidianos escolares. “A escola não pode desconhecer tal realidade [...] muito menos caminhar em sentido oposto ao que ocorre do lado de fora de seus muros. (PRETTO, 2013, p.122) e agora, também, em seu interior.

Segundo Serres (2013, p.36), os dispositivos tecnológicos possuem “uma memória mil vezes mais poderosa que a nossa; uma imaginação equipada com milhões de ícones; um raciocínio, também, já que programas podem resolver cem problemas que não resolveríamos sozinhos.” Quando os jovens têm a sua disposição uma tecnologia com o potencial de rastrear, buscar, processar e armazenar informações de maneira tão precisa e veloz, liberam sua cabeça de um esforço muitas vezes solitário de memorizar e armazenar conhecimentos, e passam a usar seu potencial cognitivo para exercitar a própria inteligência, “Não tendo mais que se esforçar tanto para armazenar o saber, pois ele se encontra estendido diante dela, objetivo, coletado, coletivo, conectado, totalmente acessível, dez vezes revisto [...] É onde reside a nova genialidade, a inteligência inventiva, a autêntica subjetividade cognitiva” (SERRES, 2013, p.37-38).

Isso tem implicações na organização dos tempos e espaços de aprendizagem que precisam ser repensados, das relações que são estabelecidas entre professores e alunos,

do movimento dos alunos pelos espaços da escola, dos planejamentos diários e mais estruturais, que envolvem o próprio conceito de educação e as funções da escola. Sem uma completa transformação das maneiras de fazer educação, continuaremos criando um abismo entre uma realidade que por um lado nos dá possibilidades, mas que por outro exige desafios no sentido de ressignificar o que está dado. Se por um lado o aluno não precisa mais copiar ou decorar conteúdos, devemos refletir sobre os desafios que lhes serão lançados.

Percebemos que diante desse cotidiano impregnado pelo digital, alguns professores tentam desenvolver atividades envolvendo as tecnologias digitais móveis. De maneira tênue percebemos que o espaço/tempo da escola começa a ser ressignificado, deixando evidente que esses jovens e professores estão criando territórios outros de comunicação e interação, mas ainda o fazem sem uma reflexão mais profunda em termos conceituais, metodológicos, e que envolvam então, maneiras outras de pensar o ato educativo e a construção do conhecimento, como podemos perceber no relato do Coordenador C2, que inteirado com as tecnologias digitais, mostra, através de sua prática e postura, compreender o surgimento de um movimento diferente, dos alunos com a interação e a comunicação digital móvel. Ele nos contou um fato onde seus alunos estavam em aula, mas outros colegas que jogam futebol e representam a escola estavam em outro local, e como esse momento foi significativo para todos. Não foi necessário a aula acabar para saber o resultado do jogo, eles estavam conectados, em rede, trocando mensagens e compartilhando espaços/tempos múltiplos. Aprendiam e participavam da aula do professor e ao mesmo vibravam, ou se desesperavam, conforme os lances da partida iam acontecendo. O cotidiano da vida e o cotidiano da escola passaram a formar uma tessitura permeada pelas tecnologias digitais móveis através da ressignificação do espaço-tempo escolar facilitada pelo professor. Precisamos refletir sobre esses primeiros passos dos professores em direção a uma abertura, ou não, em relação ao uso e às práticas que vão se estabelecendo no interior da escola, que apesar de válidas não nos isentam de pensar na angústia desses interagentes/praticantes que estão tateando, não têm segurança em estabelecer uma rotina e um planejamento que tenham como princípio a construção de um fazer educativo outro. É preocupante pensar a presença das tecnologias meramente como alegorias, para repassar conhecimento, manter o aluno na sala de aula ou atento, pois

estariamos estimulando maneiras de adestramento, mantendo o professor no centro, agora mais astuto, tendo o recurso técnico como aparato.

Estar em rede possui muitos significados e podem estar aí indícios, pistas para estabelecer relações outras com essa juventude, sejam elas comunicacionais, sociais ou de aprendizagem. Observamos que as ressignificações ainda são feitas de maneira muito individual e genérica, tanto por professores como pelos alunos, apesar de parecerem tão inteirados com tais tecnologias. A presença das redes, do aparato tecnológico parecem não dar conta de suprir uma demanda latente de incorporação no cotidiano escolar, no fazer educativo diário. Daí a necessidade de investimento na formação dos professores, e políticas públicas estruturantes, para que urgentemente iniciemos processos mais reflexivos sobre cultura digital e educação.

Considerações finais

Podemos perceber durante o desenvolvimento da pesquisa que a tecnologia digital, aliada à mobilidade, cria espaços-tempos híbridos que colocam na berlinda a organização espaço-temporal da escola, e este é um dos principais fatores de tensão. Observamos que os professores fazem usos de recursos e de tecnologias bastante parecidas com os usos de seus alunos, quando não idênticas. É quase espantoso, então, que esse seja um ponto de tensão, já que a comunidade escolar está envolvida com processos comunicacionais que tem como suporte dispositivos digitais móveis. Eles geralmente estão, de algumas maneiras, conectados, inteirados, mas não necessariamente sintonizados com os interesses e práticas dos seus alunos, não percebem ou percebem e não têm suporte que os incentive a pensar maneiras de fazer com que essas tecnologias passem a ser estruturantes de suas práticas educativas.

Precisamos estar atentos a esses indícios que chegam à escola, que nos inquietam, que causam turbulência, tensões e refletir sobre eles. Esses processos podem gerar espaços mais dialógicos, de debate intenso com os educadores que praticam seus cotidianos. Essa situação configura-se como um campo problemático dentro dos cotidianos escolares, pois independente da maneira como as tecnologias têm entrado nas escolas, levadas pelos alunos ou através das políticas públicas, não há manual ou receitas de como pensar a educação sob uma outra perspectiva, que envolva outras metodologias, práticas e concepções do fazer educativo. A concepção de transmissão do

conhecimento é duramente atingida no momento em que todo o conteúdo produzido pela humanidade está disponível nas redes, de fácil acesso, compartilhamento e armazenamento, com possibilidades múltiplas de manipulação e remixagem.

Os alunos precisam ser ouvidos. Precisamos nos aproximar, conhecer e saber o que estão fazendo, pensando, desejando, quais são suas dúvidas, como estão se aproximando dessas tecnologias. Como os professores também precisam de momentos de pausa da sala de aula para conversar com seus colegas a respeito de suas problemáticas cotidianas, das inquietudes comuns, momentos de reflexão, planejamento, formação que deveriam ser fundamentais no campo educativo, mas que pelo contexto que é dado, vai ficando em segundo plano em relação à questões administrativas, financeiras e burocráticas. Assim, ficamos cada vez mais distantes de uma proposta pedagógica que comece a ser pensada com eles, germinada dentro da escola, que nasça dos desejos e das possibilidades inventivas, criativas, mobilizadoras de um grupo que queira que a educação seja diferente e que faça a diferença.

Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de transformação dos cotidianos escolares, trazendo a perspectiva das redes para dentro do chão da escola. Para tanto, é premente atenção e apoio aos professores, para que recebam formação e acompanhamento necessário a fim de travar discussões tendo como ponto de partida a sua realidade, das suas iniciativas e experiências, para que eles próprios possam construir metodologias, reelaborar conceitos, firmar posicionamentos, enfim, fomentar sua autoria para que sejam partícipes na construção de conhecimento e de sua história.

Referências

- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes do fazer**. Traduzido por Ephraim F. Alvez.^a 15^a edição. Petrópolis: Vozes, 2008a.
- CERTEAU, Michel de; GIRARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano. 2. Morar e cozinhar**. Traduzido por Ephraim F. Alvez e Lúcia Endlich Orth. 8^a edição. Petrópolis: Vozes, 2008b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. vol.1. 2ª edição. Traduzido por: Ana Lúcia de oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

DUSSEL, Enrique. **Método Para Uma Filosofia da Libertação Latinoamericana**. São Paulo: Loyola, 1986.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008a.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008b.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. 2ª edição. Traduzido por: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Traduzido por: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. Traduzido por: Alcides João Barros. São Paulo: Ática, 1991.

LEMOS, André. Cultura da mobilidade. In: **Revista FAMECOS**. Porto Alegre. N° 40, Dez. 2009a. p. 28-35.

LEMOS, André. Cultura da mobilidade. In: **Revista FAMECOS**. Porto Alegre. N° 40, Dez. 2009. p. 28-35.

MAFFESOLI, Michel. O sistema educacional não funciona mais", diz Michel Maffesoli. **Zero Hora**. São Leopoldo, 12 de abril de 2014. Entrevista concedida a Carlos Macedo/Agência RBS. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/04/o-sistema-educacional-nao-funciona-mais-diz-michel-maffesoli-4473443.html>>. Consulta em: 10 de jan. 2017.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. São Paulo: loyola, 2004.

PELLANDA, Eduardo Campos. Comunicação móvel: das potencialidades aos usos e aplicações. **Em Questão**. Porto Alegre, v.15, n. 1, p.89-98. 2009.

PELLANDA, Eduardo Campos. Nomadismo em espaços sociais: uma discussão sobre as novas formas de inteirações potencializadas pela mobilidade da informação. **UNirevista**. Vol.1, n.3, jul/2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Pellanda.PDF>. Acesso em: 05 jan. 2017.

PRENSKY, M. Nativos digitais, Imigrantes digitais. Tradução por Roberta de Moraes Jesus de Souza. **On The Horizon**, NCB University Press, v.9, n.5, outubro de 2001.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. 8ª edição. Salvador: Edufba, 2013.

PRIMO, Alex (org). **Interações em rede**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. Intersubjetividades nas redes sociais: repercussões na educação. IN: PRIMO, Alex (org). **Interações em rede**. Porto Alegre: Sulina, 2013. p.33-47.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica**: e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2005.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2012.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TAPSCOT, Don. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Traduzido por: Marcelo Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.