



A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DO ENTRETENIMENTO

TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF ENTERTAINMENT TECHNOLOGIES

***FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL CONTEXTO DE LAS
TECNOLOGÍAS DE ENTRETENIMIENTO***

Euclidio Pimenta Arruda¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir e problematizar a formação dos professores no contexto das tecnologias do entretenimento e das mudanças cognitivas nas formas como os jovens aprendem e ensinam. A centralidade do lazer e do entretenimento na vida contemporânea altera as estratégias de ensino e aprendizagem escolares. Tais estratégias passam, necessariamente, por mudanças estruturais dos cursos de formação de professores, uma vez que, mais do que a incorporação do equipamento, à escola cabe um papel importante de reconhecimento das mudanças cognitivas e sociais das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), a fim de que seja possível formar as novas gerações para outras formas de apropriação de tais tecnologias que ultrapassem a lógica do consumo, da centralidade do lazer e do entretenimento e ajudem a construir outras experiências culturais mais amplas e humanas.

PALAVRAS-CHAVE: Lazer e entretenimento. Ensino-aprendizagem. Formação de professores.

ABSTRACT: *This article aims to discuss and problematize the training of teachers in the context of the entertainment technologies and cognitive changes in the ways young people learn and teach. The centrality of leisure and entertainment in contemporary life reconfigures the strategies of teaching and learning school. Such strategies are necessarily structural changes of the training of teachers, since more than the incorporation of the equipment, the school lies an important recognition of the social and cognitive changes in digital technologies for information and communication (DTICs), to be able to form new generations for other forms of appropriation of these technologies beyond the logic of consumption, the centrality of leisure or entertainment and other experiences help build broader cultural and human.*

KEYWORDS: *Leisure and entertainment. Teaching-learning. Teacher education.*

RESUMEN: *Este artículo tiene como objetivo debatir y problematizar la formación de profesores en el contexto de las tecnologías de entretenimiento y los cambios cognitivos en las formas en que los jóvenes aprenden y enseñan. La centralidad de ocio y entretenimiento en la vida contemporánea alterar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escuela. Tales estrategias son necesariamente cambios estructurales de la formación de los profesores, ya que más de la incorporación de los equipos, la escuela se encuentra un importante reconocimiento de los cambios sociales y cognitivos en las tecnologías digitales de información y comunicación (TDICs), de modo que es posible la formación de las nuevas generaciones a otras formas de apropiación de estas tecnologías más allá de la lógica del consumo, la centralidad de ocio y entretenimiento y otras experiencias de ayudar a construir más amplio cultural y humano.*

PALABRAS CLAVE: *Ocio y entretenimiento. Educación-aprendizaje. Formación del profesorado.*

¹ Historiador, Doutor em Educação pela UFMG, é professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG. Belo Horizonte – MG – Brasil – E-mail: euclidio@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Discutir o papel das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na escola tem se tornado cada vez mais um desafio para formadores de professores da educação básica, dada a efemeridade do fenômeno, bem como os conflitos teóricos e embates de poder envolvidos que acabam por direcionar para caminhos argumentativos que se apresentam como consolidados no tratamento de processos sabidamente transitórios e dinâmicos.

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

Este artigo procura problematizar essas questões, também no mesmo espírito de transitoriedade, pois se acredita que os desafios à escola têm aumentado com a ampliação dos acessos e usos de TDICs pelos jovens e alunos em geral, o que tem acarretado uma perda de centralidade da escola em suas vidas. Se, por um lado, não significa o seu desaparecimento, por outro, pode representar uma “marginalização” de seu papel, no sentido de ela não ser mais uma referência de formação que busca a constituição de bases necessárias para a cidadania, a crítica e o posicionamento em um mundo cuja tônica das tecnologias se direciona mais para o consumo do que para a apropriação analítica.

2 A “SOCIEDADE DO ENTRETENIMENTO” EM PERSPECTIVA

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 alcance do entretenimento na sociedade contemporânea é cada vez maior, seja pelos seus *gadgets* (aparelhos tocadores de mídias diversas, como áudio, vídeo e animações), seja pelo lugar que ocupa nas horas dedicadas pelos sujeitos diariamente (navegando por redes sociais, assistindo a filmes, à televisão, jogando em consoles ou internet etc.) Em vez de um olhar técnico sobre esses artefatos, é mais pertinente considerá-los como produto da cultura, neste caso especificamente da cultura das mídias. Para 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. Compreender a historicidade do entretenimento envolve percebermos as transformações capitalistas que culminam com a valorização relativa dessas produções na comparação com outras construções culturais humanas.

Diferentemente da compreensão que Debord (1967) dá à expressão “sociedade do espetáculo”, cuja compreensão pode ser sintetizada como uma relação social entre pessoas, mediada por imagens, a alienação do espetáculo é também lugar de apropriação, de mudança das estruturas de poder constituídas, que fazem emergir forças indeterminadas pelas análises e teorizações. Haja vista os movimentos observados nos últimos anos de ações políticas organizadas em diversos países por meio de redes sociais, as quais estruturalmente foram constituídas para o entretenimento, mas apropriadas para atividades de protesto contra condições políticas, econômicas e sociais.

É nessa linha argumentativa que teço minhas considerações neste artigo, pois o movimento histórico das tecnologias não pode ser determinado ou determinante e à escola cabe um importante papel de construir percursos analíticos e formativos que levem a problematização anterior à incorporação das TDICs no universo escolar.

Interessa-me então compreender as maneiras como os jovens aprendem, bem como analisar as limitações da incorporação das TDICs no ambiente escolar e a sua estreita relação dessas com as estratégias de formação docente, cujo discurso se 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.

3 APRENDER E ENSINAR NA SOCIEDADE DO ENTRETENIMENTO

Não é novidade o tema das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) no ambiente escolar. Tal tema já havia sido abordado por Papert (1981) e Niskier (1970). No caso brasileiro, é o advento da abertura econômica do mercado nacional que vê ampliar a produção de objetos baseados na microinformática que estimulou o aumento do número de computadores nas escolas e o sucessivo amadurecimento das discussões teóricas a

respeito das implicações dos computadores no trabalho pedagógico do professor e nas estratégias de aprendizagem dos alunos.

Apesar de a mudança, no seu sentido de história em movimento, ser característica da humanidade, esta tende a ser conservadora, a resistir àquilo que é novo, desconhecido, cujas implicações não possam ser aferidas. Observamos tal comportamento em diversos momentos de nossa História e hoje não é diferente, 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, o avião e os editores de texto, sob 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.

Entre 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 delas compartilham. Os jogos ocupam hoje parte considerável das vidas de jovens e adultos e criaram uma imbricação de diferentes artefatos midiáticos, que se tornam cada vez mais a característica das mídias contemporâneas.

Trata-se de um movimento já observado de produção integrada de jogos, vídeos, cinema, brinquedos, redes sociais, quadrinhos e outros artefatos temáticos ou de personagens de séries e histórias. Mas não se trata apenas de um movimento de aproveitar o potencial de vendas de um determinado personagem, mas a criação de histórias paralelas ou complementares, constituintes de verdadeiros universos que envolvem jovens e adultos no seu consumo.

Percebe-se, portanto, o envolvimento do sujeito no universo a ser consumido, cujos resultados são observados em fenômenos como o dos *geeks*, especializados em determinados personagens e que constroem comunidades paralelas e complementares às suas vidas. Em

síntese, conforme compreensão teórica de Lave e Wenger (1991), esse movimento de imbricação mobiliza os consumidores das mídias de entretenimento para a constituição de comunidades de prática ou de aprendizagem. Acredito que tanto elas quanto a mobilização que as constitui sejam aquilo que deve ser almejado pela escola contemporânea, pois observamos que o que a escola tem feito menos na contemporaneidade é criar grupos de mobilização em seu interior, sejam elas direcionadas para a aprendizagem, para a política ou à socialização de seus sujeitos.

Assim, compreender as TDICs não envolve apenas perceber ou não a sua existência no universo dos alunos, mas tecer interpretações acerca da sua “audiência”, ou seja, a quantidade de pessoas que consomem com frequência esses artefatos e os tipos deles mais consumidos por grupos de pessoas. Assim como Martín-Barbero (2003), observamos uma crescente fragmentação dos públicos aos quais os meios de comunicação de massa e as mídias se destinam, o que evidencia várias formas de usos e apropriações dos meios e das mensagens.

Diferentemente 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 que podem 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 o filme *O senhor dos anéis*, bem como *As crônicas de Nárnia* que são clássicos da literatura mundial, considerados literatura de qualidade por gerações do passado, mas criticados no formato cinematográfico.

Nesse sentido, a transcodificação do conteúdo de uma mídia para 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 fazem parte da nossa vida imaginária e são produtoras de sentido, independentemente do meio de transmissão e recepção da informação e do conteúdo.

O lazer e o entretenimento ocupam grande parte da vida dos jovens contemporâneos e também dos adultos, mas, diferentemente da perspectiva do ócio, as tecnologias contemporâneas envolvem uma constituição de sentidos sociais de labor, de aprendizagem, de seriedade, aspectos que ainda são obscuros para o espaço escolar, haja vista que ele é historicamente compreendido como o centro de emanação dessas características.

Apenas como exemplo, a escola seria um dos lugares privilegiados para a formação da autoria e da autonomia jovens, entretanto, percebemos a ampliação desses espaços de ação devido às características intrínsecas dos computadores: o de possuírem dispositivos de entrada de dados que exigem dos usuários ações e produções diversas. Além disso, existe um discurso de liberdade no qual qualquer sujeito com acesso à rede pode se tornar autor e evidenciar mundialmente suas ações. Longe de querer discutir o caráter alienante ou a perspectiva de ideologia dominante nisso, 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 um multilateralismo, em que todos se comunicam e se posicionam frente a todos e a tudo o que é produzido.

Nesse sentido, Arruda (2011) observa que para vencer o videogame *Age of Empires III*, jovens jogadores, 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. Entre as habilidades citamos aquelas mais conhecidas do senso comum, como: a habilidade motora, 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 os utilizam. Para o autor, uma das características mais importantes dessas tecnologias é a de que elas geralmente se parecem inacabadas aos nossos olhos, ou seja, sempre existem desafios, elementos não observados ou incompreendidos na primeira vez em que as assistimos, jogamos ou navegamos. Isso faz com que o sujeito retorne ao produto midiático para tentar solucionar os desafios restantes.

Trata-se de uma estratégia marcadamente voltada para o consumo contínuo da própria tecnologia do entretenimento produzida pelas empresas do ramo, mas que podem ser observadas e compreendidas no interior da escola, uma vez que a atividade do jovem em se manter conectado a essa tecnologia incorre em um caminho diferente daquele do senso comum de considerar o jovem “desligado” ou “sem interesse”.

O jovem possui autonomia para buscar leituras, problematizar situações e construir conhecimentos, mas acontece que as tecnologias do entretenimento tecem laços de permanência pela criação contínua de novos desafios voltados para a manutenção do jovem dentro de suas estruturas, com vistas claras para a manutenção do seu consumo. É essa a questão que pode ser rompida pela escola a partir da apropriação das estratégias de permanência do jovem nas estruturas midiáticas de entretenimento: fazer o jovem se sentir pertencente ao universo escolar, apropriar-se desse espaço escolar, bem como desenvolver ações de ensinar e aprender em estreito laço com os demais sujeitos envolvidos no processo educativo, sob a perspectiva de um rompimento com a lógica do consumo.

Assim como as empresas de tecnologia e entretenimento fazem, a escola pode inovar por meio da integração de mídias antigas e do seu redimensionamento cultural na sociedade, com a respectiva construção de diferentes maneiras de lidar com a informação e o conhecimento, tendo em vista que a integração de tecnologias antigas 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 “imigrante digital” (PRENSKY, 2001) utiliza, pois o conteúdo (imagem, texto, vídeo, áudio) estão presentes em qualquer ponto do monitor.

Ainda se ensina na escola o esquema de leitura e interpretação baseadas na cultura escrita, que privilegiam a linearidade, apesar de existirem incursões voltadas para a ampliação dos gêneros linguísticos. Entretanto, o problema que emerge é a ampliação do próprio significado da leitura em um mundo em que o analfabetismo não é mais somente o das letras, mas também os dos ícones, dos processos e das técnicas.

O letramento digital sistematizado, a meu ver, é uma das ações a serem assumidas oficialmente pela escola – e isso não significa mudar o foco dela: ela continua a ensinar os conhecimentos socialmente produzidos, mas com uma forma de construção que envolve diferentes signos e símbolos.

Além do letramento digital, outro desafio posto à escola diz respeito à mudança na ordem e na aparência do conteúdo, materializado pelo 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) e Arruda (2011) indicam que essas estratégias, denominadas “multitarefa”, 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 elaborados 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, 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. Essa ação é diferente daquela que se baseia na abertura aleatória de janelas e programas com temas e conteúdos diferentes sob o argumento de buscar informações diversas, comunicação compartilhada e múltiplas opções de lazer. Conforme aponta Nass (2009), quem leva a multitarefa ao extremo tem mais dificuldade para filtrar estímulos irrelevantes, é mais propenso a deixar de lado as memórias recentes sem importância e não consegue controlar bem a alternância de atividades.

É nesse contexto que novamente a escola emerge em importância, pois a sistematização é uma das suas características mais caras e, nesse caso, necessária à formação do jovem. Diferentemente da valorização acrítica da multitarefa, para compreender as possibilidades e limites dela nas ações cotidianas, a escola pode se apresentar como formador do jovem.

Reconhecer e reordenar a multitarefa pode soar como uma estratégia de adequar uma nova linguagem na estrutura escolar secularmente construída, mas, a meu ver, é uma das lacunas a serem preenchidas pela escola, pela sua capacidade de problematizar e historicizar mecanismos de ensino e aprendizagem voltados para a formação integral e crítica dos alunos. O que quero Viso com essa argumentação demonstrar que a escola pode se tornar a principal formadora do jovem para a apropriação da lógica multitarefa, que permita um maior protagonismo do aluno no mundo virtual ou físico.

Além dessa 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 entre 15 e 20 anos atrás. Não derivam daí superficialidades ou perda da qualidade dos conteúdos, mas exatamente o contrário: observa-se uma ampliação significativa da produção de informação e conhecimento relevantes, com um privilégio ao aspecto 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 tem é a de que a flexibilidade e a tentativa de atender a todos os gostos e públicos levam 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 (HD) 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, essas tecnologias se transformam em máquinas que se lembram de tudo. Por outro lado, se a memória humana não é acionada, então 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 para o amadurecimento, para o conhecimento, mas para *flashes* momentâneos e pouco aprofundados.

Conforme dito anteriormente, tais tecnologias são historicamente recentes e os estudos de suas implicações estão 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 o *Facebook*, pois os resultados dos estudos podem se tornar obsoletos e 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. Essa perspectiva pode consolidar as pesquisas na área e permitir a construção de suportes teóricos mais elaborados, que ultrapassem o “senso comum acadêmico”.

O dilema é, 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 tecnologia pelos mais jovens. Conforme dito anteriormente, o jogador de videogame, o membro de um fórum temático, bem como o *geek* fanático por séries de TV ou por revistas em quadrinhos, deliberadamente fazem recortes, escolhas sobre quais saberes são mais importantes para que eles alcancem conhecimentos mais avançados sobre o assunto de interesse deles – 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 pelas TDICs.

Esse é o caminho analítico e de ação da escola: tornar o ambiente dela e os conteúdos necessários para a vivência social interessantes e importantes para o jovem, em linguagens que, em vez de serem transformadas em formas ultrapassadas pelos jovens, representem novas maneiras de se comunicar e ensinar em seu interior. Essa 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 essas produções, conforme apontam Barreto (2009) e Fischer (2008).

A compreensão dos aspectos sociais, políticos e econômicos dessas tecnologias só pode ser introduzida no discurso escolar à medida que as próprias tecnologias o sejam, isto é, 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 TDICs, em suas interações com sujeitos e técnicas. Interessa ao docente a sistematização dessas aprendizagens por meio do ensino escolar, de maneira a formar um aluno não apenas para o consumo e o entretenimento, mas para a crítica, para a emancipação dele, para 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 de tecnologias que ultrapassem a visão mercantil positiva e inscreva suas contradições e complexidades na formação escolar.

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

4 A FORMAÇÃO DOCENTE EM DESTAQUE

É pertinente considerar que 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 dessas produções midiáticas problematizar e estabelecer críticas quanto às suas próprias produções, conforme aponta Barreto (2010). Não é também o seu papel discutir a sua característica 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 construir 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 nº 9.394/1996 (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam a necessidade de se formar professores para uso das tecnologias digitais 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 desses 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.

É interessante perceber a presença de uma compreensão limitada a respeito do que seja tecnologia no campo da formação docente. A resolução CNP/CP nº 01 de 2002, por exemplo, cita a palavra “tecnologias” três vezes em seu texto. No inciso VI do seu artigo 2º orienta para a organização curricular a ser observada por cada instituição que deve preparar o professor para “o uso de tecnologias da informação e comunicação e de metodologias, estratégias e materiais inovadores”. Há no texto uma interpretação implícita de que as tecnologias não são ensinadas nos cursos de formação de professores e que elas possuem relação direta com metodologias estratégias e materiais inovadores.

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. O que se observa é uma tendência para o distanciamento cada vez maior do jovem que se comunica e aprende por meio de linguagens digitais, da escola, a qual mantém ainda um discurso analógico.

5 CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Diferentemente 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 a 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.

Há uma aproximação entre o discurso das novas tecnologias e sua vinculação direta com a ideia de inovação, apresentada em uma perspectiva de transformação técnica positiva para a sociedade. Ocorre que não é possível compreender somente a dimensão positiva na incorporação de qualquer tecnologia, dada a sua complexidade nas formas como altera as relações humanas. A inovação não diz respeito à introdução de um novo maquinário, mas a qualquer aspecto novo para um indivíduo dentro de um sistema. Nesse sentido, inovação não significa a mesma coisa para todos e resulta em uma confluência de olhares e opiniões que procedem dos que tem algum tipo de relação com ela. Ou seja, incorporar TDICs no

ambiente da escola ou como elemento secundário nas disciplinas de formação de professores, por si, não são suficientes e tampouco inovadoras.

Talvez a resposta esteja em um repensar os sentidos atribuídos às TDICs dentro e fora da escola, de maneira que elas sejam problematizadas e distribuídas conforme suas características comunicacionais intrínsecas e criem condições de transformar a escola e, principalmente, serem transformadas por ela.

Para se ter ideia das lacunas ainda enfrentadas, uma pesquisa coordenada por 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 TDICs. Gatti (2009 e 2010) 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 respeito a conteúdos e formas 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 sTDICs no processo de ensino e aprendizagem. Ainda que o percentual de disciplinas na área da tecnologia 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?

Para além da presença de componentes curriculares, há a necessidade das políticas públicas direcionarem para a compreensão histórica das tecnologias, com suas contradições e paradoxos, de maneira a formar o professor para uma sociedade que apropria das tecnologias de seu tempo e que tem a escola como o espaço em que a crítica deve ser direcionada para uma apropriação crítica e emancipatória, desconstruindo o fetiche tecnológico característico contemporâneo.

Diferentemente 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 dessas tecnologias. É onde se busca analisar 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: 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 velocidade impressionante 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, no sentido da duração e transformação, e o tempo histórico, no sentido das mudanças sociais.

Uma importante questão emerge a partir das dimensões apresentadas neste artigo: 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, ainda prevalece na escola a centralidade do texto escrito sobre a hipermídia, e, 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 do consumo, mas reconhecendo essas 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 busca, comparação de diferentes fontes (entre 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 e 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 se configuram como estruturas simbólicas da vida humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vias de concluir, acredito que a tradição histórica do espaço escolar não permite materializar mudanças imediatas pela própria transitoriedade marcada pelo desenvolvimento tecnológico recente. A transitoriedade é marcada como característica intrínseca das ações humanas; o que muda no contexto digital atual é a velocidade com que sentimos as mudanças, as transformações.

Entretanto, tais mudanças não podem se configurar em inovações, conforme abordamos neste artigo. Observa-se mais a construção de mecanismos e artifícios voltados para a permanência e consumo dos artefatos culturais do que a de uma revolução tecnológica transformadora de nosso modo de vida.

O significado disso reside na percepção de que não é a incorporação de um novo artefato que trará mudanças para ensinar e aprender na escola, mas a mudança na interpretação construída a respeito desses artefatos. Sua historicidade nos permite compreender que uma rede social é transportada para o mundo computacional, mas que conceitualmente ela já existia e se transforma pela imaterialidade possível das relações – o que ocorria, inclusive, por meio de outras tecnologias como o telefone. Essa análise pode ser ampliada para outras tecnologias, como a comunicação escrita – antes pelos correios, agora instantaneamente pelo e-mail. A divulgação de informação e conhecimento, antes por vias impressas, agora pelas páginas web.

Esta linha argumentativa visa direcionar para a desconstrução de qualquer deslumbramento que possa ocorrer na incorporação das TDICs no ambiente da sala de aula. Trata-se de um movimento histórico que se configura pela rápida velocidade com que vem

transformando nossas ações e nossas produções. À escola cabe um papel importante de reconhecimento dessas mudanças, mais do que de seus aparatos tecnológicos, a fim de que seja possível formar as novas gerações para outras formas de apropriação das sTDICs que ultrapassem a lógica do consumo e ajudem a construir outras experiências culturais mais amplas e humanas.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Eucidio Pimenta. **Aprendizagens e jogos digitais**. Campinas: Alínea, 2011.
- BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, 2010.
- BARRETO, Raquel Goulart. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. São Paulo: Contraponto, 1967.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, juventude e memória cultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, p. 667-686, 2008.
- GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília, UNESCO, 2009.
- GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.
- GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy?** New York: Palgrave/Mcmillan, 2003
- HOBBSAWM, 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.
- LAVE, J. ; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 9. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.
- MENDES, Claudio. **Jogos eletrônicos: diversão, poder e subjetivação**. São Paulo: Papyrus, 2006.
- MORIN, Edgar. **Cultura de massa no século XX: espírito do tempo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984. v.1.

NASS, Clifford et al. Cognitive control in media multitaskers. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, Washington, DC, v.106, n.33, Aug. 2009.

NISKIER, Arnaldo. **Ciência e tecnologia para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro, Brughera, 1970.

PAPERT, Syemort. **Desafio de la mente**: computadoras y educación. 5. ed. Buenos Aires: Ediciones Galápagos, 1981.

PRENSKY, M. Digital natives digital immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**, Bradford, UK, v. 9, n. 5, Oct. 2001. Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 29 de agosto de 2013.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia na educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

TIFFIN, John; RAJASINGHAM, Lalita. **A universidade virtual e global**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VIRILIO, Paul. Entrevista. In: CASALEGNO, Federico. **Memória cotidiana**: comunidades e comunicação na era das redes. Porto Alegre: Sulina, 2001. p. 90-104.

VYGOTSKY, Leontiev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Como citar este texto:

ARRUDA, Eucídio Pimenta. A formação do professor no contexto das tecnologias do entretenimento. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p.264-280. maio/ago. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2993>>. Acesso em: 28 ago. 2013.