

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA INFLUÊNCIA DAS MULTIMÍDIAS SOBRE A ORGANIZAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE¹

Katia Morosov Alonso²

Resumo

Esse trabalho discute a inserção das novas tecnologias da comunicação e da informação como “expressão” de transformações profundas por que passam as sociedades contemporaneamente. A partir desse pressuposto, entende que a profissão docente toma novas características, propondo uma análise histórica quanto a “instauração” da profissão docente e sua formação, considerando aspectos quanto as demandas educativas que se colocaram e se colocam ao professorado. O tema multimídia é compreendido aqui, como uma das facetas que emerge na análise das transformações do trabalho docente. Desta maneira, as multimídias ao propor “arranjos” diferenciados para se proceder os processos de aprendizagem, acabam por configurar problemáticas também novas à organização e à formação docente. O artigo discute algumas dimensões dessa problemática, e a necessidade da renovação e (re) significação das práticas pedagógicas.

A proposta da presente mesa é a de trabalhar: **multimídias, organização do trabalho docente e política de formação de professores**. Como é possível observar, são 03 temáticas de tratamento complexo, pois envolvem aspectos históricos, políticos, sociais...

Como não poderia trabalhar ou esgotar todas as dimensões que as temáticas incluem, estarei propondo um recorte de análise no sentido de facilitar a reflexão sobre o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação nos processos de formação, compreendendo que esse é um dos elementos que hoje faz parte da formação de professores, ao mesmo tempo que influencia e influenciará as propostas em torno da organização do trabalho docente.

Para empreendermos a análise proposta, esse trabalho estará recuperando alguns fatores que dizem respeito a formação de professores, considerando as tendências que neste momento se impõem quanto ao perfil do profissional da educação e, a partir daí, os elementos constitutivos de uma identidade profissional que toma por base as novas demandas educativas e as transformações do trabalho docente. São esses elementos que vão nos permitir tratar então das “multimídias”, entendendo que este é um recurso metodológico apenas, uma vez que a organização do trabalho docente e as políticas de formação se alteram não pela influência do uso mais intenso das novas tecnologias da comunicação e da informação, elas se alteram em função dos processos de transformações complexos por que passa o trabalho de uma forma geral, incluindo aí o docente. Nesta perspectiva, a intensificação do uso das novas tecnologias na educação, expressa, em parte, novas dinâmicas sociais e a necessidade da assimilação de diferentes códigos e linguagens na produção e socialização do conhecimento.

O trabalho tem como objetivo situar a discussão em torno das “multimídias”, considerando aspectos e elementos que vão permitir seu uso pela escola e as influências

¹ Texto apresentado na 23ª Reunião da ANPED, na Seção Especial: “Multimídias, Organização do trabalho docente e política de formação de professores”, Caxambu, 2000.

² Professora Assistente do Departamento de Ensino e Organização Escolar/UFMT.

desse processo sobre a formação e a organização do trabalho docente. Não se trata de negar ou aceitar o uso das novas tecnologias na educação, mas sim de uma tentativa de compreensão que possa tomar esse fato como um “vertebrador” de renovações metodológicas no interior das instituições educacionais.

Os sistemas educativos e a profissão docente: uma convergência necessária

Para se tratar da profissão docente e, tomando por base a idéia de que é ela quem vai definir a formação e a organização do trabalho docente, necessário se faz, reconhecer o “como” ou por que vias esse percurso – o da profissionalização do professor – se constitui.

Reconhecer que a profissão docente surge com o advento da organização dos sistemas educativos modernos, impulsionados pelas transformações nos modos de produção e nas transformações sociais advindas daí, é o primeiro passo para compreendermos as determinações que a caracterizam. A necessidade de gerar novas identidades morais, culturais e nacionais com a implementação do modo de produção capitalista nos séculos XVI e XVII, implicaram em novas demandas educativas, e nesse caso, com um forte caráter nacional, ou de constituição das identidades nacionais.

Em meados do século XIX, a educação obrigatória se fazia realidade na maioria das nações européias e o Estado assumiu a responsabilidade pela Educação Básica junto à população em geral. Dois componentes influenciaram a expansão da educação obrigatória: as transformações econômicas e a nova divisão do trabalho por um lado e, por outro, as modificações que ocorriam na estrutura social. O crescimento da classe média, fazia com que novas exigências educativas fossem colocadas ao Estado.

É nesse processo de institucionalização da “Instrução Pública” que aparece a profissão de professor, ligada ao nascimento de um serviço geral e obrigatório cujo objetivo era o de alfabetizar uma população infantil majoritariamente excluída. Nos primórdios da ocupação docente, a formação profissional e a identidade profissional do professor estiveram marcadas pela “modestia” de conteúdo cultural, uma vez que cabia à ele transmitir os códigos mínimos da leitura e escrita e das matemáticas, daí sua escassa formação científica, demandada pelos sistemas de instituição pública.

Para Fernandez de Castro (1995) o fato da profissão-professor estar marcada pelo ensino obrigatório, comum e geral para todos, como um passo de integração na sociedade e para aceder aos níveis não obrigatórios de escolaridade marca também uma nova divisão de trabalho, na medida em que aquele que trabalha na escola comum é tido como “talhado” para realizar as funções que o poder ou o Estado determinam como trabalho docente, expropriando sua capacidade de ser sujeito para atribuir-lhe a tarefa de produtor da reprodução social. Viria daí distinções internas da profissão docente, ou seja daqueles que trabalham com as etapas obrigatórias e daqueles que trabalham como o ensino médio e superior. Os primeiros como protagonistas da oferta do serviço público de educação e os outros, ainda que trabalhando em instituições públicas, mas que por estarem trabalhando em níveis não obrigatórios, teriam constituído uma consciência de exercerem uma profissão “quase privada” dirigida aos elegidos como os mais capazes.

Ainda que marcada por suas divisões internas, a profissão docente, no entanto, assume características gerais possíveis de serem identificadas, gerando expectativas e posições quanto ao que seria indicado ou não em termos de sua organização.

Enquanto caráter geral, a evolução da profissão docente está intimamente ligada ao papel que desempenham os sistemas educativos modernos desde sua criação até os dias

atuais. Neste caso, a consolidação dos Estados é acompanhada da necessidade de “liberar” seus cidadãos da ignorância e para isso, são instituídas as escolas públicas. A função pública do professor aparece, inicialmente, associada à idéia de que este personagem teria uma profissão vocacional.

Para Martinez Bonafé (1998), toda a discussão em torno do processo de proletarização do professor, não considera, a maior parte das vezes, que desde seu surgimento é uma profissão assalariada, dentro das formas de contratação que se produzem quando o patrão é o Estado. Para esse autor, a breve história profissional do professor da escola pública aponta não para uma crescente degradação, mas para um processo de profissionalização e de ascensão na estrutura profissional e ocupacional.

Por mais que essa idéia nos pareça polêmica, há que se considerar que há uma distância considerável entre a representação social de um professor vocacionado/missionário e a idéia de que o professor para exercer sua profissão teria como princípio mínimo um processo de formação inicial e continuado específico, associado a um plano de carreira que atribua dignidade ao seu fazer.

O fato é que observamos mais contemporaneamente, um processo de “inclusão” dos profissionais que se dedicam à educação secundária e superior ao fenômeno da “extensão” do ensino. À medida em que se amplia a educação comum e os níveis secundários e médios da escolarização, esse docentes se incorporam à função pública educativa tutelada pelo Estado e vão aos poucos perdendo a dimensão mais eletizada que caracterizava e caracteriza a profissão.

É importante observar que, ao se recuperar essa dimensão pública da profissão docente, temos a explicitação de uma série de fatores que a determinam, mesmo que essa determinação seja definida pela complexa taxonomia que define as profissões nas sociedades modernas. No caso do professor, essa definição está associada, por um lado, à formação, resultado de um processo de especialização profissional realizado nas escolas e no ensino superior, que sanciona uma diplomação ou uma licenciatura; por outro, a ocupação efetiva de um cargo de professor em qualquer dos níveis educativos de um sistema de ensino, o que supõe condições concretas de trabalho. E, por último, a medida de valor de troca que alcança no mercado de trabalho a capacidade profissional adquirida e validada pelo sistema educativo correspondente. Assim, *“a profissão docente, ainda que, como quase todas as demais profissões, pode ser exercida de forma autônoma, significativamente, é uma profissão assalariada cujo exercício está predefinido por quem a contrata que também determina sua relativa autonomia no exercício do poder que lhe atribui. O conhecimento do prestígio social que a sociedade outorga a essa profissão, do nível econômico em que a situa o valor de troca e do lugar relativo que ocupa sua formação sobre uma escala de cultura, permite conhecer seu estrato social e, em última instância, a mobilidade social ascendente ou descendente que a afeta”*. (FERNANDEZ DE CASTRO, 1995, 96).

É claro que os sistemas educativos são uma construção social e isso acaba por afetar a própria profissão/professor. Se a escola moderna se constitui tendo por base duas tradições escolares; a que nasce da necessidade de servidores qualificados para a Igreja e a que surge da necessidade de educar cidadãos (e isto é modificado no início do século XX, com a necessidade de uma maior expansão dos sistemas educativos), a profissão/professor é também modificada ou se transforma. Desta maneira, das competências de caráter mais administrativas, os professores são “constrangidos” a “dar contas” do processo de expansão escolar. Esta dinâmica expansiva está ligada a um forte processo de desqualificação e

desprofissionalização do professorado porque as decisões sobre os objetivos, métodos e conteúdos deixaram de ser competência dos professores. Porém, contraditoriamente, a educação adquiri uma relevância central nas políticas dos diferentes países, as sociedades aumentam suas demandas nesse setor, levando evidentemente, à novas exigências de profissionalização docente e de docentes melhores formados.

Associada à idéia da necessidade do “resgate” da profissão, o que se observa é todo um conjunto de transformações estruturais que vão implicar em novos papéis profissionais e, mais pontualmente, em novos papéis na profissão/professor.

O que muda?

Por mais que o denominado processo da globalização nos pareça algo já sabido, é a partir das transformações advindas daí que podemos, não diria compreender, mas situar as novas demandas por formação e profissionalização docente. Se temos, por um lado, toda uma série de transformações que afetam diretamente as produções culturais e sociais, temos, por outro, transformações profundas nos perfis econômicos das sociedades. A denominada sociedade pós-moderna e a economia de livre mercado vão influenciar a vida das instituições escolares questionando, inclusive a pertinência ou não de sua existência. A referência a esse movimento ou a essas dinâmicas econômicas, culturais e sociais, está ligada à compreensão de que não podemos entender a profissão docente sem entender as instituições nas quais ela se desenvolve. Também é necessário conhecer as características das sociedades para daí se perceber o como se organizam os sistemas educativos é, por conseguinte, as exigências que se colocam ao professorado.

Não pretendemos esgotar aqui, qualquer discussão quanto à pós-modernidade ou as economias neoliberais. No entanto, deixar de considerar alguns aspectos das convulsões que vive uma sociedade em profunda transformação, seria desconsiderar todo um processo de desenvolvimento que dá significação às novas demandas educativas e, mais particularmente, à profissão docente.

Mesmo em se tratando da denominada pós-modernidade, é necessário considerar todo o panorama do debate que se delinha quanto à abrangência desse fenômeno. O problema aqui não é o de se trabalhar a idéia da existência ou não de elementos que expressem a total ruptura com o passado e as “novas condições” da existência humana. Trata-se tão somente, como afirma Kellner (1995, p.105), de *“trabalhar perspectivas que apontam novas tendências e condições sociais que exigem uma rediscussão de nossas velhas teorias”*, e, no caso específico desse trabalho, que influenciam nossas concepções sobre o papel da escola e do trabalho docente. Se num primeiro momento, a profissão/professor, esteve intimamente relacionado à instrução de caráter público e era organizada a partir de elementos culturais bastante modestos, e se com a expansão dos sistemas educativos o professor passou por um processo de desqualificação e desprofissionalização, hoje há toda uma “mobilização” na direção de se constituir uma nova “profissionalidade” do professor. Ao considerarmos a análise proposta, **quatro elementos**, dentre vários outros, parecem influenciar grandemente a profissão e a organização do trabalho docente.

A crítica da razão e o relativismo cultural como um dos elementos, acabam por nos levar à idéia de que existe uma perda da legitimidade intelectual das propostas derivadas da razão ilustrada e de seus relatos totalizadores. Um cenário de incertezas e ambíguo no que diz respeito às finalidades mais importantes que definem a tarefa educativa e os critérios éticos que determinam as decisões cotidianas na instituição escolar e nos sistemas educativos se impõem. Se questiona a proposta pela qual nasceram os sistemas

educativos, colocando-se em “xeque” a idéia das desigualdades de origem e da plataforma de promoção de igualdade de oportunidades que as instituições escolares teriam em nossa sociedade. Isso põe o sistema educativo no “furacão” das exigências econômicas disseminadas pelas políticas neoliberais. Tudo isso termina por não favorecer a ampliação da liberdade, mas o aumento das restrições econômicas em nome do mercado. Existe uma mudança nas fontes de orientação política e ética dos intercâmbios humanos no sistema educativo: da filosofia à ética e da política à economia. A desregulamentação e a privatização do sistema educativo não podem ser justificadas só pelos requerimentos econômicos, por isso se pretende dar novos significados a categorias como descentralização, cidadania, participação, democracia, qualidade, autonomia que têm conteúdos bastante diferentes do discurso neoliberal.

Esse tipo de ideário aponta para um outro elemento de análise, o relativo a **concepção mercantilista do conhecimento**. O modelo de sociedade que afirma ser a informação sua fonte de riqueza e base para a organização econômica, política e social impregna nossa vivências cotidianas.

O paradigma de sociedade informada e informatizada propõe, segundo seus defensores (TOFLER, 1992, TORRES, 1995, NEGRI, 1992), um novo princípio de estruturação e estratificação social: a relação com os meios de produção não seria, neste momento, o fator mais importante na determinação das relações sociais, mais particularmente, nas sociedades ocidentais; agora as diferenças estariam marcadas pela riqueza ou carência de informação que possui cada pessoa (cf. ALONSO, 1999).

O conhecimento na sociedade de livre mercado está vinculado à idéia de utilitarismo e otimização de rentabilidade de qualquer processo ou produto e, nesse caso, a educação é entendida também como uma mercadoria.

Assim, se a educação é também mercadoria na sociedade de mercado, um outro elemento a ser considerado nessa análise diz respeito a **idéia humanizadora**, base mesma dos processos educativos e que passam, hoje, a tomar outra conotação. Para MARTÍN RODRIGUEZ (1998), os conteúdos de conceitos como os de autonomia, qualidade, descentralização e desregulamentação indicariam a instalação de um crescente processo de competição entre as instituições escolares e adaptações curriculares com vistas ao serviço do desenvolvimento econômico, dotando a educação de um caráter eficientista e economicista. A autonomia do docente e das instituições escolares passaria, nesse momento, a adquirir, conteúdos de mercado, considerando-se que o sistema educativo, ao “prestar contas” à sociedade o faria tanto em vista a competência dos estabelecimentos de ensino estarem em consonância com as exigências do mercado de trabalho.

O último elemento a ser considerado, no âmbito desse trabalho, e tendo em vista “o estar em consonância com o mercado”, nos leva à idéia das **mudanças tecnológicas e a complexidade social crescente**. *“As tecnologias cada vez mais complexas, a diversidade cultural, a flexibilização das organizações, a fluidez da política internacional e a dependência da potente e mutante máquina econômica estão provocando o incremento das incertezas na vida pessoal e reclamando por uma maior responsabilidade dos docentes e das escolas para que respondam com agilidade à mobilidade e complexidade contemporânea”*. (PÉREZ, 1998, p.138). As mudanças aceleradas no mercado de trabalho com sua flexibilização e a precariedade nos empregos, a mobilidade das profissões e a necessidade de formação ao longo da vida, implicam em uma visão ou em um projeto novo para escola.

Da mesma maneira, a onipresença dos meios de comunicação e a intensificação do uso das novas tecnologias da comunicação e da informação, ou seja, com o acesso potencializado ao consumo de informação, há todo um questionamento quanto à estrutura e ao funcionamento tradicional da instituição escolar.

Para Esteves (1999) o denominado sentimento de “mal estar” quanto à profissão/professor, tem como base, justamente, esse cenário modificado, onde os atores, no caso, os professores, continuam a atuar em seus “velhos” papéis.

O fato é que nos perguntamos: quais seriam, então, esses novos papéis?

Em primeiro lugar, há que se reforçar a idéia de que a escola ou o profissional da educação não teria ou não deveria mudar, considerando apenas as questões mais aparentes do problema: formação para o mercado, maior eficiência da escola, incorporação do uso das tecnologias. As discussões mais recentes sobre o tema da profissionalização e formação do professor identificam dimensões importantes para que isso se efetive.

A identidade do docente estaria marcada por uma cultura profissional que se realizaria através de uma sólida formação epistemológica nos diferentes eixos e níveis de construção do saber profissional, com enraizamento em fundamentos sócio-históricos e políticos e com perspectivas pedagógicas consistentes que fundamentariam e viabilizariam o estabelecimento de relações significativas ao nível do planejamento, execução e avaliação do processo educativo tanto na sala de aula, quanto no âmbito da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico Escolar. Para isso a escola seria tomada como referência teórico/prática fundamental, entendendo que a (re)construção da prática educativa escolar é contextualizada, que os princípios epistemológicos e metodológicos da formação sustentam-se no trabalho educativo e que isso seria articulado com o sistema de ensino de maneira a viabilizar a participação efetiva dos profissionais da educação no processo de (re) construção do Projeto Educativo Escolar. (cf. Documento ANFOPE, 1.994).

Do ponto de vista da formação parece ser importante tomar a escola como referência de análise crítica para a (re) construção do Projeto Pedagógico Escolar, no sentido de se gerar uma identidade profissional docente. A nova linguagem da globalização da economia, da mundialização dos problemas, da extensão das democracias formais como sistemas de governo, a sociedade do conhecimento e da informação, implicam em novos pressupostos para o sistema educativo. Essas problemáticas deverão ser enfrentadas com urgência, analisando as repercussões desta nova situação sobre o papel da instituição escolar e da profissão docente. Parece que as dinâmicas trocas entre o local e o global adquirem um importante significado ao se tratar da profissão e organização do trabalho docente.

Ao considerarmos os novos conteúdos que as finalidades educacionais vão adquirindo, no pseudohumanismo instituído pela oficialidade burocrática, pelo discurso do anacronismo da escola aos novos tempos e a sensação de que o acesso à informação foi democratizado, somos constrangidos a (re) pensar o papel da instituição escolar tradicional e por consequência do professor.

Nesse cenário mutante é possível observar a ruptura de dois tipos de tradições ao nos referirmos aos sistemas educativos e à profissão docente. Por um lado rompe-se com a idéia de que toda a transmissão do saber se daria, predominantemente, através da oralidade e da escrita; isto supõe gerar processos de renovações metodológicas em consonância com as linguagens que atualmente começam a ser utilizadas. A produção e a socialização do conhecimento requerem novas formas e suportes nas quais seja possível o uso de diferentes

linguagens e códigos, que já há algum tempo, são utilizados por outros agentes de informação e socialização que não a escola.

Por outro lado, a idéia do professor como “depositário do saber” (ainda que isso pudesse ser mais ou menos admitido) é outra tradição que se rompe no momento. Mesmo que tivéssemos diferentes organizações do trabalho docente, as instituições escolares, em função da “instauração” da escola moderna, se organizavam e se organizam de maneira a “expressar” a centralidade do professor. Com o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação, somos “convidados” a pensar em um “fazer” docente que possa transcender o estatismo da verdade possuída, conhecida e transmitida como tal.

A consciência de que existe uma ruptura singular na forma de se produzir e socializar o conhecimento e que não existe mais alguém que possa deter, em si mesmo, o conhecimento produzido ou em produção, são fatores que determinam enormemente, o resignificar das práticas educativas instituídas.

É, então, nessa ruptura que podemos situar as transformações por que passa a profissão docente.

Para além de toda problemática relativa à formação inicial e permanente do professor, entendendo que essas são dimensões “definitórias” de sua profissionalização e, para mais além ainda, da discussão em torno da necessidade de planos de carreiras e salários, que reconheçam dignamente o profissional docente, e considerando as rupturas indicadas há pouco, a introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação entram como um elemento novo e complicador ao se tratar da formação/profissão/organização do trabalho docente.

Se por um lado reconhecemos a necessidade de incorporarmos o uso das novas tecnologias na escola, ao mesmo tempo nos sentimos constrangidos pelas condições efetivas e objetivas enfrentadas pela maior parte dos professores da escola pública, em qualquer nível, em nosso país.

No entanto, a discussão sobre o tema é importante na medida em que considerarmos que cada vez mais o uso das novas tecnologias da comunicação e informação é um fator de diferenciação e destinação social: aos que têm acesso ao uso: o mundo; aos que não têm o mesmo acesso: a exclusão.

É evidente que as novas tecnologias já estão sendo, junto a outros fatores mencionados, o “motor” de uma revolução tecnológica na qual a matéria-prima não é a energia, própria da revolução industrial, mas a informação. “*O controle do conhecimento e a informação decidem quem tem o poder na sociedade*” (CASTELLS, 1994,p.19). Esse é um dado concreto a ser analisado, quando nos referimos à organização do trabalho docente e as políticas de formação de professores.

Novas demandas educativas e as multimídias: influências na organização do trabalho docente e nas políticas de formação docente.

Neste sentido e em se tratando do tema das multimídias, duas dimensões do “fazer” pedagógico são importantes serem resgatadas.

Por um lado, há que se considerar as influências sobre o currículo da escola, entendendo que é a partir daí que se expressam os âmbitos das abordagens e das relações em que se produz o conhecimento. Por outro, a cultura informática traz à tona a discussão sobre a produção e a socialização do conhecimento, ou melhor dizendo, sobre as formas pelas quais esses processos se dariam com a aceleração da velocidade da aparição e da

renovação dos saberes; pois, isso implica em competências e habilidades cada vez mais complexas ligadas às transações de conhecimentos. Os dispositivos da informática suportam tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas, como a memória (bancos de dados), imaginação (simulação) e percepção (realidades virtuais).

A dimensão curricular é importante neste contexto, se considerarmos que uma leitura crítica de mundo é um dos componentes na constituição da cidadania. Assim, as tendências de consumismo, para a cultura de massa e para o enfraquecimento das instituições tradicionais, parecem trazer novas conformações para o “espaço escolar” e, mais particularmente, para os “saberes” aí veiculados.

No caso dos currículos, e concordando com Gilbert (1995) e Kellner (1995), é imprescindível pensar em termos daquilo que se denomina de pedagogia pós-moderna tomando os novos significados atribuídos à cidadania. Significados que dizem respeito ao poder simbólico constituído culturalmente e, que, contemporaneamente, são explorados e manipulados pelas mídias em geral. Logo, o denominado “alfabetismo” das imagens, ou a leitura crítica das mensagens veiculadas pelas mídias, é algo que começa também a ser creditado como uma função da escola. Ou seja, o problema da leitura dos signos e significados culturais que subjacem à produção dos meios de comunicação é um fator importante ao se trabalhar com a idéia da cidadania. *“A necessidade de ampliar o alfabetismo e as competências cognitivas para que possamos sobreviver ao assalto das imagens, mensagens e espetáculos da mídia que inundam nossa cultura. O objetivo será desenvolver um alfabetismo crítico em relação a mídia, um alfabetismo que contribua para tornar os indivíduos mais autônomos e capazes de se emancipar de formas contemporâneas de dominação, tornando-se cidadãos mais ativos/as, competentes e motivados/as para se envolverem em processos de transformação social”* (KELLNER, 1995, p.105).

Nesse caso, todo um trabalho de educação para a leitura dos meios de comunicação caminharia no sentido de se compreender as formas pelas quais os “subliminares” se constituíram em formas de dominação, constituindo-se, a partir daí, novos atributos ao ser cidadão. É claro que essa é uma dimensão que afeta diretamente a formação do docente.

Com relação à cultura informática, pode-se afirmar com Jonassen (1995), que isso afetaria a organização do trabalho docente, caso fosse tomada como um processo real de (re) construção das práticas pedagógicas e não como reprodução dos modelos mais tradicionais de educação.

Antes de trabalharmos um pouco mais a temática das multimídias e a dimensão da produção e socialização do conhecimento pelas instituições educativas, é necessária uma consideração importante. O termo “multimídia”, segundo Férres (1999), diz respeito a plataformas eletrônicas que integram vários programas e meios: som, imagem, texto que juntos formam um entorno informativo multissensorial.

Por quê esse tipo de esclarecimento? Porque a multimídia não é entendida como uma tecnologia, mas como um documento ou como um texto completamente novo.

No “multimídia” estão implicados vários ou muitos meios ou programas. Estes meios podem ser elementos ou dispositivos distintos, interconectados e apresentados como módulos. Cada meio (ou cada componente de um único programa que processa textos, imagem, gráficos e som) trabalha com documentos específicos, cada um com sua função e, se estes documentos estão bem integrados, entre todos eles, formam um novo documento

audiovisual, completamente diferente, que pode ser chamado, segundo Aparici (1999), como um documento multimídia.

E o que isto tem a ver como o trabalho docente? Justamente por se criar em novo tipo de documento ou texto, as “multimídias” teriam uma influência nos processos de organização da aprendizagem, ainda que não explorada em todos os seus âmbitos.

A estrutura deste documentos é não-linear. Enquanto um livro ou um programa de televisão, por exemplo, estão desenhados com um ponto de entrada e outro de saída, de forma que o leitor ou espectador acedam à informação ordenadamente, desde o começo até o fim, os documentos multimídia, estão compostos de “objetos” ou eventos com relativa independência entre si. Esses objetos ou eventos podem ter vários pontos de entrada ou saída, estão ligados uns aos outros e se organizam em estruturas não lineares, podíamos compará-los aos nós de uma rede. O leitor não vai lendo, escutando e vendo do começo ao fim do documento, a “navegação” depende das próprias opções do usuário, condicionadas às decisões tomadas pelos roteiristas e programadores que, com anterioridade, determinaram os laços entre os objetos.

O que se pode perceber é que o sucesso da integração dos meios em suportes eletrônicos, com vistas ao seu uso pedagógico é uma velha aspiração da tecnologia educacional. É possível dizer que os produtos multimídias são resultado da integração das vantagens expositivas da televisão e dos meios audiovisuais com a possibilidade de controle da informação que oferece a informática.

No entanto, apesar da aparente vantagem que estes produtos oferecem, existem questões que permeiam a produção e o uso das multimídias e que, nós da educação, de uma maneira geral, ainda temos pouco familiaridade. Os processos de comunicação e interatividade são considerados sempre como vantajosos nos processos educativos assistidos pelo computador, ou melhor, que se utilizam deste meio para tal. Os sistemas multimídia são anunciados como interativos, se diz que com os novos programas o usuário deixa de ser um receptor passivo (APARICI, 1999), adquirindo a faculdade de decidir quais informações quer receber a cada momento, uma vez que pela não linearidade da constituição das informações nesse tipo de material, o usuário seria o “decididor” de seu próprio caminho de aprendizagem (cf. SÈNECAL, 1995).

O que é relevante “nesta história” é que mitos estão sendo criados e o fetiche das tecnologias é algo que começa a ser disseminado como panacéia didática. Coloquemos computadores nas escolas e resolveremos os nosso velhos e crônicos problemas educativos.

A entrada destes “artefatos” tecnológicos no cenário institucional educativo não esteve e não está isento de contraversias e polêmicas em torno das necessidades, possibilidades e limitações dos mesmos. Frente a estas tecnologias não cabem posições ingênuas ou idealistas. É necessário considerar o papel de mediação que jogam no currículo escolar, no sentido de que não são inócuas nem neutras ideologicamente, em seu uso subjacem, sempre, opções comunicativas, representações culturais e determinadas seleções de conteúdos que devem ser levadas em conta.

Não se trata somente de afirmar ou negar o uso das denominadas novas tecnologias (cf. SANCHO, 1994). A utilização das novas tecnologias como materiais e recursos, transcende suas próprias possibilidades como elemento didático, para trazer a tona uma série de desafios permanentes como a articulação e desenvolvimento de pressupostos interdisciplinares, a necessidade da coordenação e constituição do trabalho docente e a renovação metodológica presentes em uma opção de desenvolvimento educativo mais tecnologizado.

Dimensões a serem consideradas na Integração Educativa dos Projetos Multimídias

Parece claro que um dos problemas mais relevantes para os docentes, nesse caso, é o de como integrar, desde uma perspectiva metodológica, as novas tecnologias nos projetos institucionais das escolas, entendendo que toda e qualquer opção de uso de recursos e materiais didáticos expressa um “modelo” educativo.

Ora, se pensarmos, então, nas multimídias como “pacotes de ensino”, travestidos agora de uma pretensa modernidade, sem dúvida que isso levará a processos de desqualificação profissional do docente. Se retirarmos, uma vez mais, a possibilidade de escolha e de constituição dos processos pedagógicos “das mãos” dos professores, isso contribuirá e reforçará seu papel de executor de tarefas, agora não mais determinadas no “livro do professor”, mas nos manuais dos materiais multimídia.

Para que possamos superar os modelos unidirecionais, fragmentários e autoritários de educação e, considerando o uso das novas tecnologias como um fator de renovação educativa, em primeiro lugar, há que se romper com a idéia de que o professor ensina e o aluno aprende. A aprendizagem significativa, entendida como um processo ativo e colaboracional, é a que mais se “adequaria” aos propósitos do uso das multimídias em razão dos aspectos não lineares e interativos desse tipo de material (quando são, obviamente, pensados desta maneira).

Em se tratando então do uso pedagógico das multimídias, concordamos com Martín Rodriguez (1997) quando aponta dimensões de análise para o denominado projeto multimídia, considerando os saberes postos em jogo na produção dos mesmos. Para ele, as dimensões educativa, tecnológica e comunicativa seriam as que melhor “traduziriam” uma análise ao se tratar da integração dos saberes que pressupõe a produção nessa área.

Na *dimensão educativa*, Martín Rodriguez (1997) propõe o questionamento das teorias de aprendizagem que subjacem qualquer proposição formativa, incluindo aí as teorias e modelos de informação e comunicação que “configuram” os objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação, como “expressões” do tratamento a ser dado ao aluno.

Na *dimensão tecnológica*, o autor considera importante questionar os meios e suportes escolhidos, os saberes e recursos necessários para a utilização dos equipamentos informativos e os outros meios de comunicação, a qualidade das linguagens envolvidas, a formação do usuário, as técnicas artísticas empregadas e sua relação com as tecnologias a serem utilizadas ou, ainda, com os saberes a serem trabalhados.

A *dimensão comunicativa* traz os questionamentos, ainda segundo Martín Rodriguez (1997), quanto ao papel e protagonismo que assumem os atores implicados na proposta da organização de um trabalho pedagógico que se dê através de um suporte multimídia. O importante, aqui, é perceber o como se processa a construção e reconstrução das mensagens que se desejam trabalhar, de maneira que não se constituam caminhos pedagógicos pré-fixados e que e não apresentem outra solução senão o de sua reprodução.

A (re) organização do trabalho docente

Se essas dimensões são importantes ao se analisar propostas educativas cuja base seja a do uso de materiais e recursos multimídia, o que muda na organização do trabalho e na profissão docente?

Em princípio a que se recuperar a idéia de que não são as multimídias que modificam ou transformam o denominado trabalho docente, elas expressam um cenário novo, onde ao invés de uma representação em escalas lineares e paralelas, em estruturas de níveis que convergem em saberes superiores, organizados pela noção de pré-requisitos, preferimos a imagem dos espaços de conhecimento emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, reorganizando-se segundo os objetos ou contextos que cada um ocupa em uma posição singular e evolutiva.

Se temos, por um lado, uma compreensão nova a respeito da produção e socialização dos conhecimentos, temos também um outro entendimento acerca da aprendizagem. Cada dia mais falamos em grupos ou comunidades de aprendizagem (JONASSEN, 1996) entendendo que a aprendizagem é cooperativa, favorecendo um novo estilo de pedagogia, que toma por princípio o pressuposto de que existe uma troca dinâmica entre os aprendizados personalizados e a aprendizagem cooperativa que se estrutura sobretudo, através do uso das redes de comunicação.

Com a ocorrência dos chamados novas “ambientes de aprendizagem” (JONASSEN, 1996), a instituição escolar convencional, perde progressivamente seu monopólio de criação e transmissão do conhecimento e as ferramentas da informática adquirem novos contornos pedagógicos, uma vez que elas permitem a constituição de vastos sistemas de troca de informações e de socialização do conhecimento.

Para Belloni (1999) esses elementos, bem como os que dizem respeito às transformações econômicas por que passam as sociedades, vão interferir sobremaneira na organização do trabalho e na formação do docente. Ainda que a autora esteja trabalhando com a denominada educação a distância ou educação não presencial (SHALE, 1990), existem aspectos que são convergentes aos que estamos fazendo referência aqui.

Um deles diz respeito à própria organização das instituições educativas, a cada dia o fenômeno da incorporação das novas tecnologias aos processos formativos aumenta. É crescente o número de instituições educativas que começam a fazer uso, seja das redes de comunicação, seja de ferramentas ou instrumentos que permitem um enorme armazenamento de informações (banco de dados, bibliotecas virtuais, etc.). No entanto a informação não conduz sempre ao conhecimento. O processamento e a apropriação da informação requer todo um trabalho psicopedagógico que os docentes terão que fazer se estivermos falando com um rigor mínimo de conhecimentos e saberes. Neste sentido, é possível afirmar que o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação facilitam a ruptura do trabalho escolar organizado em classes e estabelecimentos de ensino, estamos vendo a criação de plataformas de comunicação docente e espaços de encontros para os alunos que transcendem em muito os muros escolares.

Do ponto de vista do trabalho docente o uso das novas tecnologias não implica que o professor vá perder seu protagonismo nos processos de ensino/aprendizagem. Parece que na construção dos espaços de autonomia profissional, será ele (a) que continuará a decidir quais os meios e os recursos mais adequados para o cumprimento dos objetivos formativos que se pretenda. Porém, esta capacidade de decisão se manifesta tanto na seleção como na

elaboração das produções necessárias para o desenvolvimento do processo formativo incluindo aí as produções tecnológicas.

Do ponto de vista metodológico, o uso das novas tecnologias permite a ampliação das formas tradicionais de transmissão do saber, predominantemente oral e escrita. Isso pressupõe gerar processos que venham convergir com as linguagens mais frequentemente utilizadas nesse momento. No caso dos alunos, essa integração implica em se trabalhar pedagogicamente e formativamente os desenvolvimentos tecnológicos, superando o uso puramente de “entretenimento” que normalmente é atribuído às novas tecnologias nos ambientes escolares, superando, também, a visão acrítica que essa forma de uso acaba por acarretar.

É possível acrescentar ainda a capacidade de leitura dos meios de comunicação, entendendo que a criação de novas linguagens e textos (como é o caso do multímídia) tem por base aquilo que é veiculado nas mídias, ou seja, o tratamento dado aos documentos informáticos, estão impregnados de significados constituídos e construídos culturalmente, como vivemos no “império” da indústria cultural e do consumo, a que se resgatar as leituras desses códigos, nas perspectiva da emancipação das novas formas de poder (cf. KELLNER, 1995).

O que nos indica a construção de competências nas áreas citadas? Indica que:

O espaço escolar tradicional, constituído para e no protagonismo do professor, se rompe na medida em que o acesso à informação e ao conhecimento se dá, também, por outras vias que não somente o da escola;

O processo do ensino/aprendizagem começa a ser mediado e mediatizado, uma vez que cada vez mais o espaço educativo se vê “as voltas” com interlocutores insuspeitáveis até bem pouco tempo (como é o caso do especialista em informática);

Se rompe a relação espaço/tempo da escola moderna, onde todos faziam as mesmas atividades ao mesmo tempo e no mesmo lugar, é evidente a incorporação de novos meios ao processo educativo;

Cada vez mais as mídias fazem parte dos processos de socialização e que suas linguagens devem ser trabalhadas criticamente.

O que é evidente, do ponto de vista da formação e da profissão docente, é que a luta pela educação pública de qualidade em um país como o nosso é, ainda, e mais do que nunca, um princípio norteador de nossas ações, mesmo considerando os pressupostos modernistas e iluministas que ele contém. Por outro lado, pensar a profissão docente hoje como aquele ligada a uma carreira pública, portanto, passível de modesta formação seja cultural ou técnica, seria “deixar de lado” toda a problemática apontada há pouco.

Para além da competência do trabalho com os saberes e conhecimentos historicamente acumulados, há toda uma problemática nova, como a do uso das novas tecnologias, que implica em leituras críticas das teorias da informação e da comunicação e em análises metodológicas do uso pedagógico das mesmas.

O fato é que estamos começando a conviver com a denominada “*indústria da educação e com a engenharia didática*” (INFORME TELEGLOBE, 1999), como se esses fossem fatores “naturais” ao desenvolvimento tecnológico a que estamos submetidos. A idéia de que as instituições escolares devam acompanhar esses avanços como forma de se modernizar, retirará toda e qualquer possibilidade de se repensar as práticas pedagógicas e a profissão docente, a partir de seus locus de existência, deslocando o eixo da produção educativa uma vez mais, para longe daqueles que a constroem cotidianamente.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, Kátia M. Novas Tecnologias e formação de Professores: um intento de compreensão. *Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED*, sessão Especial. “Novas Tecnologia da Comunicação e Informação: mudança no trabalho, desafios para a educação e para a formação dos educadores”, Caxambu, 1999.
- APARICI, Roberto. Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologia. In MARTIN RODRIGUEZ, Eustáquio, QUINTALLAN, Manoel. (Coords). *La educación a distancia en tiempos de cambio: nuevas generacionaes, viejos conflictos*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1999; 177-192.
- _____. *La revolución de los medios audio-visuales*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1993.
- BABIN, P. *Langage et Culture des Médias*. Paris: Universitaires, 1991.
- BELLONI, M. L. A mundialização da Cultura. In *Sociedade e Estado*, nº 1/2, 1994.
- _____. *Educação a Distância*. Campinas, Editora Autores Associados, 1999.
- CASTELLS, M. Flujos, redes e identidades: una teoria crítica de la sociedade informacional. In AAVV. *Nuevas perspectivas críticas en Educación*. Barcelona, Ediciones Paídos, 1994.
- CEBRIAN, J. L. *La red. Cómo cambiaram nuestras vidas los medios de comunicación*. Madrid, Ed. Taurus, 1998.
- COLE, M. Los ordenadores y la Organización de Nuevas Formas de la Actividad docente: um enfoque socio-histórico. IN *INFODIDAC*, 1991, nº 11, p. 37-44.
- DOCUMENTO ANFOPE. *Para uma formação de Professor*, 1994 (mimeo).
- ESTEVE, M. Mudanças Sociais e Função Docente IN NÓVOA, Antonio (org). *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação 2ª ed. Porto: Porto, V. 3, 1992.
- FERNANDEZ DE CASTRO, I. et alli. *El maestro se mira al espejo*. Investigación para el CIDE, MEC, Madrid, 1995.
- FÉRRERES, Joan. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In SANCHO, J. *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre, Artmed, 1998, p. 127-236.

- GILBERT, R. Cidadania, Educação e Pós-Modernidade. In SILVA T.T. et MOREIRA, Antonio Flávio. (org). *Territórios Contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1995, p. 21-48.
- GUILARDI, Franco. *Crisis y Perspectivas de la Profesión Docente*. Barcelona, Gedisa Editorial, 1993.
- GUTIERREZ MARTIN, A. Educación Multimídia: una propuesta desmistificadora. Segovia, Universidad de Segovia, 1995.
- HARGREAVES, A. *Professorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Ed. Morata, 1996
- JONASSEN, D. A. *Computers in the classroom: mind tools for critical thinking*. Columbus (H.O) Prentice-Hall, 1996.
- _____. et alli From constructivism to constructionism: learning with hypermedia/multimedia rather than from it. in WILSON, B. G. (ed). *Constructivist learning environments: case studies in structional design*. Englewood Cliffs (NJ) Educational Technology Publications, 1996, p. 9-106.
- _____. O uso das novas tecnologia na educação a distância e a aprendizagem construtiva. In *Em Aberto*, Brasília ano 16, nº 70, 1996, p. 70-89.
- KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In SILVA, T.T. (org) *Alienígenas em sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, Ed. Vozes,1995, p. 104-131.
- LÉVY, P. *As tecnologias da Inteligência*. São Paulo, Ed. 34, 1993.
- MARTIN, RODRIGUEZ, E. et QUINTALLÁN, M. (Org). *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid, Ediciones de la torre, 1999.
- _____. Los desafíos docentes ante las nuevas tecnologías. In ARRANZ, L. *El libro de texto. Materiales didácticos*. Madrid Universidad Coomplutense, Tomo I, p. 108-118.
- MARTINEZ BONAFE, J. *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid, Ed. Miño y Dábila, 1998.
- MASTERMAN, L. *La enseñanza de los medios de comunicación*. Barcelona, Gredisa Editorial, 1993.
- PROULX, S. et SÉNECAL, M. L'interactivité Technique, simulacre d'interaction socialie et de démocratice? In *TIS*, vol. 7, nº 2, 1995, p.239-255.

- NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. 2ª ed. Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto, V. 3, 1992.
- ROSZAK, A. *El culto a la información. El folclore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar*. México, Ed. Grijalbro, 1990.
- SAN MARTIN ALONSO, A. *La escuela de las tecnologías*. Valencia Universitat, Estudis 9, 1995.
- SANCHO, J. Mª. Hacia una tecnología crítica. In *Cuadernos de Pedagogias*, nº 230, noviembre, CD-ROM.
- SHALE, Dong. Toward a reconceptualization of distance education. in MOORE, M. et alli. *Contemporary issues in american distance education*. New York; Perganon Press, 1990, p. 533-543.
- SÉNECAL, M. La interactividad conduce a la democracia. in *El Correo de la UNESCO*, febrero, 1995, p.16-18.
- SILVA, T.T. *Identidades Terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, Ed. Voz, 1996.
- TELEGLOBE. Information des activités et projets. Montreal, 1999.
- TOFLER, A. *El cambio del poder. Conocimientos, bienestar y violencia en el umbral del siglo XXI*. Barcelona, Ed. Plaza e Janes, 1992.