

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM COMUNICAÇÃO E CULTURA

**OS CONFLITOS PSICOPEDAGÓGICOS E ÉTICOS SUSCITADOS
PELA INTRODUÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO
NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

Rio de Janeiro

2004

Luiz Antonio Cosmelli Oliveira

**OS CONFLITOS PSICOPEDAGÓGICOS E ÉTICOS SUSCITADOS
PELA INTRODUÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO
NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como exigência para obtenção do grau de Mestre em Comunicação e Cultural.

Orientador: Prof. Ds. Mohamed ElHajji

**OS CONFLITOS PSICOPEDAGÓGICOS E ÉTICOS SUSCITADOS PELA
INTRODUÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO NO EXERCÍCIO
DA DOCÊNCIA**

Luiz Antonio Cosmelli Oliveira

Dissertação submetida ao corpo docente da UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Escola de Comunicação, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre.

Banca Examinadora:

Prof. Ds. Mohamed ElHajji – Orientador

Prof. Ds. Jorge Veschi

Prof. Ds. Joel Ferreira Mello

Profª. Ds. Fernanda Bruno

Rio de Janeiro

2004

“Ao começar meus estudos, me agradou tanto o passo inicial, a simples conscientização dos fatos, as formas, o poder do movimento, o mais pequeno inseto ou animal, os sentidos, o dom de ver, o amor - o passo inicial, torno a dizer, me assustou tanto, que não foi fácil para mim passar e não foi fácil seguir adiante, pois eu teria querido ficar ali flanando o tempo todo, cantando aquilo em cânticos extasiados.”

Walt Whitman

Dedico este trabalho à Patrícia, minha companheira de todas as horas e desta hora. À Júlia, Luiza, Liz de Maria e Clara Mel, perpetuadoras dos meus sonhos e esperanças.

Agradeço à Direção da Faculdade de Filosofia de Campos, professores, alunos e funcionários, co-responsáveis por esta experiência.

Agradecimento especial a Angel que configurou e digitou este trabalho com a velha tecnologia do zelo e do carinho.

OLIVEIRA, Luiz Antonio Cosmelli. *Os Conflitos Psicopedagógicos e Éticos Suscitados pela Introdução de Novas Tecnologias da Comunicação no Exercício da Docência*. Orientador: Prof. Ds. Mohamed ElHajji. Rio de Janeiro: UFRJ/ECO, 2004. (Dissertação de Mestrado em Comunicação e Cultura).

RESUMO

Este trabalho procurou investigar o impacto das novas tecnologias de comunicação e informação na identidade do professor e os conflitos psicopedagógicos e éticos decorrentes da cultura tecnológica atual no exercício da docência e no espaço educativo da instituição escolar. Buscou problematizar e contextualizar a formação desse “sujeito-professor”, o seu lugar sócio-histórico, a construção da sua subjetividade e da sua profissionalização. Verificou as contradições surgidas diante das demandas de uma sociedade marcada por crises sociais, e, ao mesmo tempo, por uma cultura comunicacional simbolizada pela imagem, pela experiência mediada e por novos paradigmas no campo do desenvolvimento cognitivo. Examinou sob a égide da ética uma análise dos procedimentos, das experiências e dos comportamentos, simbólicos e concretos, de atividades educacionais e sociais reguladas pelo discurso do mercado e do consumo.

Palavras-Chave: novas tecnologias de comunicação e informação – atividade docente – identidade – cultura tecnológica – espaços educativos – sociedade de consumo – ética.

OLIVEIRA, Luiz Antonio Cosmelli. *The psychopedagogical and ethic conflicts as results of the introduction of new Technologies of communication on docency*. Tutor: Prof. Ds. Mohamed ElHajji. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2004. (Master's Degree Dissertation on Communication and Culture).

ABSTRACT

This work aimed at investigating the impact of new technologies of communication and information on teacher's identity along with the psychopedagogical and ethic conflicts as results of the present technological culture in docency as well as in educational institutions. We also problematized and contextualized the educational background of teachers, their sociohistorical place, the construction of their subjectivity and their professionalization. Among the procedures, there was a verification of the contradictions emerged from the demands of a society, which is marked by social crisis and at the same time by a communication culture symbolized by image, by the mediated experience and by the new paradigms on cognitive development. Ethics was the standpoint for our examination and analysis of procedures, experiences and symbolic/concret behavior of educational and social activities regulated by the market and consumerism discourse.

Key-words: new technologies of communication and information - docency activity – identity - technological culture - educational spaces - consume society - ethics.

OS CONFLITOS PSICOPEDAGÓGICOS E ÉTICOS SUSCITADOS PELA INTRODUÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
------------------	----

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DO EU DOCENTE

1. A Identidade: complexidades e singularidades	14
2. A Genealogia de um Mestre	22
2.1. Contextualizando a história	22
2.2. O sujeito: desejo e renúncia	32
2.3. Profissionalização: ofício e profissão	42

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO

1. A instituição escolar: linguagens e ritos de passagem	57
2. O professor uma tecnologia (in) dispensável?	66
3. Pedagogia, o recurso tecnológico do professor	75
4. A Pedagogia e a Sociedade: entre heranças modernas e críticas pós-modernas	86

CAPÍTULO III

ÉTICA, A MEDIADORA DO FUTURO

1. O discurso globalizante e a cultura tecno-informacional	104
2. Ética e atualidade	113
3. A Ética e a multiplicidade de olhares	123

CONCLUSÃO	135
------------------------	-----

REFERÊNCIAS	138
--------------------------	-----

OS CONFLITOS PSICOPEDAGÓGICOS E ÉTICOS SUSCITADOS PELA INTRODUÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

INTRODUÇÃO:

A natureza do presente estudo originou-se da necessidade de se investigar no âmbito das inúmeras transformações por que passa a sociedade, alguns conflitos nas áreas de Educação e Comunicação, especificamente no que diz respeito às demandas e exigências desta mesma sociedade ao lugar sócio-histórico, político, pedagógico e cultural do profissional da educação – o professor.

A literatura nos tem oferecido uma gama de análises abordando questões educacionais e educativas, seus problemas, críticas, sugestões, mas, que, em sua maioria, refletem sobre o espaço escolar, vertentes pedagógicas de várias matizes, olhares sociológicos e psicológicos, quase todos tentando definir o papel do “novo professor” diante das revoluções tecnológicas nas áreas da comunicação, informação e informatização, conclamando os mestres para o “novo mundo”, “globalizado”, rápido e eficiente, onde é imprescindível aos seus “agentes” uma formação tecno-pedagógica vinculada às novas(?) exigências e tendências do “mercado”.

Partindo dessa reflexão, e esse é o objetivo da nossa pesquisa, buscamos entender se o professor, ao longo dos anos, vem perdendo suas referências na sociedade devido às contradições e equívocos existentes na mesma, ou se existiriam outros fatores subjacentes a essa dinâmica perversa, de consequências contundentes para sua formação pessoal, profissional e da própria cultura, principal fiadora das relações sociais.

O professor desse “novo mundo” tem sido descrito como pólo catalizador, tanto de esperanças de renovação e progresso, quando “enquadrado” nos novos paradigmas, quanto principal responsável pelos percalços e retrocessos educacionais, enquanto impregnado de “posturas autoritárias, anti-tecnológicas e

anti-pedagógicas”, “baluarte do conservadorismo”, enfim um obstáculo ao advento da “pós-modernidade”. Cabe aqui um olhar mais acurado sobre uma certa tendência acadêmica, presente na literatura pertinente, em inscrever esse personagem num discurso mítico e mistificado como detentor da chave do enigma de uma “educação ideal” e de uma “sociedade democrática e justa”.

Nesse sentido, nosso estudo busca verificar e aprofundar em que medida esse sujeito, profissional e cidadão, faz face aos conflitos advindos da maestria em equilibrar-se entre uma tecnologia e discurso de “primeiro mundo”, e uma prática e condições de “terceiro”. E a importância de se investigar esses conflitos é que, independente de práticas e condições, a grande maioria dos cidadãos passou, passa e passará por essa relação sócio-político-cultural de construção de saberes e de humanidades.

Assim sendo, trabalharemos conceitos como identidade e subjetividade enquanto instrumentos fundamentais para a compreensão dos conflitos percebidos na construção do sujeito, e do profissional no exercício de sua prática laborativa. Investigaremos as interferências e influências externas e internas, possíveis causadoras de “mal-estar” nas estruturas que sustentam o cotidiano da docência.

Estudaremos, considerando os limites impostos pela complexidade do tema, a percepção e compreensão que os mestres têm desses conflitos e a visualização de suas possíveis estratégias de adaptação e/ou resistência a essa avalanche de inovações, sedimentada num universo midiático, fortemente marcado pela imagem, persuasão e sedução.

Estariam os mestres preparados ou qualificados para o enfrentamento de um “bombardeio ideológico” composto de inúmeras teses polêmicas, múltiplos pressupostos teóricos, arcabouços conceituais, escolhas, imposições, profecias elegendo novas tecnologias como a “panacéia para todos os males”, ou como o “prenúncio do fim do mundo”, a “maquinização do humano?”

Verificaremos, também, a partir de dados estatísticos obtidos junto a entidades representativas de classe e órgãos oficiais, as possíveis consequências patológicas de suas frustrações e sobrecarga de trabalho, em busca do cumprimento de obrigações contratuais e da própria sobrevivência. Nosso espaço de pesquisa,

limitar-se-á, nesse caso, aos professores pertencentes à rede pública estadual do Rio de Janeiro, e buscará traçar, ainda que precariamente, um recorte da atual situação do magistério, no que diz respeito à saúde, carga horária, remuneração e formação desses profissionais, confrontando-o com o que preconizam as leis pertinentes a essa classe de trabalhadores (LDB e Estatuto do Servidor Público) e a propaganda e publicidade oficiais.

Finalmente, não poderíamos deixar de incluir em nossas averiguações a questão da ética, enquanto fundamental norteadora para o entendimento de conceitos nomeados como “pós-modernos”, contextualizando-a na atualidade e examinando, sob sua égide, construções discursivas como tempo e velocidade, referidos à reflexão e limites impostos pela realidade.

Nesse sentido, torna-se relevante verificar esse fenômeno tanto na esfera da prática docente, quanto no desvelamento conceitual acerca do educar, do aprender/ensinar e do comunicar, enquanto estruturas pertinentes à produção de conhecimento e desenvolvimento de relações sócio-culturais.

Concluindo, utilizaremos o conceito de ética não circunscrevendo-o num universo estritamente profissional, mas afirmando-o como eixo fundamental de equilíbrio na análise dos procedimentos, das técnicas, das experiências e dos comportamentos, funcionando como um “freio de arrumação”, capaz de repensar e reorientar a reflexão crítica para além do discurso político de poder, em todos os âmbitos, por vezes tendencioso, sempre ideológico.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DO EU DOCENTE

1. A identidade: complexidades e singularidades

Ao tratar da questão do conceito de identidade, buscamos entendê-lo como “um construto e não algo que se encontra por aí *in natura*” (Rajagopalan,2002,p.77), e, que, circunscrito ao âmbito acadêmico, vem sendo discutido e polemizado por teóricos da comunicação, sociólogos, antropólogos, psicólogos, educadores e outros, em sua maioria, com o objetivo de compreender o impacto que a sociedade “pós-moderna”, “modernidade tardia” ou atual tem produzido sobre as identidades, individuais e culturais, destacando-se a do indivíduo considerada a mais difícil de ser pensada, por sua condição dinâmica de processo , mutável e em permanente transformação.

Para compreender esse processo de produção do sujeito, que lhe permite apresentar-se ao mundo e reconhecer-se como alguém único, esses estudiosos têm ampliado seu campo de análise, utilizando-se não só de pressupostos teóricos consistentes e reconhecidos em suas áreas de conhecimento, mas estendendo-os às verificações de algumas conseqüências visíveis, ainda que sob caráter de observação empírica, do movimento ou descontinuidade desse processo no momento em que é confrontado ou contextualizado historicamente.

Uma das análises mais interessantes, nesse sentido, e que merece registro, é a realizada por Stuart Hall, estabelecendo um paralelo entre o “sujeito centrado da idade moderna” e o “sujeito descentrado da modernidade tardia”.

Meu objetivo é traçar os estágios através dos quais uma versão particular do “sujeito humano” – com certas capacidades humanas fixas e um sentimento estável de sua própria identidade e lugar na ordem das coisas – emergiu pela primeira vez na idade moderna; como ele se tornou “entrada” nos discursos e práticas que moldaram as sociedades modernas, como adquiriu uma definição mais sociológica ou interativa; e como ele está sendo “descentrado” na modernidade tardia.

(STUART HALL, 2002:23)

Segundo Hall, as identidades do sujeito moderno passaram por um processo de transformação que ele nomeia como “deslocamento”, apresentando como referências cinco grandes marcos do pensamento humano na teoria social e nas ciências humanas, ou seja: “o pensamento marxista; a descoberta do inconsciente, por Freud; o trabalho do lingüista estrutural, Ferdinand de Saussure; o trabalho do filósofo e historiador Michel Foucault e o feminismo, tanto como crítica teórica quanto como movimento social.”

Na realidade, quando Hall nos apresenta seus estudos sobre o “descentramento” ou o “deslocamento” das identidades, a partir de construções teóricas da idade moderna, como o pensamento marxista ou o psicanalítico, algumas questões, nesse caso, parecem merecer uma atenção mais acurada, uma vez que suscitam maior clareza no desvendamento de suas construções conceituais.

Uma delas, seria aquela em que lado a lado com a constatação de identidades múltiplas, mutáveis, como uma “celebração móvel”, a literatura descreve “crises de identidade” ou identidades em total estado de desorientação e da impossibilidade de se poder conceituar a própria noção de identidade com um mínimo de rigor e consistência. Ou seja, torna-se extremamente complexo delinear alguns limites entre o que é um caos provisório, datado, um efeito resultante de descontinuidades históricas e a exacerbação, contida num discurso de poder, de poderosos conteúdos instintuais inconscientes, sem o recurso mediador da consciência (o grifo é meu), da conciliação entre impulsos internos (alguns primitivos) e regras de convivência civilizacionais, cambiadas com a realidade. Em tempo, “deslocamento” também pode ser entendido como mecanismo de defesa (na

teoria psicanalítica) e que se define como um impulso que não pode ser gratificado de uma determinada forma, é catexizado para um outro canal, em defesa do ego.

Entrou em crise aguda, como bem se sabe, a organicidade desse modelo sociabilizante – família, escola, e, às vezes, Igreja, em virtude de transformações na vida social, reforçadas pela penetração do “bios” midiático. A passagem progressiva das instituições tradicionais à condição de puras prestadoras de serviços afeta grandemente os núcleos de elaboração e transmissão de valores capazes de atenderem às exigências das novas formas de representação social. Sem modelos seguros, a plástica consciência dos jovens torna-se facilmente permeável à regulação tecnocultural do mercado, cujos valores básicos são a favor (ainda que, em determinados grupos implique a criminalidade) e o poder monetário. Neste quadro, a droga pode instituir-se como verdadeira relação social.

(MUNIZ SODRÉ, 2002:110)

A fala de Muniz Sodré nos serve como ponte para avançar em nossas reflexões. Ou seja, pensar a relação entre esse processo de “fragmentação” das identidades contextualizando-o historicamente no sistema sócio-político-econômico-cultural no qual está inserido e referi-lo enquanto resultado de um jogo de tensões, por vezes dissimulado em seus objetivos e resultados.

Se pudermos entender subjetividade como uma síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural, uma síntese que nos identifica, por ser única, e nos iguala, de outro modo, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo comum da objetividade social, ou como um mundo de idéias, significados e emoções construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, suas vivências e sua constituição biológica e histórica, é razoável inferir que os mecanismos através dos quais se estrutura uma sociedade – suas definições políticas, econômicas e culturais – têm uma relação indissociável com a produção e interpretação dos comportamentos que lhe dão sustentação, uma marca, um logotipo, um *slogan*,

intermediados pelo *bios midiático*. E a leitura dessa dinâmica passa, necessariamente, por um discurso de poder que inclui e exclui, afaga e castiga, elogia e humilha, numa lógica de dominação e/ou cooptação.

De tempos em tempos, movimentos e transformações desafiam o homem a dar conta da (des) construção da sua própria subjetividade, e, no bojo desse mar revolto, alguns entregam seus destinos à “sorte” da maré, enquanto que outros resistem, tentando sobreviver até que a tempestade passe, redefinindo suas estratégias e examinando os destroços, recolhendo o que é útil, reciclando o que é fundamental e descartando o que não passava apenas de adereços e penduricalhos de existência superficial e efêmera.

E, se, num determinado momento, aventam-se hipóteses e construções conceituais inovadoras – sociedade “pós-moderna”, “globalização”, “identidades múltiplas” – resta-nos examiná-las não só por suas constatações, mas também pelas “crises” que produzem.

Para determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na ação social.

(CASTELLS, 2002:22)

E a reflexão sobre as “crises de identidade”, que até pouco tempo referiam-se apenas às crises da adolescência ou do climatério, deve pensar sobre como o indivíduo administra internamente essa multiplicidade vivenciada externamente. Seria (in) pertinente nos perguntarmos se, por exemplo, numa sala de aula, entre professores e alunos, como opera essa dinâmica. Podemos crer, ou prever, que naquele momento estarão presentes no recinto as identidades específicas de professor e de alunos? Qual o processo que seleciona umas e retrai outras? E, se não, como identidades multivariadas estabelecem algum tipo de (inter) relação que resulte em aprendizagem? Seria responsabilidade do mestre o direcionamento ou integração das mesmas, carregadas de desejos inconscientes e

imposições conscientes? Talvez possamos entender, aqui, o porquê de Freud ter-se referido ao processo de educar como uma “missão impossível”.

Castells tenta nos explicar:

...é necessário estabelecer a distinção entre identidade e o que tradicionalmente os sociólogos têm chamado de papéis, e conjuntos de papéis. Papéis (por exemplo, ser trabalhador, mãe, vizinho, militante socialista, sindicalista, jogador de basquete, freqüentador de uma determinada igreja e fumante, ao mesmo tempo) são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade.

(CASTELLS, 1999:23)

Nesse caso, ser professor ou aluno representa um papel ou uma função dentro da organização da sociedade através das suas instituições, papéis, estes, definidos pelas mesmas. E “identidades seriam fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação” (Castells, p.23).

Muito embora a cada informação acessível cresça a complexidade do tema, principalmente no que diz respeito à relação entre a construção da subjetividade, este mundo interno construído pelo homem como síntese de suas determinações, e o mundo social e cultural, também construído por ele, é possível a afirmativa de que criando e transformando o mundo externo, construímos e transformamos a nós próprios? Ou seremos apenas o resultado de reordenações de poderes, sobre os quais temos pouca ou nenhuma ingerência, influenciando e interferindo em nossos desejos e mitos de liberdade?

Cada sociedade produz seu tipo próprio de subjetividade que, uma vez constituído como um calcamento determinado sobre um campo muito mais extenso de possibilidades, vigora em um regime de tensões que a mantém em estado de transformação para acomodar aquilo que fica reprimido ou recalcado e produzir concretos efeitos de mudanças sociais.

Uma ilustração viva destes acontecimentos subjetivos, que ocorrem tanto ao nível macro quanto micro da sociedade humana, pode ser encontrada no processo de globalização responsável pela configuração de um novo tipo de subjetividade singularizada que obedece a padrões econômicos específicos e responde a cifras determinadas. Seus mecanismos de exclusão, ordenados pelo mercado e pelo consumo, não se dão de maneira clara e explícita, mas sim, pela criação de dispositivos sutis de seleção e de eliminação de subjetividades.

(VESCHI, 2001:09)

Talvez seja prematuro formular um pensamento mais consistente a respeito das subjetividades e suas conseqüências, numa sociedade intermediada pela mídia, pela imagem. Se é um discurso bem fundamentado conceitualmente e alicerçado em catedrais de poder, uma “ideologia globalizante que desqualifica os ideais de pertencimento comunitário, de forma a deixar cada um isolado dentro de uma massa virtual polimorfa” (Veschi, p.17), ou como questiona Foucault no seu texto “The subject and power”, em que defende o que ele designa “autogoverno da individuação”.

Talvez nosso objetivo atualmente não deva ser descobrir quem nós somos, mas recusar quem nós somos. Nós temos de imaginar e de construir o que nós poderíamos ser para nos livrar desta forma de “duplo vínculo” político que é a simultânea individualização e totalização das modernas estruturas de poder.

A conclusão seria que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não é tentar libertar o indivíduo do Estado e das instituições do Estado, mas libertar-nos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que está ligado ao Estado. Nós temos de promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que foi imposto a nós por séculos.

(FOUCAULT, 1982:216)

O que se pode observar, na atualidade, com alguma clareza, é que alguns indivíduos, ou grupo de indivíduos – os professores, por exemplo -,

empreendem movimentos de resistência, consciente ou inconscientemente, fundamentados em algumas certezas ou perplexos diante de algo novo, que os atinge diretamente no âmago de suas subjetividades, confrontando-os com suas identidades, papéis e lugares sócio-históricos.

Por outro lado, não se tem muito claro a natureza e as conseqüências dos seus gestos, atos ou palavras. Num momento, podem aparentar uma vanguarda qualificada para decodificar conceitualmente e operacionalizar profissionalmente alternativas capazes de resguardar alguns “filtros sociais”, construídos ao longo da história, como a ética. Isso, com o objetivo de implementar avanços no campo do conhecimento, sem, contudo, perder a capacidade de abstrair e refletir criticamente as discontinuidades históricas, nas quais encontram-se imersos. E, obviamente, existem outras reações, entendidas como conservadoras, através de atitudes defensivas, resistindo às mudanças, não porque prezem o passado, temam o futuro, ou constituam um núcleo de resistência consistente e fundamentado contra qualquer forma de dominação, como vimos em Castells. Apresentam-se apenas como indivíduos tolhidos por receios de caráter particular, de romper estruturas arcaicas ou acomodadas, que só mantém “ganhos” individuais, totalmente desconectados da realidade do processo histórico e social.

E é importante que se esclareça, que essa *identidade de resistência*, segundo Castells, é portadora de um canal daqueles que se sentem oprimidos ou em condições desvalorizadas diante de projetos de dominação e tem alguns desdobramentos.

...a *identidade destinada à resistência*, leva à formação de *comunas*, ou *comunidades*, segundo Etzioni. É provável que seja esse o tipo mais importante de construção de identidade em nossa sociedade. Ela dá origem a formas de resistência coletiva diante de uma apreensão que, do contrário, não seria suportável, em geral com base em identidades que, aparentemente, foram definidas com clareza pela história, geografia ou biologia, facilitando assim a “essencialização” dos limites da resistência.

(CASTELLS, 1999)

A esse respeito – da resistência – deve-se registrar que, historicamente, indivíduos ou grupos pertencentes à *identidade de resistência*, podem transformar-se em atores ou grupos dominantes, “transformando-se assim em identidades legitimadoras para racionalizar sua dominação”. (Castells, p. 25).

Assim, ao nos depararmos com as repercussões conceituais discursivas, que introduzem novas concepções de se pensar as transformações pelas quais passam a sociedade e os indivíduos – o *bios midiático* - nossa leitura sobre o impacto desse conjunto de fatores sobre a identidade dos professores, nos leva a adotar uma estratégia condizente com a complexidade do tema, examinando-o a partir das relações e interconexões, não na sua definição, na sua substantivação, mas na sua ação, na sua predicação, como nos mostra Antonio da Costa Ciampa (citado em “Psicologias”, BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 1999:206:207):

É a atividade que constrói a identidade. A predicação é a predicação de uma atividade anterior, que “presentifica” o ser. Entretanto, pelo fato de estarmos inseridos nas organizações, a ação é fragmentada.

Eu sou o que faço naquele momento, e não é possível repor o tempo todo minhas outras facetas, minha ação em outros grupos. A atividade “coisifica-se” sob a forma de personagem. Entretanto, a construção da personagem congela a atividade, e perco a dinâmica de minha própria transformação. A identidade, então, que é metamorfose, apresenta-se como não-metamorfose. A identidade é sempre pressuposta, mas, ao mesmo tempo, tal pressuposição é negada pela atividade, já que, ao fazer, eu me transformo, o que faz da identidade um processo em permanente movimento.

Podemos, então, a partir desse ponto, em que nossa leitura a respeito dos conceitos identidade/subjetividade navegando por entre concepções clássicas e inovadoras, preparar-nos para dar prosseguimento ao nosso objeto de estudo – a

formação do eu docente -, tentando apresentar um retrato atual da atividade educacional atravessada por profundas e inúmeras transformações, estreitando-a, definitivamente, aos novos paradigmas de entendimento da realidade social, principalmente no campo da comunicação e da informação.

2. A Genealogia de um Mestre

2.1. Contextualizando a história

A história da profissão docente no Brasil tem início com a vinda da Família Real e sua Corte para a colônia brasileira, dando andamento a um processo em curso vinculado não só ao avanço do capitalismo e industrialização européia, como às necessidades de formar quadros para dar suporte à administração nessas terras.

Sabe-se que a aquisição da cultura letrada restringia-se a famílias abastadas que realizavam esforços em “educar” os filhos, quando essa iniciativa despertava algum sentido para elas, considerando como particular agravante o fato de que ainda não havia uma escola e uma definição clara e consistente sobre o que aprender.

Da mesma forma que no continente europeu, também aqui àquela época, havia uma multiplicidade de formas e locais de ensinar e aprender. Nas grandes propriedades rurais, padres ligados aos engenhos ensinavam filhos de fazendeiros, agregados e até escravos. Nos espaços urbanos a diversidade era maior, variando de acordo com as posses e os objetivos das famílias que demandariam instrução ou com intenções de certas instituições que ofereciam por motivos religiosos – no caso da Igreja e das associações filantrópicas - ou como preparação para desempenho de ofícios, como a instrução fornecida por algumas corporações profissionais e, até mesmo por proprietários de escravos.

(HELOISA VILLELA, “O mestre-escola e a professora”,

É notória a relação entre a instrução e a Igreja, vide o romance de Umberto Eco – O Nome da Rosa – dando conta de que a cultura letrada era um instrumento político de poder. O conhecimento era destinado à aristocracia e à nobreza, posteriormente a burguesia, muito embora os religiosos conservassem para si alguns “segredos”, numa associação inteligente entre os poderes divinos e os terrenos, em uma sofisticada manipulação de informações, antecipando-se, com eficácia, a algumas críticas em relação à mídia, nos dias de hoje.

Podemos aqui, notar uma interessante seqüela da relação mencionada acima a respeito do caráter do trabalho docente. Até hoje, a atividade do professor é referida como uma “missão” ou “sacerdócio”, referência mantida e alimentada pelos próprios professores. Muitos talvez não percebam a dimensão dos efeitos políticos e pedagógicos para a consolidação da docência como atividade laborativa, regida por leis e ainda carente de muitos requisitos que a dignifiquem. E essa visão distorcida se amplia para o espaço educativo, cujas condições e estruturas precárias esvaziam todas as “boas intenções missionárias”.

A organização e o controle do Estado sobre a Educação acontece no início do século XIX, sob o reinado de D. João VI, com as primeiras iniciativas voltadas para a instrução primária.

Nesse período, são nomeados cerca de 120 professores e aposentados outros 30 a 40. Percebe-se pela documentação oficial um início de normalização (solicitações, autorizações, exigência do juramento, um currículo mínimo como expectativa). Tem-se também notícia de que D. João nomeou o Conde da Barca, um simpatizante do método de ensino mútuo, para estudar a implantação de um sistema de instrução aqui. Um professor foi enviado à Inglaterra com o propósito de estudar esse método e houve várias iniciativas de sua implantação no interior da corporação militar.

(HELOISA VILLELA)

No decorrer da nossa história, nota-se ainda o secular modelo de “importação cultural”, infiltrado nas mais variadas áreas da vida brasileira. Parece que herdamos o cacoete de copiar, de reproduzir concepções, muitas das quais

avessas à nossa identidade cultural, sem nenhum ataque de xenofobia de nossa parte.

Esse cruzamento de informações sobre a história da profissão docente, solicita em nosso estudo o desvendamento da relação entre os professores e o Estado, sobre quais interesses estariam em jogo e qual o cacife de cada lado. Qual o papel dos professores e o do Estado?

Segundo Antonio Nóvoa, em seu estudo sobre a profissão docente em Portugal, no qual constrói uma análise sócio-histórica da questão entre os séculos XVIII e XX a partir da imposição da escola como instrumento de estratificação social:

os professores situam-se no espaço contraditório do entrecruzamento de interesses e aspirações sócio-econômicas. São funcionários do Estado e, como tal, agentes da reprodução da ordem social dominante, mas personificam igualmente a esperança de mobilidade social de diferentes camadas da população.

Assim, podemos entender a construção da profissão docente como um processo que, se por um lado manteve uma espécie de controle estatal, por outro, abriu para os professores novas possibilidades de qualificação especializada e de organização sócio-profissional. Como afirma a professora Heloisa Villela “ a adesão dos professores a esse processo de estatização não ocorre sem contradições. Se, por um lado estão submetidos a um controle ideológico, de outro têm meios de produzir um discurso próprio e de se organizar como categoria profissional.”

E no Brasil “esse processo de institucionalização da formação docente teria início a partir das décadas de 30 e 40 do século XIX, com o surgimento das primeiras escolas normais provinciais”.

E essa profissionalização repleta de avanços e retrocessos, de controles e reformas, descontinuidades de políticas, concepções contraditórias sobre inclusão e exclusão, definição de espaço educativo e do papel do professor, não pode ser pensada de forma isolada, estritamente associada à produção de conhecimentos e saberes, como nos diz Nóvoa:

A profissionalização não é um processo que se produz de modo endógeno. Assim, a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que desempenham na manutenção da ordem social. Os professores não vão somente responder a uma necessidade de educação, mas também criá-la. A grande operação histórica da escolarização jamais teria sido possível sem a conjugação de vários fatores de ordem econômico e social, mas é preciso não esquecer que os agentes desse empreendimento foram os professores.

(Nóvoa, citado por DENICE CATAMI em Estudos da História da Profissão Docente, s/d)

Seria interessante investigar qual o projeto político pedagógico estatal para dar curso ao funcionamento das primeiras escolas. O que pretendia o poder político brasileiro, instável equilibrando-se entre tendências liberais e conservadoras, cujas propostas são de difícil entendimento e discernimento para caracterizá-las ideologicamente?

Sabe-se que, como já foi dito anteriormente, que “idéias importadas” e adaptadas, exprimiam marcadamente o pensamento iluminista, e este influenciou, sobremaneira, as concepções pedagógicas da época. Elegendo as nações européias como modelo mais aperfeiçoado, entende-se que a falta de instrução do nosso povo era a verdadeira causa da distância entre o Brasil e as nações “civilizadas”. Alguns políticos empolgavam-se com esta concepção como o vice-presidente d Assembléia Legislativa Fluminense, em 1845: “A nossa primeira necessidade é a instrução, não a instrução concentrada em poucos, senão derramada por todas as classes”.

Mas, ao se examinar, detidamente, o núcleo desse discurso aparentemente progressista e democrático e ao compará-lo aos proferidos um século depois, verificaremos que essa “intenção” não se afirmou enquanto instrumento de eliminação ou amenização das desigualdades educacionais e sociais. Primeiro, pela qualidade distinta entre o que era (e é) oferecido às classes mais favorecidas e sua valorização no mercado de trabalho (postos de comando ou eminentemente intelectualizados) e o que resta para a classe expropriada de direitos que é a

instrução enquanto um instrumento de “civilizar” (submeter, domesticar) os “bárbaros”. Ou seja, uma receita equivocada que associava criminalidade à falta de instrução e pobreza (pensamento reproduzido por um ministro de estado no atual governo ao se referir à migração dos nordestinos para São Paulo). Era preciso algum mecanismo de controle social da imensa massa social excluída e potencialmente “perigosa” por sua “ignorância”. Construía-se um discurso padronizador, em busca da uniformidade, claramente um projeto de obediência coletiva a “princípios morais” pelos quais se reconhece num “cidadão” a possibilidade de convivência social. E os professores, em determinados momentos políticos, foram investidos ou investiram-se no papel de agentes disseminadores de uma política educacional caracterizada, na prática, pela utilização do processo de produção do conhecimento, como instrumento de controle social e manutenção da ordem vigente.

Por outro lado, já no início do século XX registram-se as primeiras manifestações quanto às condições de trabalho e remuneração dos professores. Os legisladores da época pareciam não dispor de clareza e conhecimento suficiente sobre a quem ou a que esferas específicas deveriam ser atribuídas às diversas responsabilidades educacionais.

As mazelas do professorado a respeito de seu trabalho e remuneração condizente, parece que atravessam o século XIX com as declarações de um Inspetor Geral da Instrução, em 1867, referindo-se à escassa frequência de alunos à Escola Normal, sustentando que não seria.

(...) gratificando-se com mesquinhos vencimentos
(...) que podemos atraí-los para o magistério,
sobretudo numa região fértil de recursos como São
Paulo, onde tão fácil é a vida e mais vantagens se
colhem ensinando num colégio particular.

Ou o depoimento de Artur Breves, que teria destacada atuação junto à Associação Beneficente do Professorado Público criada em 1901, ao escrever, em 1889 para um jornal de São Paulo:

(...) é um ajuntamento de crianças em pequenas salas, pagas pelos professores, onde os alunos e o mestre vivem asfixiando-se, onde há um único professor para ensinar multiplicidade de matérias que os legisladores inconscientes amontoam em programas barulhentos (sic).

A partir desses relatos, que remetem à problemática do exercício do magistério, para além da questão salarial, reunimos alguns elementos que nos possibilitam examinar essa questão através dos elos que constituem sua história e atualizá-los no que diz respeito à profissionalização, organização e lugar sócio-político dos professores, impactados por fenômenos datados a partir da segunda metade do século XX, como o aparecimento dos computadores, a informatização, a globalização e as novas tecnologias de informação e comunicação.

Nesse salto na história recente da formação docente brasileira, o capítulo dos meios de comunicação, especialmente a televisão e a informática, tem merecido destaque pelos inúmeros projetos e programas, oficiais e privados, constituindo-se em objeto de propaganda e publicidade e incontáveis encontros, seminários, congressos, etc.

De um modo geral, ainda não se tem, mesmo com publicações e teses fartas sobre o assunto, uma idéia fidedigna e consistente sobre os resultados dessas iniciativas com relação à qualificação ou melhoria das condições de trabalho dos professores. Em alguns casos, nos estados e municípios mais pobres, sabe-se que dificuldades estruturais, políticas, econômicas, sociais e culturais, exigem de todas as instâncias envolvidas, esforços colossais para que os cidadãos vençam realidades arraigadas como o analfabetismo, a fome, as doenças endêmicas, a falta d'água, de energia elétrica e de saneamento básico.

No entanto, mesmo em meio a misérias de toda ordem, o rádio e a luz azulada da televisão já estão presentes em locais como os descritos acima. Os interesses, o impacto e as conseqüências dessa presença deverão ser objeto de estudos específicos, que não cabem no momento.

Todavia, nas grandes metrópoles brasileiras, o advento das tecnologias de comunicação povoam o imaginário e o desejo dos indivíduos (e das indústrias do

ramo!), ainda que em proporções reduzidas e desiguais diante da correspondência com metrópoles norte-americanas ou européias, por exemplo, do mesmo porte.

A revolução das tecnologias da informação, nesse sentido, deve ser examinada com cuidado e rigor, quando confrontada com as desigualdades e exclusões na sociedade, até porque como aponta Pierre Lévy, a nova revolução tecnológica ampliou a inteligência humana, permitindo ampliar a capacidade de pensar de modo inimaginável. Se inteligência e pensar são prerrogativas muito próximas do educar, do aprender, a Educação e os professores estarão envolvidos na tarefa de lidar com informações e transformá-las em conhecimento. E a partir do panorama social brasileiro descrito anteriormente, esse fenômeno pode não só funcionar enquanto instrumento mantenedor de desigualdades, como ampliá-las, fomentando um novo tipo de classificação excludente: o analfabeto tecnológico ou digital.

Para se ter uma pequena idéia ou dimensão a que estamos nos referindo, vejamos os números levantados pelo economista Jeremy Rifkin: “no final do século XX, 65% da população mundial nunca haviam dado um telefonema sequer e aproximadamente 40% não possuíam energia elétrica”.

E os professores, mais uma vez, são “convocados” a assumir os desígnios desse processo, nomeados como “orientadores indispensáveis”, “coordenadores de expedições em busca de saberes coletivos”, etc. Sua “missão”, agora, amplia-se do analfabeto funcional tradicional ao analfabeto digital pós-moderno.

Do lado oficial, as propostas de formação de professores em relação à informática já produziram secretarias e programas:

A tarefa de transformar nosso complexo sistema educacional exige múltiplas ações. As mais importantes são as capazes de provocar impacto significativo na qualidade da formação e da prática do professor. É isso que o MEC tem buscado ao formular políticas para a Educação. É esse o objetivo da Secretaria de Educação a Distância – Seed – no seu incessante empenho de melhorar a formação continuada do professor.

Para isso contribuem seus principais programas: a TV Escola, o Pro-formação e o Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo (...)

(MEC-SEED, 2000)

O pronunciamento oficial em relação à educação vem sempre nomeado por algumas palavras de ordem, comuns às mais variadas matizes ideológicas do poder político ocasional: “democratização”, “acesso”, “inclusão”, “avanços tecnológicos e pedagógicos”, “educação para todos”, “cidadania”, etc. Outro indefectível freqüentador dessas apresentações são os demonstrativos estatísticos e numéricos, como que atestando aos mesmos (programas e órgãos) um sucesso antecipado de seus objetivos:

Desenvolvido em parceria com governos estaduais e municipais, o Proinfo é um marco na democratização do acesso às modernas tecnologias de informática e telecomunicações – a telemática. Já distribuiu, em sua primeira fase de implantação, 30.253 microcomputadores a 2.276 escolas e 223 Núcleos de Tecnologia Educacional – NTEs que, além de pontos de suporte técnico-pedagógico, são centros de excelência em capacitação. Esses núcleos já formaram 1.419 professores multiplicadores e 20.557 professores em todo Brasil.

(MEC-SEED, 2000)

O que há por trás desses dados, em termos de qualidade, localização, de manutenção de equipamentos e reposição de insumos necessários, não se sabe com tanta clareza. E não estamos aqui com o propósito de “desmontar” políticas bem intencionadas, mas tão somente verificar, mais a fundo, os interesses públicos, a decisão coletiva e o gerenciamento das verbas alocadas, dinâmica altamente educativa e de particular interesse para os professores.

A esse respeito, diz Muniz Sodré ao examinar o Programa TV-Escola, lançado em 1996 e anunciado como uma das realizações mais bem sucedidas do regime neoliberal brasileiro:

Quem se ativesse apenas aos termos desta descrição, nada teria em princípio a objetar ao programa, pois poderia ver nele a modernização escolar pelo deslocamento da escrita para a imagem. No entanto, quem examinasse a política educacional por trás desse *aggiornamento* veria que ele tendia a orientar-se por um produtivismo tecnicista pautado não pelos interesses e anseios de múltiplas organizações da sociedade civil, e sim por projetos de organismos internacionais (Banco Mundial, por exemplo) e diretrizes mercantilistas internas.

(MUNIZ SODRÉ, 2002)

O professor continua sua análise através do Programa Sociedade da Informação (Socinfo), lançada no final de 2000, que encerrava interesses comerciais e outros “camuflados pelo discurso oficial no sentido da “alfabetização digital” e educação pública”.

Em relação ao papel dos professores no bojo dessas políticas, estes esboçam dois movimentos visíveis. Primeiro, a partir daqueles que dominam com segurança o universo da informática e o utilizam como veículo de pesquisa, desvendando com seus alunos a realidade na qual vivem e construindo conhecimentos mais consistentes que lhes permitam ampliar sua leitura científica dos fenômenos sócio-político-culturais que regem seu cotidiano. O segundo é a recusa sistemática desses recursos, ou porque os professores também não dispõem de preparação nessa área (muitos sequer têm computadores!) ou porque ainda reconhecem a leitura e a escrita como ferramentas capazes de alcançar, satisfatoriamente, os mesmos objetivos, como demonstra a pesquisa da UNESCO, realizada em 2002, nos 26 estados e Distrito Federal Brasileiro, e publicada pelo O Globo em 23/05/2004. O universo da pesquisa abrangeu 82% da rede pública e 18% da rede privada:

- . No Brasil, de 170 milhões de habitantes só 17 milhões têm acesso às novas tecnologias de comunicação e informação;**
- . Entre os professores, mais da metade dos docentes (50,5%) não têm computador em casa, não navega na Internet e sequer usa o correio eletrônico.**

Segundo a coordenadora regional da Associação Nacional de Ensino à Distância no Rio de Janeiro, Laura Coutinho: “(...) É claro que a questão econômica influi, mas se o professor conhece apenas o modelo tradicional de ensino no quadro-negro ele pode se perguntar: para que aprender algo que não vou usar?” ou (...) os professores ainda não enxergam no computador um instrumento pedagógico importante (...)”.

Entre as declarações acima, da Sr^a. coordenadora, pelo menos uma é comprovável pelos dados da pesquisa da UNESCO, sobre a renda familiar dos professores:

- . 65,5% dos professores têm renda entre 02 e 10 salários mínimos;**
- . 36,6% dos professores têm renda entre 05 e 10 salários mínimos;**
- . Um terço deles se auto-classifica como pobre.**

A respeito do uso do computador como instrumento pedagógico, são pertinentes as declarações do representante da UNESCO no Brasil, Jorge Werthein: *“Não há como um professor ensinar aos alunos como usar a informática a não ser que ele saiba”*. E como já vimos anteriormente, os programas oficiais com esse objetivo ainda enfrentam dificuldades estruturais e logísticas no alcance dos seus objetivos.

De qualquer maneira, no decorrer dos dois últimos séculos, com mudanças significativas de paradigmas, os professores vêm transitando, no exercício de sua profissão, numa “corda-bamba”, entre resistências e avanços na sua organização profissional, relações com o Estado e na sua profissionalização, marcadas por demandas e exigências que lhes reservam grandes desafios na prática docente e na construção de sua cidadania.

2.2. O sujeito: desejo e renúncia

Se pretendemos entender o impacto que as transformações tecnológicas e, por extensão, as sociais, principalmente no campo da comunicação e da informação, tiveram (e têm) sobre a identidade ou papéis dos professores, e os conflitos delas advindos, é preciso examinarmos algumas idéias já formadas a respeito do seu ofício, da sua prática, e algumas outras de conotação mais conceitual dos processos internos correspondentes.

Iniciaremos pelos últimos através de uma idéia bastante conhecida – a de que o professor tem um significativo poder de influência sobre o aluno - . E nos perguntamos o porquê do seu poder de convencimento, de sua credibilidade ou da sua importância especial. E mais, se essas afirmativas se confirmam e se mantêm nos novos tempos.

Ora, sabemos que o objeto de trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo. Que características internas o objeto humano introduz no processo de trabalho docente e quais seus impactos sobre a identidade dos professores?

Bem, podemos partir do ponto de vista que o ato de aprender sempre pressupõe uma relação com outra pessoa, a que ensina. Não haveria ensino sem professor ou mediador. Mesmo que não esteja presente fisicamente, o ensino será sempre um diálogo a dois, ou mais.

Nesse ponto recorreremos a Freud e à psicanálise, entendendo que a ênfase do estudo da relação entre um professor e um aluno não está no valor dos conteúdos cognitivos que transitam entre estas duas pessoas, e sim nas relações afetivas entre professores e alunos.

Estariam os professores cômicos desse processo interno, e, como veremos adiante, inconsciente? Ou, por outro lado, percebem e estão preparados

para lidar com esses fenômenos, sobre os quais não se tem controle e que repercutem, profundamente, no resultado das relações assinaladas?

Naturalmente, não é de nosso interesse, nesse estudo, discutir a teoria psicanalítica e seus desdobramentos e avanços no campo conceitual e acadêmico. Interessa-nos, tão somente, tomar emprestadas desse discurso, algumas ferramentas que nos permitam compreender melhor o processo intrincado das relações presentes no ato de ensinar/aprender e suas implicações para o exercício profissional docente.

Nosso objetivo, dentro dessa perspectiva, seria tentar tornar visíveis as vicissitudes desse processo, procurando entender as estratégias e conseqüências internas e externas dos professores para dar conta dessas demandas, como já afirmamos, muitas delas de caráter inconsciente, como o desejo, o poder e a renúncia.

Nesse sentido, começaremos pela referência que já se tornou comum a respeito das relações com o outro, algo que se refere ao que a psicanálise define como **transferência**.

“Que são transferências?”, perguntava Freud, no epílogo da Análise Fragmentária de uma Histeria, escrito em 1901. E ele próprio respondia: “São reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico.” Ou, para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico.

(FREUD, 1980:998)

A partir da definição de Freud, a professora Maria Cristina Kupfer, em “Freud e a Educação – O Mestre do Impossível”, introduz a analogia médico-analista/professor-aluno afirmando que “um professor pode tornar-se a figura a quem serão endereçados os interesses de seu aluno porque é objeto de uma transferência. E o que se transfere são as experiências vividas primitivamente com os pais.”

Assim, essa relação transferencial vem carregada de **desejo** e transferir é então atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo e, sendo assim, instalada a transferência, o professor torna-se depositário de algo que não pertence ao aluno (a importância especial). É dessa importância que emana o **poder** que inegavelmente essas figuras têm sobre o indivíduo.

A dinâmica dessa relação produz outra consequência:

(...) se o analisando ou aluno dirigir-se ao analista ou professor atribuindo-lhe um sentido conferido pelo desejo, então essas figuras passarão a fazer parte de seu cenário inconsciente. Isso significa que o analista ou professor, colhidos pela transferência, não são exteriores ao inconsciente do sujeito, mas o que quer que se diga será escutado a partir desse lugar onde está colocado. Sua fala deixa de ser inteiramente objetiva, mas é escutada **através** dessa especial posição que ocupa no inconsciente do sujeito.

(KUPFER, 1989)

Nessa breve introdução ao entendimento dos complexos mecanismos (inconscientes) envolvidos na relação professor-aluno, a partir da leitura psicanalítica, processo fundamental que parece desconhecido da maioria dos envolvidos, e que lhes exige renúncia e aceitação do “lugar” onde seus alunos o colocaram – “esvaziar-se” – para dar curso ao projeto desejante do outro, podemos supor as dificuldades, os esforços, os movimentos de resistência dos professores (também inconscientes) no seu dia-a-dia profissional e relacional.

As dificuldades são muitas, longo e árduo é o caminho da percepção do seu papel de conformar-se em ser “canibalizado” e arcar com o ônus de seu despojamento, pois é exatamente através dessa complicada rede a substância de que os alunos terão de lançar mão para pensarem sozinhos.

O que pode ou como pode, então, o professor, a partir desse entendimento, contribuir para que essa relação produza alguns frutos palatáveis?

Se um professor souber aceitar essa “canibalização” feita sobre ele e seu saber (sem, contudo, renunciar às suas próprias certezas, já que é nelas que se encontra seu desejo), então estará contribuindo para uma relação de aprendizagem autêntica. Pela via da transferência, o aluno “passará” por ele, usá-lo-á, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tomou verdadeiramente posse e que constituirá a base e o fundamento para futuros saberes e conhecimentos.

(KUPFER, 1989:100)

Uma outra visão a qual nos referimos no início desse texto é a que diz respeito à prática, à experiência cotidiana do professor e que muitos autores trabalham na perspectiva de que ao construir sua atividade, sua rotina de trabalho, o professor constrói a si mesmo ou sua identidade.

Segundo Tardif, o professor não é somente um “sujeito epistêmico”, compreendendo o mundo por seu sistema cognitivo, mas sobretudo ele é um “sujeito existencial”, um “ser-no-mundo”, uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Ele é uma pessoa comprometida com e por sua própria história pessoal, familiar, escolar, social, etc.

Considerando a afirmativa do autor, poderíamos refletir sobre algumas questões fundamentais, relativas à sua formação pessoal, acadêmica e profissional.

Primeiro, devemos levar em conta que a prática profissional configura-se como um espaço de construção de um saber calcado na atividade. Essa *rotinização* demonstra a forte dimensão sócio-temporal do ensino, na medida em que as rotinas se tornam parte integrante da atividade profissional, contribuindo, desse modo, para o surgimento de “maneiras de ser” do professor, seu “estilo”, sua “personalidade profissional”. Ou seja, a construção dos saberes profissionais ou do próprio professor é resultado de uma interconexão entre sua história de vida, sua

socialização, e a construção de um saber a partir de sua prática, na relação com os alunos, com a escola, com os pais, com a comunidade em torno da escola.

Em segundo lugar, pensar sobre essa dinâmica remete à problemática da formação dos professores e de sua socialização. Em relação ao primeiro ponto, qualquer pesquisa tornará visível a precariedade das escolas de formação dos professores, seja em relação ao conteúdo, seja em relação ao reconhecimento dos saberes adquiridos na sua experiência pessoal. Enquanto que no currículo de formação, invariavelmente, está presente a necessidade de se conhecer a realidade do aluno, esta recíproca não é verdadeira a respeito do professor. Pouco se conhece de sua origem social, de suas experiências, de seus desejos, dificuldades ou conflitos. Os conteúdos quase sempre, academicistas e tecnicistas, estão distantes da realidade do professor, da escola, do local, do cultural, e tratam de um “ideal” abstrato, formulado por “técnicos em Educação” ou “teóricos de gabinete”.

Na formação de professores, ensinamos teorias sociológicas, psicológicas, docimológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas.

(TARDIF, 2002:241)

E quanto aos conteúdos, quem milita no dia-a-dia da escola reconhece que as disciplinas constam das “grades” curriculares, mas dificilmente estabelecem uma relação de integração entre elas. Esse fato, levado ao extremo, significa que podemos encontrar situações incongruentes e descontínuas nas propostas pedagógicas das escolas públicas. Entende-se que em meio ao caos, as soluções tendam sempre a serem caóticas.

O poder e o desejo na relação professor-aluno, manifestações inconscientes e permanentes na construção do saber e a formação dos professores assentada sobre sua prática, identifica-o e produz a noção de que “os fundamentos do ensino são, a um só tempo, *existenciais*, *sociais* e *pragmáticas*. São *existenciais* no sentido de um professor não pensar somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida; são *sociais*, porque, os saberes profissionais são plurais, provem de frentes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) e são adquiridas em tempos sociais diferentes e são *pragmáticas*, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalhado quanto à pessoa do trabalhador”. (TARDIF, p. 103,104)

Conseqüentemente, percebe-se que o resultado dessas discontinuidades estruturais na percepção que os professores têm de si mesmos, suas construções e implicações internas, e a distância pela qual são alijados de contribuir com sua experiência prática de ensino à formulação das políticas educacionais, os professores mantêm ao longo dos anos discursos fragmentários e comportamentos divisionistas dentro da própria classe, longe de desvelarem o real objeto (ou sujeito!) de sua desvalorização social e profissional. Daí resulta que os professores, apesar dos avanços em sua organização associativa e profissional, não dispõem ou não conquistaram, ainda, o espaço da participação política efetiva na definição de políticas públicas que digam respeito à classe e à educação. De alguma maneira, sofisticadamente camuflada ou descaradamente apresentada, o poder estatal colocou e mantém a classe num patamar de desprestígio, seja nas condições de trabalho e remuneração, seja no reconhecimento da excelência de sua função social.

Ainda hoje, na maioria dos países, embora os professores ocupem a posição mais importante entre os agentes escolares, embora o papel deles seja tão importante quanto o da comunidade científica, no que se refere ao aspecto sócio-cultural, eles se encontram, com muita frequência, em último lugar na longa sequência dos mecanismos de decisão e das estruturas de poder que regem a vida escolar. Em suma, seu poder, não somente na vida dos estabelecimentos escolares, mas na organização e no desenvolvimento de seu próprio trabalho, é realmente muito reduzido.

(TARDIF, 2002:243)

E podemos adicionar às questões levantadas aqui, os conflitos criados na construção de uma identidade pessoal e profissional numa sociedade marcada pela presença da mídia, do consumo, do hedonismo e, de certa maneira, da “desmontagem das instituições – a começar pelas de base: família, estado, escola – e a interrupção do relacionamento com o tempo dos acontecimentos, substituindo-o pela velocidade das máquinas” (VESCHI, p.11)

Os professores deparam-se, na atualidade, com fatos de tamanha amplitude, os quais atingem em cheio concepções teóricas do que é a escola, o ensinar/aprender, a ética e a realidade, tornando a prática profissional e a experiência educativa em “laboratórios” onde reinam a perplexidade e a desorientação.

Não restam dúvidas, segundo autores clássicos (Muniz Sodré, Martin-Barbero) de que a concepção de escola, como a conhecemos hoje, deverá passar por uma reformulação em suas estruturas, que dê conta de modelos arcaicos na produção e transmissão do saber e, principalmente, no tratamento que dispensa à comunicação e à informação. E a esse respeito todos demonstram um especial cuidado nesse processo de introdução de instrumentos ou ferramentas tecnológicas nos sistemas de ensino:

Contrariamente aos que vêm nos meios de comunicação e na tecnologia de informação uma das causas do desastre moral e cultural do país, ou seu oposto, uma espécie de panacéia, de solução mágica para os problemas da educação, sou dos que pensam que nada pode prejudicar mais a educação que nela introduzir modernizações tecnológicas sem antes mudar o modelo de comunicação que está por debaixo do sistema escolar.

(MARTIN-BARBERO, 2000:52)

E nesse processo, identificado por Martin-Barbero, “o modelo predominante é vertical, autoritário na relação professor-aluno”, e esta não é uma visão particular, única, do autor, mas referendada nas mais variadas análises e leituras específicas sobre o tema.

Acreditamos que a relação é autoritária e vertical porque está assentada sobre uma estrutura de poder que a presume assim, gerando autoritarismo e verticalidade, frutos de núcleos cristalizados nas relações professor-aluno pelas estruturas de poder político co-responsáveis por sua construção e manutenção.

Ao mesmo tempo em que vamos nos dando conta de que a realidade social, incluindo o educar e suas relações implícitas, e a assimilação de novos conhecimentos e práticas no âmbito da tecnologia, é extremamente complexa pela rede de interconexões entre fatores e elementos sobre os quais não temos controle (internos e externos), também no campo conceitual essas dificuldades se acentuam na elaboração de uma análise desconectada do político, do ideológico, dos discursos que procuram “definir” os docentes enquanto instrumentos reprodutores ou mantenedores de uma ordem vigente.

Talvez, a partir dessa argumentação, possamos entender a resistência de um número expressivo de professores diante de “inovações”, na sua recusa explícita ou subjacente de pensar a redefinição da escola enquanto um espaço que, necessariamente, só se revitalizará em movimentos de efetiva interação/integração com a sociedade, que a produz, a mantém e controla. Parece que só através do

enfrentamento dos conflitos de toda ordem na educação (e que só se realizará com a participação dos professores), da clareza e da transparência dos seus objetivos e estruturas político-pedagógicas e sociais, essas resistências, sejam elas de caráter mais ingênuo e conservador, ou politizadas e dirigidas às estratégias de dominação e controle estatal, poderão transformar-se em fertilizantes de novas políticas marcadas pelo respeito à cidadania e por procedimentos mais democráticos.

No entanto, essa conquista não será possível a partir somente de grupos de resistência ou iniciativas individuais quixotescas. A incorporação de outros atores torna-se fundamental nesse processo, como expõe Muniz Sodré em sua *Hexis educativa*:

(...) a redefinição da escola – advinda de uma necessária reforma educacional – passa por sua *extensão* mais profunda a questões *extramuros* curriculares como a crise dos vínculos familiares, o aumento da violência urbana, a multiplicação dos socialmente excluídos, etc. Isto provavelmente exigirá uma participação mais ativa das famílias e das comunidades (...)

Ou:

Uma nova forma resultante de uma reforma educacional séria ou capaz de contemplar em sua profundidade a revolução informacional, deverá comportar outros atores ou agentes sociais, coadjuvantes da mestria. Isto implica ativar as mediações sociais no processo de escolarização. Como a escola tem uma relação de interdependência da sociedade como um todo, outros atores ou agentes sociais obrigam-se a participar efetivamente do processo educacional.

E seguindo na composição do seu pensamento acerca do assunto, o professor incorpora outros agentes nesse processo, como a imprensa, o Estado, as empresas, as comunidades mediadoras, “que se obrigam a dar firmemente as mãos aos professores na reconstrução do processo educacional, se há de fato uma *ética do futuro* (...)”.

Assim sendo, a construção do *eu* (docente) a partir da sua relação com o desenvolvimento da mídia ou com as formas simbólicas mediadas deve levar em

consideração que o “eu” é um projeto simbólico que o indivíduo constrói ativamente. É um projeto que o indivíduo constrói com os materiais simbólicos que lhe são disponíveis, materiais com que ele vai tecendo uma narrativa coerente da própria identidade.

Desse ponto de vista, a medida em que a mídia se desenvolve, a comunicação até então interativa num “face-a-face”, cede seu lugar a uma interação mediada que interfere na construção da identidade, elaborada agora a partir de experiências não vividas, mas transmitidas em quantidade e através de imagens.

“Hoje vivemos num mundo no qual a capacidade de experimentar se desligou da atividade de encontrar”.

Seria razoável, então, imaginar no espaço de uma sociedade cada vez mais articulada às experiências mediadas de comunicação e informação, as possibilidades de conflitos adicionais ao trabalho docente. Aparentemente mergulhados em soluções para problemas antigos, os professores, de alguma forma, são “engolidos” por novos paradigmas propostos pela atualidade. Além dos próprios (os professores) empreenderem movimentos em busca de conquistas mais básicas para o exercício da profissão (remuneração digna, melhores condições de trabalho, políticas públicas educacionais viáveis, qualidade do ensino, etc.), ao mesmo tempo defrontam-se com inovações tecnológicas que não deixam de ser um instrumento de luta favorável (e poderoso!) às suas reivindicações, mas, que, simultaneamente, exigem (e produzem) profundas transformações na sua identidade e na sua prática profissional.

Viver num mundo mediado implica não só lidar com experiências não vividas no dia-a-dia, mas também com experiências distantes, num jogo e num entrelaçamento do consolidado e do novo, cobrando assimilação e acomodação da noção tradicional do *eu* e um novo encontro com um *outro não-presente*.

Esse é o dilema e o desafio dos professores nesse século que se inicia.

2.3. Profissionalização: ofício e profissão

Nosso intuito, no desdobramento do presente estudo, é realizar uma leitura seletiva sobre as leis educacionais referentes à formação dos professores, confrontando-a com a realidade das condições de trabalho, remuneração e alguns reflexos sobre a saúde do professor, esse profissional exigido, questionado e marcado por discursos que vão do “despreparo” à “salvação da pátria”.

Talvez devêssemos começar por um questionamento simples e básico: quais são os requisitos necessários para se ser um professor? Os legais, os pessoais, os acadêmicos?

Além da ética, presente em quaisquer circunstâncias, sejam elas pessoais ou profissionais, o que mais seria importante e fundamental na formação de um professor? O que exige o ofício de ensinar, num país como o Brasil, exibindo percentuais de desenvolvimento humano, no mínimo preocupantes, em termos de miséria e analfabetismo, conforme pesquisa publicada no Jornal do Brasil de 09 de setembro de 2003, realizada pelo Instituto Paulo Montenegro – braço do IBOPE, em parceria com a ONG Ação Educativa -, segundo a qual no Brasil existem **8% de analfabetos funcionais; 30% lêem apenas uma frase; 37% são capazes de ler textos curtos e apenas 25% têm domínio pleno da língua?**

Como formar um mestre para atuar como fonte e referência dos significados que seus alunos precisam imprimir ao conteúdo da mídia, entendendo que nas próximas décadas, com maior intensidade, a mediação da tecnologia há de ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar, em tempos e espaços nunca antes imaginados?

O que se constata na atualidade é que as mazelas do país, e a estrela do momento é a violência, em todos os níveis e âmbitos, sinônimos de rupturas no pacto social e fragmentações no tecido social, têm um impacto significativo sobre a educação e os professores. Referindo-se ao desmonte de instituições básicas como a família, o Estado, a escola, e a “crise” dos valores morais (escalada da corrupção,

violência doméstica, contra as crianças, os idosos, etc.), a opinião geral tem sido quase que unânime: “a saída é a educação”.

Nesse sentido, a mídia tem desempenhado um papel interessante no tratamento dessas questões. Algumas vezes reveladora, mas inconsistente, outras, tendenciosa e superficial. Quanto à primeira postura, as imagens apresentadas quase sempre estão vinculadas aos movimentos reivindicatórios da classe (greves, passeatas, assembléias) e os resultados (negativos) que deles poderão advir: “prejuízos para o país”, “para os pais”, “para os alunos” e “para a sociedade”, descontextualizando-os da histórica luta dos professores pelo reconhecimento social de que tanto falam as leis e as teorias educacionais. E os “bons exemplos”, trabalhados midiaticamente, são aqueles particulares, nos quais os professores enfrentam situações adversas, quase sempre com recursos próprios ou com criatividade simplória, abandonados ou esquecidos pelo poder público, que os usa, nesse momento, para apresentá-los e alçá-los à condição de “modelos”, “exemplos de dedicação”, “educadores ideais”, em análises fragmentárias e romantizadas pelo poder da imagem.

O que se presencia nesse contexto eclético é a inviabilidade de propostas político-pedagógicas distantes da realidade e escoradas em estatísticas suspeitas e tendenciosas; o desperdício e desvio de verbas públicas destinadas à criação e proliferação de secretarias, grupos de trabalho, programas e projetos sujeitos a não sobreviverem à próxima administração e a desvalorização do magistério enquanto função precípua da cidadania, pela mesma sociedade que cobra da escola e dos professores um “trabalho democrático e de qualidade”, mas, que quando convocada à participação na discussão de propostas de reformulação da estrutura educacional, ou mesmo no simples acompanhamento da escolaridade dos filhos, prima pela omissão e transferência de responsabilidades. Além da prática difundida e multiplicada de políticas demagógicas e eleitoreiras, no tratamento de questões fundamentais como avaliação, repetência e evasão escolar.

Retornamos então à nossa indagação inicial sobre quais seriam os saberes (conhecimentos, habilidades, competências, etc.) que os professores

utilizam efetivamente no seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?

Esclarecemos não ser nosso objetivo examinar as leis que regem a educação no país, iniciativa presente em várias publicações específicas, mas levantar a partir de sua letra, algumas exigências para o exercício do magistério e que demandam do público-alvo (os professores) requisitos por vezes incompatíveis com a estrutura da sociedade na qual vivem, em termos de democracia, justiça social e igualdade de oportunidades.

Assim, quanto à formação de professores consta do **Parecer CNEC/CP 9/2001**:

(...) Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implantação destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve um formato tradicional, que não contempla muitas características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam:

- . orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- . comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- . assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- . incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- . desenvolver práticas investigativas;
- . elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- . utilizar novas metodologias, estratégias, e materiais de apoio;
- . desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Entende-se então, que a legislação oficial aponta o “melhor preparo” do professor e a sustentação de um projeto educacional como “desafios” que devem ser enfrentados, mesmo destacando que seu sucesso dependerá de políticas que objetivem :

- . melhorar a infra-estrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos;
- . estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente;

. definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional.

Ou seja, se “vale o que está escrito”, os professores não teriam do que se queixar em termos do estabelecimento de metas e recursos para a sua qualificação, remuneração e condições de trabalho. E se existem leis tão bem escritas e fundamentadas, com um discurso progressista trabalhando cada detalhe da atividade docente, pergunta-se: Quais serão as razões do “mal-estar” na educação? Esse desvelo legal e bem intencionado sugere que tudo está no seu lugar restando apenas aos professores “conscientizarem-se” do seu papel e os problemas da atividade educacional estarão solucionados?

Uma outra abordagem, que nos interessa de perto, e que está contemplada na lei, no campo curricular, é a que trata das novas tecnologias de informação e da comunicação. As referências, apesar de tocarem na importância desses recursos para as atividades educativas, reconhecem que (...) “ainda são raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a usar, no exercício da docência, computador, rádio, vídeo-cassete, gravador, calculadora, Internet e a lidar com programas e softwares educativos”. E termina enfatizando a urgência de inseri-los nos cursos de formação de professores, enquanto referência de sentido “em ambientes reais e virtuais”.

Prosseguindo em nossa investigação sobre as exigências e recomendações legais, o **Parecer CNE/CP 9/2001** dispõe sobre as competências a serem trabalhadas com os professores na sua formação:

“ (...) Art. 6º - Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão considerados:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

E quanto aos conhecimentos exigidos para a constituição de competências:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência .”

Ora, se nos reportarmos ao fato de que os cursos de formação de professores dependem de seus pares para qualificar-se, parece que o tempo todo andamos em círculos, ou dito de outro modo, quem estará preparado para dar conta de tarefa tão exigente?

Ironias à parte, o que se verifica é que todo esse processo merece ser estudado enquanto objeto de comunicação e informação, no sentido de que as mensagens (as leis) têm-se constituído num discurso muito bem construído por cérebros iluminados, para receptores que militam com dificuldades básicas, já comentadas, e que interpretam (ou não) as mensagens como ecos de um mundo distante, paradisíaco. E isto não implica em despreparo, mas em eleição de prioridades forjadas na prática docente confrontada com as querelas de uma sociedade em crise.

Nesse ponto, parece que precisamos verificar com mais zelo metodológico a questão da profissionalização do professor, num momento em que profissões consideradas bem assentadas atravessam um período de crise.

Tomando como fio condutor a (re) formulação de leis destinadas à profissionalização do professor, e entendendo-a como propõe Tardif: (...) “Desse ponto de vista, em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande

parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação do magistério”(...).

Não se tem, ainda, avaliação abrangente e clara sobre a repercussão que esses movimentos reformuladores da profissionalização do ensino no Brasil têm produzido na prática. Nota-se apenas que os principais atores – os professores – encontram-se pressionados entre as exigências legais da sua formação, as demandas de uma sociedade marcada por avanços tecnológicos irreversíveis e a realidade de sua prática, uma mistura de solidão e inventividade.

Os professores, na sua vivência diária, têm construído e experimentado saberes, aplicando-os, em função dos limites dos recursos inerentes às suas atividades no trabalho. E muitas vezes as iniciativas legais e de formação não levam em consideração esse “saber-fazer” do professor no exercício de sua atividade, como nos socorre, mais uma vez, Tardif:

Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo. É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados. Finalmente, querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo maior ainda.

(TARDIF, 2002)

A literatura e pesquisas nesse campo têm comprovado que existe uma distância significativa entre o que futuros mestres aprendem na universidade e o que aplicam na prática. Seu comportamento vai da rejeição à adaptação e seleção de certos conhecimentos a fim de incorporá-los ao seu trabalho.

Nesse sentido, talvez os pesquisadores, técnicos e legisladores devessem sair em campo e conhecer *in loco* como os professores lidam com as adversidades e com o contraditório no seu labor cotidiano. Entender as formas pelas quais as relações na comunidade escolar são construídas, apesar de quaisquer determinismos individuais (internos e externos), sociais, escolares. Como programas

e projetos impostos e inviáveis, são viabilizados com originalidade e flexibilidade. Tudo isso com muito esforço, sob vários tipos de pressão e pouquíssimo reconhecimento.

Poderíamos ousar afirmar, que toda atividade educacional é um cenário de onde a partir de informações recolhidas na realidade experiencial, comunica-se à coletividade sobre a saúde sócio-político-econômica-cultural de um povo, de uma Nação. Nesse sentido, não basta implantar novas tecnologias de comunicação e informação nas escolas, mas incorporá-las às experiências e produção de saberes dos professores – e com eles -, e utilizá-las como instrumentos de socialização e pesquisa dos seus produtos educacionais. A tecnologia de comunicação hoje disponível (Internet, multimídias, correio eletrônico, CD-ROM, etc.), permitiria a criação de um banco de dados informativos, acessíveis a todos os professores e comportando simulações, resolução de problemas, informações sobre estratégias de ensino, sobretudo a de professores mais experientes, bem como a implementação de centros virtuais de formação de professores (já existem), tecnologicamente viáveis e compatíveis com a sociedade da comunicação, ora em curso.

Uma outra questão, quase sempre relegada a segundo plano, é que grande parte do material que os professores usam no ensino, provém de sua história pessoal de vida e de sua história de vida escolar. Em cada desafio ou situação-problema ocorridos na sala de aula, os professores recorrem não só ao conhecimento técnico e acadêmico, mas reeditam soluções ou atitudes vividas no tempo de alunos, copiando-as ou adaptando-as à realidade do aqui e agora.

Podemos dizer então que os saberes dos professores têm origem em diversas fontes – pessoais, culturais, acadêmicas e na prática -, e que o resultado de sua aplicação no cotidiano de suas atividades nem sempre estão de acordo com o currículo ou metodologia repassados nos seus cursos de formação. E numa sala de aula há uma série de atividades e objetivos internos e externos mobilizados: controle do grupo; motivação para a aprendizagem; atenção particular; explicar e acompanhar atividades; trabalhar a compreensão para que os alunos aprendam, etc. Esse fato demanda um conjunto de aptidões, habilidades e competências, entre os quais a dinâmica de intrincadas relações entre alunos e professores, ou de acordo com Tardif:

(...) "A gestão de classe exige a capacidade de implantar um sistema de regras sociais normativas e de fazer com que sejam respeitadas graças a um trabalho complexo de interações com os alunos que prosseguem durante todo o ano letivo (...)."

Se introduzirmos aqui, que além do trabalho em sala de aula e suas particularidades, a noção de que haverá um ou mais objetivos nessas ações, entenderemos não só os esforços, mas também as alternativas propostas pelos professores para alcançá-los: (...) "objetivos emocionais, ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola, etc." (...).

A literatura nos oferece uma série de pesquisas interessantes realizadas a respeito de reformas na formação de professores, como por exemplo: – "The Holmes Group (1996; 1990, 1995); Carnegie Fórum on Education and Economy (1896); National Comysson ou Teaching and America's Future (NCTAF, 1996) e Goodlad & Sirotnik (1990 a, b, c) – que visavam cinco objetivos principais e ambiciosos.

O primeiro deles era tornar a formação dos professores mais sólida e intelectualmente, através de uma formação universitária de alto nível; o segundo, era buscar entre os professores, em sua qualificação e formação, aqueles de melhor desempenho no que se refere ao conhecimento e à habilidade; o terceiro era instaurar normas de acesso à profissão – exames e exigências educacionais – visando avaliar e controlar a qualidade da formação dos professores; o quarto era o de estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas e, finalmente, fazer com que as escolas se tornassem lugares mais favoráveis para o trabalho e a aprendizagem do professor.

Bem, o resultado dessas pesquisas levantou questões críticas conhecidas como do insuficiente financiamento das reformas; sobrecarga de trabalho; dificuldades na formação de uma verdadeira parceria entre as escolas e universidades; uma formação intelectual ainda muito técnica (questões utilitárias e práticas em detrimento de dimensões teóricas e conceituais); mudou muito pouco a

melhoria da vida profissional dos professores nas escolas; os cursos universitários de formação de professores mantém formas tradicionais de ensino. Por outro lado, as reformas empreendidas mostraram um lado positivo: começou-se a pensar mais seriamente sobre os cursos de formação de professores nas universidades; esforços para checar o nível de qualidade desta formação; de certo modo universidade e escolas aproximaram-se e os recursos têm aumentado proporcionalmente em relação a iniciativas anteriores.

No Brasil, entretanto, além da atuação vexaminosa da Educação, é preciso estar atento ao discurso neoliberal que ousa vincular os maus resultados educacionais quase sempre aos professores “despreparados”, omitindo, estrategicamente, o fato de que os professores são tão vítimas do sistema arcaico em vigor, quanto os alunos, conforme pesquisa do MEC/INEP, publicada no jornal O Globo, em 03/06/2004, sobre os ensinos fundamental e médio no Brasil:

- . um em cada cinco alunos do ensino fundamental e médio, cerca de 8,7 milhões de estudantes (19,8% do total) foi reprovado ou abandonou a escola em 2002;**
- . No Rio de Janeiro:**
 - . 297,4 mil foram reprovados no ensino fundamental = 12% dos alunos matriculados entre a 1ª e 8ª séries;**
 - . no ensino médio foram reprovados 87,5 mil, que correspondem a 11,7% dos matriculados.**

Ou ainda, em outro levantamento apresentado pelo mesmo jornal em 13/06/2004:

- . No Brasil, apenas 9% dos jovens têm ensino superior. A média mundial é de 30%;**
- . No Rio de Janeiro, de 2,6 milhões de jovens, só 172 mil têm 12 anos ou mais de estudo;**
- . São 9,17 % de jovens analfabetos ou com até 3 anos de estudo.**

Ouçamos o que diz o Secretário de Educação Básica do MEC, o Sr. Francisco das Chagas: “Grande parte dos problemas não está na escola, mas na realidade social, na desestruturação da família, na má distribuição de renda (...) tem bastante dinheiro, o problema não é esse (...) é preciso melhorar a qualidade dos gastos (...)”.

Portanto as leis e os recursos financeiros existem em quantidade suficiente para que o processo educacional deslanche e cumpra seus preceitos, enfrente seus desafios e aos professores caiba apenas a sua parte: exercer sua função educativa com ética, produzir e socializar conhecimentos específicos e abrangentes e a disponibilizem-se para o diálogo e interação com seus alunos, potenciais cidadãos reflexivos e críticos, prontos para dar conta da história, da sua e a coletiva, apropriando-se do principal eixo da aprendizagem que é o saber pensar.

Enquanto não chegamos a essa etapa, às vezes tão perto, e, ao mesmo tempo, tão longe, o que assistimos são discursos construídos como “fábulas”, conforme o professor Milton Santos, “uma visão de mundo tal como nos fazem vê-lo”, uma vez que, embora as leis estimulem e garantam a qualificação do professor, na realidade (“o mundo como perversidade”), a liberação deste para qualquer evento com este objetivo depende da cabeça dirigente local, da direção da escola, para quem a ausência temporária de um professor é apenas um “incômodo” a mais entre tantos outros e não está entre suas prioridades. É muito interessante notar que no meu grupo de mestrado, a maioria dos professores envolvidos, inclusive eu, não conseguiram que fosse respeitado o Art. 67 da LDB: “o licenciamento periódico remunerado”, aquele que postula o aprimoramento profissional como idéia essencial da profissão, impondo-nos desafios e sacrifícios até certo ponto desnecessários.

Um outro aspecto, nem sempre destacado na trajetória do profissional docente é a sua relação com o sofrimento, com a “perversidade da realidade”, no exercício da sua profissão, e a produção e incidências de estados patológicos físicos e mentais.

Seria oportuno então examinarmos o tipo de sofrimento que pode estar subsidiando percentuais de licenças médicas, abandono da profissão ou aposentadorias precoces no âmbito do magistério.

Não há nenhum tipo de evento em que se reúnam professores, até mesmo os de lazer, longe do ambiente de trabalho, que o discurso não se refira aos problemas, às insatisfações, à indignidade do tratamento por parte dos responsáveis pelas políticas educacionais, sejam elas privadas ou públicas. E as falas são marcadas pelo sentimento de inutilidade do seu trabalho, como se este não tivesse mais nenhuma significação diante da sociedade, da família, dos amigos que trabalham em outras áreas. É como se esse grupo de profissionais tenha assimilado e acomodado a idéia de que não resta mais nada a fazer, a não ser “ir levando”. As manifestações podem se apresentar de forma revoltosa ou depressiva, ambas improdutivas e mantenedoras desse estado de coisas.

Um outro aspecto referido e repetido inúmeras vezes é o cansaço, marcado principalmente pela falta de motivação e interesse, o que os leva a uma atitude mais “burocrática” na administração do seu dia-a-dia e na produção profissional. Parece uma sensação de esmagamento transmitida pelo corpo e pela energia psíquica, desequilibrados e marcados pela impotência e pelo sofrimento concreto e simbólico.

Perante tamanha intensidade de insatisfação, seria adequado projetar a dimensão das conseqüências que esse fato tem sobre a estrutura educacional como um todo, já que os professores são seu principal motor e, numa analogia perversa, estão “sub-funcionando” alimentados por combustível inadequado ou contaminado. Isso, sem contar com o provável desastre observado na outra ponta da linha envolvendo a aprendizagem, os alunos e o desenvolvimento sócio-político-econômico-cultural, entendendo que não é exclusividade desse tempo o “trancamento” ou “explosão” desses “motores”, conforme mostra uma pequena amostra desse percurso numa unidade estadual de perícia médica.

Em nossa visita a essa unidade pudemos identificar, *in loco*, toda a descrição anterior do sofrimento, em todos os níveis.

Para começar a unidade só conta com duas funcionárias; nenhum dado é tabulado ou atualizado; não há nenhuma tecnologia de informatização que pudesse facilitar o acesso a esses dados; toda informação dependerá de uma “superintendência” na cidade do Rio de Janeiro e 06 profissionais médicos atendem a demanda de toda a região de Campos dos Goytacazes. Isso tudo equivale a esclarecer que nosso levantamento de dados deveu-se única e exclusivamente à boa vontade das citadas funcionárias que, prestativamente, ofereceram-nos os números que apresentamos a seguir.

Os dados são referentes a seis meses, que vão de novembro de 2003 a abril de 2004, incluindo aí o período de férias dos professores – janeiro – e o mês de fevereiro caracterizado por baixa frequência de atividades nas escolas, justificado por todos como sendo o “mês do verão e do carnaval”.

O primeiro dado significativo é que o maior número de licenciamentos está no âmbito dos servidores da Educação, de acordo com funcionários, médicos e registros de atendimentos.

A distribuição dos números de licenças por mês ficou distribuída da seguinte forma:

ANO 2003

Novembro: 377 licenciados

Dezembro: 268 licenciados

ANO 2004

Janeiro: 104 licenciados

Fevereiro: 149 licenciados

Março: 297 licenciados

Abril: 257 licenciados

Mesmo não sendo especialistas em trabalhar com dados estatísticos, observamos que os últimos meses do ano letivo expressam nossa metáfora de

“motores trancando ou explodindo” e que durante o período de férias ou diminuição das atividades, essa incidência é reduzida.

Alguns colegas com os quais discutimos esses dados levantaram a hipótese, provável, de que um certo número de desses profissionais poderia estar simulando “doenças” para ausentar-se dos incômodos do trabalho ou outros motivos quaisquer. Mas, como classificar alguém que se “finge” de doente físico ou psíquico? O que leva alguém a adotar um comportamento “fictício” depressivo, neurótico, psicótico, ou impor ao seu corpo uma teatralidade de problemas físicos ou orgânicos?

Nesse sentido é interessante o depoimento dos médicos lotados naquele setor, demonstrando significativa preocupação, com os percentuais calculados por sua experiência cotidiana.

60% dos atendimentos: problemas psicológicos e psiquiátricos, sendo os mais referidos a depressão, a Síndrome do Pânico e a ansiedade ou angústia;

20% dos atendimentos: problemas cardíaco-vasculares e respiratórios, a hipertensão e a bronquite e rinite alérgicas são os mais comuns;

20% dos atendimentos: problemas trauma-ortopédicos, com os traumas da coluna cervical e a LER (lesões de esforço repetitivo).

Podemos presumir, nesse caso, que um razoável número de professores encontram-se no limiar do “adoecimento” e que esse estado quando ultrapassa seus limites de tolerância, dificilmente permitirá que mantenham seu equilíbrio físico e mental, podendo explodir em crises de choro, convulsões atípicas, sudorese, surtos de agressividade ou de alienação total. Todavia, o entendimento dos dirigentes, principalmente os da escola, e, possivelmente, dos colegas (assustados pelos reflexos da “crise” e temendo serem os próximos), é de traduzir o fato (do sofrimento coletivo) a “problemas pessoais”, individualizando-o, isolando-o e reduzindo-o à significação de fragilidade psíquica diante dos desafios do trabalho docente.

Ao professor, atingido em sua estrutura psíquica, ferido gravemente em seu olhar sobre si mesmo, resta apelar para defesas possíveis como o absenteísmo e a apresentação de atestados que atribuam à sua fadiga e aos sintomas de descompensação psico-neurótica uma doença orgânica ou mental de etiologia complexa, com medicação específica, para tentar atenuar as conseqüências impostas à sua imagem, sem evitar, entretanto, o desgaste interno pelo conflito desencadeado por forças instintuais, lutando por satisfação ou tentando uma conciliação com a realidade.

Outra saída é mudar de função na instituição ou abandonar a profissão, esta última neutralizada pelas dificuldades do mercado de trabalho, mas não descartada pelos que mesmo desgastados por frustrações, fadiga, e insatisfações, detêm qualificação ou oportunidades em outras áreas.

Tendo em vista essa trajetória da formação de professores, seus avanços espasmódicos e as dificuldades que os emperram, presume-se maior clareza na compreensão dos dispositivos de resistência desencadeados por esses trabalhadores, quando são convocados a introduzir nos seus mecanismos diários de produção novos elementos (novas tecnologias de comunicação e informação), para os quais ainda não se sentem preparados, não têm conhecimento, não dispõem de seus instrumentos básicos (computador, Internet, etc.) e mais, ainda navegam em águas turvas no próprio processo de decodificar conceitos simbólicos como ensinar/aprender/comunicar/educar. Como vimos, o professor constrói a si mesmo pela sua atividade, pela sua prática, ambas assentadas por sua história de vida pessoal, escolar e universitária. Sua formação ainda é marcada pela precariedade, e o reconhecimento social e financeiro, nesse momento, não espelham a magnitude de sua função na sociedade.

Em virtude do exposto, novas e exigentes expectativas estão sendo criadas a respeito do futuro da Educação, do papel dos professores e da escola como espaço da construção do saber e de normas civilizatórias, numa otimista previsão de que o progresso tecnológico não *deleta*, nem dispensa a relação humana no processo de aprendizagem.

Os professores, por seu turno, vêm contribuindo com suas experiências, com suas lutas, persistência e coragem, construindo alternativas originais diante da instabilidade das políticas econômicas, sociais, culturais e educacionais, muitas vezes reféns de oportunismos eleitoreiros e demagógicos, procedimentos que se saiba, nada educativos.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO

1- A instituição escolar: linguagens e ritos de passagem

A escola sempre foi objeto privilegiado de reflexão por parte de educadores, teóricos e estudiosos do processo educacional. As abordagens sempre partiram de modelos ou categorias que a colocavam no centro de uma visão homogênea, quase sempre negando sua diversidade – a identidade particular de cada uma – ou outras leituras como a da sua função simbólica ou da sua linguagem enquanto produtora de cultura.

Historicamente, o que se percebe nas referências teóricas sobre a escola enquanto identidade em construção, são reflexões externas a ela, ou a tendência a considerá-la como incapaz de pensar-se a si mesma a partir de seus saberes e experiências. Os argumentos são aplicados à escola indistintamente, de fora para dentro, sem uma conexão com a especificidade daquele espaço educativo. Por exemplo, a tão decantada implantação de novas tecnologias de comunicação e informação, sinônimo de “modernização”, insufladas por uma lógica tecnicista da aprendizagem e de estratégias de um mercado em expansão, pode não ser, em determinado momento, prioridade para uma escola que luta pela recuperação de seu sistema de energia elétrica comprometido e colocando em risco atividades básicas daquela unidade. Ou o sistema sanitário, de esgoto ou a captação e distribuição de água potável, etc.

Nesse sentido, a escola acaba representando o papel de depositária de desejos e poderes externos às suas necessidades. Poderíamos considerar esse processo como fomentador de desequilíbrio, “crises” e contradições, já que enquanto

a escola se vê mergulhada em sua insuficiência estrutural e em sua luta pela sobrevivência cotidiana, os problemas da sociedade multiplicam-se. Nessa perspectiva, o conhecimento da realidade, como os conhecimentos produzidos em seu interior, se tornam indispensáveis, porquanto o conhecimento do real exige e enriquece os conhecimentos teóricos.

E é interessante verificar que mesmo em meio à “crises” de todos os níveis e gêneros, assistimos a uma acirrada disputa pelo mercado escolar. Não raramente, lemos nos jornais, órgãos oficiais às voltas com um número expressivo de solicitações para abertura e licenciamento de novas instituições universitárias, isso sem contar com a proliferação de creches e escolas infantis, algumas sem obedecer aos mínimos critérios de qualidade e segurança para os seus usuários.

Ora, se não há reconhecimento social; se são péssimas as condições materiais de trabalho e remuneração, o que obriga à dupla ou tripla jornada dos professores; a falta de incentivos à ascensão funcional; o autoritarismo e verticalidade do sistema educacional e outros conflitos já mencionados em nosso estudo, pode-se perguntar: como uma sociedade excludente pode produzir um escola incluyente? Ou o que representa a escola enquanto linguagem social, cultural e simbólica, em meio a tantas faltas?

Alguns autores, como Donald Laing e Maud Mannoni, nos idos do movimento de 1968, na França, buscaram, munidos de uma sociologia marxista e de uma psicanálise de cunho libertário, “tomar de assalto as instituições escolares, para transformá-las em usinas de fabricação de sujeitos livres”.(Kupfer,M.C. “Educação para o Futuro, ed. Escuta,SP.,2000, p. 135)

No prefácio do livro “A Primeira Entrevista em Psicanálise”, de Maud Mannoni, de 1965, traduzido no Brasil em 1980, a psicanalista francesa Françoise Dolto faz uma crítica demolidora à escola francesa nos moldes como estava instituída na época, referindo-a como sociedade e como passível de “papéis profiláticos ou patogênicos”.

(...) Por que o nosso sistema de iniciação ao cidadão, à cultura e à vida social, quero dizer nosso sistema escolar, obedece à métodos e a imperativos totalmente estranhos à higiene afetiva e mental dos seres humanos?

Ou,

(...) Por que motivo crianças que chegam sãs de corpo e espírito – há muitas nesse caso – com a idade de três anos à escola maternal, são com tanta frequência traumatizadas e tantas vezes empobrecidas da espontaneidade criadora que é o essencial do ser humano, para se verem fantasiadas de robôs disciplinados e tristes, amedrontadas diante dos professores que deveriam lhes prestar serviços? (...)

Ou ainda,

(...) Por que a escola não é para todas as crianças o lugar de alegria e o refúgio onde ela encontra repouso para as tensões familiares, a confiança em si, um meio social vivo, uma ocupação atraente? (...)

(FRANCOISE DOLTO, 1980)

Julgamos procedente e conveniente trabalhar com as questões levantadas pela autora, uma vez que colocam em evidência muito mais do que questões materiais e outras da ordem da consciência em sua análise. O centro de sua atenção volta-se para uma esfera comunicacional contida num discurso institucional humano que tem como premissa fundamental o inconsciente, sempre estruturando-se como linguagem.

Nesse ponto, mais uma vez, recorreremos à compreensão psicanalítica para empreendermos uma leitura da escola como instituição e como linguagem:

Na base dessa leitura da escola como instituição está o entendimento de que, para a psicanálise, a linguagem é condição do inconsciente, assim como é condição e fundamento da ciência e de toda construção cultural. Condição, portanto, da construção das instituições humanas, e, entre elas, a escola.

(KUPFER, 1989:136)

Podemos pensar então que grande parte da sustentação do imobilismo ou de resistências estéreis da comunidade escolar diante das suas dificuldades, reside no fato de que o discurso subjacente à sua estrutura, é na verdade um monólogo monolítico repetitivo, onde a informação (a palavra) não circula boicotando a pré-condição de ser, ou segundo Dolto, impedindo a criatividade, a originalidade e a autenticidade de falas singulares e de sujeitos plurais.

Se assim for, estarão comprometidas gravemente as possibilidades de mudança ou transformação, porque se não há flexibilidade e circularidade, o resultado será o de uma instituição passiva, atrofiada, estática, produzindo crianças passivas, estruturas psíquicas atrofiadas e conjuntura social, sem mobilidade, mantenedora de um discurso imobilizado e imobilizante.

No entanto, quando a leitura psicanalítica refere à escola como sujeita às leis de funcionamento da linguagem, entendemos que não é de palavras apenas que a linguagem está organizada, mas de história. Encontrar a identidade narrativa requer que se desvele não só as experiências enraizadas nos sujeitos que fazem a prática, mas também todo o conhecimento construído por múltiplos sujeitos ao longo da história.

De todo modo não podemos nos esquecer, também, que a escola é um espaço de luta política, onde interesses antagônicos produzem conflitos permanentes, uns para manter monopólios do poder e do saber cristalizados, outros na tentativa de democratizar posturas e discursos no campo do ideológico e, por que não, dos afetos.

Por este prima, a escola é palco de imobilismo e manutenção de “status”, e, por outro lado, é um espaço onde se dá um embate social em busca de

fissuras, de frestas no que se apresenta como consolidado. Nesse sentido, a instituição escolar não só busca uma linguagem, como também, por si só, é uma linguagem:

Escola é de fato uma “língua” (no sentido de modalidade ou forma expressiva assumida pela linguagem em sentido amplo) com uma sintaxe de funcionamento que implica um *modus operandi* histórico (...). Essa “língua” introduz no processo cognitivo a dimensão (pulsional) dos afetos.

(MUNIZ SODRÉ, 2002:106:107)

E se a entendemos assim, podemos supor que a escola, segundo os autores com os quais dialogamos, apresenta-se como dialeto de uma comunidade tribal isolada, mantenedora de uma cultura estereotipada e fundamentalista em suas tradições, portanto, radical em defesa da construção de seus mitos e ritos contra qualquer ameaça externa, independente de sua natureza.

Assim, a escola tem sido analisada como refém de um sistema no qual presentifica-se a estagnação do processo circulatório da palavra, da fala dos sujeitos, segundo KUPFER “os discursos institucionais tendem a produzir repetições, mesmice, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência (...). E quando algum movimento sugere possível rompimento desse estado autista, há uma reação em cadeia na tentativa de se defender do “desequilíbrio” causado por alguém ou algum grupo, colocando em risco o estabelecido. Esses “intrusos” podem ser os pais exigindo qualidade; professores organizando-se em busca de melhores condições de trabalho; alunos denunciando através de comportamentos atípicos sua insatisfação com técnicas e métodos pedagógicos utilizados ou mesmo a pressão de uma cultura tecnológica que passa a idéia de que na informatização estará a solução dos problemas educacionais, com o mote “a escola precisa se modernizar”.

Essa demanda, além de social e cultural situa-se no campo do mercadológico e confere às novas tecnologias de informação um poder que ao longo das experiências não tem demonstrado eficiência ou eficácia na sua prática e nos

seus resultados. Isto porque, sua introdução na instituição escolar tem sido na forma e na estrutura um desastre, não só no Brasil, como em países considerados desenvolvidos e mais avançados nessa área.

Alguns autores, como Martin-Barbero, entendem que “introduzir nesse modelo meios e tecnologias modernizantes é reforçar ainda mais os obstáculos que a escola tem para se inserir na complexa e desconcertante realidade de nossa sociedade” (Desafios Culturais da Comunicação à Educação, Comunicação & Educação, SP, p.52, 2000). O que de certa forma reforça a idéia de que novas tecnologias não remediarão a estrutura político-pedagógica consolidada na escola, um reflexo dos conflitos sócio-econômicos envolvidos nas políticas públicas.

O que, nesse ponto, nos interessa é examinar a escola não só enquanto uma “linguagem” ou “língua”, mas também como um espaço de ritos de passagem simbólicos e culturais. Essa compreensão estaria diretamente ligada à possibilidades e dificuldades mencionadas acima, porque diz respeito a estruturas internas (demandas do sujeito) e externa (demandas sociais) e ao mesmo tempo a leis simbólicas imprescindíveis à sua formação pessoal e à sua convivência social e ao seu desenvolvimento cognitivo e cultural.

A passagem pela escola tem uma significação ritual não só de caráter social, mas enquanto um imperativo mental fundamental para a formação do cidadão responsável e do ser humano capaz de pensar, amar e resolver conflitos (internos e externos) dentro dos parâmetros das regras da civilidade e da realidade.

E diante dessa singularidade entendemos a especial significação que a passagem pela escola proporciona aos indivíduos. Antes dos sete anos quando os conflitos edipianos estão em busca de resolução e após esse estágio quando as pulsões libidinais retraem-se e dão lugar à construção cultural planejada e sistematizada no espaço escolar, as crianças buscam complementações ou confirmações de relações afetivas: reflexos de imagens parentais que tanto podem ser da ordem do saudável e do crescimento, quanto do patogênico e do atrofiado. Assim, a aquisição da sua autonomia torna-se impossível para a criança triturada nas engrenagens da escola e diante do casal formado por seus pais, ou seja, a amenização das pulsões que estimula as crianças ao encontro da sociedade e da

cultura, pode ser travada por um sistema que não se compreende, portanto incapaz de cumprir seu papel de mestre, não o orientador de disciplinas e conteúdos, mas o facilitador de escolhas e caminhos.

E não podemos deixar de avaliar as consequências dessas turbulências, levando em consideração de que são agravadas por disparidades e desigualdades sociais. As crianças oriundas de famílias mais abastadas com certeza disporão de recursos compensatórios intelectuais e culturais para as possíveis falhas do sistema educacional. Até mesmo em casos de afecções patológicas haverá a possibilidade de acesso a tratamentos e similares. Mas, e quanto aos filhos da classe mais injustiçada, maioria nas escolas públicas? Que destino lhes estará reservado na sociedade, na cultura, na estrutura afetiva, mental, cognitiva? O que esperar de uma criança com graves problemas familiares e sociais que encontra uma escola, cuja possibilidade de alívio de tensões e recuperação da auto-estima e da auto-confiança, apresenta-se fragmentada e fragilizada diante de demandas para as quais não está preparada? O que podem os professores diante desse quadro? Como se encaixam as novas tecnologias, enquanto instrumentos pedagógicos, nesse mar de conflitos e resistências? Por força de um discurso político de poder e outro representativo de suas idiossincrasias, ambos instrumentos bloqueadores de alternativas renovadoras, as crianças, principalmente as da classe sócio-economicamente excluídas, necessitarão de “remendos” ou “curativos” que vão de oportunidades ocasionais a comportamentos delinquentes e anti-sociais, ou, um sujeito rompido com o simbólico, com a linguagem que o estrutura e, portanto, consigo mesmo.

Em termos concretos, a falta do que a teoria psicanalítica denomina como “violência simbólica”, tem repercussão direta nas relações que se estabelecem na escola, entre professores e alunos, especificamente no lugar de representação do professor e na reação dos alunos perante o desmoronamento da ordem simbólica.

A essa falta na instituição escolar correspondem respostas violentas, não só no âmbito educativo, como no social, se entendermos que esse fenômeno nada mais é que uma extensão do mesmo conflito nas relações parentais. KUPFER as enumera a partir da sua natureza: “uma de natureza real, uma de natureza imaginária e uma de natureza simbólica”.

A de natureza imaginária é aquela em que se constata a perda de referência do papel do professor, que passa a sofrer, no dia-a-dia escolar, achincalhes, ameaças, indiferença, e, como assinala a autora, “violências miúdas” dirigidas aos seus bens materiais e morais (“você não pode me reprovar porque eu pago seu salário”, “seu carro é um fusca velho e amassado”, “meu pai vende churrasquinho e ganha mais do que você”, etc.). E o professor reduzido ao mesmo patamar simbólico, sem autoridade, recorre ao autoritarismo e revida também com ameaças, constrangimentos, ironias e atitudes pedagógicas punitivas (provas difíceis ou pesquisas complexas).

A de natureza real pode ser lida como uma extrapolação dos insultos, e sua marca mais expressiva é a depredação das escolas pelos alunos, ação destituída de qualquer mensagem, como dissemos anteriormente, são “puro ato”. Esse comportamento, que se assemelha ao do psicótico, busca “através da violência exercida no real, a violência simbólica que lhe falta”. A escola, por sua vez, parece incapaz de interpretar essa mensagem cifrada e apenas reage através de uma leitura “psicologizada” que “entende” o aluno como “vítima de problemas sociais, familiares e econômicos”, tomando medidas desprovidas de reflexão mais apurada, que o aluno, quase sempre, traduz como certeza de impunidade, encenando arrependimento ou advogando inocência como injustiçado, resultando no aprofundamento do desgaste dos professores e funcionários, que, também agindo de acordo com o comportamento visível, exigem mais disciplina e punição como solução para os “problemas” da escola. Se a escola atende a esse desejo, compra uma briga com as famílias, com conselhos tutelares, se não, começa a circular pela comunidade escolar um jogo de culpas estéril, que atira os adolescentes de volta aos seus demônios e retira daquele espaço educativo a chance de uma nova “escuta”, da possibilidade de fazer circular a palavra, de experimentar uma nova estrutura comunicacional.

E a de natureza simbólica, é aquela em que se procura substituir a falta de uma “violência simbólica” transferindo-a para outras instâncias. A mais conhecida delas, e em pleno desenvolvimento, é a que o jovem enxerga no poder (armado!) do traficante de drogas, principalmente nas comunidades mais pobres, a ilusão de uma

autoridade, da Lei que deveria restituir a dimensão simbólica para a regulação de sua vidas, já que a família e a escola falharam nessa responsabilidade. E assim, colocam em risco suas vidas, encurtando o tempo real do seu desespero.

Obviamente, as consequências desses mecanismos perversos em franca atividade, são desastrosos para a escola, para os professores, alunos e para a sociedade.

A escola, especificamente a rede pública de ensino, enquanto espaço mediador de saberes, cultura, aprendizagem, informação e de interações humanas, parece ressentir-se das transformações e também das crises e conflitos por que passa a sociedade. São mudanças complexas, em ritmo acelerado, na área da comunicação e da informação, da produção, do trabalho, dos vínculos afetivos e familiares, da sexualidade, sobre as quais não foi e não está preparada para administrar. As pesquisas e a literatura a respeito indicam que a escola, perplexa e perdida, tem se limitado a tentar preservar algumas de suas qualidades, tem dificuldades para abrir-se ao novo e não dispõe, em sua grande maioria, de apoio institucional do Estado que as qualifique, a partir de suas realidades, mediante a discussão de novos paradigmas e propostas político-pedagógicas viáveis e exeqüíveis, com recursos financeiros, materiais e profissionais.

Na ausência de perspectivas mais concretas, as instituições escolares tentam lidar com a falta de uma “escuta” mais apurada e a decifração das “linguagens” que lhes são subjacentes, encerrando-se em si mesmas e adotando, pelo menos, duas ações básicas: ministrar conteúdos e manter a disciplina. Os professores e alunos, por sua vez, renovam, diariamente, seu arsenal de combate, em batalhas nas quais não há vencedores.

2. O professor uma tecnologia (in) dispensável?

Ao longo desse estudo vimos examinando o impacto que a revolução tecnológica, especificamente no campo da comunicação e da informação, tem exercido sobre a atividade docente e, inevitavelmente, sobre a estrutura que sustenta o sistema educacional.

Na literatura, a despeito de discursos oficiais, críticas fundamentadas e dados estatísticos pendendo para o que se quer provar, existe um ponto comum: toda e qualquer política educacional não pode desconsiderar os avanços tecnológicos no campo da comunicação e da informação, sob pena de contribuir para aumentar ainda mais o fosso entre os desenvolvidos e os subdesenvolvidos, entre os incluídos e os excluídos.

A partir desse ponto, pesquisas e proposições originais têm proporcionado um campo de debates amplo, onde entusiasmo e prudência caminham lado a lado, permitindo polêmicas produtivas no aprofundamento dessas questões.

Em toda a literatura encontramos teses construídas a partir das mais variadas premissas teóricas, embora apresentem pontos em comum, quando se fala em educação e tecnologias.

O primeiro deles é o reconhecimento de que as novas tecnologias de comunicação e informação estão, de tal forma presentes na sociedade, que seria ingenuidade pensar-se em desenvolvimento econômico, democratização do processo político e social e mesmo em avanços e mudanças pedagógicas, sem nos reportarmos ao seu papel fundamental para o êxito de novas conquistas no campo do conhecimento e no acesso a uma nova ordem de poder e pensamento científico.

Em segundo lugar, a introdução de novas tecnologias no processo educacional requer uma reforma ampla da estrutura comunicacional que o sustenta, calcada em princípios arcaicos e alienados de uma nova ordem tecnológica e

cultural, provocando mudanças nas instituições, na cultura e no comportamento dos indivíduos.

E, por último, a afirmação do lugar do professor enquanto agente cultural responsável pela construção do humano através de instrumentos pedagógicos disponíveis, pelo progresso científico e pela interação presente nas relações humanas, vivência indispensável à aprendizagem e a autonomia do pensar e de ser.

Apresentado desta maneira, temos a impressão de que bastaria apenas um gesto de vontade política, alocação de recursos financeiros, investimento na formação de gestores de escolas e dos professores e os problemas estariam resolvidos. Contudo, embutidos nesses pontos comuns estão algumas questões de ordem conceitual e outras em relação à implantação de políticas para o setor: Como os responsáveis pelas políticas públicas no campo educacional vêem a relação Educação-desenvolvimento? Os projetos educacionais são pensados em função de quais princípios e para quem são dirigidos? Em que concepções sócio-políticas estão colocadas a escola e os professores? Quais fundamentos políticos e pedagógicos sustentam a idéia de que colocar computadores nas escolas significa “modernizá-las” e adequá-las ao “mundo globalizado” ?

Essas questões que perpassam toda a literatura na verdade nos remetem à realidade em que vivemos, às suas configurações políticas e históricas, aos seus movimentos provisórios e transitórios, onde o ontem e o hoje acirram as tensões provocadas por respostas que não mais satisfazem e perguntas que ainda não foram feitas. Viver num mundo cujas experiências não estão referidas apenas ao que se vive, mas que também são reflexos de imagens e interações mediadas, outorga aos cidadãos contemporâneos e às instituições, como a escola, a tarefa de encontrar um equilíbrio que dê sentido e justificação às suas ações e às suas existências.

Entre as formulações que examinam os fenômenos inscritos na ordem da instituição escolar e de sua população constitutiva – diretores, professores, alunos, pais e responsáveis e comunidade em geral -, constituídos por estruturas e eventos capazes de fomentar ou obstruir qualquer tentativa de modificação de

status, está a compreensão da ordem do simbólico, presente nas relações pessoais e institucionais, pré-requisitos de uma Lei que ultrapassa vontades pessoais e constitui o sujeito a partir do Outro e de restrições que o recolocam no princípio da realidade.

Sob esse aspecto, KUPFER analisa de que forma a violência simbólica **da** educação pode pensar a violência **na** educação, tomando como pressuposto que “o sujeito do inconsciente, do qual trata a psicanálise, só se constitui na relação com o Outro, portanto com a dimensão simbólica do campo social”.

Sobre o mundo em que vivemos, a autora o identifica enquanto “prevalência do registro do imaginário”. Ou seja, “é um mundo fragmentado, descolado, preenchido por imagens desarticuladas, carregadas de um sentido colado a cada uma delas, ganhando sentido absoluto, não se articulando com outras na produção de sentidos que lhes são superiores”.

Podemos entender o pensamento da autora quando nos deparamos com o modo pelo qual a geração contemporânea lida com o tempo. Não há uma articulação com o passado, nem exigência com o futuro. Só os interessa o hoje, o agora e seus objetos colados ao prazer momentâneo e descartável. A realidade reduz-se a um mundo de objetos.

Bem, e como, ou em que medida, a ausência da Lei, da violência simbólica que marca o sujeito como inscrito numa ordem de estruturação psíquica e social em sua relação com o Outro, afeta o campo da educação e do professor, em particular?

Para KUPFER, os professores estão incluídos num tempo de crises e conflitos sociais cuja principal consequência é a fragmentação de seu papel enquanto modelo e referência para os alunos e sociedade:

Se transpusermos essa formulação ao campo da educação, poderemos afirmar que o professor brasileiro não encontra mais uma rede de sustentação social para o exercício do seu mandato: todos os milhões de professores deste país estão sozinhos. Por mais que se reúnam em associações de classe, por mais que se façam programas e programas de melhoria do ensino e de qualidade total, por mais que se busquem cursos e cursos de aprimoramento profissional, os professores continuam irremediavelmente sozinhos.

(KUPFER, 2000:143).

E mergulhados nessa solidão, os professores em busca do que lhes constitui como profissionais, e os alunos carentes da Lei que os recoloca na ordem do simbólico, digladiam-se em ações e reações destrutivas, desregradas, deslocando a escola de funções que resguardavam princípios constitutivos do sujeito.

E é nessa fissura, nessa falta que origina respostas e comportamentos inadequados, que se teoriza sobre a falência da escola, vinculando-a à necessidade de introduzir novos elementos ou instrumentos com o intuito de resgatar seu papel na sociedade. Seja através de encontros, congressos e seminários onde a solução quase sempre apresentada é a “reciclagem” dos professores, treinando-os para assumirem o “papel pós-moderno” de “animadores de auditório”, que cantam, dançam, contam piadas e, às vezes dão aulas. Ou então implementar a “visão futurista” de que, em breve, não haverá mais professores, livros e salas de aula, todos serão substituídos pelo universo virtual. E, com muita empolgação, as escolas montam laboratórios de informática e as exibem como a senha do futuro!

Infelizmente a realidade nos mostra que não é apenas a imagem do professor que não representa mais referência para os alunos, mas toda a rede de sustentação social da educação está destruída. Os alunos não depredam as escolas porque exigem computadores, Internet e tecnologias. Suas respostas violentas não vêm acompanhadas de movimentos por melhor qualidade de ensino. São puro ato, destituídos de articulação político-pedagógica. É a violência crua, resultado da falha na relação com o Outro investido de poder simbólico, um terceiro que estabelece a ordem, restringindo interna e externamente ações incompatíveis

com a convivência social e a estrutura psíquica saudável. E, sinceramente, nenhum de nós pode crer que um computador possa ocupar esse lugar.

Nesse sentido, o professor é uma tecnologia indispensável, porque essa ordem só pode ser restaurada no exercício da inter-relação humana e social, como assinala KUPFER: (...) as propostas educacionais que venham a oferecer efetivamente referências, imagens ideais, com um lastro maior do que aquelas oferecidas pela televisão, que ofereçam finalmente uma efetiva rede de sustentação simbólica, terão grande chance de ser adotadas pelos jovens”.

Nessa perspectiva, a escola e os professores serão elementos fundamentais, não de uma nostálgica volta ao passado, mas, de um olhar mais amplo, voltado para uma sociedade que oferece, tecnologicamente, possibilidades inimagináveis de aquisição de saberes e conhecimentos. São novas formas de leitura, que os jovens rapidamente assimilam, criam linguagens e comunicam-se, produzindo desafios aos conteúdos e currículos elaborados pelas instituições escolares, que, por sua vez, quase sempre reagem com autoritarismo ou com incompetência ao ouvir (quando ouve!) o novo bater à sua porta.

Não se trata aqui de desmontar ou desvalorizar o cabedal de conhecimentos do professor em detrimento de uma suposta sapiência prolixa dos alunos, alcançada através de novas tecnologias de informação, equívoco presente em muitas argumentações. O saber dos jovens quase sempre apresenta-se desfocado e fragmentado, sem uma formulação conceitual mais complexa e articulada. Sua característica principal é o utilitarismo e foco no objeto. Mas, esse fato não os impede de aprofundar conhecimentos em áreas curriculares e outras, o que, muitas vezes, não acontece com os professores. Por força de sua formação e até mesmo de sua sobrevivência, concentram-se na sua área de conhecimento, exercendo sua prática pedagógica eficiente, mas desconectada de novas realidades de aquisição de saber e, mesmo, de sua metodologia e didática.

E, como examinar esse desafio posto entre o sistema educacional e a sociedade mergulhada em novas tecnologias e sistemas de comunicação e informação? Não podemos considerá-los “irmãos siameses” na produção de conflitos e conseqüências? De possibilidades e dificuldades?

Jesús Martin-Barbero, num artigo já citado, nos coloca diante de dois tipos de dinâmica que marcam essa sociedade da qual falamos.

A primeira delas, que, segundo o autor, é uma das referências da aparição do que ele denomina de “ecossistema comunicativo”, consagrada como a relação que os jovens têm e mantêm com novas tecnologias: “eles têm maior empatia cognitiva e expressiva com as tecnologias e com os novos modos de perceber o espaço e o tempo, a velocidade e a lentidão, o próximo e o distante”. (Martin-Barbero, p.54)

E a segunda diz respeito às novas possibilidades de aquisição de “informação e conhecimentos múltiplos, não-centrados em relação ao sistema educativo que ainda nos rege e que tem muito claros seus dois centros: a escola e o livro”. (Martin-Barbero, p. 54)

Deixando bem claro que está falando do sistema educacional colombiano, MARTIN-BARBERO aprofunda a discussão sobre a defasagem do sistema comunicativo que impera na escola, relacionando-a e aos professores como antigos templos sagrados e sacerdotes centralizando e personificando o saber enquanto fonte de poder, em detrimento de uma sociedade que se articula sobre estruturas aquisitivas móveis, mais velozes e amplas:

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional.

(MARTIN-BARBERO, 2000:55)

Os argumentos do autor oferecem elementos substanciais para um bom debate sobre as razões pelas quais a sociedade mudou, e, sob uma nova cultura comunicacional, rompeu com antigos paradigmas. E, entretanto, a escola parece parada no tempo, arcaica e conservadora, autoritária e resistente às mudanças espelhadas numa nova era. Onde estaria o fio de ligação entre ambas? O que torna uma e outra, aparentemente, desconectadas de objetivos comuns?

Prosseguindo em nosso diálogo com Martin-Barbero, esses conflitos fizeram surgir o que ele nomeia de “esquizofrenia cultural”, explicando-a como uma divisão das pessoas entre um saber que lhes oferece os produtos oficiais de sempre (diploma e reconhecimento social) e outros que apontam na direção do futuro, com novas exigências e projeções de desenvolvimento pessoal e profissional.

Com base nessa argumentação, o autor confere a responsabilidade de uma formação democrática à escola, embora refira-se, nesse caso, às famílias e aos meios de comunicação, enfatizando uma defasagem entre o modelo comunicacional fora da escola, na sociedade da comunicação, e o “modelo hegemônico de comunicação no qual se baseia o saber escolar”.

Nesse ponto surgem algumas dúvidas: a “sociedade da comunicação” da qual nos fala o autor seria regida por princípios democráticos? O acesso a uma avalanche de informações pelos alunos significaria aprendizagem? O saber manipular um computador, navegar na Internet, ver televisão em canais fechados ou abertos, garante desenvolvimento cognitivo ou capacidade para formular conceitos pelo exercício da abstração e a utilização de um pensamento científico mais complexo? Ser um especialista em informática e ter domínio da língua inglesa tornará os alunos cidadãos mais pacíficos e democráticos ou essas prerrogativas têm relação apenas com padrões estabelecidos pelo sistema capitalista dirigido pelas exigências do “mercado”?

Quanto a essas questões seria bom lembrar um trecho de uma entrevista dada pelo escritor português José Saramago, ganhador do prêmio Nobel de literatura, à revista Educação, em novembro de 2003, a respeito de uma pergunta feita pelos jornalistas que o entrevistaram, referindo-se à escola e à educação: “E o que falta hoje, então?” - “Falta aquilo que, na escola ou na universidade, seria o espaço para a reflexão. (...) O tempo para pensar e refletir é necessário. Porque é por aí que se cresce”.

Aproveitando as palavras do escritor, podemos refletir sobre as responsabilidades e especificidades da sociedade e da escola na formação reflexiva das crianças e dos jovens, atropelados por imagens sedutoras (e redutoras!), manipuladas por um apelo ao consumismo e hedonismo, pela mídia eletrônica, sem

maiores preocupações em se levar a sério, nem preocupados com a produção de sentido.

E, oportunamente, Muniz Sodré, a partir da referência a uma “atitude ética”, recoloca questões que, de certa forma, expressam uma síntese dos pensamentos de KUPFER e MARTIN-BARBERO, ressaltando o papel da escola e das relações que ali se estabelecem vinculadas à estrutura familiar e aos desafios da sociedade contemporânea na formação dos jovens. Sua construção teórica sinaliza que tanto a pedagogia quanto a atuação dos recursos tecnológicos da mídia, são dirigidos às crianças e aos jovens que deverão “operar as identificações culturais compatíveis com uma socialização equilibrada, e produzida no campo do saber formativo, na escola, enquanto “cena secundária” de sociabilização familiar”. (MUNIZ SODRÉ, *Antropológica do Espelho*, p.110)

Nesse sentido, talvez caiba à escola na sua relação com a sociedade da comunicação (e do consumo) contemporânea, recusar pedagogismos tecnicistas que reforcem “disfuncionamentos éticos”, como o exemplo apresentado por jornalistas, do adolescente norte-americano típico, descrito como “o perfeito idiota americano”:

Com um colossal poder de compra, os *teenagers* brancos de classe média são cortejados por todos que querem vender alguma coisa: entretenimento, comida, roupas, tecnologia, serviços (...) para eles são produzidos os filmes e video-games de ação e violência, de horror e destruição, toda sorte de porcarias e supérfluos (...) em centenas de pequenas cidades americanas, eles morrem de tédio, de droga, de violência e, sobretudo, de ignorância (...) não se interessam por nada a não ser o consumo vertiginoso de toda a sorte de bens e males materiais.

E mais:

(...) Curiosamente, ou nem tanto, os diversos garotos que vêm metralhando colegas e professores em sucessão apavorante, são todos brancos de classe média (...) são os filhos da América próspera e conservadora, que aprenderam com os pais a conviver com armas, aprenderam com a cultura de massa a cultuar a ação e a violência, aprenderam em casa a fé na força e no dinheiro...

(MUNIZ SODRÉ, 1998:110:111)

E MUNIZ SODRÉ adverte que esse fenômeno não é exclusivo da sociedade norte-americana, ele só assume essa importância e gravidade na medida em que, devido à sua posição hegemônica na economia mundial, exporta não só tecnologia, como modelos de consumo, de comportamentos e, portanto, de cultura. E chama atenção para (...) novas coordenadas tecnoculturais – onde predominam a *doxa* (falatório opinativo e vertigem da fama), a interatividade e o virtualismo -, essa geração tipifica um novo modelo de individualização, que transforma o consumo hedonista e o ludismo tecnológico em grandes fins existenciais”. (SODRÉ, p. 111)

Nesse ponto, o autor reitera a fala de KUPFER no sentido de que a ação educativa extrapola os muros escolares, exige participação de múltiplos atores sociais, mas, ao mesmo tempo, requer modelos investidos de uma autoridade não localizada na sua função profissional, mas no seu papel de introdutores da norma, da regra, da castração simbólica indispensável à construção do sujeito e da cultura. E ao professor cabe retomar esse papel, mesmo em meio a crises sociais, comunicativas e pedagógicas, como propõe a autora: “(...) mesmo sabendo que sozinho nada faz, um professor pode, contudo, buscar uma retomada desse simbólico, dessa tradição, e reatar com ela. Pode beber dessa fonte e rearticulá-la com o desejo que o levou a ocupar aquela posição. (...) Isto não refará a rede destrocada, mas os alunos desse professor terão o que transmitir a seus filhos. Porque é exatamente isto que eles desejam e disto que eles precisam”. (KUPFER, p.147)

Podemos entender então, a partir do pensamento desses autores, que uma reforma educacional envolve muito mais do que apenas o sistema comunicativo presente na escola atual, a introdução de novas tecnologias de informação ou as novas formas de aprender e saber da “sociedade da comunicação”. Sua complexidade parece residir no fato de que o eixo das mudanças necessárias passam pela ética, no entendimento do que esses fenômenos têm de mercadológicos e manipuladores, e na compreensão de novos valores, referências e experiências da atualidade, veiculadas, principalmente, pelas “linguagens” e apropriação das novas tecnologias pelos jovens.

Assim sendo, não há primazia em se determinar se a escola tem que acompanhar as mudanças na sociedade ou se esta será um reflexo de transformações no sistema educacional. Qualquer avanço ou retrocesso representará o desfecho das formas pelas quais tentamos compreender, debater, interferir nos embates que se dão nas esferas dos sistemas (sociais, educativos e de produção) das instituições e das relações humanas.

3. Pedagogia, o recurso tecnológico do professor

Gostaríamos de abordar nesse tópico algumas questões que dizem respeito à definição da Pedagogia, sob o ponto de vista do trabalho docente, e entendê-la enquanto tecnologia responsável pela construção de saberes e interações humanas.

Sabemos, através de nossos estudos e diálogos com diversos autores, que os sistemas educacionais, as escolas, as práticas pedagógicas encontram-se diante de desafios e expectativas sem precedentes na história. E, sem dúvida, no trabalho docente é que essas manifestações mais se fazem presentes, como afirma TARDIF:

Enquanto as reformas anteriores enfatizavam muito mais as questões do sistema ou da organização curricular, constata-se, atualmente, uma ênfase maior na profissão docente, e também na formação dos professores e na organização do trabalho cotidiano. Exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis de ensino.

(TARDIF, 2002:114:115)

Além da escolarização em massa, fruto de uma política bancária, que visa exibir números estatísticos em troca de receitas de organismos financeiros

mundiais, que assim o exigem, e de algumas iniciativas, baseadas em pressupostos equivocados, supondo a “modernização” das escolas com a introdução de alguns computadores, seria interessante acompanhar o autor sobre o tema, analisando alguns aspectos sob os desafios da pedagogia na atualidade.

Num primeiro momento, o autor faz uma crítica categórica às pesquisas na área pedagógica, considerando-as por demais abstratas na análise dos sistemas educacionais e negligenciando alguns elementos concretos e importantes no cotidiano escolar tais como “o tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, os recursos disponíveis, os condicionantes presentes, as relações com os pares e com os professores especialistas, os saberes dos agentes, o controle da administração escolar, etc.” Do ponto de vista do trabalho dos professores, suas estruturas ou circunstâncias são indispensáveis à compreensão dos mecanismos que facilitam ou dificultam suas atividades. Não se obterá uma construção conceitual pedagógica fidedigna se não se levar em conta essa fonte: uma análise minuciosa do contexto de trabalho dos professores. Arriscamo-nos a considerar que nenhuma categoria de trabalhadores possa ser examinada sem esse dado preliminar.

Outro evento que merece registro, é que parece haver uma opinião formada sobre o trabalho docente, manifestada em várias situações e por vários segmentos sociais e acadêmicos, na maioria das vezes normatizando a atividade docente a partir de pressupostos, no mínimo particulares e fragmentados:

(...) a maioria dos discursos que hoje tratam do ensino e são veiculados pela classe política, pela mídia e pelos formadores de opinião – e freqüentemente por vários professores universitários – questiona se os professores trabalham bastante, se trabalham corretamente ou se dão um bom acompanhamento aos seus alunos. (...) a maioria das pessoas que se interessam pelo ensino fala sobretudo, e até exclusivamente, daquilo que os professores deveriam ou não deveriam fazer, ao invés de se interessar pelo que fazem realmente.

(TARDIF, 2002:116)

Para que se tenha idéia do que está sendo examinado é preciso situar-se em que lugar histórico e social está colocada a Pedagogia, sua natureza e definição.

Para TARDIF, a Pedagogia além de não sustentar uma neutralidade ou ingenuidade diante de eventos sócio-culturais, não poderia ser definida como categoria lógica ou científica, e sim como uma “noção social e culturalmente construída, noção essa na qual entram sempre ideologias, crenças, valores e interesses”, e mais, a Pedagogia poderia ser considerada a “tecnologia” dos professores, a chave-mestra de abertura para outras e novas tecnologias e assim poderia ser definida:

A Pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a Pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).

(TARDIF, 2002:117)

Assim sendo, existe na visão do autor uma associação entre Pedagogia e tecnologia do trabalho, argumentando que em qualquer situação de trabalho existe um objetivo que é o de uma ação transformadora em busca de produto final. E, por outro lado, em qualquer processo dessa natureza estará presente algum tipo de tecnologia pela qual os objetos são abordados, tratados e modificados. “Noutras palavras, não existe trabalho sem técnica, não existe objeto de trabalho sem relação técnica do trabalhador com esse objeto”.

Podemos então, de certa maneira, entender a pedagogia como uma “tecnologia” inerente ao trabalho docente de ensinar e socializar. E esse trabalho constituído na prática das interações humanas:

Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim, de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização.

(TARDIF, 2002:118)

Reforçando algumas reflexões anteriores em nosso estudo sobre a importância da mediação simbólica dos professores e as relações de poder inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, e incorporando a noção de que a Pedagogia é uma “atividade instrumental”, o professor assume a condição de “trabalhador interativo”, segundo o autor e poderemos avançar estudando as relações entre a Pedagogia e as técnicas materiais e outras tecnologias.

Na definição de TARDIF, a Pedagogia seria muito mais uma “tecnologia imaterial ou intangível” e não se confunde nem com a “maquinaria” – o “hardware – (vídeos, filmes, computadores, etc), e tão pouco com aulas expositivas, estudo dirigido e outros procedimentos de ensino-aprendizagem. Para ele, “esses meios são uma parte ou elementos do ensino, e não o todo”. Isso porque o trabalho do professor diz respeito à gestão da classe, motivação dos alunos, relação professor/aluno, gestão e conhecimento da matéria, etc.

Por outro lado, devemos considerar, sob uma outra ótica, que o avanço tecnológico tem originado uma série de exigências e modificações nas relações de produção e seus efeitos desembocam na educação provocando discussões e conflitos, muitas das quais ainda no campo da especulação, conforme MUNIZ SODRÉ:

Do fascínio centralizado na atividade da mídia e nas proezas da computação pode decorrer numa prática ideológica que atribui à inovação tecnológica em si mesma um poder mágico de solução dos problemas, independente das condições sociais e humanas. A ele não escapa a educação, confrontada com a extraordinária facilidade de acesso às informações propiciadas pelo computador e pelas redes telemáticas.

(MUNIZ SODRÉ, 2002:101)

Com prudência, Muniz Sodré propõe “repensar o estatuto do professor”, mas sem desconsiderar o que ele denomina de a “tentação tecnicista”, que ideologicamente, concebe a educação como ensino e aprendizagem de receitas prontas, sem uma conotação reflexiva, e propondo “atividades tópicas, realizadas num certo momento e encerradas com o produto final. Neste caso, convém falar de treinamento ou adestramento”. (MUNIZ SODRÉ, p. 102)

TARDIF vem corroborar essa tese afirmando que “a tarefa do professor consiste, grosso modo, em transformar a matéria para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la”. Ou seja, o produto final do trabalho docente é submeter o conhecimento à atividade de aprendizagem no intuito de produzir um resultado no outro ou num “outro coletivo”, conforme expressão clássica de Mead (1982).

Nesse ponto, em que examinamos a Pedagogia e as “tecnologias” do trabalhador docente, cabe desmistificar aquela idéia de que para ser professor basta ter algum conhecimento, um “dom natural” ou um talento pessoal. Na verdade, a docência, enquanto atividade laborativa exige grande domínio de técnicas básicas de trabalho, bem assimiladas e dominadas. (...) não existe arte sem técnicas, e a arte atua a partir do domínio das técnicas próprias a um ofício. É assim em todas as ocupações e não há razão para que o ensino constitua um caso à parte”. (TARDIF, p. 121)

Devemos, entretanto, ressaltar que não se trata aqui de defender uma concepção tecnicista de Pedagogia, ao invés disso procuramos relacioná-la com todos os pontos já citados, cabedal de conhecimentos e práticas inerentes ao trabalho do professor, e reconhecê-los como “tecnologias” das quais faz uso, representando uma mediação cultural e simbólica na sua interatividade com os alunos. Quanto à questão da eficiência, se porventura surgir (quase sempre surge!), cabe questionar o que é eficiente, em relação a quê e a quem?

Esse último quesito nos lembra a análise de um programa oficial do governo brasileiro – o Programa Sociedade da Informação (Socinfo) –, na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, feita por MUNIZ SODRÉ, e já citada em

nosso trabalho, sob outra perspectiva, mas que cabe aqui para elucidar nossa argumentação nesse momento:

Em nenhum momento se tratava de transformar as condições reais em que se assentam as velhas estruturas educacionais e sim de trocar as perspectivas sociais de inclusão do maior numero possível de sujeitos nacionais na educação formal qualificada e no mercado de “inclusão de todos na rede.

(MUNIZ SODRÉ)

Uma outra abordagem interessante de Maurice Tardif é a sua ótica sob a qual se quisermos conhecer os componentes de qualquer trabalho humano, é necessário isolá-los para fins de análise. Ele cita como principais componentes “o objetivo do trabalhador, o objeto do trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho”. E usa como referência de sua construção teórica uma comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente, no que diz respeito aos fins, ao objeto e ao produto do trabalho, cujo quadro demonstrativo julgamos procedente reproduzir abaixo:

Quadro 1 – Comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente no que diz respeito aos objetivos, ao objeto e ao produto do trabalho. (TARDIF, p. 124, 125)

	Trabalho na indústria com objetos materiais	Trabalho na escola com seres humanos
Objetivos do trabalho	Precisos Operatórios e delimitados Coerentes A curto prazo	Ambíguos Gerais e Ambiciosos Heterogêneos A longo prazo
Natureza do objeto do trabalho	Material Seriado Homogêneo Passivo Determinado Simples (pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais)	Humano Individual e social Heterogêneo Ativo e capaz de oferecer resistência Comporta uma parcela de indeterminação e de autodeterminação (liberdade) Complexo (não pode ser analisado nem reduzido aos seus componentes funcionais).
Natureza e componentes típicos da relação do trabalhador com o objeto	Relação técnica com o objeto: manipulação, controle, produção. O trabalhador controla diretamente o objeto. O trabalhador controla totalmente o objeto.	Relação multidimensional com o objeto: Profissional, pessoal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa, etc. O trabalhador precisa da colaboração do objeto. O trabalhador nunca pode controlar totalmente o objeto.
Produção do trabalho	O produto do trabalho é material e pode, assim, ser observado, medido, avaliado. O consumo do produto do trabalho é totalmente separável da atividade do trabalhador. Independente do trabalhador.	O produto do trabalho é inatingível e imaterial; pode dificilmente ser observado, medido. O consumo do produto do trabalho pode dificilmente ser separado da atividade do trabalhador e do espaço de trabalho. Depende do trabalhador.

Pode-se observar, a partir do quadro exposto, que o trabalho dos professores apresenta algumas singularidades ou especificidades, com um grau de complexidade que o faz diferir-se claramente de um trabalhador industrial.

Uma delas é que o trabalhador industrial, ao contrário do professor, executa sua tarefa dentro de um tempo determinado e pode observar o produto final da sua ação. Já o professor trabalha durante um tempo impreciso, condições mutáveis e, quase sempre, não vê o resultado do seu trabalho. E como não o vê, tem dificuldade de avaliar o seu desempenho. Outras questões assinaladas pelo autor nessa análise são : “os objetivos dos professores definem uma tarefa coletiva e temporal de efeitos incertos; os objetivos do ensino escolar são gerais e não operatórios e os objetivos escolares são numerosos e variados, heterogêneos e pouco coerentes”. (TARDIF, p. 126, 127)

A seguir o autor enumera três conseqüências desses objetivos para a Pedagogia. Que poderiam ser resumidos em três aspectos básicos: a) a Pedagogia tem efeitos imprecisos e remotos e é uma tecnologia que depende dos professores para transformá-la e adaptá-la às exigências de suas tarefas; b) a Pedagogia enquanto tecnologia interativa se concretiza através da reflexão e da ação no processo ensino-aprendizagem, corresponde a uma atividade construtiva e interpretativa ao mesmo tempo; c) e, finalmente, os objetivos podem ser percebidos como elementos que favorecem a autonomia dos professores, mas também como limitações que ampliam sua tarefa profissional.

De todo modo, o objetivo de trabalho dos professores – o ser humano – não pode ter seus componentes reduzidos funcionalmente para análise, diferentemente de um automóvel ou um computador, pode-se falar, assim, de um “objeto complexo”, sem dúvida o mais complexo do universo, pois é o único que possui uma natureza física, biológica, individual, social e simbólica ao mesmo tempo.

Esse fato nos leva a considerar que os professores lidam com um objeto de trabalho sobre os quais não têm controle, já que independente da “tecnologia” utilizada, sua atividade está calcada principalmente em gerir relações sociais e afetivas. E, além disso, administrar tensões e conflitos que escapam à sua determinação e estratégia. Os alunos representam individualidades com desejos,

motivações, origens sociais e uma relação com a educação que vão do extremo interesse, à inapetência produtiva. Sob esse aspecto, caberia, num outro momento, uma análise pormenorizada do corpo discente e seus objetivos na escola. Até agora, na literatura, depreende-se que os alunos são poupados de uma análise mais crítica sobre seus interesses e comportamentos, não se aplicando, nesse caso, o rigor científico e ético presentes nas investigações sobre as crises e conflitos do sistema educacional, ao focar os professores. Nesse sentido, os professores têm sido os mais responsabilizados, sob as mais diversas óticas, pelos fracassos escolares.

Os professores, no exercício de suas atividades, não têm uma idéia clara nem definida sobre o resultado do seu trabalho, uma vez que a socialização é um processo que tem continuidade fora da escola e pode se estender por muitos anos. Quanto ao ensino como avaliar se o aluno se tornou um cidadão crítico, democrático ou ético? Como saber se o que o aluno aprendeu lhe rendeu frutos enquanto sujeito e profissional? Como obter dados relevantes para julgar uma aprendizagem significativa?

Na comparação com o trabalhador industrial as perspectivas dos resultados se dão de forma diferente:

No trabalho industrial, o trabalhador pode observar diretamente o seu produto, pois ele é física e materialmente independente do trabalhador. Além disso, um automóvel, um computador, uma mercadoria qualquer podem ser observados, manipulados, avaliados e medidos na ausência do trabalhador e fora do lugar em que foram produzidos. No caso do professor, as coisas são muito mais complexas.

(TARDIF, 2002:133)

E mais,

(...) o consumo (aprender) é produzido habitualmente ao mesmo tempo em que a produção (ensinar, fazer aprender). Assim torna-se difícil separar o trabalhador do resultado e observar este último separadamente do seu lugar de produção.

(Idem, p. 133)

No trabalho de TARDIF, as técnicas e saberes que fundamentam as atividades docentes também podem ser comparadas com as do trabalhador industrial, conforme reprodução do quadro abaixo:

Quadro 2 – Comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente no que se refere às tecnologias. (TARDIF, p. 135)

	Tecnologias do trabalho no setor da indústria, com objetos materiais	Tecnologias do trabalho na escola, com seres humanos
Repertório de conhecimentos	Baseadas nas ciências naturais e aplicadas	Baseadas nas ciências humanas e nas ciências da educação, bem como no senso comum
Natureza dos conhecimentos em questão	Saberes formalizados, proposicionais, validados, unificados	Saberes não-formais, instáveis, problemáticos, plurais
Natureza do objeto técnico	Aplicam-se a causalidades, a regularidades funcionais, a classes de objetos, a séries	Aplicam-se a relações sociais e a individualidades, assim como a relações que apresentam irregularidades; são confrontadas com indivíduos, com particularidades
Exemplos de objetos específicos aos quais se aplicam as tecnologias	Metais, informações, fluidos, etc.	A ordem na sala de aula, a “motivação” dos alunos, a aprendizagem dos saberes escolares, a socialização, etc.
Natureza das tecnologias	Apresentam-se como um dispositivo material que gera efeitos materiais	Tecnologias freqüentemente invisíveis, simbólicas, lingüísticas que geram crenças e práticas
Controle do objeto	Possibilitam um alto grau de determinação do objeto	Possibilitam um baixo grau de determinação do objeto
Exemplos de técnicas concretas	Esfregar, cortar, selecionar, reunir, etc.	Lisonjear, ameaçar, entusiasmar, fascinar, etc.

Nesse estudo, o autor se refere à natureza das tecnologias do trabalho docente como àquelas tradicionalmente utilizadas pelos professores na sua interação com os alunos, considerando-as na sua análise como fundamentais e sugerindo, como em registro anterior, outras “tecnologias” (de informação e comunicação) como “elementos” ou como “partes” do ensino, uma vez que a Pedagogia seria definida como uma “tecnologia imaterial ou intangível” e por singularidades específicas da atividade educativa. De acordo com sua pesquisa as verdadeiras tecnologias de ensino usadas pelos professores são “tecnologias de interação”, entre as quais ele destaca três: **a coerção, a autoridade e a persuasão**.

Seu pensamento é o de que os professores não contam com saberes de sua formação ou das ciências da educação nas suas atividades em sala de aula. Os professores têm que tomar decisões ou estabelecer estratégias para que o processo educativo se desenvolva, **durante** as mesmas. Se esse fato lhes retira um ponto de apoio importante, por outro lado lhes outorga a condição de construtores desses saberes. Nesse sentido, as relações estabelecidas na sala de aula estão referidas mais às atividades políticas e sociais, que colocam seres humanos em contato uns com os outros, do que à técnica material ou à ciência (Arendt, 1983.)

Assim, TARDIF descreve a **coerção** enquanto comportamentos punitivos reais e simbólicos desenvolvidos pelos professores em interação com os alunos na sala de aula; a **autoridade** enquanto poder legítimo caracterizado pela condição de adulto (conferida pelas crianças e jovens) e a de mestre (conferido pela escola), pelo carisma (capacidade subjetiva do professor) e a autoridade racional legal (regulamentos formais da organização escolar e da sala de aula); e a **persuasão** que reside na arte de convencer o outro a fazer algo ou a acreditar em algo (se apóia em todos os recursos retóricos da língua falada), como as “verdadeiras tecnologias de ensino”.

Prosseguindo, o autor confere à experiência profissional e, principalmente, à *personalidade* do professor, componentes indispensáveis à realização do seu trabalho. E mais, não há como o professor ficar indiferente no processo de relações sócio-afetivas desencadeadas numa situação educativa. Ele fatalmente será cobrado por isso, pelos alunos e pelos próprios colegas professores.

TARDIF confere à personalidade do professor o *status* de “meio tecnológico”, e à atividade laborativa como “trabalho mental”:

O ensino comporta certos aspectos de trabalho mental, notadamente, como vimos, no que diz respeito à necessidade de os professores construir seus objetos e seus locais de trabalho, e também, no que se refere à importância de estabelecer relações significativas com os alunos.

(TARDIF, 2002:143)

Essas características do trabalho do professor permitem compreender o seu envolvimento nesse processo, quando está com os alunos ou distante deles, seus pensamentos e ações mantêm esse vínculo, porque é através de suas experiências, sejam elas pessoais, afetivas, sociais ou acadêmicas, enfim, de sua subjetividade, que se constituem seu saber e sua prática pedagógica. Nesse sentido, a pedagogia se aproxima muito mais de uma *práxis* do que de uma *téchne*, no sentido restrito do termo.

4. A Pedagogia e a Sociedade: entre heranças modernas e críticas pós-modernas

No tópico anterior nos concentramos no trabalho docente utilizando como referência autores cujo construto teórico se assentava sobre a compreensão de que a Pedagogia era a “tecnologia” dos professores e, que, na sua prática, esses trabalhadores, diferentemente dos seus colegas da indústria, utilizavam-se da “tecnologia da interação”, considerando quaisquer outros recursos tecnológicos como “meios” ou “partes” do processo ensino-aprendizagem.

Nessa abordagem, procuraremos trabalhar sustentações conceituais sobre a educação, a escola e, principalmente, a Pedagogia, tentando definir sua

inserção numa sociedade marcada por fenômenos subjacentes às mudanças no campo tecnológico, da produção, do trabalho e, especificamente, no da Educação.

O embate teórico que traz no seu bojo conceitos como modernidade e pós-modernidade, transmite muito mais interrogações do que certezas, menos convicções e mais projeções, conforme LIBÂNEO:

Quais as perspectivas do futuro para o qual temos de preparar os indivíduos? A educação escolar subsistirá ao impacto da sociedade da informação, das novas tecnologias e dos novos meios de comunicação? É possível conciliar o projeto de emancipação humana com os novos padrões econômicos de produção e competitividade? A quem interessa o discurso atual de revalorização da Educação básica? Os educadores saberão confrontar as críticas pós-modernas à Pedagogia, à escola, e ao ensino convencional? Ainda é possível acreditar que a escola seja o lugar de desenvolvimento da razão humana, base para a liberdade intelectual e política?

(LIBÂNEO, 1999)

O autor apresenta essas questões tomando como referência uma perspectiva moderna da educação e da escola, cuja proposta era preparar o indivíduo para sua emancipação e para a reestruturação geral da humanidade, cuja crítica fundamental estava dirigida ao sistema capitalista e seus subprodutos.

Como é óbvio, essa não é uma tarefa simples e seus conflitos geraram uma busca frenética de modelos e práticas que retomassem alguns princípios, sem perder de vista os avanços do campo tecnológico propostos por um impacto cultural sem precedentes no campo da comunicação e da informação.

Assim sendo, o autor se propõe a apresentar algumas questões pertinentes ao tema central – a Pedagogia – assinalando seus problemas teóricos e práticos na atualidade, situando-a no embate entre os pensamentos moderno e pós-moderno, e expondo algumas idéias sobre o contexto escolar numa sociedade em transformação.

O nosso interesse deverá estar voltado para a discussão levantada pelo autor sobre a definição do que seja o campo pedagógico dentro do embate acima assinalado.

De fato, a Educação e a Pedagogia de certa forma estão em alta na sociedade. Nos mais variados segmentos e instituições discutem-se caminhos, sugestões, críticas, ou seja, reconhecimento da necessidade de se conciliar os movimentos da sociedade em mudança com os processos educativos e os sistemas educacionais.

E o que mais surpreende na análise desse processo, é que justamente nos meios educacionais a recíproca não seja verdadeira:

Assim, enquanto assistimos ao desenvolvimento e os desdobramentos de uma sociedade eminentemente pedagógica, com a força dos meios de comunicação social, pela difusão de signos, pela capacidade da mídia em fazer cabeças, no meio educacional se discute se há pertinência ou não de uma ciência pedagógica, se deve ou não existir um curso de Pedagogia, se existe ou não trabalho para os pedagogos, se o licenciando precisa ou não de formação pedagógico-didática, se a escola resiste ou não à crítica pós-moderna (...)

(LIBÂNEO, 1999:152:153)

Não é por coincidência que retomamos questões já descritas na literatura ao longo desse trabalho e que remetem ao eixo central da nossa investigação: o impacto das transformações tecnológicas sobre a identidade do professor, um profissional convocado a responder não só aos desafios da atualidade, mas também aos do sistema educacional em descompasso com a realidade. As tecnologias de comunicação e informação sofisticam-se e oferecem cada vez mais possibilidades de acesso a novas modalidades de aprender e ensinar, enquanto que a Pedagogia – a “tecnologia” do professor – esvai-se em abstrações, oportunizando a que profissionais de outros campos invadam seu espaço, construam e destruam premissas, quase sempre em benefício próprio, na maioria das vezes sem um conhecimento abrangente do que se passa em uma escola ou em uma sala de aula.

Quanto à definição do campo pedagógico, assim o define o autor:

(...) a Pedagogia ocupa-se das práticas educativas intencionais destinadas a favorecer o desenvolvimento dos indivíduos no interior de sua cultura por meio de processos de transmissão e assimilação ativa de experiências, saberes e modos de ação culturalmente organizados. Para tanto, mobiliza um numeroso contingente de profissionais, em torno de um considerável conjunto de atividades no ensino, na educação de adultos, na educação continuada, nas empresas, nos meios de comunicação, nos sindicatos, no lazer e nos esportes, movimentos sociais, etc. (...)

(LIBÂNEO, 1999:154)

Com toda essa abrangência e importância na formação e estrutura da sociedade, por que se diz que a Pedagogia, como ciência geral da Educação vive em meio a uma crise e vários conflitos?

O autor apresenta cronologicamente algumas razões dessa desvalorização ou perda de prestígio da Pedagogia no Brasil: “o movimento da educação nova a partir da década de 1920, mais tarde com o tecnicismo educacional, depois com a crítica anti-autoritária e os estudos sobre a reprodução social, e hoje com o pós-modernismo”. E não deixa de apontar alguns pontos vulneráveis que dão margem ao desprestígio como “a determinação do seu saber; o reconhecimento social do seu campo profissional; o grau de desempenho e eficiência das instituições e dos educadores”.

A respeito do primeiro ponto, podemos dizer que se trata de uma discussão conceitual sobre a especificidade do saber pedagógico, da Pedagogia enquanto ciência e da crise das Ciências Humanas em geral. Os dois últimos refletem não só o fracasso de políticas públicas para a Educação, como o baixo desempenho e eficiência da instituição escolar, desacreditada na sociedade e numa crise interna envolvendo formação de professores, metodologia de ensino e baixo rendimento dos alunos, pontos já exaustivamente expostos nesse trabalho.

Nesse ponto, o autor tenta resumir questões básicas de sua argumentação, expressando-as através de interrogações:

Em face dessas vicissitudes e impasses, por que insistir na escola, no processo escolarização convencional, na pedagogia escolar? Por que não investir em alternativas com o emprego dos meios de comunicação, na educação à distância, na informática? Se como pedagogos ainda nos empenhamos em nos dirigir à razão dos educandos, há outros meios mais eficazes do que a escola? Terão razão os pós-modernistas ao anunciar o malogro da Pedagogia, quando é precisamente a informatização que assume o lugar de destaque para caracterizar a sociedade pedagógica? Que sentido tem em se falar contra a Pedagogia, se exatamente o mundo contemporâneo pedagogiza a sociedade mediante uma diversidade de práticas educativas, como inculcação de valores e opiniões através dos meios de comunicação, da propaganda?

(LIBÂNEO, 1999:164)

Muito embora se saiba que outras instituições têm vivido essa crise, principalmente as de cunho pedagógico – as eclesiásticas, as partidárias, as sindicais – nos interessa, nesse momento, abordar a Pedagogia no embate entre modernidade e pós-modernidade, seguindo com o autor e a literatura sobre o tema.

Nossa intenção é tentar compreender os conceitos de modernidade e pós-modernidade, vinculando-os à perspectiva pedagógica e educacional, naturalmente incluindo os efeitos de uma sociedade cujas tecnologias de comunicação e informação repercutem nas instituições e comportamentos.

LIBÂNEO, no estudo desse embate trabalha com diversos autores e inicia com o texto de GIROUX (1993), para quem “a teoria e a prática educacionais vigentes estão ligadas à linguagem e aos pressupostos do modernismo” e quanto ao pós-modernismo este não apresentaria rupturas drásticas com o modernismo, mas significaria uma reconstituição de leituras dos campos social, cultural e do geográfico do mundo, “produzindo novos paradigmas de crítica cultural”, sua posição pode ser considerada como de um conceito crítico à modernidade.

A despeito da pós-modernidade, GIROUX reconhece a dificuldade de um significado consensual para o termo e utiliza-se da interpretação de dois autores: LYOTARD e JAMESON.

Para o primeiro, “o pós-modernismo designa um movimento de rejeição das grandes narrativas, das teorias globalizantes, dos filósofos metafísicos”. Isto significaria que transformações importantes estão em curso desafiando e questionando conceitos e pressupostos vinculados à modernidade:

As condições de produção do conhecimento, e da tecnologia – por exemplo, a difusão do computador, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia avançada, os textos eletrônicos – estão enfraquecendo antigos hábitos e práticas sociais da modernidade (narrativas totalizantes) em favor de novas formas de organização social, privilegiando o diverso, o local, o específico, o efêmero, o contingente, as decisões individuais sem os arrimos filosóficos tradicionais.

(LIBÂNEO, 1999:166)

Já para JAMESON, o pós-modernismo representa um estágio do chamado capitalismo tardio, uma nova leitura de uma nova era, de “novos mapas cognitivos”:

(...) o pós-modernismo refere-se tanto a uma teoria social (de questionamento, de crítica cultural da visão de mundo do modernismo) quanto a um conjunto emergente de condições sociais, culturais e econômicas que caracterizam a era do capitalismo e do industrialismo global, tais como: mudança nas relações de produção, na natureza do Estado-nação, novas tecnologias e seu impacto nas telecomunicações, na informática, nos processos de globalização e inter-dependência (...)

(LIBÂNEO, 1999:167)

Aproveitando essas duas interpretações e incluindo outras, GIROUX estabelece algumas características da condição pós-moderna que LIBÂNEO sintetiza

em quatro pontos: do ponto de vista filosófico; do ponto de vista econômico; do ponto de vista político e do ponto de vista cultural.

Quanto ao primeiro pode ser resumido na rejeição de teorias explicativas ou condutoras da idéia de um “destino humano global ou coletivo ou de grandes sistemas teóricos de referência, ou ainda de uma “vanguarda” condutora dos destinos e das idéias da coletividade”. Estes seriam pressupostos iluministas e na crítica pós-modernista estão sendo substituídos por “ações específicas de sujeitos individuais ou de grupos particulares e locais, diferenças culturais, étnicas sociais” e por “uma pluralidade de vozes e narrativas, novos atores sociais, contemplando suas diferenças culturais, a partir de configurações particulares de espaço, lugar, tempo e poder”.

O segundo ponto de vista versa sobre modificações na conceituação do capital, nos mercados, na produção e no trabalho com o uso da informatização e dos sistemas de comunicação, exigindo mais conhecimento e qualificação (intelectualização) da mão-de-obra.

Do ponto de vista político observa-se certa decadência da idéia de Estado-Nação, descrença nos preceitos políticos enquanto representação coletiva e crescimento de “movimentos particularistas, locais, setorializados, dando à política uma conotação diferenciada”.

E do ponto de vista cultural, “há mudanças nas formas de produção, circulação e consumo de cultura. (...) É uma sociedade saturada de mensagens da mídia que não tem correspondência com conteúdos modernos tais como valores humanos, dignidade, luta política, ação do sujeito, ideologia, etc. Não há nada que se assemelhe a uma apreensão da essência do real, a uma leitura em profundidade do real. Nada que requeira uma epistemologia que assegure a validade da verdade. Ao contrário, a realidade está na superfície, no espetáculo, nos simulacros, providos por novas fontes de tecnologia e informação”.

Poderíamos entender então que, embora a Educação e a Pedagogia sejam examinados conceitualmente por um lado, por uma tradição moderna que não se concretizou, com seus objetivos humanistas, racionais e emancipatórios, frutos de uma promessa iluminista, por outro, o seria por uma crítica pós-moderna rompendo

com os ideais modernistas e destruindo todas as referências associadas a seus postulados. O cotidiano das instituições escolares parece estar distante desse palco, como se estivesse num limbo onde o ontem não mais satisfaz; o hoje é gestão de circunstâncias internas e particulares e o novo permanece como que fora de alcance.

Nesse aspecto a discussão sobre modernidade e pós-modernidade prossegue não só afirmando, como questionando algumas teses prós, outras contra, especificamente no campo da Educação.

Alguns autores como WERNER MARKET (1986) concordam com HABERMAS em torno do discurso sobre a determinação do conceito de sujeito articulado com o projeto de modernidade, “(...) o que se esgotou foi uma determinada utopia, a sociedade do trabalho, que teria perdido importância em favor de se postular uma vida coletivamente melhor e comunicativamente mais rica (...)”.

E MARKET analisa também uma questão importante para o nosso estudo sobre o impacto dos avanços tecnológicos na educação, que segundo ele “estaria provocando uma crise no conceito de formação, afetando a auto-compreensão do sujeito”:

(...) A criança vive inserida num mundo técnico-informacional, alimentando-se de imagens e textos e, com isso, pouco se importa em ser um “eu completo” com todo o saber necessário. A criança de hoje, digamos, a criança pós-moderna, é um “jogador lingüístico”. Ante uma multiplicação de linguagens e de possibilidades de opções, o uso da linguagem tornou-se um jogo. À medida que o jogador descobre uma contradição em seu programa, inventa logo um novo jogo de linguagem.

(LIBÂNEO, 1999:169:170)

Sob essa ótica, a nova geração de crianças e jovens incorpora e lida melhor com esses “jogos lingüísticos” do que a escola e os professores. Por outro

lado, há que se refletir não sobre a facilidade e velocidade da assimilação, ou seja, sobre o envólucro, e sim sobre o conteúdo da mensagem e sua articulação com a cultura comunicacional e com o sistema capitalista, ainda vigente e poderoso. Essa reflexão que representa, algumas vezes, movimentos de resistência entre alguns professores mais qualificados e interessados nesse fenômeno, tenta evitar que mergulhemos no mar do “utopismo tecnopedagógico” sem aparatos capazes de nos auxiliarem no discernimento das contradições existentes.

De acordo com a linguagem do trabalho pós-moderno sobre “jogos lingüísticos”, por exemplo, MARKET cita LYOTARD que a respeito dessas contradições esclarece que a:

Linguagem torna-se hoje (...) pela primeira vez, objeto de investimentos capitalistas, um produto (resultado de processadores de texto, da informática, da ligação por cabos, de novas tecnologias de comunicação) e, com isso, também uma mercadoria. Até o presente, a linguagem permanecera fora de circulação de mercadorias, como “língua natural” do cotidiano e como linguagem de formação, aprendida nas instituições de ensino e cultura. Esta linguagem serviu à profissionalização do saber, bem como à formação do poder político. A mercantilização da linguagem altera profundamente esta situação. A “crise formativa”, em todos os níveis e em todos os países “industrializados”, por exemplo, a desprofissionalização do ensino e as evidentes modificações das linguagens naturais são sintomas desta alteração.

(LIBÂNEO, 1999:170)

Dando prosseguimento ao embate entre o moderno e o pós-moderno, ROUANET, no artigo “Do pós-moderno ao neo-moderno” (1986), rechaça a idéia do fim da modernidade, que haja uma ruptura real entre esta e a dita pós-modernidade. Há, segundo o autor, “uma consciência de ruptura com a modernidade e tudo que ela representa: a razão, instrumento de esclarecimento; as idéias de progresso e de emancipação pela ciência ou pela revolução social e os modelos clássicos de gestão e organização do trabalho dispensados pela economia e sociedade, substituindo-os

por novos padrões baseados na informática e nas novas tecnologias”. (LIBANEO, p. 170)

Nesse sentido, afirma ROUANET, não há ruptura porque continuamos vivendo no sistema capitalista, e porque culturalmente há apenas indícios de uma consciência de ruptura no campo ético e estético. Sendo assim, conclui que “a pós-modernidade não é uma ruptura, mas uma simples variedade da modernidade. A consciência de ruptura advém, aí sim, da idéia de exorcizar o velho (modernidade) e articular o novo (pós-moderno) “diante de tensões da atualidade (terrorismo, erosão de valores culturais, degradação dos ecossistemas, etc.), tidos como males da modernidade, os quais é preciso rejeitar em nome de um novo paradigma”. (LIBANEO, p.171)

Entende-se que ROUANET concorda com HABERMAS em que a modernidade não se extinguiu, está incompleta, é um projeto não concluído. Embora muitas promessas do Iluminismo tenham sido cumpridas: “o desenvolvimento das forças produtivas, os progressos científicos, os avanços na saúde e na medicina, a potencialização dos meios de difusão de cultura e informação, a informática, a modernidade ficou em débito com a maior autonomia do indivíduo. As desigualdades sócio-econômicas permanecem vivas, produzindo miséria e injustiças.

Para tanto, ROUANET estipula algumas bases para o que ele propõe como neo-moderno:

Entre outras indicações, propõe que o neo-moderno resgate o sentido da autonomia humana, oponha-se a uma hostilização da ciência contra o irracionalismo, mas exija que a política científica seja submetida ao controle da sociedade. A consciência neo-moderna assume uma posição racionalista.

(LIBÂNIO, 1999:172)

Autores, notadamente os brasileiros, têm trabalhado especificamente sobre a questão da educação no embate entre modernidade e pós-modernidade e suas conseqüências.

GHIRALDELLI, P., por exemplo, vê o professor de hoje “como herdeiro da tradição iluminista, inculcado com a idéia do homem dominador da natureza, inclusive da sua própria, por meio do saber; do homem que é moderno por dominar suas paixões e sua imaginação em favor da ciência”. O professor teria um papel, no entendimento do autor, de tornar o homem “eficaz e eficiente na sociedade moderna”, sendo seus objetivos dotados de “racionalidade instrumental”, incapazes de romper com a “barbárie da modernidade capitalista”. (LIBANEO, P. 174)

SILVA, TOMAS. T. (1993), discutindo o impacto na educação das idéias pós-modernistas e pós-estruturalistas, dentro do enfoque de uma Sociologia Educacional Crítica, se posiciona em torno do que poderíamos chamar de uma teoria crítica pós-moderna da educação, a partir da qual “fustiga as crenças mais caras aos pedagogos, inclusive os críticos”:

(...) Destacando as características mais marcantes do pós-modernismo e pós-estruturalismo – rejeição das metanarrativas, descentração do sujeito e sua consciência do centro do mundo social, desconfiança da noção da razão universal, análise e crítica das estruturas binárias tipo opressor/oprimido, teoria/prática, etc., crítica à idéia de que a razão possa constituir-se uma fonte de autonomia e emancipação (...)

(LIBÂNIO, 1999:175)

BRANDÃO, Z.(1994), menciona a precariedade da discussão não epistemológica nesse campo. Segundo ela, “tudo indica que ainda caminhamos defasadamente em relação aos debates que nortearam as rupturas epistemológicas caracterizadas como crise de paradigmas”. Propõe então, que a Educação deve “trabalhar na ótica multidisciplinar” para tentar garantir a discussão da condição pós-moderna e sua crítica à racionalidade científica, expressa na crise de paradigmas.

Através desse olhar ampliado pela literatura sobre modernismo/pós-modernismo e sua relação com a Pedagogia e a Educação, escola e a prática docente, embora fique evidente não só a riqueza como a incompletude das formulações em vigência e em andamento, podemos examinar as contribuições e os riscos que as mesmas oferecem para o entendimento desse processo relacional, conceitual, político e pedagógico.

Parece não restar dúvidas que o “ideário pedagógico” vigente tem uma relação direta com os preceitos do Iluminismo, portanto do moderno. E, por outro lado, as críticas pós-modernas, apesar de não serem, em determinados casos, originais, atingem em cheio os preceitos do estabelecido e por consequência as próprias bases da nossa história cultural, da Pedagogia e da escolarização formal.

Autores já citados como ROUANET, GIROUX e MCLAREN já se pronunciaram quanto aos riscos e contribuições do pensamento pós-moderno em relação a temas como: “as grandes narrativas, as fronteiras entre universalismo e localismo, novos olhares para as diferenças racial, étnica e de gênero, os valores éticos universais e as diferenças culturais, o transpassamento entre arte e vida, cultura erudita e cultura popular, imagem e realidade”. (LIBÂNEO, p. 177, 178)

LIBÂNEO chama atenção sobre a possibilidade que a conjuntura atual, de “questionamentos às posições de esquerda, às transformações em escala mundial, da vida cotidiana impregnada da “condição pós-moderna”, pode causar num professorado com baixa remuneração, qualificação e desvalorização profissional, podendo transformar o “pós-moderno” em mais um “modismo” como resultado de seu sentimento de impotência diante de um processo de degradação sobre o qual não tem muita chance de interferir e modificar.

Nesse sentido, afirma LIBÂNEO: “Precisamente para conter esse risco é que os “teóricos e administradores da educação precisariam ter cautelas ao analisar práticas educativas a partir da teoria pós-moderna e da condição pós-moderna” (LIBÂNEO, p. 179). E examinando essas questões, o autor menciona diferenças marcantes entre ciências que trabalham com a formação do homem, concepções de mundo, o futuro da sociedade, como, por exemplo, entre a Pedagogia, a Política, a Ética, a Sociologia e a Psicologia”:

(...) O pedagogo, o professor realizam uma prática humana baseada em relações de influência em que é impossível excluir o caráter de intencionalidade, isto é, uma intervenção em direção a finalidades formativas implicando em comprometimento moral com a prática educativa. (...) Além disso, como prática social, a educação responde a exigências externas (sociais, econômicas, culturais) que vão além das necessidades e expectativas individuais ou, mesmo, de grupos particulares.

(LIBÂNEO, 1999:180)

Como algumas críticas à Pedagogia certamente atingem a escola enquanto suposições sobre seu “anacronismo ou a inevitabilidade da sua substituição pelos meios da informática e da mídia”, o autor questiona e denuncia o desconhecimento que os “pós-modernos” exibem sobre a realidade cotidiana de uma escola e de uma sala de aula. Em outros pontos do nosso estudo já nos referíamos, com auxílio da literatura, sobre as contradições de um conceito de globalização homogeneizador, com a mensagem de interconexão e integração de todos no “novo mundo”, convivendo com o aumento da desigualdade e injustiça social, produzindo miséria, analfabetismo e ampliando o fosso entre minorias e majorias, entre incluídos e excluídos, entre desenvolvidos e subdesenvolvidos.

O dia-a-dia da escola é uma vivência prática dessas contradições e ao mesmo tempo possibilidade de entendê-las (instrumentos conceituais), construir alternativas (ações políticas) para transformá-las, baseados em princípios indispensáveis (ética, democracia, cidadania) ao seu êxito e à sua eficácia.

E é curioso notar que “os mensageiros do pós-modernismo estigmatizam a escola e o trabalho pedagógico que lhes é peculiar, depois que eles próprios adquiriram nela o patamar de base para poderem ser “críticos” dela”.

Uma outra questão a ser abordada é a da formação do indivíduo. Assistimos a uma escalada de mensagens sobre as necessidades de se implementar conhecimentos e habilidades pensando as crianças num mundo tecno-informacional que as alimenta de imagens e textos, tornando inútil qualquer noção de formação integral, o que leva o autor a questionar: “quantas são as crianças que se “educam”

pela informática? Como generalizar análises a partir de situações de grupos particulares? E o próprio autor responde:

(...) A questão, todavia, está em que a formação é indispensável para desenvolver nos jovens capacidades cognitivas e com isso aprenderem a expressar-se, a compreender diferentes contextos da realidade, relativizar certezas, a pensar estrategicamente. Aspectos em que a lógica do mundo tecno-informacional pode ajudar, mas sem subsumir nela todo o processo formativo que implica o crescimento do ser humano, domínio gradativo de conhecimentos, técnicas, habilidades, o desenvolvimento da capacidade de apropriar-se da realidade (...).

(LIBÂNEO, 1999:182)

Algumas outras questões permeiam os discursos pós-modernos e pedagógicos que merecem reflexão mais cuidadosa. Entre elas destacamos o “verticalismo autoritário” na relação professor-aluno, o colapso das utopias e recusa de ideais universais (igualdade, justiça, solidariedade).

No primeiro caso, fica evidente, o desconhecimento por parte de alguns teóricos das intrincadas e complexas relações pedagógicas e afetivas vivenciadas numa sala de aula entre professores e alunos. O jogo de tensões e conflitos e a dimensão simbólica dessas relações nas quais há uma “relação desigual de poder”, fundamental para a constituição de normas e regras civilizatórias (externas) e restrições a pulsões instintuais (internas), são indispensáveis à formação do indivíduo enquanto sujeito. Nesse aspecto, não se faz educação sem uma “violência simbólica” que nada mais é do que a intervenção do educador no processo formativo, como parceiro mais experiente na relação pedagógica humana.

A segunda questão levantada acima, merece uma atenção ainda mais cuidadosa, tendo em vista que sugere um desencanto com a política, desmobilizando e enfraquecendo movimentos sociais na luta contra injustiças e desigualdades vigentes na sociedade, não importando o fracasso moderno ou a crítica pós-moderna. A estrutura sócio-político-econômica liberal, com seu discurso globalizante, pós-industrial, tecno-informacional, está funcionando a pleno vapor na produção de

discursos justificatórios sobre interesses camuflados, mas também de desigualdade, miséria e fome. As conquistas e avanços tecnológicos só alcançaram uma minoria da população global e possibilitaram uma reordenação do poder, reforçando instrumentos que alimentam o sistema capitalista acentuando cada vez mais instabilidades sociais, econômicas e, porque não, educacionais.

Essas considerações tendem a reafirmar a relevância da Pedagogia em meio a esses embates e a conclamar os professores como elementos fundamentais nas estratégias que contribuam para uma “política de democracia radical (uma vida pública democrática) e investigar como isso se liga ao específico da Pedagogia, de modo que a escola possa ser o espaço de luta pela justiça social e pela liberdade humana (...) e formar cidadãos capazes de intervir nos processos políticos para a conquista de estruturas sócio-econômicas asseguradoras das condições de democracia, igualdade e justiça”. (LIBANEO, p.184, 185)

Mesmo reconhecendo a “fragilidade teórica e o despreparo de seus agentes, a Pedagogia não pode submeter-se passivamente à negligência e ao descaso com que os governos têm tratado o sistema educacional e às críticas de uma elite intelectual motivada muitas vezes por vaidades acadêmicas e corporativas na proteção de trabalhos e campos de pesquisa.

Nesse ponto, cabe indagar quais seriam as afirmações e contribuições da Pedagogia, da escola e dos professores face a um conjunto de conflitos herdados pela racionalidade moderna e às críticas mais pertinentes das teorias pós-modernas?

No que toca à Pedagogia, já foi dito e pode ser reafirmada a sua condição de ciência responsável pela formação e desenvolvimento intelectual e afetivo de crianças e jovens. Para tanto, deve abrir-se científica e tecnologicamente, incorporando avanços que garantam sua inserção no entendimento das mudanças no mundo do trabalho, às novas práticas e movimentos sociais, aos fenômenos interculturais e transnacionais, às demandas sociais pela paz, solidariedade e preservação ambiental em função de mais humanização e estreitar diálogo e troca com outras disciplinas e realidades.

Como sintetiza LIBÂNEO:

(...) não um adeus às metanarrativas e ao papel do educador como parceiro mais experiente e maduro para ajudar os alunos a desenvolverem capacidades cognitivas e operacionais, mas um adeus aos ceticismos, relativismos, ironias e omissões em nome do que for (...).

(LIBÂNEO, 1999:186)

Quanto à escola e aos professores, a literatura apresenta duas abordagens sintomáticas dos conflitos subjacentes ao tema - modernidade x pós-modernidade - . De um lado uma crítica contundente ao autoritarismo nas relações e no sistema comunicacional da escola e a distância entre o cotidiano da escola e sua “mesmice” face aos avanços tecnológicos no campo da comunicação e da informação, presentes numa sociedade em transformação, críticas empreendidas, pelos teóricos pós-modernos.

O outro ponto de vista presente na literatura, vem principalmente de teóricos das ciências da educação e de filósofos, que marcam sua posição no entendimento de que apesar dos descompassos e conflitos, a escola ainda é o espaço educativo, no qual a intencionalidade e a organização planejada do conhecimento são imprescindíveis para os jovens, principalmente os das classes excluídas do sistema sócio-político-econômico, e que não têm acesso ao mundo cultural e tecnológico da sociedade atual, a não ser como consumidores seduzidos pelo poder da mídia, provocando seus desejos e fantasias, e potencializando seus fracassos e frustrações.

E, segundo essa linha de pensamento, não é a escola a responsável pelas desigualdades sociais, muito pelo contrário, ela também é vítima dos descasos governamentais e da ausência de políticas públicas na área da educação que venham contemplar as necessidades reais da escola e, para tanto, é preciso que se conheça o cotidiano e a prática pedagógica desenvolvida nas instituições escolares.

Quanto aos professores, examinamos ao longo desse estudo, dialogando com diversos autores, sua jornada de esforço, sacrifício, solidão e conflito, enfrentando “rivals” tão poderosos quanto competentes como a televisão, a imagem, os produtos de mídia, os computadores, a Internet e similares. Seu desgaste pode ser entendido não só pela sua formação precária, pela falta de referência social ou por sua remuneração indigna, mas também, por todo um discurso assimilado pela sociedade, dizendo respeito ao desmonte da escola e da dispensabilidade do seu papel mediador da cultura e da cidadania.

Esse lamentável equívoco pode estar, segundo a literatura, apoiado em interesses políticos e econômicos escusos, porquanto as pretensas “soluções” apresentadas pelos governos, para “sanar problemas” na área da educação, salvo raríssimas exceções, têm redundado em estrondosos fracassos, ressaltando que esse fato não é um privilégio do Brasil e tem criado um “círculo vicioso”:

(...) O descaso dos governos tem como consequência a baixa qualidade de ensino (...) em que a degradação do produto é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o resultado da desqualificação do educador escolar. Ou seja, a desqualificação da educação básica provoca a desvalorização econômica e social da profissão e, por sua vez, a desvalorização da prática docente. Consequentemente, provoca também o desprestígio acadêmico da área (...).

(LIBÂNEO, 1999:188)

Podemos observar, desse ponto de vista, serem injustas as acusações, tão somente aos professores, pela responsabilidade do fracasso escolar sem levar em consideração que pelas condições de trabalho, formação e remuneração, esses trabalhadores, conforme pesquisa exposta na mídia recentemente, não têm acesso aos novos instrumentos tecnológicos de comunicação e informação (computadores e Internet) e sequer são qualificados ou dispõem de requisitos de formação geral, habilidades de raciocínio flexível, visão estratégica, etc., competências necessárias para o domínio de procedimentos tecnológicos.

Nesse sentido, se quisermos enfrentar as exigências da sociedade atual, as tecnológicas e as de formação do cidadão crítico, é fundamental que os professores recebam (e conquistem!) a mesma atenção e cuidados que a crítica reivindica para os alunos e outros profissionais.

CAPÍTULO III

ÉTICA, A MEDIADORA DO FUTURO

1. O discurso globalizante e a cultura tecno-informacional

Nessa última parte do nosso trabalho tentaremos compreender o mundo em que vivemos e no qual apostamos nossas esperanças de dias melhores, acatando os riscos inerentes ao desenvolvimento de novas técnicas e tecnologias, motores de grandes transformações na história da humanidade,

Veremos, que entre ceticismos e radicalismos, alguns fenômenos característicos da atualidade sugerem discursos pessimistas e ufanistas, de certa forma insuficientes no desvendamento da realidade pelas restrições e reducionismos que encerra.

Nosso intuito é, na medida do possível, ampliar essa discussão, confrontando algumas idéias de reconhecidos autores, enfocando principalmente o fenômeno da globalização, a informação, as novas tecnologias e a educação.

Sabemos que a partir do racionalismo iluminista muitos pensadores como Marx, Weber e até escritores como George Orwell (“1984”), previram um mundo que embora oferecesse estabilidade e ordenação, seria caracterizado, também, pela previsibilidade e controle.

Bem, a ciência e a tecnologia desenvolveram-se numa velocidade e competência impressionantes, mas, como afirma GIDDENS, grande parte das previsões dos muitos estudiosos, nos mais variados campos do conhecimento não se confirmaram.

O mundo em que nos encontramos hoje, no entanto, não se parece muito com o que eles previram. Em vez de estar cada vez mais sob o nosso comando, parece um mundo em descontrole. Além disso, algumas das influências que, supunha-se antes, iriam tornar a vida mais segura e previsível para nós, entre elas o progresso da ciência e da tecnologia, tiveram muitas vezes o efeito totalmente oposto.

(GIDDENS, 2003:14)

O tema central do pensamento de GIDDENS, parece ser que embora o fenômeno da globalização atinja a tudo e a todos, “para o bem e para o mal”, é um processo sobre o qual somos levados, sem compreendê-lo muito bem, sentindo apenas seus efeitos. Segundo ele, os pensamentos a respeito do tema dividiram-se entre os “céticos”, situados na “esquerda política, sobretudo na velha esquerda”, e os “radicais” (não explicitados politicamente), sustentando, tanto um quanto o outro, a tese da globalização via economia.

De acordo com o autor, ambos estão equivocados, uma vez que a globalização não está vinculada apenas ao campo econômico, mas também à política, à tecnologia e à cultura.

Referindo-se à comunicação eletrônica como a grande propulsora da vida global, seja na economia onde é possível realizar-se transações comerciais bilionárias apenas com o “clique do mouse”, seja na transformação da vida dos indivíduos, da sua subjetividade. GIDDENS afirma ser a globalização “não um processo singular, mas um conjunto complexo de processos, operando de uma maneira contraditória ou antagônica”.

Todas as consequências, visíveis ou não, do fenômeno da globalização, segundo GIDDENS, têm como causa não só a influência da “economia global”, como da tecnologia e difusão cultural impulsionadas pela mídia global, especialmente através da televisão.

Mesmo reconhecendo que a globalização, com o auxílio poderoso das novas tecnologias de comunicação e informação, não tem apresentado resultados

satisfatórios no que diz respeito à diminuição das desigualdades, concentração de riquezas, injustiças sociais, miséria, fome, etc., muito pelo contrário, os dados estatísticos comprovam um aumento crescente do fosso entre os privilegiados e excluídos do sistema produtivo e seus benefícios, GIDDENS prefere argumentar que não existe uma hegemonia política, econômica e cultural ocidental, enquanto responsável por esses resultados:

(...) Não adianta, porém simplesmente lançar a culpa sobre os ricos. É fundamental na minha argumentação a idéia de que a globalização hoje é apenas parcialmente uma ocidentalização. É claro que as nações ocidentais, e de um modo mais geral os países industrializados, ainda têm uma influência muito maior sobre os negócios mundiais que os estados mais pobres. Mas a globalização está se tornando cada vez mais descentralizada e não submetida ao controle de nenhum grupo de nações, e menos ainda das grandes empresas. Seus efeitos são sentidos tanto nos países ocidentais quanto em qualquer outro lugar (...).

(GIDDENS, 2003:26)

Prosseguindo na sua linha de raciocínio, GIDDENS afirma não ser a globalização um fenômeno ou “uma força que promove o bem geral”, devido à sua complexidade e à idéia de que “o livre comércio não é um benefício absoluto”. E ao referir-se à globalização econômica, recomenda cuidados nas políticas protecionistas tanto pelas nações ricas, quanto pelas pobres, sem definir-se, no entanto, quanto ao poder de cada bloco na instância de negociação produzida pela política de dependência imposta e alimentada pelo lado mais poderoso política, econômica e tecnologicamente.

Tem-se a impressão, de que o autor, na sua interpretação do fenômeno, descarta qualquer conteúdo ideológico presente nas negociações, nos conflitos e nos interesses entre as nações: “não há inimigos, mas riscos e perigos”.

Por outro lado, é interessante a contribuição do autor com o que denomina de “instituição-casca”, (...) instituições que, de fora, parecem as mesmas de sempre, exibem os mesmos nomes, mas que por dentro se tornaram muito

diferentes (...). Cita, nesse caso, a nação, a família, o trabalho, etc., no que poderíamos incluir, sem receio, a escola, que ao longo desse trabalho vem sendo examinada e compreendida como vivendo crises estruturais, carentes de mudanças e adequações.

Ainda que o autor se refira à globalização como um movimento “anárquico, fortuito, uma mistura de influências”, talvez seja prudente pensarmos alternativas capazes não só de compreendê-la, mas de criar mecanismos consistentes e competentes provocados por seu “descontrole”, na definição de novos horizontes próprios, sem perder de vista a amplitude da realidade “globalizada”.

GIDDENS nos sugere a reconstrução ou a criação de novas instituições no intuito de reduzir “as ansiedades e as profundas divisões” experimentadas coletivamente e individualmente por cada país, por cada cultura, por cada indivíduo.

Como contraponto a GIDDENS, no que se refere ao fenômeno da globalização como um processo “sem dono, nem origem”, EL HAJJI deixa claro e fundamenta as razões pelas quais acredita na globalização como um “projeto hegemônico ocidental, rearticulando as relações sociais e de produção em torno das novas tecnologias de informação e comunicação”.

A argumentação do autor em questão não se furta a apontar as estruturas conceituais e tecnológicas concernentes às mudanças de amplo alcance na civilização – a mudança do “sujeito-moderno, do centro-mundo para o centro do tempo-mundo” – no processo de globalização como correspondentes aos “pontos de projeção dos planos éticos e estéticos do Ocidente”.

Nesse sentido, o entendimento do que seja a globalização perde aquele caráter “anárquico, fortuito, num mundo em descontrole”, sem contudo abdicar do reconhecimento do papel das tecnologias de informação e comunicação, passando a ser datado, localizado e entendido como um discurso de poder:

(...) a globalização, enquanto processo hegemônico ocidental, achata tanto os espaços outros como os tempos alheios. Portanto o que não cabe dentro da esfera cognitiva ocidental simplesmente não existe ou não vale a pena existir; tanto o não branco-europeu como o irracional, o arcaico, o primitivo, as “superstições”, etc. Tudo que não é iluminado pelo ponto de vista ocidental, moderno e racional não passa de uma massa amorfa, sem estrutura clara, nem caráter definido; o que também significa que a razão não reside nas coisas, mas na autoridade do olhar. Fora do ponto de vista racional, moderno e ocidental, não há possibilidade de ver o mundo. Fora do quadro conceptual decorrente desse momento/lugar civilizacional não há mundo inteligível (...).

(EL HAJJI, 2001:20)

De acordo com o autor podemos pensar a globalização não apenas como herança das idéias iluministas, um projeto econômico ou a reordenação do poder através das tecnologias de informação e comunicação. Segundo EL HAJJI, a globalização é um projeto muito mais amplo cujo tripé “ocidentalização - modernização – racionalização do mundo”, interfere, controla e domina, do econômico à construção de subjetividades, apresentando-se como (...) uma pretensão universalista totalizante que se traduz na prática, pela instalação de complexos mecanismos e estratégias de dominação, tanto de ordem militar e econômica como cultural e ideológica/discursiva”.

Essa última referência é particularmente interessante, porque o autor desvenda toda uma estratégia de dominação vinculada a um discurso ideológico que a legitima. Essa análise nos devolve a História e a ideologia como instrumentos fundamentais de compreensão da realidade e denuncia todo (...) aparato persuasivo discursivo-semântico de uma civilização repressiva e etnocêntrica (...), ou seja, a globalização não pode escapar da dialética da História e seus desdobramentos ideológicos(...) “.

O autor prossegue conferindo à globalização como projeto ocidental, um movimento não da libertação, mas de continuidade ou uma “sofisticação da

sujeição”. Tal processo pode se dar simplesmente pela imposição da linguagem, “(...) obrigar-se o outro a se expressar, se defender e se auto-representar na língua do conquistador ou colonizador, é a maneira mais segura de controlar seu imaginário e de convencê-lo de sua inferioridade (...)”.

Não é difícil entender o porquê do prestígio e estímulo à aprendizagem da língua inglesa, não no sentido de ampliar possibilidades de leituras, mas como uma marca desenvolvimentista: “falar inglês abre as portas para um novo mundo, não falar inglês é estar fora desse mundo, é ser subdesenvolvido, analfabeto, bárbaro”.

Interessante lembrar que, em muitos casos, em cursos de pós-graduação no Brasil, não há a opção do espanhol como opção de língua estrangeira, apenas o inglês, o alemão, o francês, o italiano, mesmo vivendo cercados por vizinhos que falam a língua espanhola e por iniciativas político-econômicas que sugerem uma organização em torno desses vizinhos.

Raramente os alunos, mesmo os de universidades, conhecem a literatura, arte ou a música da América do Sul ou Central. Nas escolas, aprofundam-se detalhes históricos da independência norte-americana ou da Revolução francesa, enquanto libelos da liberdade e democracia, mas se conhece muito pouco das lutas de emancipação das colônias portuguesas e espanholas, sem desmerecer ou negar a importância das primeiras. A história da África só agora, por decreto, chega aos estudantes, e quanto a história das nações orientais desconhecemos suas lutas, seus heróis, seus poetas e suas contribuições acadêmicas, seu desenvolvimento e sua interpretação da realidade.

Nesse caso, EL HAJJI sintetiza brilhantemente como uma imposição seja de ordem política, militar, econômica ou cultural pode ser entendida histórica e culturalmente:

Trata-se, portanto, de uma antiga estratégia de dominação: impor as práticas discursivas de organização simbólica, de produção social de sentido e de relacionamento com o real do mais forte (sua ciência, seus códigos sociais e seus sistemas de comunicação) ao Outro; para na verdade subjugar-lo e lhe provar sua inferioridade de maneira racional e objetiva. Quer dizer, segundo as razões e os critérios éticos e estéticos do dominador. Sendo a razão e o bom senso, como já vimos, sempre a razão e senso do mais forte, já que a verdadeira essência do poder reside na sua natureza significativa.

(EL HAJJI, 2001:117)

De todo modo, o processo de globalização nos apresenta uma questão fundamental para a compreensão do tema do nosso estudo – o impacto das tecnologias de comunicação e informação sobre a atividade docente – uma vez que, como nos assinala EL HAJJI, “(...) a reestruturação e rearticulação das instâncias de produção de sentido da contemporaneidade em torno dos meios de produção, controle e distribuição da informação (...)” são o sustentáculo desse processo “fundamental e irreversível”, produzindo transformações inéditas em todo o âmbito das estruturas e relações sociais.

São transformações radicais que se assemelham às grandes invenções da história da humanidade, “responsáveis pelo desencaixe do tempo-espaco, desterritorialização do sujeito e ampliação de sua força de abstração”.

Não só a organização social, política e econômica são atingidas, mas todo o processo psicológico de produção de subjetividades, na esfera cognitiva, no processo ensino-aprendizagem, do conhecer, do saber, são alavancados de seus lugares históricos e regidos por “uma interação entre as pessoas e a informação (pessoas agindo sobre informação e informação agindo sobre as pessoas)”.

Ora, não é muito difícil perceber a mudança nas relações de poder promovidas por essa sociedade da informação/informatização. Os meios de produção, controle e consumo de informação passam a agregar valores estratégicos nas relações dos centros mais avançados tecnologicamente e, conseqüentemente, recodificam a relação de dependência com nações em condições mais precárias,

produzindo novas formas de exclusão e dominação, como por exemplo, o surgimento dos “inforicos e infopobres”. (EL HAJJI, p. 180)

Como nos interessa refletir sobre suas transformações na atividade docente, inserida em sistemas educacionais, poderíamos, dentro do contexto das sociedades capitalistas industriais desenvolvidas (e as “subdesenvolvidas”) examinar a comunicação como uma prática social através da qual se dá a interação humana e social e se reproduzem as riquezas culturais e simbólicas criadas pela humanidade.

Dentro de uma perspectiva de informatização da sociedade, seria prudente (como a posição do bloco europeu, nesse caso) examinarmos o processo de produção e circulação da informação, levando em consideração a possibilidade de que elas se transformem num discurso e práticas tecnológicas apenas com o objetivo de transmissão de ordem, valores, regulamentos e experiências subjetivas.

A escola então como um espaço de construção de subjetividades e saberes, e a atividade docente enquanto mediadora cultural, pedagógica, social e afetiva, nas relações que produz e estabelece com a comunidade escolar, tornar-se - ia um campo experimental para tais práticas, o que nos leva a sugerir cautela aos professores no lidar com essa cultura comunicacional ou tecno-informacional.

O fato da esfera cultural ter sido “invadida pela racionalidade industrial, com fins econômicos” (GENTILINI, 2001), pode significar um novo tipo de alienação a partir de novas formas políticas e ideológicas de dominação, sem que seus atores – professores e alunos – se dêem conta disso.

Ao longo desse estudo, a literatura nos têm mostrado as tensões, conflitos e dilemas com os quais têm se defrontado as instituições escolares, enquanto focos isolados conservadores ou espaços de reflexão e resistência à exacerbação dos discursos ideológicos de dominação cultural, sob a máscara de uma suposta inserção no “mundo globalizado” através das técnicas e tecnologias de comunicação e informação:

Nunca se viu, como atualmente nas sociedades industriais, uma invasão tão grande das instituições educacionais, notadamente das escolas, pela chamada “Indústria Cultural” que, pretensamente, tenta substituir com base nas novas formas de comunicação (TV, rádio, cinema, imprensa, publicidade e, atualmente, computadores) as formas convencionais e tradicionais de se educar e ensinar, ganhando a cada dia novos espaços. Tudo indica que, nas próximas décadas, as organizações educacionais estarão disputando espaço com esta indústria o papel de instituição de produção e transmissão de ciência e cultura e de formação de comportamentos e mentalidades”.

(GENTILINI, 2001:45)

Na verdade, do nosso ponto de vista, essa competição por espaço já se encontra em andamento produzindo as instabilidades as quais nos referimos acima, nos espaços educacionais, aí podendo ser entendidos como família, escola, etc.

Se por um lado reafirmamos a irreversibilidade da importância e ingerência das novas tecnologias de comunicação e informação em todos os campos da estrutura social e produtiva, em especial nas instituições escolares, por outro, os frutos dessa investigação e revisão bibliográfica nos reafirmam não só a necessidade de leituras criteriosas no exame dessas questões, como também conferem à escola e aos professores a responsabilidade ampliar e socializar essa discussão, no sentido de pensar com criticidade e autonomia um projeto político e cultural, que preserve a pluralidade e polifonia da sociedade brasileira, sem perder contato com a atualidade, posicionando-se no cenário mundial com firmeza e maturidade.

2. Ética e atualidade.

Não é fato incomum ou raro, atualmente, invocar-se o estatuto da ética como instância demarcadora de comportamentos ou ações conflitantes nos diversos campos das atividades humanas.

Como ilustra BADIOU (1995), “certas palavras eruditas, há muito confinadas aos dicionários” tornam-se, da noite para o dia, sem uma explicação ou justificativa consistentes “a coqueluche de um salão”, menos pela compreensão do seu significado e mais por um “modismo” confortando tensões da atualidade. ´

Assim, ainda recorrendo a BADIOU, “ética designa hoje um princípio de relação com o que se passa, uma vaga regulação de nossos comentários sobre as situações históricas (ética dos direitos humanos), situações técnico-científicas (ética do ser vivo, bioética), situações sociais (ética do estar-junto), situações ligadas à mídia (ética da comunicação), etc.”.

O que se observa na atualidade, é que embora a humanidade houvesse conquistado avanços no campo da ciência e da tecnologia, produzindo transformações sem precedentes nas atividades, nas atividades, nas identidades e na compreensão da realidade, percebe-se, radicalidades e ceticismos à parte, um certo temor dos efeitos colaterais desse processo sobre milhares de indivíduos excluídos dos seus benefícios e assustados com o crescimento do controle e dos poderes que os mantém à distância, embora lhes prometendo o “paraíso”.

Talvez se possa considerar aqui que o sombrio e assustador é a dificuldade de se reconhecer ou identificar o “inimigo”. Há uma diluição ou dissimulação dos promotores do “mal-estar” atual, estratégia determinada pela “lógica do mercado”, vendendo “felicidades” a prazo, estimulando ao máximo seu prazer sob as rédeas irresistíveis do consumo, conforme MUNIZ SODRÉ:

De uma maneira geral, porém, o mercado e a mídia – pautados pelo triunfante utilitarismo norte-americano – se orienta cruamente por princípios dessa ordem, não certamente visando ao estabelecimento de qualquer teoria ética, mas a um método de deliberação, guiado pela adulação de consciências, cuja lógica rege a incorporação de bens de consumo. O indivíduo permanece, como na interpretação otimista das doutrinas utilitaristas, o eixo da determinação da moral, mas sempre com a consciência canalizada para o sensorialismo consumista.

(MUNIZ SODRÉ, 2002:205)

Se por um lado a ética tornou-se evocação corriqueira, o mundo apresenta-se como globalizado e as tecnologias de comunicação e informação atuam sobre a esfera cognitiva tanto como excitantes ou analgésicos, podendo assumir o papel, também, de anestésicos.

É um tempo de refletir-se se e de que modo a referência ética poderia ocupar o vazio de um eixo norteador de situações e ações da sociedade e suas representações institucionais, bem como dos indivíduos e suas relações uns com os outros.

Examinando essa questão, CARNEIRO LEÃO, num artigo intitulado “A Crise da ética hoje” (2002), demonstra a sua preocupação com o paradoxo dos “progressos da técnica, as descobertas da ciência e das ideologias políticas” confrontadas com a instalação da “ordem da desordem”.

Nesse sentido, chama a atenção não para uma crise da ética, mas para a “radicalidade da crise” assim descrita:

A crise não é somente de regras, de parâmetros e padrões. É crise de princípio. Sua atropelada não subtrai apenas valores nem retira somente virtudes. Impossibilita qualquer valoração ou juízo de valor. Não se trata somente de trocar modelos, de por o comportamento em novas bases nem dar às ações e à conduta outra fundamentação. A crise está muito mais embaixo. É tão radical que temos a necessidade da ética, e não apenas de nova ética, a flor da pele.

Sua preocupação fundamenta-se principalmente na substituição da consciência ética pelo discurso economicista. Todas as expectativas e possibilidades, das mais simples às mais complexas, dependem hoje da “lógica do mercado”. Tudo é feito e desfeito, prometido e não cumprido, em seu nome. Se “todo mecanismo econômico é totalitário por natureza e obstinado por necessidade de sobrevivência”, não é difícil de entender o porquê da “autoridade” com que os economistas analisam, predizem, recomendam e decidem o que seremos pelo que teremos e quando. E se as previsões não ocorrerem conforme vaticinaram, outro discurso substituirá o primeiro, com novas alegações de câmbio, preço de petróleo, bolsas de valores, etc.

E se a economia prepondera sobre todas as outras políticas, passamos, como nos diz Carneiro Leão, a ter uma só política e “onde só é possível uma única política, acabou toda política (...) É a nova ditadura do terceiro milênio: a ditadura do lucro do mercado (...)”.

É curioso notar que diante do esvaziamento de referências e valores éticos, a exacerbação da política de consumo e lucros e a participação da mídia nos simulacros de felicidade invadindo nossas casas, há todo um movimento de radicalidade, em todos os sentidos: o recrudescimento do terrorismo, o consumo desenfreado das drogas, o utilitarismo descartável das relações afetivo-sexuais, são sinais evidentes que “alguma coisa está fora de ordem, fora da ordem mundial”.

Por outro lado, essas evidências talvez devam ser compreendidas como movimentos de acomodação entre o antigo que não mais satisfaz, o presente caótico e o futuro enquanto representante do desconhecido, causando incômodos e provocando perplexidades.

Para Carneiro Leão, responder a uma situação de radicalidade “é o ofício e a tarefa do pensamento”. Construindo um contraponto entre “consciência e não-consciência” com o objetivo de “questionar o milênio que se findou e interrogar o século que findou”.

Situando “o pensamento na “não-consciência”, privado do poder de inventar teorias, construir doutrinas e elaborar sistemas de explicação e estruturado na concentração e na paciência”, o autor questiona se a crise da ética hoje não

estaria no “domínio da consciência”, da consciência como tal, “gerando crises, instalando conflitos, provocando angústias?” Ou “a crise de e da consciência já não estaria superada pela criatividade do pensamento da não-consciência na consciência?”

Segundo o autor, a história a humanidade se move por ciclos de 25 anos e nos momentos de transição tudo se torna fluido e nada se fixa, e “se fazem mais sensíveis às perdas das representações e dos raciocínios, estes dois pilares de sustentação da consciência”.

Datando a atualidade como um desses momentos transitórios, o autor explica:

Hoje em dia, estamos de novo nos interstícios da história, de passagem para outro dia histórico. Pois todos os parâmetros desapareceram, todos os valores se gastaram, os princípios de ontem perderam a força. Vivemos em estado fluido e maleável. O antigo já não tem a importância que tinha. O passado enfraqueceu seu poder e o futuro se, de certa forma, já veio, ainda não se instalou de todo. Nesta entrada de terceiro milênio, estamos num intervalo histórico. É tempo de desinstalação. É dia de criação.

(CARNEIRO LEÃO, 2002)

Para exemplificar esse momento propício para o pensamento – a não-consciência – a concentração e a paciência na busca da compreensão da realidade, o autor cita o filósofo alemão NIETZSCHE, em “Assim falou Zaratustra. Um livro para todos e para ninguém”, como uma mensagem do “desprendimento e da descolagem da consciência e sua dominação”.

Nesse ponto, Carneiro Leão comunga com outros autores no sentido de pensar possibilidades diante dos desafios apresentados. E se utilizamos o termo pensar é porque, a priori, devemos resistir ao desejo de ação como movimento de alívio de tensões. Os autores com os quais dialogamos nesse trabalho divergem em suas análises, mas convergem na necessidade de se pensar com prudência, mas profundamente, os fenômenos inerentes a esse momento histórico.

Utilizando-se desse processo de entendimento, Carneiro Leão trabalha com um paradigma do qual já se ocuparam outros autores que é o fato que liga entre si “modernidade e violência”, sob a égide da democracia ocidental.

Nesse sentido o autor refere-se à democracia como um discurso ocidental construído na modernidade, localizado na Europa. E assim, quando nos referimos à democracia estamos falando na democracia ocidental, do branco-europeu, de tal modo, que seria quase impossível reconhecer a possibilidade de existência de “uma democracia tipicamente oriental, seja indiana, chinesa ou japonesa, como não pode haver uma democracia própria de culturas africanas ou da Polinésia, dos Bororós ou Ianomanis”.

Esse alerta, para a compreensão teórica da “globalização” como um projeto ocidental, através não só de um “discurso”, mas de uma “cultura da dominação”, está presente em EL HAJJI, na “Semiose Hegemônica Ocidental” e como reforça CARNEIRO LEÃO: “Porque não pode haver uma democracia tipicamente oriental não significa que não possa haver uma democracia no Oriente. Significa apenas dizer e levar a sério que Oriente não é Ocidente mesmo quando importa insumos culturais, quando reproduz *know-hows*, absorve padrões de pensar e agir, incorpora princípios de ordem e de julgamento do Ocidente”.

Aprofundando a compreensão do paradigma – modernidade/violência – o autor trabalha sua vinculação com a idéia de que a sustentação histórica da modernidade está na “descoberta de que tudo resulta do trabalho de uma racionalidade instrumental e de que o trabalho produz tudo, o real e o irreal, o bem e o mal, a verdade e a não verdade” que tudo atropela produzindo uma ligação entre “racionalidade e agressividade”.

Para fundamentar sua construção teórica, Carneiro Leão vai buscar em Freud e na Psicanálise, instrumentos capazes de ajudar a compreender as pulsões regentes do “instinto de vida” e do “instinto de morte”, entrelaçados numa gigantesca e eterna luta, representados por Eros e Thanatos, idéia utilizada por Freud para esclarecer a Einstein a impossibilidade de se eliminar um, sem a conseqüente destruição do todo, na famosa resposta em “Por que a guerra”, em 1932.

O autor, embasado na compreensão freudiana da morte-vida define o cérebro humano como “o grande matador da vida, ontem, hoje e amanhã”, e o destino do homem inclui sempre uma condição por vir, conforme a “invocação de experiências históricas da modernidade para comprová-lo”:

Em todas as épocas, a violência é pessoal e instrumental, é carnal e mental, é pública e privada, é física e simbólica, é cultural e institucional, mas, até a idade moderna, toda violência consistia em multiplicar atos violentos. A racionalidade moderna foi substituindo os atos violentos pelo estado de violência. Chegou-se ao cúmulo de acabar com a diferença milenar entre guerra e paz. As alternativas agora são de guerra ou guerra. Na atmosfera de violência institucionalizada vai-se cumprindo o destino entrópico do cérebro humano.

(CARNEIRO LEÃO, 2002)

Assim, retornando a Freud, que em seu “O Mal-estar na cultura” já alertava para os perigos gerados pelo progresso da racionalidade na técnica e na ciência haviam conferido à violência humana e, como assinala Carneiro Leão, o conteúdo da sua resposta a Einstein destacava além da impossibilidade de eliminar a agressividade humana, como prerrogativa para o nascimento de um indivíduo mais “pacífico”, a lembrança de que “todo direito e toda justiça nascem da força bruta , os mais fracos se unindo contra os mais fortes e inventando a força do direito e o poder da justiça”.

No entanto, conclui o autor, “para o pensamento a ligação entre a modernidade e violência não é necessária”, uma vez que a busca do que somos, onde estamos , para onde vamos , é a busca da origem, da fonte, do início que nos descola na realidade, no estarmos sendo, no movimento permanente de fazer face aos desafios e conflitos com os quais nos defrontamos sob as exigências da consciência e o vir-a-ser concentrado e paciente da não-consciência.

Como nossa intenção nesse estudo é reivindicar a ética enquanto lente de longo alcance, capaz de ampliar nossa capacidade de leitura da realidade, ou como um “freio de arrumação” enquanto possibilidade de repensar e reorientar

perspectivas para além do concreto, do visível, do superficial, conferimo-nos a liberdade de ouvir outros autores nessa linha de raciocínio.

Explicitada nossa estratégia de estudo, abordaremos a noção de ética apresentada pelo sociólogo HERBERT DE SOUZA, o *Betinho*, criador do movimento **Ação da Cidadania contra a Miséria e pela Vida**, numa série de entrevistas publicadas em “Ética e Cidadania”, ed. Moderna, SP., 1994.

O *Betinho*, já àquela época, demonstrava uma grande preocupação com os rumos da vida pública brasileira e seus efeitos sobre a distribuição de renda, a educação pública, a corrupção política e o desenvolvimento e influência dos meios de comunicação na formação das pessoas.

Ele procurava definir o que seria ética do modo mais simples e objetivo, talvez com a intenção que sempre norteou sua conduta e seu trabalho, de que todos pudessem entendê-lo, apropriar-se desse entendimento e colocá-lo em prática: “Ética é um conjunto de princípios e valores que guiam e orientam as relações humanas, ou um conjunto de valores, de princípios universais que regem as relações das pessoas”.

No seu entendimento sobre ética, o autor procurava distingui-la da moral, afirmando a primeira como muito mais ampla e geral e a segunda ligada mais a determinados campos da conduta humana. Caracteriza o que se entende por “moralismo” como a “doença da ética”, ou “manifestação doentia de alguma coisa que perde o seu verdadeiro sentido”. Segundo Betinho o que legitima a ética são determinados princípios que parecem evidentes em si mesmos, como, por exemplo, o princípio cristão do “não matar”.

Mas, analisando o “mal-estar” que, como vimos anteriormente, acomete as sociedades em movimentos cíclicos, o sociólogo entende que a falta de ética produz sociedades em crise profunda, que se desestruturam, definindo então qual o papel da ética nesse caso:

A ética é uma espécie de cimento na construção da sociedade: se existe um sentimento ético profundo, a sociedade se mantém estruturada, organizada; e, quando esse sentimento ético se rompe, ela começa a entrar numa crise auto-destrutiva.

(HERBERT DE SOUZA. 1994)

E, exemplifica como sinal dessa crise a violência que atinge a vida humana, perdendo a categoria de valor absoluto e podendo ser quantificada “economicamente” (como exemplo, pelo salário mínimo). É como se acabar com uma ou muitas vidas chegasse a tal ponto de banalização, que “acabar com uma vida, significa acabar com muito pouco”.

Nota-se no decorrer da explanação e da construção teórica do autor, críticas fundamentadas e contundentes, por um lado, e, por outro, um certo otimismo que parece gerado por um princípio de generosidade, o qual estendia a todos e a si mesmo.

Acredita, mesmo nos momentos mais tensos da vida pública brasileira (o *impeachment* de Collor), que há uma “fome de ética” no Brasil e que aquele movimento (MEP – Movimento de Ética na Política), teria grande repercussão no comportamento político dali por diante.

E quanto à educação e professores, quais seriam suas dificuldades no campo ético, para manter suas atividades? Qual a origem da crise dos sistemas educacionais e das instituições escolares? Das famílias? Quem educa? Quem ensina?

Isso se agravou a meu ver, quando os meios de comunicação de massa passaram a representar o principal veículo de formação das pessoas. Até o surgimento da televisão, a formação ocorria dentro da família e na escola, os valores eram aprendidos nesses locais. Quem educa nossos filhos hoje? Em parte é a família e em parte a escola, mas em grande parte é o que eles vêem na televisão. A TV oferece uma espécie de curso intensivo, para adultos e crianças, sem nenhum controle social.

(HERBERT DE SOUZA, 1994)

A questão fundamental para HERBERT DE SOUZA, passa pelo “controle social” da televisão, um debate atual que inclui toda a mídia e resvala para os conceitos de “liberdade de expressão” e “censura”, uma vez que, segundo ele, muitas instituições como a família e a escola teriam regras e normas de conduta próprias, o que não aconteceria com a televisão, livre para emitir e transmitir

mensagens “apostando na violência e no desapego pela vida, pelas normas éticas, pelos valores (...) tudo é possível e nada produz consequências”.

Mesmo sob a alegação de que todos têm o direito de desligar seus aparelhos na medida em que a programação seja “imprópria diante de valores éticos, o autor considera essa “liberdade” ilusória e pretende que a TV deveria ser educativa, esclarecendo o que entende por “controle” nesse aspecto:

Eu acho que toda a televisão deveria ser educativa e que a sociedade precisaria ter o direito de controlá-la. Não o direito de censura, mas de controle. A televisão exerce um efeito muito grande sobre a sociedade, e a sociedade não exerce qualquer controle sobre a televisão. É unilateral esse negócio.

(HERBERT DE SOUZA)

Retomando o otimismo do *Betinho*, ele acredita que um “bom uso” não só da televisão, como da imprensa, poderia contribuir para “provocar uma revolução nesse país”, num curto espaço de tempo. Tudo dependeria do grau de influência que a sociedade tivesse sobre ela.

Em relação à ética e o poder, o autor afirma que “o maior teste para a ética é a relação de poder”, entendendo que a ética deve ser maior que as manifestações de poder, assinala que “a felicidade humana se produz pela ética e não pela política”.

No campo da educação, onde as relações estabelecidas numa sala de aula, entre professores e alunos, comporta, notoriamente, relações de poder, percebe-se quando este se sobrepõe àquela (ética), na medida em que “o aluno não tem voz, se pode ou não participar, se tem condições ou não de interferir nas deliberações que o afetam diariamente”. E, naturalmente, a formação do cidadão ético passa pela sua participação em todos eventos que digam respeito à preservação dos direitos e valores que sustentam uma sociedade mais livre e mais justa. Esse sentimento não se restringe a si, à sua família, à sua cidade ou ao seu país, ele se aplica a toda humanidade.

A esse respeito, diz PAULO FREIRE que, “ensinar exige estética e ética”, ou “decência e boniteza de mãos dadas”, e explica:

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética (...) Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela.

(FREIRE, 1996:37)

E faz uma crítica em relação ao equívoco de programas com intenções apenas tecnicistas, considerando-os tão somente como “puro treinamento técnico” e que apequenam o fundamental objetivo do educar que é o seu “caráter formador”: “Se respeita-se a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar”. (p. 37)

Gostaríamos, então, de encerrar essa breve abordagem sobre tema tão rico e amplo como a ética dialogando com MILTON SANTOS, num tópico do seu livro “Por uma outra globalização”, ed. Record, RJ, 2003, no cap. VI – “A Transição em marcha”, p. 172, “A nova consciência de ser no mundo”, enquanto uma síntese do pensar ético na atualidade.

Nessas linhas que praticamente fecham o seu livro, uma fonte fidedigna e brilhante de reflexões sobre questões que fazem parte do nosso estudo, MILTON SANTOS depura preconceitos, exageros e neutralidades, alinhavando conceitos e oferecendo possibilidades teóricas e práticas de se pensar a atualidade.

Na sua construção as distâncias, as diferenças, os progressos técnicos e tecnológicos não encarnam o papel de traduzir um futuro sombrio e esgotado. Muito pelo contrário, “(...) o cotidiano de cada um se enriquece, pela experiência própria e pela do vizinho, tanto pelas realizações atuais como pelas perspectivas de

futuro(...)", numa demonstração inequívoca de que aos intelectuais cabem provocações, instigações, polêmicas que se multipliquem em "proposições e em exercícios de uma nova política".

Entende-se assim, que as novas tecnologias, em todas os campos antes de representarem uma ameaça, guardam em si uma outra mensagem, pelo que produzem e pelo que provocam:

Ousamos, desse modo, pensar que a história do homem sobre a Terra dispõe afinal das condições objetivas, materiais e intelectuais, para superar o endeusamento do dinheiro e dos objetos técnicos e enfrentar o começo de uma nova trajetória.

(MILTON SANTOS, 2003:173)

Como nos disse anteriormente CARNEIRO LEÃO, "é tempo de desinstalações (...) é dia de criação", e os princípios e valores éticos nascem a partir da existência dos indivíduos, de suas relações e do exercício ativo de preservação de suas instituições-guardiãs (a política, a família, a escola, etc.).

É essa a configuração que nos transmite MILTON SANTOS quando nos diz que nossas possibilidades são criadas historicamente, com o que cada geração encontra disponível e articula para a mudança, para o surgimento de "novos objetos, de novas ações e relações e de novas idéias".

3. A Ética e a multiplicidade de olhares

Nesta fase final do trabalho, resta-nos uma reflexão ética sobre o que foi pensado, adquirido, somado, problematizado, desse inventário de questões abordadas e outras aguardando uma próxima vez.

Há um sentimento de que as palavras estão sentadinhas à nossa frente aguardando o momento mágico de se fazerem existir, pela tinta da caneta tão

saudosa ou pela (pós) moderna digitação eletrônica, rápida e eficiente. Novas línguas e linguagens à espera da necessidade, de uma nova história, de novas explicações e suposições, de projeções e contestações, enfim, milhares de palavras “à procura de um autor” que as organize e socialize sua decodificação, entregando-as ao mundo para um banquete coletivo de possíveis leitores.

A dimensão ética de todo trabalho acadêmico deveria ser essa: estar ao alcance das mãos de outros, muitos outros. Hoje, mais do que nunca, concebemos nosso trabalho como um trabalho coletivo, uma comunicação da comunicação, em movimento, entrecortada de pausas e oásis, locais propícios para refletir de fora e agir por dentro.

Se esse estudo recortou o *status* do professor e suas mazelas, sob o peso de extraordinárias transformações na realidade cotidiana das pessoas, estas últimas não podem merecer apenas um papel coadjuvante, à sombra ou à margem de construções teóricas que se referem a elas, relegando-as à “geral”, de onde só se observa o “espetáculo” em condições reservadas e sobretudo distantes do evento.

A elaboração de um trabalho, no universo do pensamento científico, exige e produz uma aprendizagem significativa, procurando novas idéias e informações e relacionando-as com conceitos relevantes, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo assim assimilada por ela. Esse movimento interno é fruto das relações que estabelecemos com o externo, com o outro, com a sociedade, com a cultura, comunicando-nos. E só tem valor se não se transformar numa propriedade particular, num lugar de destaque de uma estante, perto da parede onde está pendurado um emoldurado certificado de conclusão.

A literatura nos ajudou a pensar que o sistema educacional e a atividade docente não são detentores exclusivos de problemas comunicacionais. A própria elaboração de trabalhos sobre o assunto pode ser inscrita nesse universo. Os dispositivos utilizados, muitas vezes, comunicam uma pequena parte ou muito pouco da amplitude que a noção de comunicação representa nesse momento histórico.

Na complexa sociedade em que vivemos, observam-se paradoxos não restritos apenas à educação, mas apresentados por esta como linguagem comunicativa, no seu sentido original e natural: o de comunicar. E a mensagem é a

de que encontra-se em marcha não apenas uma exclusão do ensino básico ou mesmo uma exclusão digital, mas uma exclusão do pensar, substituído por um lado, por uma ação-idéia de que as diferenças merecem ser tratadas apenas como diferenças, e, por outro, por uma idéia-ação de conceitos que confirmam e justificam todo o aparato criador das diferenças. Nesse caso, os professores atingidos em cheio por essa problemática ideológica, datada e originada pela articulação de poderes, entre os quais os meios de comunicação, nas mãos de poderosos e a serviço do poder político, público e privado, ou mordem a isca e desatam a falar e comportar-se de acordo com o “modismo”, ou recolhem-se ao exercício de uma atividade fundamentada pela máxima conservadora de “ir empurrando com a barriga”. Raríssimas exceções conseguem recolher esse entendimento e transformá-lo num instrumento de ação e transformação, trabalhando com seus alunos seu principal objetivo que é a autonomia do pensar.

Não é por coincidência que encontramos hoje uma profusão de “gurus” que, “pedagogicamente”, são figuras onipresentes em seminários, congressos e encontros, apresentando cenários, prevendo tendências, com objetivos práticos voltados para o mundo lucrativo dos negócios e do consumo, mesmo que camuflados por estratégias de *marketing* ou “dinâmicas de grupo” recheadas do espírito da “auto-ajuda”, quase sempre voltadas para a “qualidade total” ou o “vestindo a camisa da empresa”, num clima de confraternização, descontração e solidariedade, que em nada lembram o dia-a-dia de uma empresa (para os funcionários!) ou de uma escola (para os professores!).

Sob esse aspecto, o que a revolução proporcionada pelas novas tecnologias de comunicação e informação tem causado no mundo do trabalho, com a automatização e robotização de funções antes exercidas pelos homens, hoje informatizadas e tecnologizadas, do nosso ponto de vista tem um impacto importante sobre o trabalho do professor, mas profundamente diferente do que causa na indústria ou comércio. O objeto de trabalho e o produto resultante da atividade docente apresenta uma singular diferença com seus colegas de fábrica ou de estabelecimentos comerciais, principalmente no produto – o saber – este, resultado de relações humanas complexas, imprecisas e imprevisíveis.

Assim sendo, não podemos deixar de pensar, em nosso estudo, que a comunicação da comunicação estrutura-se na construção de relações humanas e, ao mesmo tempo, de que estas relações são entidades comunicacionais do registro cultural e da memória coletiva da espécie, o que sugere pensar a comunicação não só em termos de mediações tecnológicas, mas de mantenedora de uma herança especificamente humana, uma tecnologia de preservação e evolução do pensamento.

Nesse sentido, o nosso trabalho foi elaborado e fundamentado pelo princípio da interdisciplinaridade, no que se refere às abordagens nos campos da Comunicação, da Educação e da Psicologia. Esse entrelaçamento de saberes veio ratificar a complexidade e riqueza do tema e suas palavras-chave: relações humanas – aprendizagem – tecnologias – comunicação e informação. E, concomitantemente, expôs os conflitos e tensões geradas pela interpretação da realidade atual através de discursos conceituais sujeitos às mais variadas tendências epistemológicas, metodológicas e ideológicas.

Observamos que as análises que procuram dar conta dos fenômenos implícitos no processo educativo, do ensino e aprendizagem, atropelados pelas novas tecnologias de comunicação e informação, com suas exceções de praxe, têm procurado atender a algumas demandas no campo conceitual e, por vezes, incorrido em procedimentos que criticam na dinâmica das instituições escolares, ou seja, discursos repetitivos, autoritarismo intelectual, pesquisas por demais abstratas e uma estrutura comunicacional desprovida de clareza e desproporcionalmente academicista.

Por outro lado, onde a literatura alcança seus méritos é justamente quando as análises teóricas apontam para a inevitabilidade não só de compreender e assimilar os fenômenos da globalização ou a inscrição irreversível das novas tecnologias de comunicação e informação em nossas vidas, mas também atentar para o fato dos efeitos colaterais excludentes e da necessidade de se pensar em estratégias capazes de superar as desigualdades sociais, melhoria da qualidade da educação pública e da formação de professores, fortalecendo os espaços e instrumentos, tradicionais e novos, de participação da sociedade em decisões que

lhes dizem respeito, instituindo a ética como condição *sine qua non* de suas reflexões e ações.

Sob esse ponto de vista, Libâneo (p. 192/193), nos aponta alguns objetivos que levam em consideração essa visão mais abrangente da formação do cidadão e da produção de conhecimento nas instituições escolares, sem perder a noção da importância de um olhar comunicacional sobre as mediações tecnológicas em espaços educativos.

Sua proposta consiste em discutir um conjunto de objetivos que, segundo ele, serviriam de base para uma educação básica de qualidade. Pela nossa experiência, os estenderíamos à formação universitária.

O primeiro ponto é a “**preparação para o mundo do trabalho**”, onde a escola não só assume o papel de desvendar e preparar os jovens para as necessidades do trabalho e suas alternativas contemporâneas, como dentro de sua característica de formação geral e preparação tecnológica, isto é, trabalhar pedagogicamente “no desenvolvimento de capacidades de tomar decisões, fazer análises globalizantes, interpretar informações de toda a natureza, pensar estrategicamente e desenvolver flexibilidade intelectual”.

O segundo ponto de vista seria a “**formação para a cidadania crítica**”, onde o trabalhador não represente apenas o papel de objeto de desejo do mercado, mas que possa pensá-lo criticamente, interferir em seus processos e quiçá transformá-lo. Segundo o autor essa formação só é possível quando a escola não desvincula seu cotidiano da realidade na qual está inserida. A forma de lidar, de comunicar, de se relacionar entre os integrantes de uma comunidade escolar é um exercício prático de cidadania crítica.

O terceiro ponto versa sobre a “**preparação para a participação social**”. Muito vinculado aos preceitos do ponto anterior, o autor convoca os espaços educativos a uma observação crítica dos movimentos sociais, suas organizações contemporâneas, locais e regionais, em pequenos grupos não necessariamente ligados às instituições tradicionais, como o Estado e os partidos políticos, mas atuantes em busca de projetos políticos para a coletividade mais democráticos e suscetíveis de controle social. Atenta apenas para que esses movimentos não

reforcem uma tendência de hostilidade aos mecanismos tradicionais e vigentes de representação política. Prevê ações integradas de participação social e sugere a escola como espaço legítimo na formação e no exercício dessa prática.

O quarto ponto refere-se ao tema desse capítulo, que é a “**formação ética**”. Coincidentemente, o autor fala dessa formação para uma escola do presente e do futuro, como a temos tratado aqui. A ética, nesse caso, é uma lição histórica sobre as conseqüências que todas as formas de preconceito, degradação, intolerância e de dominação autoritária trouxeram para a humanidade, interferindo e destruindo possibilidades de convivência social, baseada nos princípios de paz e liberdade, infligindo à espécie humana sofrimentos inimagináveis.

Observa-se que o conjunto desses objetivos e das construções teóricas dos autores com os quais dialogamos, expressam uma preocupação, também histórica, do potencial ameaçador de novas tecnologias criadas pelos homens e utilizadas por eles para fins bélicos e destrutivos, colocando em risco a vida no planeta.

Nesse sentido, as novas tecnologias de comunicação e informação não escapam dessa dicotomia, na medida em que seus produtos tornaram-se, na atualidade, instrumentos estratégicos de dominação cultural, expansão de mercados, informação e informatização, enquanto itens indispensáveis na construção e utilização de armas cada vez mais sofisticadas e de controle social.

O papel do professor na relação pedagógica e afetiva com seus alunos, pode ser fundamental na vivência e na aprendizagem de questões, como “a emancipação objetiva de todas as formas de dominação” e torna-se possível se os indivíduos não só se disponham a “dialogar, buscar consenso e observar normas jurídicas compartilhadas”, como também “desenvolverem capacidades de aprendizagem baseadas numa prática comunicativa”. (193) E para que a escola proporcione essa situação comunicativa compartilhada em seu cotidiano, recomenda:

(...) investimento na capacidade do indivíduo em pensar-se em relação aos outros, de estabelecer relações entre objetos, pessoas, idéias; desenvolvimento da autonomia, isto é, indivíduos capazes de reconhecer nas regras e normas sociais o resultado do acordo mútuo do respeito ao outro e da reciprocidade; formação de indivíduos capazes de serem interlocutores competentes: de expressar suas idéias, desejos e vontades de forma cognitiva e verbal, incluindo a perspectiva do outro (nível de informações e intenções) e a capacidade de dialogar.

(LIBÂNEO, 1999:194)

Como nos referimos anteriormente, essas premissas podem ser estendidas à formação universitária, carente de balizamentos, tal qual o ensino básico, que assegurem aos universitários um pensar mais autônomo e abrangente acerca da realidade atual. Acreditamos que, mesmo no terceiro grau, essa perspectiva tem se apresentado de uma forma mais preocupante, uma vez que os “vícios” e “faltas” acumuladas frente ao iminente exercício da prática profissional, têm atribulado a vida dos recém-formados, que vão buscar em especializações a complementação de suas demandas, o que nem sempre lhes garante a entrada no mercado de trabalho, conforme pesquisa recente preparada pelo economista Márcio Pochmann, com base nos dados do MEC onde **um em cada quatro brasileiros formados no ensino superior entre 1992 e 2002 está desempregado; dos 3,3 milhões de brasileiros formados naquele período, 26% estavam fora do mercado de trabalho; quase 10% dos ocupados com nível superior trabalhava em atividades abaixo de sua qualificação e apenas 6% dos brasileiros entre 20 e 59 anos de idade têm ensino superior completo.** (Editorial do Jornal do Brasil de 12/10/2004)

Assim, nesse último tópico do nosso trabalho faz-se necessário abordar algumas questões sobre os desafios culturais implícitos na transversalidade sugerida pela relação entre educação , comunicação e tecnologias de informação.

Uma abordagem interessante e pertinente é a de Ismar de Oliveira Soares, professor da Escola de Comunicação e Artes da USP, num artigo intitulado

“Gestão Comunicativa e Educação: Caminhos da Educomunicação”, na revista Comunicação & Educação, São Paulo, (23): 16 a 25, jan/abr. 2002.

Nesse artigo o autor define a Educomunicação como objeto de políticas educacionais, circunscrevendo-a na “educação para a comunicação, o uso de tecnologias na educação e a gestão comunicativa”.

(...) quando se fala, nos EUA, sobre a relação entre comunicação, tecnologias de informação e educação duas ordens de problemas afloram de imediato: uma de natureza operacional, com profundas implicações culturais e econômicas sobre os modos como as políticas públicas, as práticas empresariais e os vários modelos pedagógicos vêm incorporando as tecnologias nos espaços educativos; e outra, de natureza eminentemente antropológica, decorrente da convivência da infância e da juventude com um sistema de meios de informação e comunicação que nem sempre se pautam pelos mesmos diapasões culturais e éticos defendidos pelo sistema educacional for mal (...)

(Revista Comunicação & Educação, 2002:18)

Enquanto que na América Latina ele acrescenta um terceiro conceito: “a gestão da comunicação em espaços educativos”. De qualquer maneira, em ambos os espaços geográficos a atenção volta-se principalmente para o capítulo da “mediação tecnológica na educação”. E esse tema engloba não só sua incidência no dia-a-dia das pessoas, como nos processos educativos, presenciais ou à distância. Trabalhando questões já debatidas em nosso trabalho, como as consequências da desigualdade social provocando vários tipos de exclusão, inclusive a digital, o autor cita as contribuições de Jesús Martín-Barbero e seu conceito de “ecossistema comunicativo”, que está se convertendo em algo tão vital como o ecossistema ambiental e outra autora – Marisol Moreno -, que chama a atenção para o fato de que “o âmbito dos debates é o das mediações e não apenas o da instrumentalidade tecnológica”. Enquanto que Pierre Lévy prefere situar a aprendizagem no contexto de uma “ecologia cognitiva”, repleta de valores e significados simbólicos, que nutre psíquica e culturalmente a sociedade contemporânea”. Um outro autor que contribui

para essa abordagem é o argentino Daniel Prieto, segundo o qual “o desenho conceitual para a análise das relações tecnologia/educação é primordialmente comunicacional”.

Esses trabalhos, de diversos autores, vêm confirmar que não existe um modelo, mas vários, de acordo com o grau de intensidade de sua integração ou interação com os sistemas estruturais e conceituais aos quais se interconectam. Ou seja, os sistemas comunicacionais atuais exigem uma ampla reforma dos sistemas educacionais como estão estruturados hoje. Ao mesmo tempo, é no campo da educação, da aprendizagem e da produção de saberes, que se legitima a compreensão e o contra-ponto que asseguram a esse entrelaçamento de idéias e ações, um debate transparente e democrático sobre os ônus e bônus do processo em curso.

Sabe-se que nos países pertencentes ao clube hegemônico mundial, há uma preocupação muito grande em relação ao crescimento da violência associada aos meios de comunicação e informação (televisão e Internet). Exemplos como Columbine e o mais recente no Japão, com o planejamento pela Internet de um suicídio coletivo que vitimou nove jovens (12/10/2004), e outros, de violência nas escolas, assombram pesquisadores e estudiosos do comportamento humano pelos requintes de crueldade (e auto-destrutividade) e planejamento estratégico das ações.

E uma questão se impõe nesse aspecto: como trabalhar educacional, ética e comunicacionalmente crianças e jovens invadidos diariamente e a todo momento, pelo culto à imagem a qualquer preço, acirrando o desejo de consumir e de ser consumido? O que a comunicação está comunicando ou não? De que forma? Com que objetivo? Quem ganha o quê com isso? O que podem a escola e os professores diante desse fenômeno?

Parece-nos que, nesse sentido, psicológica e comunicacionalmente emergem os primeiros sinais de um esgotamento do outro enquanto função constitutiva do sujeito, este (o outro) tornou-se insuportável porque espelha algo que não é a imagem da tela. E se nos construímos pela relação com o outro, isto representa não o “fim da história”, mas o fim do humano como o conhecemos.

Através dessa linha de raciocínio podemos entender algo que não está presente nas análises que desfilaram por esse trabalho: o professor não está lidando apenas com modelos autoritários, sistemas comunicacionais ultrapassados ou com estruturas atrofiadas, esse profissional, mediador da cultura, do saber e do afeto, produtos especificamente humanos, está lidando com o ninguém, com o vazio, com uma falta impreenchível, num espetáculo semelhante ao filme de Roman Polanski, “A Dança dos Vampiros”, onde o personagem participa de um baile e só descobre que todos são “mortos-vivos” quando se encontra diante de um gigantesco espelho, onde só a sua imagem se reflete, ele dança com ninguém, não há ninguém vivo! E se não há espelho (relações), não há referência e o professor não se reconhece mais, não existe, não é referente, nem referido, é um naufrago numa ilha, e é a própria ilha, deserta e incomunicável.

Inúmeras pesquisas e projetos tentam desvendar se há relação entre violência e novas tecnologias de comunicação e informação, quais os mecanismos psíquicos suscetíveis à assimilação e produção de atos violentos, se esses mecanismos já existem e se são deflagrados com o tratamento que elas dão ao tema: banalização, imagens e informações descontextualizadas e não editadas, repetição, apresentando uma imagem glamourosa do “mau”, do “bandido”, do “vilão”, na realidade e na ficção, etc.

Na verdade, é visível, em todo mundo e no Brasil, uma preocupação em estimular as crianças e jovens a desenvolverem uma relação mais crítica com os meios de comunicação. E um ponto convergente de opiniões especializadas aponta duas frentes fundamentais: políticas públicas que protejam as crianças e jovens nessa área e a educação como foro legítimo para implementação dessas políticas.

Apesar dos Parâmetros Curriculares para o ensino médio mencionarem propostas nesse sentido, voltamos às velhas questões já levantadas no presente estudo: falta de formação qualificada dos docentes, estímulo, infra-estrutura, remuneração digna, o que leva os planejadores educacionais a desconsiderarem o assunto.

No seu artigo, Ismar reforça a idéia da Educomunicação definindo-a e integrando-a a um outro conceito, o de “gestão comunicativa”:

Definimos, assim, Educomunicação como o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das Ações Educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. Em outras palavras, a Educomunicação trabalha a partir do conceito de gestão comunicativa.

(Revista Comunicação & Educação, 2002:24)

E, para tanto:

(...) supõe uma teoria da ação comunicativa que privilegie o conceito de comunicação dialógica: uma ética de responsabilidade social para os produtores culturais; uma recepção ativa e criativa por parte das audiências; uma política de uso dos recursos da informação de acordo com os interesses dos pólos envolvidos no processo de comunicação (produtores, instituições mediadoras e consumidores da informação), o que culmina com a ampliação dos espaços de expressão (...)

(Revista Comunicação & Educação, 2002:24:25)

Esse pensamento propõe superar os radicalismos e ceticismos impostos “pela visão iluminista e funcionalista de relações sociais que mantém os tradicionais campos dos saberes isolados e incomunicáveis”. (p. 25) Um problema ainda enfrentado pelas Escolas de Comunicação, que encontram dificuldades em integrar práticas e saberes, por todos os fatores já citados e por uma espécie de apatia funcional diante da complexidade, instabilidade e fluidez das idéias e ações na atualidade.

Conforme Muniz Sodré, o professor, dado um fenômeno, deve “examiná-lo no nível econômico, político e ideológico”, construindo um saber a partir de uma prática “ensaística, reflexiva, lendo jornais, conversando, o que não impede que o aluno possa fazer cada um desses níveis sociologicamente e com pesquisa de campo. Meu método pessoal é a interconexão das três instâncias”. (Muniz Sodré, Entrevista “Á Forma de Vida na Mídia”, agosto de 2002, Pesquisa FAPESP (78) (p. 88).

Não nos soa tão estranha ou abstrata essa *práxis* educacional, e outras, na atualidade. Observamos que elas apenas receberam um ingrediente (de peso!) a mais com o advento das novas tecnologias de comunicação e informação. Basta aos profissionais da Educação e da Comunicação e das ciências afins (ou não!) disponibilizarem-se para a integração, a interdisciplinaridade, para a reflexividade crítica, produtiva e criativa, conectadas com a sociedade, pois “a reflexão na Comunicação (acrescentaríamos, e na Educação) é, assim, uma atividade comprometida com o real histórico, e não uma abstração inteiramente intemporal”. (Muniz Sodré, p. 89)

Por fim, os desafios são de toda ordem, e, por isso mesmo, não se deve resguardá-los ou preservá-los. O trabalho intelectual no desvendamento de novos caminhos, possíveis e viáveis, será profícuo na medida em que seus produtos estejam ao alcance de todos e comprometidos com um devir de possibilidades e realizações coletivas.

CONCLUSÃO:

Nossa investigação acerca do impacto das novas tecnologias de comunicação e informação sobre a identidade do professor, traduziu-se no acesso a um universo conceitual complexo e abrangente, fazendo-se necessárias múltiplas abordagens através de revisão bibliográfica sobre o tema.

O resultado desse trabalho apresentou a atividade docente como historicamente marcada por tensões e conflitos, nas suas relações com a própria instituição escolar e com a sociedade representada pelo poder público e suas políticas (ou a ausência destas), numa intrincada rede de reprodução (ou rejeição!) dos mecanismos sociais que a constroem e a influenciam.

Observamos a escola e os professores tanto representando movimentos de resistência conservadora, quanto espaço legítimo de reflexão e produção de sentido diante das transformações pelas quais passa a sociedade, procurando criar alternativas a discursos ideológicos de persuasão e dominação, sem perder o contato com a realidade atual.

Examinamos as dificuldades subjetivas dos mestres perante mudanças técnicas e tecnológicas, embora sua formação ainda se apresente precária nesse aspecto e em muitos outros. Seu lugar histórico e seu papel, de acordo com a literatura, parecem não encontrar a ressonância tradicional na sociedade, enquanto mediador da cultura, do desenvolvimento cognitivo e da construção simbólica do sujeito nas relações (pedagógicas, sociais, afetivas) que estabelecem com seus alunos.

Por sua vez, os alunos carentes dessa “autoridade”, dessa mediação, agem sobre a realidade através de comportamentos violentos, enquanto “ato puro”, destituídos da Lei, do simbólico, da norma da regra que o constitui como sujeito, resultado referencial do olhar do Outro.

Constatamos, através de dados estatísticos, que os professores vêm adoecendo quando confrontados com algumas faltas e excessos da sua atividade.

Patologias produzidas por insatisfações, frustrações e pela ausência de condições de trabalho e remuneração digna, gerando crises de ansiedade, quadros depressivos crônicos e doenças cardio-vasculares (hipertensão). Tais estados reduzem a capacidade dos professores de lidar com as instabilidades do cotidiano escolar.

Verificamos que o professor ainda é uma “tecnologia” indispensável e que a construção do seu saber é fundamental no estudo, na pesquisa e na formulação de políticas para a Educação. Segundo a literatura, a Pedagogia é um tema atual e pode ser considerada como a “tecnologia” do professor, outros recursos tecnológicos constituiriam-se apenas em “meios” importantes para o êxito do processo ensino-aprendizagem.

Procuramos apresentar conceitualmente o universo pedagógico diante de heranças modernas e críticas pós-modernas, produzindo paradigmas e polêmicas a respeito da Educação e da atividade docente na atualidade, assim como da cultura comunicacional presente no dia-a-dia da escola.

Abordamos alguns aspectos da atualidade focalizando principalmente o entendimento do fenômeno da globalização e seus sub-produtos conceituais. Essa leitura comportou uma discussão sobre ética e atualidade, buscando na literatura abordagens que nos oferecessem um eixo norteador de compreensão dos fenômenos atuais, dando conta de suas singularidades, pluralidades e complexidades.

Registramos no aprofundamento do tema, que a abordagem empreendida sobre o impacto nas novas tecnologias de comunicação e informação sobre a identidade do professor e na atividade docente nos remeteu a três áreas ou campos do conhecimento, com suas afinidades e singularidades, ou seja, a Comunicação, a Educação e a Psicologia.

O estudo assentado sobre essa interconexão de relações sociais, simbólico-afetivas, pedagógicas e comunicacionais, expôs, não só os conflitos e tensões a que estão submetidos os professores no exercício da atividade docente, como também a multiplicidade de olhares acadêmicos e conceituais acerca da era em que vivemos, seus efeitos observados nos eventos cotidianos e suas repercussões no comportamento humano.

O entrelaçamento dos saberes na literatura utilizada revelou-se como fator fundamental da riqueza de dados para a elaboração deste trabalho e ampliou, sobremaneira, nossa capacidade de releitura da realidade contemporânea.

Enfim, nossa conclusão é a de que qualquer reflexão ou ação que tenham como propósito a melhoria de perspectivas qualitativas da vida coletiva, deverão ocorrer enquanto articulação de convergências e divergências e estratégias de entendimento capazes de alterar rumos e provocar mudanças.

Assim sendo, nossa produção acadêmica pautou-se por múltiplos olhares educacionais, comunicacionais e psicológicos, abordando e problematizando abstrações, experiências e vivências do único ser que pensa e sente, que comunica e educa, que constrói culturas e projetos de felicidade.

REFERÊNCIAS:

BADIOU, A. *Ética, um ensaio sobre a consciência do mal*. São Paulo: Ed. Relume Damadá, 1995.

BOCK, A.M.B., FURTADO, O., TEIXEIRA, M.L.T. *Psicologias*. São Paulo: Ed. Saraiva, 1999.

CADERNOS CEDES/UNICAMP. *Comunicação, Cultura e Gestão Educacional*. GENTILINI, J.A. São Paulo: UNICAMP, 2001. Ano XXI, nº 54.

CADERNOS CEDES/UNICAMP. *Indústria Cultural e Educação*. São Paulo: UNICAMP, 2002.

CASTELLS, M. *O Poder da Identidade*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1999.

CATANI, D.B. *Estudos de História da Profissão Docente. 500 anos de Educação no Brasil*.

DEJOURS, C. *A Loucura do Trabalho*. São Paulo: Ed. Cortez, 1992.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Parecer CNE/CP 9/2001. Abril/2002, seção I, p. 31.

EL HAJJI, M. *Da Semiose Hegemônica Ocidental: Globalização e Convergência*. Rio de Janeiro: Ed. Rizhoma, 2001.

FERREIRA, L.M.A. e ORRICO, E.G.D. (orgs.). *Linguagem, Identidade e Memória Social*. Rio de Janeiro: Ed. DP & A, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

FREUD. *Obras Completas*. Vol. I. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1980.

GIDDENS, A. *O mundo em descontrole*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2003.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro, Ed. DP & A, 2002.

Informática e Formação de Professores, MEC-SEED, 2000

Jornal O GLOBO, de 03/06/2004, *Pesquisa do MEC/INEP*.

Jornal O GLOBO, de 13/06/2004.

KUPFER, M.C. *Freud e a Educação*. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.

_____. *Educação para o Futuro*. São Paulo: Ed. Escuta, 2000.

LEÃO, E.C. *A Crise da Ética Hoje*. Conferência Proferida no SIPEC/RJ, 2002.

LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia e Pedagogos. Para quê?* São Paulo: Ed. Cortez, 1999. Cap. V.

MANNONI, M. *A Primeira Entrevista em Psicanálise*. Trad.: Françoise Dolto. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1980.

MARTIN-BARBERO, J. *Desafios Culturais da Comunicação à Educação. Comunicação e Educação*. São Paulo, 2000.

Revista Comunicação & Educação. *Desafios Culturais da Comunicação à Educação*. São Paulo, 2000, p. 52.

Revista Comunicação & Educação. *Gestão Comunicativa e Educação: Caminhos da Educomunicação*. São Paulo, 2002. p. 23, 16-25, jan/abr.

SANTOS, M. *Por uma outra Globalização*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2003.

SODRÉ, M. *Antropológica do Espelho*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2002.

_____. *Entrevista: A Forma de Vida na Mídia*, São Paulo: FAPESP, 2002. p. 88.

SOUZA, H, e RODRIGUES, C. *Ética e Cidadania*. São Paulo: Ed. Moderna, 1994.

TARDIF, M. *Saberes docentes e a formação profissional*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2002.

VILLELA, H.O.S. *O Mestre-Escola e a Professora. 500 anos de Educação no Brasil*.