

Sessão Especial

Multimídias, organização do trabalho docente e políticas de formação de professores

Raquel Goulart Barreto

Introdução

O presente trabalho busca uma aproximação das multimídias a partir de um recorte histórico-discursivo. Está fundado nos sentidos que o termo (“multimídias”) põe em circulação e nas estratégias de constituição do sentido hegemônico de solução para os problemas enfrentados na esfera das políticas educacionais e das práticas pedagógicas. Neste percurso, busca analisar as contradições que sustentam os discursos da sua inserção nas diferentes situações de ensino (da condição de recurso a elemento estruturante), tendo em vista representações como a possibilidade de superação dos limites do discurso pedagógico tradicional/presencial e, ao mesmo tempo, a possibilidade de simplificação do trabalho docente e, ainda, da formação de professores.

De indicador de modernidade a ícone da chamada “revolução tecnológica”, as multimídias são materiais de ensino/leitura pouco conhecidos e, via de regra, abordados em território híbrido, demarcado por perspectivas tecnicistas e economicistas. O chamado CD-Rom educativo, por exemplo, tende a ser posto (proposto, às vezes imposto) por seus fabricantes ou distribuidores no discurso da propaganda. É vendido como garantia de aprendizagem para os conteúdos mais difíceis, posto que investido de pelo menos uma de duas características: atratividade e interatividade. Tende a ser sistematicamente avaliado nos termos estritos da relação custo-benefício, em detrimento das suas relações com o conhecimento que recorta, com os conteúdos que ilustra, com as práticas de linguagem que o sustentam, e com as práticas pedagógicas em que é inserido. Assim, a percepção difusa da multiplicidade acaba recebendo mais de uma marca de plural: são muitos os meios. São multimídias.

Tecnicamente falando, *multimídia* é a tecnologia caracterizada por permitir a combinação, em um mesmo programa e sob forma digital, de mídias diversas: textos impressos, imagens, sons, etc., em movimento. Discursivamente, multimídia é a tecnologia que permite “a coexistência de distintas ordens de materialidade em um mesmo espaço” (Nunes, 1999: 38), implicando, portanto, condições de realização de um

certo tipo de leitura. Novas leituras de textos novos, constituídos pela articulação de múltiplas linguagens.

Historicamente, o trabalho escolar tem apostado na mídia impressa e na comunicação interpessoal como forma básica de mediação entre os sujeitos e os objetos do conhecimento. É possível afirmar que o caminho preferencial, estabelecido na/pela escola, vai do escrito para o escrito. Suas referências estão escritas e é pela escrita que seu domínio acaba sendo ou não comprovado. Assim, também é possível afirmar que as multimídias remetem a um modo de ruptura com a circularidade do discurso pedagógico. Uma ruptura dificultada pela ausência de "domínio/conhecimento" das condições de produção dos textos multimídia e das suas leituras.

Em resumo, este texto pretende uma aproximação das multimídias na condição de materiais de leitura inscritos nas múltiplas práticas pedagógicas, tendo em vista a mediação que as sustenta e unifica: a mediação das/pelas práticas de linguagem. Neste movimento, assume, como referência, deslocamentos semânticos que têm marcado as análises da organização do trabalho docente e as políticas de formação de professores.

Ilustração – uma questão de leitura

VERBETE

Homem ilustrado: o homem que conhece as ilustrações dos livros.
(Mário Quintana)

O verbete aponta para dois aspectos importantes da questão da multimídia como material de leitura. Em primeiro lugar, porque retoma, como crítica e até como paródia, o princípio da Filosofia das Luzes, inextricavelmente ligado à educação. Em segundo, porque pontuando a separação entre textos escritos e icônicos, permite o dimensionamento da questão do cânone escolar da leitura legítima, no contexto da “revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler” (Chartier, 1998: 13).

Analisando a aventura do livro, no percurso do leitor ao navegador, Roger Chartier dá conta da história da relação centro-margens, da disjunção texto-imagem, tanto do ponto de vista do controle religioso e estatal dos gestos de leitura, quanto das condições técnicas da sua produção. Não apenas o *Verbo* sempre foi central, como, para imprimir caracteres tipográficos e gravuras em cobre, eram necessárias prensas

diferentes, duas oficinas, duas profissões e duas competências. Não havia junção possível¹.

Na perspectiva educacional, o conceito de ilustração remete a conhecimentos e saberes. Nos textos escolares, ilustração é uma imagem ou figura que serve de ornamento ou elucidação ao que está escrito. Como aos textos não-verbais tem sido atribuída função meramente acessória, a escola parece continuar a manter com eles uma relação simplista e até capenga. Uma boa “ilustração” é o modo pelo qual a imagem tem sido tratada na escola (Barreto, 1994).

No momento atual,

pela primeira vez, no mesmo suporte, o texto, a imagem e o som podem ser conservados e transmitidos. [...] Existe aí uma força própria da mídia eletrônica para o projeto enciclopédico. Na mesma proporção, no suporte eletrônico, pode-se encontrar uma tradução da inspiração que caracterizou os grandes projetos enciclopédicos: torna-se possível a disponibilidade universal das palavras enunciadas e das coisas representadas (Chartier, 1998: 134-5).

Nesses termos, as multimídias retomam e parecem concretizar um sonho muito antigo da humanidade, que se poderia resumir em duas palavras: universalidade e interatividade. Um sonho que remonta à Alexandria e é muito caro à Filosofia das Luzes: a construção de um espaço de intercâmbio crítico de idéias e opiniões, a partir das práticas privadas de cada um. Para Kant, especialmente, este sonho se concretizaria pela atuação simultânea como leitor e autor. Uma atuação que demandaria a não restrição ao registro de comentários à margem dos textos, mas a interferência no centro, borrando as fronteiras entre autoridade e apropriação (*ibid.*: 91).

Entretanto, a concretização deste sonho tem implicações que extrapolam, em muito, as possibilidades técnicas trazidas pelas multimídias. Se, por um lado, não há dúvidas de que os textos multimídia são qualitativamente diferentes dos convencionais – tecidos pela linguagem verbal escrita -, por outro, não há garantias de que a sua utilização necessariamente produza as mudanças desejadas no processo de ensino-aprendizagem. Antes de tudo, o que as multimídias trazem é a necessidade de redimensionar a questão mesma da leitura na escola (Barreto, 1999).

¹ Século XVII. Na passagem para o XXI, autores, como Stephen King, até podem dispensar editores.

Dos livros didáticos às multimídias

Por mais variados que sejam os discursos da leitura para o ensino, por mais diversas que sejam as suas bases epistemológicas, estará sempre no centro da questão a intencionalidade constitutiva da leitura escolar. Ler para adquirir conhecimentos e outras habilidades, como reproduzir, parafrasear, discutir, analisar, criticar ou avaliar textos escritos. Ler para identificar o que supostamente está claro no texto; para desvelar o sentido correto que, não estando óbvio, demanda interpretação; para captar os sentidos possíveis e compreender as relações entre eles; para atribuir sentidos, com mais ou com menos liberdade, aos textos.

Não é pouco. Ainda que não caibam neste espaço maiores considerações acerca da sua complexidade, é importante pontuar que as questões relativas à leitura escolar, mesmo quando centrada nos textos ditos “didáticos”, estão longe de encaminhamentos que dêem conta das suas múltiplas dimensões e condições concretas da sua produção. O que dizer da leitura dos textos tecidos por palavras, imagens, sons, etc., por múltiplas linguagens, articuladas?

Se a expressão “múltiplas linguagens” aponta para uma ruptura com os critérios sintáticos, semânticos e pragmáticos a partir dos quais a lingüística atribui (ou não), às diversas práticas significantes, o estatuto de linguagens, não soluciona os dilemas postos pela presença de distintas ordens de materialidade em um mesmo espaço. Permanece o fato de que elas não apenas coexistem, mas se sobrepõem, se infiltram, se articulam, no jogo da produção dos sentidos. Permanece a pergunta: como ler e, mais ainda, como ensinar a ler e trabalhar a leitura dos novos textos?

Se os parâmetros lingüísticos não podem dar conta do que os extrapola², também é preciso reconhecer função imaginária que sustenta a sobredeterminação da linguagem verbal na leitura das outras (Orlandi, 1994). A linguagem verbal tende a sobredeterminar as demais, não apenas pelas características que a distinguem (como reflexibilidade e legibilidade), mas pela intervenção do cânone escolar da leitura legítima, no movimento de contenção da polissemia. O *Verbo* produz efeitos de

² “O inconsciente, isto fala, o que o faz depender da linguagem, de que só pouco se sabe: apesar do que designo por *lingüisteria*, para aí reagrupar o que pretende - eis a novidade - intervir nos homens em nome da lingüística” (Lacan, 1993: 18) (grifo meu).

“domesticação” do heteróclito: do que se desvia dos princípios da analogia gramatical ou das regras da arte, matéria simbólica tão diversificada quanto historicamente necessária à significação. Como há interpretações selvagens a serem disciplinadas, administra-se a interpretação, fixando os sentidos hegemônicos, comumente identificados aos “corretos”.

As condições de produção da leitura tendem a permanecer centradas na língua, informadas (e *enformadas*) pela concepção de linguagens alternativas e pela suposição de um sentido único, singularmente correto. Neste ponto, vale lembrar que, discursivamente, a ideologia não se refere à ocultação, nem se localiza na lacuna, no que falta, mas, ao contrário, no excesso e no efeito de preenchimento ou ilusão de completude por ele produzido. A ideologia entendida como “o processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria no entanto como a interpretação necessária” (Orlandi, 1992: 100).

Assim, na contradição entre as condições de produção dos textos e das suas leituras, configura-se um lugar da saturação ideológica. E, também contraditoriamente, é face a este efeito de preenchimento que um dos mais ardorosos defensores das novas tecnologias, Nicholas Negroponte, do MIT ³, justifica a decisão de publicar seu livro em papel e sem ilustrações:

A multimídia interativa deixa muito pouco espaço para a imaginação. Tal e qual um filme de Hollywood, a narrativa multimídia inclui representações tão específicas que deixa cada vez menos espaço para a fantasia. A palavra escrita, ao contrário, estimula a formação de imagens e evoca metáforas cujo significado depende sobretudo da imaginação e das experiências do leitor (1995: 13).

Fica a suspeita de que a multimídia interativa configure uma forma particular de “já-lá”: o inverso do percurso de abertura para o múltiplo, sedimentando o “um”. Neste sentido, recorro a uma consideração de Arlindo Machado (1993: 13):

os *recursos interativos* de que dispõem grande parte das atuais máquinas ópticas e acústicas difundidas a nível de massa dão um caráter *lúdico* à utilização e o resultado é que qualquer *asneira* pode se tornar interessante e prender a atenção, desde que a resposta aos movimentos do operador apareça numa tela sob forma de figuras flamejantes multicoloridas. (grifos meus)

Na focalização dos recursos, sobressaem os efeitos de uma espécie de *show* pirotécnico, indissociável de um caráter lúdico. Um caráter distintivo das multimídias,

³ Massachusetts Institute of Technology.

não apenas por conta da atratividade que lhes é constitutiva, mas pela transformação da leitura pelo suporte que a materializa⁴. Contraditoriamente, esta transformação remete a abortar o sonho da universalidade, uma vez que os “mesmos” textos acabam sendo textos “diferentes”, face à diversidade das significações de um “mesmo” texto quando mudam suas modalidades de difusão. Face ao efeito produzido pela mudança de suporte ou, até mesmo, de formatação.

Não podem ser minimizadas as relações entre conteúdo-forma, formalização, fórmula⁵ e formatação, pois as questões postas pela multimídia educativa não se restringem aos gestos de leitura, abrangendo a sua produção mesma. Na ponta da produção, há vários problemas a serem enfrentados. Entre eles, Cysneiros destaca:

a possibilidade de inovação (ou modernização) conservadora de uma determinada atividade, pelo uso da tecnologia. [...] Usos do computador que não mexem qualitativamente com a rotina da escola, do professor e do aluno, além de não explorarem os recursos únicos do computador, aparentam mudanças substantivas, quando na realidade apenas muda-se a aparência. [...] Com a ajuda de bons programadores e de especialistas em *design*, é relativamente fácil de se transpor conteúdos impressos para o computador, sem grandes mudanças, constituindo-se em exemplos de modernização conservadora.

Se as condições de produção dos novos textos e das suas leituras podem não implicar rupturas em relação aos percursos escolares conhecidos, é preciso destacar que as políticas que sustentam a sua inserção na escola indicam, para além da continuidade, uma radicalização dos velhos modos de gestão: de fora e de cima. Retomando as observações de Nelson Pretto, em Sessão Especial da 22^a Reunião Anual da ANPED (1999), foi assim com os livros didáticos, tem sido assim com as novas tecnologias.

O que se vê nos discursos oficiais brasileiros para essa área é, mais uma vez, a escola sendo dirigida de fora e de cima, com os computadores, os novos projetos de comunicação como o TV Escola, sendo mais uma vez instrumentos - mais modernos! - de verticalização do sistema, no sentido de se montarem grandes bancos de dados e programas à distância para serem consumidos, numa apregoada interatividade que coloca professores e alunos apenas num patamar da chamada qualidade mínima. Não se vê nessas políticas, a *vontade* de promoção de uma formação básica sólida que possibilite professores, usando as tecnologias, readquirirem o seu papel fundamental de lideranças dos processos educacionais.

⁴ Observar que Chartier (1998: 88) também sublinha “os usos lúdicos do texto eletrônico”.

O discurso oficial

Brasil, julho de 2000. Dois destaques nas áreas de tecnologia e educação: (1) com as bandas C, D e E, está chegando o telefone celular multimídia, que transmite voz, dados e imagens; e (2) em conferência promovida pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), realizada em Washington, em 19/07/2000, Paulo Renato Souza declarou: “Uma avaliação recente nos mostrou esse fato grave: os professores não aprendem a ensinar. Desse jeito, como vamos ter uma boa educação?”⁶ A relação entre estes destaques está no encaminhamento de resposta feito pelo Ministro na sua própria pergunta retórica.

Em se tratando de respostas, as questões relativas aos modos de apropriação das multimídias, das novas tecnologias da informação e da comunicação nos contextos educacionais, não podem passar ao largo do discurso oficial. No caso, sintomaticamente registrado no *site* da Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED-MEC)⁷:

As metas da SEED são, pois, levar para a escola pública toda a contribuição que os métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância podem prestar à construção de um novo paradigma para a educação brasileira.

E a dimensão paradigmática é anunciada nos seguintes termos:

As linhas de ação da SEED fundamentam-se na existência de um sistema tecnológico - cada vez mais barato, acessível e de manuseio mais simples - capaz de:

- trazer para a escola um enorme potencial didático-pedagógico;
- ampliar oportunidades onde os recursos são escassos;
- familiarizar o cidadão com a tecnologia que está em seu cotidiano;⁸
- dar respostas flexíveis e personalizadas para pessoas que exigem diversidade maior de tipos de educação, informação e treinamento;
- oferecer meios de atualizar rapidamente o conhecimento;
- estender os espaços educacionais e;
- motivar os profissionais e alunos para aprenderem continuamente, em qualquer estágio de suas vidas.

Este conjunto de propostas parece tentar responder às necessidades concretas de um país marcado por profundas contradições. Evidentemente, cabem questionamentos acerca destas propostas e das relações entre elas. Mas a principal razão para o seu destaque é o sujeito capaz de realizá-las: "um sistema tecnológico - cada vez mais barato, acessível e de manejo mais simples".

⁵ Ver abordagem aristotélica destas relações e a fórmula como diminutivo de fôrma.

⁶ *O Globo*, 20/07/2000, p.15.

⁷ <http://www.mec.gov.br/seed/linhas.shtm> (04/07/2000)

Há um indisfarçável entulho autoritário neste primado técnico. Neotecnicista. Não é por acaso que as propostas e os materiais dos anos setenta estejam sendo revisitados e reeditados. Nem é à toa que seja a lógica empresarial (quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano) a fundar o discurso do "determinismo tecnológico", produzido do centro para a periferia do capitalismo. Se há pacotes tecnológicos tão disponíveis e poderosos, a prioridade pode ser "conferida ao ensino fundamental "minimalista" e à formação profissional "aligeirada" (Leher, 1998).

Se, como disse o Ministro, “os professores não aprendem a ensinar”, seria razoável supor que houvesse um plano para redimensionar os cursos de formação, imprimindo-lhes mais conteúdo e sintonia com as necessidades detectadas.

Formação de professores: um lugar contraditório

Depois de um longo período de silêncio e imobilidade⁹, a formação de professores está colocada no centro da cena discursiva. Com velocidade estonteante¹⁰, inúmeras reconfigurações são impostas¹¹, no contexto do que Chauí (1999) denominou "universidade operacional":

A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicata em CDs. [...] A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação.

Estas reconfigurações, indissociáveis da utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação, têm em comum uma simplificação de raiz, materializada no deslocamento da formação para a capacitação em serviço. Como observa Torres (1998:176):

Até há pouco, quando se dizia *formação ou capacitação docente*, entendia-se *formação inicial*. Sempre se criticaram as instituições de formação docente por não

⁸ Curiosa, no mínimo, a familiarização com o que estarias presente no cotidiano.

⁹ Vale lembrar que o currículo de Formação Pedagógica mantém, há três décadas, a trajetória que vai dos “fundamentos” à “prática”.

¹⁰ Cf. Carta aos associados da ANPEd (2000).

¹¹ Cf. Número especial (68) da *Revista Educação e Sociedade* (1999).

se encarregarem da atualização e do aperfeiçoamento contínuo dos professores . Hoje, ao falar de *formação ou capacitação* docente, fala-se da *capacitação em serviço*. A questão mesma da formação inicial está se diluindo, desaparecendo. O financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço (grifos da autora).

No lugar da tentativa de superação da dicotomia entre formação inicial e em serviço, está a “política de portas abertas a educadores leigos [porque] o professor leigo ganha menos, não faz exigências trabalhistas e é mais fácil de descartar” (*ibid*:177). Este é um outro deslocamento a ser considerado, na medida em que a expressão (professor leigo) deixa de se limitar àqueles que exercem a profissão sem a titulação em nível médio, passando a incluir os que desempenham tarefas de algum modo relacionadas ao ensino.

Através de estratégias como o Proformação ((Programa de Formação de Professores em Exercício), também inserido na SEED-MEC ¹², a formação profissional parece poder ser equacionada de forma rápida, simples, objetiva e eficiente, passando ao largo da complexidade da objetivação das situações concretas. Uma forma próxima ao que Gentili (1996: 28-9) denominou “mcdonaldização da escola”, porque “a mercadoria oferecida deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas e rigorosas normas de controle da eficiência e da produtividade”. Em outras palavras, uma redução ao treinamento das habilidades desejáveis ao manejo dos materiais de ensino que, traduzindo os parâmetros curriculares estabelecidos, favoreçam um bom desempenho na avaliação específica.

Portanto, as multimídias, no conjunto dos novos materiais didáticos globalmente considerados, podem ser apropriadas como vértice da triangulação que visa a um controle sem precedentes das metas estabelecidas para a escola brasileira: a compreendida pelo “currículo centralizado” (parâmetros e diretrizes), sustentando as modalidades de “avaliação unificada” (SAEB, ENEN, Provão), na mediação dos

¹² <http://www.mec.gov.br/seed/proform/>: “o Proformação traduz a intenção do Ministério de valorizar os docentes e de incentivar a educação a distância e o uso das tecnologias, como parte de um conjunto de estratégias para promover qualidade e equidade educacional [...] O recurso da educação a distância se faz necessário não porque faltem cursos de formação de professores, mas sim porque a maioria desses cursos são presenciais, *difíceis*, portanto, de serem acompanhados por quem já trabalha, ou se localizam nos centros urbanos, impossibilitando o atendimento personalizado a populações rurais, dispersas geograficamente” (grifo meu).

programas de programas de educação a distância (TV Escola, ProInfo e Proformação), através do intensivo das tecnologias da informação e da comunicação¹³ (Barreto, 1997).

Com esta triangulação, é possível intensificar o uso da força de trabalho por meio de uma suposta revolução tecnológica. É possível monitorá-lo, deslocando-o para um lugar de monitor: aquele que controla atividades previstas. E, se enveredando pelo caminho metafórico, aquele que mostra apenas e tão somente o que as interfaces permitem.

A perspectiva do controle é central. A apropriação simplista das tecnologias aponta para a expropriação do trabalho do professor, cada vez mais constrangido à escolha restrita dos materiais didáticos disponíveis para as aulas e, nelas, ao controle do tempo de contato dos alunos com estes materiais. As tecnologias, os supostos sujeitos da formulação *transformista* do MEC, têm sido tratadas como ferramentas e/ou instrumentos, o que vale dizer: dissociadas da matéria, a ser trabalhada. O resultado é o esvaziamento discursivamente marcado em outro deslocamento semântico básico: a expressão "*trabalho docente*" cede lugar à "*atividade docente*".

A perspectiva do controle também é fundamental à análise da atuação do Estado em relação ao Ensino Superior: maximizada neste sentido, minimizada no que diz respeito ao financiamento. Maximizado não apenas o controle "pedagógico", mas o gerencial, exercido através de "contratos de desenvolvimento institucional" (leia-se, organizações sociais), da defesa da configuração institucional adequada à *era do mercado*, com o debate educacional pautado na lógica da flexibilização, eufemismo para a precarização do trabalho (Leher, 1998).

Neste contexto, não chega a ser surpreendente a abordagem economicista das tecnologias, mídias (multi ou não) e materiais didáticos, nem que as supostas transformações sejam vendidas como "pacotes", com embalagens diversas, articulados, discursiva e concretamente, pelo mesmo produtor/formulador: o Banco Mundial, através da política intervencionista adotada a partir dos anos 80¹⁴.

No que tange à formação de professores, os efeitos desta política, assumida cada vez mais clara e fielmente pelo Ministério da Educação, têm sido

¹³ Cada vez mais alunos atendidos por um número cada vez menor de professores.

¹⁴ Cf. "La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia" (1995), com recomendações contrárias ao chamado "modelo europeu" de universidade (com pesquisa e ensino indissociáveis), "dispendioso e pouco apropriado ao mundo em desenvolvimento".

grandes bancos de dados e programas a distância para serem consumidos, numa apregoada interatividade que coloca professores e alunos apenas num patamar da chamada qualidade mínima. Em consonância com as orientações [econômicas], no sentido de privilegiar a formação mais ligeira e mais barata, como a "capacitação em serviço, a distância e em cursos mais rápidos" (Pretto, 1999).

Em síntese, a política de flexibilização compreende a oferta de mais treinamento aos professores e menos formação *stricto sensu* e é sustentada pelas pesquisas internas (do Banco), para as quais o desempenho dos alunos depende menos da formação do professores e mais dos materiais pedagógicos utilizados. Daí a aposta clara nos “pacotes instrumentais”, dos livros didáticos às multimídias.

Quando mais é igual a menos

No discurso do Banco Mundial, a saída para a educação - e uma exigência para a concessão de empréstimos aos países do terceiro mundo – está na utilização de “tecnologias mais eficientes”, quebrando o monopólio do professor na transmissão do conhecimento¹⁵. Nesses termos, não há como negar o modelo de substituição tecnológica, fundado na racionalidade instrumental¹⁶. Um modelo que, por sua vez, não constitui novidade na escola brasileira, pois, como afirma Cysneiros, “as inovações tecnológicas em educação têm sido historicamente consideradas como tecnologias de substituição (incluindo a substituição do professor), através de projetos originados fora da escola”.

Neste modelo, em detrimento das mediações que constituem o processo de ensino-aprendizagem, o privilégio é atribuído aos meios de ensinar e, não raro, deslocada para os suportes dos materiais ditos mais eficientes. No caso, o vídeo e o computador, reificados. Nas palavras de Martin-Barbero (1997: 255-6),

a *imagem* das "novas" tecnologias educa as classes populares latino-americanas na atitude mais conveniente para seus produtores: a fascinação pelo novo fetiche [...] Uma das "novidades" que as modernas tecnologias da comunicação supostamente apresentam é a contemporaneidade entre o tempo da sua produção nos países ricos e o do seu consumo nos países pobres: pela primeira vez não estaríamos recebendo as máquinas de segunda mão! Enganosa contemporaneidade, porém, uma vez que encobre a não-contemporaneidade entre objetos e práticas, entre tecnologias e usos, impedindo-nos assim de compreender os sentidos que sua apropriação adquire historicamente.

¹⁵ Cf. Guillermo Labarca. *Revista de la CEPAL*, 56, 1995.

Esta compreensão pressupõe a objetivação das novas tecnologias nas suas múltiplas dimensões. Não apenas na técnica, como se neutralidade houvesse, como se as tecnologias e as linguagens fossem ferramentas transparentes, passíveis de serem usadas de qualquer modo.

Em se tratando da apropriação pedagógica das novas tecnologias da informação e da comunicação, é preciso considerar a complexidade da “recontextualização” (Bernstein, 1996), dupla e específica, implicada¹⁷. No entanto, a “ressignificação” da formação de professores favorece a simplificação/pasteurização do que deve ser aprendido, legitimando a sua leitura a-crítica e ligeira. À complexificação dos materiais de ensino tem sido articulado o aligeiramento da formação: os novos materiais de ensino em lugar do trabalho docente, o “sistema tecnológico” no lugar do sujeito, os “métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância” sustentando a “construção de um novo paradigma para a educação brasileira”¹⁸.

Quando as mediações são obliteradas, são esvaziadas possibilidades das práticas pedagógicas. Quando os meios de ensinar e os materiais didáticos são postos como substitutos do trabalho docente, o barateamento do ensino é inevitável. Quando as multimídias servem como ilustrações para a transmissão rápida dos conhecimentos¹⁹, o decantado paradigma é investido de uma indigência muito particular: a que joga fora as possibilidades de reconfigurar as mediações com base nos meios; a que se aproxima dos novos materiais, querendo “distância” do trabalho (velho ou reconfigurado) com eles.

A configuração multimídia dos textos escolares não constitui, em si, uma “revolução”. Não pode ser usada como panacéia, ou espécie de poção mágica para resolver todos os problemas da educação. Por outro lado, não pode significar apenas uma tentativa de aproximação dos textos escolares em relação aos da mídia (ou mídias), na medida em que atraentes e até interativos. Em primeiro lugar, porque a intencionalidade que sustenta a educação institucionalizada também sustenta gestos de leitura e práticas de linguagem qualitativamente diferentes. Em segundo, porque os novos textos não implicam, necessariamente, novas leituras e, para superar as lacunas

¹⁶ Quase sempre cínica.

¹⁷ “O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas [...] Ele não tem qualquer discurso próprio que não seja um discurso recontextualizador” (Bernstein, 1996: 259) (grifos do autor).

¹⁸ Retomada do discurso do MEC.

¹⁹ Retomada de Chauí (1999): duplicata em CD.

produzidas pela intervenção do cânone escolar de leitura, é preciso redimensionar as condições da sua produção nas práticas pedagógicas concretas.

Como afirma Kenski (2000: 133):

A escola precisa investir na formação de leitores por diversos caminhos e linguagens. Precisa também ampliar suas concepções de linguagem, de leitura e de escrita para incorporar as mediações textuais feitas a partir do uso das tecnologias digitais (Kenski, 2000: 133).

Em síntese, a apropriação crítica dos novos textos, tecidos por múltiplas linguagens, aponta para novas mediações. Aponta para a abertura de possibilidades e não para o aligeiramento da formação profissional. Aponta não apenas para atratividade, interatividade, acessibilidade e universalidade, em abstrato ou no viés técnico, mas para o redimensionamento das condições concretas da sua produção. Portanto, requer uma análise multidimensional, incompatível com a perspectiva economicista, que assume o mercado como determinação última. Requer a avaliação dos sentidos que as multimídias assumem nos projetos político-pedagógicos em jogo. Requer o deslocamento do eixo central da discussão: dos materiais, em si, para os modos de democratização do acesso às informações.

E estas reflexões se encerram e se abrem numa bela síntese da saudosa Mariazinha Fusari (1994: 44), central ao GT de Educação e Comunicação:

Na escola, o trabalho comunicacional com a multiplicidade de mídias presentes no mundo contemporâneo não pode ser improvisado, e nem desarticulado de uma proposta educativa que contribua para a democratização de saberes socialmente significativos, produzidos e em produção pela humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, R. G. "Análise de Discurso do/no ensino: por novas práticas de linguagem na escola". *Em Aberto*, n.61, 1994: 156-160.

_____. Novas tecnologias na escola: uma "revolução" educacional? *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, n.13, jan/fev 1997: 39-45.

_____. Leitura: confronto de imaginários. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, n. 27, mai/jun 1999: 70-76.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais! 09.05.1999.

- CYSNEIROS, P.G. Professores e Máquinas: Uma Concepção de Informática na Educação. Texto acessível via Internet pelo endereço:
http://www.proinfo.gov.br/didatica/testosie/prf_txtie9.shtm
- FUSARI, M. F. R. "Televisão e Vídeo na Formação de Professores de Crianças". *INTERCOM – Rev. Bras. de Com.*, v. XVII, n. 1, 1994: 42-57.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In SILVA, T. T & GENTILI, P. (Orgs). *Escola S. A*. Brasília: CNTE: 1996.
- KENSKI, V. M. Múltiplas linguagens na escola. In: *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender* / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LEHER, R. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. *NETE, UFMG, Trabalho & Educação*, n. 4- ago/dez, 1998.
- MACHADO, A *Máquina e imaginário*. São Paulo: EDUSP, 1993.
- MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1997.
- NEGROPONTE, N. *A vida digital*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- NUNES, J. H. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, E. P.(Org.) *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1999.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1992.
- _____. "Efeitos do verbal sobre o não-verbal". IEL /UNICAMP, mimeo, 1994.
- PRETTO, N. L. Políticas públicas educacionais: dos materiais didáticos aos multimídias. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd, CD-ROM, Caxambu, 1999.
- QUINTANA, M. *Da preguiça como método de trabalho*. Porto Alegre: Globo, 1987.
- TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. Anais do II Seminário Internacional. *Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas*. PUC-SP, 1998.