

PARTE III

**A Educomunicação em Interlocução com
as Políticas Públicas**



**PROJETOS EDUCOMUNICATIVOS
DECORRENTES DA AGENDA FEDERAL**

PROJETO UM COMPUTADOR POR ALUNO – PROUCA

**Possibilidades e impasses no
desenvolvimento de práticas
educomunicativas do Programa Um
computador por aluno (ProUCA)**

.....

Luciana Velloso

1. INTRODUÇÃO

As constantes mudanças ocorridas em termos de desenvolvimento tecnológico vêm trazendo consigo uma série de questionamentos para o campo da educação. Tais mudanças implicam novas sociabilidades advindas dos meios de comunicação e paralelamente, uma necessidade cada vez mais urgente de se repensar as instituições escolares em seu formato que até hoje ainda mantem-se muito impregnado de forte organização Iluminista e seus ideais de ordem e delineamentos bem claros entre as fronteiras sobre quem ensina e quem aprende.

Embora tais reflexões não sejam recentes, podemos observar nos mais diferentes espaços a presença de uma nova geração de “nativos digitais”, como assinalam autores como Prensky (2001), Palfrey e Gasser (2011), Tapscott (2010), dentre outros.

Conforme indicam Palfrey e Gasser (2011), os nativos digitais passam grande parte da vida online, sem estabelecer nítidas distinções entre online e off-line. São unidos por um conjunto de práticas comuns, incluindo a quantidade de tempo que passam utilizando as tecnologias digitais. Tendem a ser multitarefas, se expressar e se relacionar uns com os outros através de mediações tecnológicas, ou seja, os principais mediadores humanos-com-humanos são recursos como os computadores e os telefones celulares. Esta geração em alguns cliques e dígitos tem diante de si toda uma plataforma como o Google, que os conecta com o mundo e lhes oferece um repertório vasto em outros tempos impensável.

Na interface escola - comunicação, tem se destacado a importância da formação de profissionais que possam atuar nesta mediação, pensando de forma articulada estas duas áreas cada vez mais interdependentes na sociedade contemporânea. Este profissional seria o “educador”, “expressão de Mário Kaplun que reúne num mesmo e neológico enunciado a necessidade de fazer surgir este novo tipo de profissional” (CITELLI, 2004, p.138).

Trata-se do reconhecimento de que, mesmo sob a forma de uma “não-presença” ou negação, as experiências tecnológicas estão dentro das salas de aula, pois tanto docentes quanto discentes se encontram neste espaço

social mediatizado. Sendo assim, a escola pode se constituir em um espaço de diálogo crítico com as realidades comunicacionais e tecnológicas, preocupando-se com a construção e do processo de “aprender a aprender” (CITELLI, 2004). Dentro desta perspectiva, um ambiente escolar educomunicativo caracteriza-se pela opção de seus construtores pela abertura à participação, garantindo não apenas a boa convivência entre as pessoas (direção-docentes-estudantes), mas um diálogo efetivo sobre as práticas educativas visando uma “pedagogia da comunicação” (SOARES, 2011, p.45).

Identifico nos anos de 1990 um movimento global, muito influenciado pelos Estudos Culturais ingleses, que para além dos meios, estão interessados nos processos comunicativos enquanto produção da cultura. Esta influência europeia foi revista na América Latina, por exemplo, por autores como Jesus Martín-Barbero, que “descolava o objeto da análise de muitos dos projetos da ‘educação para a mídia’ para uma ‘educação para processos e mediação’” (SOARES, 2014b, p.13). Por processos de mediações culturais, Martín-Barbero (2000) começou a delinear seus estudos que não entendiam o indivíduo apenas ilhado, sobre o qual se inicia o impacto dos meios, uma visão muito dominante até então.

A noção de “ecossistemas comunicativos” é creditada aos estudos de Martín-Barbero (2005), quando entende que vivemos um novo momento da humanidade, em que nos deparamos com um novo tipo de técnica, cuja peculiaridade reside em constituir o ingrediente estrutural da formação de um verdadeiro ecossistema comunicativo. Trata-se de um ecossistema emergente associado a uma nova economia cognitiva, a qual não apenas define o que é o conhecimento mas também especifica os modos como se dá a produção desse mesmo conhecimento. Soares (2014a) entende que essas colocações destacam as transformações nos modos como passa a se dar a circulação do saber, configurando uma das mais profundas mudanças paradigmáticas que uma sociedade pode sofrer: hoje, o saber é essencialmente disperso e fragmentado, escapando ao controle e aos tipos de reprodução imperantes em seus tradicionais e - até agora - legítimos lugares de circulação, como a família, a escola e as igrejas.

No que tange aos processos educomunicativos, ao entendê-los como indissociáveis a um processo formativo contínuo, reconheço a importância de se

investir em políticas públicas que possam favorecer este aprendizado colaborativo, o exercício da liberdade de expressão visando a prática cidadã e a intervenção humana na realidade social. Daí a utopia da Educomunicação como “gestão democrática da comunicação” em espaços educativos parte das micropolíticas cotidianas para se espriar até as ações macroculturais, sendo então vistas como desejáveis pelas políticas públicas. E para tanto, os agentes fundamentais deste processo são discentes, docentes, gestores de diferentes secretarias, comunicadores e jornalistas... reunindo nos mesmos espaços formativos professores e professoras, alunos e alunas, “proporcionando as mesmas dinâmicas formativas, para que toda a comunidade aprenda e se evolva de forma colaborativa e solidária” (SOARES, 2014, p.160).

Objetivando observar a recepção do “Programa Um Computador por Aluno” (PROUCA), que trouxe consigo a proposta de que as novas linguagens, sobretudo as digitais, representadas por netbooks, fossem incorporadas às práticas pedagógicas da escola, buscando cada vez mais a construção do que Martín-Barbero (2000) denomina como um ecossistema comunicativo, posicionando o docente enquanto mediador das relações entre seus alunos e as máquinas e criando um ambiente propício para tal relação. No que se refere aos aspectos metodológicos da pesquisa que é aqui apresentada através de um recorte, optou-se pela observação sistemática do cotidiano da escola Conecta¹, a primeira e única escola da rede municipal do Rio de Janeiro a receber o PROUCA. Isto ocorreu durante os anos de 2011 a 2014. Fez-se uso de recursos como observação sistemática, conversas informais, entrevistas gravadas e transcritas, participação em atividades da escola, dentre outras.

Apresento minhas observações sobre o processo de difusão e integração destes recursos tecnológicos na escola, questionando a perspectiva da inclusão digital que é apresentada pelo Programa, em um contexto social que cada vez mais associa cidadania ao acesso e consumo de recursos tecnológicos (GARCÍA CANCLINI, 2001, 2007). No contato com a escola, pude observar as dificuldades e as estratégias desenvolvidas para se colocarem em prática e utilizar estes equipamentos tanto pelos/as



1 Para manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa, todos os nomes que envolvem a escola e seus atores serão fictícios.

alunos/as quanto pelos/as professores/as e os problemas relacionados à produção de um currículo escolar que atenda à atual política de resultados defendida pelas instâncias governamentais mais amplas. Contudo, apesar dos entraves iniciais, e das descontinuidades que foram identificadas ao longo da política pública representada pelo Programa, também foram percebidas iniciativas que buscaram a eliminação do temor inicial em relação ao novo.

Docentes e discentes foram aprendendo a tornar-se não meramente consumidores de conteúdo divulgado em plataformas digitais, mas também produtores e protagonistas de conhecimentos que lhes faziam sentido dentro de seu contexto.

2. O PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO E SUAS PROPOSTAS

A proposta do PROUCA é baseada no projeto “One Laptop per Children” (OLPC), que foi desenvolvido pelos professores Nicholas Negroponte, Seymour Papert e Mary Lou Jepsen, no Massachusetts Institute of Technology (MIT), nos Estados Unidos. Em linhas gerais trata-se de um projeto promovido por uma fundação sem fins lucrativos, cuja proposta é desenvolver, produzir e distribuir laptops de baixo custo, com configurações diferenciadas e específicas, a alunos/as de países em desenvolvimento.

O projeto OLPC se pauta em cinco princípios para o desenvolvimento de seu projeto²: 1) a criança deve ser proprietária do laptop; 2) os laptops devem ser usados por crianças entre 6 e 12 anos de idade; 3) deve ocorrer uma “saturação de acesso” em determinada região; 4) deve haver a conexão com a internet e entre os laptops; 5) por fim, o código do sistema operacional deve ser aberto e de livre acesso. O projeto de alcance mundial envolve países e localidades com as características mais diversas, tais como Argentina, Brasil, Camboja, Costa Rica, Estados Unidos, República Dominicana, Egito, Grécia, Líbia, Nigéria, Paquistão, Peru, Ruanda, Tunísia, Uruguai, Tailândia, Nigéria, Líbia, Nicarágua, Nepal, Afeganistão,



² Fonte: http://wiki.laptop.org/go/Core_principles/lang-pt. (Acessado em 05/08/2014)

Com isso, a instituição foi se tornando ambiente muito propício que reunia os critérios estabelecidos pelo PROUCA, que também requeria da unidade escolar ter em torno de quinhentos alunos/as e professores/as, possuir, obrigatoriamente, energia elétrica para carregamento dos laptops e armários para armazenamento dos equipamentos (o que não havia de início) e proximidade com Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) ou similares. Instituições de Educação Superior Pública e Escolas Técnicas Federais são alguns dos aspectos que foram se somando para propiciar à escola Conecta a experiência de ser a primeira escola do município do Rio de Janeiro a receber o PROUCA.

3. ESTABELECENDO CONTATOS E IDENTIFICANDO POSSIBILIDADES

Reconheço que os argumentos apresentados nesse texto representarão sempre interpretações parciais e provisórias, de acordo com as diferentes teias semióticas nas quais me encontro enredada. As perspectivas de McLaren (2000) são bastante elucidativas ao nos explicar o trabalho do “etnógrafo como um flâneur pós-moderno”. O flâneur/ a flâneuse interpretam o contexto em que se inserem, mediante uma postura epistemológica que os/as situa enquanto sujeitos e objetos do olhar. Eles/elas observam a teia social pelo lado de dentro enquanto parte integrante da mesma, numa concepção de engajamento narrativo.

Ao longo de todo o tempo em que estive na escola, pude produzir um material empírico bem vasto, bem como uma descrição densa do que fora observado (GEERTZ, 2008). Várias foram as vezes em que fiquei na escola durante os dois turnos, almoçando com o grupo e partilhando das mais diversas conversas. Visando compreender as interações que se davam naquele espaço escolar, os autores vinculados a este tipo de abordagem etnográfica afirmavam que a interação em sala de aula “ocorre sempre em um contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte do universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador” (ANDRÉ, 2010, p. 37).

A autora destaca a relevância da etnografia no estudo da prática escolar cotidiana ressaltando que a mesma implica um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada.

Pude perceber alguns elementos centrais para o andamento do PROUCA e a constituição dos “ecossistemas comunicativos”, aos quais se referiu Martín-Barbero (2005). Um deles e de grande relevância foi a atuação da professora de História, que chegou à Escola em 2011, tendo toda uma formação que a aproximava dos usos educativos dos computadores (uma delas é ser tutora a distância do Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro - CEDERJ), algo que a deixava em vantagem se comparada com muitos/as profissionais da escola que nunca quiseram (ou puderam) ter contato mais intensivo com um computador. Seu perfil estava em consonância com o de uma docente educadora que, independente do PROUCA, já buscava trabalhar com o uso das tecnologias em sala de aula, buscando estimular nos discentes o interesse pela produção de conteúdos, não unicamente o consumo do que já lhes era ofertado nas vias digitais. A outra presença essencial foi a do estagiário Fábio, que a SME/RJ havia direcionado para a escola especificamente no sentido de atuar no PROUCA. Ele apresentava grande desenvoltura para lidar com os softwares, as redes e instalações dos aparelhos. Ambos formaram uma parceria que se dedicou a dividir as turmas para que, no horário do contraturno, tivessem oportunidade de entrar em contato e se familiarizar com os “Uquinhas”.

O PROUCA foi se desenvolvendo na escola Conecta com a proposta da “capacitação”⁴ dos/as alunos/as monitores, que ajudariam não só seus colegas de turma, mas os/as próprios/as docentes que solicitassem auxílio quando os netbooks fossem ser utilizados nas salas de aula. Telma e Flávio eram os principais responsáveis por essa tarefa. A professora Telma, representou o que denominei como uma de minhas mediadoras preferenciais⁵. De fato, a docente foi com quem tive mais contato durante minhas observações e a quem recorria

4 Expressão utilizada pelos/as próprios/as docentes da escola.

5 Utilizo aqui o termo “mediadora preferencial”, ao invés dos costumeiros termos “informantes” ou “nativos”, clássicos na tradicional Antropologia. Esta escolha se deu em função de ser a professora que mais diretamente lidava com o Programa na escola.

sempre que tinha dúvidas sobre alguma situação ocorrida. Ela foi fundamental em todo o processo da pesquisa e com quem consegui estabelecer uma relação de grande empatia, que Carvalho (2003) considera fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa.

Desse modo, no início do ano letivo de 2011, comecei a acompanhar as aulas ministradas para a turma 1603 da Escola Conecta. As turmas 1603 (turma com menor quantitativo de alunos/as da escola) e 1802 foram as primeiras a fazer parte da capacitação para aprender a utilizar o novo equipamento. Quando as duas turmas tivessem completado sete ou oito aulas (a “aula” extra dependeria da necessidade e das possibilidades), haveria o rodízio de turmas, pois a proposta era de que todas as dez turmas da escola tivessem seus alunos monitores capacitados/as pelas aulas com a professora Telma. Desde os primeiros encontros, pude acompanhar o empenho da docente para fazer com que o Projeto caminhasse.

Posteriormente, pude presenciar a criação do blog da turma 1603, pois o passo anterior fora a criação de um e-mail coletivo. A turma, bastante entusiasmada, escolheu o layout por votação e deram sugestões sobre a primeira postagem, algo que deveria ser de comum acordo entre os discentes (gostar de recreio, educação física, comer, pular e cantar...). Telma, Fábio e eu ficamos tentando linkar o blog da 1603 com o da 1802. Enquanto isso, a turma fazia desenhos como logotipos que eram pendurados no quadro para serem fotografados com o próprio “Uquinha” para postar no blog. Foram muito variados os desenhos da turma, que se reuniu em grupos de 4 alunos/as para elaborar as imagens.

Como todo o processo foi terminado em tempo hábil (dentro do tempo de uma aula da “capacitação”), as imagens foram postadas imediatamente no blog. A turma ficou muito feliz com o resultado e de terem seus desenhos expostos na Internet e se sentiu muito valorizada em suas produções. Contudo, por mais que a direção da Escola e a professora Telma buscassem a adesão do corpo docente, eu percebia que o interesse pelo uso dos computadores não era unanimidade e parte do grupo somente com o tempo foi aderindo e passando a incorporar gradativamente a utilização em suas práticas, também em função das demandas das turmas. Se havia o grupo dos que não utilizavam como forma de resistência,

também havia o grupo dos/as que evidenciavam o temor do novo e de como lidar com as incertezas diante do alunado.

Analisando as situações descritas e estabelecendo um paralelo com propostas que busquem o engajamento docente enquanto educadores, entendo a Educomunicação enquanto teia de relações (ecossistema) inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas - não emerge espontaneamente em um dado ambiente. Envolve todo um processo de construção que tem como grande obstáculo a resistência às mudanças nos processos de relacionamento no interior de boa parte dos ambientes educativos, o que se reforça pelas noções dos modelos de comunicação vigentes, que priorizam a mesma perspectiva verticalizada na relação entre emissor e receptor (SOARES, 2011).

Pensando nos limites e possibilidades do desenvolvimento de práticas educacionais, aproprio-me de Palfrey e Gasser (2011) quando assinalam que pais e docentes estão na linha de frente, por sua responsabilidade e na complexidade das ações que podem desempenhar junto a estes nativos digitais. Porém, é preocupante quando há um isolamento por parte dos primeiros, por entenderem que as barreiras culturais e de linguagem entre os grupos são praticamente intransponíveis.

Nesse contexto, há educadores que preferem o caminho do risco, o caminho da apropriação. Para eles, não há como deter a tecnologia quando esta assegura a possibilidade de se promover o desenvolvimento da sociabilidade dos educandos. O caminho mais saudável, no caso, é o da convivência com o fenômeno, criando condições para que os jovens transformem-se, eles mesmos, em usuários atentos e críticos: se é verdade que o jovem brasileiro tem sido aquele que mais se identifica com os mecanismos de relacionamento propiciados pela tecnologia digital, cabe à educação apropriar-se do processo, no contexto destas novas condições. E quanto aos abusos, indica Soares (2007), “nada como uma negociação entre os educadores e os educandos para que se encontre o ponto de equilíbrio”.

Ao encerrar a “capacitação” com a turma 1603 e passar por nós e pela professora de História, um dos meninos nos interpelou: “Quando a gente vai voltar a usar os computadores agora? Eu queria tanto usar mais!!!”. Observa-se nessa fala do aluno que o interesse pelas atividades realizadas nos netbooks foi crescendo e nesse

ponto vale destacar também uma atividade interdisciplinar que foi desenvolvida pela professora de Artes. A docente teve a ideia de utilizar os computadores em uma das propostas da SME/RJ, que estava estimulando as escolas a elaborarem atividades referentes ao centenário de Nelson Cavaquinho. A docente, que já estava utilizando os “Uquinhas” com a turma 1801 em sua disciplina de Artes, fez a proposta junto a outras docentes de fazer um trabalho interdisciplinar. Ela relatou em entrevista que via como aspecto positivo o trabalho com os computadores e o auxílio que os/as alunos/as lhe davam quando tinha dúvidas ou receio de lidar com o equipamento. Confessou que não teve medo de pedir ajuda à turma, que foi bastante colaborativa.

O projeto contou, então, com a participação das professoras de Artes, da Sala de Leitura, de Língua Portuguesa e de História. Os “Uquinhas” foram utilizados no projeto, pois com seu uso, os/as alunos/as pesquisaram as músicas e a biografia do artista e construíram uma apresentação em slides.

A Escola Conecta também desenvolveu um Blog para todo o colégio, no qual há uma parte que busca registrar o andamento do projeto. Algumas das situações retratadas apresentam momentos de trabalho em sala de aula, com os discentes e docentes trabalhando com as máquinas. Em outras chama atenção o fato de que os/as discentes estão utilizando em suas mesas tanto os computadores quanto os Cadernos Pedagógicos baseados nas Orientações Curriculares da SME/ RJ. No caso em questão, o/a professor/a não deixava de “ensinar seus conteúdos”, preocupação constante por conta das avaliações, mas também não deixava de usar a máquina, tentando torná-la sua aliada nesse processo.

Conforme sinaliza Orozco-Gómez (2011), é importante que educadores/as possam descentrar de suas preocupações centrais com conteúdos, de modo que se focalize mais o processo. Para tanto, diálogo educativo, a negociação de significados, a apropriação e produção comunicativa a partir da qual “se manifestarão os aprendizados dos sujeitos partícipes nos diversos processos educativos” (p.172). Com o tempo e o aprendizado do processo, o protagonismo docente e discente foi sendo valorizado para que, apesar dos impasses e resistências mais iniciais, a rede de interações se ampliasse. De consumidores de conteúdos consultados em sites, foram se sentindo mais capazes a produzir seus recursos a

partir de suas vivências. Recordo da situação de uma saída das turmas para visita a um jardim, situado dentro de Universidade próxima da escola, quando alunos/as levaram seus netbooks e munidos/as do equipamento, puderam produzir um álbum de imagens (com fotografias tiradas pela câmera do computador) e textos sobre a experiência de uma aula que conjugou Ciências, Literatura, História e Artes.

Professores/as reconheciam que as tecnologias não estavam em um local só e que seus discentes, com diferentes níveis de acesso a redes digitais fora da escola, estavam imersos nesta trama cultural. Tal visão fica expressa, por exemplo, na fala da professora Isa, da Sala de Leitura, ao abordar a importância de não ignorar este “mundo tecnológico em que estão nascendo”, “colocando uma venda nos olhos”, em seus dizeres.

Com todas as limitações técnicas do equipamento do PROUCA, pude perceber que a escola foi se familiarizando com novas linguagens, que cada vez mais iam fazendo parte do alunado. E reforçando a ideia de que não é somente uma tecnologia que irá ressignificar posturas, atitudes e relações entre produção e consumo de elementos midiáticos, presenciei situação emblemática na qual um dos alunos da turma 1801 estava em sala vendo um vídeo de MMA ou luta livre, uma modalidade de luta que foi bem difundida no Brasil e seus campeonatos têm recebido bastante audiência. O menino estava empolgadíssimo assistindo com um colega o vídeo e me dizendo que seu sonho era ser lutador. Conforme o vídeo no Youtube ia sendo visto, os meninos brincavam de simular os golpes. Em dado momento o “Uquinha” travou e o vídeo não avançava. Os meninos se entreolharam e rapidamente um deles “saca” seu celular do bolso. Ele comenta comigo “esquenta não, tia! Eu vejo do celular, eu vejo do celular! Aqui tá rapidinho [...]”.

A ideia de trabalhar com alunos/as monitores favoreceu a criação de uma rede que foi integrando os discentes que não dispunham de uma familiaridade maior com o uso dos recursos digitais. A troca também envolveu os docentes, já que o alunado apresentava, em sua grande parte, uma vivência neste contexto midiático que desconstruía dicotomias entre quem ensina e quem aprende.

A professora de Artes, em seu depoimento, dizia não ter problemas ao pedir ajuda aos alunos quando precisava utilizar os netbooks, reconhecendo-se também uma aprendiz.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIMITES E IMPASSES

Pude observar o quanto era valorizado e estimulado, sobretudo pela SME/RJ, que a escola adotasse, o que denomino como uma determinada “cultura digital”, de forma a fazer com que o Programa de fato se efetivasse e tivesse alunos/as e professores/as conectados e trabalhando pedagogicamente em seus netbooks. Tal estímulo parece em consonância com o que indica Orozco Gómez (2014), quando nos diz que na época atual, a produção de identidades passa necessariamente pelas telas. Hoje, a interação com as telas para esse setor que também está em interação com elas é “um dado”, é um ponto de partida e também de chegada, é uma condição da cotidianidade e do intercâmbio social em seu conjunto. Para subsistir no mundo contemporâneo, as telas, talvez uma mais do que as outras, tornaram-se imprescindíveis. Evitá-las comporta enorme risco de ficar de fora, excluído, precisamente porque se excluir do intercâmbio com as telas é excluir-se da cultura contemporânea.

Orozco Gómez (2014), ao discutir o momento em que considera como “sociedade da aprendizagem”, utiliza a expressão “estar no gume das telas” (p. 55) numa tentativa de captar essa condição social e cultural, significativamente crescente, na qual, de um modo ou de outro, todos nos encontramos em algum momento, por inclusão ou por exclusão. Nesta perspectiva, vale sinalizar para este aspecto que vincula o acesso pleno às telas ao empoderamento, parece-nos cada vez mais notório que nosso estar e ser como sujeitos sociais é o comunicativo e sua lógica de intercâmbio (reativo ou não), subjacente na maior parte de nossas interações sociais, tenhamos ou não acesso sistemático e adequado a este tecido comunicacional.

Na relação entre inclusão digital, cidadania e educação, Dias (2012) entende que os direitos e deveres de um cidadão envolvem uma comunicação eficiente e num sentido horizontal com outros cidadãos, de modo que possam discutir diferentes pontos de vista, o acesso à informação veiculada na mídia e os direitos civis, políticos e sociais, além dos deveres relativos a uma comunidade política, participando na vida coletiva do Estado. No entendimento do autor, quando pensamos as tecnologias da informática e da comunicação digital, podemos entender a existência de um novo campo de possibilidades para comunicação em

cada uma das áreas citadas, “não permitindo à pessoa dela excluída, portanto, o pleno exercício da cidadania” (DIAS, 2012, p. 107).

Nesse sentido, assim como García Canclini (2001), identifico cada vez mais fortemente os deslocamentos dos sentidos de cidadania da esfera pública para as práticas de consumo. São novos desafios que se colocam para uma sociedade que cada vez mais entende a cidadania como diretamente atrelada ao consumo de bens materiais e simbólicos (GARCÍA-CANCLINI, 2001), e este consumo excessivo - que não é igual para todos/as - é encarado como um dos nós que retardam a marcha do progresso, dada a perversidade com que exclui grande parte da população de seus benefícios. São ainda pontos nevrálgicos para o desenvolvimento de práticas educacionais nas escolas, que demandam das políticas públicas para o uso das tecnologias um olhar mais atento para as diferentes realidades que compõem as tantas escolas de nosso país.

Por mais que estes impasses para o andamento do projeto tenham se colocado, a escola foi se repensando coletivamente e percebendo que os tradicionais tempos e espaços escolares pareciam em descompasso com o desenvolvimento do PROUCA. A tecnologia vista enquanto trama cultural impregnada nos sujeitos foi sendo gradualmente potencializada, por exemplo, quando se faziam discussões entre docentes e discentes para planejar atividades que rompiam com os limites disciplinares e avançavam para além do espaço das salas. Refletindo a partir do campo da Educomunicação, entendo que a relação comunicação/educação não se reduz a discussão sobre adequação da utilização das tecnologias no âmbito escolar. Pude perceber que práticas educacionais iam se desenvolvendo apesar das cobranças e resistências internas e externas. Os tempos e os espaços iam sendo revistos, rompendo os espaços das Salas de Leitura e das salas de aula. Tais práticas se expressaram através de produções colaborativas, que reconheciam a diversidade possibilitada pela interdisciplinaridade.

Docentes de diferentes disciplinas produziram com os/as alunos/as e-mails coletivos, blogs, apresentações em power points e vídeos, mesmo com as limitações técnicas do computador. Os recreios, momentos em que a lógica mais tradicional de sala de aula se colocava, tornavam-se momentos de conversas sobre as atividades. Tive a oportunidade de observar como as turmas trocavam entre si

e, entre celulares (utilizados intensivamente nos recreios) e netbooks, iam dando nova feição lócus escolar. São os “ecossistemas educomunicativos”, que não se limitam a mera inserção de equipamentos na escola, mas a toda uma nova forma de lidar com o mundo ao redor.

Da professora que pedia aos filhos para “bater texto” até aqueles discentes que se sentiam mais afastados da lógica informacional, independentemente de possuírem aparelhos de mídia fora da escola, dentro da mesma, ocorriam práticas que iam criando novas sensibilidades. Rodas de conversa e de discussão modificavam a lógica tradicional da escola, motivadas por questionamentos sobre como pensar a relação entre saberes escolares e uso das tecnologias, a partir de uma verificação mais crítica da realidade em que se inseriam.

5. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATTANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amelia Teixeira (ors.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, pp. 207-222.

CITELLI, Adilson. **Outras linguagens na escola**. São Paulo, Ed. Cortez, 2001.

_____. **Comunicação e educação. A linguagem em movimento**. 3.ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

_____. **Palavras, meios de comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, Adriano Batista. O Brasil, Educação e Armadilhas da Inclusão Digital. In: LIMA, Marcos Costa; ANDRADE, Thales Novaes de. (orgs.). **Desafios da Inclusão Digital: teoria, educação e políticas públicas**. São Paulo: Hucitec - Facepe, 2012. p.106-131.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1.ed., 13.reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

SOARES, Ismar de Oliveira. **A mediação tecnológica nos espaços educativos: uma perspectiva educ comunicativa**. In: Revista Comunicação & Educação. São Paulo, ECA/USP-Edições Paulinas, ano XII, no. 1, jan/abril, 2007, pp. 31-40.

_____. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a Reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. **Revista FGV Online**, v. 4, p. 18-37, 2014a.

_____. Caminhos da educomunicação: utopias, confrontações, reconhecimentos. In: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014b, p. 145-166.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Comunicação e Mediações Culturais. **Revista Brasileira de Comunicação**, São Paulo, v. XXIII, n.1, PP. 151-163, jan./jun. 2000.

_____. **Cultura y nuevas mediaciones tecnológicas - America Latina:** otras visiones de la cultura. Bogotá: CAB, 2005.

McLAREN, Peter. O etnógrafo como um flâneur pós-moderno: reflexividade crítica e o pós-hibridismo como engajamento narrativo. In: _____.

Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 83-117.

OROZSCO GÓMEZ, Guillermo. **Educação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania.** São Paulo: Paulinas, 2014.

_____. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento.** São Paulo: Paulinas, 2011, p. 159-172.

PALFREY, John ; GASSER, Urs. **Nascidos na Era Digital.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

PRENSKY, Michael. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, MCB University Press, 9 (5), October, 2001.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital.** Rio de Janeiro: Agir, 2010.

•• OS/AS AUTORES/AS ••

Luciana Velloso é graduada em Pedagogia e História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Ciências Sociais pela Fundação Getúlio Vargas (FGV/Rio). Concluiu o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped/UERJ) e o Doutorado em Educação no mesmo Programa. Tem experiência na área de Educação e Pesquisa, atuando principalmente nos seguintes temas: Estudos Sociológicos e Antropológicos em sua interface com a Educação, Currículo, Educação e Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, Cultura e Consumo, Estudos Culturais. Atualmente é professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Educação. E-mail: lucianavss@gmail.com