

Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente

Teaching and learning in the entertainment society: challenges for teacher training

EUCIDIO PIMENTA ARRUDA*



RESUMO – Este artigo tem como objetivo discutir e problematizar a aprendizagem dos jovens na sociedade do entretenimento, bem como analisar os possíveis desafios para a formação docente em uma sociedade mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). A centralidade do lazer e do entretenimento na vida contemporânea reconfigura as estratégias de ensino e aprendizagem escolares. Entretanto, a escola, por ser lugar de tradição e de aprendizagem sistematizada, encontra dificuldades para enfrentar este problema, já que existem obstáculos para a formação superior inicial de professores, em uma perspectiva de incorporação de diferentes linguagens midiáticas neste processo. Por fim, o texto procura explorar caminhos possíveis para estas práticas formativas, sob o risco de sua ausência aumentar a fragilidade da escola frente às transformações oriundas das TDIC.

Palavras-chave – Ensino, Aprendizagem, Formação de professores, Tecnologias de informação e comunicação, Lazer e entretenimento.

ABSTRACT – This article aims to discuss and question the learning of young people in society of entertainment as well as analyze the possible challenges for teacher education in a society mediated by digital technology of information and communication (TDIC). The centrality of leisure and entertainment in contemporary life reconfigures the teaching strategies and learning school. However, the school, for being the place of tradition and systematic learning, finds it difficult to face this problem, since there are obstacles to higher initial teacher training, in a perspective of incorporating different language media in this process. Finally, the paper explores possible paths to these training practices at the risk of his absence to increase the fragility of the school face the transformations derived from TDIC.

Keywords – Learning, Education, Teacher education, Information technology and communication, Leisure and entertainment.

INTRODUÇÃO

Uma das características da produção científica contemporânea é a capacidade de cunhar novos termos para discorrer sobre problemas já conhecidos, mas ainda historicamente inacabados. É assim com o termo TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), anteriormente chamado de NTIC (N significando “novas”), TICE (Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação), TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, Sociedade do Conhecimento e o que vou convencionar chamar de “Sociedade do Entretenimento”.

Acredito que aí reside o primeiro problema: ao discutir o papel das tecnologias na Educação, a sua efemeridade, os conflitos teóricos e embates de poder, bem como o seu caráter inacabado fazem com que muitos teóricos queiram se apresentar como aqueles que vão “dar a palavra final” quanto à compreensão que podemos ter destes fenômenos.

Em uma perspectiva histórica de mudança contínua, acelerada pelos microchips, é preciso observar que nossa compreensão sobre este fenômeno será sempre inacabada e passível de reinterpretações constantes. Talvez nossa dificuldade seja lidar com algo que nunca se apresenta de maneira completa, mas sempre um devir.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, MG, Brasil) e Professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, MG, Brasil). E-mail: <eucidio@gmail.com>.

É nessa circunstância que se insere este texto, pois os desafios à escola têm aumentado com a ampliação dos acessos e usos de TDIC, e a perda da centralidade da escola se tornou tão nítida que a maioria das pesquisas sobre o assunto demonstra que o tempo dedicado à escola é bem menor do que aquele dedicado a todos os outros espaços sociais e tecnológicos.

Procurarei, ao longo deste texto, problematizar o papel das mídias direcionadas ao entretenimento, suas relações com a formação dos jovens, bem como os desafios postos à formação docente neste contexto.

SOBRE O TERMO “SOCIEDADE DO ENTRETENIMENTO”

Falar em entretenimento não é nenhuma novidade, pois a sua forma de divertimento, de distração, de tradição e de rituais acompanha a sociedade há muitos séculos. O termo entretenimento adquire um sentido próprio no capitalismo, sobretudo a partir do século XX, pois ele acaba por se vincular ao lazer e ao caráter mercantil que ele possui na contemporaneidade.

O lazer se tornou um negócio. É interessante observar o paradoxo, pois etimologicamente negócio é a negação do ócio, que é a centralidade do lazer, do entretenimento, apesar da pressão pela mercantilização do ócio na atualidade, conforme Jameson (1997) já alertava. Por outro lado, Domenico De Masi (2001) acredita que as condições para o aumento do tempo de ócio e diminuição do tempo de trabalho, fruto da compressão espaço-tempo (HARVEY, 2003), potencializam as atividades criativas do homem e o envolvem em uma dimensão social positivada pelas tecnologias. Ambos os olhares são perigosos, na medida em que compreendem o problema em uma perspectiva restrita e não em sua complexidade.

O entretenimento tem ampliado cada vez mais o seu alcance, por meio de diferentes produtos midiáticos como: televisão, rádio, tocadores de música no formato MP3, internet, jogos digitais em diferentes suportes, câmeras digitais, *tablets*, dentre uma infinidade de outros artefatos. Ao invés de um olhar técnico sobre estes artefatos, é mais pertinente considerá-los como produto da cultura, neste caso, especificamente cultura das mídias. Para Maria da Graça Setton (2010), é importante compreender como as formas simbólicas das mídias, suas ações, objetos, moralidade, produções e linguagens ajudam-nos a entender suas implicações na sociedade, uma vez que elas têm origem em processos historicamente específicos e socialmente datados. A autora afirma ainda que compreender a cultura midiática pode ser uma pista para compreender a sociedade em que vivemos, seus conflitos, lutas internas, jogos de interesses, medos e fantasias (SETTON, 2010, p. 17).

Guy Debord (1997) cunhou a expressão “sociedade do espetáculo”, cuja compreensão pode ser sintetizada como uma relação social entre pessoas, mediada por imagens. Esse autor, de tradição marxista, apresenta as características alienantes do espetáculo e sua dimensão de produção diretamente relacionada às mídias presentes na sociedade.

Apesar da aparente aproximação tecida neste texto com Guy Debord, a respeito das análises e compreensões sobre a sociedade do entretenimento, interessa não apenas a perspectiva alienante, fetichista e de alcance “massivo e uniforme” das mensagens transmitidas pelas mídias digitais contemporâneas, mas também a compreensão de que as pessoas desenvolvem estratégias para interpretar e se posicionar frente a estas mídias, ainda que seja observado um movimento de mercantilização das tecnologias em torno da ideia de fruição e lazer vinculado à produção e disseminação de informação.

Interessa-me então compreender as maneiras como os jovens aprendem, bem como analisar as limitações da incorporação das TDIC no ambiente escolar e a estreita relação destas limitações com as estratégias de formação docente, cujo discurso difere da prática de formação inicial. Por fim, espero, ao final deste artigo, indicar caminhos possíveis para as discussões sobre tecnologias na escola em uma perspectiva menos tecnicista e mais “tecnológica” e cultural.

ENSINO E APRENDIZAGEM NA SOCIEDADE DO ENTRETENIMENTO: PERSPECTIVAS DOS ALUNOS E DIFICULDADES DOS PROFESSORES

Não é novidade o tema das tecnologias digitais no ambiente escolar. Na década de 1980 observaram-se as iniciativas por meio do ambiente *Logo* de Papert (1981), cujo software instrucional era desenhado para uso de crianças. Arnaldo Niskier, a partir da década de 1970, foi um dos precursores nas discussões no Brasil e vimos emergir, sobretudo na década de 1990, uma quantidade considerável de trabalhos sobre o assunto. Coincide com esta década a ampliação do acesso aos computadores e à rede mundial de computadores (internet).

Apesar da mudança, no seu sentido de história em movimento, ser característica da humanidade, os homens tendem a ser conservadores, a resistir àquilo que é novo, desconhecido, cujas implicações não possam ser aferidas. Observamos estes movimentos conservadores em diversos momentos de nossa História e eles não são diferentes hoje, apesar da presença marcante de um discurso mercantilista da mudança como motor do consumo e do capitalismo.

Não queremos lidar com aquilo que remodela nossas relações, mas aceitamos aquilo que amplia nossas

capacidades humanas, como o celular, avião e editores de textos, em uma percepção técnica da inovação. Por outro lado, Hobsbawm (2001) afirma que são atribuídas resistências às tecnologias quando há mudanças de cunho social em sua aplicação (como transformações nas relações de poder na escola, por exemplo). Entretanto, o grande paradoxo da resistência é que as tecnologias que promovem a ampliação de nossas capacidades físicas e constroem uma sensação de melhoria de nossas condições técnicas promovem também alterações de âmbito cultural e social. Dito de outra maneira: as tecnologias transformam nossas vidas e somos transformados por elas.

Dentre as tecnologias do entretenimento, Arruda (2011) considera o jogo digital (também chamado de *videogame*) importante para compreender o papel social das mídias. Os jogos, bem como as demais tecnologias que promovem o entretenimento, são formadores de conceitos e de culturas e constroem relações de saber entre aqueles que deles compartilham. Aprender, portanto, ultrapassa o espaço sistematizado da escola, mas limitar-se à dimensão midiática não pode ser considerado central na formação das novas gerações, pois elas trazem consigo visões de mundo que, necessariamente, não priorizam a emancipação e a dimensão crítica da formação escolar.

Ocorre não ser somente a presença destas tecnologias na sociedade o que nos chama a atenção, mas a sua “audiência”, ou seja, a quantidade de pessoas que consomem com frequência estes artefatos. Apesar do grande número de pessoas que fazem uso destas tecnologias, não podemos considerá-las à luz de um consumo de massa, na qual um universo gigantesco de pessoas consome os mesmos objetos ao mesmo tempo. Assim como Martín-Barbero (2003), observamos uma crescente fragmentação dos públicos com os quais os meios de comunicação de massa e a cultura das mídias trabalham e aos quais se destinam, o que evidencia várias formas de usos e apropriações dos meios e das mensagens.

Diferente do jogo digital, no qual a crítica da escola vincula-se mais à negação de seu aspecto lúdico frente ao seu aparente caráter de “seriedade”, as demais tecnologias que se configuram como aparatos de entretenimento sofrem olhares de elitismo, como se seus produtos culturais não fossem legítimos para a formação social da criança e do jovem.

Isso ocorre, por exemplo, com os chamados filmes arrasa-quarteirões, como *O senhor dos anéis*, *Crepúsculo* e *Harry Potter*, livros *best-sellers* como *Harry Potter*, *Crepúsculo*, *As crônicas de Nárnia* e *Guerra dos tronos*, bem como músicas de diferentes gêneros como sertanejo, funk, pop etc. É interessante perceber as limitações em que pode incorrer o olhar crítico sobre tais mídias, na medida em que a avaliação baseia-se menos no conteúdo do que no meio de veiculação. Haja vista que o filme

O senhor dos anéis, bem como *As crônicas de Nárnia*: são clássicos da literatura mundial, considerados literatura de qualidade por gerações do passado, mas criticados em seu formato cinematográfico.

Nesse sentido, a transcodificação do conteúdo de uma mídia a outra seria a responsável pela perda da qualidade do conteúdo ou seria a sua desvalorização histórico-cultural? Conforme afirma Morin (1984), não podemos nos esquecer da dimensão do lazer e do entretenimento ao analisar as mídias, uma vez que estas dimensões fazem parte da nossa vida imaginária e são produtoras de sentido, independente do meio de transmissão e recepção da informação e do conteúdo.

É nessa perspectiva que se inscrevem as análises a respeito das estratégias de aprendizagens dos jovens contemporâneos e as dificuldades enfrentadas pela escola em compreender os aspectos cognitivos e de aprendizagens destes jovens, de maneira a construir alternativas para os processos de ensino e aprendizagem escolares, tornando a escola novamente central na formação desta juventude.

Uma outra característica que se manifesta é a autoria e a autonomia do jovem frente às tecnologias. Existe um discurso de liberdade no qual qualquer sujeito com acesso à rede pode se tornar autor e buscar evidência mundial de suas ações. Longe de querer discutir o caráter alienante, ou a perspectiva de ideologia dominante nestas ações, interessa mais compreender as potencialidades da voz do receptor, alterando a unilateralidade da produção midiática, característica da televisão, do rádio, dos livros (inclusive didáticos) para uma multilateralidade, na qual todos se comunicam e se posicionam frente a todos e tudo o que é produzido.

Nesse sentido, Arruda (2011) observa que os jovens jogadores de *videogames*, em específico o jogo *Age of Empires III*, para aprender como vencê-lo, buscavam referenciais externos que complementavam seus saberes e interpretações sobre o jogo e o mundo. Mendes (2006) e Gee (2003) também chegam a conclusões semelhantes, pois os jogos digitais são potencializadores da aprendizagem na medida em que são necessárias diferentes habilidades para serem jogados. Dentre as habilidades, citamos desde aquelas mais conhecidas do senso comum, como a habilidade motora, como o raciocínio lógico, capacidade de intervenção, tomada de decisões, relacionamento com os demais jogadores, capacidade de discutir e elaborar análises e críticas sobre si e sobre o outro (jogador).

Johnson (2005), por outro lado, vai mais além. Afirma que as mídias contemporâneas, como a televisão e o *videogame* têm se tornado cada vez mais complexas e demandado desafios cognitivos àqueles que as utilizam. Para o autor, uma das características mais importantes destas tecnologias é que elas geralmente se parecem

inacabadas aos nossos olhos, ou seja, sempre existem desafios, elementos não observados ou compreendidos na primeira vez em que assistimos, jogamos ou navegamos. Isso faz com que o sujeito retorne ao produto midiático para tentar solucionar os desafios restantes.

É importante salientar que as técnicas carregam consigo projetos, esquemas imaginários, implicações sociais e culturais bastante variados (SETTON, 2010, p. 92), ou seja, reconhecer as tecnologias como produtoras de cultura não implica esquecermo-nos de fazer perguntas simples, mas importantes, como: Quem produziu? Para que e para quem? Com quais intenções?

Essas questões e a própria dinâmica das produções midiáticas não podem ser analisadas em uma perspectiva de inovação completa na maneira como são produzidas e consumidas.

Corroboro com Arruda (2011) – uma das grandes inovações é a integração de mídias antigas e o seu redimensionamento cultural na sociedade, com a sua respectiva construção de diferentes maneiras de lidar com a informação e o conhecimento, na medida em que a integração de tecnologias em uma nova modifica também as maneiras como interpretamos os discursos e compreendemos o processo.

Os jovens, portanto, modificam a maneira como leem, pois a tela não segue o padrão linear “de baixo para cima e da esquerda para a direita” que o “migrante digital” (PRENSKY, 2001) utiliza, pois o conteúdo (imagem, texto, vídeo, áudio) está presente em qualquer ponto do monitor.

Além da mudança na ordem e na aparência do conteúdo, uma das cenas mais comuns e lembradas quando se analisa a presença das tecnologias digitais na vida do jovem é o uso de múltiplas janelas de mídias que tocam vídeos, permitem compartilhar documentos, discutir com colegas, ler jornal ou blog, publicar ou baixar imagens, elaborar animações etc. Johnson (2005), assim como Arruda (2011), indicam que estas estratégias, denominadas “multitarefas” são características da interatividade, presentes nos suportes tecnológicos contemporâneos. Entretanto, não significam aumento na capacidade de aprendizagem e de retenção de conteúdos por meio do seu acesso simultâneo. Na verdade, quando elaborada de maneira desordenada, sem foco ou objetivos, a multitarefa tende a ser menos eficaz para a aprendizagem dos alunos, conforme pesquisas realizadas nos últimos anos, dentre as quais destaca-se a realizada por Clifford Nass e colaboradores, da Universidade de Stanford, Estados Unidos (2009).

Johnson (2005) considera que a multitarefa não é tão “multi” assim, pois os diversos softwares e aparatos tecnológicos são direcionados para um foco: vencer o jogo, conhecer melhor uma série de TV, aprender sobre os

personagens de uma história em quadrinhos, analisar as características musicais de uma banda de rock. Esta ação é diferente daquela que se baseia na abertura aleatória de janelas e programas com temáticas e conteúdos diferentes, sob o argumento de buscar informações diversas, comunicação compartilhada e múltiplas opções de lazer. Conforme aponta Ophir (2009), quem leva a multitarefa ao extremo tem mais dificuldades pra filtrar estímulos irrelevantes, é mais propenso a deixar de lado as memórias recentes sem importância e não consegue controlar bem a alternância de atividades.

Além desta perspectiva da multitarefa e da mudança na maneira como se organizam os conteúdos para a nossa leitura, a época de vivência atual difere dos períodos históricos localizados há 15 e 20 anos, não porque promova superficialidades ou perda da qualidade dos conteúdos, mas exatamente pelo contrário: observa-se uma ampliação significativa da produção de informação e conhecimento relevantes e um direcionamento para conhecer cada vez mais, privilegiando-se o quantitativo. Vejamos, por exemplo, a quantidade de títulos de jornais, revistas, páginas web, canais de TV fechados, grupos musicais, títulos de filmes e livros: a impressão que se dá é que a flexibilidade e a busca em atender a todos os gostos e públicos leva a produção midiática a uma busca infinita pelo desconhecido, pelo porvir.

Logo, há uma tendência em se ter e armazenar conteúdos diversos e não necessariamente compreendê-los, analisá-los ou problematizá-los. Trata-se de uma espécie de construção de grandes servidores de armazenamento das lembranças da humanidade. Vive-se o paradoxo apontado por Virilio (2001): as pessoas não se esquecem de nada, pois tudo é armazenado em equipamentos de dados (HDs), e a memória humana acaba por não ser acionada, pois os artefatos culturais tudo armazenam, de tudo se lembram. Mas, se a memória for considerada como aquilo que fica quando se esquece, estas tecnologias se transformam em máquinas que se lembram de tudo. Por outro lado, se a memória humana não é acionada, logo é possível afirmar que o homem pode se esquecer ou deixar de registrar em seu cérebro experiências e atividades, deixando a mente livre para a próxima experiência, em um movimento contínuo de devir e da amnésia, pois, se a memória é externa, seu sentido de pertencimento torna-se vulnerável. É nessa perspectiva que a multitarefa se torna perigosa, pois ela não orienta ao amadurecimento, ao conhecimento, mas a *flashes* momentâneos e pouco aprofundados.

Conforme dito anteriormente, estas tecnologias são historicamente recentes e os estudos de suas implicações são inacabados e parciais. O caminho possível para seus estudos talvez seja compreender o fenômeno em seu nível macro e não em nível micro. Isso significa analisar não um

software ou uma rede social em específico, mas o caráter mais amplo do objeto e dos sujeitos que deles fazem uso. Por exemplo: não basta analisar o *Orkut* ou *Facebook*, pois os resultados dos estudos podem se tornar obsoletos, podem não se aplicar a eles antes mesmo da finalização da pesquisa, uma vez que há uma efemeridade significativa na abertura e encerramento de empresas e tecnologias. Por outro lado, é possível analisar os fenômenos das redes sociais (na dimensão da sociabilidade humana), pois sabemos que sua essência permanece independente das tecnologias que fazem parte de seu escopo. Esta perspectiva pode consolidar as pesquisas na área e permitir a construção de suportes teóricos mais elaborados, que ultrapassem o “senso comum acadêmico”.

O dilema se torna, então, desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem que estabeleçam limites no consumo de informação e tecnologias, sem que isso signifique a sua negação. Observemos que não se trata de uma tarefa impossível ou mesmo incoerente com as formas de consumo de tecnologias pelos mais jovens. Conforme dito anteriormente, o jogador de *videogame*, o membro de um fórum temático, o *geek* fanático por séries de TV ou por revistas em quadrinhos, deliberadamente faz recortes, escolhas sobre quais saberes são mais importantes para que ele alcance conhecimentos mais avançados sobre o assunto de seu interesse – logo, a superficialidade ou consumo desenfreado dá lugar a escolhas, análises, críticas sobre as produções – é a culminância da autoria e da autonomia em um ambiente mediado por TDIC.

Esse é o caminho analítico e de ação da escola: tornar o ambiente escolar e os conteúdos necessários para a vivência social interessante e importante para o jovem, em linguagens que, ao invés de serem reconfiguradas em formas ultrapassadas pelos jovens, representem novas maneiras de se comunicar e ensinar em seu interior. Esta argumentação não representa uma avaliação positiva de todas as tecnologias no ambiente escolar, mas a necessidade dos professores compreenderem, incorporarem e estabelecerem relações críticas com estas produções, conforme apontam Barreto (2009) e Fischer (2008).

A compreensão dos aspectos sociais, políticos e econômicos destas tecnologias só podem ser introduzidos no discurso escolar na medida em que as próprias tecnologias o são, ou seja, a crítica pela negação e no âmbito da abstração constrói menos um olhar sobre a autoridade do professor sobre o assunto do que sua crítica pelo desconhecimento da tecnologia propriamente dita.

Não é preciso retomar Vygotsky (2007) para afirmar que a aprendizagem ocorre na apropriação das TDI, em suas interações com sujeitos e técnicas. Interessa ao docente a sistematização destas aprendizagens por meio do ensino escolar, de maneira a formar um aluno não apenas

para o consumo e o entretenimento, mas para a crítica, a sua emancipação, a construção de mecanismos subjetivos que permitam ao aluno escolher tecnologias a partir da comparação, da avaliação de suas potencialidades e da análise das implicações sociais, econômicas e culturais da tecnologia. Ou seja, o desafio da escola é pensar em usos e apropriações das tecnologias que ultrapassem a visão mercantil positiva e inscreva suas contradições e complexidades na formação escolar.

Mas, para que isso possa ser possível, é necessário voltar o olhar para as políticas e estratégias de formação docente contemporâneas, conforme será visto a seguir.

DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

É pertinente considerar que, conforme não se pode atribuir poder em demasia para as mídias, no sentido de considerá-las espaços mais apropriados na atualidade para se aprender, principalmente porque não é competência destas produções midiáticas problematizar e estabelecer críticas quanto às suas próprias produções, conforme aponta Barreto (2010). Não é seu papel também discutir o caráter mercantil ou a relatividade da autonomia e da autoria, na medida em que a rede, dentro de seu caráter universal e onipresente, é também promotora de autoritarismos, controle (quase) total da ação do indivíduo pelo registro de suas navegações, monitoramentos políticos e disseminação de preconceitos.

Ensinar para a criticidade social continua sendo o papel da escola; entretanto, é necessário reorganizar o seu interior para que ela seja mais identificada com a sociedade atual e não um espaço de resistência simplista que opera mais no âmbito de se opor ao técnico do que compreender a cultura oriunda das tecnologias.

Observa-se uma ampliação dos textos jornalísticos que discutem a incorporação de tecnologias no ambiente escolar na atualidade, haja vista os debates (e, por que não?) embates em torno de programas como “Um Computador por Aluno” (UCA) e iniciativas por uso de *tablets* por alunos e professores. A tônica dos discursos faz emergir algumas “máximas”, como: “não adianta comprar equipamento sem qualificar professores”, “utilizar o *tablet* como livro didático é transpor um conteúdo para outra mídia”, “ser um professor ‘motivador’ pode ser mais eficiente do que a tecnologia” ou tecnologia deixa a escola mais moderna e atrativa” etc.

No que diz respeito aos documentos oficiais vigentes, o Decreto 9394/1996 (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam a necessidade de se formar professores para uso das tecnologias de informação e comunicação. O parecer CNE/CP/2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a formação de professores para a Educação básica, indica a necessidade de o professor conhecer e controlar

as tecnologias, em direção a uma formação de alunos críticos, que aprendam a confrontar diferentes pontos de vista, discutir divergências etc. Apesar destes indicativos oficiais, as políticas direcionam para formações complementares, paralelas à formação inicial do professor e não como processo intrínseco à vida do aluno, futuro professor.

Tiffin e Rajasingham (2010) indicam haver uma manutenção das práticas de ensino e de formação dos professores no ambiente universitário e apontam a necessidade de alterações estruturais nos cursos de formação de professores. Demo (2010) considera haver necessidade de modificações nas estratégias de formação dos professores, uma vez que os cursos com esta finalidade não têm obtido sucesso em reconfigurar suas ementas e suas práticas. Esse autor discorre ainda sobre as estratégias de aprendizagens dos jovens que têm implicações diretas nas maneiras como eles aprendem e convivem com a escola. De maneira geral, a tendência é para o distanciamento cada vez maior do jovem que se comunica e aprende por meio de linguagens digitais, da escola, que mantém ainda um discurso analógico.

Apesar de a mudança ser característica da sociedade, dada a sua historicidade, o homem tende a ser conservador (no sentido de desejar a permanência), a resistir àquilo que é novo, desconhecido, cujas implicações não possam ser aferidas, compreendidas. Observam-se estes movimentos conservadores em diversos momentos de nossa História, e eles não são diferentes hoje, apesar da presença marcante de um discurso mercantilista da mudança como motor do consumo e do capitalismo que enaltece um discurso positivo sobre a introdução das tecnologias no ambiente escolar.

A inovação técnica costuma ser aceita, pois se vincula à melhoria, amplia as capacidades técnicas, ao contrário da inovação que modifica as relações sociais e redimensiona as estruturas políticas e de poder, conforme aponta Hobsbawm (2001). Entretanto, o grande paradoxo da resistência é que as tecnologias promotoras da ampliação de nossas capacidades físicas e da sensação de melhoria das condições técnicas humanas consubstanciam também alterações de âmbito cultural e social em nosso cotidiano. Dito de outra maneira: as tecnologias transformam nossas vidas e somos transformados por elas, em todas as dimensões subjetivas e objetivas.

CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Diferente da perspectiva das políticas públicas atuais, que privilegiam a formação continuada do professor para o trabalho com tecnologias digitais na sala de aula, a perspectiva defendida neste texto é de alterações

profundas na formação inicial dos professores em nível superior, que circunscrevam a incorporação das mídias em todas as dimensões da prática do professor universitário.

Pesquisa de Gatti (2009) demonstra haver poucas alterações na organização dos cursos de formação de professores no Brasil. Apesar de todas as discussões ocorridas nas últimas décadas, presenciam-se ainda organizações didáticas e curriculares que dialogam pouco ou nada com as transformações sociais originadas pelas TDIC. Gatti (2009) aponta que não houve mudanças significativas nos currículos dos cursos de formação de professores em Pedagogia, Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Biológicas. Os resultados de sua pesquisa demonstram existir formações genéricas, com presença maciça de discursos que pouco dizem a respeito de conteúdos e forma de funcionamento dos cursos, além da quase inexistência da presença de componentes curriculares relacionados às tecnologias no ambiente escolar.

O problema não reside na oferta de uma disciplina específica para se discutir possibilidades de introdução das TDICs no processo de ensino e de aprendizagem. Ainda que o percentual de disciplinas na área de tecnologias e educação fosse maior, qual a garantia de que seus pressupostos teóricos e empíricos sejam objetos de diálogos com as demais disciplinas de um curso?

Não se trata de resolver os problemas quanto à formação dos professores inserindo disciplinas específicas, mas de discussões mais complexas que partam da relação entre as tecnologias antigas e novas e os conteúdos necessários à formação docente em uma sociedade cujos alunos (e professores) convivem rodeados por mídias digitais que transformam suas relações sociais, culturais e econômicas.

Johnson (2005) e Gee (2006) afirmam que a maneira como a escola se apropria das mídias não corresponde aos seus usos pelas pessoas no cotidiano. Ou seja, a tecnologia digital é ainda apresentada como um elemento externo ou secundário no processo educativo, criando um paradoxo, visto que o processo educativo é mediado, necessariamente, por algum tipo de tecnologia (seja o livro, o lápis, as carteiras, a organização da sala de aula ou computadores), segundo Alava (2002).

Diferente de outras épocas historicamente recentes, a prática docente encontra-se em uma encruzilhada: por um lado é arauto da tradição escolar, de um modelo de escola que não pode ser implodido e substituído continuamente por “intenções” ou por experiências mercadológicas que buscam “testar” as reações do público a uma determinada relação e que, em caso de fracasso imediato, automaticamente deixa de existir, em uma semelhança próxima à maneira como as empresas produzem novas tecnologias para o consumo global.

Por outro lado, a escola é espaço para se compreender a transformação advinda das tecnologias digitais. A escola é lugar da crítica, do posicionamento, da busca pela compreensão dos significados e significantes destas tecnologias. É onde se busca compreender os discursos, as estratégias de produção, as maneiras como as tecnologias são apreendidas e como seus discursos são incorporados (ou não) pelas nossas ações. Ou seja, espera-se que a escola forme, de maneira sistematizada, “nas e para as mídias”, uma vez que elas são as atuais portadoras dos conteúdos apreendidos pelas pessoas, ampliando ainda mais a urgência na reconfiguração dos cursos de formação de professores.

O trabalho com as tecnologias digitais coloca outros desafios à prática docente de um professor: para além da impossibilidade de definir o resultado futuro de uma ação presente, as tecnologias intensificam a transitoriedade das coisas e das ações, ao comprimir substancialmente o espaço e o tempo contemporâneos. Mal os professores se apropriam de determinadas tecnologias ou de determinados discursos, outros são criados em velocidades impressionantes e criam “sensações” de incompletude, de autoria inacabada da ação pedagógica. É importante lembrar que reconhecer as dinâmicas sociais como inacabadas é fundamental para a construção contínua da crítica e da reflexão que permite a produção do conhecimento pelo homem; entretanto, o que se percebe é uma mudança radical na maneira como se lida e interpreta o tempo e o tempo histórico.

Questões que emergem a partir das dimensões apresentadas neste texto são: as estratégias dos professores para ensinar são semelhantes às estratégias utilizadas pelos alunos para aprenderem por meio das tecnologias digitais? Arruda (2011) mostra que há diferenças significativas, pois, de um lado, na escola ainda prevalece a centralidade do texto escrito sobre a hiperídia; de outro, os alunos aprendem por meio da integração de diferentes mídias e discursos que, direcionados a objetivos específicos se complementam e mesclam a estética de sua aprendizagem. O autor considera ser importante a integração das mídias no universo escolar, de maneira a ultrapassar o caráter técnico e do consumo, mas reconhecendo estas tecnologias como portadoras de discursos e de práticas culturais.

De maneira mais específica, isso significa dizer que a prática pedagógica contemporânea se movimenta por diferentes linguagens midiáticas que se complementam, como: aulas expositivas que se mesclam a mensagens instantâneas e espaços de colaboração entre professores da turma, da escola, do município e de todo o mundo, vinculadas a produções audiovisuais disponíveis, mecanismos de buscas, comparação de diferentes fontes (dentre as indicadas pelos professores e as encontradas

pelos alunos), incentivo à autonomia e à crítica, por meio da elaboração de conteúdos próprios e da avaliação coletiva das produções, por meio das interações via web. Pressupõe-se, portanto, incorporar novas dimensões de tempo, espaço e diálogos no ambiente escolar e reconhecer que todas as ações educativas precisam ser mediadas pelos suportes comunicacionais característicos da sociedade contemporânea, já que eles se configuram como estruturantes simbólicos da vida humana.

Em vias de concluir, acredita-se que a própria historicidade do espaço escolar não permite vislumbrar mudanças imediatas nas estratégias de formação docente, uma vez que implicam transformações profundas na maneira como se pensa a docência e carecem de diversos diálogos com diferentes grupos sociais, bem como do poder público, de maneira a não incorrerem em um “entusiasmo perigoso”. Há um grande risco de as ações educativas serem direcionadas a experiências que, do ponto de vista político, substituem o professor por qualquer sujeito, amparado pela autoinstrução e autoformação dos alunos, mediadas por computadores, internet e softwares, ou seja, vislumbra-se o fim da relevância da escola na formação das novas gerações.

A dimensão política das tecnologias deve ser enunciada em qualquer discussão sobre formação de professores, mas não pode ser ocultada, sob o risco de a escola perder, em um futuro cada vez mais próximo, a dimensão da centralidade na formação dos sujeitos para a vida.

REFERÊNCIAS

- ALAVA, Seraphin. **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias de informação e comunicação e formação de professores: sobre redes e escolas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 747-768. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0629104.pdf>>.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Ciberprofessor**: novas tecnologias, ensino e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. **Aprendizagens e jogos digitais**. Campinas: Alinea, 2011.
- BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, 2008.
- _____. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.
- De MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

- DEMO, Pedro. **Educação hoje**: novas tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, juventude e memória cultural. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 667-686, 2008.
- GATTI, Bernadete A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Relatório de Pesquisa. Brasília-DF: Unesco, 2009.
- GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave e Mcmillan, 2003.
- HARVEY, David. A compressão do tempo-espaço e a condição pós-moderna. In: _____. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 257-276.
- HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- JOHNSON, Steven. **Surpreendente!** A televisão e o videogame nos deixam mais inteligentes. São Paulo: Campus, 2005.
- LEVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996.
- _____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.
- MENDES, Claudio. **Jogos eletrônicos**: diversão, poder e subjetivação. São Paulo: Papirus, 2006.
- MITRA, Sugata. Effects of remoteness on the quality of education: a case study from North Indian schools. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 24, n. 2, p. 168-180, 2008.
- MORIN, Edgar. **Cultura de massa no século XX**: espírito do tempo. v. 1: Neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.
- OPHIR, Eyal; NASS, Clifford; WAGNER, Anthony. Cognitive control in media multitasks. **PNAS**, v. 106, n. 37, p. 15583-15587, 2009. Disponível em: <<http://www.pnas.org/conyents/106/37/15583.full>>. Acesso em: 19 abr. 2013.
- PAPERT, S. **Children, computers and powerful ideas**. Brighton: Harvester Press, 1981.
- PERRENOUD, Philippe. **A formação de professores no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PRENSKI, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**, NCB University Press, v. 9, n. 5, Oct. 2001.
- SANCHO, Juana Maria. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SETTON, Maria da Graça. **Mídia na educação**. São Paulo: Contexto, 2010.
- TIFFIN, John; RAJASINGHAM, Lalita. **A universidade virtual e global**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- TURKLE, Shery. **Life on the screen**: identity in the age of the internet. New York: Simon & Schuster, 1995.
- VIRILIO, Paul. **O espaço crítico**. São Paulo: Editora 34, 1993.
- _____. Entrevista. In: CASALEGNO, Federico. **Memória cotidiana**: comunidades e comunicação na era das redes. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 90-104.
- VYGOTSKY, Leontiev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Artigo recebido em agosto 2012.

Aprovado em março 2013.