

Escola e novas tecnologias – algumas reflexões

Flavia Lopes Lobão

PUC- Rio

Resumo

A intenção deste texto é discutir a inserção das tecnologias no contexto educativo, apresentada muitas vezes através de um discurso eufórico, que defende a inclusão das novas tecnologias nas práticas pedagógicas como possibilidade de transformação na qualidade de ensino. Neste trabalho se questiona a interpretação de que a incorporação de avanços tecnológicos por si só seria, *a priori*, a expressão da democratização da educação, redentora de uma escola supostamente tradicional e desinteressante. No questionamento desta visão, parte-se do pressuposto de que a linguagem, o mundo social - e aqui está incluída a escola - são fundamentalmente dialógicos, ou seja, caracterizados pela interação entre diferentes perspectivas e pontos de vista.

Palavras-chave: escola, linguagem, tecnologia, conhecimento.

Abstract

This text discusses the use of technologies in the educational context, a movement which is often presented through a discourse of euphoria that defends the idea that the inclusion of new technologies in teaching practices makes it possible to transform the quality of teaching. The paper questions the interpretation that the incorporation of technological improvements alone would be, *a priori*, an expression of democratization in teaching, or the redemption of the supposedly traditional and uninteresting school. The questioning of this view starts from the point that language and the social world – including the school – are fundamentally dialogic, that is, they are characterized by interaction among different perspectives and points of view.

Keywords: school, language, technology, knowledge.

INTRODUÇÃO

É notável como o processo histórico relativo às últimas décadas esteve relacionado ao desenvolvimento de tecnologias que, em muitos aspectos, se diferenciaram das condições anteriores. Estando tal processo implicado em transformações radicais em vários aspectos, tem a sua construção relacionada às formas de pensamento e ação, enfim, às maneiras do viver, das relações entre os seres humanos, produtores de cultura e, destes, com as outras formas de vida

do planeta. Intrínseco ao desenvolvimento dessa base material tecnológica, muito se tem produzido de reflexão sobre as formas de comunicação pelas novas tecnologias; sobre os modos de conhecer e como isso tudo chega à escola.

Consideramos a limitação de nossa leitura sobre essa vasta produção como origem de certa dificuldade em estabelecer alguma questão mais bem delimitada, específica. Portanto, é possível afirmar que este texto apresenta a pretensão de ensaiar algumas reflexões, com base na condição de professora/educadora, na tentativa de uma leitura atenta do mundo. É a partir do desenvolvimento de tal prática social que pretendemos pensar sobre questões relacionadas, especialmente, à linguagem, às práticas de leitura e escrita, relacionando-as ao discurso socialmente construído em torno do uso das novas tecnologias no contexto escolar. Boa parte da produção acadêmica sobre o aspecto educacional e a aplicação escolar das novas tecnologias (a que tivemos acesso, naturalmente) não nos pareceu ter conseguido escapar de certa visão um tanto quanto maniqueísta.

Desta forma, podemos afirmar que o pressuposto será sempre o de considerar a linguagem e o mundo social como fundamentalmente dialógicos, ou seja, caracterizados pela interação entre diferentes perspectivas e pontos de vista. Assim, considera-se que a forma de ser, humana, já o é em inserção histórica, social que, neste caso, não se limita ao aspecto da interação interpessoal, tratando-se também da interação entre textos, discursos e culturas.

PROBLEMATIZANDO

É preocupante o fato de se atribuírem à escola - quando ainda não contava com os recursos das novas tecnologias - um lugar social de uniformidades, inclusive, e obviamente, em suas práticas de linguagem, com leituras lineares e mecânicas, sendo ainda a grande castradora dos sentidos possíveis; autoritária em seu discurso pedagógico e em suas práticas violentas de negação do outro. Vejamos o que dizem Delorme e Campos (2004), no caderno do professor, material distribuído pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, para a orientação teórica e metodológica dos profissionais da rede:

Hoje, nem só os livros e os materiais impressos são elementos constituidores de conceitos, conhecimentos e valores. A linguagem da informática, as ferramentas da Internet e os sofisticados recursos da Internet e da mídia eletrônica e audiovisual chegaram para ficar, produzindo mudanças cada vez mais rápidas e significativas nas formas de se constituir conhecimento (...) Ao caráter da monologia, como se existisse uma única e correta voz,

impõem-se os conceitos de polifonia e de polissemia, onde todos têm voz e cada um atribui sentidos pessoais ao seu texto, com a garantia de que podem e devem colocar-se inteiros diante dele, reconstruindo-o a seu modo. (2004, p.1)

É inegável o fato de que cada sistema de comunicação produziu e produz seus excluídos, sobretudo a invenção dos sistemas de escrita que inauguraram a Antiguidade e até os dias atuais não se encontram democratizados, adquirindo, portanto, *status* de uma característica da própria história da humanidade. Entretanto, não parece adequado que isso possa ser relevante enquanto base de argumentação para a condenação do desenvolvimento dos sistemas de comunicação humana. Pelo contrário, nos parece fundamental que tal apreensão, definida como consciência, seja estímulo para o trabalho e base para o desenvolvimento de práticas mais democráticas, traduzidas em melhores condições de vida para todos.

Com a mesma clareza, nos parece demasiado otimista – especialmente ao considerarmos que tal documento data de 2004, e que, efetivamente, não há indícios de melhoria significativa na qualidade de ensino; basta um olhar cuidadoso para as últimas pesquisas - acreditar que as novas práticas de linguagem (e por aí passariam os sentidos da multimídia nas salas de aula), por si só, poderiam possibilitar algo mais radical, como instaurar transformações paradigmáticas nas práticas de ensino, como defendem as mesmas autoras, com a seguinte colocação conclusiva:

Assim, efetivamente se configura um novo paradigma que ultrapassa os conceitos anteriores de ensino-aprendizagem, ao proporcionar aos alunos uma formação mais eficiente para um mundo globalizado de crescente complexidade. (2004, p.2)

Evidentemente, considera-se que algumas ponderações estão sendo feitas sobre o fato de que não basta introduzir os materiais multimidiáticos para que as transformações necessárias aconteçam, mas, de todo modo, há um razoável consenso de que tais materiais poderão sustentar uma nova perspectiva na relação professor-aluno. Neste sentido, já não haveria espaço para a configuração autoritária do discurso pedagógico - e na relação ensino-aprendizagem - já que as mediações didático-pedagógicas seriam outras, e as “velhas tecnologias”: quadro de giz, cadernos, lápis, livros didáticos, já não teriam tanta importância. Os hipertextos, por exemplo, contribuiriam para a instauração de um outro tipo de leitor, muito mais ativo, capaz de assumir efetivamente sua condição de autoria, de fazer modificações, permutas, associações e formulações de novas mensagens e textos.

Não nos é possível apreender a forma como o uso de novas tecnologias para ensinar e aprender possa ser a própria expressão da democratização da prática social reconhecida como *educação*, que estaria diretamente implicada na resolução dos seguintes problemas, comumente denunciados: relações interpessoais - intelectuais, emocionais, culturais - objetiva ou subjetivamente autoritárias; reprodução de construções ideológicas dominantes, em detrimento de práticas alternativas e real desenvolvimento social; condições precárias de trabalho; administração escolar pública para os interesses políticos eleitorais e não para a educação real do cidadão; administração escolar privada muitas vezes limitada pelos interesses do capital; currículos e avaliações equivocadas; poder econômico limitado, impedindo o acesso da maioria às mais variadas formas da produção cultural e de formação profissional; valores e atitudes manipuladas pelos meios de comunicação de massa; analfabetismo total ou funcional de imensa parte da sociedade.

Assim sendo, não nos parece coerente a interpretação de que a incorporação de avanços tecnológicos seria, a priori, a expressão da democratização da educação, como parecem acreditar as autoras ao afirmarem:

Com certeza, quando todos tiverem acesso às diferentes tecnologias nas escolas, estarão compartilhando de forma democrática os saberes já constituídos e terão novas formas de constituir conhecimentos. (Delorme e Campos, 2004, p.5)

Nesse contexto, muitas palavras: inclusão, democracia, conhecimento, interação, diversidade... parecem cada vez mais esvaziadas, significam, ao mesmo tempo, tudo e nada. Clichês, quase mercadorias. Talvez sejam estratégicas para que continuemos com a mesma arrogância, a mesma violência, a mesma desigualdade, a mesma pobreza e o mesmo analfabetismo.

O fato de a escola se apresentar como um espaço monológico ou dialógico, por exemplo, não nos parece ser determinado pelo uso ou não de novas tecnologias. Os conceitos de polifonia e de polissemia, de atribuição dos múltiplos sentidos, há muito tempo têm mobilizado alguns professores, especialmente aqueles que tratam das questões mais relacionadas à língua, ao ensino da leitura e da escrita, aos processos de alfabetização e isso muito antes das novas tecnologias estarem no bojo das discussões, tal como experimentamos hoje. Nesse sentido, podemos apontar o conceito de dialogismo (Bakhtin, 2003) princípio constitutivo da linguagem, “velho conhecido”. O dialogismo é o que dá sentido ao texto,

estabelecido através da interação entre os sujeitos e o próprio texto e dos textos com outros textos.

Faraco (2003) também nos lembra que a consciência é impregnada de conteúdo ideológico e produzida nas interações sociais. Ela é um fato sócio-ideológico, à medida que só pode ser explicada a partir do meio ideológico e social em que nos constituímos permanentemente.

Não obstante, esse saber não é elaborado no vazio; não é, em hipótese alguma, uma elaboração neutra, uma relação objetiva com o conhecimento. Esta elaboração, por ser dialógica, é tecida por diferentes vozes, de distintos matizes, por julgamentos diferenciados, por sentidos não só distintos como, muitas vezes, antagônicos. Esta constituição de sentidos, tecida com vários fios, nos permite perceber que esse processo de significação está sempre aberto, não sendo totalmente estável, produzindo-se a partir de nossas interações sociais. Nosso saber, nossa consciência não são, portanto, fruto de esforços individuais, de um simples entendimento psicológico do indivíduo. Somos constituídos por diferentes vozes, distintos textos – pela voz do outro, *eu* me constituo. Em outros termos, somos seres heteroglóticos, cujo mundo interior é constituído por um conjunto de vozes, consonantes e dissonantes, onde a interação sócio-ideológica propicia a constituição de um permanente vir a ser. (2003, p.67)

Compreendemos que qualquer processo de transformação passa, obrigatoriamente, pelo político, e também por uma rigorosa reflexão sobre a forma como construímos conhecimento. As escolas tradicional, nova, tecnicista ou mesmo progressista — como suas respectivas concepções fundamentais: “humanista” tradicional e moderna, analítica e dialética - não escaparam do que no humano chamamos *racionalidade*, de determinada concepção do que seja conhecer e, naturalmente, do que seja a realidade. Dentro dessa perspectiva, a imaginação deixou de ser compreendida como mediadora entre o sensível e o inteligível, como compreendiam os antigos, e passou a ser qualificada, associada à ideia de delírio, fantasia, imprestável, principalmente, quando se trata de conhecer. Apreendendo a reflexão de Santos, impossível não questionar pretensão de neutralidade expressa em certos posicionamentos em relação à técnica e à tecnologia.

A técnica apresenta-se ao homem comum como um mistério e uma banalidade. De fato, a técnica é mais aceita que compreendida. Como tudo parece dela depender, ela se apresenta como uma necessidade universal, uma presença indiscutível, dotada de uma força quase divina à qual os homens acabam se rendendo sem buscar entendê-la... tais características alimentam seu imaginário, alicerçado nas suas relações com a ciência, na sua exigência de racionalidade, no absolutismo com que, ao serviço do mercado, conforma os comportamentos; tudo isso fazendo crer na sua inevitabilidade. (2000, p.45)

Para o projeto moderno, em cuja centralidade encontra-se a racionalidade, a *imaginação* e a *beleza* são desnecessárias no processo de construção do conhecimento. Na escola, quando conseguem penetrar, não conseguem escapar de um lugar menor, estereotipado, muitas vezes, escapes, lazer, para que as coisas sérias e importantes possam continuar acontecendo. E isso, efetivamente, só será passível de transformação quando tivermos um outro projeto político e epistemológico, que possibilite às pessoas - professores e alunos - outras experiências estéticas e culturais, por exemplo.

O currículo, que é peça fundamental nesse processo, compartimentou e hierarquizou os saberes atendendo a lógica disciplinar que, por sua vez, tratou de domesticar a complexidade do mundo. Assim, fomos estabelecendo uma relação com o conhecimento tutelada pela escola, uma relação cada vez menos de *experiência*¹, posto que pouco nos comove ou transforma — e, em geral, conforma — uma relação que tem prescindido de invenção/imaginação e beleza. O hipertexto, por exemplo, será espaço de percurso para leituras múltiplas e possibilidade de autoria apenas para aqueles que já faziam da leitura e da escrita uma experiência, para aqueles que já assumiam, mesmo que parcialmente, a autoria na escrita de suas próprias palavras. Machado (1999) também nos dirá acerca da *experiência*:

(...) deixou-se de ter como ideal a sabedoria (...) as experiências vão perdendo o sentido. Fica cada vez mais fácil informar-se, ter conhecimento. Mas em meio a tamanha explosão de dados, muita coisa escapa, fica também cada vez mais difícil compreender (...) Nunca se leu tanto quanto hoje. Mas nunca se deixou de ler tanto quanto hoje. (1999, p.110)

E, embora estejamos imersos, mesmo os menos privilegiados, num bombardeio de novas tecnologias, principalmente da informação e comunicação, não podemos dizer que se trata, comumente e para a maioria, de uma experiência, podemos ter abundância de estímulos, quantidade de informações e pobreza de experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda não nos foi possível perceber, dentro do contexto da discussão sobre as novas tecnologias, nenhum questionamento/reflexão mais rigorosos sobre o projeto científico da modernidade, já que é onde se encontram, fundamentalmente, as bases dos projetos educativos

que fomos conhecendo e que, em geral, nos permitiram construir uma concepção de ensino, de conhecimento. Portanto, uma representação para o que deva ser a escola.

Não se trata de assumir um posicionamento pessimista com relação aos benefícios da aplicação educacional das novas tecnologias. Há contribuições efetivas ao desenvolvimento das práticas pedagógicas - relatos de experiências podem ser reveladores neste sentido - mas atribuir a isso qualquer transformação paradigmática nos parece, no mínimo, ingenuidade. Compreendemos que a existência de todo um aparato tecnológico nas escolas e de professores que saibam utilizá-lo de modo interessante, não resolve a complexa problemática em que se encontra a educação no país. A realidade fartamente conhecida, denunciada, intensamente vivida pela imensa maioria de nossos estudantes e profissionais, não parece demover-se ao comando de novas tecnologias que, de certa forma, dinamizem o ensinar e o aprender.

A experiência nos revela que toda essa discussão em torno do conhecimento parece ainda passar ao largo dos debates e das práticas pedagógicas possíveis, imersos que se encontram em sistemas equivocados, corrompidos muitas vezes por interesses que nada têm de educacionais. E isso nos causa apreensão. Apreensão pelo que pretende ser tudo, pelo poder maximizado, revisitado na instância da totalidade, renegociado na instância de qualidade; e que, minimizado, invade as relações sociais das íntimas às mais formais.

REFERÊNCIAS

Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.

_____. (2003). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes.

Delorne, M. I. & Campos, C. (2004). *Caderno do professor*. Secretaria Municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

Faraco, C. A. (2003). *Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Paraná: Criar Edições.

Guatarri, F. (1993). *As três ecologias*. São Paulo: Papyrus.

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura – estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.

¹ Experiência aqui compreendida como aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que nos passa. (Larrosa, 1996, p.18).

Larrosa, J. & Skliar, C. (Orgs). (2001). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.

Leite, M. & Filé, V. (Orgs). (2002). *Subjetividade, tecnologias e escolas*. Rio de Janeiro: DP&A.

Machado, A. M. (1999). *Contracorrente: Conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Ática.

Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record.

A AUTORA

Flavia Lopes Lobão é aluna do curso de Letras, na PUC-Rio; Mestre em Educação pela UNIRIO e professora do Ensino Fundamental na Escola Sá Pereira.

E-mail: flavialopeslobao@gmail.com