



Redes Urbanas de Conhecimentos e Tecnologias na Escola¹

Nilda Alves²

UERJ

Resumo

Partindo da noção de *redes cotidianas de conhecimentos* e da idéia de que a escola é um fenômeno urbano dentro da qual seus *praticantes* entram prenes dessas redes, o trabalho busca indicar e discutir como em pesquisas desenvolvidas até o presente os docentes de escolas públicas do Rio de Janeiro, de diversos graus e níveis de ensino, tecem valores, entendidos como conhecimentos especiais que levam à ação, em redes urbanas diversas, permitindo compreender os espaços escolares dentro das redes urbanas nas quais estão inseridos, bem como os processos pedagógicos só podem ser compreendidos dentro delas. Mostra-se ao final o processo de produção de um vídeo criado por professores/professoras de jovens e adultos da rede municipal do Rio de Janeiro, retratando algumas situações por que passam como participantes dessas redes.

Palavras-chave

produção/consumo cultural e mediações; metrópoles e hibridismo cultural; imagens, novos sensóreos e imaginário urbano; cotidiano, mídia e escola.

Corpo do trabalho

Nas pesquisas que desenvolvo, venho entendendo que os seres humanos, em suas ações e para se comunicarem, estão carregados de valores que reproduzem, transmitem, mas também criam, nos contatos que têm entre si e com toda a produção técnica e artística, em redes de conhecimentos e tecnologias. Assim, em um mesmo processo, vão aplicando o que lhes é imposto pela cultura dominante, com os produtos técnicos colocados à disposição para *consumo* e, em contrapartida, vão criando modos de *usar* e *conhecer* o *invento técnico* ou *artefato cultural*, fazendo surgir *tecnologias* e possibilidades de mudanças tanto dos artefatos técnicos, como das *técnicas de uso*. A

¹ Trabalho apresentado no NT 21 – Comunicação e culturas urbanas, do V Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom

² Professora titular da Faculdade de Educação da UERJ, onde coordena o Laboratório Educação e Imagem (www.labeducimagem.br) e o Programa de Pós-graduação em Educação (www2.uerj.br/~proped). Editora das coleções “O sentido da Escola” (com Regina Leite Garcia) e “Metodologia e pesquisa do cotidiano”, pela D,P&A, Rio de Janeiro. Organizadora da Série “Cultura, memória e currículo”, pela Cortez, S. Paulo. Organizadora de livros, em editoras nacionais, do qual o último publicado foi, junto com Maria Ciavatta, *A Leitura de imagens na pesquisa social – história, comunicação e educação*, S. Paulo, Cortez, 2004. Organizadora (com outras) do Dossiê “Imagens e pesquisa em educação: currículos e cotidianos escolar”, publicado na revista *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, vol.25, jan./abr. 2004 (86). Autora de livros e artigos em periódicos nacionais e internacionais. Coordenadora do Grupo de pesquisa “Redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania”. Últimas pesquisas desenvolvidas: “Memórias de professoras sobre televisão: o cotidiano escolar e a televisão na reprodução, transmissão e criação de valores” (1999-2001) e “O uso da tecnologia, de imagens e de sons por professoras de jovens e adultos e a tessitura de conhecimentos (valores) no cotidiano: a ética e a estética que nos fazem professoras” (2002 a 2005). Pesquisa em desenvolvimento: “Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão das culturas de afro-brasileiros e seu ‘uso’ em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior – o caso do curso de Pedagogia da Uerj/campus Maracanã” (2005-2008). (nildalves@uol.com.br)



compreensão desse processo foi possível no desenvolvimento da idéia de *tessitura de conhecimentos em redes* nessas pesquisas e em outras, desenvolvidas por grupos de pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* com os quais mantemos relações diversas³.

Nesses processos, foi indispensável compreender que no caso do cotidiano escolar, ao contrário do que foi dito em outras pesquisas, é impossível a existência de ‘muros’ entre as escolas e os “contextos externos” ou a “vida”, por mais grades que sejam colocadas em torno das primeiras. Isto porque, como é dito por SANTOS (1995, 2000) somos, cada um de nós, *uma rede de subjetividades* formada nos tantos contextos cotidianos de que participamos. Ou seja, cada conhecimento (valor, arte ou tecnologia) incorporado, entra na escola, sempre, por que *encarnado* em cada um de seus *praticantes*.

Buscar compreender, assim, o que se *fabrica*, o que se cria/transmite/reproduz no *uso* de tantos artefatos tecnológicos postos à disposição para o consumo tem sido possível incorporando a idéia de *redes de relações* entre os vários *contextos cotidianos* nos quais vivemos, o que vai explicar tanto a *indisciplina* do uso (CERTEAU, 1994), como a *hibridização* desses/nesses produtos (CANCLINI, 1995). Por isso, precisamos nos dedicar a estudar as *táticas dos praticantes* (CERTEAU, 1994; et al, 1997) e *as relações de comunicação* que os mesmos, como *receptores* (MARTIN-BARBERO, 2000;1997;1995; e REY, 2001) estabelecem com os produtos colocados à disposição, entendendo-os, todos, como *artefatos culturais*.

Dessa maneira, trabalhos de autores tão diversos ajudam a compreender os *praticantes* do cotidiano escolar em seu contato com a tecnologia como sujeitos da sua história, entendendo que não são nem ‘passivos’, nem ‘alienados’ pois, permanentemente, criam *valores* e articulam práticas *éticas* e *estéticas*, ao mesmo tempo, em que usam técnicas e tecnologias (FELDMAN, 1994), em redes cotidianas, dentro de processos múltiplos de mediação e hibridização.

Nos escritos desses autores, assim, percebe-se preocupações comuns, no campo da comunicação, que deslocam as idéias iniciais, centradas exclusivamente na *produção*, para outras, em uma perspectiva diferente que busca compreender como as apropriações, as articulações e as negociações se verificam no *processo de recepção* e no *processo de uso*. Com isso, vão levando ao entendimento de que há criação de

³ Creio poder citar, sabendo que faltam alguns, aqueles grupos com os quais mantenho uma proximidade maior: o grupo coordenado por Inês Barbosa de Oliveira, na UERJ; o coordenado por Regina Leite Garcia e Maria Teresa Esteban, na UFF; o coordenado por Carlos Eduardo Ferraço, na UFES; o coordenado por Marcos Reigota, na UNISO; o coordenado por Marisa Vorraber Costa e Rosa Hesslerl, na UFRGS e na ULBRA; o coordenado por Corinta Geraldi, na UNICAMP.



conhecimentos, para além dos processos de reprodução e transmissão dos mesmos, no contato com a tecnologia, as imagens e os sons (ALMEIDA, 2002 a; 2004 b; 2000).

Nesse sentido, com CERTEAU (1994), entendemos que a necessária “empreitada teórica”, nesses estudos, se refere à busca para compreender não como se dá o *consumo* dos produtos culturais oferecidos no mercado de bens, mas sim as operações dos praticantes dos cotidianos no seu *uso*. É preciso, pois compreender que existem múltiplas e diversas maneiras de ‘marcar’ socialmente o desvio operado num dado por uma prática e só assim conseguiremos responder “a questão indiscreta” levantada por CERTEAU (1994): *como se cria?*

Especificamente no que se refere à imagem, por exemplo, este autor lembra que *só buscando compreender essas maneiras de fazer dos praticantes é que poderemos apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização* (p. 40). Dessas ‘maneiras de fazer’, portanto, é preciso descobrir os procedimentos, as bases, os efeitos, as possibilidades, nas intrincadas redes de relações que, com suas ações, os *praticantes* estabelecem, cotidianamente. Essa posição exige, também, diálogos constantes e permanentes com outras formas de pensar (CIAVATTA e ALVES, 2004).

Ainda que FOUCAULT (1999) nos proponha uma problemática nova de modo diferente mostrada e interrogada, privilegiando o aparelho produtor (da disciplina) e nos evidenciando, na ‘educação’, a existência de um sistema de ‘repressão’ que se expande em redes microbianas, ao mesmo tempo, nos indica como tecnologias mudas determinam ou curtam-circuitam as encenações institucionais (CERTEAU, 1994: 41). É por este motivo que CERTEAU entende ser importante buscar saber outra coisa, sobre o que afirma:

se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da ‘vigilância’, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou ‘dominados’?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (p.41).

São essas maneiras de praticar que vão compor o que CERTEAU indica ser uma *rede de antidisciplina*, na qual as práticas exercidas permitem indicar que há uma maneira de pensar investida em uma maneira de agir, *uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar* (p.42). É por isso que se torna imprescindível compreender que o sujeito do cotidiano faz sua *síntese intelectual* não pela forma de um *discurso*, mas pela *própria*



decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’ (p. 47), o que exige que nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* tenhamos que nos dedicar a *conversas* sobre *práticas* presentes, passadas e futuras para conseguir entender as maneiras como, nos modos de fazer pedagogia dentro dos cotidianos escolares, estão presentes as redes cotidianas dos tantos contextos urbanos vividos pelos praticantes.

Culturas urbanas e currículos praticados

Considerar as possibilidades de presença das *redes urbanas* nas escolas, através de valores, conhecimentos e significados *encarnados* nos *praticantes dos cotidianos escolares* exige incorporar o que em estudos da educação vimos chamando de *currículos praticados* (OLIVEIRA, 2003). Esses consideram, para além do que é oficialmente imposto (currículo oficial) e do que é declarado por todos os sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos escolares (currículos declarados), que é necessário considerar a criação cotidiana em processos de conhecer, de ensinar e de aprender nas escolas. Isso porque:

a cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social. (...) [Assim] a cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos. Essa cultura faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico. Todavia, a sua predominância se dá entre os descendentes de africanos escravizados no Brasil, ou seja, o segmento negro da população.(GOMES, 2003: 75 e 77).

No processo de compreender o que é produzido nas escolas como integrante das redes urbanas de produção do conhecimento, parte da articulação que existe entre a produção cultural ampla e aquela particular aos *espaçotempos*⁴ escolares. Esse processo exige levantar e discutir duas questões, em especial, e que foram discutidas, antes, por LOPES (1999) e OLIVEIRA (2003). Essas questões permitem relacionar culturas e currículos: a primeira indica a necessidade de se interrogar sobre se há diferenças entre o que se articula nas escolas como conhecimento e o que é produzido fora dela enquanto tal; a segunda, se refere à possibilidade de inter-influência entre o que é desenvolvido pelas escolas e o que é tecido, como cultura, nos *espaçotempos* fora delas⁵.

⁴ A escrita desse modo foi exigida quando ‘descobrimos’ que os modos de escrever herdados da ciência moderna era limite para o que precisávamos dizer nas pesquisas que desenvolvemos.

⁵ Chervel (1998) indica, em síntese, o que se tem discutido sobre isso: *A noção de ‘cultura escolar’ que tende, hoje, a se difundir, comporta uma ambigüidade de princípio: trata-se da cultura que se adquire na escola ou da cultura que não se adquire que na escola? Dito de outra maneira, entendemos nessa expressão a parte da cultura global que é*



Sobre a primeira dessas questões, LOPES (1999) lembra, em suas conclusões, de alguns aspectos que ajudam a pensar o que aqui queremos discutir. Um deles se refere ao tipo de razão e conhecimento que precisam estar presentes na escola para ‘estretar’ os seus vínculos com outros *espaçotempos*. Acerca disso, essa autora, indicando a importância dos saberes hegemônicos diz que eles permitem acessar

à razão e ao conhecimento que fazem jus à ‘vontade de intelectualidade’⁶ de cada um de nós. A vontade de saber significativamente mais, a vontade de participar ativamente da dinâmica cultural. Um saber que nos dota de maior fatia de poder, seja pela capacidade de interferência nas esferas cotidianas e não-cotidianas da vida, seja pela maior possibilidade de compreender os diferentes aspectos da história humana (p. 222) (...) não a história concebida como o desenrolar de uma corrente, cujos elos se determinam indefinidamente e, sim, o processo histórico marcado por rupturas na razão constituinte, [já que] não há uma razão definidora da única forma possível de conhecer, baseada em uma entidade transcendente, capaz de lhe conferir legitimidade e poder. São múltiplas as razões, múltiplas as formas de conhecer, múltiplas as dialogias em que está imerso o ser humano, esse ser social e linguageiro (p.222).

Dessa indicação, desenvolvendo seu pensamento, essa mesma autora conclui que

é questionável estabelecer uma hierarquia de saberes e culturas, tanto quanto conceber uma unidade na pluralidade cultural. Admitir a pluralidade de culturas é admitir não só a pluralidade e a descontinuidade da razão, mas também admitir a divisão do trabalho na sociedade de classes. É conceber culturas dominante e dominada como mescla ambígua e contraditória de repressão e liberdade, reprodução e resistência (p.222-3).

Quanto ao que se refere à possibilidade de inter-influência entre o que é desenvolvido pelas escolas e o que é tecido, enquanto culturas, nos *espaçotempos* fora delas, discutindo o *princípio da comunidade*, dentro do que SANTOS (2000) chama de *regulação emancipatória*, na relação com os *currículos praticados*, OLIVEIRA (2003) diz que

duas dimensões desse princípio – a participação e a solidariedade – são fundamentais, em função de sua pouca colonização pela ciência moderna. No caso da participação, a colonização deu-se, sobretudo, na esfera política (cidadania e democracia participativa), permitindo que muitos domínios da vida social mantivessem a participação como uma competência não-especializada e indiferenciada da comunidade. No caso da solidariedade, a colonização atuou, sobretudo, através das políticas sociais do estado-providência. Porém, na esmagadora maioria dos países a solidariedade comunitária não especializada – a sociedade providência – continua a ser a forma dominante de solidariedade.

difundida pela escola às jovens gerações ou, ao contrário, uma cultura específica escolar não somente no seu modo de difusão, mas também, na sua origem, na sua gênese e na sua constituição? (p.5).

⁶ Cf Bachelard (1994).



O desenvolvimento cotidiano de práticas participativas e solidárias em todos os espaços estruturais nos quais estamos inseridos, bem como a busca de ampliar sua institucionalidade, assumem, nesse sentido, importância capital na tessitura da emancipação social. As práticas pedagógicas desenvolvidas nessa perspectiva, pela importância que possuem na formação das subjetividades daqueles que delas participam, aparecem, portanto, como fundamentais nessa compreensão (p. 142).

É tudo isso que explica os modos diferenciados como são discutidos os usos de artefatos tecnológicos, bem como de todos os processos culturais que estão nas escolas, em todos os seus níveis, mesmo que poucos deles ainda possamos compreender porque não os podemos enxergar com o que temos em nós das heranças modernas de ‘fazer ciência’, com seus métodos que ‘cegam’ para o que não consideram como processos nobres de conhecer e apreender a realidade.

No entanto, é da potencialidade dessas *mediações* estabelecidas pelos *praticantes* dos cotidianos escolares, pelo que trazem encarnados para esses *espaçotempos* de tudo o que *aprendem* na *práticas* dos múltiplos contextos urbanos em que vivem que entendo ser possível discutir e produzir conhecimentos de todo o tipo – de valores éticos e estéticos a recursos pedagógicos vários, de artefatos culturais a ideologias, de tecnologias a produtos materiais, de idéias produzidas ao próprio corpo – que contribuam para uma existência de uma escola melhor para todos e todas, com a aceitação das diferenças de todo o tipo de que são portadores os praticantes dos múltiplos cotidianos.

A produção da realidade social vivida em *espaçotempos* urbanos por professores e professoras

A partir daqui, busco mostrar como através de *narrativas*, originadas de ‘conversas’, ‘depoimentos’ ou ‘escritos pessoais’, formando um tipo especial de *texto*, se vem produzindo um material – vídeos produzidos por professores/professoras – que tem permitido interrogar as múltiplas relações das escolas com os contextos urbanos, possibilitando melhor conhecer tantos os processos culturais mais amplos como aqueles que são criados nos cotidianos escolares.

As histórias das *pessoas comuns*, acumulando dados de caráter antropológico, etnográfico, sociológico, comunicacionais e educacionais, no processo de pesquisa que passarei a descrever ressalta a posição *transdisciplinar* da educação. Os trabalhos de pesquisas realizados com *narrativas* têm, assim, permitido trazer ao conhecimento mais amplo, histórias desconhecidas ou ignoradas, tanto de períodos anteriores como da contemporaneidade, ou seja, têm permitido tecer uma outra história da escola para além



da história oficial, já que conhecendo dados diferentes é possível escrever histórias diferentes (BEILLEROT, 1988; NÓVOA, 1992; LINHARES, 1997; CROS, 1998; BUENO, CATANI E SOUSA, 1998; FONTANA, 2000; ALVES, 2002 a; 2002 b; 2001; FERRAÇO, 2003).

Uma experiência de uso da tecnologia, interrogando-a: fazendo, formando-se e ensinandoaprendendo

A experiência se deu em um curso de extensão em encontros semanais realizados durante em período de 18 semanas, nos anos de 2003, 2004 e 2005. Todos esses encontros foram gravados, no processo conhecido como *making of*, já que em cada grupo tratava-se de criar um vídeo a partir de histórias que os professores e professoras participantes contavam de suas experiências e contatos com os alunos e com a comunidade das escolas em que trabalhavam, com ênfase em questões do uso de artefatos culturais, de imagens e sons. Contando com o apoio de alunos do Mestrado e do Doutorado, em especial Maja Vargas e Valter Filé, e de bolsistas de IC, os alunos/professores do curso de extensão, desde o primeiro dia, gravavam as narrativas que iam surgindo nas conversas que eram desenvolvidas, sabendo que desse registro em *making of* surgiriam as idéias que transformadas em argumento e em seguida em roteiro iam permitir a produção do vídeo que fariam/fizeram. Dessa maneira, nas conversas sobre sua ‘vida de professor/professora’ e nas discussões sobre a temática e a criação do vídeo, a câmera circulava pela sala de aula. Quem tivesse vontade, pegava-a e gravava. Simples, assim. Simples?

Como acontece com qualquer grupo, cada turma teve reações bastante heterogêneas e concluíram por fazer vídeos bem diferentes: o primeiro grupo – e sobre esse vamos falar mais detalhadamente – decidiu por fazer um vídeo em torno da inserção de alunos e membros da comunidade com a questão da droga; o segundo decidiu por mostrar o que chamaram de ‘aspectos mais positivos de seus alunos’, buscando caracterizar a busca pela escola para melhorarem no trabalho que já desenvolviam; o terceiro grupo decidiu colocar os professores/professoras no centro da roda e mostrar a ‘outra fase’ de cada professor, indicando as tantas outras atividades que desenvolviam dentro de contextos culturais múltiplos.

Assim, enquanto alguns professores/alunos imediatamente se dispuseram a gravar, experimentando enquadramentos, ângulos, zooms, travellings, tilts e outros “baratos” da linguagem audiovisual, outros permaneceram resistentes a proposta. Estes argumentavam que não poderiam fazer um vídeo sem antes receberem algumas



explicações sobre a *técnica* de fazê-lo, pois, afinal, podiam até mesmo contar com um/uma diretor/diretora de vídeos presente em todos os encontros do grupo. Desta forma, sempre com a câmera gravando, começaram ao mesmo tempo as discussões sobre o vídeo que seria feito, as reflexões sobre novas tecnologias e sobre a escola, como *espaçotempo* no qual são vivenciados processos tecnológicos os mais diversos e onde os múltiplos contextos urbanos estão presentes com seus problemas e sua potencialidade.

Mas, afinal, o que é que se estava aprendendo e ensinando, com aquela experiência?

Já, nestes primeiros momentos, ficava claro que alguns iriam aprender como se faz um vídeo deste porte, pois era isso que os interessava. Estes acompanharam a roteirização, gravação e finalmente a edição do vídeo. Outros estavam, a partir daquela experiência, tecendo uma rede de questionamentos sobre as relações possíveis que se estabelecem entre as ditas *novas* e *velhas* tecnologias de aprender e ensinar, sobre seus alunos como participantes de culturas diversas, dentro da cidade. Possivelmente, outros tantos estariam, em outra direção, formulando reflexões sobre as negociações entre os universos da educação e da comunicação. Afinal, quando se tratava de relatar experiências vividas nas escolas e nos lares ficava claro que qualquer tecnologia, quando praticada socialmente, assumia irremediavelmente um caráter simbólico e, portanto, comunicacional.

A proposta pedagógica desenvolvida apontou, então, em diversas direções possíveis, tanto como são diferentes os três vídeos realizados. Dessa maneira, esses vídeos valem tanto como um produto criado por quem antes nunca tinha feito um vídeo, como por ter permitido diferentes processos de questionamento das múltiplas redes urbanas em que todos nós estamos ‘enredados’.

A experiência aponta, portanto, para mais um questionamento: aquele que enreda produto e processo no universo da comunicação. Mais uma vez, recorrendo a Certeau (1994), podemos afirmar que os produtos de nossa sociedade só ganham sentido *processualizando-se*, isso é, sendo *usados* em contextos cotidianos. Trazer esta visão para os universos da escola e da tecnologia, evita maniqueísmos ou simplificações do tipo: “os professores precisam ser *alfabetizados* para usar as tecnologias e o universo da comunicação”. Afinal, estes, como indicaram os três grupos de professores/professoras, já conferem cotidianamente os mais diversos sentidos a estas práticas sociais. A experiência indicou que não se trata de *implantar* recursos tecnológicos na escola e sim



de *reconhecer* pedagogicamente os processos tecnológicos e de comunicação que são vividos cotidianamente nas escolas e lares.

Algumas possibilidades de concluir

Acredito que para esta história inúmeros comentários poderiam ser feitos, no limite do que podemos perceber. O primeiro deles é sobre o modo como tanto de nós da Universidade, viemos participando de iniciativas oficiais e oficiosas para “levar a luz” aos outros níveis de ensino, partindo do princípio (avaliando) que o cotidiano é sempre *espaçotempo* do não saber, do senso comum e da mesmice. Só muito recentemente, isto está podendo ser explicitado de maneira diversa. Este outro movimento do pensamento e da prática está sendo possível, a partir do crescimento de um modo crítico de pensar e fazer, que nos vem ajudando, em especial, a perceber os limites dessas ações e do pensamento anterior. Entender esses limites tem significado se incorporarmos, em todo o processo e não só “como ponto de partida”, como tantos de nós pensávamos anteriormente, todos os conhecimentos que circulam e são criados no espaço apropriado do poder instituído e instituinte, e que são produzidos pelas diversas práticas dos tantos praticantes dos múltiplos cotidianos em que vivemos. Estamos aprendendo, ao discutir nossos limites e os limites das/os tecnólogas/s que tantas vezes apoiávamos, com a impressão de estarmos sendo um pouco mais bem intencionados, que a prática produz certos conhecimentos insubstituíveis e que só podem ser produzidos, unicamente, pela própria prática, como nos lembra BOURDIEU (1998).

Neste sentido, situações vividas nos fazem parar e pensar tanto no que fazíamos como no que sabíamos e que se mostrou insuficiente em condições concretas. Creio que se pode chamar a isto, não podendo ser outra coisa, *conhecimento criado* ou *novo conhecimento*. Com ESTEBAN (1992), podemos entender que no processo do *não saber* ao *saber* existe o *ainda não saber*, que nos permite afirmar que é na prática e com a prática que *podemos saber*. Se nos dedicarmos a entender este processo, com afinco, permitiremos que os conhecimentos nele produzidos tenham um conteúdo e ganhem formas diferentes daquelas produzidas a partir da perspectiva do poder. Isto só será possível se, com honestidade, declararmos todo o processo de criação de conhecimento e não só seu resultado final, ou seja, nossos erros, dúvidas e angústias, comuns ao mesmo.

Um segundo aspecto a comentar se refere à necessidade que vem exigindo, crescentemente, que se perceba os conhecimentos tecidos para além daquilo que é



produzido pelo poder, suas/eus funcionárias/os e livros, folhetos e vídeos para consumo em massa. Para além, também, do que achamos que ensinamos e que as/os alunas/os devem saber. Este movimento de se ir além desses limitados saberes, buscando entender o que, efetivamente, alunas/os e professoras/es *aprendem ensinam* em processos curriculares múltiplos, como em todos os processos educativos com os quais estão em redes, é o que vem criando outras e mais complexas possibilidades de se entender a existência da tecnologia nas escolas e as relações que mantêm com as redes culturais nos *espaçostempos* urbanos, em especial. Limitar nossa compreensão deste fato ao “visível a olho nu”, que nos foi “dado” como saber sobre estas questões é nos fecharmos em um labirinto (MOLES, 1995) do qual não encontraremos a saída, arriscando-nos a sermos “comidos pelo Minotauro”.

Compreender todos esses processos, no entanto, não é fácil pois precisamos, na Universidade e com nossos tantos parceiros, aceitar que perderemos alguns dos privilégios que adquirimos por nos colocarmos, muitas vezes, ao lado dos que faziam políticas de modelos a serem aplicados. Hoje, o momento está exigindo estarmos, também, ao lado daqueles que tecem conhecimentos na ação, os *praticantes dos cotidianos*, buscando, ao estudar esse processo, organizar com eles os limites e as reais possibilidades de sua superação.

Isto significa, por um lado, que temos que adquirir uma postura nesses contatos que seja aquela de sentir, com todos os nossos sentidos, o quê e como os acontecimentos aparecem na redes de significados desses *praticantes*, pedindo licença respeitosamente para entrar em sua intimidade. Por outro lado, precisamos compreender que os contatos com as tecnologias estão se dando para muito além de programas ou projetos oficiais, por mais amplos que se apresentem e que neles os *processos de mediação* são, necessariamente, diversos e incontroláveis..

Uma e outra dessas posturas, levam-nos a entender que é preciso assumir todos os *praticantes* envolvidos em todas as ações educativas como sabendo muito mais do que achamos que sabem, sobre educação, tecnologia, comunicação e os *espaçostempos* nos quais vivem. Saber o que sabem exige uma compreensão do que é a tessitura cultural deste povo, na qual tantos saberes e conhecimentos se trançam. Exige, ainda, que as autoridades deste país em qualquer instância e nas múltiplas instituições existentes, entre as quais a Universidade, deixem de lado a soberba tão própria das elites deste país, e tratem de se educar sobre esses saberes e conhecimentos.



Referências bibliográficas

ALMEIDA, Milton José de. *As idades, o tempo*. In **Pro-posições**. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, v.15, n. 1 (43), jan./abr 2004 a: 39 – 61.

_____. *Investigação visual a respeito do outro*. In GALLO, Silvio e SOUZA, Regina Maria. **Educação do preconceito – ensaios sobre poder e resistência**. Campinas: Alínea, 2004 b: 29 – 68.

_____. *A educação visual da memória: imagens agentes do cinema e da televisão*. In **Pro-posições**. Campinas: Faculdade de Educação/Campinas, v.10, n. 2, maio 2000: 09 – 25.

ALVES, Nilda. *Como o nosso corpo passa a ser o de professora?* In GARCIA, Regina Leite. **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: D,P&A, 2002 a: 119 – 131.

_____. *“Romper o cristal e envolvermo-nos nos acontecimentos que se dão”: os contatos cotidianos com a tecnologia*. In LEITE, Márcia e Filé, Valter. **Subjetividade, tecnologias e escolas**. Rio de Janeiro: D,P&A, 2002 b: 15 – 26.

_____. *Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda (orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001: 13 – 38.

BEILLEROT, Jacky. **Voies et voix de la formation**. Paris: Editions universitaires, 1998.

BOURDIEU, Pierre (1989). **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL.

BUENO, Belmira, CATANI, Denice Bárbara e SOUSA, Cynthia Pereira de (orgs). **A vida e o ofício dos professores – formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. S. Paulo: Escrituras, 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas – estratégias para entrar y salir de la modernidad**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2ª ed., 1995.

CIAVATTA, Maria e ALVES, Nilda. **A Leitura de imagens na pesquisa social – história, comunicação e educação**. S. Paulo, Cortez, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – as artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CROS, Françoise (ed). **Le mémoire professionnel en formation des enseignants – un processus de construction identitaire**. Paris: L’Harmattan, 1998.

ESTEBAN, Maria Teresa (1992). Não saber/ainda não saber/já saber: pistas para a superação do fracasso escolar. Niterói: UFF. (dissertação).

FELDMAN, Daniel. *Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar*. In **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v.25, n. 86, jan./abr. 2004: 72 – 101.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Eu, caçador de mim*. In GARCIA, Regina Leite (org). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003: 157 – 175.

FONTANA, Roseli Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, a genealogia e a história*. In FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 14^a ed, 1999.

GOMES, Nilma Lino. *Cultura negra e educação*. In Costa< Marisa Vorraber (org) **Revista Brasileira de Educação – número especial: Cultura, culturas e educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, mai-ago/2003, (23): 75 – 85.

LINHARES, Célia Frazão Soares. **A escola e seus profissionais – tradições e contradições**. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

MARTIN-BARBERO, Jesús e REY, Germán. **Os exercícios do ver – hegemonia audio-visual e ficção televisa**. S. Paulo: SENAC, 2001.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais*. In FILÉ, Valter (org). **Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: D, P & A , 2000: 83 – 112.

_____. **Dos meios às mediações – comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1997.

_____. *América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social*. In: SOUZA, Mauro Wilton (org.) **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995: 39-68.

MOLES, Abraham (1995). **As ciências do impreciso**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

NÓVOA, António (org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed, 1992.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados – entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: D,P&A, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa **A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência**. S. Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade**. S. Paulo: Cortez, 1995.