

## 6.

### **Internet: fonte de tensões e conflitos docentes.**

Vivemos hoje em um mundo em revolução, marcado pelos processos de globalização, de interatividade e de virtualidade, os quais foram possibilitados e dinamizados pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, especialmente após o surgimento da Internet.

Este novo mundo, que se desenvolve sob o paradigma chamado por Castells de informacional (ver seção 3.2.1), tem a sua base produtiva sustentada na criação e divulgação de conhecimentos e informações. Viver nele, portanto, depende, essencialmente, da capacidade de as nações, grupos e pessoas, gerarem, processarem e aplicarem de forma eficiente os conhecimentos e as informações.

Ocorre, porém, como vimos no terceiro capítulo com a ajuda de Castells, Lévy e Cebrián, que o desenvolvimento das tecnologias da informação, cuja infraestrutura chave é a Internet, está alterando significativamente os processos de geração e divulgação dos conhecimentos e das informações. A Internet põe à disposição de todo e qualquer usuário uma massa enorme de informações. Não restringe a entrada de ninguém ou de nenhum grupo ao ciberespaço. Deixa-os livres para lançar e distribuir suas idéias, aparentemente, sem censura. Cria, portanto, um espaço privilegiado de interação, facilitador da troca de saberes, que movimenta um processo ininterrupto de inovação/aplicação de conhecimentos e informações.

Neste mesmo terceiro capítulo, são aprofundados alguns pontos de vista de Cebrián, Lévy e Castells. Cebrián chama atenção de que a rede mundial de computadores está favorecendo o fenômeno do autodidatismo. Já Lévy (1998a) acredita que as sociedades, grupos e pessoas só se desenvolverão através do que chamou de “inteligência coletiva”, ou seja, da troca coletiva de saberes, já que é impossível a qualquer ser humano sobreviver sozinho ao atual “dilúvio de informações” trazido pelas novas tecnologias. Castells (1999a), por sua vez, ressalta a mente humana como fonte privilegiada de riqueza, pois a base econômica das sociedades atuais está fundamentada na capacidade dos atores sociais de gerar, processar e aplicar eficientemente as informações e os conhecimentos.

Todas estas novas características atingem diretamente a estrutura vigente na educação, a qual foi formatada dentro do paradigma da industrialização. Se, como afirma Castells, a revolução das tecnologias da informação muda o modo de desenvolvimento mundial do industrialismo para o informacionalismo, mudam, também, todas as instituições e organizações estruturadas segundo o primeiro modo de desenvolvimento. Neste caso, a instituição escola, na forma como está estruturada, não atende às exigências da revolução em curso. O que se percebe é que, como todas as demais instituições, ela sofre os impactos das transformações implementadas pelas novas tecnologias, ao mesmo tempo em que se vê pressionada pelas atuais exigências sócio-econômicas. A mudança que se reclama, portanto, não é somente estrutural, mas afeta a própria natureza da instituição e, conseqüentemente, abala os seus integrantes.

No que diz respeito a alguns destes – os professores – os resultados da pesquisa que acaba de ser discutida são reveladores. Para aqueles que dela participaram, a Internet obviamente é uma fonte de tensões e conflitos, dada a magnitude da transformação que provoca, especialmente no âmbito do conhecimento, da identidade profissional e do mercado de trabalho.

Vimos que no âmbito do conhecimento, o maior conflito dos entrevistados está relacionado à necessária mudança de uma visão pedagógica tradicional de *transmissão* do conhecimento para uma de *construção* do conhecimento. Os entrevistados parecem conhecer de perto o que dizem Castells, Lévy e Cebrián (ver seções 3.2.3.1, 3.3.3.1 e 3.4.3.1): demonstram ter consciência de que só participarão da nova dinâmica econômica se forem capazes de selecionar informações para depurá-las, processá-las, ou seja, transformá-las em conhecimentos aplicáveis e rapidamente reformuláveis. O modelo da transmissão do conhecimento, portanto, entra em colapso, pois ele não prepara as pessoas para viverem uma autonomia e uma agilidade de pensamento e ação, necessários ao mundo contemporâneo. Um mundo de fluxo e de excesso de informações, de qualidade incerta e de renovação constante de conhecimentos que coloca o ser humano diante de uma epistemologia “intotalizável” e “indominável”, conforme caracteriza Lévy.

A concepção de que as tecnologias moldam a maneira de pensar e agir do ser humano, presente no conceito de tecnologias da inteligência de Lévy (ver seção 3.3.1.), pode, por sua vez, ajudar-nos a compreender como os entrevistados

absorvem as características do novo paradigma epistemológico. As experiências na Internet, uma tecnologia de estrutura hipertextual, aberta, fluida, des-hierarquizada, parecem dar concretude à dimensão de complexidade, de caos, de relativização do conhecimento por eles vivenciadas, assim como desmistificam a visão de conhecimento como verdade absoluta. As experiências na Internet, portanto, parecem ajudar os entrevistados à absorver a nova epistemologia e a apreender as novas formas de raciocínio, de organização e representação do pensamento.

Tal absorção, porém, não é tarefa fácil. A pesquisa realizada torna evidente que os entrevistados percebem a inadequação do modelo de transmissão do conhecimento, ainda vigente na maioria das práticas pedagógicas. Chegam, inclusive, a negá-lo explicitamente. Fica também evidente, no entanto, que o paradigma epistemológico da construção não foi ainda por eles totalmente internalizado. Ensaiam, experimentam, mas necessitam retornar a referenciais mais palpáveis, aqueles conhecidos, que lhes garantem certa estabilidade na condução do processo pedagógico.

A revisão da concepção de conhecimento, que vem sendo realizada por este grupo de sujeitos, está associada a uma revisão, também, de sua forma de atuar, de sua postura enquanto professor, do seu papel social, ou seja, do significado de ser professor na atual conjuntura. Esta última revisão – literalmente uma revisão da sua identidade profissional – só pode ser compreendida se inserida na problemática mais ampla da identidade de todo o tipo de pessoas, grupos, comunidades e sociedades no contexto da revolução das tecnologias da informação.

Na visão de Castells, Lévy e Cébrián (apresentada no capítulo 3, seções 3.2.3.2, 3.3.3.2 e 3.4.3.2), os processos de virtualidade, de interatividade e de globalização gerados pela Internet estão produzindo grandes impactos na maneira pela qual os grupos, comunidades e sociedades (e, conseqüentemente, as pessoas) estão construindo a sua identidade. As culturas estão cada vez mais homogeneizadas, os sistemas simbólicos estão em constante entrecruzamento, a virtualidade possibilita a experimentação de identidades diversas. Tudo isso dificulta a produção de sentido, ou seja, a construção de referências estáveis. As transformações sociais e tecnológicas, por sua vez, subvertem os modos tradicionais de construção da identidade, enfraquecendo as clássicas instituições

(família, religião, Estado, escola, etc) no cumprimento de suas antigas funções de controle e ordenação dos significados e dos valores sociais. Como decorrência, percebe-se o fenômeno daquilo que Castells e Cebrián chamam de *perda* e Lévy de *crise* de sentido, perda ou crise de sentido que dificultam e, ao mesmo tempo, revolucionam o processo de construção de identidade sócio-cultural.

Interpretando os resultados da pesquisa segundo as análises de Castells, Lévy e Cebrián, é possível concluir que os entrevistados (e muitos outros professores) estão vivendo a “crise de sentido”. O antigo modelo docente de “dono do saber” ou de “detentor do conhecimento” (expressões classicamente usadas para caracterizar o professor) se rompe com as novidades implementadas pelas tecnologias da informação e comunicação. Os sujeitos percebem as suas próprias limitações, não somente porque é impossível dominar a diversidade de conhecimentos, mas, também, porque não têm clareza sobre o que devem ensinar a seus alunos. Constatam que a interatividade das novas tecnologias da informação e comunicação está acirrando o autodidatismo (principalmente dos alunos), o que atinge diretamente a sua função de ensinar. Não sentem mais o apoio de outras instituições, especialmente da família, para a condução de suas tarefas. A crise na estrutura familiar<sup>1</sup> parece estar rompendo antigos acordos e trazendo novas exigências (os sujeitos são chamados a assumir papéis que anteriormente eram exercidos pelos membros da família) no que se refere à educação dos alunos, como, por exemplo, formar hábitos básicos de convivência, tais como falar baixo, pedir desculpas, etc. Enfim, o que servia de base para a construção do significado de ser professor está em processo de ruptura, gerando nos sujeitos a crise de sentido. A fala de um dos entrevistados corrobora isto: “a gente começa a se sentir perdido, nada é mais aquilo que a gente achava que era”.

Aquele antigo modelo de professor transmissor dos conhecimentos historicamente acumulados, provedor dos conteúdos escolares, centralizador do processo ensino-aprendizagem, não se sustenta mais. Todos os entrevistados reconhecem que precisam rever o seu papel, reconstruindo o significado de ser professor no contexto contemporâneo, apesar da maioria ainda ter o modelo tradicional internalizado.

---

<sup>1</sup> Para um maior esclarecimento a respeito da crise na família patriarcal, ler Castells (1999b).

Ocorre, porém, que os novos modelos ainda não foram totalmente reestruturados e legitimados, ou seja, estão em construção. Percebe-se que já existem novas denominações para novas funções, como as de facilitador, orientador da aprendizagem, etc., mas isto não necessariamente quer dizer que um novo ou novos significados tenham sido construídos para a docência. O mal-estar identificado no que se refere à subversão da hierarquia do saber parece ser um indício de como está difícil abrir mão do antigo modelo. A sensação, como muitos entrevistados disseram, de estar sendo “destronado”, de “cair do pedestal”, de ser “desempossado da sua imagem social”, de “perder uma autoridade naturalmente investida” parece tornar evidente o quão penoso está sendo viver a tarefa docente no contexto das novas tecnologias da informação e comunicação. A percepção é a de que estão se processando fortes rupturas na autoridade dos professores, assim como uma profunda mudança nas relações de poder que atingem diretamente a onipotência característica da profissão e o narcisismo docente.

Todas essas mudanças fazem com que o grupo investigado esteja em franco processo de revisão e reconstrução de sua identidade. As diferentes reações de resistência registradas no e pelo grupo são indícios do estágio em que se encontram os professores neste processo. Esta afirmação está apoiada nas idéias de Castells, apresentadas no terceiro capítulo, seção 3.2.3.2). Relembrando brevemente, Castells afirma que diferentes grupos sociais exibem diferentes graus de resistência às transformações produzidas pela revolução das tecnologias da informação, provavelmente de modo a se proteger em relação a estas.

Os resultados da pesquisa realizada mostram três diferentes estágios deste processo de revisão e reconstrução da identidade docente, baseados no nível de resistência ao uso pessoal e profissional das novas tecnologias. Na medida em que é citado por todos os entrevistados, parece existir um grupo de professores que apresenta uma resistência radical. Os membros desse grupo manifestam esta resistência negando terminantemente as novas tecnologias, assim como todas as novidades sociais e educacionais por elas implementadas. Rejeitam, portanto, a aplicação dos computadores e da Internet na educação, pois, como vimos no capítulo anterior, isto os levaria a uma revisão da maneira como atuam e como concebem a educação.

Um outro grupo de professores, do qual fazem parte os entrevistados, porém, parece, como já foi mencionado, estar revendo e/ou reconstruindo sua identidade

profissional a partir de suas experiências com a Internet na prática pedagógica. Este segundo grupo não é, todavia, homogêneo. Ele pode ser dividido em dois subgrupos.

Os membros do primeiro destes, a maioria dos entrevistados, apesar de explicitarem que necessitam rever a sua maneira de atuar, deixa transparecer as suas resistências de forma subjacente. Chegam a usar computadores e Internet, mas revelam o quanto isso os incomoda e fazem uma leitura saudosista e patologizante das novidades que a Internet está gerando na sociedade, na educação e, principalmente, no comportamento dos alunos. Eles parecem estar usando a resistência como um escudo de defesa para, em última análise, preservar o antigo e conhecido modelo de professor, apesar de, aparentemente, estarem atendendo às exigências de aplicação da Internet na prática pedagógica.

Já o outro grupo admite as suas resistências, aceita as suas dificuldades e o seu desconhecimento, coloca-se disponível para aprender, mesmo com os alunos, e ousa experimentar novos procedimentos usando a Internet, procedimentos estes que inovam a prática pedagógica. Para este grupo, a resistência parece ser uma etapa do processo de adaptação ao novo. Apesar de seus integrantes também exibirem algumas formas de resistência, ela não os paralisa. Muito pelo contrário, esses professores saem em busca de novos projetos que exigem novas formas de atuar, novas posturas, assim como uma nova concepção do que significa ser professor no contexto da sociedade em rede. Resistem a situações opressoras (como a crítica de seus colegas às atividades inovadoras que realizam), mas são capazes de redefinir a sua identidade, assim como a sua posição na estrutura escolar e, ao fazê-lo, parecem buscar a transformação de toda a estrutura pedagógica vigente.

De fato, como os resultados indicam, uma nova identidade docente está se esboçando neste grupo, construída, principalmente, a partir da negação das antigas características. O novo professor parece ser: não aquele que ensina, mas aquele que dinamiza as aprendizagens; não aquele que mantém uma comunicação unidirecional (dele para os alunos), mas aquele que coordena e incita as trocas de saberes; não aquele que cuida somente da dimensão intelectual das realções, mas aquele que, também, gerencia os aspectos afetivos e emocionais das interações humanas.

Os conflitos epistemológicos e identitários não são, como vimos anteriormente, os únicos a afetar os entrevistados. Questões relativas ao mercado de trabalho também são fontes de embates internos. Para compreendê-los, mais uma vez torna-se necessário recorrer ao panorama mais amplo das transformações no mercado de trabalho geradas pela revolução das tecnologias da informação, já discutidas no terceiro capítulo.

Em suas análises das mudanças no mundo do trabalho provocadas pela revolução das tecnologias da informação e comunicação, Castells, Lévy e Cebrián destacam como as principais o desemprego e as novas condições de trabalho.

Como causas predominantes do desemprego na atual sociedade em rede, estes mesmos autores destacam a eliminação de empregos pelo processo de automação de tarefas e as alterações na definição do que conta como qualificação profissional. Já no que se refere às novas condições de trabalho, esses três autores registram, entre outras mudanças, a renovação e criação de categorias funcionais e a crescente competitividade nos ambientes de trabalho. Castells e Cebrián apontam, ainda, a existência de um paradoxo na nova realidade de trabalho instaurada pela rede mundial de computadores. Trata-se do aumento do tempo livre, gerado pelas facilidades das novas tecnologias, em contraste com o excesso de trabalho que estas próprias facilidades podem gerar para os tele-trabalhadores. São, portanto, mudanças profundas que estão reorganizando o mercado de trabalho mundial, assim como estão alterando a própria natureza do trabalho.

O setor educacional também incorpora estas mudanças do mundo do trabalho. Apresenta-se competitivo, exige de seus profissionais novas qualificações e substitui aqueles que considera não suficientemente qualificados. Absorve a nova modalidade de trabalho - o tele-trabalho -, transferindo para este espaço virtual, várias e tradicionais estruturas pedagógicas (professor virtual, escolas e universidades virtuais, etc.)

Os resultados já apresentados indicam que essas não são apenas afirmações genéricas. Como já apontado, eles mostram que a competição está fazendo parte do ambiente educacional brasileiro. A antiga estabilidade funcional, que deixava os professores relativamente confortáveis, está sendo ameaçada pela penetração das novas tecnologias na educação. Exigências quanto à qualificação parecem forçar os sujeitos não somente a dominarem a tecnologia, mas, também, a absorvê-las em seu cotidiano, sob pena de ficarem à parte, ou, quem sabe, até

serem excluídos, dos novos processos pedagógicos. Tal competição faz aflorar o medo da sua substituição seja por um profissional mais qualificado, seja pela própria tecnologia. A difusão social e educacional da Internet está, portanto, desestabilizando o mercado de trabalho no setor educacional e produzindo nos professores o medo de sua própria substituição e, até mesmo, de exclusão deste mercado.

As novas tecnologias não somente tiram oportunidades, no entanto. Criam, também, novas aberturas e condições de trabalho docente, desta feita no âmbito virtual. O tele-trabalho, apesar de já ser identificado como uma realidade para os docentes brasileiros, ainda é visto por este grupo de sujeitos como algo obscuro, um tanto utópico para a realidade brasileira.

Frente a tudo isto, e lançando mão de uma generalização fundamentada no fato de que os professores entrevistados têm um perfil semelhante ao de inúmeros outros, é possível concluir que a profissão de professor está sofrendo fortes abalos com a penetração social e educacional da Internet.

Apesar de ter consciência de que muitas outras variáveis (especialmente as de ordem política) estão concorrendo para este abalo, uma das principais contribuições do presente trabalho é a de colocar em relevo os conflitos e tensões aos quais estes profissionais estão expostos em decorrência da penetração social e educacional da rede mundial de computadores.

Mais do que trazer respostas para as atuais questões docentes, este trabalho revela os sofrimentos, os medos, as incertezas, as confusões, bem como os desejos e esperanças de pelo menos um grupo de professores. A intenção era a de demonstrar que, sem conhecer esses sentimentos, medos, incertezas, etc. – e os fatores que os fazem emergir -, qualquer ação visando implementar as novas tecnologias em ambiente escolar pode ser frustrante. Espera-se que os resultados aqui apresentados e discutidos sirvam, portanto, como subsídios para orientar projetos de implantação da Internet na educação, bem como para fundamentar ações na área da formação e capacitação docentes.