



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

Cordeiro, Salete de Fátima Noro

Jornada Ampliada e Cultura Digital: cotidiano e espaços-tempos do educar
Educação & Realidade, vol. 42, núm. 3, 2017, Julho-Setembro, pp. 1123-1142
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623660644>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317253008017>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFRJ redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Jornada Ampliada e Cultura Digital: cotidiano e espaços-tempos do educar

Salete de Fátima Noro Cordeiro¹

¹Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador/BA – Brasil

RESUMO – Jornada Ampliada e Cultura Digital: cotidiano e espaços-tempos do educar. A ampliação da jornada escolar na rede pública brasileira é uma das iniciativas do governo para alcançar a melhoria da qualidade na educação básica. O objetivo deste trabalho é discutir, além da ampliação do tempo cronológico, o desenvolvimento de espaços-tempos outros do educar a partir da articulação de dois programas governamentais distintos. O referencial teórico-metodológico parte dos estudos multirreferenciais, contemplando a teoria dos cotidianos e da cultura digital. Entre os resultados, apontamos a necessidade de políticas públicas que fomentem o protagonismo e a formação de professores, ao invés de programas que visem alcançar apenas indicadores educacionais.

Palavras-chave: Jornada Ampliada. Cultura Digital. Espaço-Tempo.

ABSTRACT – Extended School Day and Digital Literacy: school life and space-time of education. The extension of the school day in the Brazilian public system is one of the government's initiatives to improve the quality of basic education. The objective of this study is to discuss, beyond the extension of the chronological time, the development of another space-time of education from the articulation of two distinct governmental programs. The theoretical and methodological reference derives from multi-referential studies, addressing the theory of school life and of digital literacy. Among the results, we pointed out the need for public policies that foster protagonism and teacher education, instead of programs that aim only at education indicators.

Keywords: Extended School. Digital Literacy. Space-Time.

Introdução

A ampliação da jornada escolar na rede pública brasileira é uma das iniciativas do governo federal para alcançar a melhoria da qualidade na educação básica. Tal ampliação ancora-se no desenvolvimento de programas e projetos provenientes das várias esferas do poder público, tendo como principal característica promover a extensão do tempo diário das crianças e jovens no espaço educativo. Porém sabemos que muitos desses programas e projetos chegam fragmentados à instituição escolar, uma vez que são oriundos de diferentes instâncias e não possuem em sua origem qualquer tipo de intercomunicação. Trazemos para o campo do debate dois projetos que originalmente não dialogam entre si, mas, ao chegarem à escola, são rearticulados pela coordenação, proporcionando outros ritmos para o cotidiano escolar. Um dos programas é o *Mais Educação*, que acrescenta à ideia de ampliação da jornada escolar a perspectiva da educação integral. O outro é o programa *Um Computador por Aluno* (UCA), cujo fim é levar a cultura digital para as escolas e suas comunidades, através de dispositivos digitais móveis (*laptops* educacionais).

Os dados aqui apresentados foram construídos durante uma pesquisa de doutorado que mostra como a cultura digital, articulada aos projetos Mais Educação e Um Computador Por Aluno, penetra os espaços-tempos da escola, trazendo outros sentidos e perspectivas para as relações de ensinar e aprender. O potencial do digital surge com intensidade e passa a permear as práticas no interior da escola, ressignificando o cotidiano educativo, ampliando as responsabilidades educacionais que agora não estão apenas nas mãos dos professores, mas coloca os alunos como protagonistas, como no exemplo da proposta dos monitores na escola, que trazemos no corpo do trabalho. Outro aspecto importante a considerar na experiência do Projeto UCA foi a proposta de formação de professores, onde as tecnologias digitais são tratadas como estruturantes dos processos de ensinar e de aprender, chamando alunos e professores para trabalharem colaborativamente na construção de seu conhecimento. Essa concepção de formação não provém diretamente do conteúdo do projeto, mas é oriunda do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias – GEC da Universidade Federal da Bahia, que concebe as tecnologias dessa maneira, e da formação de professores no campo das tecnologias indissociadas dos seus locais de trabalho, de suas práticas, vivências e experiências com os alunos. A colaboração é uma das suas premissas, onde todos estão continuamente em processo de formação, ensinam algo e têm algo a aprender.

O objetivo deste trabalho é, a partir do contexto encontrado na escola, discutir a ampliação da jornada escolar que, além da extensão do tempo cronológico (matutino e vespertino), desenvolve espaços-tempos outros do educar permeados pela presença da cultura digital. Antes do advento das tecnologias, essas outras temporalidades, onde transcorre o cotidiano¹ da escola, eram muito bem delimitadas por limites visíveis (muros, paredes, portas, grades e janelas) e invisíveis (relações de poder, de autoritarismo e hierarquias). A educação seguia até então regras e rotinas, pressupondo atitudes e relações que pareciam perdu-

rar no tempo, independente dos instrumentos, das teorias e da época em que vivíamos. Segundo Lopes (2012), mesmo após a Lei 5.692/96, que possibilitava a alteração da organização do tempo na escola, a educação brasileira não sofreu mudanças estruturais importantes, dando continuidade à uniformização de toda a organização e processos que ocorrem no cotidiano escolar.

Apesar disso, não podemos negar certo grau de alteração nas dinâmicas ao longo do tempo, já que não entendemos os espaços, por mais burocráticos e hierárquicos que possam ser, como completamente imóveis. Sempre há uma reação por parte de algum membro da comunidade escolar para desestabilizar o instituído. A escola sempre possuiu uma característica disciplinar, cheia de normas e regras, mas, ao mesmo tempo, é um ambiente propício para que esses limites sejam quebrados, burlados, dado a forma como professores e alunos reagem implícita ou explicitamente a essa cultura instituída dentro do espaço educativo formal.

Durante a pesquisa, percebemos os espaços-tempos sendo alterados no cotidiano escolar à medida que experiências e concepções estruturantes sobre o educar penetram os espaços educativos de tal maneira que reorientam as práticas e concepções de programas e projetos governamentais no interior das escolas. Um dos indícios está nas experiências de produção de conteúdos de um grupo de alunos monitores que fazia parte do Programa UCA e frequentava o turno inverso na escola, através do Programa Mais Educação. Durante o período em que estivemos fazendo nossa investigação, observamos a realização de atividades, tanto na escola como na comunidade, que resultaram na elaboração de um projeto sobre o bairro, na produção de um vídeo de massinhas sobre o tema sustentabilidade e a edição de um programa de rádio, utilizando o *laptop* UCA e seus programas. Envolveram-se no planejamento e produção dessas atividades professores, alunos e funcionários, nos turnos matutino e vespertino, conjuntamente ao Programa Mais Educação. É nesse cotidiano permeado pelas tecnologias digitais móveis presentes na escola que percebemos as dinâmicas de espaço-tempo sendo alteradas na vida ordinária da comunidade escolar.

Nosso olhar investigativo parte de um referencial teórico-metodológico multirreferencial, que contempla o método indiciário, os estudos dos cotidianos e da cultura digital. A partir dele, tentamos elaborar uma cartografia desse cotidiano entremeado por tantos acertos, desacertos, esperanças, lutas, trocas, planos, projetos, planejamentos e atribuições, todos cheios de muita vida.

Programas Governamentais: as estratégias que vêm de cima

Acessando os *sites* do governo notamos uma infinidade de planos, projetos e programas que dizem respeito à educação. São políticas públicas de curta ou média duração que tentam solucionar os problemas educacionais do nosso país. Mas o que se percebe é que esses projetos, provenientes de diversos ministérios e secretarias, não dialogam entre si, o que gera gastos da União e aumento da burocracia nas escolas que,

com poucos recursos financeiros e humanos, têm que dar conta de providências como relatórios, metas, infraestrutura, etc.

Segundo Boneti (2012), as políticas públicas são construídas em um contexto muito complexo de correlação de forças entre Estado, classes sociais e sociedade civil, que transformam verdades relativas em verdades absolutas, as quais se tornam pilares de sustentação para elaboração e operacionalização dessas políticas. Sob essa lógica, não podemos compreender o Estado nem como ente neutro – que elabora as políticas unicamente regidas pelas leis, visando somente o bem comum –, nem como uma “[...] instituição de dominação a serviço da classe dominante” (Boneti, 2012, p. 18), pois, para esse autor, há outros atores que fazem emergir uma dinâmica conflitante de interesses entre vários grupos. Boneti (2012) relata que, com o avanço das relações econômicas globalizadas, os agentes definidores das políticas públicas não são apenas nacionais, o que torna mais obscuro identificar os interesses de classe aí contidos. Ele mesmo reforça essa premissa ao dizer que:

[...] entende-se que existe uma estreita afinidade entre os projetos do Estado (as políticas públicas) com os interesses das elites econômicas [...] a definição das políticas públicas é condicionada aos interesses das elites globais por força da determinação das amarras econômicas próprias do modo de produção capitalista (Boneti, 2012, p. 19).

Assim, fica claro que as políticas públicas são fixadas por diferentes agentes, grupos sociais, que com a globalização não podem mais ser definidos do ponto de vista das articulações e conflitos nacionais. Nesse contexto de complexidade, onde se configuram, estruturam, definem e implantam-se as políticas públicas, instala-se uma tensão no cotidiano entre as estratégias e táticas que estão presentes nas maneiras de lutar e viver, tanto por parte das elites como por parte dos praticantes ordinários que representam a grande parte da população.

Certeau (2008) nos auxilia a entender esse processo de luta, poder e sobrevivência quando distingue estratégias de táticas. Para o autor, as estratégias se caracterizam como “[...] o cálculo das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e de poder é isolável de um ambiente” (Certeau, 2008, p. 46). Elas pertencem aos praticantes da esfera do poder institucionalizado, determinado por organizações políticas, governamentais, econômicas, que conseguem dominar o tempo através do espaço, sendo praticadas por sujeitos que se apropriam de lugares para gerir e administrar as relações a partir do poder que possuem.

Seguindo essa lógica, compreendemos por quê, ao falar sobre políticas públicas, Boneti (2012) não coloca o Estado nem a serviço das elites nem da população, em função das lutas aí travadas. Mas o autor admite que “[...] isto não significa dizer porém que a classe economicamente dominante não tenha predileção em termos da elaboração e implantação das políticas públicas, mas não se pode dizer que esta predileção se constitua na única força” (Boneti, 2012, p. 18). A nosso ver, quando Boneti admite que, embora exista uma preferência pela classe dominante, esse critério não seja o único a ser levado em conta na ado-

ção dessas políticas, ele aponta que, apesar de o mais forte geralmente dominar, há maneiras de lutar para conseguir políticas mais justas ou, se não lograrmos vitória, mesmo assim podemos encontrar maneiras outras, de com o que nos é dado, subverter, reelaborar, reconstruir a favor dos menos favorecidos. A esses processos, Certeau (2008) chama de táticas.

As táticas, diferentemente das estratégias, são de outra natureza, pertencem ao fraco, são calculadas, mas não possuem um *próprio*, não dominam o espaço, agem no espaço do outro. As táticas dependem do tempo, das circunstâncias, dos acontecimentos. O praticante, para jogar o jogo da esperteza, que acontece em meio ao inusitado e ao desconhecido, precisa astuciosamente articular uma pluralidade de elementos que tomam forma, não de discurso, mas de decisão. Como a tática oportuniza tirar proveito da ocasião, ele não consegue guardar no tempo essa jogada, porque, mudando as ocasiões, mudam-se também as táticas, portanto não se pode aprisioná-las. O praticante ordinário não tem um espaço próprio, movimenta-se nos espaços de quem joga com estratégias. Entenda-se aqui que as táticas estão intimamente relacionadas aos fazeres do cotidiano, são movimentos dentro de um espaço dominado pelas estratégias, pelas regras determinadas pelas instituições e pelo poder. Quanto ao uso da tática:

Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as 'ocasiões' e delas depende, sem base para estocar benefícios, [...] Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. Em suma, a tática é a arte do fraco (Certeau, 2008, p. 100-101).

É no campo das táticas que as escolas constroem seus cotidianos, onde lhes falta o básico, e o que chega é bem-vindo, a exemplo dos programas e projetos, sobre os quais criam e recriam. Temos que ter claro que um programa feito em uma instância distante do chão da escola, para atender de forma massiva todas as regiões do Brasil, não contemplará realidades e necessidades que se mostram tão diversas em cada contexto educativo. Como agravante, os diferentes projetos que chegam às escolas não foram feitos para dialogarem, são fechados em si mesmos. Dessa maneira, tudo aquilo que se mostra engessado e linear precisa ser ressignificado. Assim, os consideramos como *migalhas*, como *sucata* que chegam aos cotidianos educativos e lá são ressignificados, transformados em seu percurso por professores e alunos engajados. Na tentativa de compreender essa tensão é que imergimos no cotidiano, campo de táticas astuciosas, de desejos, de *poiesis*, de construção dos praticantes no chão da escola. Antes de falarmos sobre essas ressignificações, apresentaremos um pouco dessas estratégias que vêm de cima.

Programa Mais Educação e Programa UCA

Ao adentrarmos a escola onde realizamos a pesquisa, deparamo-nos com alguns projetos e programas que são abraçados pela escola

com o objetivo de angariar verbas para infraestrutura, recursos materiais e humanos na tentativa de promover oportunidades de aprendizagem e, conseqüentemente, uma melhor qualidade na educação oferecida. Entre os programas em andamento na escola, observamos o Mais Educação e o UCA, propostos pelo governo federal, mas sem nenhum tipo de articulação formal tecida em sua base.

O programa Mais Educação nasce através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação (MEC), através da portaria interministerial nº 17/2007 (Brasil, 2007) e regulamentado pelo decreto 7.083/10 (Brasil, 2010), como um dos desafios à promoção da Educação Integral. Esse programa, coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), em colaboração com secretarias municipais e estaduais de educação, está articulado com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). De acordo com os documentos relacionados ao programa, constitui-se em uma tentativa do governo federal de diminuir as desigualdades educacionais e fomentar a ampliação da jornada escolar para sete horas (7h) nas escolas municipais e estaduais da rede pública, o que também incide na reorganização curricular e pedagógica desses cotidianos. Segundo documento analisado:

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacional (Brasil, 2015).

Essas prerrogativas atendem às especificidades da escola estudada, já que está localizada em um bairro periférico que ainda carece de muitas de suas necessidades básicas de infraestrutura sejam atendidas, e que sejam tomadas medidas que tirem, principalmente, crianças e jovens da situação de vulnerabilidade social. Cabe salientar que, além de promover a ampliação da jornada diária na escola, o projeto propõe uma estrutura curricular que contempla diversas atividades organizadas em macrocampos de trabalho. Não nos interessa, nesse momento, descrevê-los detalhadamente, apenas salientar que, pela maneira como as atividades foram organizadas na escola, os macrocampos quase que desaparecem, pois as atividades estão todas imbricadas umas nas outras, dificultando a distinção entre eles, que passam a existir apenas para fins de organização pedagógica do projeto. Deve-se ressaltar que o programa não atende todos os alunos, apenas alguns são contemplados e selecionados através de critérios estipulados nos documentos oficiais. Entre eles estão aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade, os que possuem perfil de liderança entre seus pares, aqueles em defasagem idade-série ou em séries onde são detectados altos níveis de evasão ou repetência.

O debate acerca da extensão da escolaridade para período integral vem de longa data. Entre os argumentos levantados para sua adoção, encontramos:

[...] a necessidade de resolver o problema do menor abandonado que, sobretudo nos grandes centros urbanos, é explícita ou implicitamente, considerado problema de segurança da população. Assim, a escola de período integral apresenta-se como a solução necessária para, tirando o menor da rua, proporcionar-lhe um período diário de aprendizagem e de convívio escolar que represente, ao mesmo tempo, a realização da justiça social a essa parcela da população (Paro; Ferretti; Vianna; Souza, 1988, p. 13).

Entre os que se colocam contrários, está a crítica ao seu caráter assistencialista e compensatório. Este trabalho não se propõe a fazer uma análise profunda do Programa Mais Educação, mas é imprescindível manifestar nossa inquietação quando este programa trata de forma negligente o espaço físico em que será implantado. Nota-se, lendo os documentos oficiais, que o espaço físico da escola não é considerado determinante para que aconteça a expansão do tempo diário. Sugere-se buscá-lo em locais ociosos da escola ou da comunidade, ou mesmo firmar parcerias para que a escola de tempo integral aconteça. Dessa maneira, insere-se mais uma tarefa exaustiva para o corpo docente dar conta, e descompromete o Estado de investir tanto na construção de novas escolas como em promover melhorias na infraestrutura das já existentes para que os programas aconteçam efetivamente. Pensamos, sim, que a escola pode e deve atravessar seus muros para educar, mas, sobretudo, a concebemos como espaço legítimo da educação, e que, portanto, buscar a comunidade e parceiros não pode encobrir o descaso governamental com a quantidade de unidades escolares e com a integridade de sua infraestrutura. Sair do espaço escolar deve ser uma opção e não uma necessidade.

Outra política desenvolvida na escola foi o Programa Um Computador por Aluno (UCA), que nasceu como um projeto lançado em 2007, por iniciativa da Presidência da República, estando em seus primeiros momentos diretamente vinculado ao gabinete do presidente Lula. Segundo Andrade (2013), sua base de organização e estruturação foi asentada nas seguintes fases:

Projeto Pré-Piloto (experimento ou fase I) – Experimentos em cinco escolas, com equipamentos doados (*laptops* nos modelos XO, Mobile e Classmate), e implementação a cargo das universidades, escolas, Núcleo de Tecnologia Estadual (NTE) e Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM). Foram contempladas cinco escolas, em quatro estados da Federação – RS (Porto Alegre), SP (São Paulo), RJ (Piraí), TO (Palmas) –, além do Distrito Federal, que lançaram, a partir de suas experiências, as bases para que o governo reeditasse, no ano de 2010, uma versão piloto do projeto.

O Projeto Piloto (ou fase II) – De abrangência nacional, com equipamentos comprados (*laptop* modelo Classmate, marca CCE), distribuídos e implementados pela União, em parceria com diversos agentes, incluindo Instituições de Ensino Superior (IES), NTE e NTM, com objetivo geral de avaliação das viabilidades tecnológica, econômica, pedagógica e gerencial do uso do *laptop* no sistema público de ensino. Foram

contemplados todos os estados brasileiros, perfazendo um total de 300 escolas, tanto urbanas como rurais.

O Programa UCA, Prouca (expansão ou fase III) – Veio para possibilitar a expansão do UCA para todas as redes públicas de ensino que, então, poderiam adquirir *laptops* educacionais com base no registro de uma ata de preços.

A escola estudada foi contemplada com a fase II do projeto, estruturada em quatro pilares: infraestrutura, formação de professores, avaliação e pesquisa. A ideia é de um computador por aluno, ou seja, os *laptops*, ao contrário dos *desktops* dos laboratórios de informática do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), que possuíam uso restrito e compartilhado, são equipamentos individuais, onde cada aluno tem o seu.

Com o desenvolvimento da pesquisa, percebemos algumas fragilidades na concretização plena do Programa UCA, principalmente, em relação à infraestrutura de banda larga, à manutenção dos equipamentos e sua própria descontinuidade. Além disso, a escola foi contemplada com 140 *laptops*, número de equipamentos inferior ao de alunos. Dado significativo por se tratar de um projeto que se caracteriza pela disponibilização de tecnologia 1-1. Apesar desse contexto adverso, incluindo a falta de rede internet e a precária infraestrutura de rede de energia elétrica, a escola abraçou o projeto e desenvolveu muitas atividades, sugeridas pelos formadores ou de própria iniciativa.

Percebemos, ao longo de nossa presença no cotidiano escolar, que essas duas políticas, tanto o Mais Educação como o UCA, vão sendo alteradas, adaptadas, mescladas, tanto pelas instâncias formadoras como pela própria escola, pois também o grupo GEC da Universidade Federal da Bahia, encarregado da formação dos professores no Projeto UCA, reconfigurou a sua proposta de formação, para dar aos professores, alunos e formadores a chance de protagonizar sua formação. Nesse processo, na interação com as tecnologias digitais móveis que chegam às escolas, vai sendo construída, no cotidiano escolar, a cultura digital.

A Construção da Cultura Digital: na ausência da banda larga, aprendemos com o *offline*

A cultura digital passa a fazer parte do cotidiano das escolas com a presença de equipamentos digitais – como aqueles encontrados nos laboratórios de informática, enviados, inicialmente, pelo Proinfo –, mas, com maior intensidade, com a chegada das tecnologias digitais móveis, tanto as enviadas por programas governamentais (como Programa UCA ou os *tablets* na escola) como os próprios dispositivos digitais móveis levados diariamente por toda a comunidade escolar – alunos, funcionários, professores e pais. Os indícios deixados pelos praticantes desse cotidiano, no seu dia a dia, nos ajudaram a construir uma cartografia constituída de linhas de entradas e saídas, nem sempre clara, muitas vezes fragmentada, mas permeada pelos desejos, concepções, decepções, crenças, histórias e vivências de sujeitos imersos nos desafios do cotidiano escolar.

Um dos primeiros desafios da escola para implantar o projeto e as práticas com as tecnologias que estavam chegando foi ter que trabalhar com aparelhos digitais móveis no modo *offline*, na medida em que, por sua natureza, estão intimamente atrelados à conectividade. Isso porque a internet destinada ao projeto nunca foi implantada na escola. Esse foi um fator que limitou muitas atividades, principalmente, as que poderiam ter colocado a escola e seus praticantes em rede. Segundo Bonilla e Fantin (2015), as redes são fundamentais para construir a cultura e a vida em sociedade:

[...] por meio delas, cada sujeito e instituição pode se manifestar, compartilhar seus conhecimentos, sua capacidade de aprender e ensinar, ou seja, a dimensão da rede vai além da interconexão de computadores, possibilita a formação de espaços de comunicação, de articulação de ideias, de experiências, de sujeitos (Bonilla; Fantin, 2015, p. 100).

Apesar de todas as limitações que a falta de rede poderia acarretar, a escola optou por abraçar o projeto e percorreu o caminho das produções *offline*, utilizando todos os recursos do *laptop*: produção de imagens, fotografias, vídeos; produção de áudio, gravação de sons e elaboração de programas de rádio; produções textuais utilizando os editores de texto, e até os *games* educativos embutidos no dispositivo.

Entendemos que a cultura digital resulta de todas aquelas práticas sociais e humanas que se desenvolvem a partir dos processos de digitalização. No momento em que o digital passa a existir e fazer parte do cotidiano dos praticantes, esses inventam modos de usufruir dessa tecnologia, criando e recriando artefatos, objetos, maneiras de produzir, de conhecer, de fazer, de pensar, de relacionar, de gerar outras técnicas e tecnologias. No nosso entender, a cultura digital desenvolve-se a partir dessas práticas sociais e humanas que mudam constantemente, inclusive, sendo indispensáveis para a constituição da *cibercultura*. Essa, por sua vez, compreende muitos dos processos e práticas que se mostram potentes como desencadeadores, também, de produção de artefatos, técnicas, tecnologias que, agregados ao potencial das redes, possuem uma dinâmica tão intensa de transformação e expansão que leva muitos teóricos a concebê-la como mais ampla ou central. Aqui, não estamos tentando criar hierarquias ou adjetivar cada um desses conceitos, mas indicar que o digital é um elemento potente e forte da cultura de nosso tempo. Ao passo que consigamos entender e vivenciar intensamente esses processos, tenderemos a falar apenas de cultura, deixando de falar em cultura digital e cibercultura.

No nosso entendimento, a cultura digital constrói-se a partir do advento e do desenvolvimento das tecnologias digitais e da sua compreensão, resultado da aproximação, cada vez mais intensa, entre elas e seus praticantes/interagentes – pelo acesso, manipulação e vivências. O digital passa a permear todo o cotidiano, envolvendo captura, produção, processamento e compartilhamento de diversos tipos de conteúdos, o que passa a marcar a sociedade atual. A cultura digital é intensa e avassaladora, muda todos os âmbitos da vida em sociedade, qualifi-

cando, então, a cultura em seu conjunto. Tapias (2006) refere-se à cultura contemporânea como a cultura digital, pois, para ele, a tecnologia digital é o que mais caracteriza a sociedade atual, deixando claro que a cultura digital não aniquila a cultura anterior, mas tem o potencial de modificar tudo ao ponto de qualificar a cultura contemporânea.

Na cultura digital, as vivências favorecem a produção, a comunicação, a socialização, com perfis cada vez mais multidimensionais e não lineares. Conhecer e vivenciar plenamente seus processos e produtos torna-se, então, requisito essencial para a imersão na cultura digital. Buscamos cartografar essas vivências na escola, onde a presença dos dispositivos móveis digitais invade o cotidiano. Os indícios deixados por esses praticantes mostram possibilidades crescentes de interação, mediação, articulação e de criação a partir de dispositivos digitais móveis.

Vivência de Espaços-Tempos outros no Cotidiano Escolar: cultura digital e jornada ampliada

A escola onde vivenciamos as práticas cotidianas localiza-se em um bairro distante do centro da capital. É um bairro populoso, que oferece vários tipos de serviço à população, mas que ainda carece de muitos investimentos e atenção dos políticos locais, principalmente, no que se refere às demandas educacionais, culturais e de segurança. Situada em uma rua estreita de calçamento, a escola faz divisa com uma igreja que, seguidamente, empresta a ela seus espaços livres (área coberta e salão) para que desenvolva atividades com seus grupos de alunos. Quanto à estrutura física, abriga quatro salas de aula, dois banheiros para alunos (feminino e masculino) e um para professores, cozinha, almoxarifado e sala conjunta de diretor, coordenador pedagógico e secretaria. Cabe destacar que a infraestrutura de rede elétrica é monofásica, atendendo a demanda de lâmpadas, um ventilador e uma tomada em cada sala de aula, de eletrodomésticos da cozinha e de dois computadores da secretaria e direção. A rede internet que deveria acompanhar o Projeto UCA nunca foi implantada na escola, havendo apenas a presença de uma rede disponibilizada no computador da secretaria, prioritariamente, para atender às demandas burocráticas. No momento da pesquisa, a escola possuía cento e noventa e um alunos, quatro professores efetivos e duas professoras estagiárias para atender oito turmas, estando em *deficit* de professores em relação ao número de turmas que funcionam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Essa situação configura-se, em parte, devido à dificuldade de acesso ao bairro, por ser distante, com serviço de transporte precário.

Outro elemento a ser destacado e que repercute no modo de ser cotidiano dessa escola é que alunos e alunas são incentivados a falar, a se posicionar, ao mesmo tempo em que lhes são cobradas posturas éticas e de respeito com o outro. Qualquer ambiente da escola pode ser ocupado para realização de atividades educativas, tanto a sala da direção quanto a da secretaria. Essa postura gera um clima de pertencimento entre seus integrantes e de reconhecimento de todo o espaço da

escola, o que não é comum de ser observado em escolas de maior porte. É nesse contexto que observamos os programas serem desenvolvidos de maneira conjunta, promovendo, além da ampliação de espaços-tempos de oportunidades educativas, a ressignificação do estar na escola.

Diante da infraestrutura da escola, vimos que a chegada das tecnologias digitais móveis desencadeou processos de reorganização no seu cotidiano, tanto no aspecto pedagógico como no espacial e no logístico. Nessa escola, o UCA chegou sem nenhuma preparação de gestores e professores, que desconheciam o programa e o manuseio dessa tecnologia. De modo geral, o mesmo com outras escolas ao receberem esse projeto, segundo Pretto e Coelho (2015):

A implantação do piloto do Projeto UCA nas escolas [...] provocou nas suas comunidades um misto de surpresa, euforia, medo e expectativas. Surpresa pelo fato de que a maior parte da comunidade escolar não tinha conhecimento prévio – e, em alguns casos, nem mesmo a direção das escolas – do que era o Projeto e de que a escola estaria incluída [...] (Pretto; Coelho, 2015, p. 33).

Coube à escola, diante de seu contexto, experiências, especificidades, e de acordo com cada programa ou projeto que lhe foi oferecido, desenvolver táticas de acolhimento e práticas mais ou menos estruturadas, que foram reconstruindo e alterando seu cotidiano.

Os Alunos Monitores na Escola

A chegada da tecnologia na escola causou preocupação, pois os professores foram orientados pela equipe de formação UCA/Bahia utilizar os equipamentos em sala de aula concomitantemente ao processo formativo. Conhecer a máquina e seus programas e, então, pensar maneiras mais estruturantes e significativas para trabalhar com as turmas parecia não acompanhar o ritmo voraz com que os meninos passavam a compreender e dominar o uso do *laptop*. Para Bonilla e Fantin (2015, p. 119), “[...] a presença de interlocutores é fundamental, pois são eles que dão o apoio necessário para superar os medos, as angústias, as inseguranças, ajudando os professores a ousar e incorporar as tecnologias na sua prática”. Por isso a sugestão do grupo de formação foi criar uma turma de alunos monitores, ideia acolhida pela coordenadora pedagógica da escola e, imediatamente, colocada em prática. E, assim, os interlocutores mais próximos aos professores são aqueles alunos mais inteirados, que já têm maior proximidade ou estão se aproximando das tecnologias digitais via *games*, *lanhouses*, ou da própria experiência oportunizada pela formação do UCA na escola.

A coordenadora então agrega os projetos, selecionando alunos do 3º ao 5º ano que já participam do Mais Educação, para integrar o UCA em dias alternados. O critério estipulado para selecionar os monitores foi rendimento escolar e comportamento. Assim, faziam parte dessa equipe aqueles que mais se destacavam nas suas turmas em relação a esses aspectos, fazendo com que houvesse, em alguns casos, uma concorrência ou cobrança entre alunos em relação aos deslizes dos monito-

res e possíveis sucessões. Segundo a coordenadora da escola, isso gerou uma disputa muito grande entre os alunos para ser e permanecer como monitor.

Eu digo pra eles, aluno monitor tem que ser o exemplo, não só em tirar as melhores notas, mas também no comportamento. Todos querem ser monitores, muitos poderiam ser, mas aí temos que selecionar apenas alguns (Coordenadora, 2013).

Os alunos monitores tinham prestígio dentro da escola, recebiam uniforme, mochila com alguns materiais, um *laptop* e formação durante o turno oposto às aulas. A formação era dada pela coordenadora pedagógica que elaborou manuais para conhecimento técnico do *laptop*, bem como atividades práticas onde os alunos deveriam produzir conteúdos como programas de rádio, músicas e pequenos vídeos.

Como monitor eu posso fazer um monte de coisas. Eu posso fazer com o Audacity, a prof. me ensinou a gravar e colocar em uma pasta o que você gravou. Eu posso fazer mais coisas.[...] Eu aprendo mais e também posso ensinar (Aluno monitor AG1A2, 2013).

Com essas dinâmicas que começam a ser estabelecidas, a partir da demanda do projeto e da intervenção do grupo da UFBA na formação, tem início um movimento em paralelo com aquele do cotidiano marcado pela linearidade, dos trabalhos em sala de aula, com tempo cronometrado, conteúdos programados e desconectados uns dos outros. Quando os meninos começam a produzir conteúdos com os *laptops*, quando passam a ajudar os colegas e professores, muitos saberes e conhecimentos entram em jogo, nada é construído linearmente, porque as necessidades para dar conta dessas atividades não estão especificadas no manual. Muitos comandos e procedimentos têm que ser buscados por eles estudando o *laptop*, levando pra casa, procurando tutoriais e orientações com a coordenadora; precisam também estabelecer uma postura de colaboração com professores e colegas que precisavam da sua ajuda.

Eu aprendo e compartilho. Aquilo que eu aprendi eu divido com outra pessoa que não sabe. [...] por exemplo, colocar no jogo, a pessoa quer colocar um jogo, aí não consegue, não sabe, quer fazer um texto, não consegue. Eu digo: é aqui, vai aqui, digita aqui e tal (Aluna monitora AG1 A1, 2013).

As relações vão sendo alteradas, o aluno torna-se partícipe de sua formação, é mais atuante. O monitor AG1 A2 diz que nessa condição pode fazer muitas coisas, transformando sua relação com o cotidiano escolar: além de aprender, também pode ensinar, assume outros papéis no processo. Nesse movimento, o olhar do aluno desloca-se da figura centralizadora do professor em direção à telinha do *laptop*, acontecendo algo de significativo no que tange às relações no espaço, tempo e cotidiano escolar. O aluno torna-se um nômade nesse cotidiano, sempre em movimento, desloca-se de um ponto a outro; “[...] um trajeto está sempre entre dois pontos, mas o entre-dois tomou toda a consistência, e goza de uma autonomia bem como de uma direção próprias. A vida

do nômade é no intermezzo” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 53). Assim, os espaços-tempos do aprender também são alterados profundamente, não acontecem somente nos espaços físicos: aprender na escola, na comunidade, em casa, mas também em *espaços híbridos* (Silva, 2004), proporcionados pelo virtual, ao procurar tutoriais, *softwares* adequados ou compatíveis com o dispositivo ou produzir conteúdos digitais. “Com isso, não se sustentam argumentos que apontam a dimensão física como oposta ou separada da dimensão virtual. Tais dimensões, quando conectadas através da mobilidade, da comunicação e das redes sociais, se fundem, se imbricam, se complementam [...]” (Bonilla; Fantin, 2015, p. 103).

No projeto Conhecendo o Bairro, os alunos aprenderam a filmar, gravar em arquivos, passar conteúdos para *pen drive*, e trabalhar com o editor de áudio, o *Audacity*, para produzir um programa de rádio.

Eu posso mexer no Audacity. Eu posso descobrir mais coisas, porque antes eu não sabia como apagava a foto, agora eu sei (Aluno monitor AG1 A2, 2013).

Eu não conseguia fazer a pasta, foi (o meu colega monitor) que me ensinou, foi a parte dos arquivos. Tirava foto, tirava foto, queria ver, mas perdia tudo. Eu não sabia fazer arquivo. Aí ele disse vai aqui (Aluno monitor AG1 A4, 2013).

Esses monitores fazem parte de um desvio, de uma bifurcação, de um rizoma que começa a se desenvolver na escola (Prigogine; Stengers, 1984). Eles não estão presentes apenas no horário de aula, mas no turno inverso, para atender às demandas da sua formação como aluno monitor. A formação desses alunos vai se dando à proporção que conhecem esse equipamento no seu dia a dia, no seu uso cotidiano, as limitações e falhas do *laptop*, conforme os projetos desenvolvidos por eles e seus professores. A coordenadora não dá todas as respostas, e sim a tarefa e diz para alunos e professores *futucarem* no aparelho e descobrirem em casa como os programas funcionam para compartilhar nos encontros subsequentes.

Eu estou fazendo no Audacity, que é um programa de voz, que nós estamos gravando nossa voz, tipo um rádio. [...] nós também fizemos um vídeo passeando pelos lugares mais populares de (nosso bairro) (Aluna monitora AG1 A1, 2013).

Outro processo educativo – paralelo ao formal – começa a ser desencadeado, muito mais interessante do ponto de vista do aluno, já que ele passa a ser protagonista, mediando processos no momento em que dialoga e auxilia não apenas colegas, mas também professores. E não apenas isso, pois sua ação não se resume à técnica e instrumentalidade relacionada ao uso de *software* e *hardware*: como ele recebe formação em turno oposto, proporcionada pela coordenadora pedagógica, passa também a produzir e editar conteúdos. Com isso, o cotidiano da escola é alterado, surge aí uma escola de jornada ampliada, praticada por alunos que querem estar dentro dela, intensamente envolvidos em um projeto que lhes interessa. Uma prova desse interesse são os alunos egressos do 5º ano, que vão para outra escola prosseguir seus estudos, mas que,

no turno inverso, continuam frequentando a escola para atuar como formadores de novos monitores. A própria centralidade do espaço da sala de aula agora é dividida entre professor e alunos monitores, ora o monitor é chamado a colaborar com as dúvidas do professor, ora passa a ser chamado pelos colegas.

Estamos, portanto, frente à emergência de uma nova perspectiva educacional. A sala de aula, agora, não é mais o único e privilegiado espaço de aprendizagem, nem o professor é o detentor do saber e da informação. Isso não significa que os espaços da escola e da educação irão desaparecer ou perder importância; ao contrário, são ressignificados e, nesse processo, potencializam as práticas ali desenvolvidas [...] (Bonilla; Fantin, 2015, p. 104).

A presença de alunos monitores acabou mexendo com o cotidiano da escola, pois todos queriam fazer parte dessa equipe que vinha em turno oposto, recebia formação, ajudava o professor na sala de aula, enfim, todos queriam colaborar. O desejo crescia, principalmente, entre aqueles que faziam parte do Mais Educação e dividiam o mesmo espaço físico de formação dos Monitores UCA.

O Projeto UCA, Projeto Mais Educação e uma Coordenadora Engajada

Como já mostramos, caracterizando a escola acima, não havia muito espaço físico para a escola desenvolver seus projetos, principalmente, atendendo crianças no turno inverso com uma turma do Mais Educação e outra do UCA. Muitas vezes os espaços físicos eram compartilhados e, com isso, as informações e as atividades desenvolvidas pelos professores não passavam despercebidas entre os grupos, de modo que as coordenadoras pedagógica do Mais Educação se uniram para estabelecer trabalhos em parceria. O interesse da escola em desenvolver atividades envolvendo a cultura digital emanava, em grande parte, do empenho da coordenadora pedagógica que cuidava do seu planejamento e execução. Percebemos que foi fundamental ter uma profissional que já tinha uma formação na área de educação e tecnologias, mas que, sobretudo, abraçou o projeto como sendo realmente da escola. Os projetos, inicialmente, ocupavam o mesmo espaço físico, mas não dialogavam. As práticas desenvolvidas no Mais Educação envolviam a produção de conteúdos que tinham como produto cartazes, textos escritos, pinturas e desenhos em cartolina que, fixados nas paredes da escola, perciam à ação do tempo. Não havia qualquer indício de utilização do digital. Isso mostra claramente a distância no planejamento das políticas públicas, dos programas, que poderiam, desde sua origem, andar de mãos dadas, relacionados, imbricados um no outro e, dessa maneira, otimizar recursos materiais, humanos, tempo de elaboração de projetos e relatórios dentro das escolas. A unidade ou parceria entre os projetos acontece pelo movimento da coordenadora pedagógica, entusiasmada com o uso dos dispositivos, e da coordenadora do Mais Educação, que começa a perceber o interesse de suas crianças em relação ao grupo que trabalha

ao lado, com os *laptops*. O resultado foi a produção de conhecimento pelos alunos, dos significados construídos durante os percursos e de alguns produtos, como os que analisamos em seguida.

Produção de Conhecimento e Conteúdos Digitais: ressignificando os espaços-tempos vividos

Na escola, havia grande incentivo para o uso das tecnologias digitais móveis na produção de conteúdos, oriundo da formação do grupo UCA/Bahia. Assim, quando a coordenadora pedagógica e a coordenadora do Mais Educação decidem realizar o projeto *Conhecendo o nosso Bairro*, planejam juntas a produção de conteúdos e lançam mão dos *laptops* para registrar imagens e áudio. É importante salientar que o projeto tem origem quando as professoras tomam consciência da relação que os alunos estabeleciam com a comunidade: percebem que os meninos e as meninas apenas circulavam por um espaço restrito do bairro, daí resultando uma visão limitada de sua abrangência, história e importância. A escola tenta, então, ampliar essa experiência do espaço vivido dos alunos, levando-os a perceber suas dimensões, suas características, seus outros praticantes, instituições e lugares por eles desconhecidos. O desconhecimento do lugar que habitamos também leva à impossibilidade de intervenção nele. Santos (2013) nos diz que o lugar é espaço vivido, e, para isso, tem que ser percebido e conhecido para que possa ser transformado.

Nisso, o papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isso é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele *espaço* exerce um papel revelador sobre o mundo (Santos, 2013, p. 114, grifo do autor).

As coordenadoras elaboram, então, o projeto Conhecendo nosso Bairro com o propósito de mostrar as diferentes características e necessidades do bairro onde os alunos residem. Organizaram o grupo de monitores e, com seus próprios carros, os levaram, por alguns dias, a visitas aos pontos principais, como monumentos, obras de infraestrutura, comércio, pontos geográficos, escolas vizinhas, órgãos de segurança, saúde, etc. Todo o percurso foi registrado com o auxílio dos *laptops*. Os meninos, dentro dos carros, já fazem algumas filmagens e fotografias. E, à medida que vão chegando aos pontos de visita, automaticamente, já descem e continuam os registros com o *Uquinha*.

Cabe salientar que a primeira atividade realizada nesse projeto foi uma roda de conversa com os monitores, antes das visitas, instigando-os sobre o que conheciam do seu próprio bairro. A cada roda de conversa eram colocadas questões sobre os pontos que iriam conhecer. Uma dessas conversas foi sobre a Pedra de Xangô e a formação do bairro onde moram e estudam essas crianças. Muitas não sabiam sobre ela, ou haviam ouvido falar, mas não a conheciam. Também tinham pouco conhecimento sobre a origem do bairro, formado a partir de quilombos.

Então a professora coordenadora ia perguntando acerca dessas temáticas, os meninos refletiam, questionavam, anotavam e depois saíam a campo com a cabecinha fervilhando. Na roda, também eram decididos o roteiro do passeio e as orientações para gravar (áudio e vídeo) tudo que encontrassem de interessante, registrando suas impressões.

Um aluno, ao registrar as imagens com a filmadora do *laptop*, também vai construindo uma narrativa que lembra um documentário. A forma como ele vai tecendo sua fala mostra indícios dos referenciais dos quais se apropriou e sua inspiração para incorporar/representar o papel de repórter, o jornalismo da TV aberta. Reproduz um padrão, evidenciando a incipiente cultura da escola em propor práticas como essas, que exigem não apenas técnica, mas reflexão sobre esses fazeres, discutindo maneiras outras de formatos de produção, de criação e de narrativas que fujam a um modelo único. São espaços-tempos outros sendo ampliados, sugerindo a abertura de um leque de maneiras de aprender, ensinar e construir conhecimentos.

Outra menina registra em seu aparelho: *se tirarem essa pedra daqui, vamos ficar sem história. Nossa história vai ficar apenas na memória* (Aluna monitora A1). Ela se refere à Pedra de Xangô que corre o risco de ser retirada para fins de construção civil. A tomada de consciência do próprio espaço que habitam se entremeia com o tempo presente e histórico, construindo uma teia de significados para esses alunos, à medida que também tentam registrar, por meio de imagens, de fotos, de vídeos e de áudio, suas impressões. Depois de todas as visitas, os meninos começaram a trabalhar com os materiais e construir um roteiro para a elaboração de um programa de rádio que contasse e informasse sobre o bairro e suas problemáticas. Esse foi um processo que envolveu, de maneira intensa, tanto os alunos e professores quanto os funcionários da escola.

A Construção do Programa de Rádio

A construção do programa de rádio também alterou a rotina da escola, envolvendo os professores de forma direta ou indireta, pois durante algumas semanas os alunos trabalhavam intensamente com esses materiais que coletaram em campo, dialogando entre si, criando roteiros e editando os programas. A maioria dos praticantes da escola envolveu-se com o projeto, e, ao final, percebemos que alguns funcionários, inclusive, alguns que chegaram bem depois da formação inicial, estudavam o *software* editor de rádio (no caso o *Audacity*) e auxiliavam os alunos na montagem e edição de programas de rádio. É importante salientar que o *Audacity* é um dos programas de edição de áudio que vem embutido nos *laptops*, e que foram utilizados para a edição do conteúdo radiofônico sobre o bairro.

O programa de rádio foi assim construído: durante os passeios, as crianças levaram seus *laptops* e fizeram gravações. Quando retornaram para a escola, foram orientadas a levar esses conteúdos para casa, a fim de serem ouvidos novamente, estudados e, a partir daí, cada aluno construiria sua fala para o programa de rádio. No encontro seguinte,

os alunos trouxeram o material que foi digitalizado pela coordenadora, tendo início os ensaios das falas que seriam gravadas. Começando a ensaiá-las, os alunos pediram para que a coordenadora os auxiliasse a reelaborar o texto, pois sentiram que faltava alguma coisa, ou mesmo que a linguagem não estava adequada para uma narrativa de programa de rádio. Nesse processo, a tecnologia não é instrumento, mas estruturante dos processos educacionais, na medida em que os alunos e alunas reelaboram, recriam, aprendem e ensinam. Bonilla (2005) chama a atenção para se pensar nos processos de significação propiciados pelas tecnologias digitais, que vão além do acesso a determinadas informações e conhecimentos, mas passam por ressignificações da aprendizagem, enfatizando as construções no campo da cultura e da cidadania.

A Construção Colaborativa do Vídeo de Massinhas

No projeto Sustentabilidade, os alunos se envolveram na produção de outro conteúdo, uma animação. A partir da proposta da professora de realizar um vídeo sobre o tema, os alunos preferiram produzir seus próprios cenários com massinha de modelar a usar personagens prontos. De início leram conteúdos e histórias sobre sustentabilidade, depois desenharam no papel, fazendo um primeiro roteiro, como se fosse uma *storyboard*. Cada cena foi discutida, construída e fotografada uma de cada vez, a cada dia de trabalho. Ao final, gravaram áudio, inseriram legendas e depois editaram em *software* editor de vídeo.

A coordenadora orientava os alunos, questionando o arranjo de cada cenário e também quais os melhores ângulos para as fotos, a fim de produzir mais opções para o momento de montar o vídeo.

O vídeo sobre sustentabilidade a gente pesquisou na internet através do Uquinho, a gente foi vendo os vídeos, foi vendo os vídeos (Aluno monitor AG1 A2, 2013).

A professora botou um modem dela [...] compartilhou rede em todos os Uquinhos, os monitores que estavam lá participaram também, pode entrar na internet, poder ir pra rede social (Aluna monitora AG1 A1, 2013).

A ausência de uma rede disponível para os alunos gerou entraves, como mencionamos anteriormente, a ponto de a coordenadora da escola ter que levar seu próprio *modem* para realizar as atividades. Se, por um lado, concordamos com Sampaio (2011), que a cultura digital pode configurar-se tanto no *online* como no *offline*, implicando todas as maneiras de interação, comunicação e vivências do digital, de maneiras não lineares, por outro, temos que enfatizar a necessidade da presença do *online* e da participação nas redes, conforme salientam Bonilla e Fantin (2015, p. 105), quando dizem que “O sujeito social não pode estar em rede o tempo todo, mas deve ter a disponibilidade da rede o tempo todo; e esta é uma diferença fundamental para a educação, uma vez que nesse processo as redes sociais e a produção do conhecimento, de forma colaborativa, são intensificados”.

No projeto Sustentabilidade, inicialmente, apenas uma turma elaborava o conteúdo do vídeo, mas, no decorrer do processo, perce-

beu-se que tal atividade envolveu todas as crianças do 4º e 5º ano, que se agregaram ao projeto, cada uma participando e ajudando em uma etapa do mesmo. A visibilidade disso somente é notada ao final do trabalho, quando é apresentado o resultado e no relato dos alunos, isso porque o projeto necessitou de espaços-tempos outros que não aqueles determinados pelo tempo dos períodos restritos à sala de aula.

Nós socializamos com os professores. E aí eles (os alunos) foram falando 'ah, eu fiz isso' e foram compartilhando tudo que tinham feito na sala, e nós chegamos à conclusão que na verdade todo mundo havia trabalhado, do 4º e 5º ano de escolarização. E saiu um trabalho interessante não só pra gente, mas principalmente para as crianças (Coordenadora A, 2013).

A construção da animação teve sua dinâmica própria, envolvendo ritmos, tempos e dinâmicas de organização não lineares. Todo esse trabalho não pode ser feito no tempo-espaço delimitado pelo período regular. As crianças transitavam pela escola em outros períodos, ocupavam o espaço da igreja ao lado para gravar as vozes dos personagens, utilizavam o horário do recreio para conversar com a coordenadora, o que proporcionou que mais crianças se inteirassem e participassem do projeto. Esse processo mostrou que as crianças transgrediram de uma maneira muito sutil os espaços-tempos lineares do cotidiano escolar, utilizaram táticas para se integrarem e produzirem em um projeto que foi significativo para elas.

Considerações Finais

Neste artigo, o debate gira em torno da relação entre jornada escolar ampliada e cultura digital, a partir da análise do UCA e Mais Educação, programas governamentais distintos oferecidos às escolas sem qualquer articulação entre eles, mas que, na escola investigada, por iniciativa da coordenação, foram desenvolvidos através de atividades integradas, nos permitindo perceber, através de pesquisa, indícios tanto da necessidade de se repensar as rotinas e ritmos das práticas escolares como da urgência de viabilizar processos não lineares e menos verticalizados, transformando cada praticante desse cotidiano em autor no processo de construção de conhecimentos e protagonista da sua história. Assim, essa escola, implementando de forma dialogada e integrada os programas Mais Educação e o UCA, pode contemplar temas emergentes relacionados à sua realidade social, estimulando o debate crítico, a sensibilização, pautas contemporâneas, atuais e relevantes, através da plasticidade dos conteúdos digitalizados e das redes que estimulam atividades colaborativas e possibilitam a troca de experiências e compartilhamentos dos saberes, criando um círculo virtuoso de circulação de saberes, cultura e conhecimentos. Nesse sentido, destacamos que a ampliação da jornada escolar na rede pública brasileira só passa a ter sentido se considerar ao menos três pontos fundantes: reorganizar os tempos-espaços do aprender, investir na formação e valorização dos professores e dar atenção aos espaços físicos escolares. Em relação aos tempos-espaços do aprender, precisamos deixar claro que ampliar o tempo cronológico na escola não garante melhor aprendizagem. Esse

tempo deve ser significativo, e para isso é preciso eliminar a dicotomia entre turno e contraturno, onde se estabelece a priori que, no primeiro, se aprende em sala de aula, seguindo a grade curricular, e, no outro, são realizadas atividades lúdicas, recreativas, oficinas, etc. Notamos que o engessamento tanto da forma como do conteúdo, em tempos cronológicos rígidos e manutenção das grades curriculares, são ações insustentáveis diante das dinâmicas que vêm surgindo, principalmente, com o advento das tecnologias digitais. Precisamos atentar para o potencial educativo e cultural dessas tecnologias de trazer outros sentidos e perspectivas para o ensinar e o aprender. Por sua vez, o professor deve ser fortalecido por políticas públicas de formação e valorização de sua carreira, já que ele é elemento decisivo para o funcionamento dos processos educativos dentro da escola, e são suas concepções de educação, de tecnologia na educação, de sociedade e de cidadania que fazem toda a diferença para sua comunidade escolar. Quanto à infraestrutura das escolas, precisamos, sim, exigir espaços físicos pensados para dinâmicas outras do aprender, que as arquiteturas escolares sejam projetadas conjuntamente com educadores e arquitetos. Deve-se conceber a escola como espaço educativo em todos os sentidos, inclusive, em sua forma, com áreas livres, arejadas, com salas de aula sim, mas também com espaços diversificados, favorecendo interação, troca, movimento, circulação. Dessa forma, urge uma escola conectada, com banda larga suficiente que todos possam acessar, publicar, comunicar e produzir conhecimento em rede.

Recebido em 05 de dezembro de 2015

Aprovado em 02 de maio de 2017

Nota

- 1 O cotidiano, entendido como a ação praticada pelo homem ordinário, o homem comum, o praticante do cotidiano, é construído, segundo Certeau (2008), pela ação no dia a dia, pelas maneiras de fazer, pelas astúcias, pela arte de fazer/viver/sobreviver.

Referências

- ANDRADE, Pedro Ferreira de. Inovação em TIC na Educação no Brasil: sustentabilidade e mudança pedagógica. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de et al. **Cenários de Inovação para a Educação na Sociedade Digital**. São Paulo: Loyola, 2013. P. 163-174.
- BONETI, Lindomar Wessler. As Políticas Públicas no Contexto do Capitalismo Globalizado: da razão moderna à insurgência de processos e agentes sociais novos. **PRACS**, Macapá, n. 5, p. 17-28, dez. 2012.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola Aprendente**: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; FANTIN, Monica. Olhares sobre a Prática Pedagógica com o Projeto UCA. In: QUARTIERO, Elisa Maria; BONILLA, Maria Helena Silveira; FANTIN, Monica. **Projeto UCA**: entusiasmos e desencantos de uma política pública. Salvador: Edufba, 2015. P. 99-145.

BRASIL. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maieducacao.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jan. 2010. P. 2.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: 1. artes do fazer. Tradução: Ephraim F. Alvez. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução: Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

LOPES, Daniel de Queiroz. Prefácio. In: SOARES, Maria do Sacramento; PETARNELLA, Leandro (Org.). **Cotidiano Escolar e Tecnologias**: tendências e perspectivas. Campinas: Alínea, 2012. P. 07-10.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento Rebelo de. **Escola de Tempo Integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PRETTO, Nelson De Luca; COELHO, Lícia Andrade As Interfaces da Implementação do Projeto UCA na Bahia e em Santa Catarina. In: QUARTIERO, Elisa Maria; BONILLA, Maria Helena Silveira; FANTIN, Monica. **Projeto UCA**: entusiasmos e desencantos de uma política pública. Salvador: Edufba, 2015. P. 33-69.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A Nova Aliança**: metamorfose da ciência. Tradução: Miguel Faria e Maria J. M. Trincheira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1984.

SAMPAIO, Joseilda de Souza. **Cultura Digital e Formação de Professores**: articulação entre o Projeto Irecê e Tabuleiro Digital. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, Milton. **Por uma Outra Globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2013.

SILVA, Adriana Souza e. Arte e Tecnologias Móveis: hibridizando espaços públicos. In: PARENTE, André (Org.). **Tramas da rede**: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Sulina, 2004. P. 282-297.

TAPIAS, José Antonio Pérez. **Internautas e Náufragos**: a busca do sentido na cultura digital. Tradução: Maria Stela Gonçalves e Adail Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

Salete de Fátima Noro Cordeiro é doutora em Educação. Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pertence ao Departamento II da Faced – UFBA, onde atua com formação de professores nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias.

E-mail: salete.noro@ufba.br