

ESPECIALIZAÇÃO TECNOLÓGICA VERSUS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – REFLEXÕES E POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS¹

TEACHING PRACTICES VERSUS TECHNOLOGY EXPERTISE – REFLECTIONS AND POSSIBLE DEVELOPMENTS

Luciana Silva dos Santos²

Resumo: Na primeira parte desta argumentação, levantou-se um pouco das contribuições teóricas em torno da cultura digital, numa perspectiva de problematização do fetiche que a cerca. Posteriormente, quanto aos usos e apropriações das tecnologias por parte dos jovens, buscou-se tratar de um imaginário que parece estar organizado em duas correntes centrais: os favoráveis da existência de certa *expertise* tecnológica para a geração atual, e aqueles que buscam rever tal ideário. Em seguida, apresentaram-se alguns dados acerca da utilização das mídias digitais por professores de educação básica na realidade brasileira. Para tanto, contamos com a pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras – TIC Educação 2010, realizada pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic.br) no âmbito do Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br. Neste sentido, também recorreremos a uma investigação desenvolvida como parte do Programa de Trabalho sobre a Sociedade da Informação da UFRJ, com apoio do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Este estudo coletou dados de professores da rede municipal do Rio de Janeiro no que se referia à apropriação da informática e internet pelas escolas. Por fim, foram elaboradas algumas considerações em torno das práticas pedagógicas na conjuntura da cultura digital, tendo

1 Este artigo é uma continuidade do trabalho “O professor e a prática pedagógica no contexto da cultura digital”, aprovado para ser apresentado no XVI Endipe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012. Aqui, para endossar a pesquisa do CGI – TIC Educação 2010, recorri à investigação do Programa de Trabalho da UFRJ (2011), além de fazer algumas modificações e acréscimos no aspecto teórico.

2 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio

E-mail: lucinedu@gmail.com

em vista as influências que as representações acerca do jovem usuário das mídias digitais podem estar exercendo sobre a legitimidade do fazer docente.

Palavras-chave: Professores. Estudantes. Tecnologias Digitais. Práticas Pedagógicas.

Abstract: In the first section, stood up somewhat from the theoretical contributions around the digital culture, with a view to questioning about the fetish. Later, on the uses and appropriations of technologies by young people, we tried to deal of an imagination that seems to be organized into two main currents: those in favor of the existence of certain technological expertise for the current generation, and those who seek to review such ideas. Then, we presented some data on the use of digital media for basic education teachers in the Brazilian reality. To this end, we have a research on the use of Information and Communication Technologies in Brazilian Schools - ICT Education 2010, conducted by the Center for Research on Information Technology and Communication (Cetic.br) within the Internet Management Committee in Brazil - CGI.br. In this sense, also resorted to a research conducted as part of the Work Program on the Information Society of the UFRJ with the support of the Edelstein Center for Social Research. This survey collected data on teachers from municipal schools of Rio de Janeiro as it relates to ownership of computers and internet in schools. Finally, we developed some thoughts about teaching practices in the context of digital culture, in view of the influences that the representations about the young user of digital media may be having on the legitimacy of the teaching activity.

Keywords: Teachers; Students; Digital Technologies; Teaching Practices.

Introdução

O ponto de partida para a elaboração deste trabalho foi proporcionado pelas discussões durante a fase de análise dos dados da pesquisa Juventude e Mídia: fatores escolares e sociais. Esse estudo (financiado por FAPERJ/CNPq e CAPES-PROEX) envolveu três grupos de pesquisa: GRUPEM - Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia

e LAEd - Laboratório de Avaliação da Educação, ambos da PUC-Rio; e Coordenação de Educação em Ciências do MAST (Museu de Astronomia e Ciências Afins). Faço parte do GRUPEM.

A amostra compreendeu 39 escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro e um conjunto de 3705 alunos e 127 professores (de turmas do nono ano do Ensino Fundamental). Os objetivos dessa investigação consistiram em: identificar modos de uso de mídia pelos estudantes e seus professores e as habilidades desenvolvidas diante dos diferentes ambientes de utilização; perceber correlações entre habilidades no uso de mídias digitais e motivação para os estudos entre os alunos e investigar fatores escolares ligados à promoção de motivação dos estudantes para o aprendizado e a correlação destes com a probabilidade de desfechos educacionais favoráveis à continuidade dos estudos.

A partir da pesquisa Juventude e Mídia, tive, num primeiro momento, curiosidade pela interação entre os jovens e seus professores na atual conjuntura caracterizada pela presença significativa das tecnologias digitais. Posteriormente, no desdobramento de minhas reflexões, escolhi abordar a figura do professor e suas práticas. Nesse sentido, esta argumentação tem por base discutir a legitimidade da prática docente em um contexto marcado pela intensa mediação tecnológica da comunicação e amplo acesso à informação.

Cultura digital

Em meio à onipresença da mídia na contemporaneidade, vivenciamos condições de acesso facilitado e quase universal à informação. Esse panorama permitiu tecer definições como sociedade da informação ou do conhecimento (LÉVY, 1993), ou, ainda, na tentativa de explicar as circunstâncias atuais das relações sociais, termos como cibercultura (idem, 1999) foram cunhados.

Dentre todos esses conceitos que tentam definir a época em curso,

profundamente atravessada pelas tecnologias da comunicação e maciço contato com informações, discutirei um pouco mais sobre a cultura digital, conceito no qual estão inseridos os sujeitos que se relacionam com as mídias interativas e aqueles que não são tão familiarizados com estas.

Para André Lemos (2006), um dos grandes autores brasileiros sobre o tema da cibercultura, com a chegada do século XXI já não cabem mais exames unilaterais quanto à relação entre tecnologia e sociedade, que fomentem determinismos de ordem social ou tecnológica. Diante do fenômeno técnico-científico atual, é necessária uma mudança epistemológica para se abordar a questão.

Antes de tratar especificamente da cibercultura, Lemos (2006) fez um levantamento das representações da técnica ao longo da história, considerando suas dimensões sociais, culturais e filosóficas. Entretanto, como ponderou o autor, ainda que seja importante considerar a história das técnicas, a cibercultura não seria um estado atual da evolução de tantos projetos anteriores, técnicos e tecnocientíficos. Para ele, a cibercultura se caracteriza principalmente por uma nova e estreita relação com a sociedade.

Um pouco da história dos objetos técnicos e o surgimento da cibercultura

Se, na *tekhne* grega, a relação homem-técnica era qualificada pela utilização de ferramentas e instrumentos, na modernidade o homem se afastou dessa operação e a máquina ocupou um lugar central. Desse modo, a máquina engendrou uma noção de que a tecnologia não integrava a cultura humana, passando a ser vista como inimiga, com certo distanciamento pelo homem, situação que se tornou ainda mais flagrante com o advento da industrialização. Assim, as relações com as tecnologias nasceram marcadas pelo fascínio e medo. E esse medo

teve motivações na época moderna, quando a não manipulação de instrumentos por parte do homem pareceu desumanizar a técnica. Como nos diz Lemos (2006, p. 30), “a técnica moderna seria a cultura sem técnica, ou melhor, contra a técnica”.

O autor discorreu acerca da genealogia da técnica, destacando três estados de desenvolvimento dos artefatos técnicos: o elemento (a ferramenta), o indivíduo (a máquina) e o conjunto (indústrias). A primeira fase, a dos elementos, perdurou até o século XVIII, alimentada pelo ideal de progresso contínuo. A técnica somente se tornou tecnologia no segundo momento, no estágio dos indivíduos técnicos. Quando a máquina assumiu o lugar do homem, atingiu-se o controle e domínio da natureza, caracterizando o período da modernidade técnico-científica. Na terceira etapa, após a segunda revolução industrial, instaurou-se o período da energia termodinâmica e nuclear. É no século XXI que vivenciamos um outro axioma de desenvolvimento, sendo denominado de “*nível das redes* (como interligação de conjuntos). A cibercultura apareceu e se desenvolveu neste nível. Aqui as meta-máquinas digitais (computadores) não manipulam mais matéria e energia. Agora, trata-se de traduzir a natureza em dados binários.” (LEMOS, 2006, p. 34).

Lemos defende que o surgimento das tecnologias de comunicação se deu no século XIX, e não no século XX, como é comum pensar. Para ele, já com os adventos do telégrafo, rádio, telefone e cinema, o homem intensificou a vontade de agir a distância, “da ubiquidade” (LEMOS, 2006, p. 68).

Os *media* ensejavam um novo marco social e comunitário. Entretanto, a utopia anunciada por estes somente vem a ser efetivada com a composição do ciberespaço. Assim, em seguimento às inovações midiáticas do século XIX, o século subsequente é qualificado com a chegada das tecnologias digitais e das redes telemáticas.

Nessa ambiência de transformações, surgiu o que o autor define

como cibercultura. De acordo com Lemos (2006), esse fenômeno extinguiu a homogeneidade do espaço e a linearidade do tempo, categorias caras à modernidade ocidental. A cibercultura compõe uma espécie de desenho sociotécnico, onde os indivíduos interagem intensa e amplamente a partir das tecnologias digitais.

As tecnologias digitais revolucionaram a comunicação, agora possível em tempo real. Nesse sentido, as mudanças trazidas por esses artefatos seguiram duas frentes: “no modo de conceber a informação (produção por processos microeletrônicos) e no modo de difundir as informações (modelo Todos-Todos)” (LEMOS, 2006, p. 79).

Contudo, o autor reforça que, por meio da cibercultura, a comunicação foi intensificada, propiciando a circulação de informações sob os mais diferentes aspectos, sustentando a formação dos agrupamentos sociais. Nessa seara, 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, 2006, p. 87).

O fetiche vinculado à cultura digital

Por cultura digital entendo o que vivenciamos hoje, talvez, de modo irreversível. A ela estão vinculados adultos, jovens e crianças. Mas estes dois últimos, devido à desenvoltura com que se relacionam com os meios digitais, são concebidos como os sujeitos privilegiados desse contexto. Talvez, por isso, a cultura digital seja frequentemente associada às culturas infantis e juvenis. De acordo com Duarte, Barros e Migliora (2011, p. 156),

a comunicação mediada pelas tecnologias digitais tornou possível o que chamamos de cultura digital,

algo que nos envolve, como atmosfera, e de que participamos como produtores e consumidores, pois integra nossa vida cotidiana, nossas casas e as relações que estabelecemos entre nós e com o mundo material e simbólico.

A cultura digital é um fenômeno que, sem dúvida alguma, trouxe alterações significativas para o modo como percebemos, relacionamos e nos comunicamos. Apesar de reconhecermos as evidências e dimensões assumidas pela cultura digital na sociedade contemporânea, como argumentam as autoras (*idem*), cabe refletirmos porque conferimos a ela características que nunca haviam sido associadas a nenhuma outra cultura anterior a essa, como a cultura oral, a cultura escrita e a cultura visual, por exemplo.

Nesse sentido, à cultura digital 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” (DUARTE et. al., 2011, p. 157).

Essa forma de compreensão da cultura digital alude à cisão entre gerações, na qual os mais velhos estão sendo desincumbidos da tarefa de condução dos jovens no mundo atual. No âmbito escolar, essa 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.

Para o entendimento da figura do professor e sua prática pedagógica em tempos de cultura digital, pode ser interessante a abordagem do que professores pensam sobre a relação dos jovens com as mídias interativas, uma vez que estes últimos são concebidos como os protagonistas dessa cultura. Tendo em conta que, muito do que tem sido dito sobre os jovens no que se refere às tecnologias tem frágil alicerce

empírico e teórico, mesmo no meio acadêmico (BENNETT et al., 2008), ainda assim os discursos correntes podem contribuir para se entender as concepções em torno desses sujeitos quanto à utilização das mídias, discursos esses que podem também estar sendo compartilhados pelos professores.

As representações sobre a relação entre os jovens e as tecnologias digitais parecem seguir duas tendências centrais: a defesa de uma condição elevada para os jovens ante ao fenômeno tecnológico atual e a problematização que está embutida nessa noção (BENNETT et al., 2008).

Revisão da noção que cerca os jovens usuários de tecnologias e celebração de um *status*

De acordo com Bennett et al. (2008), conforme já dito, as discussões acerca da suposta alta especialização digital dos jovens são pouco teorizadas e desprovidas de uma base empírica sólida.

Por isso, é interessante observar que, apesar das generalizações feitas, há consideráveis matizes no interior da categoria dos jovens usuários de tecnologias, que apontam para diferentes graduações de envolvimento, e não somente para determinada utilização altamente especializada por parte dos adolescentes (LIVINGSTONE; HELSPER, 2007).

Segundo Livingstone (2009), isso se deve ao fato de parte dos desafios de usufruir as muitas possibilidades oferecidas pela internet corresponde ao grau de preparo requerido para tanto. De acordo com a autora, não é difícil encontrar jovens revelando dificuldades em usar a internet, não obstante a retórica popular segundo a qual a juventude tem sido considerada como a 'geração digital'.

Por outro lado, nessa esfera dos argumentos sobre os usos e habilidades tecnológicas, há de se ponderar que os jovens estão sendo considerados como portadores de um saber cujo reconhecimento por

parte dos demais é, talvez, inédito na história. A *expertise* tecnológica tem conferido à juventude certo *status* que pode estar desestabilizando a relação com as gerações anteriores, por muito tempo definidas pela função de transmissão e preparo dos mais novos na inserção do contexto social.

Por meio de entrevistas e observações realizadas com adolescentes em algumas casas, Livingstone (2009) percebeu que eles mesmos são conscientes de ser a primeira geração a crescer com a internet, de acordo com uma espécie de celebração desse *status*. Entretanto, enquanto afirmações são revistas acerca das reais potencialidades dos jovens usuários de mídias digitais; é preciso reconhecer o valor social corrente atribuído a eles. Segundo a autora, em raros momentos, na história, os mais novos apresentaram maior conhecimento, em comparação aos adultos, em habilidades altamente valorizadas pela sociedade.

Tentando entender as especificidades das tecnologias digitais e as diferentes maneiras com que os adultos e os jovens interagem com elas, Livingstone (2009) pontua o contraste entre as mídias digitais e as anteriores (livros, quadrinhos, cinema, rádio e televisão). Para ela, a oposição ocorreria porque, no caso destas, se não houvesse familiaridade com os conteúdos particulares com os quais os mais novos estivessem envolvidos, os adultos poderiam acessar e entender o meio, o ambiente midiático (com os quais já eram familiarizados), se assim eles desejassem, a fim de compartilhar as atividades com as crianças. No caso das tecnologias digitais, suas demandas alocam muitos à posição de distanciamento diante das informações experimentadas pelos jovens, pois a proximidade com essas mídias requer certo conhecimento das interfaces para acessar os conteúdos cuja desenvoltura ainda não foi popularizada.

Sobre os professores na era tecnológica

Na outra direção do debate, encontram-se os professores. Conforme visto, os discursos tendem a produzir uma clara distinção em relação ao envolvimento com as mídias interativas, colocando de um lado os jovens e, de outro, os nascidos antes da ampla difusão das TICs, grupo onde se encontra hoje a maior parte dos docentes.

Nessa realidade, a escola supostamente perderia a centralidade na formação dos sujeitos. E, portanto, segundo essa tendência, a proliferação das tecnologias também contribuiria “para acelerar a crise de identidade dos professores” (ALONSO, 2008, p. 754).

No que se refere ao campo da educação, com as promessas que seguem as tecnologias e certos discursos apocalípticos em torno da escola e do docente, é importante salientar que as dificuldades e os entraves apresentados pelos sistemas educacionais em diversas realidades, bem como a crise “nas relações de autoridade entre professor e aluno” (LISSOVSKY; SORJ, 2011, p. 2) precede o advento das mídias digitais e internet.

Diante disso, é fundamental compreendermos como esses profissionais vêm se relacionando com as tecnologias com as quais seus alunos têm tanta intimidade. Será que os professores estão de fato tão distantes das tecnologias digitais? E, no caso de certa afinidade com as TICs, em que medida essa condição se reflete na prática docente?

Para situar o debate sobre trabalho pedagógico e tecnologias digitais, é interessante considerarmos os mapeamentos que vêm sendo produzidos por alguns estudos, tendo como figura central o professor.

Para tanto, nesta argumentação contamos com uma investigação de âmbito nacional recente, que ofertou alguns dados sobre os contornos de utilização das TICs pelos docentes. Esta pesquisa permitiu entender um pouco mais sobre a relação entre esses profissionais e as tecnologias, na realidade brasileira. Foi realizado pelo Centro de Estudos sobre as

Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic.br) no domínio do Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br, e foi intitulada Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras – TIC Educação 2010. Complementando os resultados dessa investigação, também consideramos as informações fornecidas pelo Programa de Trabalho sobre a Sociedade da Informação, da UFRJ. Esta pesquisa recolheu 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 escolas³.

O estudo TIC Educação 2010 teve como finalidade mapear implantações e usos da Internet de banda larga no cotidiano de escolas públicas, tanto na gestão administrativa quanto, principalmente, na prática pedagógica. 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 professores, 4.987 estudantes, 497 diretores e 428 coordenadores pedagógicos.

No que diz respeito aos docentes, de acordo com o relatório TIC Educação, o professor da rede pública apresenta uma média de 15 anos de exercício da profissão. Isso significa que esse professor

“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

3 A pesquisa do Programa de Trabalho sobre a Sociedade da Informação, da UFRJ, enfocou os professores e suas atitudes quanto ao uso das tecnologias na escola. Um dos objetivos desse estudo era problematizar a implementação de programas de distribuição de computadores nas instituições escolares. Dentre estes, foram citados no trabalho que segue, nas referências bibliográficas, o programa Conectar, da Argentina, o programa Enlaces, do Chile, e, no contexto nacional, o Pro-info, o projeto 4 + 2 e o Pro-Uca. Devido às dimensões do presente artigo, considero apenas os dados, referentes aos professores, que coincidiram com os resultados da investigação TIC Educação 2010.

educação básica não tinham proposto medidas que pusessem o equipamento à disposição dos alunos” (BRASIL, 2010, p. 114).

No caso do Rio de Janeiro (pesquisa do Programa de Trabalho da UFRJ), em uma amostra que incluiu 475 professores, 66% tinham 41 anos ou mais.

A idade dos docentes é um fator significativo para os estudos sobre a relação desses 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” (BRASIL, 2011, p. 4).

Ante essa paisagem, a investigação do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) também arriscou uma correlação entre o pouco contato com computadores e Internet em programas de formação inicial docente como uma das causas para a dificuldade na apropriação das mídias interativas à prática pedagógica dos tempos atuais.

No quesito preparação de aulas, o relatório 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 de docentes recorre à Internet para comunicar-se com os pares, o que nos leva a crer que os professores têm subutilizado as possibilidades da Internet para a comunicação. 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. Mas esse contingente 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.

De acordo com os dados do CGI.br, “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%” (BRASIL, 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. Diante desses 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” (BRASIL, 2011, p. 7).

Quanto às atividades de aprendizagem, o estudo TIC Educação constatou que o cotidiano das salas de aula baseia-se em procedimentos que conservam o docente como “figura central da dinâmica de aprendizagem, como o transmissor de conhecimento, fonte primária de informação, controlador e direcionador de todos os aspectos da aprendizagem” (BRASIL, 2010, p.125). Portanto, as práticas mais comuns, que determinam a rotina diária nas escolas públicas, são atividades de exercício do conteúdo, aulas expositivas e interpretação de textos. Segundo o TIC Educação, tarefas que enfocam o estudante como protagonista no processo de aprendizagem em sala de aula, “como debates, jogos educativos e produção de materiais pelos alunos” (idem), são raramente praticadas em relação àquelas centralizadas no professor.

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 docentes pesquisados qualificaram os recursos disponíveis na escola como plenamente satisfatórios. Em

outro aspecto, na investigação do CGI.br, esses profissionais revelaram que uma das principais dificuldades para o uso mais intenso das tecnologias na instância escolar, na percepção deles, deve-se 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” (BRASIL, 2010, p. 129). Essa perspectiva foi defendida inclusive pelos professores mais jovens. Nesse viés, a cada quatro docentes, pelo menos um se sentiu desautorizado a lançar mão das tecnologias na escola, por acreditar não conhecê-las o bastante para essa iniciativa.

Entretanto, apesar das dificuldades na inserção das TICs nas práticas escolares, o estudo revelou que o docente tem mais proximidade com as tecnologias do que o restante da população com mesma faixa etária. Uma proporção de 98% dos professores já utilizou o computador e 97% acessaram a Internet em algum momento e, em contrapartida, quase metade dos brasileiros nunca teve contato com computador ou acessou a Internet. Na rede municipal do Rio de Janeiro, 98% dos docentes não somente tiveram contato com computador como possuem esse equipamento na residência. Destes, 79% também dispõem de internet via banda larga.

A partir das duas pesquisas aqui consideradas, tanto a de dimensão nacional quanto, mais especificamente, a do município do Rio de Janeiro, pode-se concluir que, no que tange ao professor, embora este tenha adquirido um espaço sólido de atuação, inclusive com qualificação acadêmica, ele ainda se depara com condições precárias de trabalho, devido a uma jornada exaustiva, baixos salários, falta de subsídios à obtenção de equipamentos e carência de apoio para o aprimoramento profissional.

Contudo, se, por um lado, a escola e os professores têm sido cobrados

para acompanhar o advento das tecnologias, devendo delas usufruir em prol da educação, por outro, cabe promover toda a estrutura necessária ao docente, em termos de formação inicial e continuada. Afinal, “não se pode esperar que o professor, sozinho, promova possíveis mudanças no paradigma da educação” (BRASIL, 2010, p.132), incorporando, por meio do fazer docente, a escola na cultura digital, sem respaldos para tanto.

Práticas docentes e tecnologias digitais

Um das características mais significativas para essa vertente do campo de pesquisas em formação docente, as práticas pedagógicas, é o enfoque dado às percepções dos professores. Nesse sentido, quando se reconhece a importância de compreender o fenômeno da cultura digital pelo ponto de vista do professor, através de suas impressões, 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 às demandas do tempo, são os professores, no âmbito da sala de aula na tessitura do trabalho diário, que melhor podem perceber o que muda ou não na atuação docente em meio ao advento das TICs.

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

Essa perspectiva defendida por Pimenta (1999) é de essencial valia para se consolidar a relevância do papel do professor na era tecnológica, uma vez que os discursos em torno da cultura digital estão sendo determinados, em sua maioria, pela “formação de crenças no poder miraculoso das tecnologias informacionais” (MATTELART, 2002, p. 9 apud BARRETO, 2004, p. 1183). Diante desses 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. Por outro lado, o papel do professor, de fato, precisa ser repensado. Na contemporaneidade, urge observar que o docente deixou

de ser o controlador do que cada aluno faz na sala de aula e transmissor de um conhecimento que ele monopoliza (qualquer aluno pode checar online as informações transmitidas pelo mestre e eventualmente questioná-las), para transformar-se numa figura socrática que ensina a refletir e a questionar (LISSOVSKY; SORJ, 2011, p. 17).

Talvez, na atual conjuntura, este possa ser um caminho para a redefinição da identidade docente, bem como de sua legitimidade. Afinal, a despeito de todos os aparatos tecnológicos que nos cercam, o professor continua sendo fundamental mediador dos processos de conhecimento. É ele quem pode, no contato sistemático com o aluno, orientá-lo na travessia da espontaneidade com que este se relaciona com as mídias à aprendizagem efetiva.

Considerações finais

Neste artigo, pretendi traçar um esboço da discussão em torno dos jovens usuários de mídias digitais, com enfoque para a oposição entre eles e as gerações anteriores, onde se inclui a maioria dos professores. O imaginário acerca da juventude diante da utilização das mídias interativas demonstrou a celebração de um *status* vivenciado pelos jovens - devido ao conhecimento em habilidades altamente valorizadas pela sociedade.

Como revelou a pesquisa desenvolvida pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil - TIC Educação 2010, os professores se sentiram desautorizados em inserir as TICs nas práticas pedagógicas, porque se consideraram menos especializados em tecnologias quando comparados aos alunos. Portanto, as percepções sobre os jovens usuários de mí-

dias digitais também estão sendo compartilhadas pelos professores. Por isso, compreender as principais vertentes da discussão contribui para a desmistificação do imaginário em torno da geração atual. E, por outro lado, buscar entender a maneira como os professores estão utilizando as tecnologias é importante para as reflexões que abordem as práticas docentes no âmbito da cultura digital.

Diante dos estudos apresentados neste trabalho (TIC Educação 2010 e dados do Programa de Trabalho da UFRJ), pode-se perceber que tanto alunos quanto professores estão próximos das tecnologias de informação e comunicação, embora os estudantes demonstrem mais interesse e familiaridade com seu uso. Entretanto, um fator preocupante é o fetiche que tem adornado essas tecnologias, contribuindo para desestabilizar o lugar do professor e a legitimidade de sua prática, devido à suposta especialização tecnológica dos jovens. Por outro lado, não é suficiente a proximidade dos docentes com o computador e a internet. Como concluiu a pesquisa do Programa de Trabalho da UFRJ, essa condição não tem se desdobrado em aumento da qualidade das práticas pedagógicas. Mesmo com a crescente difusão de programas de distribuição de computadores nas escolas, enquanto esse fato pode seguir as ondas do tempo, a utilização de tais recursos “para fins específicos de reforço do aprendizado” (2011, *idem*) requer capacitação dos profissionais.

Por fim, por conta da propagação em massa das tecnologias que caracterizam a cultura digital, e mesmo de algumas iniciativas de formação continuada, podemos perceber que os professores estão mais próximos das mídias interativas, ainda que tal utilização não necessariamente tenha se refletido nas práticas pedagógicas. Não raro, discursos apontam as tecnologias como importantes recursos de redimensionamento da escola e do fazer docente. Enquanto isso, os professores continuam apresentando dificuldades para agregar as tecnologias às práticas escolares, por se declararem pouco habilidosos em mídias digitais em

referência aos alunos. Contudo, por mais que o fetiche que cerca a cultura digital contribua para desautorizar o adulto na condução dos mais jovens no contexto social, no caso da aprendizagem continua sendo o professor o mais qualificado para mediar a relação entre jovens e tecnologias em prol da aprendizagem.

Referências

ALONSO, K. M. 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, A. F. (coord. e ed.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Educação 2010**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2011.

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.

BENNETT, S. et al. The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. **British Journal of Educational Technology**. Vol 39 no. 5, 2008: 775-786.

DUARTE, R.; BARROS, J. F.; MIGLIORA, R. Sentidos da cultura digital para a educação. In: FONTOURA, H. A. (org.). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf>>. Acesso em 04 mar.2012

LEMONS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LISSOVSKY, M.; SORJ, B. 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.

LIVINGSTONE, S.; HELSPER, E.J. Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. **New media & Society**, 2007, vol. 9, no. 4: 671-96.

LIVINGSTONE, S. Youthful Experts. In: _____. **Children and the internet**. Cambridge, UK: 2009. p. 33-62

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