

O “NÃO SABER” COMO RETÓRICA CONSTANTE: Aproximações entre os observatórios de educação especial e de políticas de inserção de tecnologia

Geovana M. L. Mendes^(*)

Alaim Souza Neto

Carolline Septímio

INTRODUÇÃO

Nenhum professor gosta de ter consciência, muito menos expor seus truques de manipulação de alunos, de seus tiques, suas manias, seus deslizes verbais, suas cóleras, seus momentos de sadismo ou de pânico, suas incoerências, suas ambivalências, suas despolitizações, suas reações de defesa e embaraço, de fragilidade e dúvida. É uma profissão, até mesmo por ser relacional, que requer uma cota considerável de narcisismo e, por isso, uma cota de orgulho – mesmo que seja pretensioso. Mas, se for verdade que ensinar é fabricar artesanalmente saberes, provavelmente teremos que abrir mão de certa arrogância narcisista que, quando não atendida, leva-nos de chofre à sensação de impotência. (PEREIRA, 2011, p. 42)

Alguns autores, que no contexto brasileiro têm nos brindado com a aproximação da Psicanálise e Educação, ajudaram a trazer para nossa área as contribuições de Freud na análise da profissão do professor como uma das tarefas impossíveis. (CODO, 1999; PEREIRA, 2011). Tal impossibilidade, ancora-se na perspectiva de que todo ato educativo carrega em si o empreendimento do fracasso, dada a “paixão humana pela ignorância”, além do fato de ao ser relacional, o ato é sempre dependente do outro, sendo imprevisível e contingente.

Além disso, o exercício da docência, na construção narcísica da profissão, afastou-se cada vez mais do “aprender” e concentrou-se exclusivamente no “ensinar”. Desse modo, a exigência do saber, do poder e da dominação tornam-se características centrais do trabalho docente e, obviamente, a consciência de qualquer fragilidade nesta tríade é uma das muitas razões para o sofrimento psíquico.

^(*)**Geovana M. L. Mendes.** Doutora em Educação. Professora Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: geolunardi@gmail.com.

Alaim Souza Neto. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Professor da Universidade São José. E-mail: alaimenergia@gmail.com.

Carolline Septímio. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: carolpedagoga@yahoo.com.br.

Como bem diz a epígrafe supracitada, nenhum professor gosta de abrir mão da “arrogância narcísica” que mascarará em certa medida, por exemplo, sua falta de saber. E nesse movimento, as justificativas como “eu não sei”, “eu não estou preparado”, “não tive formação” são importantes recursos discursivos na busca da manutenção de alguma saúde profissional e psíquica.

Diante de algum novo desafio, como as propostas de educação inclusiva ou o uso de tecnologias digitais em sala de aula, os discursos do “não saber” são uma retórica constante. Ficar atento a como o professor lida com um “não saber”, como mobiliza ou não o desejo de mudança, como enfrenta um novo desafio, são questões essenciais para compreendermos os modos como ele usa a tecnologia ou como lida com um novo desafio, como as propostas de inclusão escolar.

Obviamente toda essa dimensão individual é contingenciada e construída por uma dimensão coletiva. A “solidão” do trabalho docente, que aparece como uma das “queixas” neste artigo, continua sendo uma das características do exercício profissional no cotidiano das escolas. No entanto, é ela também uma “âncora” para o professor subsumir o seu não saber.

Na outra ponta, uma das questões que nossos estudos têm mostrado centra-se justamente na dificuldade que os professores “fluentes” ou aqueles que dizem que “sabem” têm de partilhar seus saberes, outro fenômeno escolar bastante peculiar. Boas experiências, quando individualizadas, raramente encontram espaço no universo escolar para a socialização.

Parece que é na contramão de tudo isso, que temos que operar. Como bem destaca Pereira (2011, p. 42):

É fundamental acordar desse torpor falacioso dos manuais médio-pedagógicos que, se bem ou mal nos orientam, não podem determinar nossos atos, nem nos impor uma rotina acéfala mediante as urgências complexas e ambíguas de nossa prática. Para isso não há preparação prévia suficiente, mas uma formação contínua e politizada, bem ao sabor dos acontecimentos ou insurreições do real. Podemos estranhar nossa rotina, nossos esquemas de base e nossa adesão às prescrições? Podemos desnaturalizar tanto o imperativo do “ter” do discurso capitalista quanto os saberes prévios do discurso da universidade, isto é, demitir-se da impotência e consentir a impossibilidade?

Ou seja, não há formação prévia que dê conta sozinha de garantir um uso pedagógico adequado das tecnologias digitais ou sucesso em propostas de inclusão. Estamos diante da necessidade de construirmos o desejo para os docentes se ocuparem disso, e no dizer de Pereira, se for verdade que ensinar é construir saberes artesanalmente, essa construção cotidiana precisa encontrar espaços de fruição.

Especificamente, no caso das tecnologias digitais,¹ em tempos em que as novidades tecnológicas são diárias, não podemos ser ingênuos e imaginar que um tipo de formação específica ajudaria o professor no seu trabalho com as tecnologias digitais. A aposta é, no rol de competências docentes, investir cada vez mais na imprevisibilidade da sua tarefa. Ter consciência de que estamos diante de profissionais do impossível é um dos caminhos para enfrentar os desafios de aprender e ensinar no imprevisto.

Conscientes dessas assertivas o presente artigo discute as aproximações de duas experiências de pesquisa em torno de uma única retórica, a do “não saber docente”. As contribuições apresentadas neste texto são fruto das reflexões produzidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares (OPE) e na interlocução do conjunto de pesquisadores e de pesquisas que o compõem. Mais especificamente, advém de três grandes pesquisas desenvolvidas pelo grupo, a saber:

- *Aulas Conectadas*: Mudanças curriculares e aprendizagem colaborativa entre as escolas do Programa Um Computador por Aluno (Prouca) em Santa Catarina;
- *Tablets, Computadores e Laptops*: sobre políticas, infraestrutura e aspectos pedagógicos da inserção de novas tecnologias na escola;
- Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem.

Atendendo a uma chamada de financiamento específica, lançada para estudar e contribuir com os objetivos do Prouca, a pesquisa *Aulas conectadas* teve duração de dois anos (2011/2013). Durante o primeiro semestre de investigação, realizamos um levantamento exploratório da situação do programa em Santa Catarina, fazendo estudos documentais e estabelecendo quatro escolas para aprofundamento do estudo, tendo como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental. Na primeira etapa de investigação, realizamos em torno de mais de 500 horas de observação exploratória,

¹ O grupo de pesquisa onde este trabalho insere-se utiliza o termo “tecnologia digital” em detrimento dos termos como novas tecnologias, ou tecnologias da informação e comunicação. Tal fato dá-se pelo entendimento de que tecnologias digitais dizem respeito a um tipo específico de artefato que provoca também mudanças significativas nas formas culturais de vida. Possuem um hard e um software que podem ser descritos como: “hard infrastructure of wiring, computers, software applications, and other equipment, including laserdisc players, over-head-mounted presentation machines operate from a keyboard, digital cameras, and so on. (...) also include the ‘soft’ infrastructure of technical support for all of this equipment, including scheduled replacement and professional development of teachers and administrators”. (CUBAN, 2001, p. 12).

buscando identificar os usos que os professores e os alunos faziam dos *netbooks*.² Em um segundo momento, desenvolvemos uma parte do trabalho que objetivava construir estratégias e metodologias para desses *netbooks* junto aos professores e aos alunos em sala de aula. Ao longo do período em campo, também foram realizadas entrevistas com gestores, professores e coordenadores do Programa, além de análise documental.

A pesquisa realizada foi desenvolvida com o aporte financeiro do CNPq, a partir de uma chamada específica, e teve como principal característica a concessão de bolsas dos mais variados tipos, para compor uma equipe que teria o papel também de desenvolver pesquisa aplicada.

As outras duas investigações ancoram-se em dois Observatórios da Educação. Ambos são financiados pelo Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A investigação, *Tablets, computadores e laptops*, ainda em desenvolvimento, iniciou-se em 2013, como decorrência da pesquisa *Aulas conectadas* e atendeu a uma chamada do Observatório de Educação/Capes. A pesquisa objetiva investigar as políticas de inserção de tecnologias no Brasil, em especial, no Estado de Santa Catarina, atentando para as mudanças curriculares existentes na escola. A pesquisa é composta, também, de um conjunto de bolsas de Doutorado, de Mestrado, de Iniciação científica e da Educação Básica, que desenvolvem subprojetos vinculados aos objetivos de investigação do projeto maior.

A última pesquisa é desenvolvida em colaboração interinstitucional, realizado com a participação de pesquisadores da UFRRJ, Udesc e Univali, objetiva analisar as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual. Especificamente, propõe a identificação dos tipos e qualidade dos suportes oferecidos à escolarização desses alunos no atendimento educacional especializado (AEE),³ em onze redes regulares de ensino de municípios distintos (sete no Rio de Janeiro e quatro em Santa Catarina). Desse modo, o grupo segue, há quatro anos, envolvendo-se com essa temática e investigando-a, certo de que tal agenda de pesquisa está apenas se iniciando.

² *Netbooks* ou *laptops* educacionais são os nomes utilizados para referenciar-se ao computador, de baixo custo, preferencialmente utilizado para acesso à internet que foi distribuído em políticas e programas do modelo 1:1 em diferentes países. No Brasil, o *netbook* ficou conhecido como “Uquinha” por ser o nome que os professores e os alunos utilizam.

³ Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço destinado aos alunos com algum tipo de deficiência e incluídos na rede regular de ensino.

Um dos desdobramentos das investigações, inicialmente não pensados, foi a aproximação entre as duas temáticas, a partir da identificação dos discursos comuns dos professores diante dos desafios impostos pelas duas temáticas de pesquisa dos observatórios.

Conscientes da importância dessa “escuta pedagógica”, apresentamos no âmbito deste artigo algumas reflexões a partir das pistas que essa retórica comum, diante de desafios diferentes, pode nos fornecer. Para tanto, num primeiro momento, tentamos dialogar teoricamente sobre o que pode significar o “não saber”, e num segundo momento, apresentamos mais detalhadamente as sutilezas desta retórica comum.

O DISCURSO DA FALTA, DO NÃO SABER E DA CARÊNCIA COMO PRESENÇA CONSTANTE NA ESCOLA

No espaço escolar, prolifera-se um discurso que permeia a necessidade, a carência e a falta de conhecimentos por parte dos professores ao mesmo tempo em que são eleitos como a base da escola, os elementos-chave para a continuidade da instituição escolar. A centralidade do docente no processo de melhoria da chamada “qualidade do ensino” é algo que ainda carece de debate. Um conjunto de pesquisas tem posto em suspeição diversas premissas bastante presentes nas reformas escolares, que tendem a atribuir ao professor um papel central nas mudanças, ao mesmo tempo que os coloca como obstáculos para superá-las.

Conforme Grimm e Lunardi Mendes (2016, p. 2)

A aposta centrada exclusivamente no professor como um agente de mudança, sem respeitar o contexto cultural da escola e suas diferentes dimensões, que efetivamente irão implicar no desenvolvimento do trabalho, parece-nos um dos erros mais graves quando o assunto são as políticas educativas voltadas à inserção de tecnologias nas escolas.

Em nossa perspectiva, tal aposta desconsidera, entre outros, dois aspectos importantíssimos da dimensão tecnológica: primeiro, o professor é ele próprio sujeito da sua cultura e, como tal, opera com os artefatos inseridos em sua ação profissional a partir de marcadores próprios de sua cultura; segundo, a tecnologia adentra a escola como um marcador cultural, ou seja, não existe realidade cultural que não esteja implicada na prática escolar, pois, por mais que se tente, a escola não é uma instituição à margem da sociedade, adentram no seu universo o celular, o WiFi e todas as urgências contemporâneas. Desse modo, apostar todas as fichas no professor, como sendo o agente “a priori” de toda e qualquer mudança educativa, é deslocar a escola do seu lugar de instituição cultural.

Entendemos que a escola surge como a materialização concreta do tempo, que separa ou retira os alunos para fora da ordem social e econômica, mas para dentro de um tempo igualitário,

permitindo aos jovens uma desconexão do tempo ocupado da família e da cidade/estado. A escola oferece a composição particular de tempo, espaço e matéria, para o tempo-feito-livre, e aqueles que habitam nele, transcendendo a ordem social. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015).

A escola proporciona oportunidade a todos de deixarem seu passado para trás, bem como seus antecedentes familiares, e se tornarem alunos. Nesse contexto, o professor é alguém que trabalha em um mundo com ritmo diferente do mundo produtivo, um tradutor de palavras que se encanta pelo conhecimento, pela elevação do pensamento, pelo ensinar o que se ignora.

Para elucidar melhor essa senda, Rancière (2015) nos apresenta um mestre que deixa para trás o seu passado e de seus alunos, que se vale do espaço escolar e seu tempo livre para tornar o “improdutivo” a verdadeira produção. Jacotot é este mestre e lecionava como os demais professores, transmitia seus conhecimentos aos alunos de forma a elevá-los para sua ciência. Porém, “o ato essencial do mestre era *explicar*, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes”. (RANCIÈRE, 2015, p. 19).

Buscando a redução de situações de desigualdades para ir em busca da igualdade, Jacotot via a necessidade de instruir. A instrução entendida como uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzir ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora/degenera a reconhecer e desenvolver todas as consequências desse reconhecimento.

Do embrutecimento à emancipação, Rancière (2015) desenha uma relação entre o mestre ignorante, o desconhecedor do próprio conhecimento e a emancipação daqueles que se apropriam de sua falta. Relatando a experiência de Jacotot e a forma como ele iniciou seu trabalho junto aos seus alunos que aprendiam a língua holandesa, Rancière (2015) destaca a busca por uma experiência filosófica. Tal experiência ampliou suas expectativas quando Jacotot solicitou aos alunos que escrevessem em francês o que pensavam sobre o que haviam lido (em holandês), sendo uma surpresa quando percebeu que seus alunos, abandonados à própria sorte, haviam se saído muito bem.

Com esse exemplo, parece-nos necessário reverter a lógica do sistema explicador, ou seja

É o explicador que tem a necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da Pedagogia. (RANCIÈRE, 2015, p. 23)

Da mesma forma que o professor compreende sua relação com os educandos, compreende a si mesmo no momento em que se vê como aluno também. O raciocínio está na relação hierárquica de um não-saber atrelado sempre a um saber específico, técnico, cheio e estruturado. No momento em que o professor troca seu lugar, passando a ser “inferior”, espera que outrem lhe ensine aquilo que ignora, como saberes voltados à educação especial e educação e tecnologias. Todavia, essa relação do “não-saber” não o torna aprendiz. Independente do lugar que ocupe, o educador que não se vê educador-educando, procurará uma relação bipartida, bipolarizada entre o que tudo sabe e ensina e o que nada sabe e tudo necessita aprender.

A falta de conhecimento para os mestres lhes impõe a chancela de “maus professores”, pois não “dominam” o conhecimento ou não sabem “passá-lo” aos demais. Desconhecem as necessidades dos estudantes com deficiência, as práticas necessárias para que estes aprendam, permaneçam na escola e tenham êxito nas atividades. No mesmo pensamento sobre a falta de preparo, os professores encaram o uso das tecnologias digitais: não compreendem sua formatação e, por conseguinte, não sabem utilizá-las. Porém, esse pensamento se baseia na prática que não compreende a educação a partir da comunicação. Nesse contexto, a falta não é elemento mobilizador, necessário e integrante comum do processo ensino-aprendizagem. A falta é elemento vergonhoso e descredenciador, é suficientemente capaz de deslegitimar qualquer prática, experiência e história. A busca se dá pela ausência, mas também pela crença de que nos fazemos sujeitos pensantes na relação com o outro, que também é sujeito. Portanto, existiria alguém com habilidade técnica suficiente para ensinar ao professor para que este também ensine ao seu aluno? Onde estaria o professor que “domina” o conteúdo diante das inúmeras vicissitudes da prática escolar? Não seria o fato ignorado mais importante para mover essa ação transformadora que é o aprender? A característica potente da escola é demarcar seu espaço como ambiente de aprendizado. Mas qual aprendizado pode ser proporcionado quando se tem um mestre que desconhece? Parece-nos uma relação não hierárquica, entre o mestre que tudo sabe e o aluno que tudo precisa aprender.

Inaugura-se uma relação permeada pela ignorância, pelo sentimento da falta que impulsiona, mobiliza, constrói, procura cartas sobre a mesa mas não as encontra. Reposiciona-se novamente e estabelece seus parâmetros de aprender e ensinar. Essas são as características potentes do espaço escolar: um local de conhecimentos encontrados na sua essência, combinados entre elementos simples e necessários, no qual é importante que não seja preciso dar as explicações, que a palavra do mestre tenha rompido a simples explanação que empobrece o pensamento.

O embrutecimento das palavras está no momento em que tudo é necessário dizer, como nas palavras de Beccaria (2006, p. 16) “Para aqueles aos quais é necessário tudo dizer, tudo diria, inutilmente”. As palavras aprendidas são aquelas cujo sentido penetra mais facilmente, de que se apropria melhor do seu próprio uso, sem a intervenção do mestre explicador.

A escola torna necessário que o aluno aprenda e o professor deve tornar necessário que haja instrumentos para isso. O ato de aprender podia ser reproduzido segundo Rancière (2015, p. 33) por quatro determinações, diversamente combinadas: “por um mestre emancipador ou por um mestre embrutecedor; por um mestre sábio ou por um mestre ignorante”.

A preocupação do mestre em saber se o aluno compreendeu é que será a causadora de todo o mal, pois interrompe o movimento da razão, destrói a confiança em si e quebra os dois mundos das inteligências. Sem perceber ele proporcionou a oportunidade dos alunos descobrirem o que ele descobria, ou seja, todas as inteligências que as produzem são da mesma natureza. “Compreender não é mais do que traduzir, isto é, fornecer o equivalente de um texto, mas não sua razão”. (RANCIÈRE, 2015, p. 27).

A escola é o ambiente que assegura a relação professor-aluno, carregada de simbolismos, limites e desafios. Lembrando as palavras de Veiga-Neto (2012, p. 274), é preciso ir aos porões, onde estão as raízes em que se sustentam nosso conhecimento, mas também do sótão, que enobrece nossa imaginação, fazendo-nos rever certezas e fundamentos que consideramos “acima de qualquer suspeita”, ao que acrescenta: “Evitemos a guardiania do discurso e a sacralização da verdade!”.

Donnellan (2007, p. 84) afirma que “tendemos a inventar o conhecimento e fazer de conta que compreendemos mais do que realmente compreendemos. Parecemos incapazes de reconhecer que simplesmente não sabemos”. Há ainda um não-saber negado acerca do espaço escolar, do que há na relação entre professor e aluno.

Para Rancière (2015, p. 34), pode-se ensinar o que se ignora, desde que se abra a emancipação do aluno para o uso de sua própria inteligência. Mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesma. O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele pode e o instiga a atualizar a sua capacidade, ampliando seu círculo de potência. Os excluídos do mundo da inteligência subscrevem, eles próprios, o veredicto de sua exclusão.

Não há fortalecimento no menosprezo, na deslegitimação de nossas práticas em virtude de algum não-saber. Na estrutura do sistema educativo, baseada em uma pedagogia da transmissão, o

professor é transformado também em uma engrenagem da negação do desenvolvimento da própria voz, pelo seu desconhecer e de seus alunos.

Diante desses silenciamentos, fica o ruído que nos constrange: por que é tão penoso reconhecer o que nos falta? Por que é tão improvável perceber a riqueza do nosso desconhecer?

E SOBRE O QUE “NÃO SE SABE”? INCLUSÃO E TECNOLOGIA NO DISCURSO DOS PROFESSORES

As pesquisas aqui apresentadas trabalharam com diferentes formas de coleta de dados como entrevistas, questionários, observações. Muitos dos subprojetos desenvolvidos no âmbito dos observatórios culminaram com uma longa permanência nas escolas parceiras e com uma presença constante dos professores de educação básica em várias ações desencadeadas pelos Observatórios.

Toda essa longa convivência nos permitiu fazer um exercício ensaístico neste texto, coletando discursos comuns presentes no cotidiano dos professores desafiados a lidar com a escolarização de alunos com deficiência intelectual por um lado e com a inclusão de tecnologias digitais em sala de aula.

Souza-Neto (2015), em sua pesquisa de doutoramento⁴, conseguiu mapear que entre os impedimentos para o uso das tecnologias digitais na sala de aula, existem movimentos invisíveis em torno de algumas das crenças inerentes aos professores. Eram crenças a respeito dos processos pedagógicos que os faziam, internamente, sem qualquer “[...] preocupação mais consciente” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 32), negligenciando os usos das tecnologias em suas práticas escolares por meio de sentimentos, como: desconforto, medo, desmotivação, desinteresse e, principalmente, insegurança profissional para lidar com as tecnologias digitais.

Além destes, percebemos nos discursos, também, questões relacionadas à falta de entusiasmo, curiosidade, atitude e de consciência para pensar outras possibilidades de aprendizagem com tecnologias diferentes do quadro, giz, caderno, etc.

Como afirmou um dos professores pesquisados, falta

[...] um pouco do querer e da curiosidade de fazer aquilo. Porque olha só: teve formação da *ms-tech* e eles mostravam que tu podes fazer uma aula integrada com o aluno em que ele participe. Aquilo que acho interessante. Acho que falta o tentar fazer [...] porque acho que dá para explorar mais o que já tem. Falta interesse, curiosidade, boa vontade. (DADOS DE CAMPO).

⁴ A pesquisa intitulada: “Do aprender ao ensinar com as tecnologias digitais: mapeamento dos usos feitos pelos professores”.

No conjunto das investigações realizadas podemos afirmar que não são poucos os aspectos que impedem que o professor tenha voluntariamente uma pré-disposição para uma tomada de consciência esclarecida sobre como, por que e para que usar as tecnologias digitais com os alunos, justificada pela falta, principalmente, de segurança profissional em função do despreparo técnico/tecnológico, caracterizado, grosso modo, como falta de fluência digital: “óbvio que a partir do momento que eu começar a frequentar mais a sala e ter uma segurança maior eu acho que o sucesso das minhas aulas aqui dentro serão maior do que tem sido.” (DADOS DE CAMPO). A respeito dessa ideia de conceber a fluência digital apenas como falta de formação técnico-instrumental, também tem sido apontada nas pesquisas “[...] como entrave para práticas pedagógicas inovadoras, a saber, a insegurança dos professores no uso das tecnologias digitais [...]” (CERNY; ALMEIDA; RAMOS, 2014, p. 1342).

Pode-se afirmar que a *resistência às TD* se personificou nas práticas escolares e discursos dos professores, intensivamente, pelo sentimento de insegurança profissional, oriundo mais pela dificuldade que os professores têm para lidar com as alterações de suas práticas pedagógicas. São alterações representadas pelos professores como mudanças e que, por sua vez, acabam sendo interiorizadas mais como formas de imposição e alteração das tradicionais regras pedagógicas (CUBAN, 2001). Nesse sentido, os professores acabam não se envolvendo com as mudanças por não terem condições de fazê-las, gerando um desejo contrário à mudança que denominamos de resistência, em estreita relação com a sua concepção pessoal de ensino.

Percebemos que a insegurança está articulada com o “não saber”. Em campo, a insegurança dos professores se manifestou, nos grupos focais, entrevistas e questionários. No caso da Educação Especial, ela está muito atrelada, segundo os professores a uma formação que é cada vez mais generalista e menos específica. Os professores expressam que em alguma medida uma “formação especializada” lhes garante algum tipo de segurança.

No caso das tecnologias, o “não saber” se manifesta no professor pela insegurança de imaginar que os alunos podem “saber mais” que ele. Suas angústias e medos se revelavam em discursos, como:

O que vou fazer na hora que me perguntarem? Me apavoro com a ideia de eles ficarem perguntando e eu não saber responder. Como é que vou fazer com essas dificuldades? É uma insegurança muito grande para o professor. Eu tinha que me preparar porque não posso ficar lá na frente passando vergonha, né!! Tem até aqueles alunos que sabem mais que o professor. (DADOS DE CAMPO).

Parece que no caso das tecnologias se explicita o desequilíbrio que o “não saber” pode trazer para relação professor-aluno. Tem-se o fato de os alunos usarem as tecnologias mais que os professores o que provoca, na maioria das vezes, uma atitude de negação do próprio docente que não queria se “[...] deparar com o aluno que está bem preparado para lidar com tecnologias, que sabe mexer, enquanto eu não estou sabendo.” (DADOS DE CAMPO).

Temos ciência de que os alunos não estão mais preparados que os professores para o uso das tecnologias, mas não negamos a ideia de que eles se encontram mais preparados para conviver com a cultura digital⁵ e, assim acabam se inserindo com mais fluência num movimento sociocultural em que apenas exploram-nas com mais curiosidade e agilidade, sem muitos medos e receios dos novos instrumentos que nos permeiam.

Um dos professores chegou a afirmar que “[...] não quero mudar e não vou mudar enquanto eles não resolverem isso. Enquanto não ficar tudo certo, nem vou me mexer [...]” (DADOS DE CAMPO). Ainda sobre a insegurança, os dados demonstram que eles têm mais confiança em relação ao domínio do conteúdo disciplinar e da didática para ensinar os alunos, contudo, nem todos têm a mesma confiança quando o assunto é o uso das tecnologias para ensinar os conteúdos escolares. Sobre uma possível confiança a fim de ter mais segurança para uso das TD nas práticas pedagógicas, Costa (2008) corrobora ao afirmar que

[...] ‘sentir-se confiante’ significaria ter, pois, para além de uma atitude favorável, uma visão global do leque de coisas que se podem fazer com os computadores, o conhecimento concreto dos recursos que existem numa determinada área científica e, o que com eles é possível fazer, do ponto de vista pedagógico, com os alunos (o quê, como e para quê). (COSTA, 2008, p. 517).

É em torno desses aspetos ou “barreiras” como afirmam Infante e Nussbaum (2010) que problematizamos a atitude e a motivação do professor para usar as tecnologias na escola, pois essa problematização se acentua quando percebemos que “[...] para além das ‘concepções pedagógicas’ dos professores, no caso dos factores pessoais determinantes do uso, parecem ser as ‘atitudes’ e a confiança, os factores que parecem salientar”. (COSTA *et al.*, 2008, p. 517).

As falas dos professores são constantes neste sentido:

⁵ Compreendida não apenas como o uso de ferramentas digitais, mas também como processos, experiências, vivências, escolhas que acontecem em meio a tantas informações, produtos e serviços que circulam pelas redes e dispositivos digitais. (SOUZA; BONILLA, 2014).

“[...] não é que eu tenha medos, porém tenho dúvidas e questionamentos além de pouco conhecimento. Tenho dúvidas sobre a forma correta de utilização das tecnologias em aula”. (DADOS DE CAMPO).

“[...] quanto às questões básicas de uso já me sinto mais segura, porém quanto à aplicação pedagógica ainda me sinto pouco confiante e com muitas dúvidas”. (DADOS DE CAMPO).

“[...] me sinto seguro em utilizar as tecnologias porque acredito que possuo conhecimento básico e aprendo com os alunos, mas tenho muitas dúvidas [...]”. (DADOS DE CAMPO).

“[...] se os aparelhos não funcionarem, os alunos não se interessarem”. (DADOS DE CAMPO).

Estes discursos revelam a preocupação do professor em perder a autoridade frente aos alunos e, ainda, que a falta de confiança e segurança está muito relacionada com a falta de competência técnica/tecnológica para usar as tecnologias digitais.

Concordamos com Costa (2008) de que não é a motivação que leva o professor a usar as tecnologias, mas são os usos que conduzem o professor à motivação. Foi a observação das práticas de uso de professores que tinham mais fluência digital, que além de serem mais complexas, elaboradas, inventivas e relacionadas aos conteúdos escolares, constatamos que os professores ficavam mais motivados com as aulas e os alunos. Os dados nos revelaram que professores que tinham mais experiências de uso das tecnologias digitais tornaram-se mais motivados ao uso. Sem o respeito pelas experiências que os professores trazem para realizar a sua tarefa, há pouca esperança de que as tecnologias tenham impactos positivos aos processos de ensinar e aprender. (CUBAN, 2001).

No caso da escolarização dos alunos com deficiência intelectual, a retórica do “não saber” conduz, em certa medida ao mesmo problema identificado com a questão da tecnologia: a não experiência.

Ao dizer que não sabe, o professor limita suas possibilidades de interação com o aluno com deficiência, não se dispondo ao encontro e com isso, perdendo a possibilidade de novas aprendizagens. A tarefa de ensinar ao aluno com deficiência, muitas vezes, é delegada a uma terceira pessoa, um professor de apoio, um segundo professor, e tantos outros “nomes” criados pelo sistema de ensino, para auxiliar nesta tarefa, ao mesmo tempo que favorece essa não aprendizagem do professor.

A falta de experiência, por sua vez, leva a incapacidade de experimentar possibilidades de inovação e de autoria, e da própria construção autoral dos saberes de que nos fala Pereira (2011). Tudo isso nos mostra que se por um lado a ideia de o professor se sentir seguro e confiante é um

fator fundamental para enfrentar novos desafios, por outro, insistimos na ideia de que a falta de segurança se relaciona aos seus receios, medos e ansiedades. A segurança, nesse sentido, quando adquirida pode contribuir como um movimento psicológico interno favorável para enfrentar novas situações de desconforto. (SOUZA-NETO, 2015).

No caso das tecnologias digitais, embora algumas pesquisas abordam o uso para além da ideia de apoio ou suporte às aulas (ALMEIDA; VALENTE, 2011), nossa pesquisa revela que entre os professores é recorrente encontrar em seus discursos a ideia de que os poucos usos das tecnologias digitais na escola são ainda limitados porque não sabem o que fazer e como fazer, instrumentais porque priorizam os aspectos técnicos em detrimento dos pedagógicos e periféricos porque apenas tangenciam as práticas educativas com estratégias de motivação dos alunos e desconectados do ensino dos conteúdos escolares.

Conforme aponta Souza-Neto (2015), tem-se que os professores usam as tecnologias digitais para fins pessoais, embora, de forma predominante para uso como meio de entretenimento e comunicação, e numa lógica de uso diferente que a cultura escolar exige, ou seja, mais pedagógica para atender os objetivos de ensino do currículo e, menos pessoal, para entretenimento e comunicação. Na escola, os professores ainda fazem pouco uso das tecnologias digitais como instrumentos mediadores de suas práticas. Assim, os usos são, na sua maioria, usos pouco consistentes para a cultura escolar e, por isso talvez a ideia de existir uma diversidade de apropriação tecnológica: há os que usam aproveitando mais das potencialidades das tecnologias como a interação, há aqueles que usam de modo mais simples, limitado e instrumental, existem aqueles que pouco usam e com muito receio e insegurança e, por fim, uma minoria que desusa (não usa).

De nossas impressões e percepções, são enfatizadas as intensidades de usos mais frequentes, como a exposição dos conteúdos, passatempo, entretenimento, motivação, ocupação do tempo das aulas, digitação de textos e pesquisa básica. Enfim, são usos que revelam, na maioria das vezes, uma preocupação do professor para chamar para si a atenção dos alunos ou interagir com eles a fim de não deixá-los dispersar pelos velhos e conhecidos dilemas da escola, como: a indisciplina, a monotonia das aulas, a resistência aos conteúdos escolares e a escolarização do processo pedagógico de ensinar. Além dos usos mais frequentes, tem-se os poucos usos das tecnologias digitais na cultura escolar para planejar, avaliar e outras atividades pedagógicas, bem como para o ensino dos conteúdos escolares. Por último, tem-se os desusos (não usos) de uma minoria de professores na cultura escolar em que negam completamente a presença das tecnologias digitais em

suas práticas por diversas crenças pessoais em torno do não querer usar, não poder ou não saber usar.

Dos usos em geral, podemos afirmar que as tecnologias parecem servir mais como facilitadoras e promotoras da redução do seu esforço laboral para ministrar as aulas ou mesmo redução do tempo de atenção pedagógica dedicada aos alunos do que de fato como estratégia didática para aprender conteúdos escolares. É claro, que o uso de tecnologias digitais abarca todas essas contradições, enfim, é tudo isso.

Dos vários tipos de usos que vimos, eles são permeados por vários impedimentos e/ou movimentos de resistências de diversas ordens, como a acomodação ou contestação à mudança, que se intensificam, em maior escola, com a falta de apoio técnico/tecnológico e pedagógico na escola e falta de formação, em menor intensidade, com a falta de infraestrutura tecnológica, impactando na didática pedagógica com que habitualmente ministram as aulas sem uso das TD. Dos impedimentos, destacamos os sentimentos como o desconforto e, predominantemente, a insegurança profissional para lidar com as tecnologias digitais frente aos alunos, revelando as dificuldades e, às vezes, até incapacidade para montá-las e deixá-las prontas ao uso na sala de aula, as quais tomam muito tempo, dão mais trabalho, desestabilizam a sua prática e autonomia docentes.

Em suma, os usos das tecnologias digitais parecem ter mais servido às atividades paralelas que não conseguem modificar e nem alterar as atuais práticas, como também para ocultar reflexões sobre as mudanças com os tempos, espaços, saberes e organização escolar que essas tecnologias estão portando na atualidade. (LUNARDI-MENDES, 2013). Assim, pouquíssimas são as alterações na cultura escolar, principalmente, para ensino daquilo que ela mais preza: os conteúdos escolares. Ou seja, na escola continua forte a ideia de estabilidade das práticas, com raros movimentos contrários de mudança ou transformação desse contexto. Para Costa (2008), existe uma argumentação que se assenta em três razões principais para justificar o pouco uso ou desuso pelos professores: não querer usar, não poder usar ou não saber usar as tecnologias digitais.

Desse modo, se num primeiro momento o uso pedagógico pode depender da tomada de consciência dos professores, “[...] num segundo a questão fulcral parece ser a de saber como fazê-la de forma adequada [...]”. (COSTA; VISEU, 2008, p. 15). Mais do que a simples ideia de modernizar a escola, usar as tecnologias do mesmo modo que se faria sem o uso delas ou mesmo com velhas tecnologias, as tecnologias digitais têm servido pouco para avançar a qualidade da aprendizagem. Essa ideia tem se revelado na prática escolar apenas como o mesmo de sempre, todavia gastando mais. Assim, tem-se situações de uso das tecnologias digitais deflagrando um

subaproveitamento ou desaproveitamento do potencial das tecnologias digitais no cenário educativo (CUBAN, 2001; COSTA, 2008).

Vale a pena destacar a pesquisa de Zhao, Pugh, Sheldon, & Byers (2002) e um conjunto de pesquisadores americanos, assim como Cuban (2001), que, no começo dos anos 2000, já tentavam responder: “Why don’t teachers innovate when they are given computers?”.⁶

A pesquisa de Zhao e seu grupo sinaliza que o professor que consegue desenvolver projetos inovadores com tecnologia associa as seguintes características: proficiência tecnológica, pedagogia compatível com o uso da tecnologia, conhecimento da organização e da cultura escolar. Seu estudo demonstra que os projetos inovadores encontrados mantêm pouca distância da Cultura Escolar, ou seja, o professor inova a partir das possibilidades dadas pelo seu contexto, utilizando-se dos recursos disponíveis. Do mesmo modo, suas experiências de inovação com tecnologia estão muito articuladas as suas experiências anteriores de inovação em sua prática e têm pouco grau de dependência de outros atores e dos recursos tecnológicos.

Essa pesquisa dá um especial destaque para a importância da cultura escolar nesse processo, com ênfase para a infraestrutura tecnológica e a infraestrutura humana disponível. Ela destaca, ainda, que, no caso dos projetos inovadores com tecnologia, a inovação é decorrente muito mais de um processo de “evolução” de pequenas experiências de mudança do que a mudanças revolucionárias. Os professores precisam desenvolver o trabalho com a tecnologia associado ao seu desenvolvimento docente e, para isso, o suporte da escola é fundamental. Além disso, no âmbito das políticas de inovação com base na inserção de tecnologia, cabe mais uma impertinente pergunta: a “culpa” é mesmo dos professores?

Sahlbert, em 2013, em um provocativo texto publicado no jornal *The Washington Post*, traduzido para o Brasil como “E se os melhores professores da Finlândia dessem aula nas escolas nos EUA?”⁷, discute, em especial, o que o autor chama de o mito da “eficiência do professor”, apontando como sistemas educacionais evoluídos como o da Finlândia não apostam “todas as suas fichas” no professor. Parece que o erro de muitas políticas educacionais é este: a aposta centrada exclusivamente no professor como um agente da mudança, sem respeitar o contexto cultural da escola e suas diferentes dimensões que efetivamente irão implicar no desenvolvimento do trabalho.

⁶ “Porque os professores não inovam quando recebem computadores?”. (Tradução nossa.)

⁷ Tradução livre de Elisabeth Macedo enviada por e-mail aos associados da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Disp.: <<http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2013/05/15/what-if-finlands-great-teachers-taught-in-u-s-schools-not-what-you-think/>>. Acesso: 20 abr. 2015.

No caso das políticas de inclusão, especificamente de escolarização de sujeitos com deficiência, parece que vivenciamos um mesmo quadro de aposta exclusiva no professor. A crença de que ele é o sujeito “central” no sucesso das propostas de inclusão, mascara a complexidade que tais iniciativas encerram. Ademais, tal aposta contribui com o “medo” de errar e com isso, a passividade diante do “não saber”.

Outra observação a respeito coisa que chama a atenção no caso da inclusão é também o fortalecimento da cultura escolar instituída, ou seja, parece não haver diante do desafio imposto para a inclusão possibilidade de experimentação do novo.

Pires (2016), ao analisar o currículo praticado pelos professores no Atendimento Educacional Especializado, identificou três tipos de currículo: o chamado “mais do mesmo”, ou seja, num ambiente dito “especializado” a oferta, reforçava exclusivamente aquilo já visto na sala de aula, o currículo da emergência que era aquilo que era demandado pela professora de sala de aula, e o currículo infantilizado que era o oferecimento de atividades muito infantilizadas as crianças com deficiência.

O que queremos destacar, a partir da pesquisa de Pires, é que mesmo o professor especializado, ou seja, aquele que “sabe”, limita as possibilidades de ação dentro do universo já previsto pela cultura escolar. Com isso a forma como o saber é materializado não é compatível com as oportunidades de criação e fruição.

Se como afirma Forquin (2000), todo ensino só tem sentido a partir do seu próprio valor, o “não saber” retira do ensino seu poder intrínseco e com isso conduz a atividade docente a uma farsa, um simulacro.

Podemos afirmar que o professor, que exerce a função de instruir, de proporcionar ao aluno conhecimentos e competências determinadas, confronta-se, no decorrer de sua atividade cotidiana, explícita ou implicitamente, com um problema de justificativa. Por que ensinar algo em vez de nada, e por que ensinar tal coisa em vez de outra? Ensinar e aprender supõem custos, esforços, sacrifícios de toda a natureza. É preciso ensinar algo que valha a pena. Isso quer dizer que não existe, na verdade, ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino se dirige, de uma legitimidade, de uma validade ou de um valor próprio naquilo que é ensinado. Mas é necessário que tal sentimento seja experimentado antes pelo próprio professor. Toda pedagogia cética ou cínica, isto é, consciente de si como inútil, fútil, manipuladora ou mentirosa, destrói-se a si mesma. Todo ensino se efetiva a partir da pressuposição de seu próprio valor. (FORQUIN, 2000, p. 50).

Se não existe pedagogia cínica, não existe professor que conscientemente seja dissimulado, ou seja, consciente da sua insignificância. Talvez entre se autoidentificar como insignificante ou dizer que “não sabe” e com isso não assumir sua fragilidade, a última opção parece ser a melhor.

Com isso, “levantar, sacudir a poeira e dar a volta por cima”, como diz um bom samba, parece ser um movimento muito difícil de se efetivar, e o professor “desiste antes da queda”, prostrado diante do medo de um “não saber” explicitar a sua inutilidade.

Na verdade, o que a experiência e os dados de investigação nos dois Observatórios da Educação nos permitem afirmar é que precisamos estar atentos sobre como os professores operam com o seu “não saber”. Parece-nos que o “não saber” ao invés de ser visto como potência, é qualificado como impotência. E dessa impotência não sai nada, a não ser a estagnação. Mas isso também é culpa do professor?

Parece-nos que não. Talvez precisamos devolver a cultura escolar este “não saber” e perceber como nos cotidianos escolares essa característica é incorporada. O que ela significa? Como ela volta e se materializa na profissionalidade docente? Ainda não temos resposta, mas entendemos que encontramos perguntas muito potentes e que valem a pena continuarem sendo perseguidas.

REFERÊNCIA

- ANGELUCCI, Carla Biancha. A Patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial. ANPED. *Anais 37 Reunião...* Florianópolis, out. 2015.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.
- BONILLA, Maria H. Silveira. A presença da cultura digital no GT Educação e Comunicação da ANPED. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 71-93, set./dez. 2012. Disp.: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1361>>. Acesso: 10 mar. 2015.
- DUSSEL, Inés. Nuevas tecnologías? nuevas escuelas? reflexiones sobre el cambio escolar en los programas de una computadora por alumno. In: SEMINÁRIO AULAS CONECTADAS: Inovação Curricular e Aprendizagem Colaborativa no Ensino Básico. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, out. 2013.
- CODO, Wanderlei. (Org.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: CNTE: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- COSTA, Fernando Albuquerque *et al.* **Competências TIC**: estudo de implementação. Lisboa: GEPE, 2008. (Plano Tecnológico de Educação, v. 1).
- COSTA, Fernando Albuquerque. A utilização das TIC em contexto educativo: representações e práticas de professores. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2008. Disponível em: <<http://aprendercom.org/comtic/wpcontent/uploads/2013/01/TeseCostaF2008TICemContextoEducativo.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- DONNELLAN, Anne. Diagnóstico e ficção. In: TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto. (Orgs.). **Nos limites da ação**: Preconceito, inclusão e deficiência. São Carlos: EdUFSCar, 2007.
- DUSSEL, Inés. ¿Vino viejo en odres nuevos? Debates sobre los cambios en las formas de enseñar y aprender con nuevas tecnologías. In: **VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital**. 1. ed. Buenos Aires: Santillana, 2011.
- FORQUIN, Jean Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. In: **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 47-70, dez. 2000.
- INFANTE, Cristián; NUSSBAUM, Miguel. **Un tercer orden de barreras a superar para integrar la tecnología en el aula**, 2010. Disponível em: <http://hmart.cl/home/wp-content/uploads/2013/06/Barreras_TIC_Aula.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.
- LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. (Coord.). Tablets, computadores e laptops: análise sobre políticas, infraestrutura e aspectos pedagógicos da inserção de novas tecnologias na escola. **Projeto de Pesquisa OBEDUC**. Observatório da Educação, Edital n. 49/2012 e Proposta 24341. Florianópolis: UDESC, 2012.
- LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça (Coord.). Incorporación de TIC en la formación docente de los países del Mercosur. **Informe Brasil**, 2013.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: Uma questão pública. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.
- PEREIRA, Marcelo Ricardo. Avesso de uma paixão. In: **Revista Espaço Acadêmico**, n. 120, p. 36-44, maio 2011.
- PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- PIRES, Yasmin Ramos. **Práticas curriculares no atendimento educacional especializado**. 2016. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Florianópolis: Udesc, 2016.
- PLACCO, Vera M.N. Souza; SOUZA, Vera Lucia T. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

- PREVE, Ana Maria Hoepers. **Mapas, prisões e fugas**: cartografias intensivas em educação. 2010. 267 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas: Unicamp. 2010.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- SANDHOLTZ, Judith Haymore; RINGSTAFF Cathy; DWYER, David C. **Ensinando com tecnologia**: criando salas de aula centradas nos alunos. Trad. Marcos Antônio Guirado Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SOUZA, Joseilda S.; BONILLA, Maria Helena S. A cultura digital na formação de professores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 14, p. 23-34, set./dez. 2014.
- SOUZA NETO, Alaim. Do aprender ao ensinar com as tecnologias digitais: mapeamento dos usos feitos pelos professores. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.
- SMOLKA, Ana Luiza B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno CEDES**, v. 20, n. 50, p. 26-40, abr. 2000.
- TAPSCOTT, Don. **Geração digital**: a crescente e irreversível ascensão da geração net. São Paulo: Makron, 1999.
- ZHAO, Y.; PUGH, K.; SHELDON, S.; BYERS, J.L. Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104, (3), p. 482-515, 2002.
- ZEICHNER, Kenneth M.; SAUL, Alexandre; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores: uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 2211-2224, out./dez. 2014.
- VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, maio-ago. 2012.

RESUMO

O que acontece quando o professor "não sabe"? Que espaço ocupa no discurso docente o "não saber"? Quais os endereçamentos deste discurso e que mobilizações internas ele desencadeia? Pautado por estas questões, o texto apresenta um conjunto de reflexões oriundas das pesquisas desenvolvidas em dois observatórios de educação: o primeiro, focado na questão da escolarização de sujeitos com deficiência; o segundo, nas políticas de inserção de tecnologias digitais na sala de aula. O objetivo foi analisar o discurso da falta de conhecimentos específicos por parte dos professores para o trabalho com temas alusivos à educação especial, como também, educação e tecnologias. O despreparo dos professores seria a justificativa principal para a ausência do trabalho com temas que lhes são desconhecidos, ignorados, inexplorados. Em diálogo com Rancière (2015), entre outros autores, discute-se que o discurso da falta de formação para o trabalho específico na educação especial e para o uso de tecnologias parece buscar um "alguém" habilitado, específico, que saiba ensinar "de verdade". Tem-se assim um espaço amplo para o debate que nos conduz do embrutecimento à emancipação, desenhando uma relação entre o "mestre ignorante", o desconhecedor do próprio conhecimento e a emancipação daqueles que se apropriam de sua falta. A característica potente da escola é demarcar seu espaço como ambiente de aprendizado. Mas qual aprendizado pode ser proporcionado quando se tem um mestre que desconhece?

Palavras-chave: Não saber. Formação de Professores. Tecnologias Digitais. Educação Especial.

NOT KNOWING" AS A CONSTANT RHETORIC: SIMILITUDES BETWEEN THE OBSERVATORIES OF SPECIAL EDUCATION AND THAT OF TECHNOLOGY INCLUSION

ABSTRACT

What happens when the teacher "does not know"? What space does "not knowing" occupy in the speech of the teacher? What are the addresses of this speech and what internal mobilizations does it trigger? Guided by these questions, the text presents a set of reflections arising from research developed in two education observatories: the first, focused on the issue of disabled persons schooling; the second, the inclusion policies of digital technology in the classroom. The aim was to analyze the speech of lack of expertise on the part of teachers to work with themes related to special education, as well as education and technology. The unpreparedness of teachers would be the main justification for the absence of work with themes that are unknown, ignored or unexplored by them. In dialogue with Rancière (2015), among other authors, we argue that the speech of training for specific in special education and for the use of technology seems to seek "someone" enabled, specific, who "really" knows to teach. There is, therefore, a wide space for discussion that leads from stultification to emancipation, drawing a relation between the "ignorant master", he who does not know his own knowledge and the emancipation of those who appropriate his lack. The school's powerful feature is to demarcate its space as a learning environment. But what learning can be provided when one has a teacher who does not know?

Keywords: Not knowing. Teacher training. Digital technologies. Special education.

*Submetido abril 2016
Aprovado jun. 2016*