

Ligia Karam Corrêa de Magalhães

**Formação e trabalho docente:
os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Cotidiano e cultura escolar

Aprovada em: _____

Banca Examinadora: _____

Prof^a. Dr^a. Raquel Goulart Barreto (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Olinda Evangelista
Faculdade de Educação da UFSC

Pro. Dr. Roberto Leher
Faculdade de Educação da UFRJ

Pro. Dr. Luiz Cavalieri Bazilio
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Rangel Tura
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas, ocupando diversos lugares, acompanharam e contribuíram para a realização deste trabalho, de diferentes formas. Agradeço a todos:

- aos membros da Banca Examinadora, Professores Doutores:
 - Raquel Goulart Barreto, pela incansável, cuidadosa e criteriosa orientação realizada ao longo desses 4 anos, trazendo para os nossos encontros apontamentos, questionamentos e encaminhamentos necessários à continuidade dos trabalhos. Como se isso já não fosse o bastante, agradeço pela oportunidade de parceria acadêmica e pela amizade construída desde o meu ingresso no grupo de pesquisa sob a sua coordenação;
 - Olinda Evangelista, Roberto Leher, Luiz Cavalieri Bazilio e Maria de Lourdes Rangel Tura, que disponibilizaram o seu tempo e contribuíram com seu conhecimento nesta arguição. Aos suplentes, Elizabeth Macedo e Ana Monteiro pela prontidão para entrar em ação.
- ao grupo de pesquisa pelas possibilidades de construir novos saberes, de esclarecer dúvidas através de leituras e de discussões travadas em nossos encontros, e não findas. Especialmente à Glaucia Guimarães e Beth Leher, amigas que me incentivaram a participar do processo de seleção para o doutorado e, também, pelas oportunidades de escrevermos e apresentarmos trabalhos em eventos da área;
- aos professores e colegas das disciplinas cursadas, pelas possibilidades de outras leituras e de outros referenciais;
- aos diretores, coordenadores, professores e alunos das Escolas X e Y, pela viabilização da pesquisa de campo;
- à FAPERJ, pelo apoio financeiro;
- aos meus amigos e familiares pela amizade e carinho;
- e, por fim, ao Luís Alfredo, pelos vários “salvamentos” informáticos, me devolvendo a possibilidade de retomar o trabalho, com a garantia “de que está tudo Ok”, mas acima de tudo, por seu amor “traduzido” no incentivo e apoio neste trabalho e sempre.

RESUMO

MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de. **Formação e trabalho docente**: os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Cotidiano e cultura escolar. Rio de Janeiro, 2008.

Este estudo trata da centralidade atribuída às tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas propostas de formação de professores e de reconfiguração do trabalho docente. Questiona o discurso da “democratização” e da “inclusão digital” com base no conceito gramsciano de dualidade escolar (1991), discutindo o sentido hegemônico de que as tecnologias têm sido investidas, no movimento de redução do chamado “divisor digital” a presença/ausência de acesso às TIC. Discute a dualidade em dois níveis: (1) transnacional, marcado por propostas distintas para o uso de tecnologias nos países centrais e periféricos, com os primeiros recomendando aos últimos estratégias de substituição tecnológica parcial ou total, muitas vezes sob a forma de condicionalidades; e (2) nacional, oferecendo escolas diferenciadas para as classes dominantes e para as classes subalternas. Assume como alternativa teórico-metodológica a análise crítica do discurso, nos termos em que formulada por Fairclough (2001), a partir do conceito de recontextualização estrutural e de escala, destacando as tendências discursivas atuais. A partir de pistas lingüísticas, busca dimensionar a ideologia presente no discurso que, articulando o da “globalização” ao da “sociedade do conhecimento/informação”, constitui as formulações hegemônicas no contexto do novo imperialismo. Analisa, em nível macro, os documentos dos organismos internacionais e das políticas educacionais brasileiras para a formação de professores, buscando investigar a concepção político-ideológica presente na recontextualização das formulações e sua relação com uma nova sociabilidade. Em nível micro, investiga os sentidos atribuídos às TIC, por parte de coordenadores, professores e alunos, em pesquisa de campo realizada em dois contextos distintos: uma escola voltada para as classes dominantes e outra para as subalternas. Conclui que a proposta de incorporação das TIC como substituição tecnológica tem servido para legitimar e aprofundar a dualidade nos níveis micro e macro.

Palavras-chave: formação de professores; trabalho docente; tecnologias da informação e da comunicação; sentidos; dualidade escolar.

ABSTRACT

MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de. **Teacher education and work: The meanings attributed to information and communication technologies.** Rio de Janeiro, 2008. Thesis (PhD in Education) – Program of Postgraduation in Education, of the Rio de Janeiro State University. Line of Research: Everyday life and school culture. Rio de Janeiro, 2008.

This study is about the centrality attributed to information and communication technologies (ICT) in proposals for teacher education and for reconfiguring teacher's work. It questions the discourse of "democratization" and of "digital inclusion" based on the Gramscian concept of scholastic duality (1991), discussing the hegemonic meaning imbued in these technologies in the movement for reducing the so-called "digital divider" to the presence/absence of access to ICTs. It discusses the duality at two levels: (1) transnational, marked by different proposals for using technologies in central and peripheral countries, with the former recommending to the latter strategies for partial or total technological substitution, often in the form of conditionalities; and (2) national, offering differentiated schools for the dominant and subaltern classes. It uses as a theoretical-methodological alternative a critical discourse analysis, along the lines formulated by Fairclough (2001), and based on the concept of structural recontextualization and scale, focusing current discursive tendencies. Following linguistic leads, it seeks to dimension the ideology in the discourse which, articulating that of "globalization" with that of the "knowledge/information society" constitutes hegemonic formulations in the context of the new imperialism. It analyzes, at macro level, documents of international organisms and of Brazilian educational policies for teacher education, to investigate the political-ideological conception present in the recontextualization of the formulations and their relationship with a new sociability. At micro level, it investigates meanings attributed to the ICTs by coordinators, teachers and students; in field research done in two different contexts: one school for the dominant classes and the other for subaltern ones. It concludes that the proposal for incorporating the ICTs as technological substitution has been used for legitimizing and deepening the duality at micro and macro levels.

Key words: teacher education; teacher's work; information and communication technologies; meanings; educational duality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD – Análise Crítica do Discurso

AD – Análise do Discurso

AGCS (GATS) - Acordo Geral sobre o Comércio dos Serviços

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BIRD – Banco Interamericano para Reconstrução e o Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e o Caribe

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONARCFE - Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

DED – Diretoria de Educação a Distância

Diretrizes - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Parecer CNE/CP 009/2001)

EAD – Educação a distância

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FP – Formação de professores

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério

GATT - Acordo Geral de Tarifas e Comércio

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISE - Institutos Superiores de Educação

LI – Laboratório de Informática

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n. 9.394/96

MEC – Ministério da Educação

NTE - Núcleos de Tecnologia Educacional

OI - Organismos Internacionais
OMC – Organização Mundial do Comércio
OMPI – Organização Mundial da Propriedade Intelectual
ONGs - Organizações não governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE - Plano Nacional de Educação
PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício
ProInfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional
RIVED – Rede Interativa Virtual de Educação
SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SI – Sociedade da Informação
TIC – Tecnologias da informação e da comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	CONSTRUÇÃO DO OBJETO	9
1.1	Questões conceituais	9
1.2	Globalização	14
1.3	Sociedade da informação	22
1.4	Propriedade intelectual	30
1.5	Organismos internacionais	31
1.6	Professores e tecnologias	38
1.7	Tecnologias e competências	44
1.8	Imaginário tecnológico	48
1.9	Questões a investigar	51
1.10	Organização do estudo	54
2	ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	57
2.1	Quadro teórico	57
2.2	A Análise de Discurso como instrumental teórico- metodológico	61
2.3	A Análise Crítica de Discurso (ACD)	62
2.4	Os discursos objetivados	68
2.5	Considerações analíticas preliminares	70
2.5.1	<u>Os organismos internacionais</u>	71
2.5.2	<u>As formulações em nível nacional</u>	72
2.5.3	<u>Os discursos de coordenadores, professores e alunos</u>	77
2.6	Pontos de entrada	77
3	OS DISCURSOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	83
3.1	Contextualização dos Organismos internacionais	83
3.2	O discurso dos organismos internacionais	88
3.2.1	<u>Banco Mundial</u>	89

3.2.2	<u>Demais organismos internacionais</u>	107
3.3	Recontextualização das TIC para a formação de professores no Brasil	117
3.4	Contextualização e análise dos documentos destacados	119
3.4.1	<u>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394/96</u>	128
3.4.2	<u>Secretaria de Educação a Distância</u>	133
3.4.3	<u>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Parecer CNE/CP 009/2001)</u>	143
4	OS DISCURSOS DOS SUJEITOS NAS ESCOLAS	150
4.1	As escolas pesquisadas	153
4.1.1	<u>Condições de produção das entrevistas</u>	153
4.1.2	<u>Presença das TIC nas escolas: práticas pedagógicas, acesso e modos de acesso</u>	164
4.1.3	<u>TIC e dualidade escolar</u>	183
5	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	186
5.1	Síntese	186
5.2	O momento atual (recomendações)	198
6	Referências Bibliográficas	206
7	APÊNDICE – Registro das entrevistas	222

CAPÍTULO 1

1. CONSTRUÇÃO DO OBJETO

1.1. Questões conceituais

Na última década, mais precisamente a partir de 1995, as políticas educacionais fazem referência, quase que obrigatória, à presença das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nos mais diversos contextos educacionais. O destaque conferido às TIC nos discursos dos organismos internacionais, governamentais, acadêmicos e da mídia, em geral, está inscrito em uma “nova ordem mundial”, naturalizada no discurso da globalização, ao apregoar um novo imperialismo a partir da reestruturação produtiva: com novas formas de ordenação econômica, com a reconfiguração do Estado pela redefinição de suas funções e com a “revolução” possibilitada pelas tecnologias da informação e da comunicação. Neste contexto, a “sociedade da informação”, as parcerias público/privadas, a mercantilização da educação, assim como a ressignificação e a relexicalização das categorias trabalho e educação, ocupam lugar de destaque no discurso, em geral, e no discurso pedagógico em particular.

As inovações tecnológicas recebem diversas interpretações, inscritas em perspectivas distintas. Para Schaff (2006), as inovações tecnológicas, fruto da segunda revolução industrial, cuja ênfase está na microeletrônica, é central à questão do “desemprego estrutural” (p.30), com o emprego deixando de sustentar a organização social, em consequência da automação e da robotização da produção e dos serviços. No Primeiro Mundo, não significa que o indivíduo deixe de ter uma ocupação, em função das possibilidades criativas oferecidas pelos aparatos tecnológicos. Já no Terceiro Mundo, o “desemprego estrutural” deverá ser superado através de ações de assistência social no encaminhamento de ações preconizadas

pelos organismos internacionais. Desta forma, Schaff (ibid., p.22) defende o descentramento da categoria trabalho:

a segunda revolução, que estamos assistindo agora, consiste em que as capacidades *intelectuais* do homem são ampliadas e inclusive substituídas por autômatos, que eliminam com êxito crescente o trabalho humano na produção e nos serviços. A analogia com a primeira revolução industrial está no salto qualitativo operado no desenvolvimento da tecnologia de produção que acabou por romper a continuidade dos avanços quantitativos que iam se acumulando nas tecnologias já existentes; a diferença, porém, está em que enquanto a primeira revolução conduziu a diversas facilidades e a um incremento no rendimento do trabalho humano, a segunda, por suas conseqüências, aspira à eliminação total deste (grifo do autor).

Em perspectiva oposta ao fim do trabalho como categoria social, Antunes (2005) refere-se a “uma nova morfologia do trabalho” ou “uma nova polissemia do trabalho” (p.13), destacando um movimento de transformação desta categoria, em que o mundo do trabalho oscila entre uma dimensão “perene” e a dimensão de “superfluidade” (ibid., p.17). A primeira diz respeito à camada da população que consegue se manter no mercado de trabalho, cumprindo jornadas cada vez maiores e realizando múltiplas atividades, enquanto que na segunda, cada vez mais pessoas encontram menos trabalho, vivendo a condição do desemprego estrutural, ou seja, em que a vaga do trabalhador foi substituída por máquinas ou processos produtivos mais modernos, ou foram empurradas para a informalidade e a precariedade, “espalhando-se à cata de trabalhos parciais, temporários, sem direitos, “flexíveis”, quando não vivenciando o flagelo dos desempregados” (ibid., p.17).

O imperialismo, discutido a partir de Harvey (2005) é a feição atual do capitalismo, comumente denominado “novo capitalismo”, mas que mantém as suas bases no embate capital/trabalho, com mudanças no padrão de acumulação. No novo imperialismo, a governança mundial define o que é educação e estabelece um projeto de educação a ser seguido.

Wood (2004) discute que a forma capitalista do imperialismo deixa de ser o da coerção direta, cujos propósitos são os de aumentar o território, extrair trabalho e recursos dos povos dominados, e passa a estabelecer uma dependência do mercado econômico através da expropriação para produzir uma classe trabalhadora capitalista, e a manipular os mercados com planos de “ajuste estrutural”.

Em seu livro “A condição pós-moderna”, Harvey (1992) expõe que a crise do capitalismo entre 1973-1975 gerou uma reestruturação, substituindo a rigidez do fordismo e sua linha de montagem por um novo modelo de produção, baseado na flexibilidade e em *redes*, possibilitadas pela quebra de fronteiras espaço-temporais.

O autor discute que a produção de serviços comerciais, educacionais, de saúde, além daqueles de entretenimento, conhecimento e comunicação substitui a produção de bens de consumo, antes materiais e duráveis. Ou seja, em perspectiva oposta à durabilidade da produção dos bens de consumo, a vida útil dos serviços é menor, acelerando o consumo e o lucro dos investimentos.

O aumento de um “novo proletariado fabril e de serviços” (Antunes, *op. cit.*, p.76-77) constitui uma das tendências dentro da racionalidade do capital e da lógica do mercado, nesta nova forma de organização do trabalho. Por outro lado, há a redução de empregos formais, com a redução do proletariado. Outra tendência é o tratamento desigual dispensado aos jovens que sequer conseguem chegar ao mercado de trabalho, bem como e àqueles que, considerados “idosos”, ainda que jovens, têm dificuldade de retornar ao mundo do trabalho formal, caindo nas “novas formas de trabalho” que exigem o “trabalhador ‘polivalente e multifuncional’ da era toyotista” (ibid., p.78) em substituição ao trabalhador especializado do mundo fordista. Dito de outra forma, não se trata de uma exclusão, mas de um “tipo de pertencimento” que perpetua e, até amplia formas alternativas e marginalizadas de trabalho como parte do sistema capitalista. Expande-se assim o “Terceiro setor” (ibid., p.79), como opção de ocupação com o trabalho voluntário e assistencial, desenvolvido à margem do mercado. Além das tendências já mencionadas, há a de expansão do trabalho domiciliar, possibilitada pelo desenvolvimento da teleinformática. Nesse contexto, o autor chama a atenção sobre a falta de postos de trabalho para trabalhadores potenciais, em contradição com a inclusão de crianças em diversos setores produtivos, tanto em países centrais quanto periféricos, deflagrando o que para alguns é visto como uma “anomalia”, mas que de fato é parte de um novo padrão de acumulação.

É diante do anunciado fim de um horizonte histórico do futuro, do desaparecimento do trabalho como categoria central, deixando em seu lugar termos como mercado e emprego, pela forma de “divisão social de classes, com a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual no modo de produção capitalista” que Chauí (2006, p.26) discute a terceira via. A autora aponta que a declaração de dirigentes do Primeiro Mundo de desejarem uma “economia de mercado sem sociedade de mercado” faz sentido quando colocada no contexto do projeto da terceira via, idealizado por Giddens (apud CHAÚÍ, 1999a), como opção às tradicionais políticas da esquerda e da direita, isto é,

fazer uma economia de centro e uma política de esquerda, ou seja, manter o núcleo duro da materialidade capitalista, acrescido dos valores socialistas: o bolo é o mercado; a cobertura confeitada são os valores socialistas.[...]. Fomos levados dos valores ao valor (CHAUI, 1999a, s/p).

Dentre os dogmas citados por Giddens (1999), está o da substituição da expressão “Estado do Bem-Estar” por “Sociedade do Bem-Estar”, em que as parcerias do Estado com empresas, “sobretudo do setor (ou serviços)”, o desobrigam de pagar os benefícios conquistados com anos de lutas pelos trabalhadores: o salário desemprego, a saúde e a educação pública gratuitas. Para o autor, o “*Welfare State* precisa de uma reforma radical, não para reduzi-lo, mas para fazer com que responda às circunstâncias na quais vivemos hoje” (p.5), isto é, a da globalização.

Nas parcerias entre setor público e o privado, o Estado deixa de ser o responsável exclusivo pela prestação direta de serviços, introduzindo “contestabilidade e concorrência entre prestadores potenciais na base de o ‘melhor serviço e/ou valor’ pelo dinheiro, e envolve o uso de modelos comerciais de licitação e contratação”, além de permitir a “participação de financiadores privados para desenvolver a infra-estrutura do setor público” (BALL, 2004, p.1109-1110). O autor aponta que este é um modelo atrativo ao Banco Mundial para ser implementado nos países em desenvolvimento.

A “nova morfologia do trabalho” (ANTUNES, op. cit.) é decorrente do novo capitalismo, “reorganizado com base nas novas tecnologias, nas novas formas de coordenação econômica e na redução da vida social no mercado” (FAIRCLOUGH, 2006a, s/p), que propala a “globalização” como um conceito que estaria sustentando as novas formas de organização econômica, política e social em ordem planetária. Como veremos na próxima subseção, a noção de globalização será trabalhada como construção ideológica, refletindo interesses econômicos.

O processo de reestruturação e a abertura da economia do capital supostamente sem fronteiras e sem pátria são reformas que preconizam o livre mercado, a reconfiguração do Estado com a redefinição de suas funções e a liberdade de ação política e econômica dos indivíduos, recomendados pelos organismos internacionais aos países periféricos, “como base para a implantação do projeto global de desenvolvimento” (FONSECA, 1998, p. 52).

Ahmad (1999) discute que esta economia do capital supostamente sem fronteiras apresenta uma tendência histórica, na qual há uma “mobilidade muito maior do capital e [...] a imobilidade relativa do trabalho [...]” (p.111). Ou seja, o capital é global, mas o trabalho é nacional, sendo que a articulação entre essas duas tendências cabe ao próprio estado-nação, que garante tanto a repatriação do capital quanto as bases do regime de trabalho no próprio país.

Freitas (2002) reúne aspectos discutidos no mundo do trabalho e estendidos aos docentes, dentro de uma mesma lógica que rege, hoje, a nova “morfologia do trabalho” (nas palavras de Antunes), conforme segue:

Antes pertencentes a uma categoria profissional, possuidores de uma qualificação pela qual lhes eram atribuídas determinadas tarefas e funções no desempenho do trabalho, ao qual era atribuído um valor pelo salário/remuneração, os trabalhadores e agora os professores se defrontam com uma nova realidade: a de disputar individualmente pela formação e competir com seus pares pelos espaços e tempos dos direitos anteriormente garantidos pelo conteúdo da formação profissional. (FREITAS, 2002, p. 154-155)

A autora também afirma que a regulação adquire caráter central no campo da educação e da formação de professores, já que o Estado é o regulador que orienta as diferentes políticas e suas medidas de implementação em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer CNE/CP 009/2001), PCNs¹ e Referenciais², a avaliação centralizada, controlando “o trabalho docente e a produção da formação – os atuais processos de certificação de professores e acreditação de cursos e instituições” (FREITAS, 2003, p. 1107) e, a “da priorização de produção de programas de educação a distância e material didático para a formação continuada de professores da educação básica” (ibid., p. 1095), conformando o que Barreto denomina triangulação para o controle das metas educacionais. Com isso, os docentes nos países periféricos são aliados de uma formação inicial que lhes possibilite a apropriação educacional destas tecnologias, de forma a estabelecer as mediações necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho, constituindo-se como sujeitos autônomos em sua prática pedagógica.

É possível verificar que as políticas educacionais vêm reconfigurando o trabalho docente de forma a promover o seu esvaziamento, restringindo os professores à escolha de materiais didáticos a serem utilizados nas aulas, e ao

¹ PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

² Referenciais para a formação de professores. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

controle do tempo de contato dos alunos com os referidos materiais, concebidos como mercadorias cada vez mais prontas para serem consumidas (BARRETO, 2002a, p.106).

1.2 Globalização

Hoje, a referência à chamada globalização é uma constante nos textos científicos, acadêmicos, nos discursos políticos, e na mídia em geral, como sustentação do argumento em favor de um novo mundo, no qual as relações se estabelecem a partir desta, em que todos tenham acesso às mesmas informações, bens de consumo, oportunidades de emprego, possibilidades de inclusão na vida econômica, social e política mundial.

Leher (1998) aponta que os anos 90 são um marco nas reformas de feição neoliberal, levando-se em consideração os ajustes propostos pelo Banco Mundial e as condicionalidades para os empréstimos concedidos aos países periféricos. Fonseca (*op. cit*) mostra que essas “condicionalidades” “incluem a participação do Banco na definição da política de longo prazo para os setores financiados” (p.41).

O discurso que sustenta a ideologia da globalização defende que os sacrifícios do presente serão compensados pelo progresso e por melhores condições de vida, com a integração global, possibilitada pela avalanche das novas tecnologias da informação e da comunicação. Neste cenário da “globalização”, a nova ordem mundial preconiza a garantia da estabilidade econômica e a segurança para o movimento internacional do capital, bem como pressupõe que toda atividade humana seja considerada como serviço e que os acordos comerciais garantam a ampliação dos direitos dos investidores e das empresas multinacionais que vendem bens e serviços, entre os quais a educação.

A noção de globalização, com sua proposta homogeneizadora, manifesta “o abandono do pensamento crítico vinculado a projetos societários firmados na perspectiva da autonomia, e ao mesmo tempo, num relacionamento soberano entre povos, culturas e nações” (FRIGOTTO, CIAVATA, p.96).

Nestes termos, o discurso das políticas educacionais brasileiras, afinado com as condicionalidades estabelecidas pelos organismos internacionais para a concessão/renegociação de empréstimos, com destaque para o Banco Mundial, ganha concretude em suas formulações e ressalta seu objetivo de promover a inclusão do indivíduo no âmbito da “globalização”, exigindo do trabalhador formação compatível ao mercado global. Assim, a incorporação das TIC é defendida como constituinte de “um marco diferencial” no processo educativo. O “ajuste” dos países periféricos e semi-periféricos à “globalização” redefine o lugar da educação: ela é uma prática capaz de assegurar “competências” requeridas pelo mundo do trabalho e, mais amplamente, pelo mercado. A retomada de pressupostos da teoria do capital humano, expressa na discussão da formação dos trabalhadores, implica uma nova prática pedagógica compatível com a suposta revolução científico-tecnológica e, nesse movimento, as TIC ocupam uma posição proeminente. Como parte desse novo contexto, torna-se imperativo ressignificar a formação e o trabalho docente.

Supostamente isenta, podemos encontrar a definição de globalização no dicionário (HOUAISS, 2001) como o “processo pelo qual a vida social e cultural nos diversos países do mundo é cada vez mais afetada por influências internacionais em razão de injunções políticas e econômicas”; o “intercâmbio econômico e cultural entre diversos países, devido à informatização, ao desenvolvimento dos meios de comunicação e transporte, à ação neocolonialista de empresas transnacionais e à pressão política no sentido da abdicação de medidas protecionistas”. Aqui, globalização está posta como constituinte do mundo da economia e das finanças dentro de uma concepção de união dos mercados de diferentes países e da quebra das fronteiras entre esses mercados, possibilitado pelo desenvolvimento das novas tecnologias.

Em contraposição ao sentido dicionarizado, Vygotsky (1991, p.125) afirma que:

Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge [...]. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.

Para além da dicionarização, o que aqui nos interessa, na perspectiva da citação acima (“uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge”), é a análise crítica de autores que se contrapõem à globalização como algo

para explicar fenômenos do capitalismo contemporâneo, para justificar medidas econômicas de governos nacionais e até políticas urbanas de governos locais. O que é *geral* é que na maioria dos casos a palavra “globalização” vem com uma conotação inexorável, acompanhante inevitável do rolo compressor da modernidade. (DEÁK, 2000, s/p) (grifo do autor)

Limoeiro Cardoso (1997), Leher (1998), Amin (2002) e Ramonet (2002) apontam que a globalização é uma construção ideológica que contempla interesses hegemônicos e acirra as desigualdades entre os países. A globalização enquanto ideologia, ao contrário de promover a aproximação entre estes países, no que tange ao desenvolvimento, à unificação, impõe barreiras cada vez mais difíceis de transpor, chegando a ocultar a crise estrutural do capitalismo. O desemprego, inseparável desta crise, é atribuído ao descompasso entre as novas tecnologias e a qualificação do trabalhador que não acompanha estas inovações requeridas pela globalização.

O capitalismo é o sistema econômico baseado em relações de produção com trabalho assalariado e regulado pelo mecanismo de mercado, atendendo a princípios de acumulação do capital, da propriedade privada, e da competição nos mercados. Para Amin (2002, s/p.) esses princípios do capitalismo

nada têm a ver com os da democracia. Especialmente no caso de pensarmos em democracia como implicação de igualdade — de igualdade entre os homens e mulheres, claro, mas também a entre todos os seres humanos (tendo em mente que a democracia americana ignorou os seus escravos até 1865 e ignorou todos os mais elementares direitos civis aos seus descendentes até 1960), dos proprietários e não proprietários (note-se que a propriedade privada só existe quando é exclusiva, isto é, quando há quem nada tenha).

A democracia tende a ser pensada em termos de igualdade e a globalização em termos de democratização dos bens produzidos, da informação, da educação, com o livre mercado entre os países e com o rompimento de barreiras são complementares ao ideal de uma sociedade inclusiva, em que todos teriam acesso a tudo. Mas, o que se tem de fato é uma sociedade excludente, na qual o saber produzido, as informações relevantes à produção de novos conhecimentos são privilégio de poucos, ficando de fora a maioria da população, em especial nos países periféricos.

Embora o termo recorrente seja “exclusão”, o que se tem de fato é a marginalização de um grande contingente de pessoas. Fontes (1997) analisa o tema da exclusão em perspectiva histórica, com base em Marx, assinalando que a “formação de uma população livre, isto é, despossuída dos meios de produção de sua

própria existência, detentora apenas de sua força de trabalho” (p.35) é constitutiva da existência do próprio capitalismo.

O sistema capitalista, por meio da expropriação dos trabalhadores, retirou-lhes a possibilidade de acesso e de controle dos meios de produção, seja na condição de vendedores da mercadoria força de trabalho, seja na condição de vendedores potenciais desta mercadoria enquanto exército industrial de reserva. É, desse modo, uma exclusão das condições anteriores de existência, mas é também uma inclusão. Uma *inclusão forçada* “pela impossibilidade de escapar a esse processo” de mercantilização da vida social e da força de trabalho (Leher, 2008, em processo de editoração).

Para Santos (2001, p.170), a “globalização” e a “exclusão” são realidades interligadas, sendo a primeira “uma característica do processo de desenvolvimento capitalista, enquanto que a segunda é sua consequência imediata”. Como afirma Limoeiro-Cardoso (1999), a “globalização” mistifica e oculta o conteúdo da exclusão:

A noção de globalidade remete a conjunto, integralidade, totalidade. A palavra ‘global’ carrega consigo esse mesmo sentido de conjunto, inteiro, total. Sugere, portanto, integração. Desse modo, ou por esse meio, o uso do termo ‘global’ supõe ou leva a supor que o objeto ao qual ele é aplicado é, ou tende a ser integral, integrado, isto é, não apresenta quebras, fraturas, ou hiatos. Globalizar, portanto, sugere o oposto de dividir, marginalizar, expulsar, excluir. O simples emprego de ‘globalizar’ referindo-se a uma realidade que divide, marginaliza, expulsa e exclui, não por acidente ou casualidade, mas como regularidade ou norma, passa por cima desta regularidade ou norma, dificultando a sua percepção e mesmo omitindo-a. Consciente e deliberadamente, ou não, a utilização da palavra nestas condições tem exatamente tal eficácia (LIMOEIRO-CARDOSO, 1999, p.106).

Seria difícil ser contra a idéia de globalizar no sentido de compartilhar os saberes produzidos pela humanidade, integrando as suas dimensões econômicas, políticas e sociais. No entanto, o que temos é justo o sentido oposto, na medida em que o processo de reestruturação do capital gera, pela via de uma suposta globalização, novas divisões entre países ricos e pobres.

Para Ramonet (1998), a “globalização” é expressa como “globalitarismo”: a “ditadura do pensamento único”, cujo efeito é “o apagamento dos sentidos plurais em circulação e em disputa por hegemonia” (BARRETO, 2001a, p.11), o que se constitui em perda de outras leituras possíveis. Ramonet (2002) defende que “a globalização é, fundamentalmente, um fenômeno financeiro”³ que, presente nas políticas educacionais, traz para o campo da educação a lógica do mercado. Com o “globalitarismo”, há a tentativa de uniformização, em escala planetária, da economia, do pensamento e da cultura.

³ Tradução nossa, do original “La globalización es, fundamentalmente, un fenómeno financiero”.

Este processo (da globalização) é discutido nos termos de Fairclough (2001) e Ball (*op. cit.*). Na perspectiva do primeiro, a definição de discurso como “uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, p. 90-91), possibilita depreender que posturas hegemônicas globalizantes, como fenômeno financeiro, trazem para a educação a tendência à comodificação do discurso.

No contexto político-ideológico, a “comodificação” (*ibid.*, p.255)

é o processo pelo qual os domínios e instituições sociais, cujo propósito não é a produção de mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm sendo definidos e organizados em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias.

Na análise da “comodificação”, por sua vez, o autor situa as habilidades e competências

O discurso educacional comodificado é dominado por um vocabulário de habilidades, incluindo não apenas a palavra “habilidade”, e palavras associadas como “competência”, mas uma relexicalização completa dos processos de aprendizagem e ensino baseados em conceitos de habilidade, treinamento de habilidade, uso de habilidades, transferência de habilidades e outros (*ibid.*, p.257).

Por sua vez, Ball (*op. cit.*, p.1105) ressalta “a inserção de hábitos de produção privada, e de suas sensibilidades comerciais e ‘moral utilitária’, na prática educacional”. Para tanto, o autor ressalta a privatização e a performatividade como “tecnologias políticas” utilizadas para provocar as mudanças “nos papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e os cidadãos”. Ball (2005) discute com Lyotard que a “performatividade compreende os aspectos funcional e instrumental da modernidade, bem como a exteriorização do conhecimento e sua transformação em mercadoria” (p.544). Com essa tecnologia discursiva, há a tendência de comparação dos resultados profissionais, “mediante a construção e publicação de informações e indicadores”. Assim são estabelecidas metas de produtividade.

Também em Fairclough (*op. cit.*), a tecnologização do discurso é uma das tendências de mudança nas ordens de discurso, em que este é *arquitetado* em um movimento de mudança social e que “sugere que a intervenção consciente nas práticas discursivas é um fator cada vez mais importante na produção de mudança” (p.247).

Estas mudanças, para Ball, são “um processo de contínua fricção, de uma mistura do desenvolvimento/incremento de grandes e pequenas mudanças que são

numerosas e díspares” (2004, *op. cit.*, p. 1107), incorporadas a partir de embates, apropriações e regulamentações.

Em uma época de intensa reestruturação capitalista, a nova ordem mundial, materializada na/pela linguagem, retrata as desigualdades entre os países ricos e pobres como diferenças, pela via do discurso, na noção de “globalização”. Esta noção circula nos mais variados discursos freqüentemente associada à modernização e ao progresso, criando um sentimento de pertencimento a um suposto lugar comum. De tão disseminado, parece não ter origem, circulando nos discursos de órgãos oficiais, nos diversos meios de comunicação, em livros de administração, nas colunas dos principais articulistas dos jornais associados às altas finanças, chegando aos gestores governamentais, e rapidamente se convertendo em uma “nova língua”.

Assim, há a naturalização desta nova língua que corresponde ao que Bourdieu e Wacquant (2001, s/p) denominaram “uma nova vulgata planetária”. Aqui, há um novo vocabulário que “não tem origem aparente”, mas está presente nos mais diferentes discursos, em todas os espaços, como “pseudo-conceitos” (DÉAK, 2001) ou “clichês” que incluem termos como “a economia da informação, a economia baseada no conhecimento, globalização, flexibilidade, bem estar no trabalho, a economia da aprendizagem, a cultura da empresa”⁴ (FAIRCLOUGH, 2006a, s/p), dentre outras. Essa nova linguagem, fruto da reorganização do capitalismo, produz um novo imperialismo, a ser explicitado posteriormente, em que os organismos internacionais “impõem indiscriminadamente reformas aos países menos afortunados”⁵ (FAIRCLOUGH, *ibid.*, s/p), cujas conseqüências são a supremacia dos países centrais sobre os periféricos, no que diz respeito à garantia da hegemonia, competindo aos primeiros o “direito de intervir”, que supostamente se justifica na “defesa da democracia”, “nos direitos dos povos” e no “humanitarismo” (AMIN, *op.cit.*, s/p).

O novo imperialismo, produzido na reorganização do capitalismo, impõe formas de exploração e de opressão dos países centrais sobre os países periféricos, em que a dominação política se faz para o “controle da expansão dos mercados; o

⁴ Tradução nossa, do original “la economía de la información, la economía basada en el conocimiento, globalización, flexibilidad, workfare (welfare-to-work, es decir, bienestar en el trabajo), la economía del aprendizaje, la cultura de empresa”. (Fairclough, 2006).

⁵ Tradução nossa, do original “imponen indiscriminadamente reformas en los países menos afortunados” (Fairclough, 2006).

saque dos recursos materiais da terra; a super exploração das reservas de trabalho na periferia” (AMIN, *ibid.*, s/p). O novo imperialismo prevê acordos desiguais entre governos dos países centrais e dos periféricos.

Corroborando com esta discussão, Harvey (2005, *op. cit.*) aponta que, do ponto de vista da lógica capitalista, nas práticas imperialistas

A riqueza e o bem estar de territórios particulares aumentam à custa de outros territórios. [...] produzidas pelas maneiras desiguais em que a própria riqueza e o próprio poder se tornam altamente concentrados em certos lugares como decorrência de relações assimétricas de troca (p.35).

No “imperialismo capitalista” (*ibid.*, p.31), há o predomínio da “lógica capitalista” (p.36) do poder, com a busca de acúmulo de capital e de busca de vantagens individuais, operando em espaço e tempo contínuos, em que há o rompimento de barreiras geográficas em favor da mobilidade do capital.

Harvey (2005, 2006) traz a teoria geral da acumulação do capital de Marx nos processos de “privatização e mercadificação”, para discutir sobre a “acumulação por espoliação” ou despossessão (2005, p.121). Tais processos acontecem com o apoio do Estado e dizem respeito a todas as formas de “comportamento predatório” (2006, s/p) da classe político-econômica dominante com relação às classes baixa e média da população, em benefício próprio, o que “implica um núcleo de práticas favoráveis ao desmantelamento de direitos através de privatizações, da abolição de programas sociais, da desvalorização periódica de ativos, etc” (*ibid.*, s/p). No processo de espoliação, a perda dos direitos obtidos pelos trabalhadores através da luta de classes e de políticas implementadas pelo Estado de Bem-Estar Social (serviços sociais como saúde e educação), a serem compreendidas tanto como “conquistas” da classe trabalhadora quanto como “concessão” do Estado, são devolvidos ao domínio privado.

Com a perda violenta das terras e dos demais meios de produção e de consumo, forma-se uma classe proletarizada que sofre “um conjunto de coerções e apropriações de capacidades, relações sociais, conhecimentos, hábitos de pensamento e crenças” (HARVEY, 2005, p. 122), tornando-se expropriada de seus bens e direitos.

Hoje, há o emprego de novos mecanismos de “acumulação por despossessão”, com a “ênfase nos direitos de propriedade intelectual [...]; a biopirataria”, que beneficia “poucas grandes companhias farmacêuticas; a destruição

dos recursos ambientais globais [...] a corporativização e privatização de bens até agora públicos (como as universidades)” (ibid., p. 123), dentre outros.

Maranhão (2006, p.36) aponta contradições nesse processo de acumulação, que conforma “a nova economia mundializada” que, de um lado promove o barateamento da força de trabalho, criando desemprego e pobreza e, e outro, a retração do mercado consumidor. Ou seja, há “ilimitada capacidade de produzir”, mas “retração no consumo e estagnação do crescimento econômico global” (p.37).

Retomando a naturalização de um novo vocabulário, a própria menção a países centrais e a países periféricos, recorrente no discurso hegemônico nos reporta à localização geográfica dos países e não mais a questões de ordem econômica e político-social. O que antes denunciava uma posição de assimetria, de desigualdade na referência aos países do Primeiro e do Terceiro Mundo, ou dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, ou ainda países centrais e periféricos, hoje fica reduzido a simples “coordenadas geográficas” (BARRETO, 2004a, p.1185). Enquanto estes pares denotavam privilégios dos primeiros sobre os últimos, o novo par (países do Norte e do Sul) oblitera a assimetria, justamente quando o privilégio permite modelar, recomendar formas de agir e de pensar; encaminhamentos econômicos, político-sociais e educacionais, em direção a um *apartheid* sem precedentes (LEHER,1988; MATTELART, 2002).

Dentre os muitos aspectos que evidenciam as desigualdades entre países centrais e periféricos, está a barreira da língua, com a “globalização do inglês” (CANCLINI, 2005, p.229) para o “acesso a mais informação não só em publicações especializadas (no papel e on-line), mas também em redes comerciais, viagens, participação em congresso, serviços digitalizados exclusivos e outras instâncias de conhecimento e poder” (ibid., p.229). Além disso, as sociedades do conhecimento estão associadas a uma “anglo-americanização econômica, social e político-militar do planeta” (ibid., p.229).

Como prática social o discurso é regido por regras, normas e convenções mais ou menos estáveis e que têm sempre uma finalidade previamente determinada, portanto a prática discursiva e a estrutura social estão numa relação dialética. Assim, a linguagem é prática social e lugar de confronto entre sujeito e sociedade, onde se formam e se renovam as ideologias que vão, ao mesmo tempo, produzir e reproduzir a estrutura social.

Em perspectiva semelhante à de Vigotsky, já registrada, Burch (2005, p.50)

aponta que um

termo escolhido não define, por si só, um conteúdo. O conteúdo surge dos usos em um dado contexto social que, por sua vez, influem nas percepções e expectativas, uma vez que cada termo carrega consigo um passado e um sentido (ou sentidos), com sua respectiva bagagem ideológica.

Em outras palavras, os sentidos não são quaisquer, mas são plurais (BARRETO, 1994). Em meio aos sentidos historicamente possíveis, um tende a ser mais “lido” que os outros: é formalizado e legitimado, enquanto os demais sequer chegam a ser cogitados. É a ideologia, que não se refere apenas à ocultação, nem se localiza na lacuna, no que falta, mas, ao contrário, no excesso e no efeito de preenchimento ou ilusão de completude por ele produzido. É “o processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria no entanto como a interpretação necessária” (ORLANDI, 1992, p.100). É a ideologia como hegemonia de sentido.

O discurso hegemônico tem feito a apologia do individualismo em oposição aos movimentos de solidariedade e de atuação coletiva e social, “impondo modelo único de estruturação dos conhecimentos por grandes sociedades transnacionais” (MATTELART, 2005, s/p). Decorrente da conquista da hegemonia, há um processo de homogeneização da vida em geral e de modos de implantação social das tecnologias em particular, levando a outra definição: a de inclusão-exclusão, por sua vez interligada às noções de “sociedade da informação”/“sociedade do conhecimento”, abordadas por uns como sendo sinônimas, enquanto que diferenciadas por outros.

Esta inclusão-exclusão em relação aos modos de acesso às TIC contribui para formas diferenciadas de inclusão no contexto do novo imperialismo, conforme discutido anteriormente e remetendo à discussão da dualidade que será empreendida mais à frente.

1.3 Sociedade da informação

A noção de “sociedade da informação” é aqui discutida a partir dos estudos de Mattelart (2000, 2002, 2005, 2006), não apenas pelo vasto material

disponibilizado no meio acadêmico, mas, principalmente pela abrangência e riqueza das análises e sínteses que o autor faz acerca do tema, no contexto macro, histórico, econômico e político.

As noções de “sociedade da informação” e de “sociedade do conhecimento” têm sua “gênese indissociável da evolução das doutrinas e nas práticas de construção hegemônicas” (MATTELART, 2005, s/p). O autor traça um breve histórico a começar pelo sonho de Alexandria como sendo a biblioteca que reuniria os saberes produzidos pela humanidade, disponibilizando-os a todos, e que se vê renovado pelo anúncio da Google de que “nossa missão é organizar a informação do mundo e torná-la universalmente acessível e útil” (ibid., s/p), digitalizando os acervos e colocando-os *online* gratuitamente. Mas estes “sonhos” de universalização enfrentam barreiras de acesso, quer sejam por questões de ordem econômica, política, ou ideológica.

Estas barreiras são discutidas em termos de inclusão-exclusão digital e social, no “novo” léxico, em que as relações estabelecidas por uns apontam para questões de ordem estrutural da sociedade contemporânea, enquanto que para outros as críticas apontam a perversidade desta nova ordem, que apregoa estarmos vivendo na era da sociedade da informação e do conhecimento, cujas possibilidades seriam iguais para todos, desde que atendida a lógica capitalista, mas que de fato tem instituído um verdadeiro *apartheid* digital que deflagra “as imensas disparidades de acesso a informação e ao saber, entre os países industrializados e os países em desenvolvimento, e dentro mesmo de cada uma dessas sociedades” (MATTELART, 2006, p. 236).

Para Duarte (2001), a “sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo” (p.39). Para o autor, a sociedade do conhecimento cria ilusões desempenhando um papel na reprodução ideológica em função da crença: na acessibilidade do conhecimento possibilitado pelas tecnologias; na capacidade de lidar com situações cotidianas de forma criativa; na adaptação dos indivíduos frente às novas exigências da contemporaneidade; no conhecimento constituir “o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade” (p. 39), pela qual a educação seria responsável. “É nessa direção que são tão difundidas atualmente pela mídia certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor por meio da preparação das novas gerações” (p. 39-40).

Para o primeiro grupo, o que conta é o crescente número daqueles a quem tem sido possibilitado o acesso às tecnologias, endossando a idéia de democratização da informação, ainda que este acesso não constitua processos de apropriação com vistas a mudanças qualitativas na vida dos usuários. Para o segundo grupo, esse mapa vem se configurando de forma cada vez mais excludente pelas barreiras imputadas aos “infopobres”, com avanços tecnológicos que ocorrem em velocidade cada vez maior.

A avalanche de informação a que seremos submetidos⁶, cada vez mais rapidamente, nos remete a questões sobre de que serve tanta informação e, antes disso, quem terá acesso a tamanha carga de “novidade”. Por outro lado e ao mesmo tempo, o questionamento é “a quem” interessa fazer acreditar que será a quantidade de informação disponível que constituirá um novo mundo, mais igualitário, mais justo, em que todos teremos as mesmas oportunidades, graças à democratização do acesso às TIC. A este respeito, Moraes (2003) aponta que

A crise da economia da atenção (de leitores e espectadores, com conseqüências sérias em termos de enfraquecimento da consciência crítica e de manipulação das modalidades de contextualização dos acontecimentos) caracteriza-se pela crescente impossibilidade de se absorver a descomunal carga de dados. Isso não decorre apenas da falta de tempo ou de fatores técnicos, como a inadequação de formatos, linguagens e políticas editoriais. Há também entraves provocados pelo caráter excludente do neoliberalismo, que alija grandes contingentes populacionais dos benefícios do progresso e de acessos ao conhecimento. Sem falar no forte desgaste de atenção na procura massacrante de trabalho, tendo em vista a precarização do emprego e o desemprego estrutural (s/p).

Desta forma, o autor denuncia o caráter “excludente” das políticas neoliberais como desencadeador do acirramento das desigualdades entre países ricos e pobres, não apenas pela via das dificuldades de acesso ao progresso, mas, também, pela ideologia subjacente a essas políticas no contexto da globalização, privilegiando o acesso às tecnologias como um fim em si mesmo, os saberes hegemônicos e as barreiras econômicas e culturais.

Na perspectiva da tecnologia como solução ou mesmo como estruturante de uma nova sociedade, os pressupostos são: (1) o de que o conhecimento está disponível a todos e, desta forma, há a democratização da informação; e (2) o de que o trabalho já não existe mais como categoria central. Ou seja, a “globalização” e

⁶ Também a respeito, o Jornal *O Globo* de 23 de outubro de 2006, Caderno de Informática (p.4), noticiou o lançamento da “IBM Information Server”, uma espécie de gerenciamento de informações desenvolvido para auxiliar o usuário na “extração de informação estruturada” a partir de “informação desestruturada”, tecnologia necessária na medida em que, segundo a empresa, “a informação disponível no mundo dobrará a cada 11 horas no ano de 2010”.

a “sociedade da informação” estão articuladas pela via das tecnologias, que aparecem como suporte, como base de uma nova ordem social. Para Lévy (1993), o desenvolvimento das TIC no século XX modificou “as próprias bases do funcionamento social e das atividades cognitivas modificaram-se a uma velocidade que todos podem perceber diretamente” (p.8). Assim, os usos das TIC ditam regras às relações do mercado econômico global através de seu ritmo ágil de funcionamento, impondo produtivismo, qualidade e competitividade, o que redefine o perfil de competências dos indivíduos e os modos como as organizações e a sociedade atingirão suas metas.

As políticas educacionais, em seu conjunto, formuladas a partir das recomendações dos organismos internacionais, atreladas às condicionalidades para os empréstimos aos países periféricos, propõem que a formação seja consoante com uma sociabilidade própria do capitalismo dependente, no contexto da acumulação por despossessão. O que está em curso é uma nova pedagogia e um novo projeto de formação humana, no qual

O discurso hegemônico, adotando o determinismo tecnológico como base de argumentação em defesa de sua intervenção sobre os processos de formação humana, alega serem as mudanças na base técnica do trabalho a motivação de sua presença intervencionista na definição de políticas educacionais, já que, para efeito de aumento de produtividade e competitividade, é necessário que se produza um trabalhador com um novo perfil (SANTOS, 2007, s/p).

Ao discutir a implantação da sociedade da informação em um contexto histórico, Mattelart (2002) defende que esta é uma noção cuja construção é geopolítica e que passa a fazer parte das “referências acadêmicas, políticas e econômicas a partir do final dos anos 60. Durante a década seguinte, a fábrica que produz o imaginário em torno da nova “era da informação” já funciona a pleno vapor” (p.8).

Essa construção traduz um projeto político hegemônico, no contexto da globalização, que pressupõe a “democratização” da informação como fator estratégico do desenvolvimento, da produtividade e da competitividade. Desta forma, a implementação da sociedade da informação passa por novos paradigmas, tendo como suporte “a crença na virtude terapêutica das tecnologias da informação e de suas redes” e inspirando “políticas de reindustrialização” (MATTELART, 2006, p. 234).

Diferentemente de Mattelart, Burch (*op. cit.*, p.52), procura diferenciar as noções de “sociedade da informação” e de “sociedade do conhecimento”, atribuindo o primeiro termo ao sociólogo Daniel Bell. Burch aponta que o sociólogo formula que o conhecimento teórico é o eixo principal desta sociedade (da informação), na qual os serviços, com base no conhecimento, serão convertidos no lastro da nova economia e de uma sociedade sustentada na informação, “onde as ideologias serão supérfluas”. Assim a revolução tecnológica estaria na base de tudo, como a responsável por mudanças estruturais na nova ordem mundial.

Burch mostra que, na década de 90, a sociedade da informação ganha um novo impulso e passa a fazer parte da agenda de grupos hegemônicos, como construção política e ideológica no contexto da

globalização neoliberal, cuja principal meta foi acelerar a instauração de um mercado mundial aberto e “auto-regulado”. Política que contou com a estreita colaboração de organismos multilaterais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, para que os países fracos abandonem as regulamentações nacionais ou medidas protecionistas que “desencorajassem” o investimento; tudo isso com o conhecido resultado da escandalosa intensificação dos abismos entre ricos e pobres no mundo (p.52-54).

Sobre a noção de “sociedade do conhecimento”, a autora data o seu aparecimento na década de 90, e ressalta o uso preferencial da expressão nos meios acadêmicos, como alternativa à “sociedade da informação”. A UNESCO, em particular, adota o termo nas palavras de seu subdiretor-geral para Comunicação e Informação, Abdul Waheed Khan (apud BURCH, p.56), por expressar “melhor a complexidade e o dinamismo das mudanças que estão ocorrendo [...] o conhecimento em questão não só é importante para o crescimento econômico, mas também para fortalecer e desenvolver todos os setores da sociedade”. No entendimento do subdiretor geral, a “sociedade da informação” retrata a idéia de inovação tecnológica⁷, enquanto que a sociedade do conhecimento traz embutida “a dimensão de transformação social, cultural, econômica, política e institucional, assim como uma perspectiva mais pluralista e de desenvolvimento”.

Independente da diferenciação que possam sofrer, uma e outra noção estão indissociavelmente ligadas a um novo imperialismo, na perspectiva da

⁷ Neste ponto, é importante distinguir a inovação tecnológica da tecnologia propriamente dita. Enquanto a tecnologia está relacionada à solução de problemas nacionais, requerendo saberes científicos aplicados, a inovação é difundida de alto para baixo, do centro para as periferias, visto que em geral localizada nas matrizes das grandes corporações multinacionais, dizendo respeito à capacidade de absorção/adoção de processos desenvolvidos, com o propósito de, por meio da fetichização, tornar a mercadoria objeto do desejo do consumidor (BARRETO, 2007a).

“globalização”, que atribui às tecnologias um papel causal de mudanças na sociedade, como responsável pelo desenvolvimento econômico. São as TIC vistas não como produções histórico-sociais, mas “deslocadas para a origem de mudanças que, por sua vez, sustentam a concepção de “sociedade da informação”. É o conceito instrumental de sociedade da informação, explicitado por Barreto (2004a, p. 1184), tomando Mattelart como referência:

Também é possível anunciar um novo universalismo, unipolar, com o rearranjo geoeconômico do planeta em torno dos valores da democracia de mercado. É o paradigma tecnoinformacional que, articulado à globalização, permite a referência à sociedade planetária, a partir da suposição da ausência de um centro identificável, de fronteiras e, ainda, de líderes.

Mattelart (2000) discute “a fluidez que envolve a noção de informação” (s/p), remetendo a aspectos técnicos e estatísticos (*data/dados*) que tendem a dar conta do caráter instrumental da sociedade da informação, negando a própria “utopia social do conceito”, orientadora do “novo destino do mundo”, (ibid., s/p). A partir daí, credita-se ao indivíduo a responsabilidade pela sua formação, na busca da empregabilidade, entendida como capacidade não só de se obter um emprego, mas, sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação, pela via da informação a cada vez mais disponibilizada e em maior quantidade, o que acaba por obliterar os processos formativos institucionais, responsáveis pela formação humana, técnica e científica da população.

O que fica de fora é o entendimento de que esta sociedade, que pressupõe que todos têm acesso às mesmas informações, bens de consumo, oportunidades de emprego, possibilidades de inclusão na vida econômica, social e política mundial como parte do processo de globalização, exclui pelas barreiras impostas, quer seja pela língua, quer seja pelo caráter instrumental das informações disponibilizadas via TIC, ou, ainda, pelas restrições a informações relevantes, disponibilizadas para uma minoria, detentora do poder dos meios de produção e de transmissão do conhecimento. Mattelart (2005) acrescenta que:

tecnicamente, hoje, nunca se esteve tão próximo da possibilidade de realização do sonho de Otlet (de unificação do mundo) e dos precursores do mundialismo solidário. Mas a distância permanece enorme entre as capacidades virtuais da ferramenta técnica e a exequibilidade geopolíticoeconômica de sua mobilização, a serviço da luta contra as desigualdades sociais. Os confrontos pelo controle das utilizações macro dos dispositivos comunicacionais, a hegemonia sobre as normas e os sistemas são recorrentes na genealogia dos modos de implantação social das tecnologias de comunicação à distância. (s/p).

Pelo exposto, fica patente que as tecnologias, a cada dia mais avançadas, estão concentradas nas mãos de uma minoria que detém o poder para disponibilizá-las conforme interesses hegemônicos, que encontram na globalização o pressuposto básico de uma nova ordem econômica e social na (re)organização do mundo contemporâneo. Nestes termos, falar de sociedade da informação nos remete à discussão dos termos: inclusão digital e inclusão social, muitas vezes tomadas como sinônimos.

Nestes termos, Ramonet (2004, s/p) aponta que a incorporação das tecnologias

privilegia principalmente os países mais avançados, já beneficiados pelas revoluções industriais precedentes, e agrava aquilo que se chama “fratura digital”, esse abismo que separa os abastados em tecnologias da informação e outros, mais numerosos, que não as têm.

A “inclusão”, nos termos em que discutidos até aqui, como consequência da simples presença das tecnologias nas políticas educacionais, é contestada por Mattelart (2002, p.150-151) em um estudo sobre a industrialização da formação, na intersecção das ciências da comunicação e das ciências da educação, na qual a alucinação tecnológica é rompida ao deflagrar que a educação reforça a exclusão, uma vez que o “usuário da formação” é excluído pela indisponibilidade dos meios da indústria cultural. Sem conhecimento prévio, o usuário é solicitado a demonstrar competência para aprender autonomamente, desde o início.

O projeto *self service* se baseia em um postulado que está longe de ser demonstrado: o da capacidade do usuário de se constituir desde o início do processo pedagógico em sujeito autônomo, enquanto seu estatuto coloca-o mais verossimilmente na situação de ter de adquirir o aprendizado de uma autonomia que só é definitivamente adquirida na chegada (*ibid.*, p.151).

O argumento da democratização do acesso à informação passa a ser central na noção de inclusão digital, “como se a internet viabilizasse o sonho da biblioteca de Alexandria” (BARRETO, 2006a, p.5), na sociedade da informação.

A relação que tem sido estabelecida entre tecnologias e conhecimento, reportando ao poder, na máxima de que “saber é poder”, também está presente no trecho a seguir:

“uma relação direta entre acesso às TIC, posse das informações e poder, como se informações equivalassem a conhecimento e como se não houvesse patentes e leis de propriedade intelectual. Uma relação que também supõe a indistinção de acesso e modos de acesso, criticada até mesmo por autores inscritos em formações

ideológicas diversas, como na discussão de Pinkett (2001) acerca do chamado “divisor digital” e na afirmação de Castells (2005, p.73): “As elites aprendem fazendo e com isso modificam as aplicações da tecnologia, enquanto a maior parte das pessoas aprende usando e, assim, permanecem [sic] dentro dos limites do pacote da tecnologia” (BARRETO, 2007b, p.6).

Estas leis de propriedade intelectual constituem uma batalha comercial, política e cultural em que os países do Norte “impõem” aos demais os limites para o uso de trabalhos científicos e de obras. Para Barreto e Leher (2003, p.47), “é a própria economia que restringe a interação entre o conhecimento e o mundo do trabalho” ao reduzirem o acesso aos saberes produzidos pela humanidade.

A preocupação diante da propriedade intelectual faz com que os países em desenvolvimento se unam para reivindicar junto a OMPI (Organização Mundial da Propriedade Intelectual) o “livre acesso ao conhecimento”, a proteção da “diversidade cultural”, os “softwares livres” e a “defesa de um patrimônio digital mundial”. Essas são “idéias defendidas no seio da SMSI tanto pela sociedade civil quanto por alguns países em desenvolvimento”. (LO, 2005, p.598).

As novas tecnologias provocam a aceleração das inovações e intercâmbios cada vez mais ágeis, mas o monopólio criado pelos países centrais exclui os países periféricos ao acesso a informações relevantes que venham a se constituir em possibilidade de desenvolvimento autônomo. Para Lo (*op. cit.*, p.606) “os direitos intelectuais devem facilitar antes de mais nada a expressão de idéias, sua circulação transversalmente às tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e até chegar à sua reutilização sistemática”. Partindo desse entendimento, os países periféricos reivindicam o direito ao saber e a ampliação do direito de usuários, por não concordarem com o

fato de que um grupo de países industrializados detenha o monopólio mundial de patentes (97% das patentes são registradas para os países desenvolvidos) que esses países têm o direito de exigir dos países em desenvolvimento um alinhamento nos termos de suas próprias normas. Isso significa a reprodução da dominação fazendo com que esses países concorram com fortes desvantagens para serem admitidos no seio do sistema mundial de intercâmbio. Trata-se, também, do controle do saber (aí compreendida também a censura) (p. 606-608).

No entendimento de Harvey (2005, p. 85), as grandes corporações garantem seu poder de monopólio recorrendo a duas manobras: “uma ampla centralização do capital, que busca o domínio por meio do poder financeiro [...] e a ávida proteção das vantagens tecnológicas [...] por meio de direitos de patente, e direitos de propriedade intelectual”.

1.4. Propriedade intelectual

Um dos postulados da sociedade da informação, a propriedade intelectual, ao contrário do que é propalado, não é uma questão passível de ser encaminhada via educação. O conhecimento estratégico não está em rede. Para Mattelart, a questão “está mesmo na origem de uma nova separação Norte/Sul” [...] “diz respeito a outras instâncias multilaterais, como a Organização Mundial do Comércio - OMC e a Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI)” (2003, s/p). Os direitos de propriedade intelectual parecem reservar um direito de propriedade ao lucro através de mecanismos que limitam o acesso aos usuários, como forma de controle do saber, com do monopólio de informações relevantes. Os direitos fundamentais como o acesso à informação e a liberdade de expressão devem ser levados em conta quando se estende a propriedade intelectual à informação, pois isso pode afetar o direito à informação, condicionando o acesso aos dados públicos a um pagamento e a uma autorização privados. Ou seja, as leis de propriedade intelectual excluem os países periféricos do acesso (ou exigem custosos *royalties*) a informações relevantes que venham a possibilitar um conhecimento com vistas ao desenvolvimento autônomo destes países.

Assim, a requerida democratização da informática, como meio de modernização da sociedade em geral e da educação em particular, em que a internet é declarada por alguns como “a grande biblioteca do mundo”, não se sustenta.

A respeito da entrada da educação e da propriedade intelectual no setor de serviços, Leher (2003, s/p) analisa que

os EUA pretendem que a OMC regulamente a inclusão do ensino superior no setor de serviços com o objetivo de liberalizá-lo e flexibilizá-lo. A consequência mais imediata é a conversão da educação de um direito social para um serviço a ser consumido por quem tem recursos para tanto. A partir dessa lógica, a qualidade do "serviço" irá depender de quanto cada indivíduo se dispõe a (e pode) pagar. Como os países periféricos possuem uma economia capitalista dependente, a heteronomia cultural será aprofundada, configurando uma situação de apartheid educacional planetário [...] esse processo ocorre em um contexto em que os países centrais possuem 99% do total de patentes. Assim, os países periféricos irão caminhar rumo ao século XIX, enquanto os centrais poderão caminhar rumo ao XXI. A agricultura, os problemas de saúde, os medicamentos etc. dependem da tecnologia e, desse modo, o país terá de alocar vultosos recursos para custear a propriedade intelectual

dos países do Norte, aumentando a miséria e degradando a condição de vida dos povos.

Na sociedade da informação/conhecimento, as inovações tecnológicas, utilizadas de forma crescente na indústria, no sistema financeiro e na educação, buscam novos mercados consumidores, com vistas à exploração lucrativa dos países imperialistas sobre os periféricos. Nos negócios, sempre envolvendo propriedade intelectual, as corporações se tornaram cada vez mais ambiciosas, e os detentores de conteúdos, sejam empresas ou universidades, passaram a ter um comportamento mais orientado para as oportunidades do comércio.

Dito de outra forma, o comércio da informação limita o direito de informações ao cidadão, assegura privilégios de monopólio de informações e cria barreiras financeiras para a população. Sem proteção e submissos aos interesses do grande capital, inscrito na lógica da “globalização”, das privatizações e da regulação da propriedade intelectual nas mãos de grupos poderosos, os indivíduos são marginalizados dos avanços produzidos.

Além disso, discute Lima (2005):

o projeto hegemônico reafirma que a “sociedade do conhecimento” gera uma revolução total no sistema de ensino, através de uma didática proporcionada pelos “autômatos falantes” (Shaff, 1995, p.73), que podem servir como auxiliares no trabalho “tradicional”, “obsoleto” dos professores, ou podem substituí-los, [...] isto é, profissionais autônomos, possuidores de uma formação flexível e capazes de utilizar as TIC (p.427).

Assim sendo, a formação reduzida ao treinamento e à absorção de TIC, responde à necessidade de preparar o indivíduo para o desempenho de atividades passíveis de serem treinadas, já que “o essencial é que as pessoas do Terceiro Mundo devem ser preparadas para absorver novas tecnologias e para aprender a utilizá-las” (SCHAFF, *op. cit.*, p.94).

Assim, a suposta democratização da informação e do conhecimento, advinda do uso de tecnologias, é pensada no contexto de uma sociedade na qual todos teriam acesso a “tudo” e, portanto, teriam as mesmas oportunidades na vida, “excluindo a exclusão”, como se não houvesse outras determinações sociais.

1.5. Organismos internacionais

Os organismos internacionais (doravante OI), resguardadas as suas especificidades, recomendam a inclusão dos países em desenvolvimento no contexto de um “novo mundo”, globalizado, pela via da educação, através de reformas educacionais baseadas no uso intensivo das TIC.

O discurso do Banco Mundial (doravante BM), formado por cinco organizações⁸, ressalta a sua atuação no desenvolvimento social e econômico de projetos dedicados à redução da pobreza em todo o mundo, ressaltando, como elementos essenciais, a necessidade do “desenvolvimento social, inclusão, boa governança e fortalecimento institucional”⁹. Já a UNESCO apresenta como missão a contribuição “para o desenvolvimento de políticas públicas, estratégias, projetos e ações” em educação, “com vistas a assegurar o direito fundamental à educação de qualidade para todos e a melhoria da qualidade de vida da população”¹⁰.

A abertura de fronteiras é negociada na OMC, diminuindo o peso de Estado que se desonera de ações econômicas diretas, dedicando-se à regulação e à manutenção dos equilíbrios sociais básicos. Com isso, o Estado Regulador substitui o Estado Desenvolvimentista.

Ao preconizar as reformas dos países periféricos e estendendo à educação a lógica do comércio: lucro e competição, a OMC “[...] sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional” (FRIGOTTO, CIAVATA, 2003, p. 96).

Siqueira (2004) aponta que a educação como serviço comercial se situa na área do “livre comércio”, em que os países membros da OMC estarão sujeitos a normas gerais, ou seja,

Com a educação no GATS corre-se o risco da sua transformação em um processo de simples comercialização, onde grupos internacionais ou grupos nacionais a eles coligados seriam os vendedores, enquanto os países, principalmente os em desenvolvimento, passariam a ser meros compradores de pacotes de *serviços diretos* (por exemplo, cursos profissionalizantes, de graduação, aperfeiçoamento e pós-graduação etc.) e complementares (por exemplo, sistemas de avaliação e certificação), além de “*bens de consumo educacionais*” (por exemplo, livros e

⁸ Organizações do Banco Mundial: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), a Corporação Financeira Internacional (IFC), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) e o Centro Internacional para Acerto de Disputas de Investimento (CIADI).

⁹ Banco Mundial. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_document/1646.html>. Acesso em: 23 jan. 2007.

¹⁰ Disponível em: <http://www.unesco.org.br/areas/educacao/institucional/missao/index_html/mostra_documento>. Acesso em: 23 jan. 2007.

materiais didáticos, cadernos, lápis, mapas, equipamento científico, uniformes etc. (p. 155).

Tassi (2004, s/p.), ao fazer referência sobre a busca desenfreada para inclusão da educação no mercado, nos termos da lógica capitalista, os países periféricos acabam por desobrigar o Estado de suas funções para com a educação da sociedade em geral, por meio de formulações que venham a atender os acordos com os organismos internacionais:

sob a pressão dos planos de ajuste estrutural do FMI e do Banco Mundial, o Estado se desobriga das tarefas educativas, não considerando mais que se trata de missões que lhe incumbem ou que ele está a partir de então capaz de assumir. O terreno está assim livre para a mercantilização do setor, o que não faz senão formalizar a incorporação da educação no campo do Acordo Geral sobre o comércio dos serviços (AGCS ou GATS em inglês) da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Na contramão do discurso do BM, vertentes críticas apontam os interesses hegemônicos defendidos pela instituição em detrimento das necessidades que têm os países mais pobres de alcançar patamares de desenvolvimento que os possibilitem a inclusão econômica e social. Nesse sentido, Leher (2001, p.47), aponta que

O Banco Mundial tem a atribuição de “organizar” os interesses representados pelo G-7 nos países *em desenvolvimento* [...]. [o Banco] representa uma estrutura material da ideologia da globalização com a função mediadora de organizar e difundir a “concepção de mundo” que os “Senhores do Mundo” querem consolidar e reproduzir, neste contexto de crise estrutural (grifos do autor).

Também em relação à UNESCO, Lima (2005, *op. cit.*) aponta que seus projetos educacionais sempre estiveram nos marcos do projeto de sociabilidade do capital. E, com isso, a UNESCO sempre teve as suas políticas influenciadas pelos EUA, ou seja, as prioridades para a política estadunidense acabam por dar a direção das políticas recomendadas aos países periféricos.

As TIC no discurso dos organismos internacionais, no encaminhamento de propostas para as políticas educacionais nos países periféricos, remetem à substituição tecnológica, com o esvaziamento do trabalho docente, reduzido ao cumprimento de atividades e/ou tarefas. Enquanto isso, nos países centrais as tecnologias são integradas ao processo de ensino-aprendizagem em cursos de formação de professores. Nesse sentido ficam demarcados os territórios de uns, países centrais, e de outros, periféricos. Para Torres (1998, p.173),

as tendências dominantes, observadas hoje nos países em desenvolvimento, no campo da formação de professores e capacitação de professores [...] são disseminadas, fundamentalmente, por organismos internacionais, o que faz com que seja necessário falar destes de maneira específica, dado o enorme peso que têm tais organismos em matéria de desenho e de financiamento de políticas educativas e, nestas, de formação de professores.

O discurso dos organismos internacionais é o de que a inserção dos países em desenvolvimento no processo de “globalização” e de reestruturação produtiva depende acima de tudo da educação. Assim, Leher (1999) denuncia que a “educação passa a ser o principal instrumento para a promoção do crescimento econômico e a redução da pobreza”, ressurgindo como protagonista no discurso político hegemônico.

Enquanto à época do Estado de Bem-estar Social, prevalecia a concepção que a educação proporcionaria *ascensão social*, a partir dos anos 70 essa concepção vai sendo mudada para a *empregabilidade*.

O agravamento da polarização e o deslocamento do eixo de preocupação do Banco (do combate ao alívio da pobreza) fazem com que a política educacional desta instituição institua um verdadeiro *apartheid* educacional planetário: os países periféricos devem restringir a ação do Estado ao ensino fundamental, voltado para “aliviar” a pobreza. Estas reformas redesenham os sistemas educacionais destes países, conformando-os à divisão internacional do trabalho, nos termos propostos por Amin. (LEHER, 2001, p.50)

Os organismos internacionais reduzem o citado *apartheid* ao acesso a pacotes tecnológicos fundados na racionalidade instrumental para veicular materiais de ensino, o que acaba por distanciar o processo ensino-aprendizagem de sua dimensão emancipatória, na perspectiva em que Zuin (2006a) discute, ao fazer referência ao estímulo oferecido pelo professor para que o aluno “reflita a respeito da temática discutida e expresse suas próprias deduções” (p. 3).

Em oposição à racionalidade emancipatória, está a racionalidade instrumental/utilitarista, subjacente às propostas oficiais de formação de professores. As classes dominantes hoje estão, como nunca, buscando exercer sua hegemonia pela organização do sistema educacional, segundo seus próprios valores, concretizando políticas que direcionam a formação segundo a racionalidade instrumental do grande capital. “O discurso pedagógico dominante, de base neoliberal, está estruturado em uma concepção de indivíduo abstraído das relações sociais concretas, reduzido à força produtiva para servir aos interesses do capital” (NOGUEIRA, 2003, p.8). Às instituições que servem a esse propósito, Gramsci chama de “escola interessada”, denunciando a função de reprodução que envolvia

os projetos diferenciados de educação e defende o ensino ‘desinteressado’, “como instrumento crucial na luta pela transformação política e social” (ibid., p. 9).

Nas palavras de Gramsci (1991),

A multiplicação de escolas profissionais (...) tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática. Por exemplo: operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo etc. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação geral necessária a fim de governar. Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que se restringe ainda mais a ‘iniciativa privada’ no sentido de fornecer esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em ordens ‘juridicamente’ fixadas e cristalizadas, ao invés de superar as divisões em grupos; a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início da carreira escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência. (p.137).

O conceito de dualidade na educação está inscrito na teoria política de Gramsci, na discussão sobre a escola interessada, e a escola desinteressada, de suas reflexões sobre a escola como instrumento para elaborar os intelectuais de diversos meios; e sobre o papel do educador como intelectual orgânico das camadas populares, comprometido com a transformação das atuais condições políticas, econômicas e sociais.

A dualidade escolar caracteriza-se pela coexistência de projetos de educação diferenciados para classes sociais distintas, a serviço da manutenção da ordem social hegemônica, assegurando a função reprodutora da atividade educacional.

Embora o sistema educacional brasileiro apregoe a “escola igualitária”, com o discurso de “assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos”¹¹, as políticas educacionais remetem justamente ao oposto, pelo descompromisso com uma educação que contribua para a transformação da sociedade. Há, sim, o empobrecimento da escola e do trabalho do professor; pela ausência de conhecimentos científicos necessários à superação do senso comum e com a formação de professores concebida em perspectiva economicista e instrumental.

¹¹ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 20 out. 2008.

Nogueira (*op.cit*), com base no potencial analítico do pensamento de Gramsci, mostra que ao invés de a escola assegurar o conhecimento como instrumento de emancipação combatendo a lógica capitalista da educação, que oferece aos herdeiros das classes dominantes os conhecimentos universais humanistas, ao mesmo tempo em que oferece o ensino profissionalizante, cada vez mais breve e precarizado às classes subalternas, as políticas educacionais corroboram com um sistema educacional dual.

Ao tratar da formação de professores nos países “em desenvolvimento”, artigo da revista *TechKnowLogia* (nov./dez. 2000), dedicado ao tema “Formação de professores e tecnologia” corrobora com as recomendações dos organismos internacionais para com as políticas educacionais destes países, privilegiando o uso de tecnologias em programas de formação na “modalidade a distância”¹², cujo principal objetivo é a certificação docente. Sobre este artigo, Barreto e Magalhães (2004) analisam aspectos presentes quando da incorporação de tecnologias à FP:

as TIC são reduzidas a estratégias de EAD [...] apontando para a sua homogeneização e submissão às leis do mercado. Em comum com os países ricos, a presença de algumas tecnologias. Radicalmente diferente deles, o modo de incorporação das tecnologias e, portanto, os sentidos que esta incorporação assume. Descabida, assim, a associação simplista da presença das tecnologias à modernização (p. 4).

Assim a educação deve responder às demandas do processo produtivo, o que expressa uma concepção economicista da educação, em que outras possibilidades político-sociais são negligenciadas. A educação como mercadoria passa a fazer parte do discurso educacional: é a comodificação.

O que não se pode esquecer é que a dualidade, própria do sistema capitalista, se caracteriza pela existência de projetos de educação diferenciados por classe: dominantes e subalternas.

Retomando o discurso dos organismos internacionais, materializado nas formulações das políticas educacionais, visa à inclusão do indivíduo no contexto da globalização, exigindo do trabalhador formação para este mercado global, ou seja, que apresente competência e flexibilidade, aumentando a sua empregabilidade, cuja base é a capacidade de adaptação do indivíduo ao “novo mercado de trabalho” no contexto da “globalização” da produção, da abertura das economias, da

¹² Enquanto na “modalidade a distância” as TIC estão presentes para aligeirar e certificar em massa, permitindo, segundo Fairclough, a universalização de perspectivas parciais, as TIC como estratégias e EAD são postas para formar, para aperfeiçoar processos formativos. As estratégias reformulam os objetivos da educação. O investimento é localizado nos artefatos e materiais.

mundialização do capital, e com a presença das tecnologias. Nesse sentido, a educação profissional promove a individualização da formação do trabalhador, pelo qual se indica que cada um é responsável na busca de competências (discutidas posteriormente), a serem alcançadas, com o desenvolvimento de habilidades básicas e específicas, na procura de inserção no mercado de trabalho.

O discurso de um novo perfil de trabalhador que tome posse de conhecimentos escolares e que tenha capacidade de saber acioná-los para solucionar problemas imprevistos no trabalho é uma das características tendenciais da reestruturação do capital, com forte apelo a multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores, o que remete a valorização das competências relacionadas aos saberes tácitos. Em se tratando dos professores, Chauí (1999b) aborda o contexto da “universidade operacional” nos seguintes termos:

A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicata em CDs. [...] A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação. (p.5).

Torres (2005) aponta que não foi cumprido o que havia sido proposto como meta na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) organizada pela UNESCO, UNICEF, pelo PNUD e Banco Mundial, de que fossem satisfeitas as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, a partir de metas formuladas por cada país, em consonância com as recomendações de melhoria da educação. As metas para os países periféricos foram reduzidas e hoje, ao invés da educação básica, espera-se a educação primária, ou seja, entre 4 e 6 anos de escolaridade. Além disso, o prazo de cumprimento destas metas foi alargado para 2015. A partir daí, a autora mostra que

O “terceiro canal”, pensado anteriormente como um canal amplo compartilhado por tecnologias tradicionais e modernas, desapareceu das metas educativas e se reduziu às TIC. O discurso da Educação na SI (sociedade da informação), nos últimos anos, entrou de todo no mundo virtual, deixando para trás a discussão sobre as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas e adotando como temas centrais a competitividade e as novas habilidades exigidas pelo mercado para “se adaptar à mudança” ao invés de incidir nela (p.418) (grifos da autora).

A discussão na “sociedade da informação”, já registrada, tende a ressaltar indicadores quantitativos de acesso, de tempo de conexão, do número de

computadores, como se tudo pudesse ser resumido a números. Ao fazê-lo, deixa de considerar a conectividade em termos de: (1) acesso às tecnologias, reduzindo o chamado divisor digital à diferenciação dos que podem e dos que não podem ter acesso às tecnologias; (2) qualidade de uso entre os usuários, no sentido de apropriação, (3) políticas educacionais que dêem sustentação a metas educativas que privilegiam os processos formativos; (4) de custos das TIC propriamente ditas, de sua manutenção e incremento no acompanhamento das rápidas mudanças; (5) velocidades de conexão entre discagem direta (*dial up*) e sem fio (*wireless*), no sentido de possibilitar os usos e apropriações individuais e coletivas destes novos aparatos.

Para Canclini (2005), essa tendência hegemônica do uso das TIC no âmbito do capitalismo atende aos interesses das classes dominantes, em detrimento das necessidades da maioria da população, que por condições de marginalização dos processos produtivos, encontram-se excluídos do acesso a elas. A apropriação das tecnologias de uma forma crítica, voltada para a maioria dos despossuídos, é um desafio que se coloca na atualidade. O autor aponta a importância da luta pela construção de mecanismos que permitam usos da tecnologia voltados aos interesses e necessidades sociais da população como um todo, e não apenas de uma pequena minoria.

Os dados divulgados sobre o uso das TIC no Brasil¹³ apontam que, dos 5560 municípios do país, 2430 (a maioria nas regiões Norte e Nordeste) não contam com acesso local à internet, “o que significa que as pessoas têm que fazer uma chamada interurbana para conseguir utilizar a rede” (Relatório, 2005, p.27) e apenas 1606 municípios, localizados em regiões mais favorecidas, dispõem de banda larga. Confirmam, na perspectiva da construção de nosso objeto de estudo, as enormes disparidades que constituem o que autores aqui referenciados denominam divisor digital, brecha, fratura ou *apartheid*.

1.6. Professores e tecnologias

¹³ Pesquisa realizada em 2005 pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/upd_blob/10819.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2007.

As recomendações dos organismos internacionais para os países periféricos, concebendo a educação como serviço, reduzida a mercadoria a ser negociada no comércio trans-fronteiriço, apostam nas TIC, a partir de pressupostos criticados por Barreto e Leher (*op. cit.*, 2003, p.39):

“Um admirável mundo novo emerge com a globalização e com a revolução tecnológica que a impulsiona rumo ao futuro virtuoso”. [...] A partir dessa premissa, organismos internacionais e governos fazem ecoar uma mesma proposição: é preciso reformar de alto a baixo a educação, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade das nações, únicos meios de obter o passaporte para o seleto grupo de países capazes de uma integração competitiva no mundo globalizado.

O pressuposto de “reformular de alto a baixo a educação” contempla a idéia de democratização da informação e do conhecimento, advinda da incorporação das TIC aos processos educacionais, possibilitando uma “igual” formação aos docentes, em que todos teriam as mesmas oportunidades profissionais, como se fosse possível “excluir a exclusão”.

Em referência às tecnologias, envolvendo o uso da rede na educação, Pretto e Pinto (2006, p.25) destacam “a euforia com que foram anunciadas as novas possibilidades de seu uso para a educação a distância (EAD), como sendo a salvadora dos desafios de países que ainda lutam com a falta de universalização da educação básica, como é o caso do Brasil”. Mas este anúncio acaba por apontar que “os modos de incorporação das tecnologias aos processos educacionais nos países centrais e periféricos apontam trajetórias distintas” (BARRETO et al., 2006, p. 4). Isto é, para os primeiros, as TIC fortalecem o processo ensino-aprendizagem, com ênfase na formação inicial e continuada dos professores, constituindo estratégias para o aperfeiçoamento do processo de formação, enquanto que para os segundos, frente às “condicionalidades” impostas, as tecnologias têm sido postas em substituição ao processo de formação de professores, com grande investimento em programas de educação a distância, a princípio concentrados na formação continuada, ora espalhados para a inicial.

Há o hiperdimensionamento das TIC nas políticas de FP, que ocupam lugar central nos processos formativos, instituindo novos modelos de formação, com um discurso que justifica os altos investimentos iniciais, em nome: (1) da “democratização” do ensino; (2) de proporcionar um ensino de qualidade a todos; (3) de diminuir, por meio de programas interativos, as distâncias geográficas; (4) de “inclusão digital”; e (5) de certificação em larga escala. Nestes termos, o papel da

educação na formação de professores deve visar à acomodação ou à adaptação do sujeito, ao invés de garantir o “pleno exercício profissional”, entendido como

concepções avançadas sobre formação *do educador*, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, *op. cit.*, 2002, p. 139) (grifos da autora).

Aos docentes, cuja formação inicial pode nem sequer garantir o direito de acesso às TIC, a alternativa parece ser a busca individual ou em grupos, em lugar da possibilidade coletiva, de modos de acesso que favoreçam a sua apropriação pedagógica. O mesmo vale para os formados pela redução das TIC a estratégias de EAD, considerando a restrição do acesso à condição de usuários. Às TIC são creditadas as soluções para os problemas *da* e *para* a formação de professores, a partir de um deslocamento: o desempenho dos alunos dependeria menos da formação dos professores e mais dos materiais pedagógicos utilizados. É um modelo de substituição tecnológica, fundado na racionalidade instrumental, oposto ao encaminhamento de Pretto e Pinto (*op.cit*, p.24): repensar “as políticas educacionais na perspectiva de resgatar a dignidade do trabalho do professor, com a retomada de sua autonomia e, com isso, experimentar novas possibilidades” oferecidas pelas TIC, que não sejam a mera substituição tecnológica.

É pertinente lembrar que as tecnologias da informação e da comunicação foram produzidas para outros fins, que não educacionais, em outras relações sociais, sendo assim descontextualizadas de suas áreas de origem e recontextualizadas na educação (Bernstein, 1996). O autor declara que “aqueles que produzem o novo conhecimento são também seus próprios recontextualizadores” (p. 265), ou seja, a recontextualização das tecnologias se fará pelas possibilidades de apropriação, recolocação, refocalização, mais do que pela presença de uma tecnologia, pois o que importa são as apropriações dos materiais pelos sujeitos.

Com o conceito de recontextualização, Bernstein enfatiza a transferência dos textos entre diferentes contextos de produção e reprodução, ou seja, no processo de deslocar o “discurso de sua prática e contexto substantivos” original, e de recolocá-lo “de acordo com seu próprio princípio de focalização [...] a base social de sua prática (incluindo relações de poder) é eliminada” (p.259).

Nessa recontextualização, inicialmente há uma descontextualização: textos são selecionados em detrimento de outros e são deslocados para questões, práticas e relações sociais distintas. Simultaneamente, há um reposicionamento e uma refocalização. O texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização. (LOPES, 2002, p. 388)

O princípio recontextualizador do discurso pedagógico age de forma seletiva, apropriando, refocalizando e relacionando outros discursos, a partir de sua própria ordem, se apropriando segundo uma ordem social própria, tornando-o assim um outro discurso.

Ao apropriar-se deste conceito de Bernstein, Fairclough (2005, *op. cit*) amplia o entendimento do processo de recontextualização, conforme discute Barreto (2008b, *op. cit.*, p.920-921.)

o processo de recontextualização compreende a disseminação de discursos para além das fronteiras de estrutura e de escala. No primeiro caso, trata-se do deslocamento de um campo social para outro: não apenas da comunicação e da informação, mas da lógica dos “negócios” para a educação, cada vez mais marcada pela comodificação, na medida em que o próprio campo é deslocado para o setor de serviços, nos termos dos acordos capitaneados pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e pelas iniciativas da UNESCO em prol de maior internacionalização dos serviços educacionais. Em se tratando de escala, a recontextualização das TIC pode ser dimensionada pelas formulações das organizações “globais” endereçadas aos Estados nacionais, especialmente quando periféricos.

Por outro lado, é preciso não simplificar as muitas recontextualizações. Como define Fairclough (2006, p. 101), este é “um fenômeno complexo, envolvendo, para além de uma simples colonização, um processo de apropriação cujas características e resultados dependem das circunstâncias concretas dos diversos contextos”.

Na contramão das críticas à substituição tecnológica, Labarca (1995), então consultor da CEPAL, ao referir-se aos novos objetivos da educação, declara explicitamente:

os docentes deixam de ser os principais depositários do conhecimento e passam a ser consultores metodológicos e animadores de grupos de trabalho. Esta estratégia obriga a reformular os objetivos da educação. O desenvolvimento de *competências-chave* [...] substitui a sólida formação disciplinar até então visada. O uso de novas tecnologias educativas leva ao apagamento dos limites entre as disciplinas, redefinindo ao mesmo tempo a função, a formação e o aperfeiçoamento dos docentes (p.175-176) (grifo nossos).

Em contraposição a Labarca, Torres (2005) aponta por que caminhos a incorporação da TIC na educação evidencia a substituição do professor, proposta nas políticas educacionais para os países periféricos:

a Educação na SI tende a ser entendida simplesmente como aproveitamento das TIC para fins educativo-escolares (fonte de conteúdos, reforçador didático, individualizador do ensino e da aprendizagem, ajuda à capacitação e à tarefa docente, facilitador no ensino para pessoas com necessidades educativas especiais,

etc.), usar na escola ou ampliar o campo de aprendizagem fora dela, ajudar o docente, ou melhor, substituí-lo. “Educação e TIC” ou “Uso das TIC na educação”, ou “alfabetização digital” são atualmente modos concretos de se referir a esta visão da Educação na SI. (p.422)

A incorporação das TIC como estratégias de EAD em programas de treinamento, qualificação, capacitação e certificação dos docentes em larga escala mantém intocado o problema destacado por Pretto (2006, p. 15): “ainda não atacamos um dos pontos mais críticos para a educação brasileira: a formação de professores”, uma vez que não foram pensadas políticas que busquem mais do que “simplesmente treiná-los” e “certificá-los através de cursos de formação, normalmente aligeirados”.

A política de Formação e professores tem recebido destaque crescente do MEC, cuja perspectiva é a de uma educação voltada cada vez mais para a capacitação docente, conforme a nova aposta do Sistema Nacional de Formação do Magistério, que, em 2008, propõe “garantir um padrão de qualidade para os cursos de formação e adaptar os currículos desses cursos à realidade da sala de aula”, em todas as modalidades, sendo que há destaque para “a participação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o ensino a distância, será importante, pela possibilidade de atender grande quantidade de professores em todas as regiões do país”¹⁴.

Zuin (2006b) discute o “processo de coisificação” (p.947) do professor, a partir das novas possibilidades tecnológicas que, aliadas a programas que pressupõem um professor como animador, deixando de ser o responsável pelo processo ensino-aprendizagem para vir a se constituir em mais um “recurso” na/para a aprendizagem dos alunos, vem ocupando lugar de destaque nas políticas educacionais.

É neste contexto que o *data show*, ou seja, o show de dados, expressa não só o modo “adequado” de como se deve transmitir os conteúdos pedagógicos, como também a nova função do professor: o animador de espetáculos audiovisuais (*op. cit.*, p. 947).

Assim, falar de formação de professores sugere falar das novas tecnologias. Novas em oposição às velhas: quadro, giz, livro didático impresso (Barreto, 2002a), que são deslocadas pela chegada dos novos aparatos tecnológicos, seja pelo rádio e a TV nos anos 60 e 70, passando pelo vídeo, o computador como auxiliar na instrução e o CD-Rom nos anos 80 e 90 e, mais recentemente, a internet.

¹⁴. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=11375>. Acesso em: 20 out. 2008.

Fisher (2006) analisa algumas práticas cotidianas, a fim de “reforçar a urgência de incluir os materiais midiáticos e suas relações com o social e o cultural, nos debates sobre didática e práticas de ensino” (p. 3). Dentre essas práticas, podemos trazer o acúmulo de informações, bem como a velocidade com que circulam, as formas de acesso aos novos aparatos, bem como as implicações destas novidades no nosso cotidiano. Mas a autora nos lembra que

desde sempre a produção de objetos audiovisuais de qualquer tipo exigiu algum tipo de tecnologia: trata-se da fabricação de algo, um artefato qualquer, que inevitavelmente exige instrumentos específicos, regras de criação, objetivos definidos e um tipo determinado de saber em jogo. (*op. cit*, p.3)

Em outras palavras, sem que haja a possibilidade de apropriação destas “novidades” ampliando as possibilidades de uso, em “um movimento incessante do pensamento, no estudo das complexas relações que se podem fazer entre mídia e educação” (*op. cit*, p.4), as novas tecnologias poderão ir além de uma forma de modernização conservadora, remetendo a esvaziamento.

Com a redução e simplificação dos usos multimidiáticos para as práticas pedagógicas, é “reforçada a tendência autoritária do discurso pedagógico, permanecendo inalteradas as práticas de linguagem desenvolvidas a partir dos novos materiais, pela ausência de possibilidade de introdução de diferenças qualitativas nos processos pedagógicos” (BARRETO, MAGALHÃES, 2004, p.10).

O vídeo, como material instrucional, é um exemplo de que embora não seja um livro didático ou manual de instruções no seu formato original, pode ser utilizado de forma ainda mais restritiva em programas para formação de professores. É o caso do programa da Série Viagens de Leitura (TV Escola), que aborda diversos temas educativos com o intuito de promover o aperfeiçoamento dos professores em todo o território nacional, mas que acaba por fornecer modelos de como fazer o que está previsto. A imagem aponta os professores imaginários inscritos na produção dos vídeos, o tipo de interlocução que pretende estabelecer com eles, bem como o sentido hegemônico atribuído a esta interlocução: fornecer modelos a serem incorporados, passo a passo. Ao final do programa 13, depois de ser repassada a receita do “como fazer”, é dito pela apresentadora: “É você que sabe quanto tempo gastar com cada etapa do exercício e como torná-los mais atraentes e interessantes. Mesmo com a ajuda da televisão, quem ensina mesmo é você, o professor!” Difere o

material, mas a postura autoritária permanece. Ou seja, inovam-se os “meios” para fins reacionários, constituídos pelo esvaziamento do trabalho docente.

1.7. Tecnologias e competências

O histórico da formação de professores no Brasil, traçado por Freitas (2002), aponta que a discussão que vinha sendo produzida nas entidades representativas dos professores no sentido de superar o pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, e de enfatizar uma concepção emancipatória de educação perde fôlego nos anos 90, com a discussão centrada

não mais no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos”, mas centrados “no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares)” [...] do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo [...] o abandono da categoria trabalho pelas categorias *da prática, prática reflexiva*”(p.141).

A autora mostra que este é um cenário propício às políticas neoliberais supostamente “baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo)” (p. 141). A educação, de direito social e subjetivo de todos, passa a ser encarada cada vez mais como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado. Nos anos 90, quando foi instituída a Década da Educação, foram formulados os documentos que organizam a educação nacional como um todo e a formação de professores em particular. A incorporação de tecnologias passa, então, a ocupar lugar central nas formulações do MEC, cuja origem se encontra nos documentos do BM.

Estas formulações preconizaram um processo de reconfiguração dos sistemas educacionais com o empreendimento de “reformas curriculares, construindo sistemas centralizados de avaliação e introduzindo novos recursos tecnológicos nas escolas, assim como medidas para desobrigar o Estado dos demais níveis e modalidades” (LEHER, 2001, p. 46).

Ao mesmo tempo, uma triangulação possibilita o controle das metas educacionais, em que a centralidade do processo de formação está nas tecnologias que veiculam os materiais instrucionais, elaborados com vistas ao desenvolvimento de competências que dêem conta da aprendizagem do aluno/professor, como apontam Barreto e Leher (2003, p.51):

compreendida pelo “currículo centralizado” (parâmetros e diretrizes com “tradução” para os professores, alijados da sua concepção), sustentando modalidades de “avaliação unificada”, centradas nos produtos e nos indicadores quantitativos (SAEB, ENEM, Prova¹⁵), duas pontas ligadas pelos programas e materiais de educação/ensino a distância (TV Escola, ProInfo, Proformação, etc.), caracterizados pelo uso intensivo das tecnologias da informação e da comunicação (TIC).

O empreendimento destas reformas, como parte indissociável do “pacote da globalização”, traz para o cenário da educação nacional a lógica de outros setores produtivos, a intensificação da força de trabalho, na qual as TIC possibilitam um maior número de alunos por professor, orquestrados uns e outros por “diretrizes e parâmetros que definem as competências a serem desenvolvidas através dos materiais produzidos para tanto e avaliadas ao final do processo” (BARRETO, LEHER, *op. cit.*, 2003, p.51).

Muito tem sido dito e escrito acerca da requerida qualidade do ensino, sem que haja preocupação com os diferentes sentidos de que esta qualidade é investida. De um lado, ninguém almeja ou propõe uma educação sem qualidade. De outro, a indefinição dos sentidos por ela assumidos não favorece o seu dimensionamento.

Em muitos documentos oficiais, dentre estes a Constituição Federal (Título VII), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional nº 9.394/96 (em 8 artigos) e o Plano Nacional de Educação, há referências sobre a “garantia de padrão de qualidade” no ensino. O tema também foi considerado como o mais importante em pesquisa realizada pelo Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (NAE – PR), o que oportunizou a elaboração dos Indicadores de Qualidade da Educação, com o objetivo de “ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola”. Ainda assim, esses indicadores não podem sustentar práticas pedagógicas orientadas na perspectiva da expansão das potencialidades humanas, em processo de emancipação coletiva.

Nas palavras de Limoeiro Cardoso (1997, s/p):

a educação ocupa sempre uma posição importante nos projetos políticos de natureza global, posição essa que constitui um dos indicadores mais precisos dos objetivos realmente visados. No projeto neoliberal para os países capitalistas dependentes, a educação é apresentada como devendo voltar-se para a melhoria da qualidade. No entanto, a par de esforços de fato desenvolvidos neste sentido, os mecanismos escolhidos para realizá-los assumem acima de tudo as funções de contenção político-ideológica, de disciplinarização e de controle social. Ou seja, a educação pretendida aí não contempla a preparação necessária para fazer frente às exigências de um processo efetivo e profundamente transformador.

¹⁵ Ora ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes).

Assim, o redimensionamento da formação de professores não contempla a qualidade socialmente referenciada, seguindo na direção oposta, norteado pelas recomendações dos organismos internacionais e pelas formulações do MEC. A análise de Freitas (2003, p.1108), aponta que,

a aproximação com a categoria trabalho, reduzido à prática individual, é desenvolvida na atualidade do ponto de vista perverso do capital, manifesta na redução da formação ao caráter técnico-profissionalizante, ao conceito de competitividade e à avaliação, visando a adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo.

Como já foi explicitado, controle é a palavra-chave e as TIC são postas como constituintes de novos caminhos para a formação de professores, estabelecendo mudanças estruturais nos cursos, com o propósito de desenvolver as competências necessárias à sua futura prática docente. Portanto, busca-se a competência e qualidade da aprendizagem com vistas à inserção do indivíduo neste mercado específico, forjado em cursos que capacitam e certificam, nos quais as TIC são colocadas como centrais no alcance dos resultados pretendidos.

Entretanto, esta centralidade não resiste à análise, considerando que as TIC funcionam como elo entre o currículo centralizado e a avaliação unificada na triangulação já mencionada. Constituem, por assim dizer, a dimensão operacional da proposta, cujo núcleo sólido são as competências. O próprio Labarca, no artigo citado na seção anterior,

deixa claro que não mudam substantivamente as propostas dos organismos internacionais para os contextos em que o acesso às TIC é mais difícil. O que é redimensionado são as tecnologias mesmas, sendo defendido o uso de materiais impressos, produzidos em nível central e distribuídos aos professores, desde que acompanhados de algum tipo de variação em torno de manual de instruções. [...] são muito claros os pressupostos assumidos nas propostas de formação baseada em competências: (1) o ensino pode ser decomposto em habilidades e competências básicas; e (2) a formação dos professores organizada a partir destas habilidades e competências corresponde ao desempenho docente “desejável”. Em outras palavras, trata-se da suposição de que a totalidade (trabalho docente) seja equivalente à soma das partes. O reducionismo é inevitável, enquanto a sofisticação pode ser maior, considerando os novos recursos tecnológicos que podem co-operar com as competências. É na articulação do reducionismo à sofisticação que está fundada a estratégia de substituição tecnológica¹⁶. (BARRETO, 2004a, p. 1194).

Centrais, portanto, são as competências, não apenas como uma noção, mas como modo de organização curricular. Nas palavras de Dias e Lopes (2003, p.1172), “a recontextualização do currículo da formação de professores baseada nas

¹⁶ Na estratégia de substituição tecnológica, as TIC são postas no lugar do professor, promovendo o esvaziamento de seu trabalho docente em prol do cumprimento de atividades/tarefas que levam à massificação do ensino.

competências modifica o foco da aprendizagem escolar, na qual os conteúdos e as disciplinas passam a ter valor apenas como meios para constituição de competências”. Prosseguem afirmando que “as competências surgem no currículo da formação de professores para instituir uma nova organização curricular, na qual o *como* desenvolver o ensino pretende ser a questão central” (p.1167).

Ramos (2002) também aborda esta lacuna substantiva ao discutir o deslocamento do conceito de qualificação para a noção de competência, na hipertrofia da dimensão técnica dos processos de formação, em detrimento da sua dimensão social. Em outro artigo (RAMOS, 2001, p.29), assinala que:

A idéia que se difunde quanto à pertinência do uso da noção de competência pela escola é que tal noção seria capaz de promover o encontro entre trabalho e formação. No plano do trabalho, verifica-se o deslocamento do conceito de qualificação em direção à noção de competência. No plano pedagógico, testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações concretas e específicas. Essas competências são definidas em relação aos processos de trabalho que os sujeitos deverão ser capazes de compreender e dominar.

A autora acrescenta ainda que:

no campo da educação profissional, a noção de competência é abordada pelo Parecer CNE/CEB no 16/99, sempre de forma relacionada à autonomia e à mobilidade que deve ter o trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho e das rápidas transformações que caracterizam as relações de produção (2001, p.30).

Na “relexicalização completa” do “discurso acadêmico comodificado” (FAIRCLOUGH, 2001, p.257), mencionada na segunda seção deste capítulo, são fundamentais as questões relativas aos sentidos de competências e habilidades:

De um lado, o conceito de habilidade tem implicações ativas e individualistas: habilidades são atributos apreciados dos indivíduos, estes diferem em tipos e em graus de habilidade, e está aberto a cada um aperfeiçoar as habilidades ou acrescentar novas habilidades. (A propósito, o conceito é também democrático, sugerindo que todos têm a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento, dado apenas o treinamento apropriado). Por outro lado, o conceito de habilidade tem implicações normativas, passivas e objetificadoras: todos os indivíduos adquirem elementos de um repertório social comum de habilidades, por meio de procedimentos de treinamento institucionalizados e supondo-se que as habilidades sejam transferíveis a contextos, a ocasiões e a usuários, de um modo que deixa pouco espaço à individualidade.

Com base nas considerações acima, é possível compreender as ambigüidades que envolvem a noção de competência, na formulação sintetizada por Deluiz (2001), “a concepção de autonomia dos sujeitos fica, assim, restrita e

prescrita pelas atividades e tarefas. Sua perspectiva economicista, individualizadora, descontextualizada e a-histórica limita o currículo e estreita a formação do trabalhador” (p.16).

Em outras palavras, as TIC servem às competências que, por sua vez, servem à implantação da chamada “nova ordem”, capitaneada pelos organismos internacionais. A alegada centralidade das TIC, que constitui uma falácia em termos substantivos, só pode ser pensada no terreno da ideologia, como mecanismo para legitimar a construção como um todo, em condições bastante favoráveis, devidas à produção do que se pode chamar de imaginário tecnológico (BARRETO, 2007a).

1.8. Imaginário tecnológico

As imagens de tecnologias da informação e da comunicação (TIC) têm ocupado lugar de destaque nos processos de formação de professores, tomando por base as formulações das políticas educacionais, nas quais as tecnologias são superestimadas ao serem investidas como responsáveis pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, associadas à suposta qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que possibilitariam a democratização da educação.

As tecnologias presentes entre nós, em diferentes situações do nosso cotidiano, como entretenimento ou prestação de serviços, desde os caixas eletrônicos nos bancos até as câmeras de segurança em espaços públicos, nos remetem ao imaginário de que sem elas não somos suficientemente modernos e ágeis, nem estamos “seguros”. É o “entusiasmo tecnológico”, com a promessa de formas democráticas de acesso, difusão e apropriação dos bens culturais, da informação e do conhecimento e como meio de inclusão digital, geralmente tomada pela inclusão social. As imagens divulgadas na mídia, na sua articulação com a linguagem escrita, nos trazem a noção de que o sucesso pessoal e profissional está mais na dependência dos instrumentos e do treinamento para utilizá-los do que na formação inicial e continuada dos sujeitos, na perspectiva da racionalidade instrumental.

No contexto atual, tem sido atribuída às TIC a qualidade do processo educacional. Esse discurso encontra eco na sociedade em geral, na qual o senso

comum credita às tecnologias o papel de redentoras da escola, pela máxima de que se há tecnologia há avanço, e onde há avanço há: qualidade; novos e melhores paradigmas educacionais; melhor preparo profissional; maior democratização da informação e do conhecimento; maior justiça social. Além disso, são creditadas às TIC alternativas de *sociabilidade*, estabelecidas nas relações entre cultura, sujeito e sociedade, e de aumento de *empregabilidade*, em atendimento às demandas de um “mundo globalizado”.

De um lado, é importante destacar que todos esses aspectos “positivos” não resistem a estudos críticos por parte de pesquisadores que se contrapõem ao discurso presente nas políticas educacionais, ao questionarem sobre o como, o para quê, e a quem é endereçada esta formação docente. Nesse contexto é importante que se discuta o lugar das TIC na educação, valorizando-as não como um fim, mas contextualizando-as *na e para* a educação (BARRETO, 2001a, 2002a), para além do senso comum.

De acordo com Chauí (2000), enquanto a ciência “baseia-se em pesquisas, investigações metódicas e sistemáticas e na exigência de teorias que sejam internamente coerentes”, o senso comum é “uma opinião baseada em hábitos, preconceitos, tradições cristalizadas” (p.319), como:

Um conjunto de crenças, valores, saberes e atitudes que julgamos naturais porque, transmitidos de geração a geração, sem questionamentos, nos dizem como são e o que valem as coisas e os seres humanos, como devemos avaliá-los e julgá-los. O senso-comum é a realidade como transparência: nele tudo está explicado e em seu devido lugar (CHAUÍ, 1996-97, p. 78).

Tratando das tecnologias, a autora sublinha a crença de que “sem alterar o processo de formação de professores do ensino básico e sem alterar seus salários aviltantes, tudo irá bem na educação desde que haja televisão e computadores nas escolas” (CHAUÍ, 1999c, p. 33). Como afirma (FAIRCLOUGH, 2001, p.117), “as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de ‘senso comum’”, contribuindo para hegemonia de determinada representação ou prática social.

No caso, no imaginário social e pedagógico, as imagens das TIC, associadas a propostas de formação de professores, têm sido veiculadas em diferentes espaços como “a solução” para todos os problemas,

atendendo a todos os desejos e suprindo todas as faltas” A estratégia de *marketing*, sim, parece ter alcançado sucesso absoluto, inclusive em muitos espaços pedagógicos, marcados pela aposta exclusiva nas tecnologias em geral e no computador, em particular. É como se a sua simples presença, em uma espécie de passe de mágica, resultasse em diferenças substantivas nos mais variados processos de ensinar-aprender (BARRETO, 2006b, p.2).

Nas palavras de Martin-Barbero (2006, p. 258-9),

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

O autor discute que as novas tecnologias, embora presentes em todos os países, suscitam, na América Latina, questões que vão além da aceitação ou rejeição como parte do desenvolvimento, na medida em que implicam o delineamento de um “modelo de produção, seus modos de acesso, aquisição, emprego [...] de dominação, mas também de resistência, de refuncionalização e redefinição” (p. 256).

Felinto (2005), em seu livro “A religião das máquinas”, discute o imaginário a respeito das novas tecnologias, entendendo a proximidade entre os campos da ciência e da religião e alertando para o fato de que “toda a tecnologia é nova em relação a uma anterior” (p. 55), assim como as expectativas, a insegurança ou o otimismo provocados pela sua introdução. A construção de imagens em torno das tecnologias é que nos faz pensar serem elas absolutas. As tecnologias, representadas por antigos mitos, ao mesmo tempo em que associadas ao absolutamente novo, de um lado facilitam a aceitação daquilo nos parece incompreensível enquanto que, por outro, ampliam o poder e fascínio sobre elas.

“Expectativa”, “insegurança”, “otimismo”, “fascínio” são alguns dos substantivos que acompanham o imaginário sobre as tecnologias, remetendo à fetichização dos objetos propriamente ditos. Felinto (*op. cit.*) aponta que o imaginário a respeito das novas tecnologias tem sido traduzido pela promessa de soluções mágicas para os problemas da modernidade. Igualmente, as recomendações dos organismos internacionais para formação de professores, em países periféricos, atribuem às TIC a solução dos problemas educacionais.

Assim, “a tecnologia corre o risco de converter-se em uma finalidade em si mesma, de recair vítima de um processo de ‘fetichização’. O poder de uma nova tecnologia sempre permaneceu nas mãos de uma classe dirigente, que o utilizou como forma de dominação” (FELINTO, *op. cit*, p.87)

Essa dominação também pode ser observada pela centralidade atribuída às TIC nos mais diversos espaços: os móveis são conformados a partir do lugar da TV, a sala de aula é (re)organizada pela presença das tecnologias, assim como, no imaginário social, ocupa lugar privilegiado na cultura.

Para Noble (apud NOVAES, 2004, p.6),

o fetiche “cultural” na tecnologia reside no foco naquilo que está na moda, na mudança contínua, incessante da tecnologia, e na idéia de avanço inexorável e sempre benéfico. “No entanto, nos esquecemos daquilo que não está mudando, isto é, das relações de dominação que continuam a moldar a sociedade e a tecnologia”.

A este imaginário, somam-se as manifestações concretas ao nos reportarmos às imagens divulgadas em diversos espaços, reforçando o sentimento ou a idéia de que as tecnologias constituem elemento estruturante *da e na* vida dos sujeitos, usuários reais ou não.

Zuin (2006c, p. 75) discute que

os aparelhos produzidos pelo ser humano, na qualidade de *deus ex machina*, passam a ser objeto de desejo e adquirem “vida própria”, engendrando um determinado fetiche [...] é interessante destacar o processo de “humanização” dos fetiches, cujas marcas que os simbolizam passam a ser comercializadas como se fossem portadoras de personalidade própria.

Neste ponto, é fundamental retomar a concepção de ideologia como hegemonia de sentido, nos termos em que formulada na seção referente à “globalização”, destacando a produção do imaginário que sustenta a atribuição de “sentidos fixos às palavras em um contexto histórico dado” (ORLANDI, 1992, p.100). A partir deste conjunto de reflexões acerca do imaginário tecnológico, textos escritos, imagéticos e multimidiáticos que circulam socialmente, muitas vezes como peças publicitárias, podem ser objetivados como elos importantes entre as políticas educacionais e as suas (re)interpretações, no movimento de “investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 116).

1.9. Questões a investigar

Em síntese, este capítulo discute questões conceituais que possibilitaram compreender nosso objeto de estudo: o lugar central atribuído às TIC, no contexto das propostas de formação de professores e da reconfiguração do trabalho docente, considerando tanto a forma com que as TIC têm sido colocadas no discurso das políticas educacionais na/para a FP, quanto nos discursos dos sujeitos entrevistados em duas escolas inseridas em contextos distintos, a escola voltada para atender a classes dominantes e a escola voltada para atender as classes subalternas.

Examinando a centralidade atribuída às TIC, nos discursos das políticas educacionais na/para a FP, empreendemos nosso estudo questionando o discurso da “democratização” e da “inclusão digital” com base na dualidade em Gramsci, trabalhando com Fairclough o conceito de recontextualização das TIC no campo da educação. Nesse sentido, ressaltamos a ideologia presente no discurso que, articulando os da “globalização” e os da “sociedade do conhecimento/informação”, contribuem para a supremacia dos países centrais sobre os periféricos, no contexto do novo imperialismo.

Com a necessidade de formação de um profissional adaptável às novas exigências da contemporaneidade, a educação a distância tem sido cada vez mais incentivada pelos organismos internacionais, orientadores das reformas para a implementação de programas de formação inicial e continuada de professores, possibilitadas pelas TIC.

Desta forma, às políticas educacionais são recomendadas formas de substituição tecnológica total ou parcial, a serem implantadas no sistema de ensino dos países em desenvolvimento, em que o trabalho do professor é reduzido ao cumprimento de atividades/tarefas como forma estratégica para formar/aperfeiçoar, via modalidade a distância para a certificação em massa. Estas políticas estão fundadas na racionalidade instrumental, pela veiculação de materiais de ensino que distanciam o processo ensino-aprendizagem de sua dimensão emancipatória.

Também é preciso explicitar que, neste contexto, a lógica de outros setores produtivos, intensificando a força de trabalho, é trazida para a educação em geral e a formação de professores em especial, na qual as TIC têm lugar de destaque, promovendo a articulação entre as formulações de Diretrizes e parâmetros nacionais para a educação, o desenvolvimento de competências e a avaliação centralizada.

Assim, este estudo buscou analisar de que forma as questões de ordem econômica, política e social se manifestam na língua, como materialidade do discurso, considerando-se a ideologia como hegemonia de sentido.

Essas questões aqui discutidas se entrelaçam e se materializam nos vários discursos que sustentam o lugar central atribuído às TIC, no contexto da formação de professores e do trabalho docente, no discurso da democratização e da inclusão digital, considerando o discurso hegemônico das tecnologias, objeto de nosso estudo.

Assumimos como hipóteses de trabalho que: (1) a indiferenciação de acesso e modos de acesso é uma simplificação resultante do deslocamento da discussão teórica propriamente dita para o território das construções ideológicas, razão pela qual o primeiro capítulo compreende a discussão dos conceitos e noções que têm sustentado a objetivação das TIC na educação; (2) a incorporação educacional das TIC pode ser representada por uma fórmula aparentemente contraditória: “mais” pode ser “igual a menos”, como adição que pode não ter o sentido de enriquecer a formação e o trabalho docente, subtraindo-lhes dimensões importantes e reduzindo-os a um conjunto de tarefas e procedimentos passíveis de treinamento. Em outras palavras, um modo de incorporação inscrito como substituição tecnológica, no movimento de ressignificação que remete a esvaziamento, em que o professor deixa de ser intelectual para realizar tarefas docentes; e (3) a suposta democratização do conhecimento operada pela presença das TIC, nas suas relações com uma forma de manter a dualidade expressa por Gramsci (1991): um modo de acesso para as classes dominantes e outro para as classes subalternas, mais uma vez pela articulação da dualidade pedagógica à social, quer em nível nacional, quer internacional. Dito de outra maneira, a diferença de acesso, indissociável do modo de incorporação das TIC, além de não autorizar a suposta superação do divisor digital, remete à conversão das separações em *apartheid* (Mattelart, 2002).

Assim, nosso trabalho teve como objetivos,

1- Analisar os documentos dos OI e das políticas educacionais brasileiras para a formação de professores, buscando investigar a concepção político-ideológica presente nestas formulações e sua relação com uma nova sociabilidade, no contexto do novo imperialismo, considerando:

- a) o sentido hegemônico atribuído às TIC;

- b) o discurso da “democratização” e da “inclusão digital” na concepção de formação do professor;
- c) o desenvolvimento de competências, como elemento central nas formulações que encerram propostas e ações para a formação e o trabalho docente possibilitadas pelo uso das TIC.

2- Investigar os sentidos atribuídos às TIC, por parte de coordenadores, professores e alunos, em uma pesquisa de campo em dois contextos distintos: uma escola voltada para a classes dominantes e outra que atende às classes subalternas, nas suas relações com as formulações políticas em níveis nacional e transnacional.

A partir da síntese que procurou delinear o contexto das formulações das políticas educacionais de formação e trabalho docente nos países periféricos, face ao cenário macro e aos objetivos do nosso trabalho, as questões fundamentais são:

Qual o sentido hegemônico que as tecnologias assumem na educação em geral e na formação de professores em particular, levando-se em conta as questões econômicas, ideológicas e político-pedagógicas que se articulam na sustentação das políticas de FP?

Como é que os organismos internacionais e o MEC “traduzem” a incorporação das tecnologias no contexto das escolas que atendem a classes sociais diferenciadas?

Quais são as relações entre as formulações em nível macro e as representações identificáveis nos discursos dos sujeitos que interagem nos contextos escolares distintos, levando-se em conta o conceito de dualidade escolar, nos termos em que formulado por Gramsci?

1.10. Organização do estudo

Tendo em vista o exposto este estudo conta com outros quatro capítulos:

O segundo capítulo trata dos “Encaminhamentos teórico-metodológicos”. Para trabalharmos o objeto de nosso estudo, partindo das questões acima formuladas,

escolhemos como abordagem teórico-metodológica a Análise Crítica do Discurso – ACD, nos termos em que formulada por Fairclough (2001), pelas possibilidades que abre nos estudos do discurso como prática social. Dito de outra forma, o funcionamento discursivo é analisado em uma relação dialética entre “discurso e mudança social”.

O terceiro capítulo, “Os discursos das políticas educacionais”, compreendeu a análise dos documentos relativos à formação de professores: (a) formulações dos organismos internacionais acerca das TIC na educação e; (b) documentos oficiais relativos à formação de professores (FP), como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), o Parecer CNE/CP 009/2001 que sustenta a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação, bem como textos do *site* da Secretaria de Educação a Distância (SEED).

É analisada a produção dos discursos das políticas educacionais em geral e da formação de professores em particular, que traduzem uma concepção de formação baseada no desenvolvimento de competências, com o uso maciço das TIC, ampliando o oferecimento de cursos a distância, sob a chancela de avaliação nacional, triangulando um modelo conformado para atender à “sociedade da informação”. Ou seja, uma educação referendada nas palavras-chave dos organismos internacionais, que intencionam a “economia do conhecimento”, como sendo a mola propulsora de uma nova concepção de educação, responsável por formar um “novo homem capaz de”: flexibilidade, empregabilidade, produtividade.

No quarto capítulo, “Pesquisa de campo: os discursos dos sujeitos”, foi analisado o discurso do corpo docente e discente de duas escolas, investigando o(s) sentido(s) atribuído(s) à presença das TIC no processo de escolarização. Dito de outra forma, como as TIC estão entrando (ou não) na escola, que mudanças são apontadas nas práticas pedagógicas dos professores e no desempenho dos alunos, bem como em relação ao seu futuro profissional. Para tanto, foram elaboradas algumas questões que nortearam o encaminhamento das entrevistas realizadas com coordenadores, professores e alunos, na condição de sujeitos que interagem dois contextos escolares distintos: um que atende às classes dominantes e outro destinado às classes subalternas, ambos localizados na Zona Sul do município do Rio de Janeiro.

O quinto e último capítulo, “Conclusões e recomendações”, sintetiza os sentidos atribuídos às TIC na formação e ao trabalho docente, com base no cruzamento dos discursos analisados e tece recomendações, considerando o momento atual.

CAPÍTULO 2

2 Encaminhamentos teórico-metodológicos

Este capítulo trata dos modos pelos quais as questões assinaladas ao final do anterior são encaminhadas neste trabalho. Para tratar do discurso da “democratização” e da “inclusão digital”, muitas vezes tomada pela social, que tem acompanhado a recontextualização educacional das TIC, focaliza o conceito de “dualidade escolar”, nos termos em que formulado por Gramsci (1991), de modo a sustentar os encaminhamentos desta recontextualização em situações concretas, tomando por base o recorte de classe social. Também estabelece as bases para a análise do discurso das políticas de formação de professores, como expressão da dualidade estabelecida em nível internacional, a partir da hipótese de trabalho de que aos países periféricos tem cabido a substituição tecnológica em propostas de massificação.

Em síntese, este trabalho assume, como núcleo sólido, a concepção de ideologia como hegemonia de sentido, articulando Gramsci a Fairclough (2001) no movimento de “investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia” (p.116), registrado no primeiro capítulo, buscando não incorrer em análises deterministas ou mecanicistas.

2.1. Quadro teórico

Do legado categorial de Gramsci, considerando o recorte assumido neste trabalho, são focalizados os conceitos de dualidade educacional e hegemonia.

A dualidade escolar, nos termos em que discutida em Gramsci, tem origem na Idade Moderna (MANACORDA, 1989), quando a burguesia e as classes populares se unem na luta contra o feudalismo. A educação, até então sob a tutela da Igreja,

com um ensino abrangente e humanista, passa para a tutela do Estado, com um discurso de expandir “uma escola para todos”, ou seja, a escola igualitária.

Finda a luta, essa aliança se desfaz e as classes populares, como classes subalternas, passam a ser dominadas pelos proprietários da terra e dos meios de produção, restando-lhes a venda de sua força de trabalho. Assim, a pretensa igualdade de instrução não se sustenta, dada a própria essência do capitalismo, que se impõe a partir de então. A quebra da promessa da criação de uma escola unitária, pela qual haviam lutado, poderia gerar conflitos indesejados, razão pela qual a escola burguesa se estrutura dentro da lógica das capacidades inatas, em que as aptidões individuais são consideradas diferenças legítimas porque naturais. Coube então à burguesia criar mecanismos que viessem a impossibilitar essa escola igualitária, estabelecendo planos e programas escolares por níveis de ensino e com horários impeditivos aos estudantes das classes subalternas, em função da necessidade do trabalho precoce. Ou seja, o acesso à escola estava condicionado à classe a que os alunos pertenciam.

Com a revolução industrial e ante as chamadas ciências tecnológicas, surge a necessidade de trabalhadores adaptáveis às mudanças, de forma a acompanhar a modernização fabril pela via da aquisição dos novos conhecimentos em escolas científicas, técnicas e profissionais. Assim,

ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de ‘humanista’ (e que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização [...] A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional; a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais [...]. A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 1991, p.117-118).

A preocupação do autor é com a escola unitária como espaço que cria condições para superar a defasagem de alunos de outras classes sociais que não as dominantes, na qual o aluno já se apresenta com “muitas noções e aptidões que tornam mais proveitosa e mais rápida a carreira escolar” (p.123).

Em sua obra “Os intelectuais e a organização da cultura” (1991), defende que “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social”. (p.125). A escola unitária está relacionada a princípio mais amplo de organização da cultura.

O que está em discussão é a relação entre a “escola interessada”, com sua função de reprodução social e a “escola desinteressada”, como instrumento crucial na luta pela transformação política e social.

Santos (2007) discute que a dualidade escolar se caracteriza por projetos educacionais diferenciados para as diferentes classes sociais, “naturalizando e legitimando a divisão social do trabalho” (s/p). A autora esclarece que:

A dualidade nem sempre se apresenta em sua face formal, pela existência de sistemas paralelos de ensino, mas situa-se também no plano da qualidade diferenciada no interior de um mesmo sistema formal. Uma dimensão educativa para a formação do homem político e outra para o homem laborativo. Este elemento fundante da escola nas sociedades de classes realiza-se na relação triangular educação-capital-trabalho, dando relevo e legitimação à reprodução social. Às classes sociais e/ou regiões da economia global que ocupam papel periférico nas relações de poder, é destinado um aparato pedagógico - eminentemente tecnicista, operacional e, em alguns casos, profissionalizante - que lhes mantém nessa condição; já às camadas sociais e às regiões privilegiadas no terreno político e econômico, a educação configura-se eminentemente como campo de formação geral, humanista, orientada para a conservação de sua condição hegemônica. Note-se, contudo, que mesmo no interior de sociedades capitalistas centrais, observam-se traços dualistas na formação da classe trabalhadora, dada a divisão social inerente ao modo de produção. Vemos, portanto, a combinação do conflito capitalismo central x capitalismo periférico com o conflito de classes no interior de cada modelo. (SANTOS, 2007, s/p)

No contexto deste trabalho, a dualidade é analisada em dois níveis: o primeiro, macro, consoante a configuração atual do capitalismo, é expressa dos países centrais para os periféricos, pela atuação dos organismos internacionais nas formulações de políticas educacionais e de projetos educativos de cunho hegemônico nos países periféricos; e, o segundo dentro do sistema escolar nacional, constituindo as escolas para diferentes classes sociais.

Dentro da perspectiva da escola dual, nas escolas oferecidas às classes subalternas, questões alusivas a *para quê* tecnologias na educação são postas em perspectiva instrumental, como substituição tecnológica, reduzindo os sujeitos à condição de usuários do que está posto. Desta forma, são negadas condições favoráveis de incorporação das TIC no trabalho escolar, nas suas múltiplas dimensões. Resta então o fetiche de que, uma vez presentes, as TIC equacionariam as questões estruturais do ensino.

É no conceito de dualidade que entendemos o que Neves (2005) discute a respeito da nova pedagogia da hegemonia, que ao se “infiltrar” na organização escolar, institui novos padrões de comportamento, ao mesmo tempo em que prepara para o mercado de trabalho, atuando

no sentido de restringir o nível de consciência política coletiva dos organismos da classe trabalhadora que ainda atuam no nível do ético-político para o nível econômico-corporativo”. Mais precisamente, a nova pedagogia da hegemonia estimula a pequena política em detrimento da grande política, propiciando, contraditoriamente, à classe trabalhadora a realização da grande política da conservação (p.35).

Para Gramsci, a ideologia se forma por um conjunto sistemático de idéias produzidas tornando-se “senso comum”, ou seja, populariza-se, tornando-se aceita por todos. Essas idéias e valores produzidos é o que Gramsci chamou de hegemonia. Assim, uma classe é hegemônica porque suas idéias e valores são dominantes. O conceito de hegemonia significa dominação econômica, política, liderança cultural e ideológica de uma classe sobre as outras, isto é, pode ser definida como forma de exercício do poder.

O autor discute que a dominação não se dá apenas pela coerção e pela força, mas, também, na busca do consenso e da adesão espontânea. É nesta perspectiva que Fairclough se apropria do conceito gramsciano.

Oliveira (2008) discute que a persuasão passa a ser uma tarefa permanente e fundamental em duas direções: tanto dos aparelhos privados de hegemonia (organismos da sociedade civil) em direção à ocupação da aparelhagem estatal, quanto no sentido inverso, ou seja, do Estado em direção ao fortalecimento e à consolidação da direção imposta pelos grupos dominantes.

Gramsci (2000) ressalta que o fato de que a “hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso [...]” (p.48). Na medida em que envolve as mais diversas práticas sociais, a hegemonia perpassa as relações escolares como práticas pedagógicas institucionalizadas.

Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército [...] toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma ação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo

internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 2004, p.399).

2.2. A Análise de Discurso como instrumental teórico-metodológico

Esta discussão está centrada em preocupações teórico-metodológicas, relativas à utilização intensiva das mais diversas modalidades de análise de discurso (AD). Abrangendo do simples gráfico de frequência de termos selecionados à desconstrução de mecanismos específicos de produção de sentidos, a AD pode ser encarada como uma construção contraditória: um “modismo” instalado há mais de uma década.

Discutindo tendências em AD, Maingueneau (1989) se reporta às várias acepções acumuladas historicamente pelo termo discurso para caracterizar o problema: “agora é o sintagma completo, *análise do discurso*, que está sendo arrastado a uma circulação incontrolável” (p.11, destaque do autor). Mas, partindo do pressuposto de que a ausência de controle é uma característica definidora da produção e da circulação dos sentidos, é preciso perguntar quais são os problemas específicos de tamanha abrangência.

No sentido de encaminhar esta reflexão, queremos argumentar que o principal problema está na apropriação da AD como instrumental teórico-metodológico e, portanto, como modo de construção e aproximação dos objetos de estudo. Este encaminhamento remete à dimensão epistemológica do problema da utilização indiscriminada do sintagma. Como afirma Orlandi (1992, p.137), “os termos têm suas histórias e fazem parte de quadros teóricos específicos”.

Nestes termos, e bem a propósito do emprego do plural (“histórias”), há uma questão central a ser enfrentada: a objetivação da linguagem mesma. Mesmo que sucintamente, não há como evitar a menção a pelo menos duas formações ideológicas e discursivas atualmente em disputa por hegemonia, configuradas nas matrizes moderna e pós-moderna. Como diferentes modos de objetivação da linguagem, implicam movimentos distintos para empreender recortes e trabalhar *com* e *a partir de* textos diversos.

McNally (1999) discute que, na perspectiva pós-moderna, o novo idealismo trabalha os signos fora de sua natureza social, isto é, “os enfoques idealistas da língua [...], são profundamente a-históricos” (p.39), apontando que,

Observamos hoje um novo idealismo, um idealismo que contaminou grandes segmentos da esquerda intelectual e que transformou a língua não só em um campo independente, mas em um campo que a tudo satura; uma esfera tão onipresente, tão dominante, que virtualmente extingue a ação humana. Tudo é discurso, entendam; e o discurso é tudo. Uma vez que os seres humanos são criaturas lingüísticas, uma vez que o mundo onde agimos é conhecido e descrito através da língua, esse novo idealismo alega que nada existe fora dela. A língua, o "discurso", o "texto" - o jargão varia, mas a mensagem não - define os limites do que conhecemos, do que podemos imaginar, do que podemos fazer. (ibid., p.33).

Já no realismo crítico, a língua deve ser analisada no contexto histórico em que ocorre, como prática social. Como mostra o autor, a língua é, “[...] entre outras coisas, um lugar de interação social decisivamente modelado pelas relações de trabalho e conflito, isto é, modelado pela luta de classe” (ibid., p.34).

Assim, a adoção da perspectiva do realismo crítico exige o trabalho sistemático com a dialética entre discurso e mudança social.

Sendo dialética, a relação entre discurso e estrutura social não pode ser simplificada por leituras mecanicistas ou deterministas. Fairclough (2005) sublinha que há mudanças na vida social que são, em parte, mudanças no discurso sem serem apenas discursivas, ao mesmo tempo em que há mudanças discursivas que podem não apontar para mudanças sociais, como as de motivação retórica. Portanto, adverte que evitar a redução da mudança social ao discurso é tão importante quanto reconhecer o último como um elemento ou “momento” dialético da primeira. (BARRETO, LEHER, 2008, p.423).

Dito de outra maneira, o novo idealismo “corresponde ao movimento de pensar a linguagem desprovida de exterior”, enquanto “o realismo crítico pensa as práticas de linguagem nas suas relações com o que lhes é exterior, na condição de prática social indissociável das demais” (BARRETO, 2008c), na medida em que, “na produção da vida, social ou natural, a operação de qualquer mecanismo é mediada pelos outros, de forma que nunca se excluem ou se reduzem um ao outro” (RAMALHO, 2006, p. 317), isto é, os fenômenos são sempre aspectos de uma totalidade.

2.3. A Análise Crítica de Discurso (ACD)

Para abordarmos o objeto deste estudo, recorreremos à análise crítica do discurso (ACD), nos termos em que formulada por Fairclough (2001), como referencial teórico-metodológico, pelas possibilidades que abre na busca de pistas do funcionamento discursivo, considerando as relações entre discurso e mudança social. A preocupação no trabalho do autor é a de caracterizar as formas pelas quais as questões econômicas, culturais, políticas e sociais se materializam no discurso. Na ACD, a linguagem é parte irredutível da vida social.

Para Fairclough, a análise textual pressupõe uma pluralidade de interpretações historicamente possíveis (leituras). Guimarães (2006, *op. cit.*) entende “que os efeitos de sentido são orientações na produção discursiva que ocultam e orientam sentidos pelo excesso e que fazem com que na prática discursiva alguns sentidos tendam a ser mais lidos que outros” (ibid., p.19), na medida em que já legitimados, hegemônicos, em contextos históricos específicos.

Ao conceituar discurso como “uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”, Fairclough (2001, p.91), considera “o uso de linguagem como uma forma de prática social” que implica no modo como as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros, e de representar; em “uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social”; além de colaborar “com as dimensões da estrutura social” (ibid, p.91), na medida em que contribui para a construção de “identidades sociais” (ibid, 91) (constituição do sujeito como cidadão), das relações sociais entre as pessoas (Norte/Sul, incluídos e excluídos), e de sistemas de conhecimento e crença (propriedade intelectual, diversidade, etnia, raça, gênero etc.). Nas palavras do autor (ibid, p.90), a questão central é a “linguagem como forma de prática social, não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais”.

Fairclough (*op. cit.*) analisa o discurso como prática política e ideológica. Como prática política, o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas em que existem tais relações. Como prática ideológica, o discurso constitui, naturaliza, mantém e também transforma os significados de mundo, nas mais diversas posições das relações de poder.

Desta forma, o discurso é analisado em três dimensões, separadas didaticamente apenas para explicitar as reflexões do autor: (1) *texto*, entendido como produto falado ou escrito (KOCH, TRAVAGLIA, 2005), abrindo para múltiplas leituras, face à sua presença material, sua espessura, sua opacidade e sua

resistência (ORLANDI, 1990, p.255); (2) *prática discursiva*, abrangendo a intertextualidade nos processos de produção e de interpretação textual, mediadora entre o texto e a prática social, contribuindo, ao mesmo tempo para reproduzir e transformar a sociedade; e (3) *prática social*, inscrita nas questões de interesse na análise social” (FAIRCLOUGH, 2001, p.22), envolve a prática discursiva e o texto propriamente dito. A dimensão da prática social sustenta o trabalho com a relação que há entre linguagem e poder, ocupando-se das análises que dão conta das relações de dominação, poder e controle na forma em que se manifestam na linguagem, isto é, está centrada nos conceitos de ideologia e essencialmente de hegemonia. No discurso, está centrada na ideologia como hegemonia de sentido.

O conceito de intertextualidade é discutido por Kristeva (apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 134) como sendo o modo com que os textos e os enunciados são moldados por textos anteriores aos quais eles estão “respondendo” e por textos subseqüentes que eles “antecipam”. Fairclough ressalva a importância na relação entre intertextualidade e hegemonia na medida em que a produtividade dos textos não está disponível a todos, pois “é socialmente limitada e restringida e condicional conforme as relações de poder” (ibid., p.135), que moldam e são moldadas por estruturas e práticas sociais.

Entendemos, então, que a linguagem é prática social, à medida que ela é a mediação no processo pelo qual o homem conhece a si e ao mundo e atua sobre ele. A linguagem não é apenas designativa, mas *produtora* de realidade, o que não quer dizer que possa ser tomada como a única.

Na dimensão denominada prática social, a ideologia é entendida como hegemonia de sentido, ou seja, “as ideologias são significações/construções da realidade [...] que são construídas em várias dimensões [...] das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (*op. cit.*, p.117).

O autor resgata o conceito de hegemonia em Gramsci, que significa liderança, dominação econômica, política, cultural e ideológica,

é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais [...]; é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente dominação de classes subalternas, mediante concessões, na busca por consentimento [...] é foco de constante luta sobre pontos de instabilidade. (*op. cit.*, p.122).

Assim sendo, Fairclough foca o conceito de hegemonia no processo da ACD, levando em conta que a hegemonia aponta para a possibilidade de mudança, dado o seu caráter parcial e temporário, caracterizado por um equilíbrio instável em luta por consenso.

O discurso das questões ideológicas, econômicas e político-pedagógicas se articulam na sustentação das políticas educacionais para a formação de professores do ensino básico.

Neste ponto, é fundamental sublinhar que, na perspectiva discursiva, a ideologia não pode ser buscada na falta, na lacuna, no não-dito ou nas entrelinhas, posto que, ao contrário, é constituída pelo excesso de preenchimento que produz efeitos de completude, de saturação, remetendo a uma interpretação supostamente necessária, correta, parecendo “já-lá” (ORLANDI, 1994, p.54). Daí o deslocamento do desmonte das tramas constitutivas das construções ideológicas para os pressupostos e os implícitos do dito.

Dentre as tendências de mudança nas ordens do discurso estudadas em Fairclough (2001), democratização, comodificação e tecnologização, o nosso foco recaiu sobre a comodificação, por se constituir, de longe, na mudança mais presente no discurso educacional nas últimas duas décadas, como pode ser constatado nos discursos escrito e oral, nas análises empreendidas nos Capítulos 3 e 4. Como afirma o autor,

a expansão do consumismo e a marquetização têm efeitos generalizados sobre as ordens de discurso, variando de uma reestruturação penetrante de ordens de discurso institucionais, sob o impacto do movimento colonizador do discurso da publicidade, do mercado e da administração, até ‘relexicalização’ de público, clientes, estudantes como ‘consumidores’ ou ‘fregueses’ (*op. cit.*, p.151/152).

Dito de outra forma, conforme visto no Capítulo 1, comodificação é o processo pelo qual os domínios e instituições sociais, cujo propósito não é a produção de mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm sendo definidos e organizados em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. A “comodificação” é dominada por um vocabulário de *habilidades* com “implicações normativas, passivas e objetivadoras” (p.257), ou seja, como elementos adquiridos no repertório social pela via do treinamento institucionalizado, de forma a deixar pouco espaço para a individualidade; e de *competências*, associadas à primeira.

Na referência ao treinamento institucionalizado, é importante destacar o espaço que o processo vem desempenhando na perspectiva da formação docente como tônica nos documentos oficiais. Na análise dos Referenciais para a Formação de Professores¹⁷, Dias e Lopes (2003, p. 1171) destacam que, “nesse processo, mais do que dominar conhecimentos teóricos, importa que o professor saiba aplicar esse conhecimento em situações concretas, na prática, com a máxima de que isso se aprende a fazer, fazendo”.

Embora com foco no processo de commodificação do discurso educacional, as duas outras tendências (democratização e tecnologização) foram abordadas na medida em que presentes nos documentos analisados.

A democratização constitui uma tendência discursiva contemporânea que tem assumido escala mundial. Inclui a aceitação de “dialetos sociais” e variações lingüísticas, a “eliminação de marcadores explícitos de poder em tipos de discurso institucionais com relações desiguais de poder, uma tendência à informalidade das línguas, e mudanças nas práticas referentes ao gênero na linguagem” (FAIRCLOUGH, 2001, p.248). Baseada no autor, Guimarães (2006) discute que

A ‘democratização’ tem sido uma tendência mundial de mudança nas ordens do discurso, o que não significa que os textos têm se tornado mundialmente mais democráticos e transparentes. Ao contrário, eles se tornam mais persuasivos, porque disfarçam posições e imposições usando vocabulário, gênero textual e arranjos semânticos mais populares. Então, talvez o termo mais apropriado para definir esta tendência fosse “democratismo” (p.33).

Com a terceira tendência, a “tecnologização do discurso”, Fairclough refere-se ao controle do discurso voltado para fins específicos. Essa tecnologização pode ser entendida como a “arquitetura” do discurso, como forma de transmitir informação, na qual “são sistematicamente aplicadas em uma variedade de organizações por tecnólogos profissionais que pesquisam, redesenham, e fornecem treinamento em práticas discursivas” (*op. cit.*, p.26). Estes tecnólogos planejam mudanças discursivas mediante “conhecimento sobre a linguagem, o discurso e a semiose e ainda ao conhecimento psicológico e sociológico” (*op. cit.*, p.265).

Dito de outro modo, para Fairclough, esse conjunto de técnicas e recursos próprios das sociedades atuais, utilizado estrategicamente na tecnologização do discurso, pretende ter efeitos específicos sobre o público. A semiose, abrangendo formas particulares de representar o mundo nos modos de agir, de representar e de

¹⁷ Referenciais para a Formação de Professores - RFP (Brasil, MEC/SEF, 1999).

ser, através da linguagem verbal, corporal, imagens visuais, sons ou qualquer outro modo de significação, é parte da moldagem das práticas discursivas institucionais.

Assim como a democratização, a tecnologização é uma tendência inscrita nas “características de ordens do discurso modernas” (*op. cit.*, p.264), que responde por entrevistas, pelo ensino, pela publicidade, além de outras instâncias, como práticas discursivas “ligadas a uma expansão do discurso estratégico para novos domínios [...], o que reflete, em parte, a apropriação da conversação pelas instituições e seu investimento com conteúdo político e ideológico específico” (*op. cit.*, p.265).

Nessa perspectiva, a “Teoria da ação comunicativa” de Habermas (1989) afirma que há o privilégio do agir estratégico e instrumental em detrimento do espaço do diálogo. O discurso estratégico traz recomendações técnicas e pragmáticas e refere-se a contextos possíveis de aplicação. O autor afirma que a relação entre o mundo objetivo (processo comunicativo), o mundo social das normas e instituições (correção e adequação de normas), e o mundo subjetivo (pretensões de veracidade) está presente em todas as interações sociais, mesmo que em diferentes medidas.

Em sua teoria, apresenta duas dimensões da sociedade: o “mundo vital”, que corresponde ao desenvolvimento do agir comunicativo, em que as relações subjetivas se organizam intuitivamente e, o “mundo sistêmico”, associado ao mundo objetivo, caracterizado pelo desenvolvimento do mundo instrumental e pela organização estratégica, econômica e política, na qual se organizam as formas de produção do capitalismo. Assim, no uso estratégico, o discurso é tecnologizado como forma de favorecer os efeitos desejados.

Na intertextualidade do discurso educacional com o discurso da propaganda, por exemplo, Fairclough aponta que há contribuição na constituição dos sujeitos como consumidores. O trabalho ideológico do discurso é relevante para a constituição de grupos sociais e para a socialização dos indivíduos, “gerando representações e organizando as pessoas em comunidades”. O autor defende, em uma relação dialética, que

[...] os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras. O equilíbrio entre o sujeito “feito” ideológico e o sujeito agente ativo é uma variável que depende das condições sociais, tal como a estabilidade relativa das relações de dominação (2001,p.121).

Assim sendo, os sujeitos sociais moldados pelas práticas estão inseridas dentro de uma realidade material e com outros sujeitos sociais já constituídos, mas com capacidade de agência crítica e de posição ideológica contrária à prática existente.

Pelas possibilidades oferecidas pela ACD, ao trabalhar na superfície da linguagem, em busca de pistas sobre o funcionamento do discurso, nas suas relações com a mudança social em contextos históricos específicos, é que podemos alargar a compreensão do discurso que fundamenta as TIC presente *na* e *para* a formação de professores da educação básica.

Em entrevista à revista *Teias*, Orlandi (apud BARRETO, 2006d, s/p) afirma que “a análise de discurso [...] ensina a pensar, é que ela nos tira as certezas e o mundo fica mais amplo, menos sabido, mais desafiador”, abrindo espaço para leituras, a partir da “historicidade do sentido e da identidade do sujeito”. Nessa perspectiva, “compreender é saber que o sentido poderia ser outro”, diz a autora (1988, p.116).

Assim, buscamos os *sentidos* presentes no discurso de organismos internacionais e nos documentos formulados pelo MEC, com foco: (1) na apropriação das tecnologias na formação de professores, rompendo a tendência de valorizar as tecnologias em si; (2) na superação da noção da presença das TIC como divisor digital entre incluídos e “excluídos”; (3) na presença de tecnologias, rompendo o acesso restrito do usuário, à condição de repetidor por vias mecanicistas.

Ao pensar as TIC *na* e *para* a educação, nosso trabalho pretendeu analisar o vetor das políticas do MEC que desembocam em estratégias como a UAB e a “nova” Capes, programas e ações de grande porte na sedimentação do seu sentido hegemônico. Esses dispositivos político-ideológicos, como “fórmula mágica” para resolver todos os problemas educacionais, são, de fato, congruentes com o padrão de desenvolvimento capitalista dependente.

2.4. Os discursos objetivados

Nossa análise incidiu sobre textos verbais (escritos e orais) e multimidiáticos, na perspectiva da semiose constitutiva dos processos sociais. Textos, conforme discutido no item 2.3 deste Capítulo, são aqui assumidos como objetos empíricos produzidos por discursos, como unidades de significação, captados pela visão e/ou audição, formalmente marcados por início, meio e fim (KOCH, TRAVAGLIA, 2005, op.cit).

Embora Fairclough, do lugar de lingüista, identifique linguagem à forma verbal e mencione outras formas de semiose, aqui assumimos, com Kristeva (1988), que linguagens são práticas significantes socialmente desenvolvidas e, portanto, utilizamos a forma plural (linguagens) para dar conta da configuração multimidiática dos textos contemporâneos.

No caso dos textos multimidiáticos, como ocorrência de múltiplas linguagens constitutivas do texto propriamente dito, sejam estas impressas, imagéticas, sonoras, etc, caracterizados não apenas pela combinação, em um mesmo programa e sob forma digital, de mídias diversas, de diferentes linguagens, mas pela articulação destas linguagens na produção dos sentidos (GUIMARÃES, 2006).

Se os documentos oficiais são os exemplos mais claros da linguagem verbal escrita e imagética, a modalidade oral está contemplada nas entrevistas realizadas com coordenadores(as), professores(as) e alunos(as), ampliando o *corpus* analisado “como uma oportunidade para o(a) pesquisador(a) [...] tentar descobrir, por exemplo, se uma pessoa está mais consciente do investimento ideológico de uma convenção discursiva particular” (FAIRCLOUGH, p.278). Ou seja, a análise das entrevistas objetivou verificar a reflexão e a refração (BAKHTIN, 2004) do sentido hegemônico no repertório dos sujeitos entrevistados, em contextos diversos, na medida em que o sentido se produz nas relações dos sujeitos, pois “sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela inscrição no jogo de múltiplas formações discursivas (que constituem as distintas regiões do dizível para os sujeitos)” (ORLANDI, 1992, p.20).

A Análise Crítica do Discurso compreendeu: (a) formulações dos organismos internacionais acerca das TIC na educação; (b) documentos oficiais relativos à formação de professores (FP), como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), Parecer CNE/CP 009/2001 que sustenta a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, bem como textos do *site* da Secretaria de

Educação a Distância (SEED), criada para funcionar como “agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem”¹⁸, e (c) falas de alunos/alunas e professores e professoras dos contextos escolares que constituem a amostra intencional deste estudo: um para atender alunos das classes dominantes e outro destinado às classes subalternas, ambas localizadas em bairros da Zona Sul do município do Rio de Janeiro.

No que diz respeito à abrangência do *corpus*, como tentativa de aproximação das múltiplas dimensões da análise pretendida, explicitamos que, em se tratando de análise de discurso, sua constituição foi parte do processo, de modo que recortes e inserções foram feitos. Não menos importante é o reconhecimento de que a justaposição dos blocos de textos acima não significa a simplificação das relações entre eles. Assim, o segundo bloco (documentos oficiais relativos à formação de professores) não deve ser tomado como resultado simples e direto do primeiro (formulações dos organismos internacionais acerca das TIC na educação), com o apagamento do conjunto de mediações que sustentam ambos, sendo analisados os processos da sua recontextualização. Em outras palavras, ainda que tenha sido identificado um núcleo sólido do discurso dos organismos internacionais para os países (semi)periféricos, sua “tradução” não foi apartada das contradições que constituem as políticas formuladas e desenvolvidas nos diversos contextos.

Os tópicos analíticos a serem seguidos na análise propriamente dita dos documentos relativos às políticas públicas educacionais, textos acadêmicos, midiáticos e, ainda, as vozes de professores e alunos são: (1) os pressupostos; (2) a nominalização e a apassivação; (3) a modalidade; e (4) as escolhas lexicais recorrentes, abrangendo os processos de resignificação (atribuição de novos sentidos a termos já dicionarizados) e relexicalização (criação de termos para dar conta de “novas realidades”).

2.5. Considerações analíticas preliminares

¹⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=153&Itemid=290>>. Acesso em: 10 jan. 2007.

Nesta seção, antecipamos algumas considerações analíticas acerca dos textos que constituem o *corpus* deste trabalho, com dupla intenção: (1) situar as questões orientadoras das análises propriamente ditas, desenvolvidas nos capítulos 3 e 4; e (2) favorecer a compreensão das relações entre os fundamentos e suas aplicações.

2.5.1. Os organismos internacionais

Os OI, resguardadas as especificidades para o qual foram criados, têm articulado seus discursos recomendando que a educação dos países periféricos se faça conforme propostas ideológicas de seu interesse, perpetuando o lugar de uns e de outros no (des)equilíbrio mundial. Desta forma, mantêm a sua hegemonia, “ditando” o que é emergencial para que os países do Sul alcancem patamares de inclusão, nos termos em que desejados pelo mercado, na perspectiva da “globalização”.

Como analisa Barreto,

a presença de tantas emergências (*emergences*), [...] é uma marca discursiva importante. Com elas, os processos e as relações do espaço-tempo global são representados de modo categórico, como se não fossem passíveis de contestação, como se simplesmente acontecessem, seja a partir de fatores não-humanos, inanimados (tecnologias, mercado), seja por nominalização (emergência, mudança) (BARRETO, LEHER, 2008, *op. cit.*, p.424).

Estes discursos, ao serem arquitetados, lançam mão de um vocabulário que tende a encobrir “estrategicamente” informações relevantes; reproduzir relações sociais desiguais; buscar consenso pela naturalização de novos processos e, assim, marcar posições ideológicas nem sempre claras, a serem assimiladas pelos endereçados.

Como exemplo, no documento-chave de 1994, “Educação superior: as lições da experiência”¹⁹, as propostas para o crescimento econômico estão calcadas nas inovações tecnológicas para que seja estabelecido um sistema de ensino que “fortaleça os vínculos e a comunicação entre o sistema de ensino terciário e outros

¹⁹ Disponível em: <<http://go.worldbank.org/HBEGA0G2P0>>. Acesso em: 15 abr. 2007.

setores da economia”²⁰ (p.13), além da oferta de programas de educação permanente. O intuito é o de que essa “nova educação” faça uso das tecnologias entendidas como a única possibilidade de conferir o ingresso destes países na “era da globalização”.

2.5.2. As formulações em nível nacional

Como parte da arquitetura de uma nova educação, consoante as políticas educacionais, foi criada em 1996 a Secretaria de Educação a Distância (SEED), privilegiando programas para a formação de professores do Ensino Básico, como o TV Escola, o ProInfo, o PROFORMAÇÃO e o Pró-Licenciatura. Os propósitos da SEED, contidos na página de abertura do *site* da secretaria, até 2005, eram:

A Secretaria de Educação a Distância – SEED representa a clara intenção do atual governo de investir na educação a distância e nas novas tecnologias como uma das estratégias para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira.

Em uma primeira análise, a modalidade no discurso da Secretaria está presente com o uso do adjetivo *clara* qualificando intenção, o que causa estranhamento. Que outras intenções existem e não estão claras? É isto o que nos coloca a presença do adjetivo em cena, ou seja, a existência de uma outra intenção que não está clara. Por outro lado, se o adjetivo é usado para confirmar a decisão do governo, qual o sentido de tal confirmação? Alguém está duvidando? Em caso afirmativo, quem? Neste caso, a *clara* intenção antecipa uma possível refutação. Há uma crítica do outro que é silenciada. Diante da suposta crítica, reforça-se a afirmação, não sem um certo tom autoritário. Ou seja, não é posta em discussão nem a “clara intenção”, nem as outras, que não estariam claras.

Esta também é a análise, contundente, de Barreto:

A EAD e as TIC são mencionadas como possibilidades (plural), ainda que a sua justaposição, nesta ordem, não esclareça as relações estabelecidas entre elas. A distinção pode ser creditada à localização do texto, introdutório aos programas desenvolvidos pela SEED (Proformação, ProInfo, TV Escola, PAPED e Rádio Escola). O destaque discursivo, neste caso, fica por conta da modalização da

²⁰ “Fortalecer los vinculos y la comunicacion entre el sistema de enseñanza terciária y otros sectores de la economía”.

intenção: “clara”, trazendo consigo, como implicação, a que não o é, nos seus múltiplos sentidos: de não dotada de clareza a obscura e, até, impubescível (a ser mantida oculta) (2003, p.281).

No início, a SEED parecia pretender dar conta da expansão dos processos pedagógicos, pela amplitude de seus objetivos. Estes eram precedidos por enunciado estabelecendo, *a priori*, quem daria conta de alcançar tais objetivos, isto é, um *sistema tecnológico - cada vez mais barato, acessível e de manuseio mais simples*²¹. Desta forma, o MEC estabelecia metas nas quais as TIC - “um sistema tecnológico” - estavam posicionadas como “sujeitos”.

A partir de 2005, a página inicial da SEED traz uma rápida apresentação expansível em: áreas, ações e serviços, cada um dos quais com amplo repertório de informações que objetivam consolidar os propósitos do MEC, em:

- Formular, fomentar e implementar políticas e programas de educação a distância (EAD), visando à universalização e democratização do acesso à informação, ao conhecimento e à educação;
- Fomentar a pesquisa e a inovação em tecnologias educacionais, por meio de aplicações de TICs aos processos didático-pedagógicos;
- Desenvolver, produzir e disseminar conteúdos, programas e ferramentas para a formação inicial e continuada a distância;
- Difundir o uso das TICs no ensino público, estimulando o domínio das novas linguagens de informação e comunicação junto aos educadores e alunos das escolas públicas;
- Melhorar a qualidade da educação;
- Propiciar uma educação voltada para o progresso científico e tecnológico; digital;
- Valorizar os profissionais da educação.

Ao contrário do que se poderia esperar, essa expansão de informes do *síte* da SEED vem para esvaziar o espaço privilegiado, destinado à Secretaria em seus primórdios, cuja página de abertura atribuía às tecnologias a “capacidade de” mudar a educação ao:

trazer para a escola um enorme potencial didático-pedagógico; ampliar oportunidades onde os recursos são escassos; familiarizar o cidadão com a tecnologia que está em seu cotidiano; dar respostas flexíveis e personalizadas para pessoas que exigem diversidade maior de tipos de educação, informação e

²¹ Disponível em: <www.mec.gov.br/seed/linhas.shtml> até 2005, mais precisamente após o Seminário “EAD em debate: a experiência Ufes”, realizado em setembro deste mesmo ano.

treinamento; oferecer meios de atualizar rapidamente o conhecimento; estender os espaços educacionais; e motivar os profissionais e alunos para aprender e continuamente, em qualquer estágio de suas vidas.

No *site* da Secretaria o que estava posto fazia referência aos objetivos, aos programas e às ações fundamentando-os a partir das intenções de “democratização” da educação brasileira, via EAD, possibilitados pelas TIC, sendo a posição de sujeito atribuída ao “sistema tecnológico”. Desde o início, ficou evidente a precarização do trabalho do professor ao se atribuir ao “sistema tecnológico” a responsabilidade de levar às escolas as mudanças requeridas no mundo contemporâneo.

Atualmente, as informações de fundo são técnicas, quantificando os resultados alcançados, os gastos, o potencial de investimento, as parcerias realizadas, os números dos equipamentos instalados e outros. Com esse discurso técnico, são omitidas abordagens político-pedagógicas.

Em se tratando do conjunto das medidas que configuram a atual política de EAD, [...] (recontextualização, expansão-redução, e concepção e condições de trabalho dos tutores), é importante reiterar que o contexto prioritário de aplicação dessas medidas tem sido a formação de professores. Esta recontextualização, agora institucionalizada na condição de política nacional, não pode ser vista apenas como alternativa para superar obstáculos como distância geográfica e escassez de professores formados, tentativamente legitimada por argumentos que variam em torno de “melhor a EAD do que nada”, deslocando as questões de fundo, despolitizando-as através de medidas encaminhadas e discutidas apenas do ponto de vista operacional, **como se o privilégio da dimensão técnica não fosse investido de sentido político determinado** (BARRETO, 2008b, p.932) (grifos nossos).

O MEC, ao formular estes objetivos, anuncia, em “perspectiva messiânica” (BARRETO et al., 2001, s/p) um novo paradigma para a educação brasileira, constituído por elementos como:

(1) a modalização excessiva, especialmente no que tange aos adjetivos relacionados à área semântica da novidade positiva; e (2) os modos de constituição dos sujeitos da formulação em tela, em que indefinições e apagamentos sucessivos remetem, necessariamente, ao sistema tecnológico.

É via Secretaria que a EAD entra, mais fortemente na escola, através de suas ações e programas, possibilitando que se estabeleça o par TIC-EAD. Este par acaba por promover um modelo de substituição tecnológica que se apresenta de duas formas: na primeira delas, a EAD substitui radicalmente o trabalho do professor e, na segunda, a substituição é parcial e se constitui na recomendação do uso das TIC na sala de aula, com o apoio de materiais de instrução para o professor. Assim, ao invés de promover mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem, as TIC vem para desqualificar o lugar do professor.

Se de um lado, as tecnologias têm sido postas como solução para todos os problemas ao serem colocadas como centrais aos processos de aprendizagem, de outro, podem ser reduzidas a estratégias de EAD, o que permite explicitar movimento, aparentemente contraditório, constituído por expansão e redução. (BARRETO, MAGALHÃES, 2004). Como analisa Barreto (2008b, p.922)

o que está em jogo é o modo como a contradição expansão-redução tem sido “resolvida” em termos de política educacional: ao invés de fortalecer as instâncias universitárias de formação docente pela incorporação das TIC, esta promove um modelo de substituição tecnológica.

Ainda entre os documentos produzidos em nível nacional, foi analisado o discurso materializado no Parecer CNE/CP 009/2001, mais especificamente na argumentação que sustenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena que configura a tentativa de conformar a formação de professores em nível nacional: *o quê e como* ensinar, em um processo de homogeneização e simplificação inseparável da noção de competência que lhe dá suporte, “em um discurso marcado pela circularidade e desprovido de abordagem conceitual substantiva” (BARRETO et al., 2004, p.57).

Barreto (2002a, p.133) tece consideração discursiva importante para dimensionar a trajetória da construção das Diretrizes:

Em foco, nas Diretrizes, estão os “não-saberes”, a “falta de oportunidades para desenvolvimento cultural” (p.22), a necessidade de “que os cursos de preparação de futuros professores tomem para si a responsabilidade de suprir as eventuais deficiências de escolarização básica que os futuros professores receberam tanto no ensino fundamental como no ensino médio” (p.20), sugerindo mesmo que a formação de professores tenha um caráter compensatório. Assim, o repertório de conhecimento é visto pelo que falta!

Nas Diretrizes, as TIC são postas como estratégias para o desenvolvimento das competências, através de propostas de formação de professores a distância. Portanto, é possível dizer que as TIC configuram mecanismo de operacionalização da formação baseada em competências (BARRETO, 2004a).

Conforme discutido no Capítulo 1, a partir dos estudos de Barreto, Freitas, Lopes e, especialmente em Fairclough, o discurso das competências presente nas formulações das políticas educacionais está posto na perspectiva da comodificação do discurso, redefinindo o perfil dos indivíduos, para que atinjam as metas a serem alcançadas pela sociedade.

Um primeiro movimento de análise nos aponta o tom de obrigatoriedade conferido às Diretrizes, pela recorrência com que a forma impositiva “deve” está posta no texto. A escolha lexical remete ao modelo a ser seguido, como forma de conduta a ser adotada pelos professores, no processo de escolarização em que irão atuar, além do caráter imperativo conferido ao processo de escolarização, no que diz respeito ao tratamento dispensado aos conteúdos, à avaliação e outros:

Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles *deve ser dado* assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências (DIRETRIZES, p.33) (grifos nosso).

A avaliação deve ter como finalidades a orientação do trabalho dos formadores [...] (ibid., p.40)

Vale destacar que, segundo as Diretrizes, deve ser considerada a perspectiva da “simetria invertida”, que consiste na coerência entre o que se faz na formação e o que se espera do profissional formado, no sentido de tornar esta formação “uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos” (DIRETRIZES, 2001, p.31). Nestes termos, para Barreto et al., (2005b, p.4-5), é válida a suposição de que a recontextualização das TIC na FP produza efeitos significativos nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos formados. A questão é: em que sentido(s)?

Por outro lado, é preciso retomar o conceito de recontextualização, discutido no Capítulo 1, nos termos em que formulado por Bernstein (1996, p. 259):

O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. Nesse processo de deslocação e relocação do discurso original, a base social de sua prática (incluindo suas relações de poder) é eliminada. (grifos do autor).

Fairclough (2005, *op. cit.*) se apropria e amplia o entendimento do processo de recontextualização, considerando as dimensões de mudança: de um campo de atuação a outro, na qual se perdem as relações que sustentavam a sua produção e, a mudança de escala, dos países centrais para os todos os que não o são.

Portanto, tratar das TIC na FP implica dimensionar os movimentos empreendidos na sua incorporação ao novo contexto, com todas as suas especificidades.

2.5.3. Os discursos de coordenadores, professores e alunos

Nestas considerações introdutórias, está incluído o trabalho desenvolvido na pesquisa de campo, analisado no Capítulo 4. As falas dos sujeitos entrevistados, coordenadores, professores e alunos de dois contextos distintos (uma escola voltada para atender às classes dominantes e uma escola voltada para as classes subalternas) remetem à questão da dualidade escolar, não apenas pelas condições de produção do trabalho em cada uma das escolas, mas, também, pelo aporte material em cada uma delas, considerando-se todas as implicações daí decorrentes. A inserção dos sujeitos em realidades escolares distintas aponta perspectivas desiguais de vida e de futuro, de emprego e de profissão, reforçando as classes hegemônica e subalternas, por conta da manutenção da dualidade escolar.

Nos sentidos atribuídos por professores e alunos, às TIC, no âmbito da escola e da vida em geral, é possível verificar, de um lado, o simples acesso, precarizado tanto pelos aparatos mesmos quanto pelas (não)propostas de uso (no singular) e, de outro, o privilégio dos modos de acesso, tanto pela sofisticação de tecnologias quanto por propostas pedagógicas inovadoras faz com que, para os primeiros elas se constituam como uma promessa que se espera seja cumprida, enquanto que para os últimos signifiquem reais possibilidades de complementação do processo de formação. São parte de suas vidas e são tidas como complementares, auxiliares e facilitadoras dos processos de comunicação com os amigos, nos estudos, para entretenimento e, nesse sentido, abrem maiores e melhores oportunidades do sucesso profissional que lhes é “destinado”.

De forma antagônica, ambas as escolas acabam por reproduzir o discurso hegemônico da democratização das tecnologias pelo acesso, apartado da consideração das diferenças substantivas implicadas nos modos acesso, materializando a dualidade escolar de que trata Gramsci.

2.6. Pontos de entrada

O discurso hegemônico tem apregoadado a ruptura com a luta de classes, com a reconfiguração das relações estabelecidas para as novas funções do Estado e entre classes, a partir do novo imperialismo, cujos propósitos estabelecem um novo perfil de homem, uma nova “morfologia do trabalho” (ANTUNES, 2005), ressignificando tempos/espacos frente às novas linguagens possibilitadas pelas tecnologias da informação e da comunicação.

Retomando o Capítulo 1, as questões centrais que sustentam o material analisado nos Capítulos 3 e 4 são o novo imperialismo, a ideologia enquanto hegemonia de sentido, trabalho e formação de professores, acesso e modos de acesso às TIC e a dualidade escolar em Gramsci.

Este encaminhamento abarca duas recontextualizações: a de estrutura (FAIRCLOUGH, 2005), já que as TIC são produzidas para outros fins e trazidas para a educação; e a de escala, pelos organismos internacionais e pela redefinição da própria educação que sai do âmbito das políticas públicas e passa a figurar no setor de serviços.

Na análise propriamente dita foram privilegiados tópicos analíticos que permitissem a busca dos sentidos atribuídos às TIC nos discursos contidos no Capítulo 3: (a) nas formulações dos organismos internacionais acerca das TIC na educação; (b) nos documentos oficiais relativos à FP; e, no Capítulo 4, nas falas de coordenadores, professores e estudantes das escolas participantes da pesquisa de campo.

Em nosso trabalho, na análise das práticas discursivas, discutimos as condições de produção textuais/discursivas, isto é, em que contextos foram produzidas, por quem, com que linguagens, e com que finalidades.

Assim, o primeiro tópico analítico são os **pressupostos**, ou seja, “as proposições que são tomadas pelo(a) produtor(a) do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’” (FAIRCLOUGH, 2001 p. 155). Justamente por isto, assim como os implícitos, os pressupostos constituem o lugar privilegiado e foco inicial de uma trajetória analítica que se pretenda crítica: atenta às questões ideológicas.

Para o referido autor, as pressuposições implicam intertextualidade, diálogo com outros textos, autores e “experiência textual acumulada” (*op. cit.*, p. 156), como história de leituras dos sujeitos, no enredo da intencionalidade constitutiva da

produção textual. Por essa razão, elas não podem ser desconsideradas na constituição ideológica dos sujeitos e dos textos.

No segundo tópico analítico, transitividade, estão situadas a **nominalização** e a **apassivação**. A primeira se caracteriza pela “conversão de uma oração em nominal ou nome” (*op. cit.*, p. 49), “ficando os processos em si em segundo plano”. Deste modo, os sujeitos e as ações, por eles praticadas ou a eles atribuídas, são ambos apagados pelos resultados, podendo estes ser tratados como ‘dados’ (BARRETO, 2006c), por exemplo: forças do mercado. “A nominalização transforma processos e atividades em estados e objetos, e ações concretas em abstrações” (FAIRCLOUGH, *op. cit.*, 227), como por exemplo, o que é o processo de mudar passa a ser tomado como a mudança dele resultante, podendo esta assumir ares de permanência.

Estes dois tópicos possibilitam a omissão do agente, bem como as motivações para fazê-lo, trabalhando então na mesma direção de ocultamento de informações estratégicas; de relações sociais desiguais e de ideologia do(s) autor(es).

O autor chama a atenção de que “que vale a pena observar o que é posto inicialmente nas orações e nos períodos, porque isso pode jogar luz sobre pressupostos e estratégias que não são tornados explícitos” (*op. cit.*, p. 228) e, assim, possibilita esclarecer o que está omitido, mas nem por isso ausente.

A **modalidade**, terceiro tópico analítico, “corresponde à função ‘interpessoal’ da linguagem” (*op. cit.*, p.199) e está presente não apenas associada aos tempos verbais auxiliares (dever, poder etc), mas também no presente do indicativo, como modalidade categórica, ao apresentar: significados absolutos, verdades incontestáveis que não necessitariam de interpretação; nos advérbios modais (possivelmente, definitivamente); adjetivos; indeterminações (uma espécie de, um pouco, acho que) e padrões de entonação, a fala hesitante e outros aspectos da linguagem oral, conforme discute Fairclough (*op. cit.*, p. 199-200).

A modalidade diz respeito ao grau de comprometimento das pessoas em seus discursos, podendo ser subjetiva, em que a afinidade e o grau de comprometimento do falante são explicitados através de verbos como “penso”, “suspeito”, “duvido”, “acho”, na primeira pessoa do singular; ou objetiva, em que a base subjetiva está implícita, impossibilitando que o ponto de vista do falante seja evidenciado.

Há uma relação inegável com a hegemonia quando do uso de modalidades categóricas e objetivas, cujas asserções positivas ou negativas são assumidas com sentido de completude, permitindo a universalização de perspectivas parciais.

O autor acrescenta que “a modalidade é, então, um ponto de intersecção no discurso, entre significação da realidade e a representação das relações sociais” (*op. cit.*, p. 201), uma vez que diz respeito não apenas ao grau de comprometimento do falante com suas proposições, mas, também, às suas interações com outras pessoas.

O quarto tópico analítico são as escolhas lexicais: **ressignificação** e **relexicalização**. Ao contrário de serem isentas de ideologias, são fortemente impregnadas por elas em cada contexto histórico.

A ressignificação é constituída pela atribuição de sentidos novos a palavras existentes. Conforme discute Barreto (2004b), consiste em deslocamentos semânticos na luta por hegemonia, isto é, na luta pela legitimidade de diferentes sentidos. A ressignificação tende a favorecer a homogeneização do que deve ser aprendido ao regular o sentido supostamente único, dificultando leituras críticas com vistas à emancipação.

“A relexicalização compreende a produção de novos termos, neologismos ou termos cunhados em outras áreas e para outros fins, para dar conta de sentidos que as palavras existentes (supostamente) não expressam” (FERNANDES, 2008, p.69), ou seja, a escolha de novos termos serve para designar processos conhecidos, ressignificando-os. Fairclough discute que “os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetadas de processos sociais e culturais mais amplos” (FAIRCLOUGH, 2001, *op. cit.*, p. 230), ou seja, as palavras não são escolhidas individualmente, mas em contextos sócio-históricos determinados.

Nem todos os tópicos analíticos estão presentes na análise de cada um dos discursos, em função de sua especificidade, o que acaba por possibilitar análises diferenciadas destes, como por exemplo: se os documentos dos organismos internacionais tendem a omitir o agente, ofuscando ideologias e encobrendo responsabilidades, os discursos orais tendem a refletir, ainda que também refratem, os sentidos atribuídos as TIC que circulam socialmente.

Estes encaminhamentos metodológicos são a base para a análise empreendida neste trabalho, cujo próximo capítulo aborda os documentos relativos à

formação de professores produzidos pelos organismos internacionais e nas formulações do MEC, analisando os sentidos atribuídos às TIC no discurso da “democratização” e da “inclusão digital”, a partir do conceito de dualidade em Gramsci, nas práticas discursivas presentes nos documentos. Trabalha com Fairclough o conceito de recontextualização das TIC no processo de formação de professores; com destaque especial na comodificação do discurso, por se constituir, de longe, na tendência discursiva mais presente nestes discursos.

A análise foi realizada a partir dos pontos de entrada descritos neste capítulo, sintetizados em: (1) os pressupostos e os implícitos dos textos; (2) a nominalização, conversão de processos em nomes, articulada à apassivação, omissão do agente, como forma de desresponsabilizar os sujeitos da ação em nome dos resultados; (3) a modalidade, expressão do grau de comprometimento com as formulações, expressa pela adjetivação, pela presença dos advérbios e pelas formas verbais no condicional; e (4) as escolhas lexicais, identificando novas formas, ressignificadas e/ou relexicalizadas, de configurar as práticas discursivas na luta por hegemonia.

Assim, o Capítulo 3, “Os discursos das políticas educacionais”²² compreende dois blocos principais: (1) o discurso dos organismos internacionais (BM, UNESCO, CEPAL, OMC) e, (2) o discurso das formulações das políticas educacionais brasileiras para a formação de professores (MEC, SEED, LDB, Diretrizes).

Na primeira, devido à grande quantidade de publicações afetas à área educacional por parte do OI e pela impossibilidade de darmos conta da totalidade destes documentos, selecionamos:

a) aqueles que são, no entendimento do próprio BM, documentos-chave. Dentre as prioridades do Banco Mundial figura o tópico “Educação para a economia do conhecimento” (Education for the Knowledge Economy)²³ e, neste, encontramos as quatro publicações que alicerçam a “Educação terciária”²⁴ (Tertiary Education) e as

²² Embora haja diferenças de língua - inglês e espanhol - considerações analíticas preliminares mostram que na análise, a tradução é um ponto a ser enfrentado, considerando-se os sentidos atribuídos às palavras, em determinadas línguas e em momentos históricos determinados.

²³ Disponível em: <<http://go.worldbank.org/KDZOKZ8090>>. Acesso em 22 abr. 2008.

²⁴ As publicações para esta análise foram consultadas em espanhol, disponíveis em: <<http://go.worldbank.org/HBEGA0G2P0>>. Acesso em: 05 abr. 2007.

sete publicações voltadas para as “Tecnologias da Informação e da Comunicação e educação” (ICT in Education)²⁵, a qual analisamos o seu conjunto;

b) na CEPAL, documentos relativos a educação: “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”, complementando com informações no próprio *site* da CEPAL;

c) na UNESCO, privilegiamos o documento “Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, complementando com informações no próprio *site* da UNESCO; e

d) na OMC, por ser o organismo que coordenou o deslocamento da educação para o setor de serviços, com todas as implicações daí decorrentes.

Na segunda, selecionamos, no MEC, o conjunto das formulações direcionadas a formação de professores, destacando: a LDB 9.394/96, os textos do *site* da SEED, o Parecer CNE/CP 009/2001 que sustenta a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Estes documentos foram analisados no que de específico eles apresentam em termos de tecnologias para a formação e trabalho docente. Ressaltamos que a focalização destes documentos, considerando a intertextualidade, não exclui outros que possam enriquecer e/ou esclarecer pontos importantes do estudo.

²⁵ As publicações para esta análise foram consultadas em inglês, disponíveis em: <<http://go.worldbank.org/5OSFGC8WY0>>. Acesso em: 22 abr. 2008.

CAPÍTULO 3

3. OS DISCURSOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Este capítulo trata de formulações políticas em nível internacional e nacional. Entre as primeiras, focaliza: os discursos dos organismos internacionais (BM, UNESCO, CEPAL e OMC) para os países periféricos, com destaque para os documentos-chave do BM acerca da educação superior, considerando ser este o contexto de inscrição da formação de professores. Em relação ao discurso nacional, a análise do discurso do MEC privilegia: LDBEN 9.394/96, textos do *site* da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e o Parecer CNE/CP 009/2001 (doravante Diretrizes) que sustenta a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Desenvolvida a partir dos pontos de entrada explicitados no capítulo anterior, esta análise não configura tentativa de uniformizar o tratamento dado aos documentos pela imposição de um modelo, mas de favorecer a compreensão das especificidades e das relações entre eles. Assim sendo, a exposição não se encontra organizada pelos referidos pontos de entrada, mas pela contextualização dos documentos. Cabe ainda esclarecer que o recorte estabelecido não impede a consideração de aspectos que, presentes em outros documentos, possam enriquecer a análise, tendo em vista o dimensionamento da recontextualização das TIC na escala macro acima referida, nas suas relações com a dualidade escolar/educacional abordada por Gramsci.

3.1. Contextualização dos Organismos internacionais

A análise do discurso dos organismos internacionais no que se refere às políticas educacionais para os países periféricos não pode prescindir de que seja traçada, ainda que de forma breve, a origem e a trajetória destas instituições no contexto histórico.

Com o propósito de estabelecer uma nova ordem da economia mundial e de apoiar o comércio através de um regime monetário internacional, com câmbio estável e forte, e com o ouro como padrão²⁶, são criadas na Conferência de Bretton Woods, em 1944, organizações institucionais: o Banco Mundial, inicialmente Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Essa cooperação internacional intencionava atenuar a diferença entre os países industrializados e os países periféricos, com vistas ao crescimento econômico mundial; o intercâmbio comercial entre as nações; e a estabilidade econômica, tanto dentro dos próprios países como em nível internacional.

O BM²⁷ é formado por um grupo de cinco instituições, cada uma desempenhando um “papel diferente na missão de lutar contra a pobreza e melhorar a qualidade de vida dos países em desenvolvimento”. Funcionando como uma cooperativa formada pelos 185 países membros, seus representantes são os encarregados de formular as políticas do BM.

A Organização das Nações Unidas²⁸ (ONU), fundada em 1945, após a 2ª Guerra Mundial, objetiva garantir a manutenção da “paz e a segurança no mundo, fomentar relações cordiais entre as nações, promover progresso social, melhores padrões de vida e direitos humanos”. Dentre os órgãos das Nações Unidas estão a UNESCO²⁹ e a CEPAL³⁰. A primeira com o propósito de

contribuir para a conservação da paz e da segurança, estreitando, mediante a educação, a ciência e a cultura, a colaboração entre as nações com o fim de assegurar o respeito universal da justiça, da lei, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, de sexo, de idioma ou de religião, que a Carta das Nações Unidas reconhece a todos os povos.

²⁶ A partir da década de 70 o padrão passa a ser o dólar estadunidense.

Disponíveis nos endereços abaixo:

²⁷ <<http://web.worldbank.org/>>. Acesso em 12 abr. 2007

²⁸ <http://www.onu-brasil.org.br/conheca_onu.php>. Acesso em: 22 maio 2008.

²⁹ <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=6206&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 14 abr. 2008.

³⁰ <<http://www.eclac.cl/cgi-bin/getprod.asp?xml=/noticias/paginas/4/21324/P21324.xml&xsl=/>>. Acesso em: 5 jun. 2008.

A CEPAL é voltada para os países da América Latina estendendo, mais tarde, o seu trabalho ao Caribe. Apresenta como propósitos iniciais a contribuição com o desenvolvimento econômico destes países, a coordenação de ações encaminhadas para este fim e o reforço das relações econômicas dos países entre si e com as demais nações do mundo, incorporando, mais adiante, “o objetivo de promover o desenvolvimento social”.

Em 1947, com o objetivo de liberalização do comércio mundial, é estabelecido o GATT - Acordo Geral de Tarifas e Comércio e, na década de 90, a OMC – Organização Mundial do Comércio.

Após a 2ª Guerra Mundial, este sistema de ajuda dos organismos internacionais foi pensado como estratégia de fortalecimento dos países, a partir da construção de um banco mundial; de um fundo para a reconstrução e o desenvolvimento; da criação de uma organização internacional de comércio; e de um programa institucional de ajuda, vinculado às Nações Unidas. Este foi o início do domínio dos Estados Unidos, país cujos níveis de riqueza e bem estar desfrutavam, naquele momento, de melhor posição.

Na década de 60, o BM começou a atuar na área educacional, inicialmente no ensino técnico e no ensino superior, com o intuito de formar mão de obra especializada, com vistas ao processo de desenvolvimento. Essa atuação foi expandida nas décadas de 80 e 90, quando o BM passa a recomendar os ajustes estruturais aos países em desenvolvimento, envolvendo as privatizações, a abertura dos mercados de produtos e a prestação de serviços, dentre eles a educação (MATTELART, *op. cit.*, 2003).

Com isso, o processo de comodificação da educação passa a figurar nas práticas discursivas dos documentos dos OI, que têm os seus discursos entrelaçados de modo a articular objetivos comuns no encaminhamento de propostas para a educação em geral e para a formação de professores em especial. Assim, a educação é deslocada do âmbito da formação humanista para uma formação supostamente politécnica, profissional, com vistas ao “aprender a aprender fazendo”, através de estratégias de ensino possibilitadas pelas TIC.

A partir dos anos 90, a UNESCO passa a integrar as suas ações às do BM, como o estabelecimento de uma agenda mundial para a educação e para as reformas educacionais nos países periféricos, educação como estratégia para o alívio da pobreza e para o desenvolvimento econômico (FONSECA, *op. cit.*, 1998).

Este foi o espírito da Conferência de Jomtien³¹, realizada em 1990, com a pretensão de ser uma Declaração Mundial sobre Educação para Todos e tendo como alguns de seus objetivos:

- “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” e, para tanto, é preciso ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, ou seja, fazer uso de *“todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais”* (grifos em itálico no documento), possibilitando a aprendizagem por toda a vida.
- “universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem”, isto é, as oportunidades oferecidas devem proporcionar aprendizagens efetivas, ou seja, **“aprenderem conhecimentos úteis³², habilidades de raciocínio, aptidões e valores”** (grifos em negrito no documento).
- Fortalecer alianças, uma vez que não se pode esperar que as autoridades **“supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa”**, razão pela qual passam a se estabelecer parcerias com as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias (grifos em negrito no documento).

Estes objetivos apontam os mecanismos pelos quais o ensino é deslocado do processo que constitui o ato de educar – processo ensino-aprendizagem – sendo refocalizado apenas na aprendizagem, por meio de tecnologias, com vistas ao treinamento institucionalizado em/para o desenvolvimento de habilidades.

Em 2000, o Compromisso de Dakar representou a renovação do compromisso assumido em Jomtien de “Educação para todos”, mediante uma avaliação dos objetivos alcançados na década anterior e das pendências, estabelecendo desafios para os 15 anos seguintes.

Com o propósito de colaborar com o desenvolvimento econômico dos países periféricos, empréstimos lhes são concedidos mediante condicionalidades. Assim, a concessão do crédito se faz mediante o cumprimento de uma série de medidas definidas no Consenso de Washington, na qual “os países que quisessem empréstimos do FMI, por exemplo, deveriam adequar suas economias às novas regras” (NEGRÃO, 1998, p.42). Ou seja, os organismos internacionais alastram os seus objetivos para além de questões econômicas específicas, passando a demonstrar interesse na área educacional, concedendo empréstimos cada vez maiores, conforme discute Leher:

³¹ Disponível em: <http://www.unesco.org/bre/publicacos/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 20 abr. 2008.

³² Os conhecimentos ditos “úteis” colocam em jogo os que seriam “inúteis”, ilustrando a modalidade como ponto de entrada na análise.

A condicionalidade imposta pelo Banco não era mais setorial como na gestão anterior, mas estrutural. O ajuste estrutural espalhou-se pela região como um rastilho de pólvora, em um movimento conceituado pelos *think-tanks* de Washington como o novo consenso latinoamericano, o Consenso de Washington. Neste escopo, o Banco torna-se o principal centro de formulação de políticas educacionais para os países em desenvolvimento. A partir da década de 1980 o volume total de empréstimos para educação triplicou, e a fração do orçamento do Banco para o setor duplicou. (2002, p.47).

Com isso, os OI recomendam as mudanças necessárias para o setor que, pouco a pouco, migra da condição de direito inalienável do cidadão, instalando-se como uma mercadoria no contexto da prestação de serviços.

Neste contexto, garantem um discurso afinado no restabelecimento de uma nova ordem mundial através de reformas estruturais para o reordenamento do Estado. Do ponto de vista das especificidades, as formulações das políticas educacionais para os países periféricos fazem referência a projetos/estudos desenvolvidos em cada um deles e constituem publicações que o próprio BM assume como “chave”. Do ponto de vista geral, o fio condutor que norteia as mudanças exigidas é a “globalização”, entendida na perspectiva dos organismos internacionais como um “conceito” que estabelece as novas relações de trabalho e a equidade entre as pessoas.

Essa nova sociedade não se organizaria mais a partir do embate entre os que detêm o capital e os que vendem a sua força de trabalho, mas a partir da posse da informação. Fairclough (2006b) afirma que o que está em jogo não é só a “globalização” e nem só a “sociedade da informação”, mas é a articulação desses discursos, aqui representados pela “sociedade global de informação”, “implicando correlações de força e contornos inéditos, ao mesmo tempo em que são mantidos os imperativos capitalistas” (BARRETO, 2008b, p.920).

Desta forma, legitimados em conferências como instituições que refletem interesses da humanidade, em nome da promessa de estabilidade econômica e social, estes organismos internacionais passam a formular as políticas a serem empreendidas pelos países periféricos, rumo ao desenvolvimento requerido pela sociedade global do conhecimento³³, em que a educação ganha lugar de destaque, tanto por se constituir em um mercado extremamente promissor, quanto como aparelho de hegemonia do novo imperialismo.

³³ Neste trabalho, não há a preocupação de distinguir sociedade do conhecimento e sociedade da informação, não por negar as diferenças entre estes complementos, mas por focalizar os pressupostos comuns da formulação.

3.2 O discurso dos organismos internacionais

Esta seção esta organizada em dois blocos. O primeiro é dedicado aos documentos-chave do BM³⁴ que tratam da educação superior, onde se situam historicamente os cursos de formação de professores, trazendo “recomendações” a serem incorporadas às políticas educacionais dos países periféricos³⁵, mediante as condicionalidades para a concessão e a renegociação de empréstimos. O segundo bloco trata dos demais organismos internacionais que, em conjunto, corroboram a recontextualização da educação nos países periféricos, consoante o novo imperialismo.

No movimento de análise do conjunto destes documentos em relação ao cruzamento do uso de tecnologias e formação de professores, remetendo ao trabalho docente, os documentos partem do pressuposto de que: (1) “os investimentos neste nível educacional (ensino superior/pós-secundário) contribuem para aumentar a produtividade no trabalho e a produzir maior crescimento econômico a longo prazo, elementos fundamentais para o alívio da pobreza”³⁶; (2) a educação será a via pela qual os países em desenvolvimento poderão vir a competir no mercado global; (3) a economia de mercado exige a formação de um novo homem: mais adaptável às regras da economia global e, portanto, mais capacitado, flexível e competente para desenvolver as tarefas exigidas nesse novo mundo; (4) será pela via da substituição tecnológica total ou parcial que os países periféricos devem promover a democratização do ensino e, assim, aumentar o nível de empregabilidade da população; (5) a educação é a responsável pelo ingresso dos países em desenvolvimento neste “novo mundo”, marcado por constantes transformações tecnológicas.

Assim, dito de diferentes formas, o pressuposto é o de que o BM, acompanhado pelos demais OI, tem a chave para o desenvolvimento do mundo, na

³⁴ As traduções são nossas, e trazem em nota de rodapé o texto na língua estrangeira.

³⁵ Sem desconhecer a formulação de Arrighi (1997), incluindo a noção de países “semi-periféricos”, a intenção aqui é abarcar os dois conjuntos identificados pelo BM: países em desenvolvimento e emergentes, sendo estes identificados pelo pertencimento anterior ao bloco socialista.

³⁶ [...] “las inversiones en este nivel de la educación contribuyen a aumentar la productividad laboral y a producir un crecimiento económico mas alto a largo plazo, elementos que son fundamentales para el alivio de la pobreza”. (BM, 1994, p.1).

perspectiva da competência no mercado global da informação/do conhecimento. Partindo destes pressupostos e em função do lugar privilegiado que estes OI ocupam na (re)organização mundial, é possível construir o discurso pela incontestabilidade das proposições.

Estes pressupostos são materializados através de pistas lingüísticas importantes para a análise do discurso, apontando para a comodificação educacional, em expressões como *investimento*; a *economia de mercado*, *empregabilidade*, na perspectiva da substituição tecnológica (tecnologias ao invés de professores). Estes são mecanismos contidos nos textos, recontextualizando a educação como um todo e a formação docente em especial, ao propor cursos voltados para a capacitação, a flexibilização e a adaptabilidade.

3.2.1 Banco Mundial

O BM se apresenta como o principal articulador de políticas para os países em desenvolvimento, publicando documentos-chave para a educação nestes países. Estas publicações trazem estudos que abrangem recomendações para todos os níveis de ensino, asseverando uma *nova educação* que supõe o uso intensivo de tecnologias, cujo modelo de formação deverá transitar na perspectiva do desenvolvimento de habilidades consoantes com a *economia global*. O processo de uma *nova educação* para a *economia global* é uma pista da nominalização presente no discurso: a agência humana desaparece em nome dos resultados.

Dentre as prioridades do Banco Mundial, figura o tópico “Educação para a economia do conhecimento” (*Education for the Knowledge Economy*)³⁷ e, neste, encontramos quatro publicações³⁸ que alicerçam a “educação terciária” (*Tertiary*

³⁷ Education for the Knowledge Economy .Disponível em: <<http://go.worldbank.org/HBEGA0G2P0>>. Acesso em: 05 abr. 2007.

³⁸ As publicações para esta análise foram consultadas em espanhol. Disponível em: <<http://go.worldbank.org/KDZOKZ8090>>. Acesso em: 05 abr. 2007.

Education)³⁹ e sete publicações voltadas para as “Tecnologias da Informação e da Comunicação e educação” (*ICT in Education*)⁴⁰.

Essas publicações, à exceção do documento-chave “Educação superior nos países em desenvolvimento: perigos e promessas”, uma parceria com a UNESCO produzida no ano de 2000, esclarecem que: “os resultados, interpretações e conclusões que se expressam [...] correspondem a seu(s) autor(es) e não refletem necessariamente os pontos de vista da Diretoria do Banco Mundial, nem dos governos que representam”. Em outras palavras, o BM se exime de qualquer responsabilidade acerca de seu conteúdo, ao mesmo tempo em que lhes atribui o estatuto de documentos-chave. Já a publicação de 2000, produto da já mencionada parceria com a UNESCO, não traz nenhuma nota isentando essas instituições de responsabilidade. Ao contrário, é assumida como publicação conjunta de “forçatarefa”⁴¹, adiante considerada.

As publicações reforçam o lugar de inquestionável saber, de “Senhores do mundo” (LEHER, 1998a) e “Senhor da educação (LEHER, 2000), a partir dos estudos realizados pelo BM nos países periféricos. Assim, se as recomendações de democratização do ensino, de informatização do ensino, de alívio da pobreza, de educação permanente e de qualidade etc. não forem alcançadas, não será por desconhecimento e/ou negligência do BM, mas de exclusiva responsabilidade dos países aos quais caberia a sua implementação. O pressuposto é o da legitimidade das soluções propostas a partir da perspectiva assumida pelos países centrais, em absoluta assimetria em relação aos periféricos.

Em análise empreendida por Barreto (2008a), estão destacadas as seguintes palavras-chave em cada uma destas publicações:

- 1994 – neoliberalismo – “economia de mercado”
- 2000 - globalização – “mercado global”
- 2002 - economia baseada no conhecimento – “mercado global da informação”
- 2003 - globalização + sociedade do conhecimento - “participação na sociedade civil como competência na economia do conhecimento”.

³⁹ No movimento de relexicalização, como um ponto de entrada, Barreto e Leher (2008) discutem que o BM “introduz um deslocamento importante: de educação superior a terciária”. Afirmando que, “a rigor, o conceito já estava presente, mas a expressão é nova”.

⁴⁰ As publicações para esta análise foram consultadas em inglês. Disponível em: <<http://go.worldbank.org/5OSFGC8WY0>>. Acesso em 22 abr. 2008.

⁴¹ Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad (The Task Force on Higher Education and Society).

Esta síntese encerra o que cada documento veicula como ponto central para justificar o uso de tecnologias para a formação e trabalho docente, permitindo-nos acompanhar o aprofundamento do movimento empreendido pelo BM em direção à educação nos países periféricos.

Os textos acima destacados são tecidos em consonância uns com os outros e apontam um discurso cuja tendência é a da comodificação (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2005), na medida em que pensam a educação como mercadoria a ser explorada, adotando a lógica da produtividade e do lucro. Assim, a educação está a “serviço da manutenção da estabilidade econômica e social”⁴² (BM, 1994, p.13). Além disso, está posto que as instituições de ensino não universitárias e a distância aparecem como mais exitosas do que as universidades tradicionais, por apresentarem *menor custo* e atenderem à demanda de um trabalhador polivalente. O jargão identificado nas questões afetas à economia passam a povoar o discurso do sistema educacional, ressignificado-o como mais um setor regulado pelas chamadas “forças do mercado” (ibid., p.56), em estratégia de apagamento da agência humana.

O primeiro documento-chave, “Educação superior: as lições derivadas da experiência” (1994)⁴³, está centrado em estudos realizados nos países periféricos, possibilitando um diagnóstico da situação em que se encontravam estes países para, a partir de então, melhorar

os resultados de educação pós-secundária, centrado em quatro orientações principais: diferenciação de instituições público e privadas; incentivos para a diversificação de fontes de financiamento; redefinição das funções do Estado; adoção de políticas que determinem a qualidade e a equidade (BM, 1994, p.viii)⁴⁴.

Examina a dimensão da crise do ensino superior e avalia perspectivas de êxito das reformas, indicando “que os investimentos neste nível de ensino contribuem para aumentar a *produtividade* no trabalho e a produzir um maior crescimento econômico, em longo prazo, elementos que são fundamentais para o

⁴² El logro de una mayor equidad para acceder a la enseñanza superior es importante en términos de eficiencia económica y también de justicia y estabilidad social (BM, 1994, p.13).

⁴³ La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (1994).

⁴⁴ [...] mejorar los resultados de los sistemas de educación postsecundaria, El estudio se centra en cuatro orientaciones principales para la reforma: el fomento de más tipos de instituciones públicas y privadas; el suministro de incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen sus fuentes de financiación; la redefinición de la función del Estado, prestando atención especial a la autonomía y responsabilidad institucional, y la adopción de políticas que hagan hincapié en la calidad y la equidad (BM, 1994, p.viii).

alívio da pobreza”⁴⁵ (BM, 1994, p.1). A “produtividade” e outros substantivos abstratos formados a partir de adjetivos são escolhas lexicais que servem ao apagamento de ações concretas no movimento de nominalização do discurso.

A “indiscutível” credibilidade das recomendações feitas pelo BM aos países periféricos se apóia em estudos realizados por técnicos dos organismos internacionais de onde derivam “as lições apreendidas” para os encaminhamentos rumo ao desenvolvimento dos sistemas de ensino destes países. O discurso é produzido na modalidade objetiva e categórica, na medida em que a ideologia que subjaz às recomendações esta posta de forma positiva e sem margem de negociação.

No documento de 1994, há a alternância das expressões ensino, educação superior e terciária e pós secundária, o que tenderá a desaparecer nos documentos subseqüentes. A lexicalização deste nível de educação nos textos seguintes desloca o foco da educação superior, com todas as suas implicações, a principal delas sendo a concepção do chamado modelo europeu, marcado pela indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, para uma educação pós secundária, como prolongamento ou qualquer coisa que venha depois do ensino secundário, como educação terciária. Com ela, se pretende o treinamento/capacitação do indivíduo para “operar” no mercado de trabalho, conferindo competências necessárias ao desempenho de tarefas também necessárias no contexto mercadológico, possibilitadas pelas TIC. Através da nominalização, há o deslocamento do processo para os resultados de uma formação voltada para atender às já citadas “forças do mercado” (BM, 1994, p.56), como estímulo para melhorar a qualidade deste novo nível de formação⁴⁶.

Em um exemplo de relexicalização, a “educação tradicional” é alçada à condição de cara e pouco apropriada, enquanto o ensino pós-secundário (a ser consolidado sob o rótulo de “terciário”) preenche os requisitos de uma “nova educação”: “O modelo tradicional de universidade europeia de pesquisa, com sua estrutura de programas em um só nível, tem demonstrado ser caro e pouco

⁴⁵ [...] “indican que las inversiones en este nivel de la educación contribuyen a aumentar la productividad laboral y a producir un crecimiento económico mas alto a largo plazo, elementos que son fundamentales para el alivio de la pobreza” (BM, 1994, p.1).

⁴⁶ El gobierno puede así utilizar las fuerzas del mercado para estimular mejoramientos en la calidad de la educación postsecundaria (BM, 1994, p.56).

apropriado no mundo em desenvolvimento”⁴⁷ (ibid., p.5), onde as instituições privadas “podem contribuir com a crescente demanda social de educação pós-secundária”, atendendo as necessidades do mercado de trabalho (ibid., p.5).

A educação é posta na perspectiva da substituição tecnológica, justificada pelos custos mais baixos e pelo atendimento a um maior número de indivíduos, em conformidade com o mercado educacional:

Flexibilidade é essencial para que as universidades possam estabelecer programas que respondam às novas demandas do mercado de trabalho e controlar custos, reduzindo pessoal docente quando a proporção entre professores e alunos estiver abaixo nos níveis de eficiência (ibid., p.72)⁴⁸.

Como exemplo de lições aprendidas, o documento cita várias experiências, dentre elas a do SENAI⁴⁹, no Brasil. Mesmo sem pretender analisar as ações do SENAI até 1994 ou no presente momento, causa estranheza a sua citação como experiência de ensino superior. Além disso, por sua subordinação aos interesses da indústria, o SENAI, como outras instituições de ensino técnico profissionalizante, não se constitui em escola politécnica no sentido marxista do termo que, como afirma Deluiz (1996b, s/p), enfatiza a autonomia do trabalhador no processo de trabalho, já que “apreende as implicações do seu trabalho, seu conteúdo ético, compreendendo não só o "como fazer," mas o "porque fazer." Em outras palavras:

(...) a síntese dialética entre formação geral, formação profissional e formação política, promovendo o espírito crítico no sentido de uma qualificação individual e do desenvolvimento autônomo e integral dos sujeitos como indivíduos e atores sociais, possibilitando não só a sua inserção mas a compreensão e o questionamento do mundo tecnológico e do mundo sociocultural que os circundam (Deluiz, 1996a, p. 120).

Este é um exemplo de resignificação, em que a escola politécnica é empobrecida como ensino técnico profissionalizante, na perspectiva do “aprender a fazer”, conforme os quatro pilares⁵⁰ da educação, presentes no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o Século XXI (1998).

⁴⁷ El modelo tradicional de universidad europea de investigación, con su estructura de programas en un solo nivel, ha demostrado ser costoso y poco apropiado en el mundo en desarrollo [...] puede contribuir [...] la creciente demanda social de educación postsecundaria (BM, 1994, p.5).

⁴⁸ Esta flexibilidad es esencial para que las universidades puedan establecer programas que respondan a las nuevas demandas del mercado laboral y controlar los costos reduciendo personal docente cuando la proporción entre profesores y estudiantes esté por debajo de los niveles de eficiencia. (BM, 1994, p.72).

⁴⁹ [...] los centros de tecnología SENAI (Servicios Nacionales de Adiestramiento Industrial) ofrecen programas multidisciplinarios en varias esferas técnicas (BM, 1994, p.35).

⁵⁰ Quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

O documento é posto como formulação da única possibilidade para melhorar os resultados do ensino superior, preparando os egressos para “competirem na economia mundial, onde o crescimento dependerá cada vez mais dos conhecimentos técnicos e científicos (ibid., p.28)⁵¹. Dito de outra forma, apoiada em “experiências”, a proposta remete ao sucesso da formação baseada no treinamento, de cunho utilitarista.

Este primeiro documento-chave representa os fundamentos dos que virão a seguir. O discurso recontextualiza o ensino superior, na medida em que já aponta o ensino pós-secundário como a saída para “a crise” deste nível de ensino nos países periféricos.

O segundo documento-chave, “A educação superior nos países em desenvolvimento: perigos e promessas” (2000)⁵², foi produzido por um “grupo especial sobre educação superior e sociedade”, denominado “força-tarefa”, convocada pelo BM e pela UNESCO, “com o propósito de explorar o futuro da educação superior no mundo em desenvolvimento” (ibid., p.11)⁵³. O documento “procura guiar os envolvidos com este nível educacional através dos velhos problemas e as novas realidades da educação superior” (ibid., p. 23)⁵⁴, baseado na experiência e na convicção, “analisando com detalhe a expansão [do número de alunos], a diferenciação do sistema [outros tipos de instituições, incluindo a educação a distância] e a revolução do conhecimento [pela velocidade de acesso, impulsionado pelo uso da internet]”⁵⁵ (ibid., p.24).

“Velhos” problemas e “novas” realidades são exemplos da modalidade do discurso, pela via da adjetivação. Por outro lado, a nominalização é construída por sucessivas abstrações que remetem às “novas realidades” e que, por sua vez, estão inscritas em uma forma peculiar de conceber o presente. Como afirma Fairclough (2003), além de o espaço global ser representado como uma entidade, o tempo

⁵¹ [...] para competir en la economía mundial, donde el crecimiento dependerá cada vez más de los conocimientos técnicos y científicos (1994, p.28).

⁵² La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas. No texto original em inglês, Higher Education in Developing Countries: *Peril and Promise*, estas palavras em destaque aparecem no singular, contribuindo para a concepção de saída única.

⁵³ [...] con el propósito de explorar el futuro de la educación superior en el mundo en desarrollo (BM, 2000, p.11).

⁵⁴ [...] guiar a estos destinatarios a través los viejos problemas y las nuevas realidades de la educación superior (BM, 2000, p.23).

⁵⁵ [...] “analizarán en detalle la expansión y la diferenciación del sistema y la revolución del conocimiento [...]” (2000, p.24).

presente é posto como se fosse perpétuo. Assim, a modalidade das representações dos processos e relações no espaço-tempo global é assertiva, categórica, sem deixar espaço para relativizações. São valorizados, na dimensão de produtos, processos assumidos como reais e incontestáveis, envolvendo agências não-humanas, inanimadas “neste novo mundo”.⁵⁶

O pressuposto de que vivemos em um mundo “globalizado” sustenta a construção ideológica da “economia do conhecimento”, em que há a substituição do capital físico como parte da riqueza atual (e futura) pelo conhecimento, possibilitada pelas inovações tecnológicas que imprimem novas modalidades de vida e de trabalho. A riqueza do mundo hoje pode ser identificada ao conhecimento, às habilidades e à criatividade dos indivíduos (ibid., p.17)⁵⁷. O grupo conclui que, para os países em desenvolvimento se beneficiarem desta “nova forma de economia mundial”, será preciso aumentar a oferta de educação superior dita de qualidade.

O aprofundamento das recomendações a partir das “lições aprendidas” anteriormente foca o desenvolvimento na capacidade de alcançar e de assimilar o novo conhecimento, ou seja, a informação disponibilizada através das TIC. Assim, o discurso promete que a “democratização” da educação virá pelo treinamento, rumo à empregabilidade, ao mesmo tempo em que exclui a discussão relativa à produção do conhecimento, alegando que “esta questão não é relevante para os países de renda baixa ou média baixa, cujo foco estará no desenvolvimento da capacidade de acessar e assimilar conhecimento novo”⁵⁸ (ibid., 38).

A tônica é a de que, desconsiderando a emergência da “economia mundial do conhecimento” (BM, 2000, p.18), “a educação secundária e de nível superior tem

⁵⁶ No original: “Global space is represented as an entity [...] the simple present is 'timeless present', representing an indeterminate stretch of time which includes but pre-dates and post-dates the present. [...] The modality of representations of the processes and relations of the global spacetime is epistemic and categorically assertive: positive statements without modal markers which represent processes as real and actual. [...] The actors in the material processes are non-human, inanimate ('new technologies', 'new markets') or nominalized ('change'), and the actor in the verbal process is 'this new world'. The global space-time is represented as processes without human agency.” (p.6-7).

⁵⁷ [...] la riqueza mundial está cada vez menos concentrada en fábricas, tierra, herramientas y maquinarias. El conocimiento, las habilidades y el ingenio de los individuos son cada vez más decisivos para la economía mundial (BM, 2000, p.17).

⁵⁸ Esta dificultad se aplica menos a las naciones situadas en el tramo bajo o medio inferior de ingresos, que necesariamente tendrán que limitarse a desarrollar la capacidad de acceder y asimilar los nuevos conocimientos (BM, 2000, p.38).

sido descuidada na maioria dos países em desenvolvimento”⁵⁹, levando à celebração da emergência de “novos fornecedores”⁶⁰:

a expansão [das instituições] é o resultado do enorme incremento do número de estudantes, [...] mas com resposta mais criativa, representada pela diferenciação, da qual nascem novos tipos de instituições e com o ingresso de novos provedores (ibid.,p.18-19).

[...] institutos profissionais, [...] institutos técnico-profissionais, [...] Universidades virtuais e a educação a distância (ibid.,p.54).

Assim, a educação é ressignificada como instrução, como treinamento baseado na competência exigida pelas ditas emergências: “novas realidades” (ibid., p. 23), “forças do mercado” (ibid., p.26), “economia do conhecimento” (ibid., p.90), de “forças externas” (ibid., 105) etc. Estas, por sua vez, ocultam o agente, legitimando o que é comunicado como algo “dado”, conhecido e incontestável, a ser simplesmente assimilado.

O BM defende que a educação humanista seja “dirigida a estudantes excepcionalmente promissores e com uma orientação claramente intelectual, [...] oferecidas nas universidades mais seletivas”⁶¹ (ibid., p.99) ao preparar pessoas que aspiram a “posições de liderança”, enquanto que “à maioria se ofereça o currículo profissional técnico, cujo ‘enfoque é mais restrito’”⁶² (ibid., p.99). Desta forma, está ratificada e justificada a dualidade escolar, encaminhada, já *a priori*, por diferentes tipos de escola oferecidas a uns e a outros a partir de determinações sociais. Afinal, não há como separar o argumento meritocrático da estrutura social baseada em classes. As raras exceções que podem vir a ser apontadas não negam, mas antes confirmam a regra.

Completa o entendimento da educação geral ou humanista a idéia de que “alguns programas de educação superior sejam para os melhores alunos, não

⁵⁹ [...] ha descuidado la educación secundaria y la de nivel superior, motivo por el cual esta última se encuentra hoy en una situación extremadamente peligrosa en muchos, si no en la mayoría de los países em desarrollo (BM, 2000, p. 18).

⁶⁰ La expansión es el resultado del enorme incremento del número de estudiantes [...] respuesta aún más creativa es la representada por la diferenciación, proceso en virtud del cual nacen nuevos tipos de instituciones y nuevos proveedores ingresan al sector (BM, 2000, p.19).

⁶¹ [...] dirigido a estudiantes excepcionalmente promisorios y con una orientación claramente intelectual, [...] se ofrecerán en las universidades más selectivas (BM, 2000, p.99).

⁶² [...] la mayoría de los cursos profesionales, científicos y técnicos tendrán un enfoque más acotado (BM, 2000, p.99).

devendo ser objetado e nem ser considerado como uma orientação elitista⁶³ (ibid., p.101). Nesse sentido, a dualidade na constituição dos sistemas de ensino não deixa sombra de dúvidas. Ela será, ao longo de todos os textos, recomendada aos países emergentes e em desenvolvimento, como forma de garantir o lugar que compete a cada um na dinâmica do novo imperialismo, na qual a governança mundial define o que é educação e estabelece um projeto a ser seguido. São os “Senhores do mundo e da educação” recontextualizando a educação: *como e para quem*.

Ao longo do texto, às tecnologias tem sido atribuído o lugar de imprescindíveis no “novo projeto de educação” para os países periféricos: impulsionando⁶⁴ (ibid., p.11) e inovando o conhecimento. A palavra tecnologia, presente 104 vezes no texto, está relacionada:

- (1) à novidade positiva, em que a revolução do conhecimento, em um período de grandes mudanças estruturais, deve “combinar a força de trabalho relativamente barata [países periféricos] e a tecnologia procedente dos países industrializados” (ibid., p.19)⁶⁵; a acessibilidade ao saber, de forma mais eficaz, em que o uso de tecnologias volta-se para a obtenção de novos conhecimentos; como recurso sistêmico, “introduzir a computação no ensino é decisivo para que os estudantes cheguem bem preparados para enfrentar o trabalho futuro”⁶⁶ (ibid., p.58); transformando radicalmente a educação nos países em desenvolvimento; abrindo espaço para a EAD, como modalidade definidora do futuro, razão pela qual especialistas nessa área devem ser formados;
- (2) à ameaça de que, uma vez não atendidas as recomendações, o futuro prometido não será alcançado, na medida em que

Os sistemas de educação superior [...] encontram-se submetidos a grandes tensões. [...] são sub-financiados [...] ao mesmo tempo enfrentam uma demanda cada vez maior. Cabe recordar que aproximadamente a metade dos atuais estudantes de educação pós-secundária pertencem ao terceiro mundo. Os docentes têm qualificação inadequada para ensinar, carecem de motivação e são mal

⁶³ [...] programas de educación superior sean para los mejores alumnos no debe objetarse ni considerarse como una orientación elitista [...] (BM, 2000, p.101).

⁶⁴ En gran parte, este proceso está siendo impulsado por la tecnología (WB, 2000, p.11).

⁶⁵ [...] la combinación de fuerza de trabajo relativamente barata y tecnología procedente de los países industrializados (BM, 2000, p.19).

⁶⁶ Introducir la computación en la enseñanza es decisivo para que los estudiantes lleguen bien preparados a enfrentar el trabajo futuro. (BM, 2000, p.58).

remunerados. Os estudantes aprendem pouco devido ao ensino deficiente e, os currículos, em geral, apresentam pouca qualidade⁶⁷ (ibid., 12).

(3) às promessas diante do cumprimento das recomendações “definindo-se as estratégias para a reforma do ensino superior”⁶⁸ (ibid., p.105), mediante a certeza de que “os problemas do ensino superior não são insuperáveis”⁶⁹ (ibid., 106). O que se faz necessário para alcançar o “futuro prometido” é:

a melhora do sistema educacional, especialmente o acesso à computadores e internet [...] colocar em prática novos currículos e programas acadêmicos [...], estabelecer um diálogo entre todos os interessados: educadores, a indústria, o governo, os futuros estudantes e outros (ibid., 109)⁷⁰.

O terceiro documento, “Construir Sociedades do Conhecimento: novos desafios para a Educação Terciária” (2002)⁷¹, dialoga com os textos anteriores, retomando o diagnóstico feito no primeiro e a dinâmica da economia do conhecimento e do desenvolvimento da ciência e tecnologia do segundo. Aponta a forma com que os países em desenvolvimento podem desenvolver a educação terciária⁷² (a partir deste documento não mais educação superior, inclusive no seu título), contribuindo para a economia mundial e, assim recontextualizando a própria educação do campo da ciência, do saber e da pesquisa para o do treinamento.

Ao aprofundar os documentos anteriores, enfatiza “as novas tendências” que contribuem para “construir a capacidade de participação de um país em uma economia cada vez mais baseada no conhecimento, e explora políticas de educação

⁶⁷ Os sistemas de educación superior en los países en desarrollo se encuentran sometidos a grandes tensiones. Por lo general, permanecen subfinanciados de manera crónica, pero al mismo tiempo, enfrentan una demanda cada vez mayor. Cabe recordar que aproximadamente la mitad de los actuales estudiantes de educación postsecundaria pertenecen al tercer mundo. Los docentes suelen tener calificaciones inadecuadas para enseñar, carecen de motivación y son remunerados de manera muy insuficiente. Los estudiantes aprenden poco a causa de la enseñanza deficiente y los currículos por lo general son de escasa calidad (BM, 2000, p.12).

⁶⁸ [...] definir estrategias para la reforma de la educación superior y entregar orientaciones y principios generales para evaluar el funcionamiento de los sistemas e instituciones de educación terciaria (BM, 2000, p.105).

⁶⁹ Los problemas que enfrenta la educación superior no son insuperables (WB, 2000, 106).

⁷⁰ [...] mejorar la infraestructura educacional, especialmente el acceso a computadores y a Internet [...] poner en práctica nuevos currículos y programas académicos; [...] establecer un diálogo documentado y transparente entre todos los interesados: los educadores, la industria, el gobierno, los futuros estudiantes y otros (BM, 2000, 109).

⁷¹ Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria (2002).

⁷² Este informe adopta la definición de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) según la cual la educación terciaria es un nivel o una etapa de estudios posterior a la educación secundaria. Dichos estudios se adelantan en instituciones de educación terciaria, como universidades públicas y privadas, institutos de educación superior y politécnicos, así como en otros tipos de escenarios como escuelas de secundaria, sitios de trabajo, o cursos libres a través de la tecnología informática y gran variedad de entidades públicas y privadas (Wagner 1999: 135) (BM, 2002, p.ix).

terciária que possam impulsionar o crescimento econômico e reduzir a pobreza”⁷³ (ibid., p.xviii). Este nível de educação é posto como o principal fator do crescimento econômico, sendo determinante para a competição de um país na economia mundial.

A aposta é nas crescentes e rápidas transformações dos sistemas de educação terciária possibilitadas pelas tecnologias, em que:

o ciclo de desenvolvimento de produtos tem sido reduzido, os serviços representam hoje uma porção muito maior da produção econômica mundial, a potência e capacidade dos computadores continua crescente, ao mesmo tempo em que seus preços baixam, os custos de transmissão de dados diminuem e a tecnologia da comunicação [...] se expande, especialmente nos países em desenvolvimento. A educação terciária e, em particular, seu papel na *capacitação, pesquisa e informação, é um fator vital para que os países possam adaptar-se a estas mudanças de longo alcance*⁷⁴ (BM, 2002, p.x). (grifos nossos).

Nesta citação, os sujeitos não estão presentes na aposta, há a omissão do agente em um movimento discursivo de apassivação em que os resultados também funcionam para apagar os processos.

Às TIC são atribuídos aspectos positivos inquestionáveis do ponto de vista do acesso à aprendizagem, possibilitado em cursos na modalidade à distância, que oferecem flexibilidade de atendimento à demanda do “mercado global”, recontextualizando a educação como um todo e a própria “profissão docente”, conforme segue:

A meta principal é incrementar a flexibilidade institucional e reforçar a capacidade de adaptação das instituições e dos programas de educação terciária. Estas reformas são exaustivas, por abrangerem desde as oferta de programas, a estrutura das organizações acadêmicas, os processos pedagógicos e os modos de transmissão do conhecimento até a infra-estrutura física e a profissão docente⁷⁵ (ibid., p.41).

Em programas de EAD, o objetivo é combinar a aprendizagem com o apoio técnico apropriado. Mais uma vez, as escolhas lexicais, ao mesmo tempo em que

⁷³ Construir la capacidad de participación de un país en una economía cada vez más basada en el conocimiento, y se exploran políticas alternativas de educación terciaria que podrían impulsar el crecimiento económico y reducir la pobreza (BM, 2002, p. xviii).

⁷⁴ [...] el ciclo de desarrollo de los productos se ha reducido, los servicios representan hoy una porción mucho mayor de la producción económica mundial, la potencia y capacidad de las computadoras continúa creciendo mientras que sus precios bajan, los costos de la transmisión de datos disminuyen y la tecnología de la comunicación (como lo demuestra la expansión del internet y el uso de los teléfonos celulares en el mundo) se expande, especialmente en los países en desarrollo. La educación terciaria y, en particular, su papel en la capacitación, la investigación y la información, es un factor vital para que los países puedan adaptarse a estos cambios de largo alcance (BM, 2002, p.x).

⁷⁵ La meta principal es incrementar la flexibilidad institucional y reforzar la capacidad de adaptación de las instituciones y los programas de educación terciaria. Estas reformas son exhaustivas, dado que cubren desde las ofertas de programas, la estructura y organización académicas, los procesos pedagógicos y modos de transmisión del conocimiento hasta la infraestructura física y la profesión docente (BM, 2002, p.41).

dão a dimensão da tarefa hercúlea, garantem ser a única saída para a construção de uma sociedade que não se pauta mais nas relações de trabalho, mas no conhecimento.

Neste documento, o BM reafirma a necessidade de aplicar sua extensa base de conhecimentos e recursos financeiros para intensificar seus esforços relacionados com o setor da educação terciária. Ao incrementar sua capacidade para responder com flexibilidade às novas exigências da sociedade do conhecimento, as instituições de educação terciária aumentam a sua contribuição para a redução da pobreza, graças aos efeitos econômicos de longo prazo e aos benefícios associados ao bem-estar gerados por um crescimento sustentável.

Assim, com um discurso comodificado, a educação passa a responder diretamente às questões de ordem econômica em função da ligação estabelecida entre o incremento dos processos educacionais mais flexíveis e adaptáveis aos “novos tempos” e a redução da pobreza, como forma de garantir a estabilidade social.

No quarto documento-chave, “Aprendizagem permanente na economia global do conhecimento: desafios para os países em desenvolvimento” (2003a)⁷⁶, o BM assevera que a formação para a economia baseada no conhecimento aconteça através de uma nova educação, isto é, a aprendizagem permanente. Essa nova educação supõe o uso intensivo das TIC possibilitando que a aprendizagem ocorra em ambientes formais e não formais de ensino, ressaltando justamente esta variação.

O novo léxico “aprendizagem permanente” busca imprimir uma outra forma de aprender, não mais pelo processo ensino-aprendizagem alicerçados em uma educação humanista, mas permanente no sentido de em constante mudança, a partir das demandas do mercado. São os novos termos que constituem a relexicalização das propostas educacionais.

O documento intenciona ser um “marco conceitual [...] que reflete os mais recentes conhecimentos e métodos exitosos de planejamento e execução da educação para a aprendizagem permanente”, encorajando os países em desenvolvimento/emergentes [...] “que se comprometam em um diálogo de políticas

⁷⁶ Aprendizaje permanente em la economía global del conocimiento: desafíos para los países em desarrollo (2003a).

sobre as conseqüências pedagógicas e econômicas constitutivas da aprendizagem continua”⁷⁷ (ibid., p. xv).

Evangelista e Shiroma (2007) destacam que o que “está em questão [é] manter o estoque da força de trabalho nacional, o processo de reprodução da capacidade de trabalho e, ao mesmo tempo, a gestão da pobreza, [...], pois se trata de recomposição da hegemonia capitalista” (p.534).

As emergências nominalizam o discurso ao ocultar o agente, os sujeitos das formulações, os que respondem pelas ações propriamente ditas: “economia mundial do conhecimento” e “de novos fornecedores”. Visando a sistematizar os sentidos desta adjetivação recorrente, cabe destacar as seguintes formulações em torno do “novo”:

- (1) A fim de preparar a força de trabalho na economia do conhecimento, é requerido um *novo modelo de formação e de capacitação*, um modelo de aprendizagem permanente” (BM, 2003a, p.3)⁷⁸ (grifos nossos);
- (2) O novo trabalho requer novos programas de aprendizagem formal e informal frente às *novas* exigências dos empregadores quanto à capacitação dos empregados (ibid., p.18);
- (3) Novos “instrumentos” são necessários para medir a competência, considerando

a acelerada proliferação do conhecimento científico e prático, assim como o encurtamento da vida útil do conhecimento e da produção contínua deste e a crescente influencia da ciência e da tecnologia, que produzem profundas mudanças na organização das ocupações e na vida das pessoas (ibid., p.24)⁷⁹;

- (4) Ao referir-se a mudanças nas formas de aprender, o “novo” fica por conta “da necessidade de novos currículos e métodos de ensino inovadores” “com acesso aos estudantes que não podem se matricular nas instituições de ensino tradicionais, [...] aquelas em que o professor constitui a única fonte de conhecimento [...] “que pouco se prestam para dotar do necessário

⁷⁷ El informe brinda un marco conceptual de las actividades crediticias relacionadas con la formación, que reflejan los más recientes conocimientos y los métodos exitosos de planeación y ejecución de la educación para el aprendizaje permanente. [...] que se comprometan en un diálogo de políticas sobre las consecuencias pedagógicas y económicas que conlleva un aprendizaje continuo (BM, 2003a, p.xv).

⁷⁸ A fim de preparar a la fuerza laboral para que sea competitiva en la economía del conocimiento se requiere un nuevo modelo de formación y capacitación, es decir, um modelo de aprendizaje permanente (BM, 2003a, p3).

⁷⁹ [...] acelerada proliferación del conocimiento científico y práctico, así como al acortamiento de la vida útil del conocimiento, a la producción continua de éste y a la creciente influencia de la ciencia y la tecnología, que producen profundos cambios en la organización de las ocupaciones y la vida de las personas (BM, 2003a, p.24).

- [conhecimento] às pessoas que devem trabalhar e viver em uma economia do conhecimento”⁸⁰ (ibid., p.31);
- (5) Os “novos ambientes de aprendizagem” possibilitam que os professores e *formadores* trabalhem na qualidade de facilitadores, permitindo aos estudantes acessar o conhecimento e desenvolver a sua própria compreensão conceitual (ibid., p.37)⁸¹. Aqui, o “novo” é posto em contraposição ao termo “antigo”, desvalorizando aprendizagem tradicional como velha, obsoleta. Além disso, o documento já não se refere somente aos professores ou aos docentes, mas aos “formadores”, cuja escolha lexical se inclui no conjunto de relexicalizações da função docente;
- (6) Novos também são os “tipos de estabelecimento” (ibid., p.51), flexibilizando a educação tradicional com a educação a distância, o *e-learning*, (ibid., p.69) e os “métodos pedagógicos”, integrando o modelo de aprendizagem permanente (ibid., p.62).

Entre outras “novidades” que fundamentam a aprendizagem permanente na “economia global do conhecimento”, o texto é modalizado, pela adjetivação de “tudo de novo” acoplado ao ensino, desprezando “o velho”, traduzido como tradicional. A aprendizagem tradicional não é vista mais como adequada para dotar as pessoas das habilidades requeridas pela “sociedade global do conhecimento”. “É preciso mudar a formação dos docentes [...] para que estes se mantenham atualizados em conhecimentos, idéias pedagógicas e novas tecnologias”⁸² (ibid., p.xx).

O novo modelo de formação e capacitação prepara os trabalhadores de forma mais competitiva, desenvolvendo suas habilidades e, por isso, agregando valor ao capital humano, para competir na economia global ao dominar um novo conjunto de conhecimentos e competências.

Neste documento do BM (2003a), é assumido que o número de instituições com fins lucrativos vem crescendo desde a década de 90, oferecendo diplomas de

⁸⁰ [...]se necesitan nuevos currículos y métodos de enseñanza novedosos [...] acceso a los estudiantes que no se puedan matricular en las instituciones tradicionales [...] aquellos en los que el docente constituye la única fuente de conocimiento [...] poco se prestan para dotar de lo necesario a las personas que deban trabajar y vivir en una economía del conocimiento (BM, 2003a, p.31).

⁸¹ En el nuevo ambiente de aprendizaje, los docentes y formadores obran en calidad de facilitadores y les permiten a los estudiantes acceder al conocimiento y desarrollar su propia comprensión conceptual (BM, 2003a, p.37).

⁸² Es preciso cambiar la formación de los docentes [...] a fin de mantenerse actualizados con conocimientos, ideas pedagógicas y tecnologías nuevas (BM, 2003a, p.xx).

estudos em programas de 2 anos e de 4 anos e oferecendo uma maior quantidade de serviços educacionais de “melhor qualidade”. Isso porque, no entendimento do BM, é grande a insatisfação com o sistema tradicional de formação e capacitação e as TIC abrem caminho para que estas instituições privadas ofereçam oportunidades de aprendizagem flexível.

No conjunto dos documentos do BM, as empresas privadas oferecem opções para que os trabalhadores façam escolhas educacionais corretas, conforme análise de Leher (2000):

Compete à educação operar as contradições da segregação, propiciando aberturas para o futuro. O pressuposto, aqui presente, é: todos aqueles que fizerem as escolhas educacionais corretas terão possibilidades ilimitadas. Os indivíduos (e países) que priorizarem corretamente a educação terão um futuro radioso pela frente, comprovando, deste modo, a validade das bases do sistema. O capitalismo atual é justo com aqueles que souberem se qualificar corretamente. Basta não insistir nas prioridades erradas.

Desta forma, o “florescimento da educação privada marca uma mudança importante no mercado de formação acadêmica”⁸³ (BM, 2003, p.21). Esta mudança, impulsionada pela “economia global do conhecimento e sob o “impacto” das tecnologias na educação, “confere vantagens aos fornecedores que se mostram capazes de oferecer oportunidades de aprendizagem flexível”⁸⁴ (ibid., p.21).

Dito de outra forma, a educação comodificada como prestação de serviços ganha o status de “capaz de”, colocando em relevo uma incapacidade anterior, ilustrando o movimento de modalizar o discurso. A utilização de tecnologias para EAD é proposta como a grande solução, também porque “as altas taxas de terminalidade e graduação fazem com que a EAD seja rentável, em especial em programas de larga escala”⁸⁵ (ibid., p.54). Os programas a distância já fizeram uso de meios de comunicação mais tradicionais, como rádio, impressos e TV. Hoje, com as iniciativas digitais, minimizam as interferências e superam barreiras. A EAD é uma modalidade que se aplica à capacitação, conforme segue:

“A formação desescolarizada de docentes se emprega principalmente para a capacitação em serviço, seja para treinar grandes grupos de docentes recentemente

⁸³ El florecimiento de la educación privada marca un cambio importante en el mercado de la formación académica. (BM. 2003, p.21).

⁸⁴ [...]tecnología afecta confiere una ventaja a los proveedores que se muestren capaces de ofrecer oportunidades de aprendizaje flexibles (BM, 2003, p. 21).

⁸⁵ Las altas tasas de terminación y graduación hacen que la educación a distancia sea muy rentable, en especial cuando se trata de programas a gran escala (BM, 2003, p.54).

contratados, mas ainda não titulados, ou para elevar o nível de habilidades dos docentes como preparação para a introdução de um novo currículo”⁸⁶ (ibid, p.53).

Além disso, aprendizagem permanente se constitui em uma “norma para pessoas que quiserem participar da “economia do conhecimento” (ibid, p.103). Na/pela modalidade categórica, é afirmado o lugar destinado ao “novo” processo de aprendizagem.

O final do documento sistematiza aspectos abordados, reforçando: as mudanças de paradigma com a aprendizagem direcionada à “economia do conhecimento”; os recursos para a “aprendizagem permanente”; os desafios que representam a direção e gestão do novo sistema de aprendizagem e os aspectos de equidade deste sistema; as ferramentas de avaliação; os estudos investigativos e experimentais centrados na EAD; e as relações diretas entre conhecimentos e habilidades, construção da capacidade/competência e desenvolvimento profissional.

A partir de então, estão justificadas as propostas de avaliação centralizada, como forma de controle, de padronização dos sistemas de ensino, em que a formação tem sido precarizada pela substituição do conceito por “aprendizagem permanente”, com vistas a formar para a “economia do conhecimento”.

O discurso é arquitetado dentro de uma lógica construída desde o diagnóstico, para chegar nas indiscutíveis soluções de “ajuda” aos países em desenvolvimento/emergentes, pela via da recontextualização da educação.

No tópico referente a “TIC e Educação”, o conjunto das publicações (são sete documentos-chave publicados entre 2003 e 2005) reforça o pressuposto de que a “globalização” e as rápidas mudanças tecnológicas requerem que o conhecimento se faça de forma a alcançar a “competitividade na economia do conhecimento”. Para tanto, o BM oferece suporte aos países em desenvolvimento para que priorizem as TIC nos seus processos educacionais, no intuito de atender à crescente demanda de força de trabalho mais qualificada e reduzir a pobreza. Para o BM, as nações devem priorizar que a capacitação se faça a partir da presença maciça das tecnologias na educação, com o crescente acesso à aprendizagem a distância.

As TIC merecem destaque no BM, uma vez que as intenções para a educação nos países em desenvolvimento/emergentes são enormemente facilitadas por estes aparatos, possibilitando a formação de um “exército” de professores

⁸⁶ La formación desescolarizada de docentes se emplea principalmente para la capacitación en el servicio, bien sea para entrenar grandes grupos de docentes recientemente contratados pero aún no titulados [...] o para elevar el nivel de habilidades de los docentes como preparación a la introducción de un nuevo currículo (BM, 2003, p.53).

precarizados em cursos de treinamento. O BM reconhece a importância do uso efetivo das TIC em prol de uma crescente força de trabalho “mais hábil”, que contribua para a redução da pobreza⁸⁷ no mundo. A vasta maioria dos projetos do BM inclui tecnologia educacional, educação a distância e gerenciamento educacional e do sistema de informações. Estes projetos são desenvolvidos em parceria com outros organismos internacionais e junto às ONGs e aos governos dos países periféricos como parte dos acordos de ajuda, razão pela qual incluem assistência para: aquisição de equipamentos e serviços, gerenciamento da educação, sistemas de informação, treinamento de professores, capacitação, EAD e políticas educacionais. Com isso são garantidas a inovação de programas e a elaboração de pesquisas voltadas para o uso de tecnologias na educação, na perspectiva de contribuir com os objetivos traçados para o futuro da educação: incrementando o acesso à EAD e, assim, oportunizando o acesso à educação a um maior número de pessoas; capacitando para o conhecimento em rede; treinando professores; avaliando a qualidade dos materiais educacionais; e acentuando a eficiência e efetividade da administração e das políticas educacionais.

Como instituição legitimada e, por representar o poder hegemônico vigente, o BM declara categórica e assertivamente o que é melhor para o crescimento dos países emergentes/em desenvolvimento. Também assume o acompanhamento dos resultados, monitorando e avaliando o impacto das TIC para a educação, o desenvolvimento profissional dos professores, os custos, as informações administrativas dos sistemas de educação, etc., nos termos da InfoDev (*Information for Development Program*), cujo propósito é o desenvolvimento de atividades com foco no “uso apropriado” das TIC para a educação, com vistas a ajudar os países periféricos a enfrentar os desafios dos nossos dias. Consoante com essa idéia, o quarto documento, direcionado ao “treinamento de professores”⁸⁸, é um “manual”⁸⁹ que traz novos métodos de ensino, mostrando como os professores devem trabalhar:

⁸⁷ O BM propõe que através da educação haja “alívio/redução” da pobreza, como forma de conter a crise estrutural: “instabilidade, insegurança, fuga de capital” (LEHER, 1998b, p.92), conforme discutido no Capítulo 1. Aprofundando esta questão, o autor, em sua tese de doutoramento, discute que o que está em jogo “não é mais a superação [...] mas o alívio da pobreza [...]”. (p.52). este é um “deslizamento semântico do BM: se a meta anterior era superar, a atual é aliviá-la (p.72).

⁸⁸ Using technology to train teachers: Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing Countries (2005). Disponível em: <<http://www.infodev.org/en/Publication.13.html>>. Acesso em: 20 abr. 2008.

⁸⁹ Handbook, (BM, 2005, p.1).

O manual combina perspectivas globais – incluindo informações sobre as melhores práticas e projetos de sucesso para países desenvolvidos e em desenvolvimento – atentando para os desafios em face as políticas educacionais, professores e estudantes em ‘Países menos desenvolvidos’ (LDCs) e atentos em encontrar os objetivos da ‘Educação para todos’ (EFA) ⁹⁰.

Na condição de “manual”, o texto não deixa margem a interpretações quanto à direção a ser seguida, explicitando a modalidade categórica do discurso ao trazer o como incrementar o desenvolvimento profissional dos professores, na implementação de práticas inovadoras junto aos estudantes. A palavra “inovação” está presente no texto 30 vezes e, “como” 109 vezes, ligadas às novas formas com que os professores “devem” fazer uso das TIC para incrementar a educação em seus países e em regiões específicas. Da mesma forma, o documento anterior, “Superando a lacuna entre educação e tecnologia”⁹¹ (BM, 2003b) já assume a “inovação” (241 vezes) e o “como” (91 vezes) na perspectiva de políticas apropriadas, “disseminando as melhores práticas de treinamento”⁹² (BM, 2003b, p.125)

A defesa da EAD como alternativa para o desenvolvimento de professores está diretamente ligada, além da necessidade de acesso, à habilidade para o uso de tecnologias, imprescindível na adoção de práticas “inovadoras”⁹³. O resultado no lugar do processo é mais um exemplo da nominalização do discurso.

Em outras palavras, há um aumento do incentivo aos usos das TIC, ao mesmo tempo em que a EAD se firma como sendo “a modalidade” capaz de alavancar a educação, rumo à democratização da informação e do conhecimento.

Posta como “modalidade de ensino”, a EAD faz uso de tecnologias da informação e da comunicação produzidas para outros fins que não educacionais, razão pela qual passa a ser emergencial, no entendimento do BM, trazer pessoal competente, com capacidade criativa, técnica e gerencial para o setor educativo, pois o “ensino tradicional” não oferece pessoal competente, assim como não está

⁹⁰ the handbook combines a global perspective—including information about best practices and successful projects from both developing and developed countries—with attention to the challenges faced by education policymakers, teachers, and students in Least Developed Countries (LDCs) and countries attempting to meet the goals of Education for All (EFA). Disponível em: <<http://www.infodev.org/en/Publication.13.html>>. Acesso em: 21 abr. 2008.

⁹¹ Closing the gap in education and technology (BM, 2003b).

⁹² [...] to disseminate best practices in training (BM, 2003, p.125).

⁹³ Teachers will adopt an innovation when they see that it *adds value*, is *easy to use*, and when they are provided the *time and support* they need for *learning and practice*.(grifos no documento) (BM, 2005, p.70).

capacitado a fazer uso das TIC de forma a imprimir uma aprendizagem eficaz, em atendimento às exigências do mercado de trabalho. Estaria aí a justificativa para a necessidade de “participação de vários setores”⁹⁴ (BM, 2003a, p.69).

Assim, as reformas pretendidas apontam a necessidade de: expansão dos estabelecimentos privados, participação dos estudantes nos gastos (financiamento *versus* resultados), redefinição da função do governo no ensino superior, adoção de políticas de qualidade e equidade do ensino, possibilitadas pelo avanço tecnológico. Mais uma vez os resultados prevalecem sobre os processos de formação, nominalizando este discurso que tende a considerar as mudanças como permanentes.

3.2.2 Demais organismos internacionais

Junto ao BM, figuram a UNESCO, a CEPAL e a OMC, articulando uma série de documentos que corroboram a conformação do reordenamento do Estado nos países periféricos, peça fundamental no novo padrão de acumulação característico do novo imperialismo (WOOD, 2004; HARVEY, 2005).

Em conjunto, estes OI intencionam a inserção dos países emergentes/em desenvolvimento na “sociedade da informação” que, entretanto, se dará de forma diversa dos países desenvolvidos. É uma inserção desigual em função das condições que lhes são oferecidas e do lugar que lhes é atribuído. A equidade aparece como forma de “dar” a cada um o suficiente para o alívio da pobreza, como forma de “conter” a crescente e perigosa desigualdade entre os países. A igualdade, pensada em tempos pretéritos, é substituída pela equidade, configurando uma nova noção discursivamente expressa pela relexicalização.

Enquanto isso, UNESCO e CEPAL, criadas para outros fins, têm seus objetivos aproximados dos propósitos do BM ao longo dos anos. A primeira, conforme discute Leher, envolve:

redefinição da educação em instrumento de governabilidade (e segurança) ficasse livre de qualquer empecilho (igualdade, cidadania, conhecimento como patrimônio da humanidade...), bastaria apenas remover o que restara de influência da

⁹⁴ [...] la participación de varios sectores (BM, 2003a, p.69).

UNESCO. Reagan e os direitistas organizados na Fundação Heritage se encarregaram disso. Junto com Thatcher, os EUA saíram da UNESCO em 1984, abrindo um horizonte virtuoso para o Banco Mundial (2005).

Com isso, a UNESCO é incumbida da coordenação da política global em direção à “Educação para todos” e passa a coordenar “a implementação das atividades, avaliando os progressos realizados, analisando as políticas efetivamente formuladas, disseminando conhecimentos sobre as boas práticas e alertando quanto aos desafios emergentes”⁹⁵.

Assim “disseminados”, parece que os conhecimentos se tornam amplamente assimilados por todos, bastando para isso uma coordenação de projetos inscrita na política global de educação, em que as TIC serão a resposta às questões importantes para que se atinjam os objetivos pretendidos:

como as TIC *devem* ser usadas para atingir a educação para todos; como as TIC *devem* efetivar o equilíbrio entre equidade e excelência em educação; como as TIC *devem* conciliar conhecimentos universais e conhecimentos locais específicos; e, como a educação *deve* preparar os indivíduos e a sociedade para que se beneficiem das TIC, que, cada vez mais exercem domínio sobre a vida⁹⁶ (UNESCO).

A modalidade categórica se faz presente no uso do verbo auxiliar “dever” ao encaminhar o uso das TIC, associado às ações requeridas.

Enquanto isso, a CEPAL, em seu documento “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”, produzido no ano de 1992, propõe uma política capaz de articular educação, conhecimento e desenvolvimento, a fim de assegurar o progresso técnico, garantindo que a reestruturação econômica seja acompanhada de equidade social. Nesse sentido, a educação seria a mola propulsora de novas práticas, face ao debate internacional sobre a necessidade de se reformularem os sistemas educacionais, de maneira a torná-los parte das grandes mudanças no setor produtivo e das transformações decorrentes de uma competição em nível global.

⁹⁵ Nesse sentido, [a UNESCO] sendo a agência incumbida da coordenação da política global em direção à Educação para Todos (Education for All - EFA), monitora a implementação das atividades, avaliando os progressos realizados, analisando as políticas efetivamente formuladas, disseminando conhecimentos sobre as boas práticas e alertando quanto aos desafios emergentes. Disponível em: <http://www.brasilia.unesco.org/unesco/organizacaoBrasil/estrategiaUBO/objetivosestratEDU/index_html_exibicao_padrao>. Acesso em: 14 ago. 2008.

⁹⁶ The broad questions on which UNESCO focuses are: How can one use ICT to accelerate progress towards education for all and throughout life? How can ICT bring about a better balance between equity and excellence in education? How can ICT help reconcile universality and local specificity of knowledge? and How can education prepare individuals and society to benefit from ICT that increasingly permeate all realms of life? Disponível em: <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=2929&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.htm>. Acesso em: 14 ago. 2008.

O texto reforça o discurso dos demais OI, corroborando com a recontextualização da educação, ao assumir que esta se faça com equidade, e não mais com a igualdade, como forma de buscar o desenvolvimento dos sujeitos como cidadãos. A ideologia que constitui este discurso remete à conformação da “nova realidade” que se pretende absoluta.

CEPAL e UNESCO se vêem vinculadas, com objetivos de articular estratégias e de coordenar a implantação de políticas que criem condições educacionais de capacitação e de incorporação do progresso científico e tecnológico, possibilitando a transformação de estruturas produtivas. Ao articular estratégias de EAD, estas instituições definem *o que é educação e qual o projeto* a ser seguido e cobram governabilidade/governança dos países periféricos, para que estas políticas sejam implantadas de forma eficiente.

Por fim, na OMC a educação figura na “Lista de classificação setorial de serviços”⁹⁷, como “serviços educacionais”. O que quer dizer que a educação passa a ser regida pela lógica do grande capital, em que imperam a produtividade e o lucro. Seu discurso não deixa margem a dúvidas de que a educação seja uma mercadoria e, como tal deva ser regulada como qualquer outra prestação de serviço, no sentido da obtenção de lucro:

[...] ajudar a criar condições favoráveis aos fornecedores [...] removendo e reduzindo obstáculos à transmissão destes serviços (EAD) para além das fronteiras nacionais através de meios eletrônicos ou físicos, ou pelo estabelecimento de condições operacionais (escolas, salas de aula, escritórios) para oferecer serviços aos alunos no seu país ou no Exterior⁹⁸.

Como afirmam Barreto e Leher (2008), é preciso manter a perspectiva de que

A ideologia como hegemonia de sentido não está circunscrita ao plano do pensamento. O que faz com que as idéias-chave adquiram performatividade é a congruência dessas disposições de pensamento com a base da vida material, isto é, com a relação de classes (p.429).

⁹⁷ Disponível em: <http://www.mdic.gov.br/arquivos/dwnl_1196967724.pdf> Acesso em: 5 out. 2008.

⁹⁸ [...] to help create conditions favorable to suppliers [...] by removing and reducing obstacles to the transmission of such services across national borders through electronic or physical means, or to the establishment and operation of facilities (schools, classrooms or offices) to provide services to students in their home country or abroad' (OMC 2000, p.1-2).

Disponível em:

<http://docsonline.wto.org/GEN_highLightParent.asp?qu=+%28+%40meta%5FSymbol+S%FCSS%FCW%FC%2A+or+TN%FCS%FCW%FC%2A%29+and+%28+%40meta%5FTitle+Education+%29++&doc=D%3A%2FDDFD OCUMENTS%2FT%2FS%2FCSS%2FW23%2EDOC%2EHTM&curdoc=15&popTitle=S%2FCSS%2FW%2F23>. Acesso em: 30 abr. 2007.

No caso, a educação não só é comodificada no discurso das recomendações do BM, sendo tratada como uma mercadoria, podendo ser comprada uma vez que “a provisão de formação e capacitação constitui atualmente um mercado de ordem mundial”⁹⁹, para atender aos “consumidores”, mas passa de fato a ser uma mercadoria, na medida em que faz parte de uma lista de serviços oferecidos como tantos outros.

Nesse ponto, retomamos que a dualidade, conforme discutida no Capítulo 2, não se caracteriza por ser dual apenas entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, mas dentro dos países, diferenciando-se nas instituições voltadas para as classes dominantes ou para as classes subalternas. Em outras palavras, a dualidade também se manifesta em diferentes escalas: internacional, nacional, regional etc.

A conclusão de que os países periféricos devem importar os modelos dos países do Norte é crucial para o futuro do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços da OMC. Os países do Norte exportarão conhecimento escolar, como ocorre hoje com as patentes! Essa ofensiva, presente também na agenda do ALCA, tem como meta edificar um mercado educacional ultramar, sacramentando a heteronomia cultural. Mas o pré-requisito é converter, no plano do imaginário social, a educação da esfera do direito para a esfera do mercado, por isso o uso de um léxico empresarial: excelência, eficiência, gestão por objetivos, clientes e usuários, empreendedorismo, produtividade, profissionalização por competências, etc. (LEHER, 2003, s/p)

Neste raciocínio mercadológico, os OI defendem a inclusão do sujeito pela via da educação pós-secundária, conferindo-lhe a possibilidade de empregabilidade, em cursos de formação “mais estreitos”. O conhecimento é atrelado à economia como algo que pode ser adquirido no “mercado do conhecimento”, pela via do acesso as informações, e não mais enquanto processo de elaboração de saberes.

A voz em uníssono vai, ao longo destas duas últimas décadas, aprofundando as medidas a serem tomadas de forma clara para que não fiquem dúvidas o que pretendem “Senhores do mundo” (LEHER, 2001), ao disseminarem a ideologia que sustenta a suposta “globalização”. Ao focar as tecnologias da informação e da comunicação como centrais nas propostas e estratégias recomendadas, estas instituições querem fazer acreditar que há um movimento em direção à democratização das oportunidades para os indivíduos e os países.

A perspectiva é a da *equidade* pela via da educação, pensada no sentido de desenvolver “*habilidades necessárias*”, inovar os processos educativos para “*novas*

⁹⁹ La provisión de formación y capacitación constituye actualmente un mercado de orden mundial (BM, 2003a, p.19).

realidades” no “*mundo em desenvolvimento*”, no qual as “*forças do mercado*” demandam um novo perfil de trabalhador. Estão aí algumas palavras e expressões que figuram nos textos, nominalizando o discurso pelo ocultamento dos sujeitos, já que não inclui agentes.

Para tanto, o Estado deve ser desonerado, abrindo espaço para o “mercado de aprendizagem” (BM, 2003a, p.83) em que a oferta privada do ensino deve suprir essa demanda, em instituições que ofereçam o “ensino de qualidade”, preparando as “capacidades técnicas”, ou seja, “as competências principais e secundárias” para a “economia do conhecimento”.

Nos textos, a comodificação se faz presente não apenas pela oferta de instituições privadas que passam a oferecer “serviços” educacionais, mas, também, dentro das instituições públicas que tem privatizado seu espaço para a prestação de serviços de alimentação, estacionamento, serviços bancários em forma de comodato, quando não pela oferta de cursos com taxas de matrícula e mensalidades altas em regime de parceria com o setor privado. Em outras palavras, a estrutura universitária pode servir como apoio administrativo e logístico ao disponibilizar tempos e espaços a cursos que atendam a demandas específicas do mercado de trabalho. Além disso, a certificação é legitimada com a credibilidade universitária.

A relexicalização de palavras e expressões, como “sociedade da informação/conhecimento”, “globalização”, “mercado do conhecimento”; “mercado global da informação”, “empregabilidade”; “capacitadora”, “governança” e muitas outras presentes nos textos apontam a legitimação dos “novos” sentidos que carregam, passando a figurar nos mais diversos meios, do acadêmico ao senso comum, do econômico ao midiático, como instituidoras de um novo mundo, com a promessa de “democratização” e de “inclusão digital”.

Note-se que o BM passa a tratar a educação como mais um setor a ser explorado como outros setores afetos à área econômica. Assim, a Organização Mundial do Comércio (OMC) passa a oferecer prestação de serviços também à área educacional, justamente pela crescente demanda de “capacitação corporativa”, que proporciona um verdadeiro crescimento da “indústria da educação”, com vultosas cifras investidas para este fim. Para tanto, o BM¹⁰⁰ conta com uma linha de crédito

¹⁰⁰ The International Finance Corporation (IFC) é membro do BM. Disponível em: <<http://www.ifc.org/about>>. Acesso 14 ago 2008.

para financiamento de diversos setores nos países periféricos, dentre eles a educação pós-secundária, preferencialmente via EAD, para alunos de baixa renda, afirmando que “a educação é uma das mais importantes exigências para assegurar o crescimento sustentável e a redução da pobreza nas futuras gerações”¹⁰¹. Estas linhas de crédito contam com parceiros que fornecem acesso em massa “através de um sistema inovador de comunicação”¹⁰² possibilitado pelas TIC.

Colocadas como centrais para o desenvolvimento educativo dos países periféricos, às TIC é atribuída a capacidade de melhorar e de “criar novos conhecimentos, produtos e serviços”¹⁰³ (BM, 2000, p.36). Ao possibilitar a expansão da EAD, as tecnologias se constituem em “um poderoso canal para os grupos até agora excluídos”¹⁰⁴, operando “em todos os níveis de ensino”¹⁰⁵ (ibid., p.52), corrigindo “deficiências”¹⁰⁶ (ibid., p.63) do sistema de ensino e, além disso, “contribuindo para cortar custos e melhorar a qualidade”¹⁰⁷ (ibid., p.65). Com isso, é atribuída às tecnologias a produção de novos conhecimentos, deixando o sujeito à margem do processo. Os pressupostos permanecem, enquanto as escolhas lexicais aprofundam as reformas pretendidas, com a relexicalização de noções e a ressignificação de palavras e expressões.

O discurso aponta que o investimento em ciência e tecnologia tem efeitos decisivos no desempenho e evolução das instituições de ensino superior, cada vez mais técnicos e “polivalentes”, isto é, adaptável às regras de um mundo em constantes transformações. Leher (1998b) discute em profundidade esta questão ao analisar

[...] a construção de instituições adequadas à *era do mercado* de modo a ter recursos institucionais para “manejar” as contradições do sistema. Com isso, a educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias e o debate educacional é pautado em grande

¹⁰⁰ Disponível em:

<<http://www.ifc.org/ifcext/che.nsf/Content/SelectedPR?OpenDocument&UNID=FEE06E64986C379E852571B800556A7F>>. Acesso em: 15 ago. 2008.

¹⁰¹ Disponível em: <<http://www.whitneyintl.com/por/about.asp>>. Acesso em: 18 ago. 2008.

¹⁰³ [...] para crear nuevos conocimientos, productos y servicios (BM, 2000, p.36).

¹⁰⁴ [...] un poderoso canal para integrar a la educación a grupos hasta ahora excluídos (BM, 2000, p.34).

¹⁰⁵ Educación a distancia: puede operar en todos los niveles y en todos los sectores de la educación superior (BM, 2000, p.52).

¹⁰⁶ [...] la enseñanza a distancia podría corregir hasta cierto punto esa deficiencia (BM, 2000, p.63).

¹⁰⁷ [...] contribuir a contener los costos y a mejorar la calidad educativa del sistema en su conjunto (BM, 2000, p.65).

parte pelos “homens de negócios”. A escola para os excluídos fica reduzida ao ensino fundamental [...].

No corpo dos textos, o vocabulário naturaliza e dissemina a ideologia da “globalização”, fazendo uso de escolhas lexicais que tanto relexicalizam, trazendo para dentro dos textos novos termos, quanto ressignificam, atribuindo sentidos novos a palavras já existentes, em conformidade com os pressupostos de um discurso cuja tendência mais forte é a da comodificação.

Expressões como “as forças do mercado”, presentes inúmeras vezes em todos os documentos do BM, referem-se ao impulso conferido ao “setor educacional”, a diferenciação de cursos (públicos e privados ou uma mistura dos dois) e o ritmo a ser impresso em cursos rápidos, agilizando processos formativos. Além disso, abre espaço para o investimento estrangeiro, para que os governos possam usar essas forças como forma de melhorar a qualidade e a eficiência do ensino. As palavras de ordem contidas nos documentos-chave do BM explicitam as “emergências” deste novo milênio.

À lógica da educação como mercadoria (*commodity*), nem atributos ou disposições pessoais escapam: a educação terciária “é capaz de encorajar independência e a iniciativa, que são *commodities* valorizadas na sociedade do conhecimento” (BM, 2000, p.37). Fundada no suposto descentramento da categoria trabalho, esta “nova sociedade” é assumida nos discursos cada vez mais afinados dos organismos internacionais.

Ao se referir às TIC, a UNESCO menciona o “comércio crescente da educação como *commodity*”, enquanto a organização Mundial do Comércio (OMC) toma providências para incrementar a prestação do serviço, criando condições favoráveis aos fornecedores pela “remoção dos obstáculos à transmissão dos serviços educacionais para além das fronteiras nacionais, por meios eletrônicos ou físicos” (World Trade Organization, 2000) (BARRETO, LEHER, 2008, p.428).

Ao estabelecer uma agenda para a educação e para a cooperação das reformas educacionais nos países periféricos, a UNESCO, no Brasil, se movimenta no sentido de reunir:

verbas nacionais e competência internacional, reflete algumas das prioridades políticas e institucionais de um país em franca expansão. Mas ilustra também a confiança depositada nos valores, na eficácia e no profissionalismo do Sistema das Nações Unidas¹⁰⁸ (grifos nossos).

Aos governos nacionais sobra muito pouco: expandir nacionalmente a partir dos interesses internacionais. No Brasil, a UNESCO monitora os “objetivos da educação” para todos, metas para serem atingidas até 2015, por meio dos relatórios

¹⁰⁸ Disponível em: <http://www.unesco.org.br/unesco/organizacaoBrasil/index_html_exibicao_padrao>. Acesso em: 18 ago. 2008.

que intencionam “dar visibilidade aos progressos atingidos e ao caminho ainda a percorrer, e assim contribuir para o processo de acompanhamento do PNE (Plano Nacional da Educação)”¹⁰⁹.

O “Relatório para o Século XXI da UNESCO” (1998) merece destaque, dentre tantos outros, dada a sua importância para a educação em geral e para a formação de professores, já que lhe dedica um capítulo inteiro. As tecnologias acompanham todo o documento, com cerca de 170 ocorrências. Assim como nos documentos do BM, a centralidade a elas atribuída pretende assegurar a “adaptação de culturas e a modernização de mentalidades” (UNESCO, 1996, p.74), a diminuição do fosso entre ricos e pobres, a qualidade na educação, novas formas de aprendizagem eletrônica como instituidoras de revolução positiva, recursos didáticos modernos, exigência de profissionais competentes e habilitados, levar para a escola novas tarefas para torná-la mais atraente etc.

O capítulo dedicado à formação de professores não a trata como forma de permitir ao docente o domínio das múltiplas dimensões do seu trabalho, no qual central é o processo de ensino-aprendizagem socialmente referenciado, mas, ao contrário, trata do impacto que as tecnologias exercem sobre a sua formação, levando-os à máxima do “aprender a aprender”, com a ênfase recaindo

sobre o modo de formar indivíduos capazes de lidar positivamente com as rápidas transformações do dia a dia, possibilitadas pelo avanço tecnológico. Ou seja, se privilegia o aprender a aprender por meio das tecnologias e se apaga a função de ensinar e de quem ensina (MAGALHÃES, 2008, s/p)

O discurso destas formulações dissemina a idéia do “aprender a aprender”, em detrimento do que é característico da escola, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem, unidade quebrada pelo privilégio atribuído ao segundo elemento do par. A ênfase no ensino recai sobre o modo de formar indivíduos capazes de lidar positivamente com as rápidas transformações do dia a dia, possibilitadas pelo avanço tecnológico; ou seja, se privilegia o aprender a aprender por meio das tecnologias, apagando-se a função de ensinar e, com ela, quem ensina.

A EAD está em destaque não apenas pela recorrência com que aparece nos textos dos OI: imprimindo ritmo ágil como veículo para aumentar a cobertura do ensino, prestando um serviço à educação terciária, pelo aumento de informações, sem precedentes, por diminuir distâncias etc., mas porque a distância (geográfica)

¹⁰⁹ Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/livros/relatorioEPTBrasil2008>>. Acesso em: 12 ago. 2008.

tem sua “morte decretada”¹¹⁰ (BM, 2000, p.92), na medida em que o tempo e o lugar se perdem como referências.

Como “modalidade de ensino”, a EAD é investida de caráter modernizador e, acima de tudo como o caminho para o ingresso no “mercado global do conhecimento”. Como afirma Barreto (2008b), a EAD é a única modalidade de ensino que não é nomeada em função da clientela e/ou do nível a que se refere, mas do seu *modus operandi*. Nestes termos, permite que as análises estejam centradas na sua dimensão operacional, mantendo intocada a sua dimensão de estratégia política, pelo afastamento das questões substantivas.

Assim, as discussões de fundo a respeito dos fundamentos educativos são deslocadas pela defesa da EAD como “modalidade” que abre espaço para o dito mercado. As referências passam a figurar nas estratégias empresariais para “difusão do comércio transfronteiriço da educação superior por meio da EAD” (LEHER, 2007, s/p), em que “a criação de um mercado de educação virtual que permita o comércio transfronteiriço de educação é uma aspiração das corporações e, também, das empresas locais” (LEHER, 2006, s/p). Como forma de oferta educacional, este tipo de comércio prevê a provisão de um serviço que atravesse fronteiras, sem que isso represente o deslocamento do consumidor. Em médio prazo, é razoável supor que ensino a distância, *e-learning* e universidades virtuais sejam bilíngües e, assim como as montadoras de automóveis, tenham matriz fora do território nacional.

Embora esteja dito que a estratégia para uma reforma educacional deva adaptar-se às condições de cada país, cabe questionar se não serão as “condicionalidades para a concessão de créditos e a aplicação de sanções pelo seu descumprimento” (FONSECA, *op. cit.*, 1998) que farão com que as políticas educacionais sejam arquitetadas nos moldes em que “sugeridas”. A fala impositiva dos donos das lições aprendidas aos que devem aprendê-las deixa pouco espaço para dúvidas acerca de a quem compete “mandar” e a quem resta “obedecer”.

Como exemplo, é importante citar uma observação presente no documento do BM (2002), ao tratar da realização de “seminários sobre política, envolvendo vários países vizinhos, no Sul da Ásia, no Leste da Europa, na África e nas Américas

¹¹⁰ [...] presenciamos “la muerte de la distancia”, gracias a que la tecnología permite interactuar a distancias enormes (BM, 2000, p.92).

Central e do Sul serviram para abrir-lhes os olhos, induzindo-os a aceitar mais facilmente as reformas que já estão em curso na região” (BM, 2002, p.125)¹¹¹.

Nos documentos, o discurso é modalizado ao expandir as recomendações, a partir de projetos e estudos locais, universalizando a sua perspectiva parcial. Demonstram assim a hegemonia do projeto de sociabilidade no âmbito do novo imperialismo. Discursivamente, a modalidade está presente na relação de poder estabelecida entre os textos e o que as referidas recomendações representam para os endereçados – países periféricos, na recorrência dos verbos modais **poder** e **dever**, associados as ações: ser, permitir, conseguir; aplicar; permitir; utilizar; criar; melhorar, oferecer, alcançar, fazer e assim por diante.

Os documentos vêm permeados de instruções acerca de *o quê, como* fazer e quais resultados devem ser alcançados. Não há margem para pensar saídas singulares, buscadas em cada realidade, considerando-se condições históricas e situacionais específicas. Dito de outra forma, a “voz que vem de cima” traz consigo o projeto de mundo na perspectiva da “sociedade global da informação”, privilegiando a homogeneização das formas de viver e de pensar.

Em suma, no presente estudo, neste ponto de passagem da análise do discurso dos OI para o das políticas em nível nacional, é importante considerar a diferença entre o discurso sobre a educação nos países periféricos, formulado sem a preocupação de garantir a sua legitimidade pela incorporação de discursos outros, e este, em nível nacional, demandando negociações políticas que passam justamente por contemplar, de algum modo, embates internos. Em outras palavras, nos OI, o discurso é produzido entre pares, na perspectiva do consenso, para os desiguais, em relação caracterizada pela assimetria e pelo apelo a mecanismos coercitivos. Quanto ao discurso do MEC, já em nível operacional, sem se tratar de simples tradução, mas de recontextualização, sem a garantia do consenso, a produção exige mecanismos de legitimação que, muito freqüentemente, envolvem a incorporação parcial de bandeiras históricas incompatíveis com as condicionalidades. Logo, este último é um discurso não apenas híbrido, mas fortemente marcado por vozes dissonantes, exigindo orquestração mais complexa.

¹¹¹ Los seminarios del Banco Mundial realizados recientemente en el sur del Asia, Europa Oriental, África, América del sur y Centroamérica en los que participaron varios países vecinos, han causado también efectos reveladores e inducido a los países a aceptar con mayor facilidad las reformas que ya se han emprendido en otros países de sus respectivas regiones (BM, 2002, p.125).

3.3 Recontextualização das TIC para a formação de professores no Brasil

Um discurso híbrido tem caracterizado as formulações que trazem diferentes vozes, como “contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil” (PNE, 2001, p.6)¹¹², propalada “como parceira na definição de prioridades educacionais” (ibid., p.44), ainda que ao final permaneça a perspectiva oficial investida de um caráter conciliador, manejada pelo próprio discurso ao maximizar alguns aspectos em detrimento de outros.

É importante ressaltar que este caráter conciliador é constitutivo do processo de recontextualização, nos termos em que conceituado por Fairclough (2006b), como modo de lidar com as “circunstâncias diversas em contextos diversos” (p.101), impedindo a sua redução a movimentos mais simples, como transpor ou “traduzir”. Negociações fazem parte do processo e, muitas vezes, são discursivamente marcadas por termos e expressões descontextualizados dos paradigmas que sustentaram a sua produção, como estratégia para pavimentar um caminho rumo ao consenso.

A receptividade do MEC às recomendações dos OI está evidenciada em formulações que, por vezes, parecem ir além das recomendações feitas, como no caso do posicionamento das TIC no lugar do sujeito, citado no capítulo 2, aprofundando as reformas para a educação em geral, e para a formação de professores em especial, extrapolando o “dever” preconizado através de programas, projetos e ações que se sobrepõem uns aos outros, na busca pela “suposta” democratização do ensino, da inclusão digital e da equidade, como a chave para o ingresso na “sociedade da informação”. Desta forma, as políticas em nível nacional abraçam a ideologia do novo imperialismo em que, entre outros aspectos, a “nova morfologia do trabalho” está inscrita no rol das medidas de reestruturação do Estado e, em última análise, na garantia da nova ordem mundial.

Se nos documentos dos organismos internacionais há um aprofundamento das recomendações aos países periféricos quanto à reforma aos seus sistemas de

¹¹² Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2008. O que o texto omite é o fato de que o PNE da sociedade civil, discutido no I CONED (Congresso Nacional de Educação) e consolidado no II, foi substituído pelo plano governamental elaborado *a posteriori* (BARRETO, 2001b).

ensino, conforme discussão nas seções anteriores, nas formulações das políticas educacionais brasileiras também há um aprofundamento na recontextualização que operacionaliza as primeiras. Dito de outra forma, a expansão de ações e programas do MEC abrange, cada vez mais, todos os níveis de ensino pela via da EAD, sendo justificada, no discurso da democratização do ensino, como forma de “inclusão digital/social”. O discurso da EAD como “modalidade” que teria “as condições de atender às demandas educacionais que se apresentam, com maior possibilidade de concretizar uma mudança no panorama educacional” (NEVES, 1999, p.17), democratizando o acesso, promovendo a equidade, favorecendo a autonomia de aprendizagem para a vida, com flexibilidade e custos mais baixos, se inscreve como um discurso reducionista, reforçando a promessa civilizatória de um sucesso que não virá pela simples adição das TIC aos processos educacionais.

Como discute Barreto (2008b) há um jogo de “expansão – redução”. No primeiro, parece que ao expandir o uso das TIC, como “solução” para todos os problemas ou, como diz a autora “uma espécie de chave-mestra capaz de abrir todos os caminhos e portas” (p.921), deixa de trabalhar os modos de acesso às TIC, como possibilidades de trabalho centradas no processo de ensino-aprendizagem reduzido ao simples acesso a materiais instrucionais.

As formulações nacionais alocadas no portal do MEC estão organizadas, em uma parte, por áreas de atuação e serviços, enquanto que outra parte é dedicada às notícias e novidades modificadas e/ou acrescidas face a desdobramentos sempre novos.

Não há “documentos-chave”, como no BM. Há sim, algumas áreas que tendem a abrigar mais ações do que outras, por se constituírem em foco de atendimento das políticas macro econômicas, merecendo por isso maior aporte financeiro, além de divulgação de dados justificando as ações empreendidas, na perspectiva da “democratização” do ensino e da “inclusão digital”. O discurso performático faz parecer que “uma nova educação”, tecnologizada e a distância é o caminho para o crescimento econômico, no mundo “globalizado”. Essas “novas fórmulas” educativas pretendem a substituição tecnológica parcial e/ou total nos sistemas de ensino, recontextualizando a educação na área de prestação de serviços, consoante o novo imperialismo.

Dentre as formulações do MEC, destacamos: (1) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB) 9.394/96, por se constituir no marco da

educação nacional e por sustentar mudanças importantes no contexto da formação dos profissionais da educação, ao instituir os Institutos Superiores de Educação (ISE) e ao abrir espaço para a modalidade de ensino a distância, especialmente para a FP; (2) a SEED, por abrigar os programas e ações a distância, preferencialmente voltados para a formação de professores; e (3) o Parecer n.º CNE/CP 009/2001 (doravante Diretrizes), que sustenta a resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - Resolução CNE/CP Nº1 de 18 de fevereiro de 2002, por estabelecer um novo perfil docente, centrado no desenvolvimento de competências, em cursos que enaltecem a prática em detrimento da teoria ao defender o conceito de “simetria invertida”, dentre outros aspectos analisados adiante. Juntos, estes documentos, dentre outros, conformam a educação nacional, com modelos verticalizados que tendem a aprofundar a brecha entre os que têm ou não acesso às TIC e os modos de acesso de fato possibilitados.

3.4 Contextualização e análise dos documentos destacados

Na conjuntura em que foi formulado o discurso dos OI para os países periféricos, a história da formação de professores no Brasil sofreu profundas transformações na década de 1990, que se constituíram em retrocesso ante as discussões que vinham sendo empreendidas, conforme o histórico traçado por Freitas (2002).

A autora mostra que a partir das décadas de 70-80, o cenário de democratização da sociedade contribui para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, evidenciando “as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza” (p.138). Aponta que a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, mais tarde, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) redirecionam as discussões travadas no âmbito oficial que entendia a FP como formação de recursos humanos para a educação nos moldes tecnicistas, buscando construir

a concepção da forma de organização da escola à formação do educador, vinculando-a, [...] por sua vez, às grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária (p.139).

Nessa trajetória, nos anos 90, o pensamento hegemônico na América Latina, como um todo, se pautava pelas políticas neoliberais que, voltadas para o interesse do capital financeiro, ganham força, através de acordos “multilaterais” para que adotassem medidas de reformas estruturais do Estado, o que interfere na formulação das políticas educacionais: leis, decretos e portarias, assim como parâmetros e diretrizes, direcionadas para uma nova educação.

Nesse contexto, a LDB, promulgada sob a égide da Constituição Federal de 1988, nasce de uma disputa no Congresso Nacional entre o documento do Fórum de Defesa da escola pública, derrotado em favor do documento do Ministério da Educação. Negligencia assim as propostas encaminhadas pela sociedade civil (entidades científicas, acadêmicas e sindicais), mantendo-se consoante o reordenamento das relações sociais e das mudanças tecnológicas requeridas pela “globalização”. Junto à LDB outras medidas foram tomadas. Entre elas, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os exames nacionais como o SAEB etc., consolidando o cenário das reformas pretendidas, à luz das recomendações dos OI. Soma-se a estas a elaboração das Diretrizes que se inserem “no processo de ‘ajuste’ das universidades às novas exigências” destes organismos e que visam “adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado” (FREITAS, 1999, p.33).

Assumindo como referência as recomendações de ajuste estrutural do Estado, discutido no Capítulo 1, Kuenzer (1999) analisa o caráter geral conferido à LDB, discutindo a manobra do governo em fazer passar o seu projeto de Lei, em lugar do projeto elaborado pela sociedade civil, sob a justificativa de que este continha amarras incompatíveis com um “modelo que fosse ao mesmo tempo mais flexível e mais genérico, assegurando um caráter mais permanente” (ibid., p.176). A lei aprovada “correspondia a um bem elaborado plano de governo, que, articulando os projetos para as áreas econômica, administrativa, previdenciária e fiscal, foi dando forma ao novo modelo de Estado” (ibid., p. 176).

Com a LDB são criados os ISE, como instituição responsável pela formação docente, com uma concepção de educação de forma a atender às novas demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível, em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais, oferecendo

Formação aligeirada e de baixo custo, a concentrar formação específica e formação pedagógica em espaço não-universitário, que pode terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual. Assim, o governo responde à demanda de formação em “nível superior” de um grande contingente de professores para cobrir as necessidades de universalização do Ensino Fundamental e de expandir, na medida dos recursos disponíveis, uma versão secundarista e propedêutica, portanto barateada, de Ensino Médio (ibid., p.181).

Aprofundando a discussão, Barreto e Leher (2003, *op. cit*) analisam que o discurso dos anos 90 foi monocórdio ao mostrar que

Em sintonia com a descentralização, avaliava-se que não bastaria fragmentar o sistema em unidades escolares relativamente autônomas, se os professores e os currículos não fossem flexíveis. [...] [portando], um grande desafio da reforma [...] é flexibilizar o trabalho docente. Descentralizando a escola e flexibilizando o trabalho docente, os currículos poderiam ser mais facilmente reformados e, também, flexibilizados. E, assim, os valores que sustentam o novo espírito do capitalismo poderiam ser veiculados de forma mais sistemática, preparando os jovens para a “globalização” (p.40).

Este preparo para um “futuro brilhante” se inscreve na promessa contemplada no documento do BM (2000). Neste, o conhecimento figura como a grande riqueza do mundo contemporâneo, bastando para isso unir o acesso às informações ao desenvolvimento de habilidades em uma “nova modalidade de ensino”: a EAD, possibilitada pelos avanços tecnológicos. Como afirma Barreto (2008b), a análise não pode passar ao largo das implicações do duplo movimento empreendido pelo MEC: a priorização das TIC para a EAD e a formação de professores como *locus* privilegiado.

Outra medida de destaque é a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED). A partir de 1993, o governo brasileiro, através do MEC e do Ministério das Comunicações toma as primeiras medidas para concretização de uma política nacional de EAD, criando através do Decreto nº 1.237, de 6/9/94, o Sistema Nacional de Educação a Distância. Segundo Saraiva (1996), já em 1993 são firmados o Protocolo de Cooperação nº. 3/93 envolvendo a participação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, do Conselho de Secretários de Educação e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação; o Convênio nº. 6/93 envolvendo o MEC, o Ministério da Comunicação (MC) e a Embratel com a

participação do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), do Ministério da Indústria e Comércio (MinC), Crub, Consed e Undime, dentre outras, visando o desenvolvimento e a viabilização de um sistema nacional de EAD.

Para tanto, o MEC cria uma Coordenadoria Nacional de EAD e

Em 1995, o governo federal cria uma Subsecretaria de EAD, no âmbito da Secretaria de Comunicação da Presidência da República responsável pelo Programa Nacional de EAD.

Em 1996 foi criada, na estrutura do MEC, a Secretaria de Educação a Distância, assumindo as atribuições da Subsecretaria que foi extinta (ibid, p.25-26).

A EAD, inicialmente vinculada à Presidência da República, passa a ser responsabilidade da SEED, já como uma secretaria do MEC, assumindo o Programa TV Escola, que já estava funcionando como programa piloto na Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional - SEDIAE. A partir de então, o referido programa foi expandido para todo o território nacional, com o objetivo de capacitar em serviço os professores de ensino fundamental da rede pública de ensino. Em 1999, o TV Escola foi expandido para os professores do Ensino Médio, por ter sido avaliado como uma medida de sucesso.

Os estudos “Avaliação da TV Escola”, – UNICAMP/NEPP, em 1997, e “TV Escola”, realizado pela Fundação CESGRANRIO”, por solicitação do MEC/SEED, em 1998, foram centrados em dados quantitativos, deixando de lado suas relações com as práticas dos professores e o desempenho dos alunos.

A partir deste primeiro programa, que incorpora o “Salto para o Futuro” com programação diária, além de programas interativos, são criados outros com fins específicos de formação/capacitação de professores, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, o Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO e, mais recentemente, o Pró-Licenciatura.

A SEED afirma assumir a missão de “inovação dos processos de ensino-aprendizagem, fomentando a incorporação das TIC e da educação a distância aos métodos didático-pedagógicos das escolas públicas” (SEED)¹¹³, assim como com os objetivos de universalização e de democratização, do acesso à informação, ao conhecimento e à educação

Em 2005 é criada a Universidade Aberta do Brasil – UAB, que passou a funcionar sob a gestão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

¹¹³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=162&Itemid=300>>. Acesso em: 31 maio 2007.

Superior - Capes, que teve modificada as suas “competências e a estrutura organizacional” através da Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007 ao criar uma “nova” Capes que, segundo o ministro da Educação, subsidiará o MEC “na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País”¹¹⁴.

Em todos estes programas e projetos, as TIC ocupam lugar central no processo de formação dos professores (inicial ou continuada), sendo propalada a crescente oferta de tecnologias, com equipamentos cada vez mais sofisticados, como se apenas deles dependessem mudanças positivas na prática pedagógica dos professores. Como exemplo, citamos os vídeos disponibilizados no próprio sítio da SEED, com programas que tratam de temas a serem trabalhados pelos professores com seus alunos do ensino básico, assim como os que dizem respeito às propostas da EAD no processo de formação docente, oferecidos pelo “Luz, Câmera, Ação”¹¹⁵ e pelo “Guia de Curso”¹¹⁶.

É preciso reconhecer que mesmo o acesso a estes materiais não depende tão somente da disponibilidade das tecnologias, mas da qualidade dos equipamentos, para que suportem o “peso” dos programas, exigindo máquinas potentes em termos de “espaço” e de “memória” e com *softwares* que permitam que se assista tal programação. Ainda do ponto de vista técnico, o tempo de conexão aponta para a necessidade de “banda larga”, o que sugere não apenas disponibilidade financeira, mas viabilidade técnica. Estas são algumas das barreiras que impossibilitam o acesso “irrestrito” aos materiais ditos disponíveis para a pretensa “universalização e democratização do acesso à informação, ao conhecimento e à educação em todos os níveis e modalidades de ensino” (Decreto n.6.320¹¹⁷, de 20 de dezembro de 2007, Art.26).

¹¹⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/palestras/palestra_ifets_mapa_04m.pdf>. Acesso em: 4 out. 2008.

¹¹⁵ Disponível em:< <http://www.seednet.mec.gov.br/luzcamera.php>>. Acesso em 31 maio 2007.

¹¹⁶ SEED - Secretaria de Educação a Distância - Material Didático – Guia do curso – Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=91&Itemid=222>> Acesso em: 31 maio 2007.

¹¹⁷ Este Decreto aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. No Artigo 26 legisla sobre as competências da SEED.

Desta forma, o acesso às TIC por um número cada vez maior de escolas e de alunos/professores não garante modos de acesso favorecedores da apropriação de conhecimentos que venham a se converter em práticas pedagógicas inovadoras.

Sob o pretexto de formar docentes para um “mundo globalizado”, estes são os marcos para a instalação e proliferação de cursos ditos de formação, de atualização, de treinamento, ou ainda de capacitação docente, ancorados nas promessas de uma “nova educação” possibilitada pelas TIC. As transformações “não são apenas epidérmicas e neotecnicistas, pois, em sua base, estão pressupostos sumamente importantes que têm a pretensão de erigir os pilares de uma nova sociedade” (LEHER, MAGALHÃES, 2007, s/p).

Os pressupostos dessa “nova sociedade” são: (1) não existem mais nações capitalistas dependentes e nações imperialistas, mas nações engajadas na inserção no “mundo do conhecimento”; (2) o conhecimento está “disponível a todos”, portanto, aqueles que ajustarem o seu sistema de educação de acordo com o pensamento hegemônico poderão se posicionar em melhores condições na economia-mundo; (3) a educação passa a ser compreendida como uma espécie de passaporte para o futuro “globalizado”; e, (4) que nesse “novo mundo da informação”, o trabalho já não é mais a categoria central na análise da formação social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, terceiro destaque analisado, também apresentam um discurso híbrido ao incorporar elementos do discurso dos OI, materializado nas formulações das políticas educacionais; e de posições assumidas por organizações científicas e sindicais, em termos de formação de professores (BARRETO et al., 2004), marcando a intertextualidade tão superficial quanto necessária ao consentimento pretendido.

Estes discursos, inscritos em diferentes formações ideológicas, resultam em texto que apresenta contradições tentativamente solucionadas através de estratégias discursivas, conforme destacam Barreto et al.:

os deslocamentos semânticos, algumas vezes expressos pela relexicalização: pela escolha de novos termos para designar processos conhecidos, ressignificando-os. Estes processos, por outro lado, também podem ser objeto de um tipo de apagamento, através da nominalização: a conversão de processos em nomes, com a omissão do agente, transformando processos e atividades em estados e objetos, e ações concretas em abstratas. A estratégia discursiva é completada pela modalização assumida: pela suposta ausência de dúvidas em relação às propostas formuladas, como se elas fossem produto de inegável consenso. (2004, s/p).

Para a suposta “democratização” do ensino, as formulações das políticas para a formação docente, são focadas no desenvolvimento de competências requeridas pela “sociedade global do conhecimento”, como “agência” que equivale, discursivamente, às “forças do mercado” nos textos do BM.

A análise das formulações do MEC nos possibilita discutir as mudanças que têm sido propostas no contexto econômico, político e social, face ao sentido hegemônico atribuído às TIC, postas como indispensáveis ao processo de aprendizagem. Sem tecnologias, parece não haver mudança possível.

No movimento de análise do conjunto destes textos em relação ao cruzamento do uso de tecnologias e formação de professores, remetendo ao trabalho docente, o MEC, através de suas formulações parte dos seguintes pressupostos: (1) a democratização do ensino é a chave para a inclusão do indivíduo no mundo “globalizado”; (2) o desenvolvimento de competências é central para o perfil de um “novo” trabalhador, dentre estes, os professores; (3) o acesso às tecnologias será a mola propulsora para o desenvolvimento destas competências; (4) os exames nacionais irão conferir a almejada qualidade do ensino; e (5) a educação como um serviço a ser prestado deve ser expandido à outros setores da economia.

Assim, o MEC supõe que possa dar oportunidades educacionais a todos (Educação para Todos), através da legislação educacional implementada por meio de suas áreas de atuação, cumprindo a função de justiça social e corrigindo a má distribuição de renda, ao mesmo tempo em que alavancando o desenvolvimento do país, para o mercado global da informação/do conhecimento.

A solução da maioria dos problemas da educação brasileira, explicou [o ministro da educação], está em diminuir as desigualdades de oportunidades, ação que depende de um movimento dos governos, dos empresários e da sociedade. “Nosso desafio é construir uma política de Estado” que permita investir, agora e em longo prazo, na formação de professores, trazer e manter a criança e o jovem na escola e melhorar a qualidade da educação¹¹⁸ (MEC, 2008).

A notícia acima, de que “o país está empenhado em melhorar o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis”, é uma resposta ao relatório de monitoramento da Educação para Todos 2008, da UNESCO, apontando o caminho trilhado pelo país em busca de solucionar os problemas educacionais.

¹¹⁸ País está empenhado em melhorar o acesso e a qualidade da educação, reafirma Haddad. 30/04/2008
Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10428>. Acesso em: 16 maio 2008.

O texto apresenta escolhas lexicais significativas para a ACD: *diminuindo* as “desigualdades de oportunidades” ressignifica a educação de processo formativo para se constituir oportunidade de “inclusão” com vistas à equidade, pela via do acesso; *investindo* junto aos empresários e à sociedade no processo de comodificação que vem sendo imposto à educação com a “desresponsabilização” do Estado, ao mesmo tempo em que comercializa o ensino junto a conglomerados, em consórcios e parcerias público-privadas e; *possibilitando* o acesso à educação, sem que haja preocupação com modos de acesso para que se alcance a pretensa “melhoria da qualidade da educação”, como se fora um resultado destituído de construção. É a nominalização presente no discurso.

No *site* do MEC¹¹⁹, figuram textos escritos e imagéticos nos quais as TIC se fazem presentes, reforçando no leitor a idéia de serem imprescindíveis. A mensagem é a de qualquer pessoa, tendo acesso a um computador ligado à internet, poderá acessar ali toda e qualquer informação de que necessite. O que, de fato, não é totalmente verdadeiro. Há páginas no *site* (Portal do professor)¹²⁰ em que é preciso “licença” para acessar, mediante senha e/ou matrícula de professor da rede pública. Em outras, ainda, o acesso é negado, chegando a “inibir” o usuário com uma mensagem de rastreamento: “o acesso a este tipo de conteúdo é PROIBÍDO, e esta ação está sendo monitorada”¹²¹.

Rejeitando o pressuposto da disponibilidade de “todas” as informações na internet, a partir do qual o acesso à rede tem sido metonimicamente tomado pela “democratização do conhecimento”, é relevante pontuar que não se trata aqui do processo de apagamento/substituição de arquivos ao longo do tempo, nem mesmo da exigência de senhas e/ou pagamentos específicos, mas de proibição seguida de “advertência” (BARRETO, 2008b, p.929).

O que chama a atenção é que, diante do discurso da “democratização”, em que o conhecimento estaria disponível a “todos”, bastando para isso o acesso, a restrição venha justamente de um órgão oficial de interesse público e sem fins lucrativos.

O que o discurso apresenta é a ressignificação de palavras historicamente carregadas de significado positivo, como no caso da “democratização”, usadas fora de contexto, restringindo os seus sentidos pelo uso situacional, a-histórico e,

¹¹⁹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 jul. 2008.

¹²⁰ Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2008.

¹²¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?proibido=1>>. Acesso em: 25 jul. 2008.

portanto, afastado de outras possibilidades de leitura. Assim, ao falar em democratização, as políticas educacionais o fazem na perspectiva de engrossar os índices de escolarização, bem como de usuários que tenham acesso às TIC.

Também é importante destacar que o *site* como um todo deixou de trazer a fundamentação, na qual constavam os objetivos, metas, a missão do MEC em relação à educação nacional, para se constituir em *links* que fragmentam a informação em outras tantas páginas. Assim, passa a exigir do usuário maior tempo de pesquisa, além de uma configuração tecnológica mais robusta, que suporte as imagens e vídeos que trazem entrevistas e programas, reforçando os “dados” disponibilizados na página. Assim, a busca permite muita informação quantitativa e legal, com um discurso esvaziado de fundamentação acerca programas e ações propostas. As notícias estão assentadas em dados nacionais, oriundos de órgãos de apoio à ações do MEC (INEP, FNDE) e dos OI, reforçando o efeito das ações esvaziadas de propostas educacionais, como um fim em si mesmas, equacionadas diante de “emergências” macro econômicas.

Nesse sentido, é possível levantar questionamento importante em termos ideológicos, quanto ao caráter técnico das informações disponibilizadas, desviando de abordagens políticas que possam se constituir em luta por mudanças substantivas na educação. O discurso está esvaziado de possibilidades de pensar e de atribuir sentidos às propostas, uma vez que os dados, leis, pareceres e diretrizes já estão instituídos. O caráter crítico, que remeta ao pensar, a suscitar dúvidas e estabelecer o diálogo foi “higienizado”, “pasteurizado”, fazendo parecer tudo muito claro, pronto e formatado para ser implementado no sistema educacional como um todo, por novos profissionais da educação, cuja formação lhes confere competência na/para execução de tarefas, dissociadas do pensar e da construção de práticas pedagógicas comprometidas com a pesquisa e a teoria.

Na página inicial, preservados os informes básicos, a dinâmica de atualização torna praticamente impossível repetir duas visitas iguais. O destaque às prioridades do MEC é feito através de um discurso nominalizado, em que os processos são preteridos pelos resultados pretendidos, como, por exemplo: as avaliações implantadas, o INEP, o FUNDEB, o Boletim escolar e outros. Essas “palavras mais buscadas” ganham destaque do MEC ao apontar ações emergenciais nas políticas educacionais, que mudam freqüentemente, conforme novas prioridades se interpõem. Também tendem a ocultar o agente da ação em orações passivas

(Exemplo: Banda larga chega a 9,6 mil escolas¹²²; Crise não afetará o ensino¹²³) ao apresentar as informações como “dadas”. Tudo isso acontece de forma dinâmica, de forma a (re)compôr o *site* cotidianamente, o que dá uma idéia de modernidade, de agilidade e de solução.

Assim, como parte das políticas educacionais a LDB, os textos da SEED e as Diretrizes apresentam um discurso cujos pressupostos demarcam a ideologia do MEC, através de textos impregnados de escolhas lexicais que exemplificam os pontos de entrada na análise do discurso, conforme segue.

3.4.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96

Na LDB¹²⁴, evidenciamos os artigos em que é legislado sobre os cursos normais superiores e a criação do ISE, bem como a instituição da EAD como a nova modalidade de ensino, por se constituírem nos artigos que tratam mais diretamente do objeto deste estudo.

Quanto ao primeiro destaque, os cursos normais superiores e os ISE estão referidos no Título VI, “Dos Profissionais da Educação”, no Artigo 62, que estabelece que os ISE passem a responder sobre a formação “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a ser oferecida em nível médio, na modalidade Normal”, e o Artigo 63, ao instituir que os ISE serão “destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”, voltados para “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica”; e em “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”.

Ao orientar políticas de formação de forma a aligeirar e fragmentar este nível de formação, Freitas (1999, *op. cit.*) e Kuenzer (1999, *op. cit.*) discutem o retrocesso que a LDB representa no processo de formação de professores. O que o governo

¹²²Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/>>. Acesso em: 5 nov. 2008.

¹²³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 7 nov. 2008.

¹²⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 mar. 2008.

privilegia é um novo perfil de docente, que no dizer de Kuenzer é o “professor sobranter”.

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de “profissional”, talvez como um marceneiro, encanador ou electricista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos (p. 182).

A impossibilidade de construção de uma identidade de professor não pode ser desvinculada dos baixos salários, das condições precárias de trabalho e da ausência de políticas de formação que valorizem este profissional. Conseqüentemente, qualquer pessoa que domine algumas técnicas pedagógicas pode ser professor, discute a autora.

Com o funcionamento dos ISE, Barreto (2001b) e Leher et al. (2006) discutem que há um deslocamento do foco da formação universitária, com ensino, pesquisa e extensão, considerada demasiadamente acadêmica para uma proposta de formação em perspectiva marcadamente antiintelectualista, caracterizando a relexicalização deste nível de formação. Os ISE promovem uma educação “dedicada exclusivamente ao ensino”.

A formação pedagógica assume, assim, a sua versão mais imediatista: treinar habilidades desejáveis em curto prazo. Neste aligeiramento, não há espaço para muitas dúvidas, na medida em que as propostas se baseiam em duas suposições: (1) a de que exista consenso acerca destas habilidades; e (2) a de que a utilização das tecnologias da informação e da comunicação dêem conta, de modo econômico e eficaz, a distância, das estratégias necessárias ao desenvolvimento destas mesmas habilidades (BARRETO, 2001b, s/p).

Este retrocesso da LDB, discutido anteriormente, abre caminho para que as demais formulações aprofundem a precarização e o aligeiramento com a certificação em massa na/para a formação de professores, conforme discutem Leher et al.:

A nova LDB (Lei 9394/96) significou um contundente ataque ao preceito constitucional que conceitua a universidade como instituição em que o ensino, a pesquisa e a extensão estão organicamente vinculadas. Deste modo, “novas modalidades de ensino superior” são admitidas para atender às necessidades do mercado. São conseqüências desta flexibilidade os Institutos Superiores de Educação (ISE) e as Escolas Normais Superiores (2006, s/p).

Assim sendo, a formação de professores realizada nos Institutos Superiores de Educação, e nos Cursos Normal Superior estrutura-se num patamar de menor valorização, sem que seja contemplada a qualificação do professor, conforme consta

nas formulações do MEC e na própria fala do atual Ministro, ao se pronunciar sobre os fins da educação brasileira. O que se tem é o enaltecimento da formação baseada no desenvolvimento de competências, contribuindo para a conformação da função docente e contribuindo para a mercantilização da educação, na medida em que estes cursos passam a ser terceirizados e até mesmo virtuais, oferecidos com a participação da iniciativa privada, endossando a comodificação da educação, em um comércio promissor que traz para o ensino a lógica do mercado.

Como ponto de entrada da análise do discurso, a educação é recontextualizada ao prevalecer o desenvolvimento de competências no lugar antes reservado à formação, com importantes implicações para o ensino: formação mínima, precarização e desqualificação docente.

Nos Artigos 32, 47, 80 e 87, a EAD é legitimada como modalidade de ensino, passando a adjetivar o ensino como *presencial* ou *a distância*. Neste movimento o discurso é modalizado pela afinidade que se estabelece em relação ao tipo ensino oferecido.

O Artigo 32 refere-se à obrigatoriedade do ensino fundamental para a formação básica do cidadão, oferecido pela escola pública, para toda a criança a partir dos seis anos de idade, com duração de nove anos.

Ao mencionar *capacidade* e *habilidade* como aspectos a serem desenvolvidos, o discurso é modalizado com predicados atribuídos aos alunos, representados como incapazes e inábeis para enfrentar os desafios da contemporaneidade.

I - o *desenvolvimento da capacidade de aprender*, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (grifos nossos).

III - o *desenvolvimento da capacidade de aprendizagem*, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e *habilidades* e a formação de atitudes e valores; (grifos nossos).

Este artigo é a porta de entrada para que a educação se faça à distância, mediante o uso de TIC, deslocadas da área para a qual foram produzidas e realocadas como instituidoras de mudanças. As práticas escolares fundamentadas na concepção da “sociedade do conhecimento” intencionam o desenvolvimento da capacidade de aprender e as habilidades requeridas no modo de produção capitalista. Assim, a EAD aparece pela primeira vez, legalmente chancelada no parágrafo 4:

§ 4º O ensino fundamental será *presencial*, sendo o ensino a *distância* utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais (grifos nossos).

A análise empreendida por Barreto aponta que não se trata de uma simples adjetivação, mas das implicações destas para a educação ao estabelecer como contraponto do presencial a “aura” modernizadora e redentora da EAD:

É importante destacar que a adjetivação (presencial), introduzida na LDB (Seção III, Artigo 32, Parágrafo 4º), atribuída ao ensino conhecido e praticado nos mais variados espaços pedagógicos, opera a legitimação do seu contraponto: o “ensino a distância”, este sim necessariamente adjetivado, na medida em que referente a uma modalidade específica. Instaura, ainda, o lugar da diferença: na medida em que o ensino a distância está sempre associado às “novas linguagens”, das “novas tecnologias”, o ensino presencial fica “mais” velho, desgastado, esvaziado. É a qualificação que desqualifica (BARRETO, 2001a, p.25-6).

O Artigo 47 trata da obrigatoriedade tanto do tempo mínimo para o ano letivo regular, quanto da frequência de alunos e professores, *flexibilizando* para a EAD essa frequência obrigatória dos alunos. Com isso, recontextualiza o processo de interação professor-aluno, para que este aconteça como aprendizagem “autônoma”, mediada apenas pela presença de materiais instrucionais.

Art. 47, 3º: “É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância”.

No Artigo 80, a União se coloca como reguladora, enquanto os sistemas de ensino normatizam a produção, controle e avaliação de programas de EAD, como em uma grande “linha de montagem”, ampliando a certificação a partir da avaliação de competências estabelecidas através de novos pareceres, resoluções e órgãos criados para este fim.

Como tópico analítico, a nominalização está presente ao prevalecer o resultado de maior certificação sobre o desenvolvimento de processos que confirmam certificados.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os *níveis e modalidades* de ensino, e de educação continuada (grifos nossos).

Os parágrafos 1º e 2º deste artigo legislam sobre o credenciamento das instituições e a regulação dos “requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância” a cargo da União, enquanto o terceiro parágrafo

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

Neste Artigo 80 a lógica do mercado está presente no ensino ao tratar as questões de credenciamento de instituições; de barateamento da EAD a partir da concessão de canais e concessionárias que “desoneram” o Poder Público; ao mesmo tempo em que privilegiam o setor privado. É o discurso da comodificação da educação legalmente autorizado, abrindo para grandes conglomerados midiáticos, além de abrir para que a educação se faça em atendimento às demandas do mercado, conforme acordos com os OI. Assim, o tratamento diferenciado conferido à EAD abre o caminho para a prerrogativa da educação como comércio em um mercado promissor.

§ 4º A educação a distância gozará de *tratamento diferenciado*, que incluirá:

- I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
- II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
- III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos *concessionários de canais comerciais* (grifos nossos).

Este artigo 80 tem no Decreto n. 5.622 de 2005 as disposições para o funcionamento, credenciamento de instituições, respeito aos acordos internacionais na reciprocidade e equiparação de cursos e outras normatizações. Com isso a educação, com um discurso comodificado, recebe tratamento de prestadora de serviço, em que prevalecem acordos sobre processos educacionais.

O Artigo 87, em outro movimento discursivo, desloca o foco do ensino da formação para a capacitação.

Art. 87, § 3º

- II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;
- III - realizar programas de *capacitação* para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os *recursos da educação a distância*; (grifos nossos)

A precarização analisada no Artigo 32 também está presente neste artigo que preconiza a capacitação em serviço via EAD a todos os professores, em um movimento de conferir uniformidade e controle à educação nacional via substituição tecnológica parcial, com programas oferecidos na presença dos professores com as tecnologias mediando o processo de capacitação, ou como substituição tecnológica

total, em que a capacitação se fará à distância, substituindo-se radicalmente o professor por materiais veiculados pelas TIC, mediadas, quando necessário, por tutores. A certificação massificada, o aligeiramento e a precarização da formação docente serão os resultados destas medidas.

3.4.2 Secretaria de Educação a Distância

Atualmente, no *site* do MEC, o espaço destinado à SEED abriga o maior número de ações no item destinado a “políticas e programas”. São quinze ícones que, assim como já foi discutido anteriormente, apresentam grande mobilidade, com constantes atualizações, sugerindo mudanças substantivas freqüentes.

Quando criado, em 1996, o *site* da SEED trazia informações acerca da missão e das linhas de ação da Secretaria, atribuindo ao “sistema tecnológico” a capacidade de mudar a educação, já que “representa a clara intenção do atual governo de investir na educação a distância e nas novas tecnologias como uma das estratégias para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira”¹²⁵. Hoje, esse discurso já não parece necessário, uma vez que já se encontra naturalizado nas políticas educacionais ao apresentar cada programa como um marco da educação, em que as tecnologias são postas como centrais no processo de ensino, especialmente em se tratando da formação de professores:

A SEED atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras.

Ao se apresentar como agente de “inovação tecnológica”, a SEED, em formulação verticalizada, toma para si o lugar de protagonista das ações educativas e relega o professor a uma participação passiva. A modalidade discursiva se mostra no uso do presente do indicativo “atua” e “promove”.

O pressuposto destes programas que integram a SEED é o de que os professores estão, pelo menos em sua grande maioria, aquém do conhecimento e da competência desejada pelo MEC, para elevar o padrão da qualidade da

¹²⁵ Esta apresentação esteve disponível no *site* da SEED até 2005.

educação. Para sanar o problema, a formação é deslocada da formação para a substituição parcial ou total como forma de aligeirar os processos formativos, descaracterizando a FP. E as escolhas lexicais como “universalização”, “acesso à informação” e “acesso à educação” legitimam essa mudança, em que o caminho é apagado, ficando à mostra o resultado, como nominalização do discurso.

Em conjunto, estes programas objetivam a capacitação, a atualização, e o treinamento, ou ainda a qualificação dos professores da rede pública, utilizando várias mídias nos cursos oferecidos, sejam estes para formação inicial ou continuada. A tônica é a EAD, como o próprio nome da secretaria indica, valendo a ressalva de Barreto ao pontuar que o ensino a distância

se trata da única modalidade que não é nomeada em função do nível de ensino ou da clientela a que se destina, mas ao seu *modus operandi*, assumindo a centralidade das TIC para a veiculação dos materiais de ensino e para o seu gerenciamento (2008b, p.926).

Na análise do discurso, os programas objetivados constituem relexicalizações ao trazer para a educação termos de cunho utilitarista. Além disso, sobressai a recontextualização do processo de ensino para a forma de fazer o ensino: à distância.

Dentre os vários aspectos que podem ser analisados em cada uma destas iniciativas, destacamos duas questões comuns a todas, consideradas de relevância na discussão que vimos fazendo. São elas: (1) o acesso e os modos de acesso dos usuários destas propostas às TIC; e, (2) a impossibilidade de interlocução destes usuários com professores que venham a atender demandas específicas no processo de formação do professor/cursista, a fim de este possa aprimorar a sua prática pedagógica.

Na primeira, o discurso como um todo se restringe ao acesso como meta a ser alcançada, como se fosse suficiente para alavancar a educação a patamares de excelência. Ao deixar de lado os modos de acesso às tecnologias, perde a possibilidade discutir os usos possíveis, partindo-se dos interesses e necessidades dos sujeitos em contextos específicos.

Assim, ao privilegiar o acesso às TIC às camadas menos privilegiadas da população o que a SEED faz é contribuir para o aprofundamento da dualidade escolar, marcante no nosso sistema de ensino. Dito de outra forma, o acesso às TIC

é posto em programas de treinamento e capacitação do usuário, preferentemente com programas de capacitação de professores da rede pública de ensino.

Desta forma, deixa-se de privilegiar usos para que as tecnologias sejam incorporadas como lugar de negociação de sentidos, para que, em meio a inúmeras possibilidades de apropriação das TIC e suas linguagens, possa ser percorrido um caminho autônomo e crítico em suas práticas pedagógicas.

As TIC não são pensadas como enriquecedoras dos processos formativos, mas antes disso como os substituindo. Decorrente do primeiro ponto (acesso e modos de acesso), o cunho instrumental dos cursos veiculados em cursos de EAD compromete a interlocução dos professores/cursistas face ao atendimento oferecido: por tutores no lugar de professores; pela falta de especificidade em atender demandas locais e situacionais, e em função da verticalização na concepção dos programas.

Este discurso vem construindo a precarização do trabalho do professor como forma de administrar as práticas pedagógicas, atribuindo ao professor o lugar de “tarefeiro” (KUENZER, 1999) e contribuindo para um novo perfil de homem consoante a “nova ordem mundial”: flexível, adaptável as novas e constantes mudanças.

No *site* atual, parece já não ser tão necessário explicitar os propósitos e objetivos da SEED. A ideologia subjacente à aposta nas tecnologias como centrais nos processos educativos parece já estar incorporada ao senso comum, circulando nos mais diversos documentos e artigos acadêmicos, nas vozes da sociedade em geral e no âmbito da escola em particular: as TIC estão postas como indispensáveis à aprendizagem, independentemente da discussão acerca dos modos de acesso a elas.

O que antes era um grande guarda-chuva que abrigava os desdobramentos da SEED, hoje está limitado a uma apresentação geral, remetendo a cada uma das “políticas e programas”: os seus objetivos e estrutura organizacional, em páginas específicas, fragmentando as informações, embora os propósitos sejam, de fato, direcionados para um mesmo fim: “democratização” do ensino e “elevar o padrão de qualidade” da educação brasileira. Mais uma vez, a nominalização dos resultados é sobreposta à discussão dos processos de mudanças substantivas da educação.

Dentre os programas voltados à capacitação docente merece destaque o TV Escola, o PROFORMAÇÃO, o ProInfo e o Pró-Licenciatura. A UAB será tratada em separado por estar alocada, desde 2007, na “nova” CAPES.

O Programa TV Escola¹²⁶ é apresentado como o propósito de capacitar, aperfeiçoar e atualizar educadores, proporcionando acesso ao canal e estimulando a utilização de seus programas para o aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública, o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino.

Embora pertencente a SEED, o TV Escola não se constitui em um Programa de educação a distância, na medida em que acontece presencialmente nas escolas que recebem os *kits* tecnológicos. Deste modo, institui uma forma de substituição tecnológica parcial, na qual o professor media os recursos para a sua própria aprendizagem e junto aos alunos, uma vez que parte da programação é direcionada a estes. Os materiais servem de manuais de instrução, caracterizando a recontextualização da educação do campo da formação para a capacitação, em que o lugar do professor é relexicalizado, passando de formador à mediador do ensino.

O ProInfo¹²⁷ – Programa Nacional de Tecnologia Educacional foi criado em abril de 1997, como o objetivo de “promover o uso pedagógico de informática na rede pública de Ensino Fundamental e Médio”, por meio do departamento de Infra-Estrutura Tecnológica (DITEC) em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais. Este programa funciona de forma descentralizada, em que cada Unidade da Federação tem coordenação própria, com o objetivo de “viabilizar e incentivar as capacitações dos professores e outros agentes educacionais para *utilização pedagógica* das Tecnologias da Informação e Comunicação” (grifos nossos).

No *site*, o ProInfo oferece um *link* para “responder” ao que considera “perguntas freqüentes”, pressupondo ser conhecedor daquilo que o usuário gostaria de saber, assumindo de antemão informações como algo “dado”. O Programa, embora operando com coordenações descentralizadas, sofre padronização quanto ao sistema operacional e a instalação dos equipamentos, o que nos leva a questionar a autonomia sugerida (TEIXEIRA, 2006). Ainda neste *link* se chega as Cartilhas, uma para as escolas urbanas e outra para as escolas rurais. Basicamente

¹²⁶ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=134&Itemid=271>>. Acesso em: 22 out. 2007

¹²⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=136&Itemid=>>>. Acesso em: 22 out 2007.

iguais, essas cartilhas dizem respeito exclusivamente as instalações físicas necessárias à instalação do laboratório (aterramento, disposição dos aparelhos, ventilação, temperatura e outros) e às questões relativas aos cuidados que os usuários devem ter uma vez no laboratório. Como um manual, as informações eminentemente técnicas não remetem aos propósitos do trabalho a ser desenvolvido, ou aos diferentes usos que os professores possam vir a fazer.

O discurso defende a descentralização, não sem antes normatizar as “obrigatoriedades”, conformando o uso das tecnologias se faça por todos, sem que se abram possibilidades a partir de demandas dos professores em suas práticas pedagógicas. Para os usuários, a *promessa* de promover o uso pedagógico vem recheada de “perigos” colocados no *site* e nas cartilhas. Na análise do discurso, a modalidade é expressada pelo uso dos verbos modais trazendo, de forma positiva ou negativa, o que pode ou deve ser feito.

Em todas as páginas do *site*, os informes são de cunho eminentemente técnico, quantificando com indicadores o alcance do programa no país, trazendo os gastos, o número de laboratórios e de equipamentos, o número de professores “beneficiados”, dentre outros.

O “benefício” é uma escolha lexical que relexicaliza a formação como sendo um “auxílio”, “um favor”, ou ainda “uma prestação de serviço”. Nesse sentido, também o discurso é comodificado por trazer para a área educacional o cunho de “serviço”.

Da mesma forma, o PROFORMAÇÃO¹²⁸ - Programa de Formação de Professores em Exercício, criado em 1999, é um curso em nível médio a distância com habilitação para o magistério na modalidade Normal, e destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA das redes públicas de ensino do país. Alia “os benefícios da formação em serviço às vantagens da educação a distância”, atingindo uma população numerosa e dispersa geograficamente, “com o fornecimento de orientações e conteúdos pedagógicos de qualidade”¹²⁹.

¹²⁸ Disponível em: <<http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 out. 2007.

¹²⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=163&Itemid=>>. Acesso em: 9 maio 2008.

Mais uma vez o que se apresenta é um discurso técnico, preocupado em fornecer “orientações” a serem absorvidas por estes professores “dispersos geograficamente”. A certeza dos “benefícios” como resultado apaga o processo, marcando a nominalização do discurso.

O Pró-Licenciatura¹³⁰ é um programa oferecido na modalidade a distância, que objetiva cursos de licenciatura, “nas áreas de maior carência de professores para a educação básica por meio de assistência financeira a Instituições de Ensino Superior públicas, comunitárias e confessionais”. A partir de 2006, em sua segunda fase, o público-alvo “são os professores em exercício na rede pública de ensino, há pelo menos um ano e sem a habilitação legal exigida na área em que atuam”. Os cursos têm por objetivo:

democratizar o acesso ao Ensino Superior público, de qualidade e gratuito; melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil por meio da formação inicial de professores em áreas específicas; fomentar o ensino a distância e o uso das TIC como recurso educacional abrangente aplicado à modernização do ensino.

Como ponto de entrada da análise do discurso, destacamos a nominalização uma vez que democratização, uso das TIC e qualidade representam as finalidades dos cursos oferecidos, sem que se levem em conta propostas educacionais para que tais resultados sejam alcançados. Outro aspecto presente no discurso é o atendimento a “áreas de maior carência de professores de educação”, perpetuando-se a lacuna com programas que tendem a desqualificar ainda mais a docência.

A capacitação que permita o acesso às TIC, os materiais instrucionais em forma de manuais para uso de materiais como modelos a serem seguidos, a presença de tutores/instrutores mediante a aprendizagem constituem-se em aspectos da recontextualização da educação para formas precárias da função docente. O programa pretende formar um professor capaz de contribuir para a construção de uma nova escola, preparando-o para “propor e implementar as ações necessárias à sua transformação”.

O Pró-Licenciatura utiliza a programação do TV Escola e sugere o uso do RIVED¹³¹, outro programa veiculado pela SEED. Este último nasce de parceria Brasil-Estados Unidos, denominado Rede Internacional Virtual de Educação com o

¹³⁰ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=179#Apresentacao>. Acesso em: 12 jul. 2008.

¹³¹ Disponível em: <http://www.rived.mec.gov.br/site_objeto_lis.php>. Acesso em: 12 jul. 2008.

objetivo de produzir “conteúdos pedagógicos *digitais*, na forma de objetos de aprendizagem [...] associando o potencial de informática às *novas* abordagens pedagógicas” (grifos nossos). Em 2004, o processo de “produção de objetos de aprendizagem” é transferido para as universidades, em uma ação batizada de “Fábrica Virtual” e passa a se chamar Rede Interativa Virtual de Educação. Seu discurso é modalizado pelas adjetivação dos conteúdos pedagógicos, agregando a forma “digital” que venha a conferir “novas” abordagens.

O RIVED/Fábrica Virtual intenciona inserir novas abordagens pedagógicas nos cursos de licenciatura das universidades por meio de um trabalho colaborativo, gerando “uma cultura *de produção e uso* de objetos de aprendizagem nas universidades, envolvendo os futuros licenciados e bacharéis” (grifos nossos). A intenção é a utilização plena dos objetos de aprendizagem pelos alunos, na dependência da capacitação dos professores das escolas de educação básica via EAD, além da capacitação de multiplicadores dos NTE - Núcleos de Tecnologia Educacional.

A escolha lexical “Fábrica Virtual” dá o tom da relexicalização pretendida ao trazer do modo de produção fabril, como linha de montagem, a produção de programas que serão acessados pelos professores/cursistas, podendo estes programas ser consultados em partes, no sentido de atender a necessidades específicas para as suas aulas. Dito de outra forma, bastaria atender a demandas pontuais de professores e alunos, descontextualizadas do todo a ser trabalhado.

Os programas acima destacados se utilizam de um discurso que, ao contrário do dito, não deixa margem para que se materializem as “vantagens” e/ou os “benefícios” oferecidos aos professores. A recontextualização da formação para o treinamento em serviço é a tônica das propostas de FP, ao deslocar a formação para formas desqualificadas de docência em cursos aligeirados e precarizados. Os modelos a serem seguidos são outro ponto a ser sublinhado, na medida em que destituem o professor de possibilidades de modos de acesso, limitando-os ao acesso previsto como uso correto dos materiais.

O discurso deixa à mostra o caráter político-ideológico dos programas que enaltecem o técnico em detrimento de discussões que privilegiem mudanças substantivas, em que os processos pedagógicos se constituam em práticas inovadoras para professores e alunos. Assim, tecnicamente colocados em manuais e cartilhas, padronizando e homogeneizando formas de pensar e de agir, os

professores/cursistas são alijados de modos de acesso que lhes possibilitem processos formativos com vistas à emancipação.

Estes programas e projetos da SEED, com seus pacotes tecnológicos, não apontam para mudanças positivas nos processos de ensino-aprendizagem, pela democratização de informações ou ainda por mudanças paradigmáticas na educação, pois, fundados na racionalidade instrumental/utilitarista, acabam por distanciar o processo de ensino-aprendizagem de uma perspectiva autônoma no processo de FP.

Outro aspecto que merece atenção diz respeito a ações e programas a *priori* alocados na SEED, mas que remetem a outros *sites* quando a busca é aprofundada. É assim o e-Tec Brasil (Escola técnica aberta do Brasil), dirigido à Formação Profissional Técnica de Nível Médio a Distância, que remete ao *site* do MEC, articulando a Secretaria de Educação a Distância e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; o Portal Domínio Público, remete ao Governo Federal, e com a UAB, que remete à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (“nova CAPES). Outros órgãos extrapolam as funções antes atribuídas à SEED, que deixa de abrigar todas as propostas de educação a distância contidas nas políticas educacionais, estabelecendo uma espécie de parceria com outros órgãos do governo. Ao que parece, também a EAD está sendo deslocada da condição de pertencimento da SEED, para galgar patamares de “maior poder” dentro do próprio MEC e/ou mais diretamente ligada ao Governo Federal.

É nessa perspectiva que Dourado (2008) discute a “nova” CAPES que, ao abrigar a UAB, mostra a organicidade das ações desenvolvidas nestes dois últimos anos, com vistas à expansão da área educacional, através de programas de EAD.

A expansão do ensino superior, via modalidade a distância, através da UAB, se consolida como lugar de formação sob orientação da “nova” CAPES, que criou duas Diretorias como suporte às suas ações: uma de Educação Presencial de Educação Básica e outra de Ensino a Distância, garantindo-se assim “foro privilegiado” (Dourado, op. cit., p.904) à EAD.

A Diretoria de Educação a Distância (DED) passa a coordenar o “Sistema UAB”¹³², priorizando:

¹³² Disponível em: < http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=27>. Acesso em: 15 out. 2008.

a formação e capacitação inicial e continuada de professores para a Educação Básica [com] a articulação entre instituições públicas de ensino superior [...] para promover, através da metodologia da educação a distância, acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional.

conta com o apoio de quatro coordenadorias que, de modo orgânico, dão conta da supervisão e fomento, da articulação acadêmica, da infra-estrutura dos pólos e das políticas de informação, “revelando a importância estratégica desta diretoria da CAPES” (ibid., 907).

Ao objetivar atender às “camadas da população que estão excluídas do processo educacional”, a ideologia reprodutora da estrutura social presente nas políticas educacionais ganha materialidade, explicitando a dualidade do ensino. É o discurso ressignificando “o como”, o “para quê” e “a quem” ensinar.

Se a educação sofreu uma recontextualização para “menos”, ao perder o lugar de responsável pelos processos de ensino-aprendizagem para se constituir em formação precária em cursos de atualização e capacitação, a EAD vem sendo recontextualizada para “mais”, em programas de substituição tecnológica parcial ou total (programas semi-presenciais ou a distância) com foco na formação em serviço, atendendo à legislação, as recomendações dos OI, dentro da lógica mercantilista que passa a fazer parte do processo educacional.

O sistema UAB tem como objetivos:

desenvolver a modalidade de educação a distância, com a finalidade de *expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior* no País, além de *ampliar o acesso* à educação superior pública levando tais cursos às diferentes regiões do país;

oferecer cursos superiores para *capacitação* de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e apoiar a pesquisa em *metodologias inovadoras* de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação;

atingir objetivos sócio-educacionais com a colaboração da União com entes federativos, e estimular a criação de centros de *formação permanentes* por meio dos pólos de apoio presencial (grifos nossos).

No primeiro objetivo, as finalidades estão centradas em ações que pretendem “desenvolver a modalidade EAD”, “expandir a oferta de cursos” e de “ampliar o acesso à educação”, de modo que, importam os resultados, deixando-se os processos que confirmam mudanças substantivas à educação de fora, deixando a mostra a nominalização como ponto de entrada da análise.

No segundo objetivo, a relexicalização, outro ponto de entrada, fica por conta da capacitação ao invés da formação almejada no fortalecimento de processos que

possibilitem um trabalho autônomo aos professores. Também as TIC postas como metodologias inovadoras empobrecem o trabalho realizado pelos professores pelo próprio caráter capacitador oferecido nos cursos.

O último objetivo apresentado traz a idéia de “formação permanente”, consoante com as recomendações do BM, analisadas na Seção 3.2.1, especialmente com o quarto documento chave: “Aprendizagem permanente na economia global do conhecimento: desafios para os países em desenvolvimento”. Assim, ressignifica a educação permanente no sentido de flexibilizar e adaptar às novas aprendizagens, face aos rápidos avanços tecnológicos, em um mundo em constantes mudanças e, portanto, com novas demandas.

Na página eletrônica da UAB, o discurso que circula é o de que esta é uma formulação mais avançada em termos de propostas de formação em nível de graduação, ao oferecer cursos de “qualidade”, ao oportunizar o ingresso de um maior número de estudantes neste nível de ensino, ao propor o “aproveitamento” de espaços já existentes para encontros presenciais, assim como para o uso de laboratórios, quando necessário, dentre outras medidas.

Neste mesmo *site* está posto que o trabalho junto aos alunos, via encontros presenciais, será feito através de tutores que atenderão os alunos em grupos de 25; também está explanada a logística de funcionamento, do processo seletivo, da busca de parcerias entre os consórcios públicos dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal); e da equipe técnica-administrativa e docente de cada pólo, formada pelo coordenador do pólo, o técnico em informática, um bibliotecário, um auxiliar para a secretaria e os tutores presenciais.

A terminologia mais freqüente relativa a quem viabiliza o processo pedagógico é o tutor; o professor só é mencionado como parte de uma equipe que

organizará o material didático, ministrará os conteúdos dos respectivos cursos por meio de recursos tecnológicos, tais como a Internet, os aparelhos que possibilitam a realização de videoconferências, fax, telefone etc., e orientará os tutores quanto à condução do projeto político-pedagógico dos cursos, de forma presencial ou não (ZUIN, 2006b,p.944).

Barreto (2008b) sintetiza

o tutor, como figura introduzida no contexto educacional brasileiro pela EaD e como elo mais frágil de toda uma cadeia de simplificações, é um desdobramento previsível do processo de esvaziamento da formação e do trabalho docente (Barreto, 2004),

não podendo ser desvinculado da aposta centrada nos materiais ditos “auto-instrucionais” e nas tecnologias para a sua produção e circulação.

A escolha do tutor posto no lugar do professor como mediador da aprendizagem representa uma relexicalização na medida em que traz para a área da educação um novo termo não pertencente a história da educação brasileira.

3.4.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Nas Diretrizes, a arquitetura do texto segue um diagnóstico, documentado a partir da fala destas diferentes vozes para, a seguir, encaminhar propostas do que deve mudar, determinando *o quê* e *como* ensinar, em um processo de homogeneização e simplificação inseparável da noção de competência que lhe dá suporte, “em um discurso marcado pela circularidade e desprovido de abordagem conceitual substantiva” (BARRETO et al., 2004, s/p). A aprendizagem via tecnologias, através de propostas de formação de professores a distância, promove a mudança necessária à nova educação, centrada no desenvolvimento de competências. Portanto, é possível dizer que as TIC configuram mecanismo de operacionalização da “formação baseada em competências” (BARRETO, 2004b).

Como ponto de entrada da análise do discurso, o processo de aprendizagem é nominalizado pelo resultado de uma formação competente que se sobreponha a formação do professor.

Ao longo do texto as formas verbais associadas aos verbos auxiliares “deve e “pode” figuram mais de uma centena de vezes, modalizando o discurso no sentido daquilo que “enforma” a FP, ao o que *deve* e o que *pode* ser feito no processo de formação, com vistas ao futuro exercício da profissão. Abaixo alguns exemplares da modalidade presentes nas Diretrizes:

que *deve* haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional (ibid., p. 30) (grifos nossos).

Ao considerar a “*simetria invertida*” o texto assume que “Não se trata de infantilizar a educação do professor, mas de torná-la uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele *deve* facilitar a seus futuros alunos (ibid., p.31) (grifos nossos).

Ao fazer referência aos conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional, há a valorização do conhecimento obtido da experiência: "saber – e aprender – um conceito, uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho" (ibid., p. 49).

Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles *deve* ser dado assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências (ibid., p.33).

[...] aprendizagem *deve* ser orientada pelo princípio metodológico geral que *pode* ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas (ibid., p.41).

A palavra “competência(s)” está presente 86 vezes no texto, sustentando a própria orientação do curso de formação de professores na

construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação (DIRETRIZES, 2001).

Assim colocadas tantas vezes no texto, as competências reforçam diretrizes que sejam comuns nos cursos de formação, “necessárias à atuação profissional” [sic] (ibid., p.40), como referência na construção do projeto pedagógico (ibid., p.63); referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (ibid., 63).

Aprender para formar o docente competente está presente no discurso das Diretrizes centradas em competências que favorecem e regulam as ações dos professores, sendo estas avaliadas, constituídas, enumeradas, especificadas, exigidas, necessárias, objetivadas, obtidas, previstas, e requeridas.

A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta (ibid., p. 49).

Ao colocar as competências como centrais no processo de formação de professores, o que o Parecer faz é trazer a lógica produtivista para o campo da educação em um movimento de recontextualização.

Na efetivação da construção de competências, a autonomia aparece como mais um produto a fazer parte da formação dos professores, juntamente com “o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir”, a

“compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução”, e “responsabilidade pelas opções feitas” (ibid., p.29).

A qualificação refere-se à capacitação do trabalhador para o posto de trabalho, ao passo que o desenvolvimento de competências desloca para o indivíduo a sua própria formação. Melhor dizendo, a noção de competências está intimamente ligada à capacidade dos indivíduos de se adequarem a novas situações e de resolverem problemas que possam enfrentar na sua realidade de trabalho. Ao mesmo tempo, essa noção traz embutida a idéia de obtenção de sucesso, de eficiência, talvez um resgate de um dos princípios da teoria liberal clássica, a livre concorrência, que pressupõe a competência para o indivíduo se lançar no mercado e sobreviver nele. Essa noção de competência vem acoplada à de empregabilidade, à de responsabilização dos trabalhadores por sua condição no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2003, p.32).

Outra noção determinante nas Diretrizes para a FP, na qual a prática vem se sobrepondo ao ensino e pesquisa, é a “simetria invertida”. Com uma frequência de apenas 5 vezes, a expressão é forte na medida em que é colocada como “imprescindível para que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do professor”

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor (DIRETRIZES, p.30).

Além disso,

evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas (p.30-31).

A simetria invertida ressignifica o discurso na perspectiva da homogeneização da aprendizagem em um único sentido e de caráter mimético.

No discurso das Diretrizes, as TIC figuram 19 vezes no texto, fazendo acreditar e justificando os grandes investimentos ao referir-se à importância do uso de novas tecnologias como recurso para a educação básica e ao defender que o mesmo deve ser feito em relação à formação de professores. Mas, inseridas nos cursos de formação docente, não deixam dúvidas quanto ao esvaziamento do trabalho do professor, já que redimensionam a finalidade mais nobre:

Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a

finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais (DIRETRIZES, 2001, p.25).

“Gerir e referir o sentido” são escolhas lexicais que deflagram a comodificação do discurso, ou seja, dão a dimensão de uma formulação que espera do docente uma ação afeta a área administrativa, cujo comportamento será “gerencial” em detrimento do fazer pedagógico.

É a reprodução dos sentidos hegemônicos, indo de encontro aos valores proclamados nas Diretrizes, especialmente no que tange à leitura crítica esperada dos alunos. Estes, ao contrário dos professores deverão:

aprender a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se, assumir responsabilidades (DIRETRIZES, 2001, p.10).

Além disso, é importante que [os alunos] aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma e que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários, cooperativos, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça (ibid., p.10).

Nestas duas citações das Diretrizes, é possível depreender movimentos contraditórios do que se espera de alunos e de professores, como se o processo de formação do futuro docente não fizesse parte do processo ensino-aprendizagem dos alunos que virá a ter. Dito de outra forma, há um descompasso, desta vez entre os desafios postos pelas leituras nas escolas e as políticas de formação de professores em curso.

A proposta acaba sendo a celebração das múltiplas linguagens articuladas nos textos multimidiáticos, contrariamente em nome da legitimação do sentido supostamente único, “correto”, a ser gerido, conforme a citação do texto direcionada aos professores. Desta forma, há o privilégio da dimensão técnica sobre dimensões político-pedagógicas, o que exclui as possibilidades apropriação com vista a trabalhos plurais. A introdução das TIC é posta em perspectiva oposta para professores a alunos, ressignificando o foco da formação proposta ao docente.

É importante assinalar, ainda, que o discurso das Diretrizes aposta no conhecimento como forma de reorganização da dinâmica econômica, social e política

Com relação ao mundo do trabalho, *sabe-se* que um dos fatores de produção decisivo passa a ser o conhecimento e o controle do meio técnico-científico-informacional, reorganizando o poder advindo da posse do capital, da terra ou da mão-de-obra. (DIRETRIZES, 2001, p.9) (grifo nosso).

No trecho acima há a ocultação do agente, tendo como função

marcar a existência de um suposto consenso em torno da questão, combinado com certa carga de persuasão, pois a repetição recorrente desses aspectos discursivos conduz o leitor a acreditar que não existem divergências a respeito, como que anulando uma possível refutação. (NOGUEIRA, *op. cit.*, p.108-109).

Em “*sabe-se*”, o que está implícito é que *é do conhecimento de todos*. Desta forma, longe de constituir um consenso, “os autores isentam-se de demonstrar ou comprovar o que está sendo dito, que é passado como se fosse a “única verdade” (NOGUEIRA, *op. cit.*, p.109).

No documento, é dito que o conhecimento advindo do “avanço e pela disseminação das TIC impacta as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania” (DIRETRIZES, 2001, p.3). Supõe, portanto, que as TIC venham do exterior.

A metáfora do impacto causado pelas TIC reforça o determinismo tecnológico em que a aposta está nas tecnologias como instituidoras de novas formas de viver e de ser, definidoras da história. Barreto tece crítica com diversos autores à origem das tecnologias como responsáveis por uma suposta “revolução tecnológica”:

como extrapolação conceitual indevida, motivada pelo determinismo tecnológico (Antunes, 1999; Leher, 2000), concebendo-as como determinantes de processos em que também estão enredadas, como se sua produção pudesse ser pensada fora das relações que as engendram. Por outro lado, a produção situada nas áreas da informação e da comunicação tem ensejado o uso recorrente de imagens como a do seu “impacto” sobre a educação, metáfora bélica que supõe a tecnologia como uma espécie de projétil e a educação como um alvo vivo (BARRETO, 2003, p. 273).

Nessa mesma perspectiva, Lévy (1999) discute que as apropriações das tecnologias extrapolam o seu uso mecanicista, na medida em que

não somente as técnicas são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas durante o seu uso pelos homens, como também é o próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal (junto com a linguagem e as instituições sociais complexas)’ (p.21).

Ao enfatizar o conhecimento prático, o discurso das políticas educacionais para a FP, presente nas Diretrizes, acaba por valorizar modelos a serem seguidos, através de treinamento, de capacitação, e do desenvolvimento de habilidades. No

documento, é possível verificar um tipo de discurso comodificado, pois “dominado por um vocabulário de habilidades”, cujo conceito tem, por um lado, “implicações ativas e individualistas”; e, por outro, “implicações normativas, passivas e objetificadoras: todos os indivíduos adquirem elementos de um repertório social comum de habilidades, por meio de procedimentos de treinamento” (FAIRCLOUGH, 2001 p. 257).

O uso das TIC está relacionado: à modernização institucional; ao atendimento às transformações aceleradas da sociedade; da ampliação e diversificação das formas de interagir e compartilhar em diferentes tempos e espaços (DIRETRIZES, 2001, p.25); e ainda ao aumento da possibilidade de aprendizagem dos alunos; e de formação de professores, possibilitando que “realizem satisfatoriamente as tarefas de formação” (*ibid.*, p.50).

No Art. 14 das Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária para que os projetos sejam construídos, por cada instituição formadora, “de forma inovadora e própria”, abrangendo “as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional”(ibid., p.67).

Leher et al. (2006, s/p) sintetizam que as Diretrizes representam

mais uma peça na engrenagem da formação massificada e aligeirada, em especial por meio de modalidades de educação a distância. São elementos centrais dessas concepções: a) o empobrecimento dos conteúdos no processo de formação docente por meio do uso da noção de competências e a retomada de uma concepção tecnicista de educação; b) uma concepção de estágio como simulação do processo de trabalho docente, uma formação reduzida ao “aprender a fazer”, marcado por uma perspectiva pragmática; c) o esvaziamento da perspectiva investigativa que deve atravessar a formação profissional; d) a descaracterização das dimensões filosófica, política e sociológica da formação docente.

Se a ideologia disseminada nos documentos dos OI é recontextualizada na nas formulações do MEC, é preciso indagar até que ponto é refletida/refratada nos discursos dos sujeitos que interagem nas escolas concretas, ultrapassando o *discurso sobre* elas contido nas políticas.

Nos termos do presente estudo, enquanto este capítulo buscou as tramas da dualidade na recontextualização das TIC em nível mundial, o seguinte se caracteriza por uma expressão local da dualidade escolar em dois contextos que, fisicamente próximos, materializam a assimetria não mais entre países, mas em função da

classe social a que se destinam, como uma espécie de reconfiguração do cenário macro: de países centrais e periféricos a classes dominantes e subalternas.

CAPÍTULO 4

4. OS DISCURSOS DOS SUJEITOS NAS ESCOLAS

Este capítulo trata da pesquisa de campo realizada em duas escolas inscritas em contextos distintos atendendo: a Escola X, pública, alunos de classes subalternas e a Escola Y, privada, alunos de classes dominantes, sendo as denominações aqui utilizadas (X e Y) uma expressão do compromisso de manutenção do anonimato assumido junto a estas instituições. Ambas são escolas de grande porte (com mais de mil alunos), localizadas na Zona Sul do município do Rio de Janeiro.

A pesquisa objetivou a análise do discurso do corpo docente e discente: coordenadores e professores e alunos, investigando o(s) sentido(s) atribuído(s) à presença das TIC no processo de escolarização. Visou a compreender os modos pelos quais as TIC estão entrando (ou não) na escola, qual a sua contribuição para as práticas pedagógicas dos professores e para o desempenho dos alunos.

Não estando inscrita em recorte quantitativo, a focalização destas escolas e a seleção dos sujeitos não foram sustentadas por questões de ordem estatística.

Sem pretender remeter a generalizações descabidas, a pesquisa é sustentada pela possibilidade de acesso aos discursos dos sujeitos nelas inscritos, de modo a identificar suas relações com o contexto macro objetivado no capítulo anterior. A pretensão foi analisar a recontextualização das TIC nos casos específicos, como materializações da dualidade escolar (GRAMSCI, 1991).

Nas situações de entrevista, os sujeitos verbalizaram aspectos que extrapolavam as questões focais, nas quais a análise se concentrou.

Foram realizadas entrevistas que levaram em conta as recomendações técnicas referendadas em Lüdke e André (1986), no que diz respeito à relação de interação entre entrevistador e entrevistado no momento da entrevista. As autoras apontam como vantagens do instrumento a possibilidade de captação das informações desejadas; o aprofundamento das questões levantadas; e o

esclarecimento imediato das mesmas. Para tanto, enfatizam que a entrevista, seja estruturada ou semi-estruturada, exige:

respeito pelo entrevistado; capacidade de ouvir atentamente e estimular o fluxo das informações; uso de roteiro com tópicos principais (ainda que este seja feito antes da entrevista para que o pesquisador tome consciência de seu objetivo) e; seu êxito depende das qualidades e habilidades do pesquisador. (p.35-36).

As condições de produção das entrevistas não possibilitaram a gravação. Na Escola X, em função da ausência de local que garantisse o silêncio necessário, devido à poluição sonora interna e externa à escola, localizada em área de trânsito intenso. Na Escola Y, o motivo foi a proibição do uso do gravador nas entrevistas com os alunos. Assim sendo, o material aqui analisado não contempla as especificidades da linguagem oral, como pausas e hesitações, mas o registro escrito das falas, concomitante e posterior a elas, na perspectiva da fidelidade e da inteligibilidade possíveis naquelas situações concretas.

Para a realização da pesquisa nas Escolas X e Y, foram elaboradas questões que nortearam o encaminhamento das entrevistas junto aos sujeitos participantes da pesquisa, conforme seguem abaixo.

Com os coordenadores, ampliamos o universo das questões para além da contribuição que as TIC possam introduzir nas práticas pedagógicas dos professores e/ou no desempenho dos alunos, buscando apreender as concepções que sustentam a recontextualização das TIC na escola: coordenação, projetos, suportes e o lugar a elas atribuído.

1. De que forma as tecnologias da informação e da comunicação - TIC - estão entrando na escola?

- a) Que tecnologias da informação e da comunicação estão presentes na escola? Por quem são utilizadas?
- b) Se utilizadas pelos professores: Como se dá o acesso às TIC? Com que frequência? Há critérios para a sua utilização?
- c) Quem coordena os trabalhos com as TIC? Quais as atribuições do coordenador?
- d) Como são implementados os programas/projetos de informática educativa junto a professores e alunos?

e) Houve/Há algum curso para que os professores venham a utilizar as TIC em sua prática pedagógica? Com quantas horas? Com que tipo de certificação?

2. Qual a contribuição das TIC nas práticas pedagógicas dos professores? E no desempenho dos alunos?

Junto aos professores, nosso foco abrangeu questões buscando compreender como foram/estão sendo introduzidas as TIC na escola, bem como a contribuição destas para suas práticas pedagógicas e para o desempenho de seus alunos:

1. De que forma as tecnologias da informação e da comunicação - TIC - estão entrando na escola?

- a) Como se dá o acesso às TIC?
- b) Houve/Há algum curso para que os professores venham a utilizar as TIC em sua prática pedagógica?

2. Qual a contribuição das TIC nas práticas pedagógicas dos professores? E no desempenho de seus alunos?

- a) Com que propósitos as TIC são utilizadas?
- b) Que sentidos são atribuídos aos usos das TIC: como as TIC entram na sua vida (profissional e pessoal)?
- c) Que mudanças podem ser apontadas em sua prática pedagógica, a partir da utilização das TIC? Qual a contribuição no desempenho de seus alunos?

Com os alunos, procuramos compreender o(s) sentido(s) atribuído(s) às TIC, bem como a contribuição destas para o seu desempenho escolar:

- a) No seu entendimento, com que propósitos as TIC são utilizadas?
- b) Que mudanças podem ser apontadas na dinâmica das aulas, a partir da utilização das TIC?
- c) Houve modificação no seu desempenho escolar, a partir da utilização das TIC? Como? Em que disciplinas?
- d) Que sentidos são atribuídos aos usos das TIC: como as TIC entram na sua vida (escolar e extra-escolar)?
- e) Que relação você estabelece entre TIC e futuro profissional?

4.1 As escolas pesquisadas

Anterior à análise das entrevistas com os sujeitos já especificados, é relevante situar o contexto sócio, político e econômico em que cada uma destas escolas está inserida, nas suas relações com as condições de produção deste trabalho de campo. Dito de outra forma, é importante sintetizar o que foi possível ver e vivenciar nestas duas escolas, a forma como foi disponibilizado o espaço físico e o tempo de permanência do pesquisador na instituição, bem como a organização do público alvo frente às demandas do pesquisador.

4.1.1 Condições de produção do trabalho de campo

De início, nos reportamos ao caminho percorrido para que este trabalho fosse realizado. A solicitação de que houvesse um encaminhamento oficial por parte da Universidade à qual o pesquisador está vinculado, assim como um resumo do exame de qualificação, em que estivesse presente o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa, foi comum a ambas as escolas.

Afora essa questão, a autorização de uma e de outra escola seguiu trajetórias distintas. Para a Escola X, vinculada ao sistema educacional público, a permissão passou, obrigatoriamente pela Coordenadoria, órgão da Secretaria do Estado. Ou seja, a escola não foi consultada acerca da disponibilidade em receber um pesquisador, que em alguma medida demandaria tempo e espaço para a realização de um número significativo (cerca de 50) entrevistas. Enquanto isso, na Escola Y, valendo-se da prerrogativa da sua autonomia de escola privada, a autorização foi concedida pela própria instituição, na pessoa do diretor e/ou coordenador responsável. Assim, anterior à autorização, os coordenadores do Ensino Médio, segmento solicitado para a realização das cerca de 50 entrevistas já haviam sido consultados e, por sua vez, já haviam esboçado a organização na carga horária de alunos e professores, assim como o local no qual aconteceriam os encontros.

Na chegada às Escolas X e Y, o contato com o corpo docente e discente e os encaminhamentos para a ocupação do espaço escolar foram determinantes para uma aproximação do funcionamento de cada uma destas realidades, a partir da maneira pela qual a ocupação dos espaços físicos institucionais possibilitou ao pesquisador o contato mais direto e “espontâneo” ou mais “contido”, na medida em que mais organizado e, portanto, passível de maior controle.

A Escola X

Esta escola atende a alunos oriundos de vários bairros, desde a Cidade de Deus, Recreio, Barra, Gávea, Jacarepaguá, Vidigal, Rocinha, Rio das Pedras, Copacabana, Botafogo e Leblon. Estes alunos pertencem às classes subalternas: são filhos de profissionais que percebem baixa remuneração.

Contrariamente à aprovação da Coordenadoria para que o trabalho de campo fosse realizado, ao chegar à Escola X, houve resistência da Diretora Adjunta em atender o já autorizado, alegando falta de tempo por conta do acúmulo de serviço e pela multiplicidade de funções, uma vez que a escola se encontra sem orientadores educacionais e sem supervisores pedagógicos.

A incumbência foi transferida para outra Diretora Adjunta. Para tanto, seria preciso retornar à escola em outro dia e horário, na tentativa de marcar o início da pesquisa de campo.

Também esta segunda Diretora Adjunta resistiu à proposta já autorizada pelo órgão competente, mas ante a minha insistência de fazer valer o documento já assinado pela Coordenadoria acabou por aceitar que os trabalhos fossem iniciados, desde que isso não acarretasse mais trabalho para a Direção. Assim, passado este período de resistência, com a aquiescência da Direção para o início da pesquisa de campo, houve permissão para que entrássemos na escola a qualquer hora e falássemos com professores, alunos ou com o coordenador do Laboratório de Informática (LI), em qualquer espaço, otimizando os horários das entrevistas, bem como contatar os sujeitos que participariam da pesquisa. A exigência era a de que não houvesse prejuízo ao andamento da rotina escolar.

O que a princípio sugeriu resistência nos pareceu ser mais um controle. Isto é, controle do que ocorre na escola, dos espaços e horários “gerenciados” pela Diretora e pelas três Diretoras Adjuntas, que se revezam nos três turnos, garantindo

“a normalidade da rotina escolar”: disciplina, ordem, presença dos professores nas salas para que os alunos não fiquem à deriva, permanecendo as atividades conformadas nos devidos tempos e espaços. A inovação de práticas pedagógicas, a incorporação de tecnologias a estas práticas e as reuniões de planejamento não têm lugar na instituição pela própria falta de pessoal, declarada na fala da Diretora Adjunta. Assim, a expectativa de outros resultados além da tarefa cumprida, ou seja, da aprovação dos alunos a cada etapa e ao final de ano, não está em jogo.

Desta forma, ficou estabelecido que as entrevistas com os docentes aconteceriam na sala dos professores, no horário do intervalo, já que não há outros espaços livres nas dependências da escola, bem como não há períodos livres na carga horária dos professores, uma vez que “*não há “janelas” ou qualquer outro horário fora da sala de aula*”, ou, ainda, professores substitutos e/ou coordenadores que pudessem cobrir os tempos necessários às entrevistas.

Foram feitas entrevistas com um coordenador do Laboratório de Informática e com 9 professores de diferentes disciplinas, que aceitaram disponibilizar o seu intervalo para este trabalho. As entrevistas foram feitas em condições desfavoráveis à produção acadêmica, em meio ao barulho de uma sala de professores em horário de intervalo, com direito a festejos de aniversário, disputa pela merenda, interferência na fala do professor que estava sendo entrevistado, oferecimento em participar como voluntário, e interrupção imediata da entrevista quando o sinal os chamava para retorno às atividades com os alunos.

Além disso, a falta de privacidade para que os sujeitos entrevistados verbalizassem suas opiniões: “o que penso e/ou como eu percebo” foi uma constante. No decorrer das entrevistas, não houve qualquer indagação por parte dos professores acerca do que estava sendo investigado. As respostas pareceram “espontâneas”, no sentido de não sustentadas por reflexão sistemática prévia, e o discurso, ora inflamado, ora apático, distanciou-se do foco pesquisado, trazendo mais queixas das faltas sentidas no cotidiano escolar do que propriamente acerca das TIC: seus usos, os sentidos a elas atribuídos, bem como as possibilidades conferidas pela sua incorporação às práticas pedagógicas dos professores, com vistas ao desempenho dos alunos.

Com os alunos, as entrevistas encontraram maiores percalços ainda. As 36 entrevistas foram feitas em horários de recreio no pátio, no *hall* do andar térreo ou no pátio coberto; no período das aulas de Educação Física com aqueles que não

estavam participando das atividades propostas e estavam assistindo aos colegas jogarem; ou na biblioteca, com alunos que estavam fazendo alguma pesquisa solicitada quando da falta de algum professor. Nestas situações, os alunos foram convidados a participar da entrevista.

Acresce o barulho interno do ambiente escolar, a sua localização entre duas avenidas de trânsito intenso, razão pela qual a intenção de usarmos um gravador foi abandonada antes mesmo de que fosse solicitada a permissão para o seu uso.

Os sujeitos entrevistados foram pegos de surpresa ao serem convidados a participar de uma pesquisa de campo. Alguns aceitaram prontamente o convite. Outros, no entanto, só aceitaram ceder o seu tempo quando incentivados pelos colegas, quer isso signifique algo positivo ou não, uma vez que em alguns casos “empurrar” o colega significou livrar-se de sua própria participação. Por fim, houve quem não se sentisse “com coragem” de recusar a solicitação e acabou por responder às questões, ainda que timidamente.

Estas diversas formas de participação, demonstradas pela população da Escola X, nos remetem à análise do próprio processo de entrevista. Aqui não se trata de responder objetivamente a um teste de múltipla escolha, mas de responder a partir do conhecimento e vivência acerca do que está em jogo; de se sentirem prontos para participar e, neste aspecto, a escola não fez qualquer preparação com docentes e discentes. A livre circulação pela instituição, sem que houvesse uma organização e/ou um cronograma que determinasse quem participaria e qual o período de tempo de cada entrevista, permitiu que a participação se desse de forma aleatória. Isto é, na medida em que “pegos de surpresa”, os entrevistados simplesmente discorreram acerca do tema, sem qualquer preparo prévio, ensaio ou estudo específico. Assim sendo, questões respondidas com um “*Ah! não sei isso*”, ou “*nunca pensei a este respeito*”, remetendo à idéia de desconhecimento, foram entendidas por nós como sendo respostas “espontâneas”, sem maior elaboração, dado o caráter imediato entre o convite e o início da entrevista.

A Direção da escola e os professores não tomaram conhecimento de quantas entrevistas foram feitas, quem foram os alunos e de que séries. Parece que, desde que não houvesse interferência do pesquisador nos horários das aulas, a escola não teria nada a obstar.

O LI da escola é coordenado por uma professora que não recebe nenhum incentivo financeiro para exercer a função. Segundo a Direção, não há normas para

a utilização do espaço, cabendo à coordenadora, junto aos professores que venham a solicitar o uso do LI, viabilizar a ocupação do mesmo.

A coordenadora atual deverá ser substituída em 2008 por uma professora que está fazendo o curso de “Dinamizador de Tecnologia Educacional”. Este curso é oferecido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC-RJ e pretende a criação de um Quadro da Rede de Ensino, interessados em atuar como Dinamizadores de Tecnologia Educacional. A idéia é a de que a introdução das TIC aconteça na “rotina de sua ação pedagógica (da escola)”, de modo a “também oferecer mecanismos de inclusão digital e social aos alunos”. A proposta pedagógica prevê como resultados a serem alcançados “instrumentalização para inserção no mercado de trabalho e desenvolvimento de competências para a vida em sociedade e o pleno exercício da cidadania”¹³³.

Para tanto, o governo do Estado, através da Secretaria de Estado de Educação e da Coordenação de Tecnologia Educacional, estabelece as “Diretrizes para o retorno dos Orientadores Tecnológicos”¹³⁴ (OT) a vigorar a partir de setembro de 2008. Para a função é exigido que: o professor tenha experiência comprovada em tecnologias da informação e da comunicação, seja capacitado pelo NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional); o horário atenda aos três turnos das escolas; e assuma as funções de “gerenciar do Laboratório de Informática Educativa das escolas”, “organizar os horários de utilização do laboratório”, “zelar pelo funcionamento dos computadores, antenas e demais equipamentos tecnológicos existentes nas escolas”; “auxiliar os professores na construção do planejamento das aulas a serem ministradas nos laboratórios; assessorar os alunos na execução das tarefas”, dentre outras. Não são previstos horários de estudos em que os modos de acesso às tecnologias sejam privilegiados, possibilitando usos diferenciados pelos professores e alunos.

Em uma retomada, mais sofisticada do ponto de vista tecnológico, o tecnicismo educacional dos anos 70, os dinamizadores deverão ser capazes de ações organizacionais e gerenciais: promover, gravar, catalogar, organizar, dinamizar, auxiliar, orientar etc. Todas essas ações estarão voltadas principalmente

¹³³ Disponível em: <http://www.cted.educacao.rj.gov.br/publico/dinamizadores/divulga_dinamizadores.asp>. Acesso em: 21 nov. 2007

¹³⁴ Disponível em: <http://www.cted.educacao.rj.gov.br/edital_documentos/ot_diretrizes_2008.pdf>. Acesso em: 10 out. 2008

para a recepção dos programas da SEED – MEC: Salto para o Futuro e TV Escola, estimulando a utilização do Kit Mídia e *softwares*.

A propósito, como discute Freitas (1999, p.24), dentre as políticas governamentais no campo da formação de professores está “a massificação e o caráter de capacitação pedagógica (pragmatismo e o retorno ao tecnicismo)”, conformando “tanto pela via de sua capacitação, quanto a definição de sua atuação profissional” (EVANGELISTA, SHIROMA, 2007, p. 539):

essas forças políticas derramam sobre ele [professor] diversificadas estratégias de (con)formação, tanto pela via de sua capacitação, quanto de definição de sua atuação profissional. Algumas características são importantes: capacidade de adaptação; rapidez nas respostas e solução de problemas; flexibilidade na gestão dos problemas cotidianos; habilidade em responder às demandas de pais, alunos e gestores (p.539).

Segundo a Diretora Adjunta e alguns professores, a escola não recebe equipamentos, assim como também não foi implementado nenhum projeto envolvendo as TIC no desenvolvimento de práticas pedagógicas. Tudo o que a escola possui é um Laboratório de Informática para atender a todos os alunos e professores. Neste laboratório, montado com verba do ProInfo (Programa do MEC) e da própria escola, o número de computadores ligados à internet é insuficiente, ou seja, cada aparelho atende de 2 a 3 alunos ao mesmo tempo, a depender do tamanho da turma. Para a manutenção dos equipamentos, a escola tem que contar com recursos próprios.

A organização do espaço escolar é limitada às poucas dependências comuns que a escola possui: a biblioteca, o LI e o pátio, sendo em parte coberto e em parte ao ar livre, onde estão instaladas duas quadras de esporte. Assim, estando cada turma com seu professor em sala, compete à Direção acompanhar a rotina, evitando transtornos que venham a ocorrer nestes espaços, atuando junto aos alunos, familiares ou responsáveis, e professores. Ao mesmo tempo, vale ressaltar que a exigüidade do espaço acaba por exigir formas de convivência que privilegiem o bem comum. Estes espaços “pertencentes” a todos, muitas vezes ocupados concomitantemente por diferentes turmas e/ou alunos dispersos, exige controle por parte da direção e funcionários, que de forma ou mais ou menos coercitiva, exige “filas para a merenda” e controla a permanência de alunos no espaço escolar apenas no seu turno de aula, de forma a não haver um número que exceda a capacidade física da escola. Esse “gerenciamento” das formas de ocupação do

ambiente escolar constitui-se na busca de ordenamento da instituição, possibilitando que visualmente a escola se apresente organizada, limpa, conservada, com murais atualizados.

Ao se referir a fatos ocorridos na escola, envolvendo algum nível de criminalidade/ marginalização/desvios de conduta e, até mesmo fora dos muros do colégio, a Diretora Adjunta declarou a dificuldade enfrentada pela Direção, funcionários e professores em manter os rumos daquilo que, no seu entendimento, deveria se constituir em uma *“boa formação”* para estes estudantes, pois, no dizer desta Diretora, há uma *“farsa”* envolvendo a escola pública. Seu discurso reflete a necessidade de uma postura firme por parte da Direção para que a disciplina seja mantida e, para isso, conta com a *“vigilância”* de funcionários e dos próprios professores: *“Só desta forma é possível mantê-los no prumo, pelo menos nos horários em que permanecem nas dependências do colégio é preciso muito controle.”*

A *“farsa”* acima referida tem o sentido de que a educação oferecida não atende às demandas dos alunos, no que diz respeito à inserção destes na sociedade e no mercado de trabalho: *“a escola não atende à formação necessária para que os alunos, saindo da escola, tenham um trabalho, uma ocupação. Eles saem sem condições de competir com alunos oriundos de escolas boas, particulares”*. Nesse sentido, diz a Diretora, *“se justifica que as políticas educacionais ofereçam cotas para os alunos “menos favorecidos”, pois só assim eles poderão ingressar em cursos superiores”*. E, mesmo assim, ou por isso mesmo, terão sua formação deficitária, como forma de perpetuar a organização social requerida pelo capitalismo, na qual os que se encontram à margem não devem ser considerados excluídos, mas parte integrante do sistema instituído.

A modalidade discursiva expressa na referência à escola particular como sendo a *“boa”* coloca em jogo a *“ruim”*, identificada à pública. Como generalização, será analisada adiante, uma vez que figura nas falas de entrevistados de ambas as instituições pesquisadas. Desde já, é importante sublinhar que a associação tende ao maniqueísmo, em face de uma leitura não dialética da relação escola-sociedade, na perspectiva da escola pública *“ruim”*, deficitária, existindo para cumprir o *“papel”* de reproduzir um ensino que venha a confirmar a organização social, no contexto macro em que está inserida.

A merenda oferecida pela escola parece ser um ponto forte no parecer da entrevistada, uma vez que muitos alunos do turno da noite vêm para escola em busca de uma refeição: “*Tão logo a merenda é servida eles vão embora*”.

Nos turnos da manhã e da tarde em que estivemos no Colégio, observamos que há, tanto na entrada, quanto no corredor que dá acesso ao interior da escola, um responsável pela manutenção da ordem, permitindo ou não a saída de alunos, organizando a fila que dá acesso à merenda e encaminhando os alunos que permanecem no pátio após o sinal de início das aulas. Chama a atenção o quanto o funcionário mantém o comando, conduzindo os alunos para dentro das salas após o sinal.

Além dos computadores e da internet banda larga, o Colégio conta com uma televisão, um aparelho de DVD e um aparelho de *Datashow*. Este último não foi sequer mencionado pela Diretora, talvez por ser uma tecnologia nova na escola, ainda distante do domínio de uso por parte dos docentes.

Na escola X, a observação dos (não) espaços, das falas livres, as “denúncias” feitas por professores e alunos expuseram de forma mais crua a instituição. Parece que nada é filtrado ou preservado. É como se não houvesse o que preservar. Se alguém é autorizado a participar do contexto escolar, então tudo pode ser “dito”, sem qualquer censura ou limite, seja de caráter individual ou institucional.

A Escola Y

De forma diversa, o processo de autorização na Escola Y foi simplificado pela autonomia que caracteriza as escolas privadas. Uma vez atendida a exigência de encaminhamento da documentação solicitada, o Diretor da escola repassou ao Coordenador Geral do Ensino Médio o trabalho junto aos coordenadores das três séries do Ensino Médio implicados na pesquisa, para que cada um organizasse os horários de entrevista com professores e alunos.

Assim sendo, foram estabelecidos os dias e os horários das entrevistas com 40 alunos e 8 professores. Já as entrevistas com os dois coordenadores dos setores de Informática Educativa e de Mídia e Educação foram marcadas a partir de minha iniciativa, nos horários e dias convenientes para estes profissionais.

A organização para a realização das entrevistas se sobrepôs à solicitação de que as mesmas fossem realizadas com sujeitos voluntários. Isso, de fato, não ocorreu. Os professores foram selecionados pelos coordenadores, em horários previamente agendados, de acordo com o trabalho desenvolvido com as turmas. Da mesma forma, o nome, as turmas e o horário de cada aluno que participou da pesquisa foram marcados pelo coordenador de cada série, sem dar margem a que estas se estendessem além do tempo previsto, ou ainda, que os alunos se desviassem do local indicado para as mesmas. A secretária da série, ou o próprio coordenador se encarregou de acompanhar o movimento do público-alvo. Em alguns casos, quando um aluno se apresentava à entrevista e, por uma questão de gênero ou por que o nome não correspondia à lista que me havia sido fornecida, alguma explicação foi dada: ou o aluno ainda não havia sido liberado dos trabalhos, ou havia faltado naquele dia.

Sob a égide de uma “super” organização, a escola exerceu grande controle sobre o processo ao determinar quem participaria, e o fez, certamente, escolhendo professores e alunos que atendessem às expectativas da escola tanto pelas respostas dadas quanto pelo comportamento cortês que mantiveram no decorrer das entrevistas, demonstrando interesse e curiosidade a respeito do que estava sendo investigado, com que propósitos, bem como a instituição à qual eu estava vinculada.

Assim também aconteceu com os professores, diferindo apenas no tempo de permanência destes no decorrer das entrevistas.

Os coordenadores das três séries do Ensino Médio estabeleceram como tempo médio para as entrevistas com os alunos 10 minutos, enquanto que, para os professores, o tempo foi estimado em 20 minutos, pois entendem que uma vez *“dada uma oportunidade os professores tendem a falar muito: se deixarmos eles falam por horas”*.

Quanto à gravação das entrevistas com os alunos, não houve permissão, sendo alegado que a escola teria que se reportar às famílias para que a autorização viesse delas, uma vez que os alunos são menores de idade.

Neste contexto, a organização de horários e a disponibilização de um espaço físico reservado e silencioso foram estabelecidas levando em consideração os trabalhos desenvolvidos em cada série, de forma a não alterar a rotina ou, de pelo menos, interferir o menos possível no andamento dos trabalhos escolares. As

dependências da escola facilitam este tipo de organização, pois os espaços são amplos e em número suficiente para atender à demanda das várias solicitações que se interpõem.

Uma particularidade facilitadora no gerenciamento e organização das entrevistas é a concepção que a escola oferece sobre a ocupação das salas, isto é, o professor ocupa sempre a mesma sala e são os alunos que circulam buscando o espaço do próximo período, com exceção dos laboratórios, que necessitam de materiais específicos e “sofisticados”, postos como tecnologias de ponta. Assim, se em determinado turno ou período não estiver ocorrendo alguma disciplina, aquela sala estará vazia.

A organização também é facilitada pelo aporte de pessoal da escola, pois há sempre professores substitutos presentes. Assim, se houver alguma falta no corpo docente, o substituto entra em ação. Com isso, os pais também podem deixar seus filhos sob a responsabilidade da escola com a certeza de tudo estará sob controle, sem períodos vagos e sob o olhar dos educadores.

Desta forma, a imagem da instituição parece revestida de “imaculabilidade”, no sentido de seu papel formador. Além dos preceitos religiosos, há o compromisso com o processo de formação dos alunos, remetendo às questões relativas ao processo ensino–aprendizagem, oferecendo serviços de apoio, reuniões com as famílias, espaços de lazer extensivos aos familiares, segurança, e outros.

A instituição cultiva a idéia de favorecer inovações na escola, tanto em relação aos “recursos humanos”, incentivando a especialização do corpo docente, quanto de materiais que venham a atender à qualidade do ensino, consoante as demandas do mundo moderno, em relação à escolaridade pretendida para os seus alunos.

Assim, serviços são criados no intuito de dar conta destas propostas inovadoras em consonância com a concepção de *“um mundo mais atual, em constante transformação e, no contexto da globalização”*. Dito de outra forma, a escola não pode ficar por fora *“desta grande revolução tecnológica”*. Aliado a essa abertura está o caráter tradicional a ser preservado e que confere a esta instituição escolar privada, dirigida às classes dominantes, o lugar de formação integral de seus alunos: *“As famílias saberão avaliar o tradicional: a disciplina, o caráter rigoroso com que os conteúdos são trabalhados por professores capacitados e comprometidos*

com o papel formador que exercem junto aos alunos e as inovações que a escola vem oferecendo como preparação de seus alunos para o mundo lá fora”.

Nesse sentido, de escola “aberta” ao novo, é que são oportunizados outros trabalhos, sejam acadêmicos ou não. No primeiro caso, como exemplo, houve a permissão desta pesquisa de campo, assim como de outras, no dizer da Direção, com o apoio dos coordenadores do Ensino Médio. E, no segundo caso, pelas possibilidades de trabalhos comunitários, nos quais a escola direta ou indiretamente, incentiva seus alunos, familiares, professores e funcionários a participar. Um exemplo foi a feira que aconteceu por ocasião da Semana da Criança, onde foram expostos trabalhos artesanais feitos em projetos comunitários e vendidos nas dependências da escola.

No dizer dos coordenadores, o colégio faz uso das tecnologias desde a pré-escola, oportunizando usos diversos aos coordenadores, professores e alunos, tanto administrativos quanto pedagógicos. Há dois departamentos disponíveis ao corpo docente e discente: Informática Educativa, mais afeto aos projetos desenvolvidos no currículo e Mídia e Educação, responsável por pensar no projeto de modernização da escola, na divulgação do trabalho escolar junto à mídia e no desenvolvimento de projetos extracurriculares. Cada um destes departamentos tem coordenação própria e toda uma equipe que desenvolve projetos de interesse dos professores e alunos, avalia *softwares* e recomenda a aquisição de novas tecnologias, visando dar “*uma resposta aos anseios das famílias, no contexto do mundo em que vivemos*”.

A escola conta com laboratórios de Física, Química, Línguas Estrangeiras e outras disciplinas, além de outros que atendem a interesses próprios dos alunos, como é o caso do Laboratório de Robótica.

É em nome de proporcionar a “*melhor formação aos alunos*” que o colégio credita às novas tecnologias lugar de destaque, “*sem deixar de investir no professor*”, em cursos que venham a conferir o conhecimento necessário para trabalhar com as novas ferramentas em sua prática pedagógica.

Para a escola, “*o professor está em primeiro lugar*”, razão pela qual são oferecidos os mais “*diversos instrumentos que venham a garantir melhor desempenho no processo ensino-aprendizagem*”. Há estímulo para a realização de cursos de especialização, de atualização nas áreas específicas de atuação de cada professor, além do desenvolvimento de projetos inovadores de suas práticas pedagógicas.

Aos alunos, a escola reserva a intenção de prepará-los para “o ingresso na vida futura: universidade, mundo do trabalho, sem deixar de desenvolver as competências exigidas no contexto global”.

Além disso, a instituição atende à população de baixa renda (desde que devidamente comprovado os baixos rendimentos), no turno da noite, com cursos de se estendem da alfabetização aos cursos profissionalizantes, entendido como trabalho filantrópico.

Entre a escolaridade oferecida aos alunos pertencentes às classes dominantes e aos alunos de baixa renda, expõe a dualidade dentro da própria instituição, ao expor a educação oferecida a uns e a outros. Aos primeiros, é proporcionado ensino humanista, voltado para a formação geral e para a continuidade dos estudos, visando ao sucesso profissional e à autonomia. Aos últimos, são oferecidos cursos técnicos, profissionalizantes.

Na escola Y, o discurso dos professores tendeu a enaltecer a instituição como lugar que respeita o corpo docente e discente, oferecendo condições favoráveis de trabalho, apoio pedagógico, materiais compatíveis com a inovação de propostas pedagógicas e, além destas, com projetos extracurriculares que venham a contribuir na formação geral dos alunos, a partir de interesses pessoais. Nesse sentido, as respostas mostram que também os professores têm orgulho de pertencer à instituição.

Perguntados se as entrevistas poderiam ser gravadas, professores e coordenadores responderam que nada tinham a obstar, pois o que eles dissessem ali “*não constituiria algo novo para a escola*” e que, portanto, não havia problema algum em ser gravado. E complementaram que, “*nas reuniões de avaliação junto aos coordenadores, sempre há a oportunidade para discordância, reivindicações e solicitações para aquisição de livros, softwares e outros, desde que se constituam em material que reverta na qualidade do ensino e só serão adquiridos uma vez avaliados e chancelados pelos setores responsáveis*”.

4.1.2 Presença das TIC nas escolas: práticas pedagógicas, acesso e modos de acesso

Os sentidos atribuídos às tecnologias diferem nas duas escolas pesquisadas na medida em que os sujeitos, inscritos em realidades distintas, têm acesso e modos de acesso que acabam por privilegiar o(s) uso(s) das TIC em diferentes perspectivas, a partir da realidade econômica e social em que estão inseridos.

Como primeiro ponto de entrada, a análise dos discursos permitiu verificar que os professores da Escola X partem do pressuposto da fundamental importância de tecnologias na escola, atribuindo aos poucos recursos tecnológicos ali existentes e à dificuldade de acesso a eles aspectos como: o desinteresse, a falta de curiosidade e o baixo desempenho dos alunos, além de prejuízo ao seu trabalho, na medida em que não constituem auxílio e agilidade no desenvolvimento de suas aulas. As mediações constitutivas do processo ensino-aprendizagem parecem assim obliteradas pelo centramento das TIC, sugerindo aceitação da substituição tecnológica, conforme expressa nos exemplares discursivos abaixo:

Seria bom poder sair da rotina, despertar o interesse dos alunos.

Falar de tecnologias aqui na escola é falar do que poderia ser: seria mais fácil, aprenderiam melhor, despertaria a curiosidade para novas aprendizagens.

O desempenho deles tende a ser maior com o uso das tecnologias.

Eu sinto muita falta de tecnologias que possam favorecer a aprendizagem e o trabalho do professor.

As tecnologias “abrem as portas do mundo” com muito mais informação.

Acredito que se fosse uma prática [o uso de TIC] integrada à escola, as aulas seriam mais dinâmicas, ágeis, interessantes.

[as TIC] vieram para dinamizar e tornar as aulas mais atraentes.

Outro pressuposto, derivado do primeiro, diz respeito à existência de uma forma correta de uso das TIC. Como desdobramento, está a expectativa da oferta de treinamento com as instruções de uso, referida não apenas aos poucos aparatos tecnológicos presentes na escola. Ao mesmo tempo, a concepção de uma forma correta não pode ser desvinculada da crítica explícita às limitações de acesso e uso naquela escola, bem como às políticas (“*balela*”) para a incorporação educacional das TIC.

Ele [o professor] tem que aprender a trabalhar com as tecnologias, mas, para isso, seria preciso, além de cursos de treinamento, vontade. Só capacitar não adianta, é preciso por em prática o que se aprende nos cursos de capacitação.

As políticas educacionais são uma ‘balela’, são para jogar mais trabalho para o professor [...] que está aí para obedecer ao sistema.

não há preparo algum para que os professores aprendam como planejar suas aulas no computador. Isso facilitaria as tarefas do professor.

Elas [as TIC] não existem na escola, ou melhor, o que existe é obsoleto e em pouca quantidade.

Os professores também sugerem que o acesso às tecnologias corresponde à saída para a “empregabilidade” dos alunos, referindo-se à dificuldade de conseguir empregos, considerando as deficiências da escolarização e as poucas oportunidades extra-escolares.

eles teriam um futuro mais garantido, com um emprego garantido e com melhores salários.

deveria existir uma disciplina de informática, pelo menos por seis meses. Seria o suficiente para ajudar o nosso aluno a conseguir emprego.

Estas falas que pretendem a presença das TIC na prática pedagógica, pela simples adição do acesso a elas, se inscrevem em outros discursos que circulam nas políticas educacionais, fazendo chegar à escola programas e aparatos destituídos de discussão pedagógica substantiva, bem como no discurso recorrente da mídia e da sociedade em geral corroborando para a idéia de centralidade das TIC, disseminando um discurso ideológico que intenciona um novo perfil de trabalhador, formado para o desenvolvimento de competências:

Será difícil para eles enfrentar o mercado de trabalho em um mundo em que pelo menos duas competências são indispensáveis, lidar com a informática e falar inglês.

Já os professores da Escola Y assumem as TIC como suporte que pode conferir agilidade, dinamismo e inovação ao seu trabalho, através de modos de acesso que contribuam no processo ensino-aprendizagem, em parceria com os professores, a partir do aporte técnico/pedagógico que a instituição oferece. Outro pressuposto é o da necessidade de constante atualização face à proximidade que os alunos têm com estes aparatos no seu cotidiano. Os professores partem do entendimento de que as TIC não são condição *sine qua non* para a formação dos alunos, mas sim complementares, tanto no processo de escolarização, quanto na sua vida pessoal e futuro profissional, contemplando suas necessidades e interesses.

Os alunos desta escola terão sucesso na vida profissional, com certeza, mas não será só pelas condições materiais. Será, principalmente, pelas oportunidades de vida, que conferem a eles boa formação.

são formas complementares de desenvolver o raciocínio.

setor de Informática Educativa sempre pronto a auxiliar os usos que o professor possa fazer de *softwares*, de novos aparatos, desenvolvendo projetos, respeitando a especificidade de cada disciplina e de cada turma.

Comum aos professores de ambas as escolas é o aspecto facilitador e dinamizador das tecnologias. Diametralmente oposta é a aposta nas TIC. Para as classes subalternas, tendem a ser representadas como “salvadoras” do processo ensino-aprendizagem, enquanto que, para as classes dominantes, estão integradas ao processo formativo na sua totalidade.

Dito de outra forma, no discurso dos professores da Escola X, o que conta é o acesso às tecnologias, sem que se leve em conta os modos de acesso para a incorporação destas a sua prática pedagógica, proporcionando usos que venham a complementar o processo ensino-aprendizagem, como forma de contribuir para o seu trabalho, bem como na formação dos alunos. Já no discurso dos professores da Escola Y, são os modos de acesso, tanto na escola quanto fora dela, associados às demais oportunidades de formação dos alunos, que constituem o diferencial para usos integrados a rotina de seu dia a dia.

As TIC (se presentes) seriam tudo: mudança paradigmática e ferramenta; peças fundamentais para a vida moderna que a globalização não pode prescindir (Escola X).

Os nossos alunos têm muitas tecnologias em casa, até mais sofisticadas do que as nossas, e isso os ajuda a conciliar tantos interesses e afazeres que eles têm hoje em dia. Eles saberão tirar proveito desses aparatos no futuro profissional porque isso já faz parte do seu cotidiano (Escola Y).

Assim como os professores, os alunos da Escola X pressupõem que a presença de tecnologias é de fundamental importância no processo de escolarização e para sua vida futura. Se presentes, as TIC fariam toda a diferença, conferindo a eles melhor desempenho, melhores notas e garantia de emprego. Por um lado, é possível afirmar que reproduzem o discurso hegemônico que circula na sociedade em geral e naquela escola. Por outro, é preciso reconhecer que, nas suas condições materiais de existência, este discurso veicula a promessa de melhor inserção no mundo do trabalho e das relações sociais, sendo alimentada pelas restrições de acesso às TIC naquele contexto específico. Assim, a aposta parece estar centrada nos aparatos, sem levar em conta a escola como um todo: corpo docente, serviços de apoio, recursos materiais, horário de estudos, e atividades

extracurriculares que contribuam com a sua formação geral, como a participação em eventos culturais, leituras, e outros.

Seria muito bom se a escola oferecesse aulas de informática e que usasse tecnologias mais modernas no dia a dia, e em maior quantidade, porque seria um jeito de ajudar o aluno que sai da escola a conseguir emprego melhor.

Tecnologias e profissão são indissociáveis. Para “se dar bem na vida” tem que saber usar tecnologias.

Emprego para quem tem conhecimento em tecnologia é mais fácil e garante melhores salários.

As tecnologias, por possibilitarem acesso a todas as informações, são importantes no futuro profissional. O cargo ocupado pode ser melhor e os salários também.

As tecnologias melhoram o desempenho em geral, trazem novos conhecimentos. Na globalização o conhecimento se espalha, é só ter acesso a Internet.

Por não haver uso sistemático das TIC, discurso dos alunos remete ao hipotético, oscilando: (1) entre a viabilização de uma aprendizagem que teria de imediato melhores notas, refletindo-se no futuro pós Ensino Médio, seja pela continuidade dos estudos com o ingresso em cursos superiores, seja para a “empregabilidade”, isto é, a prontidão para ingresso no mercado de trabalho; e (2) o engodo possibilitado pelas tecnologias na hora de realizar as propostas solicitadas pelos professores.

A escola deveria oferecer mais acessos aos professores e alunos, com o objetivo de melhorar a aprendizagem e auxiliar no futuro dos alunos.

é só procurar o que a professora pediu e “cortar e colar” e dá tempo de entregar na hora. Mas o trabalho não fica tão bom e também não se aprende muito.

O discurso do corpo docente e discente da Escola X aponta para a “falta” de tecnologias, reforçando a lacuna entre o propalado oficialmente e as condições materiais concretas da escola, além do imaginário de que na ausência de tais condições a função escolar está comprometida. A escola passa então a ser descrita pela carência de TIC, de programas, de *softwares*, de serviços de apoio, e outras, desconsiderando as possibilidades do que possa ser feito, a partir do lugar que ocupa em conjuntura histórica específica.

Ao atribuir às TIC a responsabilidade pelo fazer pedagógico, destituindo o professor do seu trabalho, agora ressignificado como tarefas e atividades, a escola deixa de exercer a sua função primordial na formação do cidadão, passando a se constituir em um local de preparadora para o mundo do trabalho, em que os professores deixam de ser os protagonistas de suas práticas pedagógicas.

Para os alunos da Escola Y, o pressuposto é o de que as tecnologias são parte integrante de sua vida escolar, enriquecendo e complementando processos pedagógicos e da sua vida em geral, ampliando processos de comunicação, cultura e lazer. Ou seja, as tecnologias também são requeridas na escola para classes dominantes, mas em outra perspectiva: integrada às condições (favoráveis) de existência daquele grupo. O mesmo pressuposto pode ser verificado em relação ao seu futuro profissional: as TIC estão inseridas no conjunto de condições favoráveis não apenas à obtenção dos postos de trabalho desejados, mas ao sucesso representado pela atualização rápida e constante.

as aulas com vídeo são complementares, elas não ensinam nada novo [as TIC] sempre fizeram parte da nossa vida: para estudar, lazer, comunicação.

os professores usam para complementar o conteúdo que eles trabalham e para facilitar o entendimento.

A gente tem informações complementares sobre os assuntos que o professor traz, é possível compartilhar conhecimentos, todos os alunos acabam participando mais porque trazem mais informação, lêem mais.

as tecnologias acabam sendo um complemento para os estudos [...], aquilo que é trabalhado em sala de aula pode ser enriquecido com a pesquisa na internet, aumentando o conhecimento daquilo que se aprende na escola.

Comum aos alunos de ambas as escolas é a importância atribuída às TIC para o futuro profissional. Contudo, esta relação é substantivamente diversa, na medida da divisão social do trabalho. Para os alunos da Escola X, as TIC, com destaque para o conhecimento adquirido em informática, estão inscritas no imaginário como uma espécie de passaporte para conseguir e manter um emprego (“sobreviver”). Saber informática implica melhores ganhos (“*sem conhecimentos nessa área, a pessoa “cai fora” em seguida*”). Para os alunos da Escola Y, “trabalho” está diretamente associado à produção de novas possibilidades e à obtenção de sucesso (“*competir com projetos*”), em um cenário radicalmente distinto, implicando a superação do simples acesso, em direção a modos que contemplem necessidades e interesses específicos:

as tecnologias são um meio de sobreviver no mundo de hoje. Hoje tudo é globalizado: as informações, o conhecimento, o trabalho (Escola X).

Quem não acompanha os avanços em tecnologia, “fica para trás”, os salários são piores e, as chances de conseguir emprego são menores (Escola X).

Ter acesso e saber usar com criatividade pode ser um diferencial na hora de apresentar um trabalho, competir com projetos, ter sucesso em pesquisas e assim por diante (Escola Y).

Na vida profissional elas representam rapidez e agilidade na elaboração de projetos, de atendimento, de informações necessárias para resolver questões que surgem [...] (Escola Y).

O segundo ponto de entrada é a nominalização. Professores e alunos da Escola X tendem a colocar o uso das TIC como resultando em melhores aulas, melhor desempenho, garantia de futuro etc. O processo para que se alcancem essas possibilidades parece não contar. Assim, os discursos privilegiam o imaginário de que, se presentes na escola, as TIC mudariam a situação “de desvantagem” em que se encontram, conferindo um futuro promissor, ainda que limitado ao “*conseguir um emprego melhor*”. Assim, as TIC como um fim em si mesmas são postas como resultantes de:

um ganho compatível com a função desempenhada (professor).

conhecimentos necessários nesse mundo globalizado (professor).

informações, emprego, um futuro profissional mais garantido (aluno).

notas mais altas (aluno).

Nas falas, o acesso às TIC é no sentido de que se alcancem os almejados “*ganhos*”, “*conhecimentos*” e mesmo “*notas mais altas*”, como se fosse um resultado destituído da construção própria do processo de ensino-aprendizagem, o caminho é apagado.

No discurso dos alunos, o uso de tecnologias fora da escola tem um fim mais recreativo: jogos, ORKUT, enquanto que na escola, o fim está centrado naquilo que as tecnologias poderiam “dar” a eles. Em outras palavras, os resultados pretendidos estariam assegurados. A oportunidade de uso fora da escola, seja em casa ou na *lan house*, não se constitui na busca de modos de acesso que venham a ampliar processos formativos. À própria escola compete a obrigatoriedade quase que exclusiva de “inclusão social/digital”, sendo facultada às TIC, nominalizadas pelo fim que encerram em si mesmas, a condição de:

e atender o pré-requisito da maioria das empresas (aluno).

globalizar ainda mais as pessoas, fazer a inclusão digital (aluno).

A educação a distância pode ser a solução para essas escolas mais precárias (aluno).

Pelos resultados positivos atribuídos às tecnologias, a educação a distância passa a figurar em alguns discursos como uma possibilidade incontestável na

democratização do ensino, sendo capaz de alavancar a educação voltada para atender o mercado, em um “mundo globalizado”, no qual quem tiver acesso às informações e ao conhecimento terá maiores chances de “se dar bem”.

São nominalizações tanto a democratização do ensino como resultado, quanto o “mundo globalizado” como algo dado, constituindo-se em abstração apartada da situação concreta da realidade em que a escola está inscrita.

a EAD é fundamental e veio para ficar no ensino informal. Veio para ampliar o objetivo de democratizar o ensino e para contribuir com aqueles que não têm condições de freqüentar uma escola convencional (professor).

hoje o negócio é ter conhecimento para se destacar e poder competir no mundo globalizado (aluno).

Evangelista e Shiroma (2007, p.536) manifestam “a preocupação com a eficiência e a eficácia do trabalho docente, inseridas numa lógica racionalizadora, técnica, pragmática, que encontra na defesa abstrata do uso das tecnologias da informação e comunicação sua expressão mais acabada”. Essa eficiência e essa eficácia declaradas no discurso dos sujeitos entrevistados, constituem-se em nominalizações deste discurso que sustenta a redução do trabalho do professor pela adição das TIC.

O desempenho dos alunos fica prejudicado porque a gente oferece sempre o mesmo: a mesma aula, a mesma história de sempre (professor).

Os professores poderiam usar as tecnologias para fazer as aulas mais interessantes, mais fáceis (aluno).

Se os professores usassem seria possível que os alunos tirassem melhores notas (aluno).

Esses professores [que fazem uso das TIC] são vistos como mais capazes, sabem mais, sabem passar a matéria (aluno).

as aulas com informática ajudam o aluno a aprender, porque a aula não depende só do professor (aluno).

Para alunos e professores da Escola Y a nominalização não está presente no discurso, pois o que conta são os processos formativos de que as tecnologias são parte, podendo ser complementares:

Eles saberão tirar proveito desses aparatos no futuro profissional porque isso já faz parte do seu cotidiano (professor).

[TIC para] enriquecer o nosso trabalho junto aos alunos (professor).

como possibilidade de trabalho, mas de sobrevivência nesse mundo em constante mudança, exigindo sempre novos conhecimentos e adaptação (aluno).

As tecnologias possibilitam melhores ganhos desde que a pessoa saiba fazer usos, inovando sempre o seu trabalho, estudando sempre para incorporar as novidades tecnológicas na sua profissão (aluno).

E, o mais importante é não “endeusar” o seu uso sem que seja feita uma séria discussão a respeito da concepção do homem que se quer formar ou de que estamos formando. O projeto do governo tem que ser olhado com mais atenção na sua intenção de capacitar para o uso de novas tecnologias. As políticas educacionais são direcionadas para formar para o trabalho, e não para uma formação do homem enquanto sujeito. Assim a maioria dos jovens está tendo uma formação deficiente, voltada só para o emprego, e não para a vida. Isso em geral. Não é o caso específico dessa e de outras poucas escolas (professor).

Esta última fala aponta preocupações com o caráter ideológico das políticas educacionais e que atinge especialmente a escola pública nas formas de encaminhar programas e ações que visam aos resultados, a partir de interesses referidos à “nova ordem mundial”.

Nas demais falas da Escola X, os resultados tendem a ser enaltecidos. São obliterados os caminhos da formação em busca de possibilidades que se constituam em luta para romper com sentidos tão diversos atribuídos às TIC nestes dois contextos escolares.

O terceiro ponto de entrada nesta análise é a modalidade. Professores e alunos da Escola X fazem uso recorrente do condicional, traduzindo a falta de tecnologias e remetendo à sua presença desejada. Assim, se oferecidas pela escola as TIC “*seriam* tudo”; “*facilitariam*”; “o trabalho *seria* melhor e mais interessante”, “*despertaria*”, “*ajudaria*”; “*poderiam*”; “os alunos *sairiam* com mais chance”.

Aos professores, as tecnologias incorporadas ao seu dia a dia trariam aspectos positivos, contribuindo com o seu fazer pedagógico, seja como possibilidade de apropriação, seja até mesmo como substituição, como sugerem algumas referências a cursos de treinamento e de capacitação. Já em relação aos alunos, não apenas o processo escolar estaria beneficiado, mas o seu futuro profissional *seria* garantido, uma vez que “se houvesse tecnologias”: *teríamos* mais informações, mais conhecimentos e, portanto, maiores possibilidades de “conseguir emprego”.

não há preparo algum para que os professores aprendam como planejar suas aulas no computador. Isso facilitaria as tarefas do professor (professor).

Falar de tecnologias aqui na escola é falar do que poderia ser: seria mais fácil, aprenderiam melhor, despertaria a curiosidade para novas aprendizagens, seria veículo de conhecimento, ajudando o aluno em seu futuro; ajudariam a conseguir emprego. Quer dizer, nós acabamos apostando nisso como uma possibilidade (professor).

Nós teríamos mais interesse e a aprendizagem seria maior (aluno).

Com tecnologias nós seríamos mais bem formados e teríamos mais oportunidade de trabalho (aluno).

Quem souber usar [tecnologias] vai “crescer”, logo, vai ganhar mais. Se a escola oferecesse cursos de informática ajudaria o aluno a conseguir emprego quando saísse da escola (aluno).

A aposta parece centrada nas instruções para o uso previsto, sem que sejam requeridos outros modos de acesso, usos plurais e apropriações que partam de suas necessidades e interesses, com vistas à autonomia e ao pensamento crítico. Ou seja, a ação, a qualidade ou o estado se tornam dependentes de uma condição supostamente única: presença ou ausência de tecnologias.

A aposta nas TIC agrega à proposta o toque da desejada modernização, ao mesmo tempo em que joga uma espécie de cortina de fumaça sobre a distinção entre o acesso propriamente dito e modos pelos quais ele é produzido, bem como os sentidos de que estes modos são investidos (BARRETO, 2008, p.930-931).

Os verbos modais *poder* e *dever* estão presentes, reforçando o lugar obrigatoriedade atribuído as tecnologias: “*deveriam ser oferecidos cursos de treinamento e de capacitação*”; “os alunos *poderiam sair* melhor preparados”. A aposta remete ao futuro profissional dos alunos, enquanto que, para os professores, a questão fica afeta à ausência e/ou presença para uso imediato, voltadas para o seu trabalho, incorporando-as à sua prática pedagógica e ao seu cotidiano.

deveria existir uma disciplina de informática (professor).

o Estado deveria ser oferecido cursos de treinamento e de capacitação, ensinar a usar as tecnologias (aluno).

A escola deveria oferecer TIC, não apenas para pesquisar e tornar as aulas mais interessantes, mas ensinar informática (aluno).

As tecnologias poderiam dinamizar as aulas. Hoje em dia é tudo muito atrasado na escola, as aulas são muito monótonas, os professores falam e a gente escuta. É sempre o mesmo (aluno).

A modalidade categórica permite generalizações, dando a idéia de completude, de verdades universais. No discurso dos professores e alunos da Escola X, essas asserções mostram o seu grau de comprometimento com o que entendem ser o ensino do qual fazem parte, extrapolando para as escolas em geral:

Hoje em dia é tudo muito atrasado na escola (professor).

Quem não sabe (fazer uso de tecnologias) está fora (aluno).

Ninguém terá emprego se não souber usar o computador: “computador é tudo” (aluno).

Já no discurso dos professores e dos alunos da Escola Y, a forma condicional do verbo não aparece, uma vez que as tecnologias estão presentes em sua vida escolar e extra-escolar. Para os professores elas complementam o seu fazer pedagógico e os auxiliam em sua vida pessoal e profissional. Para os alunos, é impensável não fazer uso das tecnologias no seu dia a dia. A modalidade aparece naquilo que está atrelado ao uso de tecnologias, quantificando o processo de escolarização ao trazer o como e o quanto é possibilitado pela presença das tecnologias: “*eu posso fazer mais tarefas em menos tempo*”; maiores oportunidades de: “*diversificar o trabalho*” com os alunos, de estudos, trabalho “*mais criativo e dinâmico*”, possibilitando que a matéria seja apreendida por “diversos caminhos”. Ou seja, as TIC estão atreladas às possibilidades de usos dos professores: “*instigá-los*”, “*despertar a curiosidade*” e, “*certamente*” colaborar no processo de escolarização. A menção a sofisticação é muito presente na fala dos professores:

O desempenho dos alunos é diferente, não é melhor e nem pior. Isso porque, usando diferentes linguagens, os alunos podem aprender por diversos caminhos. Também, na hora de ser avaliado, ficou mais fácil, porque usando formas variadas de avaliação, os alunos podem ter diferente desempenho em cada uma delas (professor).

Quem souber fazer usos, que não sejam apenas mecânicos e repetitivos, mas que sejam criativos, com propósitos definidos dentro de um projeto maior poderá tirar vantagens dessas novas tecnologias e das que virão em um futuro próximo para o desempenho de seu trabalho (aluno).

Não adianta o professor ter “um belo” ambiente, repleto de tecnologias, se não tiver um bom planejamento, não souber para que e como usar os materiais disponíveis. É fundamental que o professor esteja ligado nas mudanças que ocorrem à sua volta (professor).

No discurso, muitos são os verbos, os adjetivos e os advérbios usados para dar ênfase aos usos das tecnologias, tanto no presente quanto remetendo ao caráter vantajoso de modos de acesso que garantam o futuro de sucesso profissional.

Além disso, as TIC “*agilizam o trabalho do professor e sobra mais tempo para estudar e se atualizar*”. Neste ponto, outra leitura seria: comprimem o seu tempo, imputando-lhes mais trabalho, sem que eles percebam. Entretanto, este aspecto é visto apenas como positivo.

A modalidade categórica aparece no discurso de professores e alunos da Escola Y, marcando a proposta pedagógica a ideologia consoante o sistema econômico, político e social em que se insere, entendendo a instituição como escola

de excelência na formação de alunos que deverão manter posições importantes na sociedade:

O aluno que está aqui sabe o que quer e aonde quer chegar (professor).

As políticas educacionais são direcionadas para formar para o trabalho, e não para uma formação do homem enquanto sujeito. Assim a maioria dos jovens está tendo uma formação deficiente, voltada só para o emprego, e não para a vida. Isso em geral. Não é o caso específico dessa e de outras poucas escolas (professor).

Como as pessoas de baixa renda não têm acesso, não fazem usos das tecnologias de ponta, são elas que ficam com os piores empregos ou até desempregados. Junto a isso, essas pessoas também não têm boa escola, pois faltam professores e recursos materiais (aluno).

Quem tem mais acesso, quem usa (tecnologias) tem mais vantagem porque é mais rápido, mais atualizado, tem maior facilidade de ascender profissionalmente (aluno).

Quem domina a tecnologia está alguns passos a frente de quem não domina. Assim, na busca de um trabalho, já está em vantagem.

O quarto ponto de entrada foram as escolhas lexicais, buscando-se identificar as palavras-chave, seja por serem recorrentes, seja por sugerirem deslocamentos semânticos relacionados aos processos de incorporação das TIC: ressignificação e relexicalização.

Nas respostas dos professores e alunos da Escola X, destacamos palavras e expressões que dizem respeito aos sentidos conferidos às TIC e à relação que estabelecem com o seu trabalho: (1) o significado de “*facilitadoras*” e de “*auxiliares*” do processo pedagógico (“*dar aula com menos trabalho*”), além de determinantes do melhor “*desempenho dos alunos*”; (2) a ausência destas na escola, no sentido de que existem “*em pouca quantidade*” ou de que sejam “*obsoletas*”, portanto, não vistas como “*entrando de forma efetiva*”; (3) o uso “*de um jeito certo*”, como se houvesse fórmulas a serem aprendidas em cursos de “*treinamento*” e “*capacitação*” e aplicados a quaisquer situações; e (4) a condição para “*enfrentar o mundo globalizado*” ou “*o mundo lá fora*”, dadas as “*exigências do mercado de trabalho*”, possibilitando aos alunos “*futuro garantido, com emprego garantido*”. Em resumo, as escolhas lexicais sugerem que as TIC sejam a única saída para a construção de práticas pedagógicas de sucesso, desconsiderando as relações entre o processo de escolarização como um todo e a estrutura social.

Com isso, parecem assimilar a ressignificação do seu trabalho, expressa nas políticas nacionais e internacionais como o cumprimento de tarefas:

[as TIC] facilitaria as tarefas do professor (professor).

[no Laboratório de Informática] cada professor é responsável pela tarefa que desempenha (professor).

Se a pessoa tem acesso ou se no local de trabalho tem treinamento e capacitação [para o uso de tecnologias] acaba ajudando (aluno).

Com esse discurso, professores e alunos desta escola tendem a ressignificar o ensino pela redução do processo educativo a formas de treinamento e capacitação. Mais uma vez, o uso de tecnologias é enaltecido em detrimento do fazer pedagógico de professores, pelo uso instrumental e utilitarista das TIC, nos termos da fórmula “mais é igual a menos” discutida por Barreto:

É inegável que as TIC são uma adição importante aos processos pedagógicos. Entretanto este “mais” não pode ser igual a “menos”. Dito de outra maneira, as TIC não podem ser recontextualizadas apenas para simplificar ou substituir as práticas sociais, [...]. Diante da modernização conservadora, representada pela digitação do que era feito com lápis e papel, e da ilusão de que o acesso à informação está enfim democratizado, as TIC são uma adição que pode redimensionar as práticas pedagógicas, desde que os desafios nelas implicados sejam reconhecidos e enfrentados (2008d, s/p).

Destacamos também palavras e expressões que relexicalizam as TIC no processo escolar, com o uso de novos termos que venham a ressignificar processos conhecidos: sociedade da informação/conhecimento, globalização como instituidoras de um novo mundo, para o qual a escola deixa de “formar” para “capacitar”:

deveriam ser oferecidos cursos de treinamento e de capacitação para que o professor pudesse usar de um “jeito certo” (professor).

sociedade globalizada onde todos terão acesso a tudo (aluno).

falta gente formada com capacidade para operar as novas máquinas [as TIC] (aluno).

Em relação aos professores e alunos da Escola Y, foi recorrente o uso de palavras e expressões atribuindo à presença das tecnologias os sentidos de: (1) “*irreversíveis*” enquanto “*modernizadoras*”, “*facilitadoras*” do processo ensino-aprendizagem e ocupando o espaço de estar “*a serviço do trabalho*”, nunca em substituição a este, oportunizando que os professores façam diferentes usos com suas turmas e desenvolvam projetos pedagógicos, tendo dois setores como suporte técnico; (2) “*auxiliares no desempenho*” dos alunos, pelas possibilidades que abrem na diversificação de seus estudos, mas com a ressalva de que estas não se sobrepõem ao estudo dos alunos, integrando e complementando a construção de conhecimentos que, no dizer dos professores, favorecem o processo de atingir

patamar condizente com a posição social que ocupam: “o aluno que está aqui sabe o que quer e aonde quer chegar”; e (3) atender à “expectativa das famílias”, que valorizam a formação escolar obrigatória de seus filhos, mesmo considerando as inúmeras tarefas extra-escolares, referidas como “*tantos interesses e afazeres*”.

As tecnologias entram na escola como auxiliares, facilitadoras, modernizadoras (professor).

Eu vejo as tecnologias entrando na escola como algo irreversível: auxiliando o processo de ensino-aprendizagem (professor).

É preciso saber incorporá-las ao processo pedagógico, de acordo com o saber do professor, não apenas no conteúdo, mas de acordo com a necessidade de cada turma (professor, Escola Y).

o meu desempenho pode ser melhor porque eu consigo fazer mais tarefas em menos tempo (aluno).

Na escola, o professor utiliza para diversificar, dinamizar, sair da rotina (aluno).

Algumas disciplinas não têm como sair do tradicional, mas mesmo assim as tecnologias podem ajudar a deixar alguns conteúdos mais interessantes (aluno).

Os alunos da Escola X fazem uso de palavras e expressões que podem ser organizadas em dois blocos. O primeiro, quando se referem à ausência ou insuficiência de tecnologias na escola como responsáveis pelo “*desempenho baixo*” e, portanto, por notas mais baixas; dificuldade de “*conseguir emprego*”; aulas menos interessantes “*atrasadas*”, ensino repetitivo, em que “*o professor fala e a turma escuta*”. O segundo, quando conferem à almejada presença das tecnologias importância vital para “*sobreviver no mundo de hoje*”; na perspectiva do acesso às TIC como suficiente para “*acessar o conhecimento*” necessário para um melhor desempenho, traduzido como “*notas mais altas*”. Além disso, se presentes na escola, as tecnologias possibilitariam, dentre outros conhecimentos, alguma preparação na área de informática e, assim a possibilidade de “*conseguir emprego*”, “*ganhar mais*”, constituindo fator determinante para o seu futuro.

Com isso, o processo educativo é ressignificado da formação para a capacitação que os habilite a executar tarefas específicas, como uma espécie de “*ponte*” para o emprego e estratégia de sobrevivência em um mundo tecnologizado:

Profissão e tecnologias são inseparáveis, porque o mundo será cada vez mais tecnologizado, com mais cursos a distância. A escola é velha, tem que se modernizar para que os alunos tenham um futuro melhor (aluno, Escola X).

Da mesma forma, os alunos da Escola Y fazem uso de palavras e de expressões que podem ser analisadas em dois grandes blocos. O primeiro enaltece

os diferentes modos de acesso às tecnologias, não apenas no âmbito escolar, mas na vida em geral. Nesse sentido, para a maioria dos entrevistados, elas são “*auxiliares do trabalho escolar*” e “*as aulas são mais interessantes*”. Com isso, o desempenho pode ser maior porque “*eu consigo fazer mais tarefas em menos tempo*”, mas as notas “*permanecem*” boas. Ou seja, ser “*imprescindível*” está em perspectiva de complementação aos processos escolar e extra-escolar, acompanhando um “*mundo em constante mudança*”. Em um segundo bloco, os alunos atribuem a si, ao esforço pessoal empreendido para sua formação e à posição social que ocupam, a construção de saberes que, com o recurso às TIC, tendem a possibilitar sucesso, ampliando sempre mais as oportunidades para a sua formação. Este discurso está presente quando estabelecem “*relação de dependência entre tecnologias e trabalho*”, pela via da agilidade no “*desenvolvimento de projetos pessoais e profissionais*” que possibilitem trabalho “*criativo*”, “*inovador*” e “*competitivo*”. Assim, “*usos mecânicos*”, pela via da repetição, não fazem parte do repertório destes alunos.

No discurso dos professores da Escola X, a escolha da palavra “tradicional” em referência ao tipo de ensino que a escola oferece é ressignificada no sentido de uma aula desinteressante, antiquada:

as tecnologias não entraram de forma efetiva na escola, o jeito é trabalhar no tradicional (professor, Escola X).

A escola tradicional está em total decadência e as TIC são mais do que necessárias para motivar e fixar o aluno na escola (professor, Escola X).

Já para os professores da Escola Y, na referência ao tradicional não há ressignificação. A palavra está associada às práticas pedagógicas que prescindem do uso das TIC, com benefício no processo ensino-aprendizagem:

Mesmo sendo auxiliares [as tecnologias], eu acredito no trabalho tradicional: disciplina, vontade de melhorar, de saber mais, “suor”. A aprendizagem não se faz sem esforço (professor, Escola Y).

Cabe ao professor pegar o que há de positivo no tradicional e incorporar as tecnologias a serviço de enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem (professor, Escola Y).

Em alguns momentos os discursos dos sujeitos entrevistados em ambas as escolas parecem se aproximar, sugerindo os “mesmos” sentidos, para logo a seguir pontuar “direções diversas”, como segue:

(1) Escola X e Y consideram as TIC facilitadoras e auxiliares no ensino, entretanto, a primeira caminha na direção da substituição tecnológica parcial, em que as TIC, responsáveis por um ensino melhor são mediadas por professores capacitados e treinados, enquanto que na Escola Y elas são tidas como enriquecedoras do processo de ensino-aprendizagem;

(2) Ambas as escolas valorizam a presença das tecnologias como imprescindíveis, necessárias, modernizadoras. No entanto, o discurso da Escola X é no condicional: “se a escola tivesse tecnologias”, “se a escola oferecesse tecnologias”, “se os professores soubessem usar as tecnologias”, “se os alunos tivessem possibilidades de acesso às tecnologias”, então haveria a possibilidade de “conseguir emprego”, “ser alguém na vida”, “não ser excluído, marginalizado”. É como se a lacuna no presente antecipasse o fracasso no futuro e, portanto, como se o seu simples preenchimento pudesse afastar este perigo¹³⁵. Já para a Escola Y, a valorização é pelo conhecimento do potencial que as TIC conferem efetivamente, como ganhos representados pelas novas possibilidades desenvolvidas como processos cognitivos, no trabalho que desenvolvem junto aos alunos, em sua prática pedagógica;

(3) Os “mesmos” sentidos de indispensáveis ao “sucesso” no futuro profissional se constituem em possibilidade de “conseguir emprego” para os alunos da Escola X, enquanto que para os alunos da Escola Y estão atreladas ao desenvolvimento de projetos, que lhes possibilite sucesso financeiro e prestígio profissional;

(4) Os sentidos de imprescindíveis no dia a dia diferem em ambas as escolas. Para a Escola X, as TIC são afetadas mais ao entretenimento: para se comunicar (ORKUT) para jogar, do que como aparato tecnológico para a sua formação, incluindo a escolar. Já no discurso dos sujeitos da Escola Y, as TIC são para aprofundar conhecimentos, pesquisar, incrementar informações que auxiliem em diferentes situações e momentos: tirar dúvidas, obter mais informações, vestibular etc.

Em outros momentos, os “sentidos” se aproximam, como pode ser exemplificado pelo discurso da “escola boa” e da “escola ruim”, presente nas falas dos entrevistados de ambas as escolas. A idéia quanto ao que caracteriza um e

¹³⁵ Assim como no documento “Educação superior nos países em desenvolvimento: perigos e promessas” (BM, 2000).

outro tipo de escola é generalizada: a primeira (“escola boa”) é tida como privada, associada ao poder aquisitivo: quem pode pagar pelo ensino é beneficiado com melhor formação, maior aporte tecnológico possibilitando usos diversos, o que deságua em melhores oportunidades de competir no mercado, de ter sucesso e de melhores ganhos, dentre outros aspectos positivos. Já “escola ruim”, pública, está associada àqueles que não podem pagar pelo “bom ensino”, sendo então fadados ao insucesso, como conseqüência da falta de acesso às tecnologias e da formação “deficiente” dos professores. Com isso ficam comprometidas as chances de competir no mercado de trabalho, de “inclusão digital” e de alternativa para alcançar melhores condições materiais de existência:

a escola não está oferecendo as chances para que o aluno saia daqui com melhores possibilidades de emprego (professor, Escola X).

A internet traz muitas informações e o aluno da escola pública está muito atrasado em relação aos alunos de boas escolas (aluno, Escola X).

É difícil competir com quem tem tudo e estuda em boas escolas. A escola particular oferece mais tecnologias, por isso o aluno dessas escolas sai mais bem preparado (aluno, Escola X).

Os alunos desta escola [Escola Y] terão sucesso na vida profissional, com certeza, mas não será só pelas condições materiais. Será, principalmente, pelas oportunidades de vida, que conferem a eles boa formação (professor, Escola Y).

É preciso um projeto maior das políticas de educação. Caso contrário, a boa educação ficará restrita a escolas como esta [Escola Y]: com melhores professores, aparatos, serviços de apoio, bons alunos. Enfim, tudo converge para o sucesso, aqui na escola e, mais tarde, na vida profissional desses jovens (professor, Escola Y).

Como as pessoas de baixa renda não têm “acesso, não fazem usos” das tecnologias de ponta, são elas que ficam com os piores empregos ou até desempregados. Junto a isso, essas pessoas também não têm boa escola, pois faltam professores e recursos materiais (aluno, Escola Y).

Estas falas se inscrevem no “discurso da falta”, elaborado, até mesmo em algumas pesquisas, a partir da ausência de correspondência entre a realidade concreta e a matriz de análise. Nas palavras de Ezpeleta e Rockwell (1986), configura a tendência de que a pesquisa descreva a escola “em termos negativos”, sem a intenção de vê-la “em si mesma” (p.10). Em se tratando de professores, é importante sublinhar “o argumento da incompetência” (SOUZA, 2006), que tem sido recorrente e servido de explicação maior para o fracasso escolar, bem como para o apagamento das condições históricas da produção do desgaste do ensino público.

A generalização da perspectiva maniqueísta, expressa através da modalização “escola pública ruim” e “escola privada boa”, não é apenas indevida, por não corresponder à realidade concreta do conjunto de escolas existentes, mas

favorecedora dos movimentos privatistas, como a “adoção” de escolas por empresas, inscritos na tendência à comodificação do discurso e da prática pedagógica.

Retomando as tendências discursivas discutidas no segundo capítulo, o discurso dos entrevistados nas Escolas X e Y se mostra preponderantemente comodificado pelo uso de palavras e expressões recontextualizadas do setor econômico para a área educacional, legitimando a ressignificação das instituições educacionais como prestadoras de serviços.

Na Escola X, a comodificação aparece como imperativo para inserção dos alunos em postos disponíveis porque menos qualificados no mercado de trabalho, tanto no discurso dos professores, quanto dos alunos, que reforçam essa idéia entendendo que há um distanciamento entre as propostas educacionais e as demandas do mercado. Nesse sentido, a suposta formação que atende às demandas do mercado sobrepõe-se ao oferecimento de uma educação “desinteressada”, em que predominam os processos formativos.

TIC oferecem maior oportunidade de emprego. Só por essa razão já valeria o esforço de equipar a escola (professor).

Alunos que participam do convênio empresa/escola têm acesso às tecnologias e costumam sair da escola já empregados. Além disso, as tecnologias possibilitam promoção social. O sujeito é incluído quando tem acesso, caso contrário, a sociedade o exclui.

Hoje, para qualquer cargo o jovem deve vir com essas habilidades [tecnológicas] adquiridas, isso é uma exigência do mercado e a escola não pode fechar os olhos para isso (coordenador).

Assim o aluno sairia melhor preparado para enfrentar o mundo lá fora (aluno).

O trabalho manual é menos valorizado, hoje o negócio é ter conhecimento para se destacar e poder competir no mundo globalizado (aluno Escola X).

Já a Escola Y, em perspectiva ampliada para além do desenvolvimento de competências específicas, está voltada para atender às classes dominantes. O discurso comodificado se apresenta na medida em tanto a família quanto a escola visam a oferecer “a melhor educação” para o sucesso e o prestígio profissional pretendidos.

Família e escola hoje estão mais preocupadas em saber dos investimentos tecnológicos do que no processo de ensino aprendizagem (professor).

A família vê a escola como uma empresa que tem que funcionar. Já a escola espera que os professores usem o investimento feito, seja nos materiais ou nos serviços de apoio. Já o investimento em pessoal eu não sei se é tão grande (professor).

A escola tem que ser pensada no caminho da gestão educativa (coordenador).

As tecnologias fazem as pessoas serem mais produtivas no trabalho, (aluno).

A comodificação também está presente no discurso de professores e alunos da Escola X, na referência às habilidades e competências a serem desenvolvidas no uso de tecnologias, apontando para a necessidade de que sejam adquiridas como forma de inserção no mercado de trabalho.

Será difícil para o aluno enfrentar o mercado de trabalho em um mundo em que pelo menos duas competências são indispensáveis, lidar com a informática e falar inglês. Sem isso, quando muito eles podem se inserir no mercado informal, com ganhos mais baixos (professor, Escola X).

para qualquer cargo o jovem deve vir com essas habilidades adquiridas, isso é uma exigência do mercado e a escola não pode fechar os olhos para isso (coordenador, Escola X).

isso depende da competência da pessoa. Seria importante a escola possuir mais laboratórios e professores que soubessem usá-los (aluno, Escola X).

depende da competência da pessoa para trabalhar com as novas tecnologias (aluno, Escola X).

A segunda tendência discursiva, a “democratização” é expressa na linguagem coloquial típica da entrevista sugerindo algumas poucas variações:

Além disso, as tecnologias possibilitam promoção social (professor, Escola X).

Quem for especializado [no uso de tecnologias] dentro de uma área específica [...] ajuda o grande empresário¹³⁶ (professor, Escola X).

[com as TIC] eles¹³⁷ teriam um futuro mais garantido, com um emprego garantido e com melhores salários (professor, Escola X).

[A EAD] Veio para ampliar o objetivo de democratizar o ensino e para contribuir com aqueles que não têm condições de frequentar uma escola convencional (professor, Escola Y).

Acho que o acesso tende a se popularizar. No Brasil, o computador era muito caro. Hoje o preço baixou muito (aluno, Escola Y)

mesmo num emprego comum, todo mundo tem que saber usar [...], as soluções das dificuldades são mais rápidas. Qualquer coisa pode ser pesquisada na internet (aluno, Escola Y).

[TIC] para diminuir a diferença entre ricos e pobres, nas questões da saúde e econômicas. [...] colocar todo o mundo “mais ou menos” no mesmo nível. Dar chance a todos (aluno, Escola X).

¹³⁶ Uma das variações diz respeito a quem será ajudado.

¹³⁷ Outra variação (cf. Apêndice) é introduzida pela oposição “nós” x “eles”, tanto em relação às diferentes posições no cenário educacional (professores/alunos), quanto na sociedade como um todo (professores e alunos da Escola Y/professores e alunos da Escola X).

Quanto á tecnologização do discurso, as condições de produção das entrevistas não autorizam análises que superem as diferenças relativas à seleção dos sujeitos respondentes (Escola Y) e à presença/ausência de preparação prévia. Na arquitetura dos discursos produzidos, além da tendência a adequar as respostas ao que se supõe que o entrevistador deseje ouvir, sobressai a hegemonia de sentido que extrapola os limites da escola: apontar as TIC como o cerne das questões educacionais, para então “propor” alternativas de superação em face da situação “dada”¹³⁸.

De certa forma, a escola não está oferecendo as chances para que o aluno saia daqui com melhores possibilidades de emprego (professor, Escola X).

Aprender informática seria um grande ganho para os nossos alunos, pelas possibilidades de emprego que se abrem (professor, Escola X).

Com tecnologias nós seríamos mais bem formados e teríamos mais oportunidade de trabalho (aluno, Escola X).

É preciso preencher a lacuna deixada pela escola tradicional (coordenador, Escola Y).

Hoje, até para emprego que antes não exigia formação alguma, precisa saber informática (aluno, Escola Y).

4.1.3 TIC e dualidade escolar

O conceito de dualidade na educação remete à teoria política de Gramsci (1991), na discussão sobre a “escola interessada”, com sua função de reprodução social e a escola unitária, “desinteressada”, como instrumento crucial na luta pela transformação político e social, bem como sobre o papel dos educadores como intelectuais orgânicos das camadas populares, comprometidos com a transformação das atuais condições políticas, econômicas e sociais, de modo a não perpetuar escolas diferenciadas por classes: dominantes e subalternas. Em síntese, no modo de produção capitalista, a escola interessada, dual, é a feição mais assumida, enquanto a desinteressada, unitária, se inscreve como possibilidade de transformação.

¹³⁸ Ainda que seja questionada por alguns professores, especialmente da Escola Y (cf. Apêndice), por razões diversas não objetivadas neste estudo, como “resistência” etc.

A dualidade escolar é discutida por Kuenzer, marcando perspectivas distintas no processo de formação de alunos de classes sociais desiguais, que serão encaminhados a partir da posição que ocupam:

a educação geral, assegurada pelos níveis que compõem a educação básica, tem como finalidade dar acesso aos conhecimentos fundamentais e às competências cognitivas mais simples, que permitam a integração à vida social e produtiva em uma organização social com forte perfil científico-tecnológico, um dos pilares a sustentar o capitalismo tardio, na perspectiva do disciplinamento do produtor/consumidor; e, por isso, a burguesia não só a disponibiliza, mas a defende para os que vivem do trabalho.[...] Para os que exercerão atividades complexas na ponta qualificada das cadeias produtivas, a educação básica é rito de passagem para a educação científico-tecnológica e sócio-histórica de alto nível. (KUENZER, 2007, p.1169-1170).

No presente estudo, na perspectiva da escola para as classes subalternas, como X, questões alusivas ao *para quê* tecnologias na educação são postas em perspectiva instrumental, como substituição tecnológica, reduzindo os sujeitos à condição de usuários do que está posto. Desta forma, são negadas condições favoráveis de incorporação das TIC no trabalho escolar, nas suas múltiplas dimensões. Resta então o fetiche de que, uma vez presentes, as TIC equacionariam as questões estruturais do ensino. Entretanto, na escola quando voltada para as classes dominantes, como Y, a atenção se concentra em modos de acesso às tecnologias que sustentem possibilidades de trabalho autônomo e criativo.

O que esta pesquisa de campo apontou foi o fortalecimento da escola “interessada”, com a incorporação das TIC aprofundando a dualidade, e conseqüentemente, se afastando do ideal de escola unitária, na medida em que é reforçada a divisão entre: (1) a escola voltada para as classes subalternas, ou seja, profissionalizante/técnica, em atendimento ao mercado de trabalho e à “nova morfologia do trabalho”, como exigências da “globalização”; e (2) a escola voltada para as classes dominantes, cujos processos formativos são pensados para manter esta condição, em que as TIC não se constituem como salvadoras ou como substituição tecnológica, mas como parte do trabalho docente. No que se refere às práticas desenvolvidas no espaço escolar, a dualidade se traduz em sentidos tão diversos que acabam contribuindo para o apagamento da sua riqueza:

Uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas --, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica (EZPELETA, ROCKWELL, *op. cit.*, p.12).

Em relação ao horizonte temporal, os entrevistados na Escola X parecem promover a associação direta e reducionista entre TIC e sobrevivência: conseguir emprego. As TIC entram como expectativa de melhor ensino neste sentido e, do ponto de vista da prática docente, como facilitação imediatamente possível, uma vez garantido o acesso. Já para os professores entrevistados na Escola Y, as TIC serão mais ou menos incorporadas ao seu trabalho, por decisão dos próprios. Em ambas as escolas, o discurso dos professores se refere ao trabalho cotidiano, como algo que, ausente ou presente, diz respeito ao aqui e agora.

Enquanto, para os alunos da Escola X, as tecnologias remetem ao futuro, como possibilidade de emprego, para os da Escola Y, as TIC, presentes aqui e agora (e desde sempre), remetem a um futuro que inclui a realização de grandes projetos de trabalho e de vida.

Em síntese, a dualidade está presente na medida em que, para os alunos da Escola X, o uso das TIC vem no singular, através de manuais de instrução para seu manuseio e, assim, aborta a expectativa de um futuro promissor, também pela simplificação com que são incorporadas ao seu repertório. Enquanto isso, os para os alunos da Escola Y, o movimento é da apropriação em condições outras: culturais, sociais e, principalmente econômicas, tendendo a garantir “esse futuro promissor” como continuidade do presente. As TIC são possibilidades a mais em meio às que constituem não o seu destino, mas as suas escolhas.

CAPÍTULO 5

5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

5.1 Síntese

Com o objetivo de analisarmos os sentidos atribuídos às TIC no contexto da formação de professores e do trabalho docente, assumindo a ACD como alternativa teórico-metodológica, empreendemos a análise dos documentos dos OI, das formulações das políticas educacionais brasileiras para a FP e do discurso dos sujeitos entrevistados.

Partimos do questionamento do discurso da “democratização” e da “inclusão digital” a partir do conceito de dualidade escolar em Gramsci (1991), discutindo o sentido hegemônico de que as tecnologias têm sido investidas no processo de formação de professores, bem como suas implicações para o trabalho docente. Verificamos a dualidade da educação em dois níveis. No primeiro, macro, a dualidade aponta trajetórias distintas para o uso de tecnologias nos países do Norte e nos países do Sul. Enquanto, aos primeiros, diferentes modos de acesso são garantidos, conferindo caráter enriquecedor aos processos educacionais; aos últimos, as formulações dos OI, muitas vezes sob a forma de condicionalidades, apontam para a substituição tecnológica, quer seja esta total ou parcial. Dito de outra forma, os “Senhores do mundo” (LEHER, 1998) determinam “o quê” e “como fazer” o ensino nos países periféricos, de forma a atender às novas demandas requeridas pela “globalização”.

Já no segundo nível, a dualidade está presente de forma constitutiva no sistema de ensino, oferecendo escolas diferenciadas para as classes dominantes e para as classes subalternas. Neste nível, é possível que a dualidade se apresente em uma mesma zona ou bairro, com escolas voltadas para as classes dominantes e

outras para as classes subalternas e até mesmo dentro de uma mesma instituição, ao oferecer cursos diferenciados para classes desiguais, como forma de filantropia.

A recontextualização educacional das TIC, trabalhada com base em Fairclough (2006b), também abrange dois níveis: o de estrutura e o de escala. O primeiro compreende a recontextualização das tecnologias do campo da informação e da comunicação para o da educação. O segundo diz respeito à escala planetária atingida, em função do poder de que são investidos os OI, no contexto das relações assimétricas entre os países centrais e (semi)periféricos. Materializada por “recomendações” que apontam para a suposta democratização do acesso às TIC, apartada dos modos e sentidos deste acesso, esta escala produz uma espécie de efeito cascata, sendo reproduzida nacional, regional e localmente, de acordo com as relações de poder a serem preservadas pelas classes dominantes.

É importante sublinhar que este processo, identificável em tempos pretéritos, passa a contar com sustentação mais espessa do que a materialidade discursiva, na expressão de propostas mecanicistas baseadas apenas na lógica instrumental, na medida em que a própria educação foi deslocada do contexto das políticas públicas para o setor de serviços, pela intervenção dos OI em geral e da OMC em particular. É neste contexto que são garantidos os interesses ideológicos na incorporação educacional das TIC.

Neste estudo, consideramos o discurso da “globalização”, tido como indispensável à nova ordem mundial, ao pretender fazer acreditar que, de fato, o mundo é globalizado, ao instituir um discurso associado à modernização e ao progresso, enaltecendo novas formas organização social, pelo abandono do trabalho como categoria central. Com isso, o trabalho assume formas precarizadas de ocupação, pela expropriação de direitos dos trabalhadores, resultante de políticas implementadas de forma a favorecer as classes dominantes, através de medidas de ordem econômica e política.

Esta precarização é estendida à formação e ao trabalho docente, na lógica que rege a “nova morfologia do trabalho” (ANTUNES, 2005), com o Estado regulador orientando as diferentes políticas, projetos e ações, consoante com a sociabilidade própria do “novo imperialismo”. A nova sociabilidade conforma a sociedade aos novos rumos do capitalismo mundial, razão pela qual o estado capitalista desenvolveu a pedagogia da hegemonia, preparando os futuros

trabalhadores, incluindo os professores, para o mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2008).

De acordo com a ideologia das políticas de formação de professores, Evangelista e Shiroma levantam a hipótese de que

a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente (2004, p.535).

Assim como nas formulações de Mattelart (2006, p.235) acerca da “ascensão irresistível dos intelectuais “positivos”, orientados para a tomada de decisões”, os contestadores são tentativamente silenciados e os orgânicos banidos. O que está em jogo é a formação que atenda aos quesitos da “sociedade da informação/do conhecimento”, como construção hegemônica que articula seu discurso com o da globalização, defendendo um modelo de desenvolvimento para os países periféricos, disseminando a idéia de ser a tecnologia a solução de “todos os problemas” e de ser estruturante de uma nova sociedade, em que, via educação, será possibilitado o acesso ao conhecimento, bem como a adaptação dos indivíduos às novas exigências da vida contemporânea.

Por este viés, as políticas educacionais trazem propostas de substituição tecnológica, nas quais o trabalho docente é reduzido ao cumprimento de atividades/tarefas como estratégia para “formar/aperfeiçoar”, na “modalidade” de ensino a distância, com certificação em massa. Estas políticas estão fundadas na racionalidade instrumental, pela veiculação de materiais de ensino que, eliminando mediações, remetem ao esvaziamento do processo ensino-aprendizagem de sua dimensão emancipatória.

Nossa discussão buscou mostrar que o discurso da “democratização”, ao defender a igualdade de acesso à informação/conhecimento, aos bens de consumo e às oportunidades na vida em geral, não se sustenta ante o limite imposto por barreiras da língua, de restrições a informações relevantes, e por mecanismos de propriedade intelectual, que inviabilizam possibilidades de acesso que se constituam em usos diferenciados aos sujeitos pertencentes às camadas subalternas.

A assimetria presente entre países e entre regiões de um mesmo país é apontado por Canclini (2005) como um fator de “tensão entre a universalidade do conhecimento e as condições particulares de produção e enunciação de saberes”

(p.232). O autor defende que o “desenvolvimento democrático de uma sociedade do conhecimento” não pode estar calcado em processos de tecnologiação da sociedade e aponta que com

a aplicação destes programas, vemos a degradação da vida social que não podem ser resolvidas só com uma concepção informacional da sociedade. [...] há uma ‘simultaneidade sistêmica’ entre todas as dimensões do desenvolvimento, porque os educando não são iguais, não tem idênticas possibilidades de aprender nem se interessam pelos mesmos conteúdos. Uma educação homogênea baseada numa informação universal e estandarizada não gera maior equidade nem democratização participativa (ibid., p.234).

a redução do conhecimento à informação reitera os problemas criticados no paradigma iluminista [...] os conhecimentos necessários para situar-se significativamente no mundo devem ser obtidos tanto nas redes tecnológicas globalizadas *quanto na transmissão e reelaboração dos patrimônios históricos de casa sociedade* (ibid., p.235) (grifos nossos).

No sistema escolar, a incorporação das TIC, em perspectiva massificadora, reforça a dualidade entre as escolas voltadas para as classes dominantes e àquelas voltadas para as classes subalternas. Tanto em umas quanto em outras, o que está em jogo é a “escola interessada” como meio de formar em diferentes perspectivas: às classes dominantes, formar para ocupar posições de domínio e, às classes subalternas, formar indivíduos flexíveis e adaptáveis que deverão manter a sua condição de “empregabilidade” pelo desenvolvimento de competências e habilidades básicas e específicas.

É no sentido de flexibilizar e de certificar grandes contingentes populacionais que a EAD tem sido recomendada pelos organismos internacionais, orientadores das reformas, dentre elas a implementação de programas de formação inicial e continuada de professores, buscando o consenso pela naturalização de novos processos e, assim, marcando posições ideológicas a serem assimiladas pelos endereçados. Este quadro de suposto consenso sobre essa utilização em larga escala e em substituição aos processos de formação presencial, aponta a EAD como veículo de conformação de uma nova sociabilidade.

A modalidade de ensino a distância, seja como substituição tecnológica parcial ou total, vem sendo expandida vertiginosamente em programas do MEC, via SEED e, mais recentemente, via CAPES. Assim, o discurso defende que a informação e o conhecimento se dão pela via do simples e regulado acesso às TIC. Em síntese, este estudo analisou de que forma as questões de ordem econômica, política e social se manifestam na língua, como materialidade do discurso, com base no conceito de hegemonia em Gramsci (1991). No encaminhamento das questões

formuladas ao final do primeiro capítulo, podemos afirmar que às TIC tem sido atribuído o lugar de instituidoras de um novo paradigma educacional, por meio da comodificação do discurso, reiteradas vezes presente nos textos analisados.

No processo de comodificação (FAIRCLOUGH, 2001), a lógica de outros setores produtivos é trazida para a educação em geral e a formação de professores em especial, em que as TIC têm lugar de destaque, promovendo a triangulação entre as Diretrizes que apregoam o desenvolvimento de competências, a avaliação centralizada em exames nacionais e em programas de EAD, estabelecendo-se assim o controle de metas educacionais, conforme discussão empreendida por Barreto e Leher (2003).

A atuação dos organismos internacionais baseada no conhecimento é assimétrica em relação aos países periféricos, fazendo acreditar, através de um discurso performático, que a produção de conhecimento, o saber, o pensar são atribuições dos países centrais, cabendo aos países periféricos o lugar de receptáculos destes saberes e de formas hegemônicas de ser e de viver, apregoadas pelo BM.

O sentido hegemônico atribuído às TIC está diretamente relacionado à dependência econômica, como recomendações dos países centrais aos periféricos, mediante condicionalidades impostas para a concessão de empréstimos. As TIC são representadas como “respostas” para os problemas educacionais enfrentados pelos países periféricos. A ideologia presente nos documentos dos OI remete a uma nova realidade: promissora, capaz de alavancar o país a patamares de desenvolvimento compatíveis com a “globalização”.

Sem desconsiderar a existência da dualidade escolar no contexto dos países centrais, é possível verificar que nestes as TIC podem ser instituidoras de processos educacionais mais ricos, dadas as melhores condições de acesso a elas, enquanto, nos países periféricos, é flagrante a proposta de recontextualização para a substituição dos processos educativos e do lugar do professor, imprimindo modelos a serem seguidos.

Essa é a base de sustentação das políticas educacionais brasileiras, especialmente as de formação de professores, que vêm “produzindo” um novo perfil de professor ao oferecer cursos que precarizam a sua formação como capacitação para o desenvolvimento de atividades e tarefas específicas, centradas nos usos previstos, consignados em manuais.

A EAD, concentrando o oferecimento de cursos para todos os níveis de ensino, respaldada legalmente, tem sido expandida vertiginosamente pelo deslocamento da educação para a área empresarial, acontecendo em parcerias público/privadas e em consórcios, caracterizando o comércio educacional.

A educação deixa de ser um valor em si mesma para atender determinações da lógica do mercado, cuja ideologia sustenta políticas de FP que, ao contrário de conferir diferentes modos de acesso às tecnologias, vislumbrando usos autônomos e criativos na prática docente junto aos alunos, homogeneízam a formação docente através de políticas educacionais que conformam esse nível de formação com programas precários, em instituições de ensino que privilegiam a aprendizagem de modelos a serem seguidos, preferencialmente via EAD.

A tônica pode ser a da substituição tecnológica parcial, como no Programa TV Escola, em que os professores são capacitados para estabelecer a mediação dos materiais instrucionais junto aos alunos, ou em programas que prevêem a substituição tecnológica total, com a substituição dos professores pelas TIC. Nesta última, a pessoa do professor desaparece até mesmo como mediador, passando a figurar o tutor como facilitador da aprendizagem, reforçando modelos a serem seguidos, em respostas automatizadas, dado o seu nível de formação e a necessidade de atendimento a várias áreas do saber. Também estão implicados aí os baixos valores pagos aos tutores a título de bolsa, precarizando ainda mais o atendimento aos futuros professores.

A promessa de um novo mundo, nos termos da “globalização”, foi sendo naturalizada nos discursos que pensam a educação como prestadora de serviço, imprimindo marcas supostamente inquestionáveis de eficiência e qualidade, desenvolvendo as habilidades e competências necessárias para competir no mercado de trabalho. É a comodificação da educação que passa a freqüentar as práticas discursivas, atribuindo o sentido hegemônico para a presença das TIC como imprescindíveis, também em termos educacionais.

É nessa perspectiva que Evangelista e Shiroma discutem que

as reformas educacionais contemporâneas em diversos países têm identificado seu alto grau de homogeneidade. São similares os conceitos-chave (por exemplo, competências, habilidades, autonomia, flexibilidade, descentralização, sociedade do conhecimento) e as justificativas para a reforma (por exemplo, competitividade, equidade), assim como os novos desafios à educação, construindo-se um discurso relativamente uníssono em favor da profissionalização de docentes e gestores. [...] atribuíram ao professor um novo perfil e novas funções para acompanhar os

avanços tecnológicos e os desafios dos chamados “novos tempos”. Tal antecipação foi usada para ocupar o imaginário político, erigir consensos sociais e legitimar as mudanças propostas para a educação (2004, p.528).

Assim é que, no interior das escolas, como as analisadas no quarto capítulo, coordenadores, professores e alunos também atribuem às tecnologias lugar de destaque, embora a perspectiva varie em função dos contextos distintos.

Na escola voltada para as classes dominantes (Escola Y) as TIC foram postas como indispensáveis a professores e alunos como auxiliares do processo ensino-aprendizagem, preservando a primazia do saber docente no fazer pedagógico, a partir de usos autônomos e criativos dos aparatos tecnológicos, bem como de outros recursos didático-pedagógicos.

No contexto econômico-político-social em que a escola está inserida, há o entendimento da necessidade da presença de tecnologias “de ponta” em atendimento às demandas do mundo moderno, bem como exigências das famílias que buscam oferecer a melhor formação aos seus filhos, enriquecendo as suas práticas pedagógicas, com conseqüências positivas para a aprendizagem dos alunos.

A instituição, nos termos em que verbalizada pelos coordenadores, é vista como uma prestadora de serviço, referindo-se as famílias como clientes e equiparando o funcionamento da escola ao da empresa: eficiente, competente, satisfazendo a clientela. A incorporação das TIC aos processos pedagógicos é enaltecida como forma de se “oferecer o melhor serviço”.

Já para os alunos, as TIC foram declaradas parte integrante de suas vidas, na medida em que o contato com as várias tecnologias faz parte do seu cotidiano: “são indissociáveis”. Para este grupo, as tecnologias não representam a “promessa” de um mundo promissor. Elas são tidas, sim, como auxiliares no desenvolvimento de projetos de vida, incrementando a vida profissional e possibilitando maior sucesso e prestígio.

No discurso dos entrevistados da Escola Y, a dualidade foi verbalizada na modalização do discurso da escola boa/escola ruim, dada a impossibilidade de oferecer aos alunos de classes subalternas condições de competir e de enfrentar o “mundo de hoje” sem tecnologias. Há como que um apagamento das condições materiais desiguais de existência, produzido no movimento de celebração do fetiche-chave da contemporaneidade.

Na Escola X, o discurso dos entrevistados tendeu a se reportar às lacunas da escola, do sistema educacional e dos alunos, destacando: (1) a falta de material, incluindo objetos técnicos, pessoal e serviços; desinteresse e de curiosidade de professores e dos alunos ao resistirem a novas propostas, contentando-se em reproduzir a matéria enquanto os alunos contentam-se em serem aprovados; (2) o que a escola deixa de oferecer; e (3) a precariedade da formação dos professores que não inovam e que, em não tendo computador, não podem fazer melhor; e a precariedade da formação do aluno, que chega ao ensino médio sem condições, sem interesse e sem curiosidade em aprender.

Falta e precarização funcionam como explicações para que os sujeitos na escola não vejam outras possibilidades de construir práticas pedagógicas autônomas e voltadas para atender aos interesses específicos da comunidade em que se encontram. De forma circular, o descrédito de professores e alunos e, até mesmo, da Direção parece fazer parte da falta de perspectiva de uns e de outros. Para os professores, de que adianta ensinar a quem não tem futuro, ou a quem não tem interesse, ou ainda a quem vai buscar formas marginais de vida etc? Para os alunos, de que adianta estudar se não vai dar para passar no vestibular ou conseguir emprego etc.?

A este discurso da falta, discutido neste trabalho com base em Ezpeleta e Rockwell (1986), o discurso das políticas educacionais tem contraposto os conceitos de competência e de habilidade, como se dependesse apenas de treinamento e incorporação às práticas dos professores a garantia de “um lugar ao sol” a todo o egresso do sistema escolar.

A análise dos discursos dos sujeitos entrevistados mostrou que esse jogo está presente na escola, na medida em que se atribui ao professor a responsabilidade pela qualidade da aprendizagem de seus alunos, ao mesmo tempo em que a formação cada vez mais precária, reduzida a treinamento, é vista como alternativa. Para a maioria dos alunos entrevistados em X, a escola, além de se constituir em uma etapa obrigatória, em função da faixa etária em que se encontram e da pressão familiar, apresenta um caráter social de fazer amigos de ter contato com outros jovens da mesma idade. Para outros alunos, no entanto, a insatisfação passa por questões que tocam diretamente no interesse e desejo de aprendizagens que lhes possibilitassem melhor formação:

eu fui escolhido na seleção que a escola tem em parceria com as empresas, como técnico de informática. Eu fiz um cursinho onde eu aprendi tudo o que eu sei de computador. Ai então eu trabalhei um ano nessa empresa e foi muito “maneiro”, eu ganhava o meu dinheiro e até ajudava em casa. Mas como esse tipo de convênio tem duração máxima de um ano [...]. Eu gosto de estudar na internet, faço provas de vestibular que estejam disponíveis e isso está me ajudando a me preparar para o vestibular. Eu não quero passar em “qualquer faculdade”: Eu não sou “besta” de fazer pouco de ninguém que estuda em um lugar desses, mas na hora que “nequinho” quiser um emprego “bacana”, tem que ter boa formação. Eu quero cursar uma boa universidade que ajude na minha formação e que me possibilite ser um bom profissional. A formação oferecida por “universidades menores” não oferece chances de ser bom profissional, só dão o diploma e nada mais (aluno, Escola X).

Ainda na citação acima, é possível analisar duas posições que convivem nas falas de alguns entrevistados: de um lado, a valorização da chance de aprendizagens técnico-profissionalizantes com vistas ao emprego imediato e, de outro, a dificuldade de transpor as barreiras constitutivas da dualidade escolar.

A certeza de que o fracasso é parte do sistema de ensino da escola pública foi presentificado nos discursos do corpo docente e discente. Há uma constante busca por um responsável a quem possa ser imputada a culpa, não apenas do fracasso do sistema escolar, mas acima de tudo, de seus próprios fracassos: reprovação, interrupção na continuidade de seus estudos, iniciativas inovadoras “abortadas” em nome de “não vai dar certo” etc. O que de fato está em jogo é o quanto a escola deixa de oportunizar uma formação que venha a ser equiparada à educação das escolas direcionadas para as classes dominantes e, então possibilitar, entre outros meios, modos de acesso às tecnologias que se constituam em usos enriquecedores do processo ensino-aprendizagem.

Enquanto isso, a Escola Y se investe do papel de possibilitar o sucesso de seus alunos, ao incentivar o preparo dos professores, garantindo-lhes material de ponta, formação contínua e, acima de tudo, uma proposta educacional de forma a sustentar o processo ensino-aprendizagem de todos. O que não está explícito é que, independente de todo este sistema escolar cuidadosamente arquitetado, os alunos egressos desta escola tenderão a obter sucesso na vida, uma vez que tem o seu processo de formação ampliado pelas inúmeras possibilidades sociais, culturais e econômicas, para além dos muros escolares.

No discurso das duas escolas, foi declarado o lugar atribuído às tecnologias e a representação que os entrevistados fazem delas. Para a Escola X, as TIC são reduzidas ao computador com acesso ou não à internet, o *Datashow* ainda pouco conhecido na escola por ter sido adquirido recentemente e a alguns *softwares* que, não disponíveis, são mencionados por alguns professores como necessários ao

desenvolvimento de suas disciplinas, podendo conferir um diferencial para a aprendizagem de seus alunos.

Já para a Escola Y, o leque de tecnologias disponíveis na escola abrange desde o computador, objeto de desejo da maioria dos envolvidos no sistema escolar: alunos, pais e professores, até os mais sofisticados *softwares* que permitem o desenvolvimento de diversos projetos, como por exemplo: de robótica, mídia, cinema, fotografia etc, o que favorece ainda mais o processo de formação de seus alunos, uma vez que se encontram incorporados ao trabalho pedagógico do professor via projetos e propostas educativas.

Inscritas nas diferentes faces do modelo dual, ambas as escolas intencionam o desenvolvimento de competências e de habilidades requeridas pelo mercado do trabalho, mas diferem quanto à concepção da formação oferecida a uns e a outros. Para os alunos da Escola X, as competências e habilidades desenvolvidas têm o sentido de conferir flexibilidade ao aluno egresso, aumentando a sua “empregabilidade”, mesmo que ela não garanta condições dignas de sobrevivência. Já para os alunos da Escola Y, as competências estão direcionadas ao desenvolvimento de trabalhos e projetos que visam a manter a organização econômica e social.

Ao discutir a respeito de “Leitura: de quem, para quem?”, Orlandi (2006) aborda a questão da escolarização para classes dominantes como diametralmente oposta à das classes subalternas, na medida em que valoriza os saber das primeiras e, desvaloriza o das últimas. A autora aponta a necessidade de que se reivindique das classes dominantes “a apropriação dos seus instrumentos de conhecimento”; e de que se elaborem “formas de conhecimento crítico que não são meras reproduções de formas de conhecimento legítimo, mas que derivem de um conhecimento efetivo do aprendiz, em suas condições” (ibid., p.211).

As classes dominantes se apropriam das tecnologias na medida em que os modos de acesso a elas lhe são garantidos, o que

determina a qualidade de sua apropriação e define as suas conseqüências. A sociedade capitalista tem interesse em conceder o direito ao saber para manter sua força de trabalho em bom estado de funcionamento. Daí construir a imagem de igualdade de direitos. Essa é a imagem que ela quer dar a si mesmo. E não deixar [as classes subalternas], como se faz predominantemente, que lhe dêem o produto e a receita de como consumi-lo. Que é o modo que a classe dominante tem de não deixar as classes populares colocarem suas marcas nos “produtos culturais” (ibid., p.212).

Enquanto que a Escola X é conformada, formatada, engessada a partir da tecnologização do discurso de políticas educacionais, a Escola Y encaminha as suas propostas educativas em consonância com a ideologia do “novo imperialismo”, reforçando posições hegemônicas que tendem a perpetuar posições de domínio.

Na interlocução com os diversos autores trazidos para este estudo e a partir da ACD dos documentos analisados, é possível afirmar que o tratamento de acesso e modos de acesso de forma indiferenciada está a serviço de uma construção ideológica: sustenta que a simples presença das TIC às práticas educativas constitui melhoria dos processos de formação docente, incrementando práticas pedagógicas através de modelos verticalizados que, na verdade, “roubam” qualquer pretensão de autonomia, criatividade e emancipação aos futuros professores e seus alunos. Como diz Orlandi

é preciso não tirar seu poder de decisão, não pretender estar no seu lugar. [...] o processo de aprendizagem do aluno é distinto do método de ensino proposto para ele. Uma vez que ele *tem* seu processo de aprendizagem, o método de ensino deve apenas servir para lhe propiciar condições para que seu processo se desenvolva (*op. cit.*, p. 212) (grifo da autora).

A diferenciação estabelecida nos textos entre acesso e modos de acesso constitui-se em uma barreira, caracterizando o *apartheid* (LEHER, 1998; MATTELART, 2002) no processo de FP, com conseqüências substantivas para o trabalho docente, na medida em que o simples acesso, possibilitando formas aligeiradas e precarizadas de formação os afasta do trabalho crítico e autônomo.

Os textos tendem a se referir tão somente ao acesso, supondo de antemão que, para o tipo de formação pretendida, outras formas de acesso não se fazem necessárias. Diferentes modos de acesso ficam reservados àqueles que, por pertencimento as classes dominantes, se coadunam ideologicamente, estabelecendo sentidos hegemônicos na/para a manutenção da organização social.

Da mesma forma, é possível afirmar, conforme discutido no Capítulo 3, e confirmando nossa segunda hipótese de trabalho, que as TIC incorporadas aos processos educacionais em geral e à formação de professores em especial tem se constituído em “acréscimo para menos”. Dito de outra forma, a simples adição de tecnologias não tem representado melhoria na qualidade de ensino, na medida em que o treinamento e a capacitação que regulam o seu uso vêm desqualificando e empobrecendo a formação de professores e o trabalho docente.

Finalmente, nossa terceira hipótese de trabalho é confirmada nos vários textos analisados pela constante dicotomia acesso/modos de acesso, classes subalternas/classes dominantes. O primeiro par que se forma – acesso/classes subalternas - estabelece que a incorporação das TIC se faça pelo caminho do uso instrumental/utilitarista, em programas de substituição tecnológica parcial ou total, em que as tecnologias estão postas no lugar do professor, primeiro formando-o de forma precarizada, para a seguir atuar, já como professor, a partir do modelo de “simetria invertida”, prevista no processo de sua formação. O segundo par – modos de acesso/classes dominantes - abre para usos plurais, possibilitados também por fatores de ordem econômica e social. Aos primeiros, fica a promessa de um “novo mundo”, aos segundos, possibilidades de usufruir deste mundo construído ideologicamente, na medida da manutenção do *status quo*.

Concluindo, a tendência discursiva mais fortemente identificada na análise dos textos é a comodificação, recontextualizando o discurso comercial na área educacional, no deslocamento das TIC da área em que foram produzidas para o campo da educação, como instituidoras de novos paradigmas educacionais, em acordo com o mercado.

Através da ACD, analisamos: os **pressupostos** presentes na construção dos textos, como o ponto de que partem os produtores dos textos, nas posições ideológicas assumidas; a **nominalização** nas formas de sobrepor resultados emergenciais requeridos nos termos da “globalização”, fazendo prevalecer os resultados em detrimento de processos, incluindo os formativos; a **modalidade**, seja como feição atribuída ao ensino, na “modalidade de ensino” adjetivada como presencial ou a distância, seja no grau de comprometimento dos sujeitos com seu discurso; e as **escolhas lexicais**, ora ressignificando, ora relexicalizando a educação, a partir de posições ideológicas identificáveis a partir das pistas lingüísticas verificadas nos discursos analisados.

No discurso da democratização, o que está em jogo não é democratizar no sentido de expansão da educação a todos, com modos de acesso às TIC, na perspectiva emancipatória, mas ao contrário, o termo é empregado como uma forma de “democratismo” que leva a expansão do ensino pela via da redução e da simplificação. O termo é o mesmo, mas o sentido está ressignificado no contexto das políticas macro econômicas. Assim, a relexicalização, ao referir-se ao professor como capacitador, mediador ou facilitador, traz para a o campo da educação o

treinamento característico da área da prestação de serviços em detrimento de processos de formação. Esses discursos estão alicerçados pelas possibilidades oferecidas pelos avanços tecnológicos que vêm imprimindo mudanças significativas para a educação, na perspectiva de “crescer para menos”, ou como discute Barreto, em um processo de expansão/redução que tem marcado as políticas educacionais para a FP.

Assim, a educação em geral e a formação de professores em especial atribuem às TIC o sentido hegemônico de instituidoras de novas formas de se fazer a educação, avançando cada vez mais em propostas concretas de EAD, constituindo a substituição tecnológica total.

Os sentidos atribuídos às TIC estão na dependência do pertencimento às classes dominantes ou subalternas, tanto entre países do Norte e do Sul, e mesmo dentro destes países, entre frações pertencentes a uma ou outra classe social.

5.2 Momento atual

No momento em que concluo essa tese, algumas notícias no *site* do MEC, em artigos acadêmicos e na mídia em geral, veiculam novas políticas educacionais, com foco na expansão da EAD, especialmente com o oferecimento de cursos para a FP. Essas medidas conferem maior força, poder, além de maiores investimentos na área, aprofundando a desqualificação e a precarização da formação e do trabalho docente. O mote é a ampliação da EAD, possibilitada pelos avanços tecnológicos e pela garantia e acesso às TIC, como forma de dar conta do desenvolvimento de competências, ampliando o atendimento a um maior número de professores em formação.

Na perspectiva do discurso da democratização e da inclusão digital/social, a celebrada expansão é discutida no estudo de Algebaile, trazendo que:

Essa desqualificação, por sua vez, não ‘nasceu sozinha’, mas como a parte mais visível de um fenômeno de ‘ampla expansão escolar’, ao longo do qual, como diria Manoel de Barros, a escola foi ‘ampliada para menos’. A parte mais significativa dos ‘deslimites’ dessa expansão não ocorreu para uma escola aberta a usos criadores que levassem a uma insurreição, a uma inflexão dos rumos. Concorreu, principalmente, para torná-la permeável a novas e reiteradas utilizações privadas e

instrumentais, empobrecedoras. Suas ampliações foram feitas à custa de encurtamentos (2004, p.263).

É nesse sentido que essas novas medidas intensificam as anteriores, conferindo aos programas destinados à formação docente formas de esvaziamento, não apenas pela redução do tempo, mas pela simplificação configurada em modelos e pacotes prontos.

Para trazer o momento em que estamos vivendo e como recomendação de que outros estudos venham a acompanhar os desdobramentos das ações que estão sendo implantadas, sublinhamos a seguir: a “nova” CAPES; o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério; e a criação da UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo).

Desde o final de 2007, o atual Ministro da Educação confere novas atribuições à CAPES e adianta a estruturação de um sistema nacional de formação de professores, como forma de melhorar a qualidade da educação básica, ao declarar que "a formação deve ser aliada à avaliação e ao financiamento como o tripé que sustentará o sistema"¹³⁹.

(1) A “nova” CAPES

A CAPES tem suas competências modificadas, ampliando sua atuação sobre os processos de formação de professores ao estabelecer uma “parceria” com a SEED. A UAB, criada em 2005 passa a pertencer à CAPES em 2007 como “Sistema UAB”, articulando

instituições públicas já existentes, possibilitando levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos¹⁴⁰.

Com essa passagem em 2008, são criadas duas novas diretorias na CAPES: Diretoria de Educação Presencial da Educação Básica e a Diretoria de Educação a Distância (DED). Esta última foi criada para abrigar a UAB, cuja prioridade é a formação e capacitação inicial e continuada de professores para a educação básica, com a utilização de metodologias da educação a distância. A UAB incorpora programas da SEED, como o “Pró-Licenciatura, considerando a migração de cursos

¹³⁹ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/1986>>. Acesso em: 16 maio 2008.

¹⁴⁰ Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=27>. Acesso em: 8 ago. 2008.

e pólos para o sistema UAB. Esta junção permitirá um aumento no número de alunos atendidos e quantidade de pólos de apoio presencial”¹⁴¹.

Os propósitos de formação e capacitação inicial e continuada de professores tanto em serviço quanto na capacitação de novos professores já estavam presentes no início da criação da SEED, em 1996. Com a criação da UAB, como mais um programa da SEED, estes propósitos ganham força, ampliando a abrangência da EAD. A questão que se coloca é: porque deslocar para a CAPES a UAB, ampliando as competências da “nova” CAPES que, ao estabelecer uma parceria com a SEED traz outros programas, como o Pró-Licenciatura, para compor o “Sistema UAB”?

Estas mudanças sugerem um esvaziamento da SEED, ao mesmo tempo em que atribuem destaque à EAD na “nova” CAPES, com “parcerias financiadas pelo governo federal, objetivando a expansão da educação superior pública por meio de pólos em diferentes regiões e municípios brasileiros” (Dourado, 2008, p. 903), com a criação da DED e a contratação de pessoal. De acordo com Frauches (2008), a nova CAPES ganhou 410 cargos de assistentes e analistas em Ciência e Tecnologia, o que por si só já mostra o lugar de destaque conferido à instituição ao agregar novas atribuições.

Dourado (*op. cit*) faz uma série de questionamentos sobre o porquê da criação de uma nova estrutura para a CAPES, destacando as suas implicações para as políticas em curso: qual o lugar reservado SEED frente às novas atribuições da CAPES em relação à EAD, e sobre a dicotomia da formação de professores em duas secretarias: uma presencial e outra a distância (Diretoria de Educação Presencial da Educação Básica e a Diretoria de Educação a Distância).

Pretender responder a estas questões seria prematuro, uma vez que ainda são poucas as informações que possibilitam uma análise mais acurada. De qualquer forma, é possível levantar algumas hipóteses:

Na nova estrutura, a triangulação discutida em Barreto e Leher (2003) pode ser fortalecida. Continua a abranger as Diretrizes Curriculares Nacionais, a avaliação centralizada em exames nacionais via INEP e a EAD, possibilitada pelas TIC, conformando o sistema educacional, mas o faz de forma ainda mais sistemática. É declarado no discurso do ministro que o que está em voga é a formação (leia-se desenvolvimento de competências), a avaliação como forma de controle e o

¹⁴¹ Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=67>. Acesso em: 15 out. 2008.

financiamento como defesa de uma educação de qualidade a um contingente populacional maior. Logo, há um aprofundamento na medida em que a EAD passa a ser estrutural do modelo instituído na UAB, como vértice privilegiado pelo financiamento e pela história da CAPES como agência de avaliação. Nossa hipótese, neste ponto, é a de que a “nova” CAPES venha a “superar” a dicotomia representada por ensino presencial/a distância pelo esvaziamento do primeiro, enquanto enaltece a EAD como um caminho para a pretensa “democratização do ensino”, pelas oportunidades que se abrem para fazer chegar à universidade às “camadas mais baixas da população”¹⁴². Assim, cada vez mais legitimada e com maiores aportes financeiros, atendendo aos anseios da população com a promessa de que, via educação, as chances de emprego podem vir a se concretizar, obtém o apoio da sociedade em geral.

A “nova” CAPES materializa o que antes se constituía em uma tendência de oferecer capacitação e treinamento e certificação aos professores, através dos programas e ações da SEED. Ao ampliar a oferta de educação superior pública em atendimento aos processos de “democratização e acesso” a toda a população através dos pólos implantados em todas as regiões, amplia a sua base de atuação para aperfeiçoar a gestão das instituições de ensino superior e avalia em conformidade com os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC.

A “nova” CAPES também conta com a estrutura do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) no credenciamento dos Pólos de Apoio Presencial para atendimento aos alunos da UAB.

Ao se levar em conta o lugar de destaque conferido à CAPES no cenário da educação nacional: de “acompanhamento e avaliação da pós-graduação brasileira” (KUENZER, MORAES, 2005, p. 1344), com “financiamento para pós-graduandos por meio de bolsas de estudo” (ibid., p. 1345), classificando programas, regulando a duração dos cursos e recomendando Programas de Pós-Graduação, aplicando sanções aos Programas que não atentem ao padrão de qualidade, além de instituir o sistema QUALIS (processo de classificação de periódicos, anais, revistas e jornais), não pode ser minimizada a chancela da CAPES à UAB. Ao ter acoplado ao seu

¹⁴² Sendo conduzida pelo sistema público, não tem que enfrentar críticas como as formuladas a programas como o ProUni (LEHER, 2004b).

nome o padrão de qualidade conferido à Pós-Graduação, a UAB adquire credibilidade.

Há, assim, uma recontextualização da educação superior para classes subalternas, na medida em que os cursos, oferecidos às camadas mais baixas da população, na “modalidade” EAD, contam com tutores na mediação da aprendizagem. O processo ensino-aprendizagem é reduzido à aprendizagem de modelos, pelo desenvolvimento de competências, remetendo ao aprofundamento da dualidade escolar.

(2) Em 10 de outubro do corrente ano, foi anunciada a instituição de um Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério¹⁴³ (Sistema Nacional), que prevê investimentos da ordem de R\$ 1 bilhão, com o “objetivo é oferecer uma formação continuada, qualificando o professor e *adequando o que ele aprende na universidade ao que encontra na realidade, no chão da escola*”, no dizer do ministro da educação (grifos nossos).

Essa iniciativa prevê, através deste novo Sistema, o ingresso e permanência do professor na carreira do magistério, bem como a sua atualização ao longo de sua vida profissional. Além disso, pretende a formação inicial e continuada de professores que não possuem graduação.

A parceria da UAB será com os Cefets e com as escolas técnicas, contando com as estruturas estaduais e municipais. A medida, a ser assinada no próximo mês de dezembro, vem ao encontro das demais medidas que têm aprofundado a dualidade escolar, ao instituir todo um Sistema Nacional voltado para a qualificação do professor, deslocando a formação para o campo da capacitação.

A escolha lexical de “adequar” “o que se aprende na universidade ao que se encontra na realidade” deixa clara a intenção de “acomodar” de “ajustar”: “fazer caber” nos modelos, os pacotes e programas para alunos de qualquer lugar, desprezando-se a escola como *lócus* privilegiado de construção de conhecimento e de possibilidades de leituras para professores e alunos.

O Decreto a ser aprovado em dezembro teve a sua minuta submetida à apreciação da sociedade em geral, que deveria se manifestar até o 24 de novembro. Dentre os documentos apresentados, estão o “Documento CEDES” e o “Posicionamento do Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia”. Nestes, estão

¹⁴³ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/36-noticias/2406-formacao-de-professores-tera-investimento-de-r-1-bilhao>>. Acesso: 20 out. 2008.

apontados aspectos importantes a serem revistos na minuta, no sentido de repensar a mercantilização do ensino, as propostas de FP via EAD, a homogeneização dos sistemas de FP.

No tocante à EAD, é discutido o caráter de precarização a que tem sido submetida a formação de professores, na medida em que oferecida preferencialmente em cursos a distância.

Outro aspecto relevante diz respeito à dimensão “pragmática e tecnicista” presente nas propostas curriculares dos cursos de formação docente. Os documentos sugerem a superação do reducionismo que envolve o desenvolvimento de competências pela “sólida formação teórica pela qual se estabeleça a necessária mediação entre conhecimentos e práticas sociais” (Fórum Paranaense).

Na minuta do Decreto, o discurso não foge ao já analisado em outros documentos, como é o caso do Art. 2º, inciso V, que se refere à “atitude investigativa” em detrimento da pesquisa, da mesma forma que as Diretrizes Curriculares Nacionais referem-se a práticas investigativas, à dimensão investigativa ou ainda atividade investigativa a ser desenvolvida nos cursos de formação de professores. É uma escolha que, pela relexicalização, esvazia a pesquisa.

No mesmo artigo, inciso VIII da minuta, a escolha é pela *eqüidade no acesso à formação inicial*, isto é parte do que é “justo”, confirmando a desigualdade. O que se oferece é o acesso e não diferentes modos de acesso à formação.

No inciso IX, a comodificação do discurso fica por conta do desenvolvimento de habilidades e competências: “propostas curriculares próprias quanto aos conteúdos a serem estudados e apropriados, às habilidades e competências de ensino, de pesquisa e de gestão a serem desenvolvidas, ao perfil do profissional desejado”.

Será preciso acompanhar os desdobramentos desta medida em curso, atentando-se para o discurso que traz pistas discursivas importantes de serem analisadas para que não se aceite a redução e precarização que está sendo proposta.

(3) A partir de 2009, passa a funcionar UNIVESP -Universidade Virtual do Estado de São Paulo, formada pela USP, UNESP e UNICAMP.

A proposta assinada em outubro deste ano prevê a abertura de 6600 vagas para formação de professores em serviço, sendo 5000 destas destinadas ao curso de Pedagogia, ampliando-se a oferta para a formação de professores. A

Universidade Virtual também oferecerá cursos de especialização para professores que atuam na rede estadual de ensino público.

O sistema pedagógico

Valendo-se da sinergia pedagógica das universidades estaduais, das competências já desenvolvidas e contando com poderosas tecnologias de comunicação e de informação, como as mídias internet e TV, o PROGRAMA UNIVESP poderá se tornar um importante instrumento para expansão do ensino superior, tendo como norte três princípios básicos: o acesso, a equidade de oportunidades ao ensino superior e a busca obsessiva pela qualidade. Para explorar a linguagem televisiva, que, na era digital, ganha novo formato e novas possibilidades de uso e de interatividade, o PROGRAMA UNIVESP se associa à Fundação Padre Anchieta, mantenedora da TV Cultura de São Paulo, que destinará um de seus canais digitais aos seus programas-aula. Será um canal aberto 24 horas, com o nome já definido - UNIVESP TV - que repetirá a programação a cada oito horas.

Serão oferecidos módulos em atendimento a diferentes propostas, quer seja de graduação, de pós-graduação ou ainda de capacitação para professores da rede estadual. O que essas propostas têm em comum é, mais uma vez, a EAD se sobrepondo aos cursos presenciais, com o atendimento feito por tutores e com a certificação em massa.

Mais uma vez, a iniciativa é pela precarização da formação dos professores uma vez que todas as iniciativas em EAD são voltadas preferencialmente para este contexto. Se a precarização está na formação oferecida, estará também na formação da população em geral, caracterizando a dualidade escolar de forma cada vez mais forte e imprimindo um novo perfil de cidadão a população dos países periféricos, na medida em que esta é uma iniciativa inextricavelmente relacionada às recomendações dos organismos internacionais.

Essas novas medidas constroem discursos híbridos, sugerindo estar discutindo com diversos segmentos da sociedade civil (fóruns, sindicatos, comunidade acadêmica e outros), mas que, ao fim e ao cabo, fazem prevalecer formulações cujas propostas são consoantes a ideologia do mercado. O consenso “fabricado” se dá pela utilização de uma série de termos e expressões que a rigor estão esvaziados de seus significados, como em: “consolidação de uma nação soberana, *democrática, justa, inclusiva* e que promova a *emancipação* dos indivíduos e grupos sociais” (minuta do Decreto, Art. 2º).

A metáfora da fábrica tem sido utilizada em outros momentos nas formulações das políticas educacionais: (1) no Capítulo 3 deste trabalho, fizemos referência ao RIVED que, ao estabelecer uma parceria com as universidades, cria a “Fábrica virtual” com o intuito de “inserir novas abordagens pedagógicas nos cursos

de licenciatura das universidades por meio de um trabalho colaborativo, gerando “uma cultura *de produção e uso* de objetos de aprendizagem nas universidades, envolvendo os futuros licenciados e bacharéis”; (2) Barreto (2008b, p. 929) discute que “as ‘fortes parcerias’ anunciadas no portal da UAB não podem ser desvinculadas das formulações do [...] Fórum das Estatais pela Educação”, em que a metáfora da “fábrica” também está presente: “A estrutura básica da UAB e dos Consórcios deve se assemelhar mais a uma “fábrica”, enfatizando a “alta produção de cursos [...] via várias formas tecnológicas. (Fórum das Estatais pela Educação, p. 10, grifos da autora); e (3) mais recentemente, a revista *Veja*, de 26 de novembro de 2008, traz nas páginas amarelas uma entrevista com a antropóloga Eunice Durham, que afirma serem as “faculdades de pedagogia” uma “fábrica de maus professores”: “As faculdades de pedagogia formam professores incapazes de fazer o básico, entrar na sala de aula e ensinar a matéria” declara a entrevistada que esteve ligada ao MEC, até mesmo como secretária de políticas educacionais.

Em síntese, são muitas as questões a serem acompanhadas e investigadas em novos estudos atentos às mudanças das políticas educacionais com implicações relevantes para a formação de professores. Neste estudo, pretendemos contribuir com um arcabouço conceitual e metodológico para o seu encaminhamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHMAD, Aijaz. Pós-modernismo e movimentos populares: problemas de classe e cultura. In: WOOD, Ellen M. e FOSTER, John B. *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; 1999. p. 107-122.

ALGEBAILLE, Eveline B. *Escola Pública e Pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil*. 2004. 285 f. Tese (Doutorado em Estudos Sociais) - Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

AMIN, Samir. *Imperialismo e globalização*. 2002. Disponível em: <http://resistir.info/samir/imperialismo_globalizacao.html>. Acesso em: 05 nov. 2006

ANTUNES, Ricardo. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005, 136p.

ARRIGHI, Giovanni. *A ilusão do desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, 371 p.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.25, n. 89, p.1105-1126, set./dez. 2004.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e performatividade. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BANCO MUNDIAL. *Education for the Knowledge Economy* Disponível em: <<http://go.worldbank.org/HBEGA0G2P0/>> Acesso em: 5 abr. 2007.

BANCO MUNDIAL. *ICT in Education*. Disponível em: <<http://go.worldbank.org/5OSFGC8WY0>>. Acesso em 22 abr. 2008.

BANCO MUNDIAL. The International Finance Corporation (IFC). Disponível em: <<http://www.ifc.org/about>>. Acesso 14 ago 2008.

BARRETO, Raquel Goulart.G. *Da leitura crítica do ensino para o ensino da leitura crítica*. 1994. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

BARRETO, Raquel Goulart. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. In: BARRETO, Raquel Goulart. *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro; Quartet, 2001a. p.10-28.

BARRETO, R. G. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002a.

BARRETO, Raquel Goulart. Educação a distância: uma aproximação. *Revista Brasileira de Educação a Distância*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, Ano 8, n. 49, nov./dez. 2001b.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Rev. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p.271-286, jul./dez. 2003.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educ e Soc*. Campinas, vol.25, n.89, p.1181-1201, Set./Dec. 2004a.

BARRETO, Raquel Goulart. *Educação a distância e e-learning*. Texto encomendado pelo INEP, aguardando publicação. 2004b.

BARRETO, Raquel Goulart. Educação e tecnologia: (des)caminhos da Educação Superior a Distância. *Adufrj* Sessão sindical. Rio de Janeiro, Ano IX, n. 515, 24 de out. de 2006a, p.4-5.

BARRETO, Raquel Goulart. Isto é uma caricatura. *Jornal "a Página da educação"*. Portugal, ano 15, n. 159, Ago/Set, 2006b.

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias da informação e da comunicação e a formação do professor: uma análise política pela via do discurso. In: I ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE. Juiz de Fora, UFJF, 2006c.

BARRETO, Raquel Goulart. Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez 2006d.

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias da informação e da comunicação nas

políticas de formação de professores: os sentidos da reconfiguração de trabalho-formação docente. Relatório de Pesquisa, 2007a.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na educação: sentido hegemônico e condições de produção. *Projeto CNPq (2007-2010)*, 2007b.

BARRETO, Raquel Goulart. Recontextualizing Information and Communication Technologies: The Discourse of Educational Policies in Brazil (1995-2007). *Journal for Critical Education Policy Studies*, Volume 6, Number 1 (May 2008a) Disponível em: <<http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=117>> Acesso em: maio 2008a.

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educ. Soc.*, Campinas. V.29, n.104, out. 2008b, p.919-937.

BARRETO. Raquel Goulart. Formação de professores: entre o discurso da falta e propostas de substituição tecnológica IN: BARRETO, Raquel Goulart. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro, 2008c, em processo de editoração.

BARRETO. Raquel Goulart. Ensinar e aprender na “Sociedade Global da Informação”. XIV ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memória e culturas), Porto Alegre, 2008d. CD-ROM.

BARRETO, Raquel Goulart, CASTRO, Marcelo M. C., MAGALHÃES, Ligia Karam C., NOGUEIRA, Elizabeth S.. As tecnologias da informação e da comunicação no discurso do MEC. In: XI CONGRESSO ASSEL – 2001. CD-ROM

BARRETO, Raquel Goulart, LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila. A. (Org) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.39-60.

BARRETO, Raquel Goulart, MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de. Tecnologias na formação de professores: entre políticas e práticas de linguagem. In: II SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO: memória(s), história(s), e educação: fios e desafios na formação de professores. Faculdade de Formação de Professores, UERJ, São Gonçalo, 2004. CD-ROM.

BARRETO, Raquel Goulart, GUIMARÃES, Gláucia Campos, MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de. A (Multi)Mídia nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores. VI COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, II COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES: Currículo: pensar, inventar, diferir. 16 a 19 de agosto de 2004, UERJ. CD-ROM.

BARRETO, Raquel Goulart, LEHER, Elizabeth Menezes Teixeira, GUIMARÃES, Glaucia Campos, MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de. As tecnologias no contexto da formação de professores. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd - 16 a 19 de outubro de 2005 - CAXAMBU / MG, 2005b. CD-ROM.

BARRETO, Raquel Goulart, MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de, LEHER, Elizabeth Menezes Teixeira. Tecnologias da informação e comunicação e formação docente. In: I ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE. Juiz de Fora: UFJF, 2006. CD-ROM.

BARRETO, Raquel Goulart. LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 13, n.39, p.423-436, 2008.

BARRETO, Raquel Goulart, LEHER, Elizabeth M. T. O discurso da “inclusão”. In: BARRETO, Raquel Goulart. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro, em processo de editoração.

BARRETO, Raquel Goulart, MAGALHÃES, Ligia K. C. Dualidade escolar: os sentidos das TIC. In: BARRETO, Raquel Goulart. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro, em processo de editoração.

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 15 mar. 2008.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2008.

BRASIL, Decreto Nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6320.htm>. Acesso em: 6 set. 2008.

BRASIL/MEC. Secretaria de educação a Distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=162&Itemid=300>>. Acesso em: 31 maio 2007.

BRASIL/CAPES. Educação Básica: presencial, a distância. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso e, 18 out. 2008.

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

BOURDIEU, Pierre e WACQUANT, Loïc. *New liberal speak: notes on the new planetary vulgate*. *Radical Philosophy*, 105, p.2-5, 2001. Disponível em: <http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/neoliberal.pdf>. Acesso em: 10 out. 2005.

BURCH, Sally. Sociedade da informação/sociedade do conhecimento. In: PEUGEOT, Valérie, AMBROSI, Alain. *Desafios de palavras: enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação*. France: C&F éditions, 2005. p.50-72.

CANCLINI, Nestor García. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005, 284p.

CEPAL. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Disponível em: <<http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/0/4680/P4680.xml&xsl=/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xsl>>. Acesso em: 5 jun. 2008

CHAUÍ, Marilena. Senso Comum e Transparência. In *Preconceito*. São Paulo:Julio Lerner editor. Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997, p. 77-88

CHAUÍ, Marilena. A origem da fórmula Terceira Via é pouco ilustre: foi empregada pelo fascismo para indicar um projeto que se pretendia equidistante do liberalismo e do comunismo: Fantasia da Terceira. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Caderno MAIS, 30 nov. 1999a.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. *Folha de S. Paulo*. Caderno MAIS. BRASIL 500 D.C. p.5, 09 maio 1999b.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M.C. (Orgs.) *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999c.

CHAUÍ, Marilena. A atitude filosófica. In: *Convite à filosofia*. São Paulo, Ática, 2000, 567p. Disponível em: < <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/convite.pdf>>. Acesso em 9 ago. 2006.

CHAUÍ, Marilena. Intelectual engajado: uma figura em extinção? In: Adauto Novaes (org.). *O Silêncio dos Intelectuais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, pp. 19-43.

DEÁK, Csaba. Globalização ou crise global? Apresentado no *Encontro Nacional da ANPUR*, 2001, Rio de Janeiro. Disponível em:

<http://www.usp.br/fau/docentes/deprojeto/c_deak/CD/3publ/01glob-cr/index.html>. Acesso em: 11 abril 2006.

DELUIZ, Neise. As mudanças no mundo do trabalho e no mundo vivido: conseqüências para uma nova relação entre educação geral e formação profissional numa perspectiva de politécnica. In: MARKERT, Werner (org.) *Trabalho, qualificação e politécnica*. Campinas: Papirus, 1996a, p. 117– 21.

DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p.15-21, maio/ago 1996b. Disponível em: <<http://www.geocities.com/celitaparreiras/globeduart.htm>>. Acesso em: 20 de julho de 2005.

DELUIZ, Neise. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro. v. 27, n. 3, dez., 2001, p. 12-25.

DIAS, Rosanne Evangelista e LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.24, n..85, dez. 2003, p.1155-1177.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios. *Educ. Soc.*, Campinas. V.29, n.104, out. 2008, p.891-917.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.18, p.35-40, 2001.

EVANGELISTA, Olinda, SHIROMA, Eneida Oto. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 22, n. 02, jul./dez, 2004, p. 525-545. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>> Acesso em: 14 out. 2008

EVANGELISTA, Olinda, SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Rev. Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol.33, n.3, set./dec. 2007, p.531-541.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986, 99p.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001, 316p.

FAIRCLOUGH, Norman. *Critical Discourse Analysis in Researching Language in the New Capitalism: Overdetermination, Transdisciplinarity and Textual Analysis*, 2003. [Online]. Disponível em: <<http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/norman/2003b.doc.>>. Acesso em: 10 jan. 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. Blair's contribution to elaborating a new 'doctrine of international community'. *Journal of Language and Politics*, v. 4, n. 1, 2005, p.41-63.

FAIRCLOUGH, Norman. *En lenguaje en el nuevo capitalismo*. 2006a. Fecha de publicación: 25/06/06. Disponível em: <<http://www.aporrea.org/endogeno/a22994.html>>. Acesso em: 27 set. 2006a.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and globalization*. London: Routledge, 2006b.

FELINTO, Erick. *A religião das máquinas: ensaios sobre o imaginário da cibercultura*. Porto Alegre, Sulina, 2005, 142 p.

FERNANDES, Márcia Regina O. *As tecnologias no imaginário e no cotidiano de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008, 125f.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Rev. Fac. Educ.* São Paulo, v.24, n.1, jan./jun. 1998, p.37-69.

FONTES, V. Capitalismo, exclusões e inclusão forçada. *Revista Tempo*, vol. 2, n. 3. Rio, Relume-Dumará/Depto. História da Univ. Fed. Fluminense. Junho 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. In: 29.a REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, Caxambú. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT04/2006%20Trabalho%20Encomendado%20GT%20Did%20E1tica%20ANPED.pdf> . Acesso em: 12 mar. 2008.

FRAUCHES, Celso da C. *Nova CAPES ou cabide de emprego?* Disponível em: <<http://www.ilape.com.br/Artigos/Celso190707NovaCapes-Lei11502-2007.pdf>> Acesso em: 15 out. 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educ. e Soc.*, Campinas, v.20, n.68, dez. 1999, p.17-44.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.*, Campinas, v.23, n. 80, set. 2002, p. 136-167.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.24, n. 85, dez. 2003, p.1095-1124.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, abr. 2003, p. 93-130.

GIDDENS, Anthony. A Terceira Via em cinco dimensões. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 21 fev. 1999. Caderno Mais, p. 5-4 a 5-5.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, 244p.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política*. v. 3; edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere: Introdução ao estudo da Filosofia; a filosofia de Benedetto Croce*. v. 1; edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUIMARÃES, Gláucia Campos. A articulação de linguagens na TV: questões educacionais para a sociedade multimidiática. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

HABERMAS, Jürgen. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. *Estudos Avançados*, vol.3, n.7, set./dec. 1989, p.4-19.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 5ª ed, 1992, 350p.

HARVEY, David. *O novo imperialismo*. São Paulo: Edições Loyola, 2ª ed, 2005, 201p.

HARVEY, David. A fraqueza do gigante. Disponível em: <http://resistir.info/variados/david_harvey_jun06.html>. Acesso em: 09 dez 2006.

HOUAISS, Antônio, VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOCH, Ingedore G.V., TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 2005, 107p.

KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1988.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.20, n.68, dez. 1999., p.163-183.

KUENZER, Acacia Zeneida e MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 26, n. 93, 2005, p. 1341-1362.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.28, n.100, out. 2007, p.1153-1178.

LABARCA, Guillermo. Cuánto se puede gastar en educación? *Revista de la CEPAL*, n. 56, ago.1995, p.163-178.

LEHER, Elizabeth M. T., BARRETO, Raquel G., MAGALHÃES, Ligia K. C. Tecnologias da informação e da comunicação e formação docente. In: I ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE. Juiz de Fora, UFJF, 2006.

LEHER, Elizabeth M. T., MAGALHÃES, Ligia K. C. O processo de reconfiguração do trabalho docente: o discurso da política educacional brasileira e as tecnologias da informação e comunicação. IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL- AS REDES DE CONHECIMENTO E A TECNOLOGIA: práticas educativas, cotidiano e cultura, Junho 2007, CD-ROM.

LEHER, Roberto. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. *Revista Trabalho & Educação*. Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, FaE/UFMG, n. 4, ago-dez 1998a, p.117-134.

LEHER, Roberto. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza. Tese

(Doutorado em Educação). Área de concentração: Administração. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998b.

LEHER, Roberto. O Bird e as reformas neoliberais na educação. *Revista PUCVIVA*, nº 05, junho de 1999. Disponível em:
<http://www.apropucsp.org.br/revista/r05_r03.htm>. Acesso em: 14 fev. 2007.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, São Paulo, v. 1, n. 3, 2000, p. 19-30.

LEHER, Roberto. Unesco, Banco Mundial e a educação dos países periféricos. *Universidade e Sociedade* (ANDES). Brasília- DF, n.25, 2001, p.45 – 54.

LEHER, Roberto. Banco Mundial, ajuste estrutural e universidade. *Cadernos Adunesp*, nº 2, Ago 2002, p. 47-49.

LEHER, Roberto. Reforma Universitária do governo Lula: Protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais. 2003. Disponível em:
<http://www.andes.org.br/reforma_universitaria_brasil_banco_mundial.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2007.

LEHER, Roberto. ProUni: como usar os pobres para socorrer o setor educacional empresarial. 2004. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0801.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2007.

LEHER, Roberto. FEIÇÕES DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E NEOCOLONIALISMO. *Experiências de Educação Popular*. 2005.

LEHER, Roberto. Wolfowitz no Banco Mundial: educação como segurança. 2005. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/Banc_Mund_educ_como_seguranca.htm>. Acesso em: 20 set. 2007

LEHER, Roberto. Educação a distância: cyber-rentismo ou democratização da educação superior? *Boletim da Universidade de Brasília*. Ago. 2006.

LEHER, Roberto. 'Fast delivery' diploma: a feição da contra-reforma da educação superior. *Agência Carta Maior* 15 fev., 2007. Disponível em:
<<http://www.adufrj.org.br/site/index.php>>. Acesso em: 29 fev. 2007.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. 208p.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Kátia. *Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva*. Tese (Doutorado em educação), Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

LIMOEIRO CARDOSO, Miriam. *I CONED, Conferência de Abertura: Educação, Democracia e Qualidade Social*. 1997. CD-ROM.

LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social. In: GENTILI, Pablo (org). *Globalização excludente*. Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

LO, Mouhamadou Moustapha. Os direitos de propriedade intelectual. In: PEUGEOT, Valérie, AMBROSI, Alain. *Desafios de palavras: enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação*. France: C&F éditions, 2005. p.598-616.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educ. Soc.*, vol.23, n.80, set. 2002, p.386-400.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

McNALLY, David. Língua, história e luta de classe. IN: WOOD, Ellen M. e FOSTER, John B. *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999, p.33-49.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes-UNICAMP, 1989.

MANACORDA, Mario A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1989.

MARANHÃO, César Henrique. Acumulação, trabalho, e superpopulação: crítica ao conceito de exclusão social. IN: MOTA, Ana Elizabeth (org.) *O mito da assistência social: ensaios sobre Estado, política e sociedade*. Recife: UFPE, 2006, p. 15-46.

MARTIN-BARBERO, Jesus. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

MATTELART, Armand. A origem do mito da Internet. 2000. Disponível em: <http://amaivos.uol.com.br/templates/amaivos/noticia/noticia.asp?cod_noticia=3648&cod_canal=37>. Acesso em: 14 set. 2006.

MATTELART, Armand. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Loyola, 2002.

MATTELART, Armand. O denominador comum. *Le monde diplomatique*, dez. 2003. Disponível em: <<http://diplo.uol.com.br/2003-12,a817>>. Acesso em: 13 set. 2006.

MATTELART, Armand. Sociedade do conhecimento e controle da informação e da comunicação. V ENLEPICC - Encontro Latino de Economia Política da Informação, Comunicação e Cultura. Salvador - Bahia – Brasil - Faculdade Social da Bahia - 9-11 de nov. de 2005. Disponível em: <<http://www.gepicc.ufba.br/enlepcc/ArmandMattelartPortugues>>. Acesso em: 18 maio 2006.

MATTELART, Armand. Para que “NOVA ORDEM MUNDIAL DA INFORMAÇÃO”? In: Denis de Moraes (org) *Sociedade Midiatizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MORAES, Dênis de. A vida na era da saturação midiática. In: *Ciberlegenda*. n. 12, 2003. ISSN: 1519-0617. Disponível em: <<http://www.uff.br/mestcii/denis10.htm>>. Acesso em: 26 mar. 2006.

NEGRÃO, João José. *Para conhecer o neoliberalismo*. Publisher Brasil, 1998.

NEVES, Carmem. A concepção e implantação de políticas e programas de EAD. Programa TV Escola Projeto de gestão compartilhada. *Relatório técnico do evento de capacitação de gerentes do Programa TV Escola*. Fortaleza: CE, nov. 1999.

NEVES, Lúcia Maria W, SANT’ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria W. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005, p.19-39.

NOGUEIRA, Elizabeth Saramela. Políticas de formação de professores: a formação cindida. 2003. 190p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

NOVAES, Henrique Tahan, DAGNINO, Renato. *O Fetiche da Tecnologia e a Visão Crítica da Ciência e Tecnologia: Lições Preliminares*, 2004. Disponível em: <<http://www.itcp.unicamp.br/site/itcp/arq156.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2006.

OLIVEIRA, Dalila. Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes. Belo Horizonte, Autêntica, 2003. 192p.

OLIVEIRA, Daniela Motta. *A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: análise do “Projeto Veredas” de Minas Gerais*. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. 323 f.

OMC. Lista de classificação setorial de serviços. Disponível em: <http://www.mdic.gov.br/arquivos/dwnl_1196967724>. Acesso em: 5 out. 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. Cortez: UNICAMP, 1988.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez-UNICAMP, 1990.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar, 1994, p. 53-59.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 4a edição, 2006.

PRETTO, Nelson De Lucca. Políticas Públicas Educacionais no mundo contemporâneo. *Liinc em Revista*, v.2, n.1, março 2006, p.10 – 27. Disponível em: <http://twiki.ufba.br/twiki/pub/Pretto/PrettoArtigos/linnc0_9completo_enviado20022006.pdf>. Acesso em: 8 set. 2006.

PRETTO, Nelson De Lucca, PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 31, jan./abr. 2006, p. 19-30.

RAMALHO, Viviane. Macrofunção interpessoal da linguagem e construção de identidades em discursos sobre conflitos internacionais. In: 33rd International Systemic Functional Congress, 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/15id_ramalho_315a330.pdf>. Acesso em: 25 set. 2008.

RAMONET, Ignácio. Geopolítica do caos. Petrópolis: Vozes, 1998.

RAMONET, Ignácio. Antiglobalización. *Rebelión*, 4 de septiembre de 2002. Disponível em: <<http://www.geocities.com/Athens/Bridge/8651/ramonet.html>>. Acesso em: 10 out. 2002.

RAMONET, Ignácio. A nova ordem da Internet. Tradução de Carla Almeida. *Le Monde Diplomatique*, Paris, jan. 2004. JC e-mail 2438, de 06 de Janeiro de 2004. Disponível em: <<http://www.infonet.com.br/carvalhoinformatica/Novidade%20para%20Internet.doc>>. Acesso em: 19 jan. 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, 2001, p. 26-35.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.23, n.80, set 2002, p.401-422.

SANTOS, Aparecida de Fátima T. Política, trabalho e conhecimento no novo ensino médio. *Trabalho necessário*, Ano 5, n. 5, 2007. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN5%20ATiradentes.htm>> Acesso em: 18 jul 2008.

SANTOS, Tania Steren dos. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 3, nº 6, jul/dez 2001, p. 170-198. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/soc/n6/a08n6.pdf>>. Acesso em 16 nov. 2007.

SARAIVA, Terezinha. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: lições da história. In: *Em aberto*, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996, p.17-27.

SCHAFF, Adam. *A sociedade informática: as conseqüências da segunda revolução industrial*. São Paulo: Brasiliense, 2006. (9ª reimpressão)

SIQUEIRA, Angela, C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. *Revista Brasileira de Educação*, n.26, maio-ago. de 2004.

SOUZA, Denise. T. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Rev. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, set./dez. 2006, p.477-492.

TASSI, Régine. *A educação entregue aos apetites das multinacionais*. Disponível em: <www.planetaportoalegre.net>. 14/11/2002. Acesso em: 13 jan. 2003.

TechKnowLogia: International Journal of Technologies for the Advancement of Knowledge and Learning. Disponível em: <<http://www.techKnowLogia.org>>. Acesso em: 01 out 2004.

TEIXEIRA, Daísa. *Tecnologias digitais na escola: implantação e implementação do ensino público no Espírito Santo*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: *Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas. Anais...* São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: PUC, 1998, p.173-191.

TORRES, Rosa Maria. Educação. In: PEUGEOT, Valérie, AMBROSI, Alain. *Desafios de palavras: enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação*. France: C&F éditions, 2005. p. 415-435.

UNESCO. Education for All – EFA. Disponível em: <http://www.brasilia.unesco.org/unesco/organizacaoBrasil/estrategiaUBO/objetivoses tratEDU/index_html_exibicao_padrao>. Acesso em: 14 ago. 2008.

UNESCO. Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Editora Cortez, 1998. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/areas/educacao/institucional/missao/index_html/mostra_documento>. Acesso em: 18 jan. 2007.

UNESCO. Objetivos Estratégicos em Educação. Disponível em: <http://www.brasilia.unesco.org/unesco/organizacaoBrasil/estrategiaUBO/objetivoses tratEDU/index_html_exibicao_padrao>. Acesso em: 10 jun. 2008.

Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=27>. Acesso em: 15 out. 2008.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOOD, Ellen M. Imperio capitalista y Estado nación: ¿Un nuevo imperialismo norteamericano? *Revista Mensual de Política y Cultura*, n. 188, out. 2004. Disponível em: <<http://www.memoria.com.mx/188/Meiksins.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2008.

ZUIN, Antonio Alvaro Soares. Comunicação e Educação: uma abordagem filosófica. In: 29.a REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, Caxambú. Rio de Janeiro: Editora da ANPED 2006a.

ZUIN, Antonio Alvaro Soares. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96, out. 2006b, p. 935-954.

ZUIN, Antonio Alvaro Soares. A vingança do fetiche: reflexões sobre indústria cultural, educação pela dureza e vício. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr. 2006c, p. 71-90.

APÊNDICE – Registro das entrevistas

Registro das entrevistas realizadas na pesquisa de campo, com alunos, professores e coordenadores das Escolas X e Y.

As condições de produção das entrevistas não possibilitaram que as mesmas fossem gravadas, na Escola X em função da ausência de local que garantisse o silêncio necessário para que o registro escrito pudesse ser feito a partir de gravação, devido à poluição sonora tanto interna quanto externa à escola (trânsito intenso). E na Escola Y em função da negativa para uso do gravador junto aos alunos. Assim sendo, a preocupação maior não foi o respeito às especificidades da linguagem oral parecendo descabida preocupação maior com o registro das hesitações e o *corpus* corresponde ao registro do que foi dito pelos sujeitos.

Escola X – Professores e coordenadora

➤ Professor 1

Trabalho nesta escola desde agosto. São 3 meses e embora eu saiba que tem um Laboratório de Informática (LI) com 20 computadores, até hoje nunca consegui agendar um horário para ir ao laboratório com os alunos.

Por isso, não dá para avaliar a eficiência da aplicação dessas tecnologias, ou qual seria o rendimento da aprendizagem dos alunos.

Se a escola oferecesse as novas tecnologias, os alunos teriam mais interesse nas aulas, o meu trabalho seria mais interessante, despertaria a curiosidade do aluno e, então, o desempenho deles seria melhor e eles sairiam com mais chance de trabalho.

Eu poderia trabalhar com gráficos, pois sei de sua importância no desenvolvimento de projetos. Também é importante para visualizar as funções de 1º e de 2º grau, conteúdos das séries que eu trabalho. Para outras séries, as propostas seriam outras, mas sempre seria útil.

Em outros lugares já trabalhei com projetos [...]

Os alunos comentam que em casa fazem uso para se comunicar entre eles ou com outros amigos, não havendo interesse de estudar.

Quanto ao desempenho, embora não seja possível avaliar, eu acredito que ajuda nas formas de pensar e de se relacionar com a escola. O aluno que não tem acesso se sente intimidado diante dos que usam as tecnologias.

Os nossos alunos têm acesso, mas sempre no sentido do entretenimento. Eles acham que para estudar tem que ser oferecido pela escola, com a tutela do professor dizendo o que fazer, o que pesquisar. Os nossos alunos se dispersam quando não são dirigidos.

Quanto ao futuro profissional, as tecnologias de um lado ajudam. Quem for especializado dentro de uma área específica pode conseguir melhor emprego. Por outro lado, o desemprego está muito grande. Nesse sentido, a tecnologia ajuda o grande empresário.

O maior ganho da tecnologia é a globalização do conhecimento. O espaço geográfico fica “zero”. No meu entendimento deveria existir uma disciplina de informática, pelo menos por seis meses. Seria o suficiente para ajudar o nosso aluno a conseguir emprego ou, pelo menos ter noções de informática. O ensino tem que ser sistemático. Aprender com os colegas torna o sujeito um “excluído digital”. Como é que ele pode dizer que não sabe nada de tecnologia? Que não tem acesso? Os colegas mais do que ajudar, iriam deixá-lo de lado.

Para trabalhar no laboratório tem que ter motivação por parte dos alunos e, como os nossos alunos são muito desmotivados é preciso que o professor se alie às tecnologias para tentar aproximar o aluno de um trabalho diferente.

➤ Professor 2

No meu entender, as TIC na escola seriam bem vindas. É um recurso válido, embora nem sempre seja adequado ao trabalho, uma vez que nas poucas oportunidades que os professores têm de trabalhar com tecnologias não há tempo de planejar ou não há quem o oriente.

Quando eu uso é sempre para passar algum filme que eu possa “linicar” com literatura.

Os professores, por conta disso, tendem a fugir. Já os alunos ficam solicitando todo o tempo. Eles praticamente não têm acesso às tecnologias. A escola está muito aquém, há um desencontro geral em todos os sentidos, com uma escola despreparada para receber o aluno do mundo de hoje. Mas a escola não tem o que fazer, são problemas de ordem social e econômica.

Em uma escola onde o equipamento básico, mesas e cadeiras não atende a faixa etária dos alunos, o que é que nós professores podemos querer? As classes são pequenas para o tamanho físico de muitos dos nossos alunos.

Eu sinto muita falta de tecnologias que possam favorecer a aprendizagem e o trabalho do professor. Nem mesmo o quadro de giz funciona, isto é, às vezes está tão velho que o giz já não risca. A globalização não pode prescindir delas.

As TIC (se presentes) seriam tudo: mudança paradigmática e ferramenta; peças fundamentais para a vida moderna que a globalização não pode prescindir. Para conseguir trabalho o nosso aluno tem que saber informática, mexer com computador.

O desempenho seria muito melhor, porque os alunos se interessariam. Mas como as tecnologias não entraram de forma efetiva na escola, o jeito é trabalhar no tradicional.

Sem apoio, o jeito é buscar cursos para se “auto reciclar”, mas, nestes casos, nem sempre o professor tem disponibilidade financeira ou de tempo.

Nossos alunos, apesar da condição financeira, têm computador ligado a internet, seja legal ou ilegal, mas têm. Por essa razão, eles estão muito a frente dos professores. Eles têm acesso para a vida pessoal, não para a vida escolar.

Em termos salariais, as TIC oferecem maior oportunidade de emprego. Só por essa razão já valeria o esforço de equipar a escola.

Alunos que participam do convênio empresa/escola têm acesso às tecnologias e costumam sair da escola já empregados. Além disso, as tecnologias possibilitam promoção social. O sujeito é incluído quando tem acesso, caso contrário, a sociedade o exclui.

A escola não tem uma filosofia de tecnologia voltada para o professor e o aluno. A escola não se organizou para isso.

➤ Professor 3

As tecnologias entram na escola de forma errada. Nós temos um único laboratório que é utilizado indevidamente pela coordenadora, parece que só ela pode usar. Além disso, não há preparo algum para que os professores aprendam como planejar suas aulas no computador. Isso facilitaria as tarefas do professor.

Não há impacto, simplesmente porque elas não existem na escola, ou melhor, o que existe é obsoleto e em pouca quantidade. Além disso, deveriam ser oferecidos cursos de treinamento e de capacitação para que o professor pudesse usar de um “jeito certo”. Aí sim, os alunos poderiam sair melhor preparados para enfrentar o mundo lá fora, as exigências do mercado de trabalho e do mundo globalizado.

Nós temos uma orientadora no laboratório de informática, mas o uso que ela faz é em benefício próprio, particular. O local é indisponível para os professores e alunos.

O ganho das tecnologias seria a atratividade que elas oferecem. Seria bom poder sair da rotina, despertar o interesse dos alunos. As aulas poderiam ser mais facilitadas e, assim, possibilitariam mais conhecimento aos alunos.

Pelo que a escola oferece, não há como avaliar se o desempenho com tecnologias seria melhor ou pior. Acredito que seria muito melhor, afinal, o acesso às informações seria maior.

De certa forma, a escola não está oferecendo as chances para que o aluno saia daqui com melhores possibilidades de emprego. Será difícil para o aluno enfrentar o mercado de trabalho em um mundo em que pelo menos duas competências são indispensáveis, lidar com a informática e falar inglês.

Sem isso, quando muito eles podem se inserir no mercado informal, com ganhos mais baixos.

➤ Professor 4

As tecnologias seriam muito bem vindas à escola, mas é preciso estrutura que permita a aprendizagem dos alunos e, aos professores, é preciso habilidade para usá-las. É preciso pessoas que incentivem o uso, em especial pessoal especializado que auxilie o professor a usar, planejar e incorporar as tecnologias na sala de aula, de acordo com os conteúdos que devem ser trabalhados.

Como a escola vive isolada do mundo real, os programas que chegam não dizem nada. “As políticas educacionais são uma ‘balela’, são para jogar mais trabalho para cima dos peões. Sim, porque o professor é um peão. Ele está aí para obedecer ao sistema”. O professor que tem que registrar notas em planilhas, preencher fichas e mais fichas e não tem ganho algum. Tecnologias de ponta que ajudem a dar aula com menos trabalho é o que não existe na escola pública. O desempenho dos alunos fica prejudicado porque a gente oferece sempre o mesmo: a mesma aula, a mesma história de sempre.

As políticas favorecem a desvalorização do professor. Ele não tem hora para planejar, não tem material, aluno “não pode” ser reprovado [...]. Com isso, os alunos também desvalorizam o professor.

O impacto seria muito grande se nós tivéssemos tecnologias modernas, não essas que a gente tem na escola. E o desempenho dos alunos também seria melhor. Além disso, eles teriam um futuro mais garantido, com um emprego garantido e com melhores salários.

➤ Professor 5

A escola oferece sala de informática para pesquisa e trabalho, com computadores divididos para dois ou três alunos. Existe um orientador para auxiliar questões técnicas, e uma sala de vídeo. Dizem que a escola recebeu um *Data Show*, mas eu ainda não vi.

As tecnologias entram na escola como um estímulo a mais. Nem todos os alunos têm acesso a elas. A escola deve ajudar a familiarizar o aluno com este tipo de ferramenta que ele vai encontrar no mercado quando sair da escola. Para a disciplina, é muito positivo, pois os alunos se animam quando o professor oferece uma aula diferente. Este ano, fomos duas vezes ao laboratório, e eles gostaram e participaram mais do que nas aulas tradicionais.

Quanto ao desempenho, não há como medir, visto o uso não ser expressivo.

Se pudéssemos desenvolver as atividades do dia a dia com tecnologias seria muito bom. As tecnologias “abrem as portas do mundo” com muito mais informação. A aula mais “sacal” do mundo é melhor com o uso do computador, é inegável a atratividade do computador. “É uma roupa nova”. Ele facilita a vida. Além de representar a modernização da escola.

Aprender informática seria um grande ganho para os nossos alunos, pelas possibilidades de emprego que se abrem. Os ganhos também podem ser maiores. Se o aluno tem mais conhecimento ele pode mais. Se ele dominar (conhecimentos de) a tecnologia as chances aumentam.

Se os professores soubessem usar as tecnologias, se dominassem a ferramenta, ficariam mais confiantes, mais dentro do mundo do aluno, entendendo a linguagem deles, que, embora nem sempre tenham tecnologias em casa, falam “internetês”.

Em termos de políticas elas existem, mas não chegam à escola, ou, se chegam o professor pouco sabe. Não há planejamento, a coordenação não tem interesse em divulgar e o professor não tem interesse em saber.

➤ Professor 6

Na minha vida pessoal e para pesquisa e planejamento das minhas aulas eu faço uso das tecnologias na *lan house*. Na escola quando há disponibilidade de uso eu aproveito, mas é bastante raro.

A coordenadora disponibiliza a sala, mas é preciso tanta antecedência, em função do número de turmas, que seu uso fica quase impossível. A escola faz a sua parte com os recursos que têm.

Quanto ao uso com os alunos é precário, pois falta laboratório na escola. Temos apenas 20 computadores em único laboratório para toda a escola. É inviável. As aulas acabam sendo tradicionais, “aristotélicas”.

Por isso, não tem como falar de desempenho dos alunos com o uso de tecnologias. Ainda assim, quando a tarefa é uma pesquisa para ser feita em casa, a maioria usa computador. Mas o resultado

pode ser caótico. Tem muito lixo na internet e eles acaba fazendo um "corte e cola", "sem pé nem cabeça".

Acredito que se fosse uma prática integrada à escola, as aulas seriam mais dinâmicas, ágeis, interessantes. Também os alunos poderiam passar a ver o computador como uma ferramenta de estudo, de pesquisa, uma fonte de informação, rompendo o uso restrito aos jogos, ao ORKUT, ou coisas que não levam a nada.

As tecnologias poderiam instituir novos paradigmas, novas diretrizes, tanto na vida pessoal quanto profissional.

As TIC oferecem ao homem outros objetivos. Por conferir maior agilidade e rapidez, poderiam deixar o homem livre para fazer outras coisas. O filme "Jornada nas estrelas" é um exemplo do que o homem virá a ser no futuro. Com tantas tecnologias a disposição, o homem não precisará mais trabalhar e poderá pensar em outros objetivos.

➤ Professor 7

TIC na escola pode ser ótimo, mas é importante saber como aplicar. Nós temos um *Data show*, mas os professores não sabem usar. Ou, existe um laboratório, mas a porta esta sempre trancada. A coordenadora ou está dando aula ou não está na escola. Há o monopólio desse conhecimento.

É tão difícil conseguir acesso às tecnologias disponíveis na escola, que os professores, em geral, acabam desistindo de usá-las. Até Xerox é difícil usar, porque a escola tem uma cota.

O discurso das políticas de educação está muito longe da escola, não adianta falar em inclusão digital porque não é por aí. Nós temos TV por satélite. Até achar a pessoa responsável, a aula já terminou.

A escola recebe projetos ou uma "ordem", mas os projetos não vão adiante. Em algumas ocasiões, a escola seleciona um professor para participar de reuniões fora da escola. Mas quando esses professores retornam, não há espaço para divulgar o que discutiram na Coordenadoria. Isso é perda de tempo. Porque promover reuniões de estudo ou de divulgação de projetos fora da escola, se na escola as coisas não acontecem.

O que de fato existe são projetos pessoais, cada professor desenvolvendo o que acredita ser o melhor para a sua turma, a partir das suas possibilidades de trabalho. As coisas aqui na escola só acontecem por iniciativa do professor.

Os nossos alunos buscam a "ilegalidade" pelas facilidades financeiras que conseguem com isso. Ter poder e dinheiro no meio deles, acaba levando o jovem para a criminalidade. A escola entra como uma obrigação, como uma atividade social, ou enquanto ele não tem nada para fazer. Nosso aluno não tem perspectiva. Ele não pensa no futuro como algo a ser construído. Isso é um desestímulo para o professor.

A escola não tem serviço de orientação, não oferece um trabalho social ou um trabalho que os ajude a vislumbrar um futuro melhor. A escola não tem estrutura para ajudá-los a resolver questões que interferem na escolaridade. Se o aluno pode ganhar mais, por que estudar para conseguir um emprego que vai pagar pouco, em relação ao que ele muitas vezes já ganha?

As tecnologias poderiam auxiliar a fazer a escola mais interessante para os alunos. Poderiam ser desenvolvidos projetos do interesse deles e não projetos vindos de cima e distantes da realidade do aluno.

➤ Professor 8

Tenho trabalhado em média uma vez por mês no laboratório de informática. As TIC na escola trazem um ganho muito positivo. Elas vieram para dinamizar e tornar as aulas mais atraentes. O interesse e participação são maiores e o desempenho dos alunos também aumenta, pois se eles são mais atentos e participam mais, a aprendizagem é maior.

Ainda assim a escola oferece pouco em termos de novas tecnologias. Nós teríamos que ter muito mais ferramentas, horas de estudo, horário de planejamento. Aí sim os resultados seriam maiores.

Também seria preciso elaborar projetos para desenvolver atividades junto aos alunos. Com mais tecnologias o interesse seria maior.

O Estado oferece alguns cursos e encontros para divulgar projetos, mas estão longe do interesse do dia a dia da escola. É como se as políticas de educação não soubessem o que é uma escola, quais as necessidades de professores e alunos. Assim, o que chega, normalmente é para dar mais trabalho ao professor.

Eu trabalho em outra escola do Estado e, considero esta uma Escola nota 1000 (mil), tanto pela localização quanto pela direção, alunos e colegas. Se essa tem deficiências, as outras estão em pior estado e com menos recursos tecnológicos.

Há alguns meses a escola conta com um *Data show*, mas até hoje ninguém conseguiu funcionar com o equipamento. Há um certo “medo” de estragar.

As tecnologias, se bem trabalhadas, poderiam dar ao nosso aluno alguma perspectiva de um futuro melhor, para que eles pudessem conseguir um emprego bom, com um ganho compatível com a função desempenhada.

Sem tecnologias, hoje em dia, fica difícil pensar o que e onde o aluno egresso de uma escola pública pode trabalhar. Mesmo ingressando na universidade, as chances que ele tem de conseguir um emprego é pequena. A competição é muito grande e eles já saem em desvantagem em relação aos alunos das escolas particulares, por conta da falta de acesso a informações, a cursos de língua estrangeira, a informática, e a outros conhecimentos necessários nesse mundo globalizado.

➤ Professor 9

As tecnologias seriam muito bem vindas, tanto para o nosso trabalho burocrático, quanto para o trabalho com os alunos. Eu trabalho direto com computador e internet e sei o quanto isso facilita a vida. Na escola nós contamos com poucas tecnologias: *Data show*, retro projetor, TV e vídeo e o laboratório de informática. Todos eles têm uso restrito, pois são em pequeno número para atender a demanda dos professores em relação ao número de turmas.

Os nossos alunos, apesar das limitações financeiras, têm computador e internet em casa. Talvez não chegue a ser a maioria. Contudo, o fato é que eles sabem muito mais do que nós professores. Acho

que é coisa da geração, não têm medo de mexer, são curiosos. Então, aprendem com mais facilidade.

As aulas poderiam ser mais dinâmicas, atrativas [...].

A questão do desempenho é complicada, se não há um uso regular, se a escola não tem projetos, não tem planejamento, não há uma coordenação que auxilie o professor a usar, a ter acesso, como saber se o desempenho pode ser melhor. Eu até acho que poderia, mas [...].

Falar de tecnologias aqui na escola é falar do que poderia ser: seria mais fácil, aprenderiam melhor, despertaria a curiosidade para novas aprendizagens, seria veículo de conhecimento, ajudando o aluno em seu futuro; ajudariam a conseguir emprego. Quer dizer, nós acabamos apostando nisso como uma possibilidade.

É claro que as chances de mudar a escola para melhor são grandes, afinal, as tecnologias são imprescindíveis hoje em dia, desde ir ao banco até o cartão do Metrô, desde preencher as notas dos alunos até montar uma prova. Tudo é mais rápido.

Já os salários, acho que não há mudança. Se a pessoa conseguir um emprego é porque preencheu os requisitos, então já sabe alguma coisa de informática, já tem algumas noções de inglês. É só acompanhar a evolução das coisas, se atualizar. Mas o salário não muda. Não muda para nós professores e não muda para quem esta entrando no mercado agora.

➤ Coordenador

A escola tradicional está em total decadência e as TIC são mais do que necessárias para motivar e fixar o aluno na escola.

O desempenho deles tende a ser maior com o uso das tecnologias. Aumenta o interesse do aluno, pois nós temos uma geração “digitalizada”. Eles aprendem cada vez mais a buscar informações. Isso vai ajudá-los na hora de conseguir um emprego e, certamente, os salários serão maiores. Quem não sabe informática esta fora do mercado.

Hoje, para qualquer cargo o jovem deve vir com essas habilidades adquiridas, isso é uma exigência do mercado e a escola não pode fechar os olhos para isso.

Essa escola tem um longo caminho a percorrer, mas comparada às outras escolas da rede estadual e, até mesmo de algumas particulares, cumprimos essas exigências.

Alguns professores utilizam mais do que outros. O acesso é sempre pela solicitação do professor. Uma vez no laboratório, o uso é livre, não há restrições, cada professor é responsável pela tarefa que desempenha.

Eu não vejo conflito de horário do laboratório porque os professores privilegiam o trabalho em sala de aula. Acho que isso acontece pela falta de “traquejo” dos professores em uma sala de informática.

Os alunos têm mais contato fora da escola. Quando eles chegam ao laboratório “a gente vê que eles sabem mexer”.

O MEC, através do ProInfo, enviou 16 destes computadores que a escola tem e, os restantes foram comprados com verba da escola. A escola tem recursos próprios para a manutenção dos aparelhos, por isso eu digo que a escola é privilegiada.

A partir do próximo ano sai o coordenador de informática e entra o “dinamizador”. Na prática, acho que não muda nada. São políticas que surgem de cima sem saber o que as escolas estão precisando.

Existe uma chave do laboratório para que os professores o usem quando eu não estou na escola. Mas, em geral, quem não se interessa é o próprio professor. Ele tem que aprender a trabalhar com as tecnologias, mas, para isso, seria preciso, além de cursos de treinamento, vontade. Só capacitar não adiante, é preciso por em prática o que se aprende nos cursos de capacitação.

[...] Quanto ao uso com os alunos, o professor ainda tem muito a aprender. As tecnologias são complementares, mas imprescindíveis para a escola de hoje. São elas que modernizam a escola e possibilitam melhor aprendizagem.

Escola X – Alunos

➤ Aluno 1

A escola não tem tecnologias no dia a dia. Tecnologia é muito importante hoje em dia. Em casa eu tenho computador, entro no ORKUT, fico jogando com amigos. Se a escola também tivesse (tecnologias) eu poderia tirar notas mais altas.

Eu não costumo usar o computador para estudar. Quando o professor pede algum trabalho, eu aproveito para pesquisar na internet.

Os professores poderiam usar as tecnologias para fazer as aulas mais interessantes, mais fáceis [...]. Como, por exemplo, se eu faço uma pesquisa na internet é mais fácil do que fazer nos livros. A gente vê que o que o professor pediu está pronto, não precisa copiar [...].

Quando os professores usam alguma tecnologia para dar aula, geralmente vira bagunça. A turma chega ao laboratório e quase não dá tempo para fazer nada. Às vezes os computadores já estão ligados, mas às vezes, ainda tem que ligar, e isso demora. Outra coisa ainda, é que não existe um computador para cada aluno. Então fica uma disputa de quem vai ficar com o *mouse*. Quem fica com o *mouse* “leva a melhor”, pode ir para o *site* que quiser, selecionar o que quer fazer. Os outros ficam olhando ou fazendo bagunça. Participam menos.

Seria muito bom se a escola oferecesse aulas de informática e que usasse tecnologias mais modernas no dia a dia, e em maior quantidade, porque seria um jeito de ajudar o aluno que sai da escola a conseguir emprego melhor. Saber informática é importante na hora de conseguir emprego. Sem conhecimento de informática os salários são piores, porque hoje em dia todo trabalho exige esse tipo de conhecimento. Saber um pouco de Inglês também é importante.

Com o mundo globalizado, não há outra saída. Todo mundo tem que ter o maior número de informações possíveis e estar sempre atualizado. E, sem internet é impossível acompanhar tanta mudança.

➤ Aluno 2

Computador é tudo, as informações são mais rápidas e é possível acessar todo o conhecimento que a gente precisa. No meu dia a dia eu tenho acesso à internet, celular, jogos e tudo o mais, mas na escola é sempre a mesma coisa. A gente acaba perdendo o interesse.

Se os professores usassem seria possível que os alunos tirassem melhores notas. Mas a escola não tem tecnologia para todos os alunos. e os professores não sabem usar. Quando a gente vai para o laboratório, poucos professores ficam ligados. Às vezes, parece que o laboratório funciona como folga do professor. Nós gostamos porque é mais divertido, não tem que ficar prestando atenção no professor, a gente fica ligado no computador. O lado ruim é que são 2 ou 3 por computador [...] é muita disputa.

Eu acho que se os professores usassem o computador com aulas bem planejadas ajudaria muito no desempenho dos alunos. As notas seriam melhores. Nós teríamos mais interesse e a aprendizagem seria maior.

Além disso, sem tecnologias os salários são piores, já com elas tudo melhora. É possível obter mais conhecimento e atender o pré-requisito da maioria das empresas.

➤ Aluno 3

Eu uso celular, MP3 e, às vezes, eu uso a internet na *lan house*. Eu costumo usar o ORKUT para me comunicar mas para a escola eu quase não uso. Eu não vou gastar dinheiro para estudar. O tempo na *lan house* passa muito rápido, mal dá tempo de fazer o que eu quero. Para fazer pesquisa é preciso muitas horas e, depois, tem que se pagar para imprimir. É muito caro.

Eu acho que se a escola tivesse computadores para todos os alunos e os professores soubessem usá-los seria muito bom. As aulas seriam mais interessantes, menos chatas [...]. Sem computador as aulas são atrasadas, o professor fala e a turma escuta. Assim o desempenho é baixo. Se fossem usadas (as tecnologias) o desempenho dos alunos seria melhor, pois eles teriam mais conhecimentos e informações sobre tudo. Ter informações é fundamental nos dias de hoje.

Quem souber usar (tecnologias) vai “crescer”, logo, vai ganhar mais. Se a escola oferecesse cursos de informática ajudaria o aluno a conseguir emprego quando saísse da escola.

A gente vem para a escola porque é bom ter amigos, mas se fosse só para aprender não vale a pena. O que os professores ensinam não adianta para conseguir emprego. Eu acho que as tecnologias poderiam mudar isso. Mas, para que isso acontecesse os professores teriam que aprender a usar e fazer aulas melhores, mais próximas do dia a dia.

A escola é muito atrasada em relação ao mundo. As coisas hoje em dia são muito rápidas, o que se aprende hoje já está velho amanhã.

➤ Aluno 4

Na escola falta tecnologia. Se elas estivessem presentes o meu desempenho seria melhor porque eu acho que teria mais vontade de estudar, teria acesso a mais informações e, então, aprenderia mais.

As aulas não seriam tão chatas se os professores soubessem usar. Quando nós vamos ao laboratório de informática, os professores não sabem bem o que fazer. Não são todos, alguns até sabem. Talvez seja porque sejam poucos computadores, então não dá para planejar coisas legais.

Não sei, mas, para nós (alunos) fica a idéia de que é “tipo folga para o professor”, que não é aula. A gente fica fazendo outras coisas, entrando em outros sites, diferentes daqueles que o professor indica. E tudo bem, eles nem estão aí [...]

Se o trabalho (com computadores) fosse sério o nosso desempenho seria melhor. A nossa formação nos daria condições de conseguir melhores empregos. Eu gosto da escola porque eu faço amigos, mas assistir as aulas eu não gosto, é tudo muito repetitivo. As tecnologias poderiam mudar isso [...].

Com tecnologias é possível conseguir emprego e permanecer no emprego, pois sem conhecimentos nessa área a pessoa “cai fora” em seguida.

➤ Aluno 5

Acho que as tecnologias ajudam a sair da “mesmice”, fazem a escola ser mais atrativa, ajudam a aprender e as minhas notas seriam mais altas. Em casa eu uso todos os dias para entrar no MSN ou ORKUT. Para estudar só quando tem que fazer o trabalho que o professor pede. É a escola que tem que oferecer esse tipo de ensino, mais atual [...], mais interessante, mais dinâmico e com mais conhecimentos.

Mesmo quando os professores usam tecnologias: um filme, ou no laboratório não é muito diferente. O filme acaba sendo uma aula melhor, menos chata. Às vezes ajuda a fixar a matéria, porque o filme conta a história e acaba prendendo a atenção. E, muitas vezes os professores pedem alguma tarefa para complementar a aula com filme. Então fica mais fácil fazer a pesquisa. Já no laboratório de informática– este ano a nossa turma só foi duas vezes – os professores nos deixam mais livre. Eles até pedem para que a gente faça alguma coisa, mas a maioria dos estudantes acaba entrando em outros sites que não têm nada a ver com a aula. Quando o professor manda fazer uma pesquisa séria, aí todo o mundo trabalha sério. Acho que depende do professor. Poucos sabem usar. Acho que os professores têm pouco interesse em tecnologias, em como aproveitar melhor esses recursos e tornar as aulas mais interessantes.

As tecnologias são um meio de conseguir trabalho, pois a maioria dos empregos exige conhecimento em computação. Por isso eu acho que a escola deveria oferecer esse tipo de conhecimento para ajudar os alunos. Os salários não são melhores, acho que até o desemprego é maior. As coisas são automatizadas com as tecnologias e sobra mais gente sem emprego [...]

Aluno de escola que tem TIC “sai na frente”, tem mais e melhores chances de passar no vestibular, de freqüentar boas universidades.

➤ Aluno 6

Com as tecnologias o meu aprendizado seria mais “real”, menos teórico. Em casa eu só uso para fazer pesquisa da escola. Eu divido o computador com os meus irmãos, não sobra tempo para outras coisas: ORKUT, jogos e coisas assim [...].

Ficar no computador aprendendo coisas, novas informações, mais conhecimentos, isso é função da escola e dos professores. Mas nem a escola e nem os professores estão interessados. A escola é muito boa, eu venho de longe para estudar aqui, porque a escola é das melhores do Estado, mas isso não é suficiente para que a gente saia daqui com boas condições de conseguir emprego, de saber

coisas essenciais para o nosso futuro profissional. Hoje, é preciso saber informática e saber Inglês. Sem isso não dá para pensar em futuro.

Tecnologias e profissão são indissociáveis. Para “se dar bem na vida” tem que saber usar tecnologias.

Emprego para quem tem conhecimento em tecnologia é mais fácil e garante melhores salários.

➤ Aluno 7

Para mim as tecnologias são um meio de sobreviver no mundo de hoje. Hoje tudo é globalizado: as informações, o conhecimento, o trabalho. O desempenho escolar seria melhor se a escola oferecesse tecnologias no dia a dia, nos laboratórios de química e de física, se o laboratório de informática tivesse computadores para todos os alunos e se nós pudéssemos usar para pesquisar, porque as tecnologias trazem novos conhecimentos. E isso é muito importante nos dias de hoje.

Acho até que o meu desempenho é bom porque eu uso muito a internet. Mais para jogar e conversar com os meus amigos do que para o estudo, mas mesmo assim, a qualidade das minhas pesquisas melhorou muito. É mais rápido e as informações permitem que eu faça um trabalho melhor. Os professores gostam, os trabalhos têm qualidade.

Eu também acho que sou mais responsável e organizado. Quando o professor passa um trabalho eu nunca atraso.

Na escola este ano tem professor usando mais o laboratório, mais ou menos 1 vez por mês. O professor “põe” os alunos para pesquisar, mas a maioria “foge”, para ficar mexendo em outros sites. Os alunos também não sabem aproveitar a oportunidade.

Outros professores poderiam usar para facilitar a aprendizagem e descontrair a aula. Os que usam conseguem ficar mais próximos dos alunos.

No futuro, eu pretendo fazer a carreira militar. Nessa área as tecnologias são fundamentais.

Pensando em salário, não sei, mas acho que as tecnologias de um lado podem prejudicar, pois tomam o lugar do trabalhador. Assim, se facilitam de um lado, atrapalham do outro. Uma coisa positiva é a facilidade de pesquisar e de conhecer mais sobre um assunto, ter mais informação. Isso é fundamental, quanto mais informação mais poder tem a pessoa.

➤ Aluno 8

Eu acho que os professores usam tecnologias (vídeo, computador) quando não têm matéria para dar. Mas eu acho que eles deveriam usar para ajudar o aluno a aprender. Eu não vou gastar o meu tempo de *lan house* para estudar.

As tecnologias, por possibilitarem acesso a todas as informações, são importantes no futuro profissional. O cargo ocupado pode ser melhor e os salários também.

Eu uso muito pouco porque não tenho acesso em casa. Se tivesse, o meu desempenho seria melhor e eu poderia pensar em um futuro com mais conhecimentos. A internet traz muitas informações e o aluno da escola pública está muito atrasado em relação aos alunos de boas escolas.

Aqui, nessa escola, entra ano e sai ano e nada acontece. Os professores dão aula sem se preocupar com os alunos. Parece que é obrigação, não têm interesse.

Eu penso em fazer faculdade a distância, eu pretendo fazer direito. O curso a distância tem muita informação e, hoje em dia, ser bem informado é importante na hora de uma seleção, ou de um concurso. Além disso, os salários também são melhores. Quanto mais se sabe, maiores chances de competir no mercado.

➤ Aluno 9

As tecnologias melhoram o desempenho em geral, trazem novos conhecimentos. Na globalização o conhecimento se espalha, é só ter acesso a internet.

Eu uso internet e faço os trabalhos de pesquisa da escola, buscando informações confiáveis. Alguns professores orientam melhor as escolhas dos sites.

Quando os professores usam tecnologias na escola ou pedem pesquisas e orientam, a turma em geral aproveita mais, se sentem mais motivados. É uma oportunidade de ter acesso à tecnologia.

Além disso, esses professores são vistos como mais capazes, sabem mais, sabem passar a matéria.

Eu pretendo seguir a carreira de bailarina, eu já faço balé. Para a dança, por ser uma profissão antiga, a tecnologia não ajuda. O trabalho é da pessoa, não tem lugar para “mecanismos externos”.

A grande maioria das profissões depende de tecnologias, elas são fundamentais porque é possível aprender mais e, quanto mais conhecimento melhor para a pessoa. É a oportunidade de crescer na profissão. Quem não acompanha os avanços em tecnologia, “fica para trás”, os salários são piores e, as chances de conseguir emprego são menores.

A escola deveria oferecer TIC, não apenas para pesquisar e tornar as aulas mais interessantes, mas ensinar informática. Assim, os alunos já teriam conhecimentos nessa área.

➤ Aluno 10

Faço uso de muitas tecnologias e frequento um curso de informática. Quando pesquiso para a escola costumo buscar informações na *Wikipédia*, é seguro e tem tudo o que o professor pede.

Acho que o desempenho não muda, pelo menos não com a quantidade de acessos que nós temos no ano. Mas, mesmo sendo poucas, as aulas com informática ajudam o aluno a aprender, porque a aula não depende só do professor, cada aluno é responsável pela pesquisa que faz. Os alunos aprendem mais, aprendem a procurar.

As tecnologias poderiam dinamizar as aulas. Hoje em dia é tudo muito atrasado na escola, as aulas são muito monótonas, os professores falam e a gente escuta. É sempre o mesmo.

Os professores têm o objetivo de facilitar a aprendizagem dos alunos. Ele não precisa “dar a aula”, ele só devia dizer o que deve ser feito e, cada um vai fazer do seu jeito.

Algumas profissões não dependem de tecnologias, mas para outras é fundamental. Ainda assim, elas são importantes para a vida no dia a dia, não só profissional. Tudo o que se faz hoje depende de saber informática; as notícias são mais rápidas, a vida em casa é facilitada, os avanços na medicina e nas ciências em geral são maiores, melhorando a vida das pessoas.

Os salários não dependem das tecnologias, pode até atrapalhar. As máquinas ocupam o lugar do homem e o resultado é mais gente desempregada.

➤ Aluno 11

Eu tenho computador, MP3, celular, todas as tecnologias que facilitam a vida e divertem: jogos, ORKUT, bate papo com os amigos. Para o estudo eu uso menos, só quando tem trabalhos de pesquisa. Aí sim, é “rapidinho”. Quando eu fazia trabalhos na biblioteca da escola, eu lia o material todo e copiava o que interessava, isso demorava muito tempo. Agora, com o computador, é só pesquisar, copiar e imprimir. É mais mecânica a pesquisa na internet. Tem professor que nem lê.

Na escola, poucos professores usam tecnologias, ou porque não sabem ou porque não têm mesmo. A segunda opção é a “pega mais”, a escola só tem um laboratório para todas as turmas. Mas quando a gente tem aula com tecnologias é muito bom, a aula é mais interessante, mais atrativa e sai da rotina, da “mesmice”.

A escola oferece um convênio com algumas empresas. Quem consegue ser selecionado, muitas vezes já fica empregado. Já é uma experiência que ajuda na hora de fazer uma seleção e comprovar experiência. Esses convênios, geralmente ensinam muita informática, as empresas oferecem treinamento de boa qualidade.

Mas na escola não tem projetos para uso de informática. As outras tecnologias são como qualquer outro recurso, dependendo do que o professor faz, pode ser melhor ou pior. Mas o computador não é diferente, e faz diferença na vida de qualquer pessoa. O acesso possibilita informações atualizadas.

No futuro profissional as tecnologias serão cada vez mais necessárias. Não tem como pesquisar, como desenvolver projetos, criar coisas novas sem tecnologia. Elas são o centro da vida hoje em dia e, no futuro serão ainda mais importantes.

Os salários também tendem a ser maiores. Se a pessoa sabe mais pode conseguir melhores postos de trabalho.

Por isso eu acho que informática deveria ser ensinado na escola.

O mundo ainda não é globalizado, ainda existem muitas culturas, muitas formas de pensar, mas estamos caminhando para uma sociedade globalizada onde todos terão acesso a tudo.

➤ Aluno 12

Em casa eu uso tecnologias: internet, ORKUT, MP3, celular. a vida sem tecnologias é muito atrasada. É como eu vejo a escola, muito atrasada. Aqui a gente usa tecnologia “uma vez na vida outra na morte”. Quando se usa é bom, é mais divertido, sai da rotina, é mais dinâmica.

Acho que os professores planejam para que os alunos aprendam melhor, gravem a matéria, saiam da escola com alguma noção de informática. Tem muito aluno que só tem acesso em *lan house*. Então, a escola deveria oferecer mais. Assim o aluno sairia melhor preparado para enfrentar o mundo lá fora.

É claro que os professores também deveriam se reciclar. De que adianta o governo dar computador se eles não sabem usar? Ou não se interessam. A aula é sempre a mesma coisa. Os professores falam e a turma escuta. Tem que prestar atenção porque o que eles falam na aula cai na prova. Eles já avisam.

O desempenho e as notas não mudam. Se houvesse um uso mais diário (sistemático), aí sim, o desempenho e as notas seriam mais altas.

No meu futuro profissional, eu ainda não sei o que vou fazer, mas não importa a profissão, as tecnologias ajudam sempre, para pesquisar, para saber mais, para ter maiores salários.

O mundo é mais ou menos globalizado, porque ainda não é igual para todos os países, para todas as pessoas, nem todo mundo tem acesso às tecnologias.

Na escola falta informática para aprender a usar o computador e para tornar as aulas mais interessantes.

➤ Aluno 13

As tecnologias têm o sentido de avanço, de modernidade, de novas descobertas, de pesquisas. Tecnologias são muito importantes no mundo de hoje. As informações estão aí, basta ter o equipamento para acessá-las.

No estudo, a internet ajuda muito porque o estudo é mais atual. Nos livros as informações são antigas. E, mesmo que as respostas sejam iguais no livro e na internet, o computador “fala” a língua do cotidiano, é mais fácil de entender.

A escola não oferece tecnologias e nem todos os alunos têm acesso. Isso é uma grande falha. É uma obrigação da escola oferecer boa formação, e isso inclui informática. Faz parte da formação de qualquer pessoa hoje em dia. Os professores também poderiam dar aulas mais dinâmicas e interessantes. O desempenho seria muito melhor e a atenção dos alunos também.

Hoje em dia, o mercado exige curso de informática, além do Inglês. A maioria das coisas acontece com a presença de um computador: mais informações, descobrir novas possibilidades de se comunicar, ter melhores cargos. Saber mexer em informática ajuda a conseguir e a manter o emprego.

A informática acaba estabelecendo novas formas de viver, de pensar. “A vida é regida pelo computador”.

A informática muda a relação das pessoas e das pessoas com a profissão. É possível ser mais rápido, mais ágil e mudar sempre que coisas novas surgem no mercado.

Eu gostaria de estudar a distância. Eu acho que é possível aprender mais e melhor e também conta currículo. Os cursos têm o mesmo valor, o que importa é o conteúdo.

➤ Aluno 14

Uso celular, computador e todas as tecnologias que estão ao meu alcance. Elas facilitam a minha vida, são um meio de diversão. Também me ajudam com os trabalhos da escola, para fazer pesquisas. Assim eu ganho tempo e informação. Com as tecnologias eu tenho melhor desempenho e notas, porque eu leio mais e tenho mais conteúdo, além do que o professor dá.

Na escola, a nossa turma este ano usou bastante, uma vez por mês. Os professores nos levam para o laboratório para fazer pesquisa, para jogos interativos e trabalho de arte. É muito bom. As aulas são mais interessantes e a participação é melhor. Às vezes é um pouco “bagunçado”, porque como são 2 ou 3 alunos por computador, acaba em brincadeira.

Os professores têm boas propostas para usar o laboratório. Se nós usássemos mais, seria muito bom, a formação seria melhor e nós sairíamos da escola melhor preparados.

No futuro profissional as tecnologias serão muito importantes. Eu quero fazer administração e acho que as ferramentas ajudam o profissional, desde organizar o seu trabalho até obter muito mais informações para o seu trabalho.

O mundo é globalizado para algumas pessoas que têm acesso às tecnologias. De certa forma, o mundo com tecnologias é um mundo diferente, mais completo, com mais conhecimentos.

➤ Aluno 15

Em casa eu uso tecnologias e acho que não saberia viver sem elas, para estudar, ter acesso ao mundo, a mais informações. Para a escola eu pesquiso “direto” na internet, é mais rápido e mais fácil. E o resultado também é melhor, o estudo parece que fica mais completo, porque não é feito com um só livro, são vários os sites de pesquisa. E também é mais divertido trabalhar no computador, o livro é meio chato.

Com isso, ajuda o meu desempenho. Se bem que às vezes o aluno só “corta e cola” e os professores aceitam. Aí é um enganando o outro. Não se aprende nada.

No colégio, quando os professores usam normalmente a aula é mais dispersiva, com mais bagunça. Então o desempenho fica prejudicado.

O maior uso que os professores fazem é para pesquisa.

O futuro se resume a tecnologias para que se tenha mais conhecimento, mais qualidade dos produtos e serviços. Assim, a qualidade de vida também vai melhorar.

Em relação aos salários, não tem “escapatória” sem tecnologia. Não vai haver emprego sem que a pessoa saiba usar todas as tecnologias que estiverem ao seu alcance. Ter acesso desde agora ajuda muito.

O trabalho manual é menos valorizado, hoje o negócio é ter conhecimento para se destacar e poder competir no mundo globalizado.

➤ Aluno 16

Uso computador todo o dia, para me comunicar, para estudar, para jogar. Às vezes, eu leio notícias no computador, mas quase não sobra tempo. Na internet o tempo passa mais rápido. Eu também faço pesquisa para a escola.

No colégio quase não se usa nada de tecnologia. Quando os professores usam eu acho que o objetivo é se aproximar dos jovens, para fazer uma aula mais movimentada, com mais participação do grupo. Acho que eles também pensam em ajudar os alunos no entendimento dos conteúdos, fazendo uma aula mais rica. Mas é muito pouco, não chega a ajudar no desempenho.

No futuro, as tecnologias serão cada vez mais necessárias. Quem tiver domínio terá emprego com mais facilidade.

A globalização não é para todos, é para quem tem melhores condições financeiras e melhores conhecimentos. Por isso, eu estou fazendo um curso de informática para suprir as deficiências da escola e porque, quando eu sair daqui o mercado vai exigir que eu saiba informática.

Faz parte do mundo moderno.

➤ Aluno 17

Eu escolhi essa escola porque é a melhor escola do Estado. Mesmo assim, tem muitas falhas. Eu em casa não tenho acesso às tecnologias e, na escola também não. Se tivesse, poderia ter mais informações, emprego, um futuro profissional mais garantido.

O pobre não vive o mundo globalizado do rico, porque não tem acesso às mesmas coisas. Por isso precisa de tecnologias para ter um emprego.

A escola não oferece nada e, quando o professor usa, é para pedir alguma pesquisa enquanto ele fica sem fazer nada. Não adianta nada esse tipo de uso. Eu gostaria de poder acessar e ter aula de informática. Aí sim, nós poderíamos ter melhores chances de emprego quando saíssemos da escola.

O desempenho seria muito melhor com tecnologias porque ela é que ajuda a ser melhor, ter mais conhecimentos e informações.

Com tecnologias é possível ter emprego e se manter no emprego, porque tem muito curso a distância que ajuda na atualização de novos conhecimentos. Se a pessoa tem acesso ou se no local de trabalho tem treinamento e capacitação [...] acaba ajudando. Sem tecnologias não há chance de futuro profissional.

➤ Aluno 18

O uso que eu faço da internet é só diversão. Quase só, às vezes eu faço algum trabalho para a escola. Facilita muito, rapidinho a gente faz o trabalho e se livra.

O futuro profissional depende das tecnologias em qualquer profissão. Com tecnologias o futuro é mais garantido, os salários são melhores e a atualização para se manter no emprego é garantida. Tem muito curso a distância. É só escolher um bom curso e ser disciplinado. Nesses cursos, se aprende mais do que na escola real.

Essa escola oferece muito pouco. A nossa turma foi 3 ou 4 vezes ao laboratório neste ano, e já estamos em outubro.

As aulas com tecnologias nos dariam melhor formação, com mais informação, e o desempenho seria maior, com melhor aproveitamento e notas mais altas.

Os professores não usam porque não tem projetos e bons programas para usar com os alunos. Eu acho que se a escola garantisse acesso, os professores usariam mais, fazendo aulas mais interessantes e com a participação dos alunos com mais interesse.

➤ Aluno 19

Trabalho como instrutora de informática e aprendo muito na internet. As tecnologias são muito importantes hoje em dia e serão cada vez mais imprescindíveis no futuro. Não só para a vida profissional, mas para tudo.

A escola seria muito melhor, o aprendizado seria mais rico porque a quantidade de informações é muito grande e isso confere mais conhecimento. O desempenho dos alunos também seria maior, com notas mais altas.

No trabalho, as tecnologias ajudam a manter o emprego e nos ganhos também. Quem tem acesso pode competir no mundo de hoje com melhores chances.

O mundo não é globalizado porque nem todos têm acesso às tecnologias. Ainda tem muita gente que só tem acesso em *lan house*, e isso custa caro. O tempo na internet passa muito rápido e, para pesquisar e fazer trabalho, e buscar conhecimentos é preciso muito tempo.

A escola não prepara o aluno para o mundo lá fora, porque os professores não têm ferramentas na escola e, às vezes, porque não sabem usar. Acho que alguns nem se interessam. Os professores não acham que as tecnologias são importantes na aprendizagem dos alunos.

➤ Aluno 20

Eu uso muito o computador com internet. Eu acho que essa é a melhor tecnologia, a mais completa: para comunicação, estudo, pesquisa, para diversão. Para tudo. Ajuda o meu desempenho e a tirar as dúvidas que às vezes aparecem na hora em que estou estudando. Então, é só entrar na internet e tudo fica resolvido.

Os professores poderiam usar as poças tecnologias da escola, mas eu acho que a maioria nem sabe usar.

O aprendizado poderia ser mais real e menos teórico.

No futuro, as tecnologias vão possibilitar que o trabalho seja cada vez mais fácil. As tecnologias ajudam no desempenho da maioria das profissões, automatizando tudo. Assim, as pessoas vão ter mais tempo para o lazer.

Os salários também podem ser mais altos para aqueles que souberem informática.

Para quem não souber usar, o desemprego poderá ser cada vez maior. Hoje, qualquer concurso exige que a pessoa saiba informática. Tudo funciona com tecnologias.

O mundo com certeza é globalizado porque é possível intercâmbio com outros países, a cultura perde as suas particularidades para ficar tudo igual. A música também, o jeito de vestir. Quem fica na moda é quem veste as tendências dos desfiles. Isso é globalização, não ter diferenças entre as pessoas, todos têm acesso a tudo.

➤ Aluno 21

Sempre que eu posso estou acessando a internet. A minha vida é muito mais fácil, tanto para estudar quanto para me divertir.

Na escola, eu gostaria de ter oportunidade de mais aulas com tecnologias. Acho que seria melhor para os professores e alunos. Os professores seriam mais valorizados, dariam melhores aulas, mais interessante e com os alunos mais atentos. Os alunos teriam melhor desempenho e notas mais altas. Além disso, o futuro dos alunos estaria mais garantido.

No mundo globalizado, ter acesso é muito importante. Ajuda na hora de competir por um emprego e ajuda na hora de se manter no emprego.

No mundo globalizado, saber informática é fundamental. Quem não sabe está fora. É marginalizado na sociedade.

Os salários podem ser maiores, mas com o desemprego que se vive hoje em dia, ter emprego já é bom, não importa tanto o salário.

Com as coisas cada vez mais automatizadas, sobra muita gente desempregada e, eu acho que isso acaba influenciando para que os salários sejam mais baixos.

➤ Aluno 22

Eu faço uso das tecnologias desde cedo na minha vida. Eu fiz curso no SENAI através de um convênio da escola com uma empresa. Antes de iniciar o trabalho, exigiram que eu fizesse o curso. Para mim foi super importante, tudo o que eu sei de computador eu aprendi nesse curso.

“Aí então eu trabalhei um ano nessa empresa e foi muito “manero”, eu ganhava o meu dinheiro e até ajudava em casa. Mas como esse tipo de convênio tem duração máxima de um ano [...].

Eu gosto de estudar na internet, faço provas de vestibular que estejam disponíveis e isso está me ajudando a me preparar para o vestibular. Eu não quero passar em “qualquer faculdade”: “Eu não sou besta de fazer pouco de ninguém que estuda em um lugar desses, mas na hora que “neguinho” quiser um emprego “bacana”, tem que ter boa formação. Eu quero cursar uma boa universidade que ajude na minha formação e que me possibilite ser um bom profissional. A formação oferecida por “universidades menores” não oferecem chances de ser bom profissional, só dão o diploma e nada mais.

Na escola, embora se use pouco, os professores pedem pesquisas, fazem aulas mais interativas. Assim as aulas ficam mais interessantes e sem aquele falatório de sempre. As tecnologias ilustram os conteúdos que o professor trabalha. As aulas ficam mais dinâmicas.

As tecnologias ajudam no desempenho porque o conhecimento é ampliado.

A escola deveria oferecer mais acessos aos professores e alunos, com o objetivo de melhorar a aprendizagem e auxiliar no futuro dos alunos. O mundo lá fora gira em torno das tecnologias. Quem não sabe usar é um “analfabeto digital”.

O mundo é muito globalizado. Em “segundos” é possível conhecer novas culturas, ser influenciado por elas. Isso pode levar a perda de identidade de um povo, com a imitação de coisas que nem fazem parte da sua cultura.

No futuro, as tecnologias serão garantia de melhores salários.

➤ Aluno 23

As tecnologias são essenciais na minha vida. Comunico-me com os amigos, faço trabalhos e pesquisas.

Na escola, raramente se tem acesso às tecnologias. Eu gostaria de ter mais acesso na escola para facilitar os meus estudos. Além disso, tem muito aluno da escola que não tem acesso, acho que é uma obrigação da escola oferecer esse tipo de formação, ajudar no futuro profissional do aluno. Onde ele poderá aprender, senão na escola? Por que a escola, que é considerada tão boa não tem mais tecnologia? E por que os professores não se organizam para usar o laboratório de um jeito que todas as turmas tenham horários semanais?

A escola só está interessada em fazer o mínimo. E os professores não têm como exigir mais tecnologias, não depende deles.

É função de a escola formar o aluno. Com tecnologias nós seríamos mais bem formados e teríamos mais oportunidade de trabalho. Pensar em profissão é pensar em tecnologias. Para todas as profissões tem-se que saber informática, hoje tudo é máquina. As máquinas diminuem o trabalho do homem e isso pode ser bom, porque facilita o desempenho de tarefas e, pode ser ruim porque gera desemprego.

O mundo é mais ou menos globalizado, porque as diferenças ainda são muito grandes entre os países.

A educação a distância pode ser a solução para essas escolas mais precárias. A distância não se precisa do espaço físico e o investimento pode ser em tecnologia.

➤ Aluno 24

Eu faço uso de tecnologias no meu dia a dia, em especial o computador: jogos, conversar com os amigos e pesquisar assuntos da escola, fazer trabalhos que os professores pedem. Na escola, os professores usam pouco, porque não há muitas tecnologias. Mas, quando usam; é para fazer pesquisas no laboratório de informática. Sem projetos e sem programas de computador não “ha muito o que fazer”. Acho que a escola deveria ter mais equipamentos para que mais alunos pudessem usar sistematicamente, e com número suficiente para todos os alunos, as aulas seriam bem melhores.

Trabalhar com 2 ou 3 colegas no mesmo computador acaba dispersando muito e provoca até discussão. Cada um querendo fazer uma coisa diferente. O desempenho poderia ser melhor se os professores usassem e se a escola oferece mais recursos. No futuro, na vida profissional, sem tecnologias não há como “se dar bem”. Os salários também podem ser melhores, porque as tecnologias ajudam no desempenho de tarefas. E a empresa quer isso, desempenho e lucro.

➤ Aluno 25

Uso a internet na *lan house*. Mais ou menos 1 hora por dia. É pouco, mas já dá para ter acesso a muita informação, fazer trabalhos da escola, jogar.[...].

Na escola se usa muito pouco, talvez umas 2 vezes por semestre.

Eu acho que deveria haver mais tecnologia na escola porque ajudaria a aprender, quebraria a rotina das aulas que são sempre a mesma coisa. Acho que os professores também gostariam, seria mais fácil planejar, ter a atenção da turma.

Profissão e tecnologias são inseparáveis, porque o mundo será cada vez mais tecnologizado, com mais cursos a distância. A escola é velha, tem que se modernizar para que os alunos tenham um futuro melhor.

As tecnologias ajudam nos salários, ajudam a conseguir emprego. Não tem como fazer uma seleção, fazer um concurso, não importa para quê, sem saber informática.

O mundo é globalizado porque permite acesso para todos, embora em cidades pequenas ainda não se tenha muito acesso à informática. Mas isso é questão de tempo, as coisa avançam com rapidez nessa área.

➤ Aluno 26

Eu uso computador tanto para a minha vida pessoal quanto para a escola. Todos os trabalhos eu faço na internet, estudo para ter mais informações e isso faz o meu desempenho ser 100% melhor. Nas horas de lazer dá para viajar pelo mundo, conhecer outras culturas e fazer amigos. Por isso eu acho que o mundo é globalizado. É possível ter acesso a todos os lugares e, assim, conhecer muita coisa que antes era impossível.

A escola deveria oferecer mais tecnologias para globalizar ainda mais as pessoas, fazer a inclusão digital. Só para pesquisar, é muito pouco, precisaria ter *softwares* para que os professores dessem aulas mais interessantes, menos teóricas e mais práticas. Onde o aluno pudesse ver as coisas acontecendo.

No trabalho é cada vez mais necessário saber informática, por isso, também, a escola deveria ajudar o aluno com aulas de informática. É necessário saber lidar com as tecnologias.

Para a vida profissional ter um curso básico ajudaria muito, saber fazer planilhas, fazer textos, e outras coisas.

Os salários também são mais altos se a pessoa souber usar tecnologias. Não falta emprego, falta gente formada com capacidade para operar as novas máquinas.

Os cursos a distância podem ser tão bons quanto os “reais”, mas eu não gostaria de fazer. Eu gosto de estar com pessoas.

➤ Aluno 27

Uso a internet só na *lan house* e poucas horas por dia. Sai muito caro, o tempo passa rápido e quando a gente vê já gastou todo o dinheiro [...].

Ensinar a trabalhar com as tecnologias deveria ser uma obrigação da escola. Não adianta o professor passar uma pesquisa. Quem tem computador em casa leva vantagem, faz trabalhos mais completos e os professores valorizam mais. Quem não tem fica em desvantagem. Pesquisar no livro não é a mesma coisa, é mais lento, não sai tão caprichado, dá preguiça de escrever tudo [...].

Os professores pedem trabalhos pensando em ajudar o aluno, mas isso nem sempre acontece pela falta de tecnologias. O desempenho poderia ser melhor, mais distraído e quebrar a rotina.

Para o futuro profissional, as tecnologias não podem ficar de fora. Uma coisa depende da outra. Eu também acho que os salários podem ser melhores. Afinal, quem tem acesso tem mais conhecimento.

➤ Aluno 28

Em casa eu tenho internet e uso todos os dias. Faz parte do mundo globalizado. Para a escola, eu faço pesquisa e estudo as matérias para ter mais conhecimento. Os professores valorizam quando o aluno já sabe alguma coisa da matéria [...].

Eu gostaria de estudar a distância, deve ser mais interessante, mais rápido e o número de colegas é maior. A troca de informação deve ser muito maior. Mas depende do aluno. Se (o aluno) não for muito concentrado as tecnologias acabam distraindo, e quando a gente vê o tempo já passou [...].

Eu penso que para os professores também seria melhor se a escola tivesse mais equipamentos, o trabalho seria mais fácil, a turma mais interessada e o desempenho melhor.

Com a internet é possível tirar dúvidas sem o professor. Acho que isso é bom para todos. Dá mais liberdade para aprender.

➤ Aluno 29

Na *lan house* eu estudo e me divirto. São 2 ou 3 horas por dia. Na verdade, eu só faço coisas da escola quando é pesquisa que os professores pedem: Quando a gente vê o tempo passou e o trabalho não está pronto, mas também, é só procurar o que a professora pediu e “cortar e colar” e dá tempo de entregar na hora. Mas o trabalho não fica tão bom e também não se aprende muito. Para quem tem computador em casa tudo bem, porque não está gastando, mas, prá quem não tem o cara não é louco de gastar na *lan house* prá fazer tarefa da escola. Do contrário eu fico no ORKUT e jogando ao mesmo tempo. O bom das tecnologias é isso, dá para fazer várias coisas ao mesmo tempo.

Os professores usam tecnologias para que os alunos tenham mais conteúdo e melhor desempenho. Os alunos valorizam mais as aulas com tecnologias. Se a escola tivesse mais computadores, as aulas seriam menos “bagunçadas”, com menos gritaria. O computador prende o aluno, faz prestar mais atenção.

Na profissão, não dá para pensar sem tecnologias, em qualquer tipo de trabalho. Se você pensar “em se dar bem”, tem que saber informática. As oportunidades se abrem, os salários são melhores, o empregado é mais valorizado. O mundo é globalizado e as tecnologias fazem parte dele. Tem-se que ter acesso. Quem não tem é marginalizado.

Por isso a escola tem obrigação de ajudar o estudante a entrar nesse mundo globalizado e, para isso, deve ensinar o uso das tecnologias. É difícil competir com quem tem tudo e estuda em boas escolas. A escola particular oferece mais tecnologias, por isso o aluno dessas escolas sai mais bem preparado.

➤ Aluno 30

Eu uso muito a internet, mas eu gosto de estudar nos livros. Eu gosto de ler [...].

Na escola, os professores usam para ajudar a turma a fazer pesquisa, a aprender de uma forma mais autônoma e mais livre. Isso é bom para o aluno e facilita o trabalho do professor. Mas ainda é muito pouco diante do que poderia ser. A escola não conta com muitos computadores. As tecnologias auxiliam a vida profissional, facilitam na hora de fazer concurso, conseguir emprego e isso também pode significar melhores salários. Claro que isso depende da competência da pessoa. Seria importante a escola possuir mais laboratórios e professores que soubessem usá-los. Aprender na sala tradicional pode ser muito bom, mas a tecnologia é o futuro e o futuro está aí.

Os professores poderiam aprender muita coisa com os alunos. Tem aluno que sabe muito mais (informática) do que os professores. A tecnologia poderia aproximar e poderia proporcionar “crescimento intelectual”.

O mundo é globalizado porque o avanço é geral, porque coloca as pessoas em contato mais facilmente [...].

Além disso, no futuro, as tecnologias ajudarão cada vez mais na comunicação de um mundo que não sabe se comunicar.

O lado negativo das tecnologias é o isolamento. As pessoas vivem sem se visitar, sem se comunicar umas com as outras.

➤ Aluno 31

Eu vim para essa escola porque é uma das melhores escolas do Estado. Pena que na parte tecnológica seja tão fraca. Eu não tenho computador e só uso a internet na *lan house*.

Na escola, os professores passam filmes e, às vezes levam a turma para o laboratório. Aí é possível fazer algum trabalho porque normalmente, no laboratório, a aula é de pesquisa. Então dá para adiantar os trabalhos que os professores passam.

Com tecnologias as aulas poderiam ser melhores, mais interessantes e com maior participação dos alunos. Acho que o desempenho também seria melhor. Os professores poderiam se beneficiar e ter menos trabalho.

Eu quero fazer contabilidade e se a escola oferecesse uma disciplina de informática me ajudaria muito: fazer tabelas e planilhas. É possível aprender sozinho, mas é melhor com a ajuda de um professor que saiba usar. Ter acesso é muito importante.

Para ter melhor salário a pessoa tem que ser muito esforçada e ter capacidade de usar as novas tecnologias. Hoje uma simples calculadora já é um micro computador. O futuro depende de ter acesso as tecnologias.

➤ Aluno 32

Eu acesso muito pouca a internet porque eu dependo de *lan house*. É caro e o tempo passa muito rápido no computador.

Na escola, os professores usam quando não têm matéria para dar. Aí, eles inventam um filme que tenha alguma coisa do conteúdo e pedem trabalho para que a turma preste atenção.

Eu acho que a escola deveria treinar os professores para que eles fizessem melhor uso das tecnologias. Mesmo sendo em pouca quantidade o trabalho poderia ser melhor com o que se tem.

Alguns professores fazem aulas boas no laboratório, mas são poucos professores e poucas vezes.

A escola pública é muito atrasada em relação às escolas particulares. O aluno que sai de uma escola particular está muito mais preparado para enfrentar a vida, o seu futuro profissional.

O desempenho poderia ser melhor e os alunos poderiam sair da escola melhor formados, mais seguros para conseguir um emprego e até para fazer um vestibular.

Os avanços tecnológicos auxiliam o desenvolvimento de todas as profissões, desde a área da saúde, com pesquisas, até as profissões mais simples.com a automatização dos serviços; ter acesso e saber usar são duas coisas muito importantes.

Para quem tem mais do que noções de informática pode pensar em melhores salários, quem não souber nada, não pode sequer pensar em ter emprego.

➤ Aluno 33

As tecnologias fazem parte da minha vida: jogos, ORKUT e trabalhos da escola. Para pesquisar eu uso a Wikipédia, tem todos os assuntos e a consulta é mais rápida.

Eu acho que os professores não sabem usar o computador para dar aula. Eles usam para ocupar o tempo, “só para não ter que dar aula”. Acho que a escola devia treinar os professores para que eles soubessem usar e desenvolver projetos, planos de estudo usando todas as tecnologias que pudessem ajudar na formação dos alunos.

Eu tenho computador, então posso ter mais informações e meu desempenho é melhor. Mas para os colegas que não tem acesso, a escola ajuda pouco.

As tecnologias são usadas para melhorar o emprego [...] quando o aluno sai da escola, se souber informática, já pode conseguir um emprego. Tem muito serviço de técnico de informática. Eu tenho muitos colegas que já trabalham com isso. Se a escola oferecesse estaria ajudando muito.

É obrigação de a escola preparar o aluno para o mundo real e não só para ter um diploma que pode não servir para nada. Entretanto, com o que se aprende na escola, não dá para competir no mercado de trabalho.

No laboratório, este ano a nossa turma só foi uma vez, a turma faz o que quer, o professor fica trabalhando, corrigindo, lendo e os alunos ficam pesquisando o que quiserem. Não há orientação, interatividade, proposta de trabalho.

A escola hoje em dia é muito atrasada, mas é um lugar “para se conhecer gente”, fazer amigos.

Sem tecnologias não há futuro. Ninguém terá emprego se não souber usar o computador: “computador é tudo”. Pode ajudar a conseguir emprego e pode ajudar com maiores ganhos. Mas isso depende da competência da pessoa para trabalhar com as novas tecnologias.

➤ Aluno 34

Eu uso a consulta em *lan house*, duas vezes na semana. Custa caro usar todos os dias. Se eu tivesse acesso todo o dia eu faria mais amigas, eu saberia da vida das pessoas (artistas, gente famosa...). Para estudar eu também usaria, mas menos. Estudar é obrigação da escola. “É lá que a gente tem que aprender”.

As tecnologias na escola, é só para dizer que têm, não ajudam em nada: “eu sei que o futuro depende disso, mas a escola não oferece, não ajuda o aluno para competir no “mundo lá fora”. Nas 3 vezes em que nós fomos ao laboratório, foi só pesquisa. O professor fica sentado, trabalhando, enquanto os alunos entram em *sites* que não tem nada a ver com a pesquisa que o professor pediu. Para os professores é muito bom, porque ele não precisa dar aula, mas para nós alunos é uma perda de tempo, com 2 ou 3 alunos por computador, o *mouse* vira uma disputa. Acaba que ninguém faz nada.

Eu prefiro as aulas “normais”, pelo menos o professor dá matéria.

Se os professores usassem para trabalhar com os alunos, o desempenho seria maior, com certeza.

No futuro, acho que não muda nada. Onde eu moro, algumas pessoas têm computador, mas todas usam mais para se divertir do que para trabalhar. Acho que não muda muito. Nem os salários são maiores. Fica tudo igual. A diferença, é que a vida pode ser mais fácil, pode se ganhar tempo, conhecer mais coisas, ter mais informações.

Eu nunca faria um curso a distância, eu gosto de vir para a escola. É chato nos estudos, mas é bom para fazer amigos.

➤ Aluno 35

Eu só tenho acesso em *lan house*. Mesmo sendo caro, dá para acessar umas 3 ou 4 vezes por semana. Eu só entro na internet para jogar e falar com os amigos. Estudar é coisa da escola.

Se eu tivesse acesso mais fácil eu poderia ter muito mais informação. E, então, o meu desempenho escolar poderia ser melhor [...].

A escola não ajuda quase nada. É sempre a mesma coisa: professor fala e o aluno escuta; o professor sabe tudo e o aluno não sabe nada; tem que prestar atenção porque vai cair na prova [...].

O professor não muda, nem com tecnologias. A escola deveria capacitar os professores, ensinar como é que eles poderiam usar as tecnologias que a escola tem. Além disso, a escola deveria comprar mais computadores, montar mais laboratórios para todos os alunos estudarem e pesquisarem.

Os alunos só podem entrar no laboratório quando o professor leva. Isso é errado, a escola não é lugar de aprender? Então, tem que deixar o aluno aprender não só nos livros.

Nesse mundo globalizado, o aluno da escola pública está ficando para trás. O aluno da escola particular tem mais acesso às tecnologias, tanto na escola quanto em casa. Então, ele tem mais chances de “se dar bem na vida”. Tem mais chances de ganhar mais. Tudo para eles é melhor.

➤ Aluno 36

As tecnologias são parte da minha vida, mais para diversão do que para o estudo, mas mesmo assim o meu desempenho é melhor. As minhas notas são melhores porque os trabalhos ficam mais completos quando se pesquisa na internet, sem limite de tempo. Eu tenho colegas que só tem acesso em *lan house*, então fica difícil fazer trabalhos porque o tempo passa muito rápido e é caro.

Eu acho que a escola deveria ter laboratórios abertos para que os alunos pudessem usar. Tudo bem que tivesse alguém controlando, como tem na biblioteca, mas seria uma forma de auxiliar o aluno a entrar na modernidade.

Os professores não sabem e usar e quando usam não faz a menor diferença.

Se a escola é do Estado, o Estado deveria ser oferecido cursos de treinamento e de capacitação, ensinar a usar as tecnologias, desenvolver projetos, equipar as escolas e fazer todo o possível para ajudar o aluno a competir no mundo lá fora, com as mesmas condições de alunos de escolas particulares.

Não há futuro sem tecnologias. Não é possível pensar em trabalhar, em fazer uma profissão sem saber usar a informática. Faz parte do mundo. E, nesse sentido, a escola é muito atrasada. O ensino poderia ser muito melhor, mais completo e mais interessante. A escola não seria tão chata.

Escola Y – Professores e coordenadora

➤ Professor 1

A escola nos oferece todo o equipamento que solicitamos e que possa a vir enriquecer o nosso trabalho junto aos alunos. Com isso, é possível ter maiores e melhores possibilidades de trabalho. A escola vê as tecnologias como ferramentas importantes a serviço do trabalho de professores e alunos, colocando à disposição um setor de Informática Educativa sempre pronto a auxiliar os usos que o professor possa fazer de *softwares*, de novos aparatos, desenvolvendo projetos, respeitando a especificidade de cada disciplina e de cada turma.

O desempenho dos alunos é diferente, não é melhor e nem pior. Isso porque, usando diferentes linguagens, os alunos podem aprender por diversos caminhos. Também, na hora de ser avaliado, ficou mais fácil, porque usando formas variadas de avaliação, os alunos podem ter diferente desempenho em cada uma delas.

O impacto é muito grande porque as tecnologias agilizam o trabalho do professor e sobra mais tempo para estudar e se atualizar. As tecnologias são auxiliares da prática pedagógica e, por “tabela”, auxiliam o desempenho dos alunos. Eles também se organizam com mais facilidade. Os nossos alunos têm muitas tecnologias em casa, até mais sofisticadas do que as nossas, e isso os ajuda a conciliar tantos interesses e afazeres que eles têm hoje em dia. Eles saberão tirar proveito desses aparatos no futuro profissional porque isso já faz parte do seu cotidiano.

Outro aspecto positivo das TIC, é que os alunos se mostram mais. Por exemplo, se um aluno tem dificuldade de se expressar com um tipo de linguagem, poderá não ter em outra. Assim, as oportunidades privilegiam diferentes alunos. A escola tem que se preocupar em trabalhar as especificidades de cada um.

As tecnologias quando bem planejadas oferecem dinamismo, proximidade dos alunos com outras mídias e atratividade. Além disso, diversificam as leituras, isto é, acrescenta ao universo da leitura outras formas de ler o mundo.

Os salários não mudam. Acho que até pode causar desemprego, isto é, não ter salário. As tecnologias acabam sendo exigidas para qualquer emprego e isso joga muita gente na marginalidade. Mas isso não é a perspectiva do nosso aluno. Eles têm excelente formação escolar, além de excelentes oportunidades de aprender fora da escola: línguas, esportes, e outros cursos de interesse. Assim, -o sucesso está praticamente garantido.

➤ Professor 2

É muito bom trabalhar nessa escola. A gente se sente valorizado pelas condições de trabalho que são oferecidas (referindo-se às TIC), pelas oportunidades de estudo e pelo apoio de coordenadores e setores especializados para que o professor saiba fazer uso das tecnologias de forma criativa, de acordo com as suas turmas e interesse dos alunos.

Eu não sei se o desempenho dos nossos alunos seria pior se nós não tivéssemos todas essas tecnologias. Acho que seria tão bom quanto. O aluno que está aqui sabe o que quer e aonde quer chegar. Claro que elas facilitam, auxiliam o trabalho do professor, diversificam a dinâmica das aulas e despertam a curiosidade dos alunos. Mas o conhecimento primeiro é do professor. É ele quem tem que saber o que ele quer trabalhar, com ou sem tecnologias.

Eu acho que ainda falta clareza sobre o retorno que as tecnologias representam na escolaridade, por isso fica difícil dizer se o desempenho é maior ou não. Elas (as TIC) ainda são subutilizadas por nós professores. Aliás, pelas escolas em geral [...].

Mesmo assim é possível dizer que nas aulas com usos de tecnologias variadas, a autonomia dos alunos é maior do que nas aulas tradicionais. Há mais compromisso, responsabilidade e o nível de exigência é maior dos alunos em relação aos professores e vice e versa. O aluno busca mais autonomia “sendo o dono”, dominando a tecnologia. A autoria, a produção do conhecimento sai do professor e vai para o aluno.

Nas aulas de laboratório é apenas mais uma forma de trabalhar, muitas vezes de forma mais cooperativa [...] o aluno se revela porque faz leituras mais sutis, em que o professor pode avaliar melhor a sua aprendizagem [...].

O aluno está trabalhando outras competências, está aprendendo no contexto da vida fora da escola. E isso é muito positivo, porque a vida profissional exige habilidades que antes não eram exigidas.

A escola é espaço físico de convívio e também dos limites, mas tem que estar atenta para preparar o aluno para a vida profissional [...].

O aluno que não usa se exclui e é excluído pelo grupo. Por isso as escolas têm que fazer todo o esforço para trazer as tecnologias para dentro delas de forma consciente.

O processo da globalização ainda tem muitas barreiras a serem rompidas, tornando o acesso igual para todos e oportunizando maiores e melhores chances aos estudantes.

Os alunos desta escola terão sucesso na vida profissional, com certeza, mas não será só pelas condições materiais. Será, principalmente, pelas oportunidades de vida, que conferem a eles boa formação.

➤ Professor 3

Eu uso demais a internet. A informática, essas novas tecnologias entraram na minha vida desde 1994 e são indispensáveis, tanto para o meu trabalho quanto na vida pessoal. Eu trabalho por e-mail com os meus colegas e com os alunos [...].

Em sala de aula, teria que haver certos equipamentos que ainda não temos, mas a escola está caminhando para isso. Por exemplo, todos os laboratórios, sala dos professores, biblioteca já estão equipados com computadores e outras tecnologias e *softwares*, mas as salas de aula ainda não contam com tecnologias.

Não se pode ficar preso ao que foi planejado, o “mundo vai a mil por hora”, então, estar na grade ou no planejamento não é suficiente. O professor tem que trazer informações atuais, pois os alunos pedem isso. É preciso “estar à frente do livro didático”, trazer o que há de novo. As tecnologias em si não são tudo, o professor tem que usar esses recursos e saber como usar e para quê.

As tecnologias, pelos acessos que eu tenho, e porque eu ainda estou ligada à universidade, possibilitam discussões atuais. Discutir os temas que estão aí e mudando todo o dia. Por exemplo, na minha área, os estudos de genética estão mudando muito rápido por conta das pesquisas na área.

O nosso aluno está ligado na internet o tempo todo. Ele chega a casa e liga o computador. O aluno desse tipo de escola, diferenciada, são inteligentes e espertos, querem sempre mais.

O desempenho escolar é maior. As TIC facilitam a vida, o estudo, elas não atrapalham em nada. Mas, é preciso orientar o que estudar e onde buscar, seja no livro, seja na internet, apontando sites confiáveis para que eles não se dispersem e não busquem informações erradas.

Aos professores, a escola oferece qualquer curso que for de interesse, dentro da sua área. Há incentivo em termos de especialização, mestrado [...]

Hoje, as reuniões, as discussões podem ser *on line*, prescindindo um lugar físico

Na vida profissional em geral, a manutenção, a permanência no trabalho está atrelada às TIC. Na minha área, capacitação é fundamental, os novos conhecimentos específicos da bióloga estão atrelados à informática. Tem até livraria especializada em livros que unem biologia e informática. O uso destes materiais depende da formação do professor, não é simplesmente levar para a sala de aula e pronto, depende de muito estudo do professor.

As aulas teóricas ou as aulas de laboratório podem ser igualmente interessantes. Os temas e as formas de trabalhar é que despertam o interesse dos alunos. Por isso, o sucesso do ensino-aprendizagem está no conhecimento do professor: na disciplina, no conteúdo para cada série e na turma. Não adianta o professor ter “um belo” ambiente, repleto de tecnologias, se não tiver um bom planejamento, não souber para que e como usar os materiais disponíveis. É fundamental que o professor esteja ligado nas mudanças que ocorrem à sua volta.

Quanto aos ganhos, acho que não mudam com as tecnologias. O que muda a possibilidade de se manter o emprego.

➤ Professor 4

Eu vejo as tecnologias entrando na escola como algo irreversível: auxiliando o processo de ensino-aprendizagem. Professores e alunos se beneficiam. Claro que uns mais do outros porque algumas disciplinas precisam mais de aparatos do que outras. Mas a tecnologia já faz parte do trabalho da maioria dos professores

A informática auxilia, mas a qualidade do ensino não pode ser atribuída às tecnologias. Há uma grande diferença entre as aulas tradicionais e as aulas que fazem uso da informática, mas com o tempo esse uso, essa diferença, vai ser naturalizada. Acho que para os alunos já é mais natural lidar com as TIC do que para os professores, por conta da intimidade que eles têm. Afinal, eles lidam com elas desde muito pequenos [...].

Para os professores, muda a prática pedagógica. É mais um canal que se abre para conquistar o aluno, na sala de aula, no laboratório [...]. Elas instigam o aluno a buscar novos conhecimentos.

Mas elas (as TIC) são fabulosas, embora cada professor, dentro das suas possibilidades, é que vai poder adaptar os usos que irá fazer delas.

Acho que com as tecnologias as nossas aulas não são nem melhores ou piores. São diferentes. Podemos apresentar os conteúdos que temos que trabalhar de forma inovadora. Por isso, eu acho que elas beneficiam o processo ensino-aprendizagem. Mas o saber é do professor. É ele quem domina o que vai ser trabalhado com os alunos, buscando como instigá-los e como despertar a curiosidade. Nesse sentido as tecnologias são grandes auxiliares. Na elaboração dos trabalhos, solicito aos meus alunos trabalhos que não se limitem a cópias, porque na internet é muito fácil cortar

e colar, mas eles são conscientes da necessidade de elaboração, de desenvolver o raciocínio, de aprofundar a discussão.

O ensino a distância funciona se não houver grandes expectativas em relação aos resultados. É uma coisa de “atacado”, a qualidade cai.

Mesmo assim, eu acho que a EAD é fundamental e veio para ficar no ensino informal. Veio para ampliar o objetivo de democratizar o ensino e para contribuir com aqueles que não têm condições de frequentar uma escola convencional.

O colégio facilita a apropriação oferecendo suporte, e facilitando os estudos na área de informática, por entender a importância para a própria escola. Se a escola não tiver professores que saibam lidar, de que adianta todo o investimento em tecnologias? E sem tecnologias, no contexto do mundo de hoje, a escola não se sustenta. Ou seja, o investimento em informática tem ligação direta com as famílias.

Família e escola hoje estão mais preocupadas em saber dos investimentos tecnológicos do que no processo de ensino aprendizagem. É lamentável, mas é assim.

➤ Professor 5

As tecnologias entram na escola como auxiliares, facilitadoras, modernizadoras. Também têm o papel de atender à expectativa das famílias, que querem o que há de mais moderno. Assim como eles exigem qualidade em outros setores da vida, eles também exigem que a escola se modernize e que ofereça o melhor para seus filhos. A família vê a escola como uma empresa que tem que funcionar. Já a escola espera que os professores usem o investimento feito, seja nos materiais ou nos serviços de apoio. Já o investimento em pessoal eu não sei se é tão grande.

O impacto é grande: as aulas são mais dinâmicas, despertam a curiosidade ao mesmo tempo em que ajudam o aluno a visualizar processos que de outra forma poderiam levar mais tempo para que eles compreendessem. Ou seja, auxiliam o nosso trabalho. A incorporação das TIC é um processo irreversível. Acho que não ajudam o desempenho em termos de nota, mas certamente auxiliam os nossos alunos na organização do tempo de que eles dispõem para dar conta de tantos trabalhos escolares e atividades extra-escolares. Mas o que conta de verdade é o trabalho desenvolvido pelo professor. Embora a média dos professores ainda não saiba trabalhar com as TIC. Muitas vezes eles (os professores) usam pelo encantamento que as tecnologias exercem sobre nós. Mas estar capacitado é importante, não bastando levar a tecnologia para a sala e não explorar o seu potencial [...].

Outro aspecto que tem que ser ressaltado é a questão do tempo, do acúmulo de trabalho, do interesse, e do acesso. Nossos alunos têm acesso as TIC, no seu dia a dia. Eles têm tempo para explorá-las, além de já terem nascido “no meio delas”. Enquanto isso, nós professores nem sempre temos acesso às tecnologias que fazem diferença ao planejar de forma inovadora [...]. Então, nós ficamos dependentes de horário do pessoal dos serviços de informática, de tempo para estudar e procurar *softwares* específicos para a nossa disciplina. Além disso, tem muito professor que não tem interesse. Então, é preciso pensar no conjunto de coisas que leva o professor a fazer mais ou menos uso das TIC.

E, o mais importante é não “endeusar” o seu uso sem que seja feita uma séria discussão a respeito da concepção do homem que se quer formar ou de que estamos formando [...].

O projeto do governo tem que ser olhado com mais atenção na sua intenção de capacitar para o uso de novas tecnologias. As políticas educacionais são direcionadas para formar para o trabalho, e não para uma formação do homem enquanto sujeito. Assim a maioria dos jovens está tendo uma formação deficiente, voltada só para o emprego, e não para a vida. Isso em geral. Não é o caso específico dessa e de outras poucas escolas.

As escolas tendem a trabalhar com pacotes fechados, sem que o professor exerça a sua autonomia. A equipe multidisciplinar não existe na maioria das escolas, em especial nas públicas.

Investir no professor não é algo que se faça do dia para a noite. É preciso um projeto maior das políticas de educação. Caso contrário, a boa educação ficará restrita a escolas como esta: com melhores professores, aparatos, serviços de apoio, bons alunos. Enfim, tudo converge para o sucesso, aqui na escola e, mais tarde, na vida profissional desses jovens.

➤ Professor 6

No meu entendimento o resultado das tecnologias na escola é “zero”. O aluno não vê as tecnologias: computador, a internet como parte da educação. Não funciona. Isso ele já tem em casa. Na escola houve um planejamento anual na área de geografia. Teoricamente, parecia perfeito, mas na prática foi zero, disseram os professores da área.

O que eu vejo é o uso das tecnologias como apoio. Por exemplo, trazer um filme dentro de um tema específico, pode enriquecer a visão que os alunos têm de uma época, de um fato. A partir de então, a redação melhora, a argumentação também.

A escola incentiva que o professor faça cursos. Há 17 anos, a escola ofereceu curso de Word para os professores e continua oferecendo cursos ou ajudando com a liberação de tempos de aula, ou com alguma ajuda financeira.

Mesmo sendo auxiliares, eu acredito no trabalho tradicional: disciplina, vontade de melhorar, de saber mais, “suor”. A aprendizagem não se faz sem esforço.

Os professores que fazem uso das tecnologias têm que ter objetivos claros, buscar informações além do que as que se encontram nos livros. Essas novas linguagens podem ser um meio auxiliar em algumas matérias, mais do que em outras e, portanto, devem ser exploradas por quem entende assim.

O uso que eu faço das TIC está restrito ao meu uso pessoal e como ferramenta para planejar, organizar notas, fichas de leitura. Enfim, organizar as turmas, o programa e o andamento de cada turma. Nesse sentido as TIC são indispensáveis no meu trabalho.

Quanto aos ganhos, não acredito que mude, nem para nós professores e nem mesmo para o futuro profissional do nosso aluno. Pode-se dizer que a vida profissional do aluno desta escola, e de outras do mesmo nível, está garantindo pelas oportunidades de formação, tanto na escola quanto fora dela.

➤ Professor 7

As TIC estão entrando na escola de uma forma muito positiva. Há receptividade dos professores em geral e a própria escola incentiva o uso das várias tecnologias e de *softwares* importantes para o desenvolvimento do trabalho com os alunos. Eu mesmo criei um projeto para implantar a informática nas minhas aulas.

A partir daí as aulas são mais dinâmicas, interativas, interessantes, tanto para os alunos quanto para mim. Nós trabalhamos com análise de gráficos e com alguns conceitos que antes eu sentia certa dificuldade por parte de alguns alunos.

O serviço de informática educativa criou junto a alguns professores um *software* e institui o uso da informática semanalmente. Não é para todas as turmas da escola, mas a cada ano um grupo de professores, e de disciplinas é selecionado para trabalhos específicos com as tecnologias. Além disso, os alunos têm aulas em laboratórios com todos os recursos.

No início, os alunos tendiam a brincadeira, queriam ficar navegando na internet ao invés de “se ligar na proposta de trabalho”. Faltava autonomia e interesse. Hoje não, os alunos já chegam às aulas “ligados”.

A informática e a mídia (filmes, mapas, imagens em geral) possibilitam que se discuta em profundidade [...], o aluno lê, pesquisa, visualiza, trabalha coletivamente e, então a síntese de tudo é mais rica. Essa síntese é o trabalho a ser desenvolvido pela escola. No meu projeto eu trabalho o livro, o computador, solicito trabalhos e, então é hora de fechar. As aulas expositivas, leituras, localizar no mapa aspectos que estão sendo estudados, pintar e outros métodos tradicionais são importantes. Cabe ao professor pegar o que há de positivo no tradicional e incorporar as tecnologias a serviço de enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem. Acoplar o antigo ao moderno.

Os nossos alunos são muito ligados a informática, em pequenos como entretenimento, nessa fase é mais para estudo e comunicação e, mais tarde, será na vida profissional. Não há maneira de pensar o futuro sem muita tecnologia que facilite desenvolver um trabalho com mais qualidade e agilidade.

Ao mesmo tempo eu vejo uma contradição, de um lado tudo é tecnologia na vida deles, mas na hora da escola eles querem o professor presente, ligado. Acho que isso é cultural e será sempre assim. A EAD não tem lugar como formação. Pode ter como atualização e, mesmo assim, ainda não tem credibilidade. É vista como um curso menor.

Dizer que o professor é resistente me parece uma falácia. Se o professor não usa tecnologias é porque ele não tem acesso, não sabe as formas de usar, certamente porque a escola não oferece e ele não em recursos para comprá-las.

De tudo isso, o importante é ter presente que as tecnologias são ferramentas para facilitar o processo ensino-aprendizagem.

Quanto aos ganhos, na nossa profissão tanto faz saber usar ou não. É claro que isso pode ser, a depender da disciplina e da escola um ponto de manutenção no emprego. Afinal, a família, mais do que o aluno, pede uma escola mais moderna.

A escola tem que saber equilibrar entre o tradicional e o novo, dar apoio e favorecer a atualização do professor.

O resto cabe ao professor, com o seu conhecimento, desenvolver o trabalho com cada grupo.

➤ Professor 8

As tecnologias já estão na escola, e para sempre. Para os alunos é um motivador, um complemento importante nos estudos, além de tornar algumas aulas mais interessantes. É uma ferramenta auxiliar para professores e alunos, sem dúvida.

Quanto ao desempenho e participação, eu acho que tanto faz a aula ser mais tradicional ou nos laboratórios. O comprometimento é o mesmo.

Os nossos alunos são muito focados no estudo, no futuro profissional. Afinal, hoje em dia está mais difícil competir no mercado. Por isso, quanto melhor a formação, mais chances eles terão de “se dar bem”. Mesmo para os alunos que vão seguir os passos dos pais, ou negócios de família, hoje tem que ser bom profissional, ter visão de mundo.

As aulas tradicionais são preferência a depender da disciplina, da proposta de trabalho do professor. Às vezes, não tem tecnologia que ajude, tem que ser no tradicional, ler, pensar, elaborar, discutir. Isso é assim para qualquer disciplina. Por isso, as tecnologias não podem ser vistas como “o máximo”, é preciso planejamento para incorporá-las ao trabalho.

Na escola, o investimento em tecnologias é grande [...] talvez por conta dos alunos que atende, por solicitação das famílias e, também como forma de se modernizar, de não “ficar para trás” em um mundo em que tudo está tecnologizado.

Na EAD, não há interação, o professor não pode dar a atenção necessária aos alunos e vira treinamento. Não pode ser levada a sério em cursos de formação, mas para treinamento é um caminho que pode ser considerado muito bom.

O que não dá é para pensar em democratização da escolaridade via EAD. Como se, o fato de sentar à frente do computador, de ter acesso, resolvesse os problemas do ensino [...]. É preciso mais do que ter acesso. É preciso saber incorporá-las ao processo pedagógico, de acordo com o saber do professor, não apenas no conteúdo, mas de acordo com a necessidade de cada turma. Uma mesma série não quer dizer trabalhos iguais, e é aí que o professor entra com um trabalho diferenciado.

➤ Coordenador 9

A escola iniciou o caminho rumo a sua informatização há 15 anos e hoje a Informática educativa é um serviço consolidado. Tem uma equipe forte de apoio aos professores. Juntos nós desenvolvemos projetos que estão inseridos no dia a dia da escola [...]. Hoje a série mais atendida tem três encontros semanais.

Estes projetos não se constituem em aula de informática, são projetos que fazem usos diversos dos aparatos tecnológicos como forma de desenvolver o trabalho que os professores desenvolvem com os alunos.

O trabalho com uso e tecnologias pode ser muito rico, qualquer programa pode ser trazido para a sala de aula, suporta uma proposta pedagógica, depende do que os professores objetivam com eles. Alguns professores têm mais “intimidade” com as tecnologias, sendo assim, exploram melhor todos os recursos que o colégio oferece. Além disso, buscam constante apoio para pensarmos juntos formas de usar.

As TIC propiciam constante movimento, dinamismo e, isso ajuda a pensar e repensar o dia a dia com os alunos. O ser professor depende de um exercício de reflexão.

Um objetivo que tem que estar presente para toda a equipe é a de tirar a idéia do computador como uma simples ferramenta, de que a sua simples presença vai fazer uma aula melhor e ajudar o professor a buscar propósitos conscientes para o seu uso.

Outro aspecto que não pode deixar de ser dito é o quanto as famílias influenciam, de certa forma, o investimento em tecnologias, não apenas nos materiais, mas também no serviço de apoio, no desenvolvimento de projetos. [...]

Famílias novas tendem a querer saber se a escola oferece aulas de informática, com que freqüência, sobre a quantidade de computadores [...], mas com o tempo elas vão entendendo que o objetivo não é ensinar informática. O mais importante não é “aprender informática”. O que importa é trabalhar a informática integrada ao processo de ensino-aprendizagem.

A escola “não foge a guerra”, procura atender não só o currículo regular, mas, também, oferecer outros projetos que possam interessar os alunos, sem caráter obrigatório. É o caso da robótica, jogos voltados para o desenvolvimento de talentos e outros.

Também no início, a escola teve a preocupação de oferecer aos professores alguma iniciação, a depender dos interesses dos professores. Hoje já não oferecemos, não há demanda. O que há é o oferecimento de um tempo de aula para que os professores tenham apoio do especialista, em suas dúvidas mais importantes.

Com o avanço das tecnologias e a partir do investimento da escola, a nossa equipe está pensando em oferecer novos cursos para incorporar estas novas aquisições ao fazer pedagógico.

Temos muitos professores que ainda não lidam bem com a tecnologia, mas isso não é um impedimento para a permanência do professor na escola. Pelo menos por enquanto, as aulas tradicionais e as aulas consideradas mais modernas convivem muito bem e os alunos gostam que seja assim. Acredito que são formas complementares de desenvolver o raciocínio.

Para os alunos, o desempenho não é maior ou menor, é diferente. A linguagem oferecida pelas diferentes mídias já vem para a escola com os alunos. Não é a escola que proporciona isso. A escola pode sistematizar um trabalho com tecnologias, mas o nosso aluno já chega “muito pronto”.

Já para os professores, as tecnologias constituem maiores mudanças, tanto porque ele não nasceu em meio a elas e, também porque o professor trabalha mais no computador com acesso a internet e, muitas vezes, mais organizando a sua vida pessoal e profissional do que desenvolvendo projetos. O uso ainda é restrito para muitos deles.

Sobre ganhos, não acredito que haja mudança significativa. Se por um lado os alunos podem agilizar o seu trabalho no futuro profissional, por outro a competição está cada vez mais difícil. O desemprego está aí e acho que isso atinge todas as classes. Além disso, eu penso que o nosso aluno não que ficar a sombra da família. Ele pensa em se fazer a partir do seu potencial.

Eu acredito que a educação a distância veio para ficar e a tendência é se expandir, mas em cursos de treinamento, de atualização rápida. Nunca como o caminho para formar o sujeito. Isso está na dependência do esforço e das oportunidades de cada um.

➤ Coordenador 10

Para o coordenador de Mídia e Educação, a escola hoje em que ser repensada. Em meio às tecnologias, as possibilidades de uma formação mais abrangente, atrativa, desafiadora são ilimitadas. É preciso preencher a lacuna deixada pela escola tradicional. Hoje, há uma repetição do mesmo, do de sempre. Parece que o professor só pensa nele mesmo, deixando o aluno de fora.

A escola tem que ser pensada no caminho da gestão educativa.

Em função disso, não há formas de pensar a escola sem tecnologias. Isso seria pensar que a escola pode ficar no século passado. A instituição escolar precisa de um projeto de mudança, pensando em como inserir, cada vez melhor, o seu aluno no mundo atual.

A escola investe muito, mas ainda é pouco.

Os nossos alunos vão sair daqui e vão encontrar dificuldades lá fora e, por isso, é obrigação da escola estar mais próxima deste mundo lá fora para que não haja quebra, ou pelo menos para minimizar essas diferenças.

A pesquisa tem que ser um fator na pauta do professor. Trabalhar com os alunos a partir do contexto deste aluno e não de um currículo que deve ser desenvolvido.

Hoje as formas de educar, seja a distância seja face a face, não importa. O que importa de fato é ter muita informação e saber lidar com elas em benefício próprio.

Escola Y – Alunos

➤ Aluno 1

As tecnologias são muito importantes para estudar, pesquisar, para me comunicar com meus amigos. Elas são imprescindíveis no meu dia, pois me auxiliam em todas as tarefas da escola e mesmo fora da escola. Nesse sentido, o meu desempenho pode ser melhor porque eu consigo fazer mais tarefas em menos tempo. [...] acesso *sites* mais confiáveis para fazer simulados, resumos da matéria para o vestibular e tudo o que preciso para o meu estudo. Eu me esforço muito e, a internet me ajuda, facilita o meu estudo.

Até o ano passado (2ª série do Ensino Médio) a dinâmica das aulas tinha muitas apresentações com *Data show*, *Power Point*, filmes nas disciplinas de línguas estrangeiras ou Biologia que usava muita tecnologia, mas nesse último ano o uso é menos intenso, as aulas são mais focadas no vestibular, são mais tradicionais.

Acredito que há uma relação de dependência entre tecnologia e trabalho. Ter acesso e saber usar com criatividade pode ser um diferencial na hora de apresentar um trabalho, competir com projetos, ter sucesso em pesquisas e assim por diante. A formação pessoal pode ser um diferencial para aliar trabalho e tecnologia.

➤ Aluno 2

Tudo o que faço no meu dia a dia está ligado às tecnologias, tanto na escola quanto fora dela. Elas são auxiliares no meu estudo, nas pesquisas, na busca de informações. Assim elas podem colaborar no meu desempenho, mas minhas notas não são melhores com as tecnologias, eu estudo muito para obter o melhor resultado possível.

Informação errada tem em tudo que é lugar, até nos livros. Por isso, tem que saber buscar em sites confiáveis, recomendados pelos professores. Eu também acho que os professores dizem onde buscar porque senão ele vai ter que pesquisar também e, com o número de alunos que um professor tem, é impossível saber tudo [...].

Quem souber fazer usos, que não sejam apenas mecânicos e repetitivos, mas que sejam criativos, com propósitos definidos dentro de um projeto maior poderá tirar vantagens dessas novas tecnologias e das que virão em um futuro próximo para o desempenho de seu trabalho.

Acho que o acesso tende a se popularizar. No Brasil, o computador era muito caro. Hoje o preço baixou muito [...]. O país ainda é pouco integrado, talvez a internet venha para integrar, porque quem não souber usar *vai dançar*.

➤ Aluno 3

As tecnologias são ferramentas muito importantes, dependem do uso que os professores e alunos fazem delas. Quem ensina é o professor e depende sempre do esforço do aluno. Se não fosse assim era só distribuir tecnologias e todo o mundo seria “super bem” formado.

Com o uso das tecnologias há enriquecimento pessoal, se aprende além da escola [...]. As tecnologias permitem maior bagagem de informações e, a depender da formação do sujeito, isso pode significar melhores salários.

As aulas com tecnologias são mais ilustradas, ajudam a entender alguns conceitos teóricos [...] é possível comprovar e fixar mais o conteúdo. Já as aulas com vídeo são complementares, elas não ensinam nada novo, mas mesmo assim são mais divertidas e mais interessantes.

Acho que as tecnologias devem mudar a educação, porque não é possível que a gente continue a ter pessoas com acesso a tudo, ou quase tudo e outras que mal conseguem mexer nessas tecnologias todas que estão no nosso meio [...] a tecnologia deveria ser uma escolha e não uma coisa que ou se tem ou não se tem.

É inegável que elas abrem possibilidades, melhora o nível de informação do cidadão. Isso faz a pessoa pensar melhor, ser mais ativo e ter melhores ganhos.

Não é possível pensar um futuro profissional sem tecnologias, para qualquer profissão. Hoje, até para emprego que antes não exigia formação alguma, precisa saber informática.

➤ Aluno 4

Eu uso tecnologias no meu dia dia: MSN, Skype [...] para a minha vida social [...] e na escola, para estudar, pesquisar, fazer trabalhos [...] fica tudo mais fácil e rápido.

Mas eu não deixo as tecnologias tomarem conta da minha vida, eu faço exercício físico, tenho outras atividades que me impedem de ficar só na frente do computador.

Na escola, os professores usam para complementar o conteúdo que eles trabalham e para facilitar o entendimento. Às vezes a aula fica um pouco desorganizada, acho que as tecnologias também ajudam a dispersar o grupo. É que às vezes é usado substituindo o trabalho do professor, tipo assim, *preencher uma lacuna*, mas se o planejamento for bem feito, acho que pode ser usado para qualquer disciplina.

As tecnologias são importantes e deveriam ser acessíveis a todos. Eu vejo que os alunos aqui na escola já nasceram “mergulhados” em tecnologias e, por isso acho que fica difícil pensar se elas (as TIC) ajudam mais ou menos no desempenho, pois sempre fizeram parte da nossa vida: para estudar, lazer, comunicação.

Sem dúvida que as tecnologias conferem melhores ganhos, não medida em que economizam tempo e, então, possibilitam ao indivíduo fazer mais. Também facilitam para conseguir e manter o emprego [...] por isso tem que saber lidar com as tecnologias que surgem a cada dia.

Cada vez mais quem souber usar vai se destacar no desempenho de uma profissão, mesmo num emprego comum, todo mundo tem que saber usar [...], as soluções das dificuldades são mais rápidas. Qualquer coisa pode ser pesquisada na internet.

Mas uma coisa é certo, quem tem que operar a máquina é o homem, às vezes as pessoas dizem que a máquina pode superar o homem, mas eu acho que isso nunca vai acontecer [...].

➤ Aluno 5

As tecnologias ocupam cada vez mais espaço na vida das pessoas. Eu, por exemplo, não consigo pensar em fazer os trabalhos da escola sem usar o computador. Ele me ajuda a pesquisar, a confrontar informações, a estudar, fazer simulados. Eu não posso dizer que as minhas notas melhoraram depois que eu comecei a usar mais a internet, mas a qualidade dos meus trabalhos é melhor, mesmo com professores exigentes.

Além disso, a escola fica mais moderna, mais próxima da realidade que a gente tem lá fora. Por um impulso natural, entrar em uma sala de aula cheia de tecnologias novas, é um fetiche, é futurista, é ser avançado. As aulas ficam “misteriosamente” mais dinâmicas.

O uso da internet também ajuda no estudo de línguas, porque se aprende um outro inglês que não aquele do Curso de Inglês ou da escola, é mais coloquial, mais do dia a dia.

Pessoas que não usam tecnologias são marginalizadas na nossa sociedade. Como as pessoas de baixa renda não têm “acesso, não fazem usos” das tecnologias de ponta, são elas que ficam com os piores empregos ou até desempregados. Junto a isso, essas pessoas também não têm boa escola, pois faltam professores e recursos materiais.

➤ Aluno 6

Em casa, as tecnologias não me ajudam tanto, eu me disperso do estudo usando o ORKUT, o MSN ou outros programas de comunicação [...].

Uma coisa ruim é que a gente fica muito tempo parado, sedentário, porque o jovem é muito dependente das tecnologias, fica fazendo várias coisas ao mesmo tempo e, aí perde o tempo para coisas sérias. É estranho isso, ao mesmo tempo em que elas tiram o tempo elas também economizam tempo [...]

Na escola, as tecnologias deixam o aprendizado mais dinâmico, interativo moderno. Como os jovens são muito ligados em tecnologias, quando o professor planeja o uso de tecnologias em suas aulas, a

maioria dos alunos gosta [...] ajuda a entender, facilitando na hora de estudar, porque possibilita fazer associações pelas múltiplas formas de ensinar. São muitas linguagens para fixar melhor a matéria.

No meu entender, as tecnologias são imprescindíveis na vida moderna. É inconcebível pensar a vida sem elas. Mas é bom lembrar que a máquina é operada pelo homem, e não ao contrário. O meu desempenho sempre foi bom, com ou sem tecnologias, ainda que elas me auxiliem no trabalho da escola.

As tecnologias serão cada vez mais importantes no futuro profissional. Não apenas como possibilidade de trabalho, mas de sobrevivência nesse mundo em constante mudança, exigindo sempre novos conhecimentos e adaptação.

As tecnologias fazem as pessoas serem mais produtivas no trabalho, mas, às vezes, faz aumentar o desemprego [...] assim, aumenta a miséria.

➤ Aluno 7

As tecnologias fazem parte da minha vida: controle, segurança, diversão e estudo. Na vida de hoje é impossível pensar em viver sem tecnologias.

Eu uso muito o computador, tanto para a minha vida pessoal quanto para estudar: fazer pesquisas, trabalhos, tirar dúvidas na internet. Ajuda muito, mas eu acho que os livros não vão perder sua importância. Eu gosto de ler.

Com tecnologias, as aulas ficam mais dinâmicas e interessantes. Sai da rotina [...] as tecnologias vêm sempre para ajudar, é um novo jeito de aprender.

O uso de tecnologias não substitui o professor, o conhecimento que ele trabalha com os alunos.

As tecnologias possibilitam melhores ganhos desde que a pessoa saiba fazer usos, inovando sempre o seu trabalho, estudando sempre para incorporar as novidades tecnológicas na sua profissão.

Os salários também são maiores para quem tem acesso. Quem sabe usar pode ser mais favorecido, pois todas as profissionais se beneficiam, sendo mais rápidos, mais ágeis, com mais recursos.

A educação a distância pode ser muito bom para quem não tem acesso à escola, mas o contato entre as pessoas se perde, a interação entre as pessoas é muito importante.

Esse é o lado ruim das tecnologias, há um afastamento, com as pessoas mais individualistas, menos solidárias [...]. Cada um no seu mundo.

➤ Aluno 8

Eu faço uso de todas as tecnologias na minha vida pessoal e para a escola: trabalhos, pesquisas, e como ferramenta de estudo. Com isso, o meu desempenho é facilitado, porque é possível dar conta de todos os trabalhos que os professores solicitam [...].

O colégio investe em tecnologias pensando no futuro do aluno. Nós (os alunos) temos muitas tecnologias em casa e a escola e os professores não podem ficar para trás, têm que se modernizar fazendo usos, sendo criativos, tornando as aulas mais interessantes e completas. Mesmo assim eu tenho alguns professores que não usam tecnologias e dão aulas muito boas, e o meu desempenho continua sendo ótimo, ou seja, independe das tecnologias.

Tecnologias, trabalho, formação, conhecimento são coisas que andam juntas. Hoje em dia não é possível pensar nas coisas isoladamente, está tudo junto. É preciso estar alerta para acompanhar as mudanças exigidas no mundo do trabalho.

As tecnologias estão aí para ajudar, sempre, beneficiando e facilitando a vida das pessoas.

As tecnologias são importantes nos ganhos, porque mexer no computador, saber manusear e explorar tudo o que a máquina pode fazer já é um ponto de destaque na hora do trabalho, de apresentar projetos [...]. O mercado de trabalho exige isso das pessoas. Para qualquer pessoa será mais fácil conseguir e se manter no emprego.

Além disso, as tecnologias também trazem conforto, promovem a integração entre as pessoas, entre os países. Elas sempre foram necessárias, em qualquer época.

Uma coisa importante, que não pode ser esquecida, é que as tecnologias ajudam, mas não mudam as necessidades do homem, a capacidade de criar, a vontade de aprender.

➤ Aluno 9

O computador é uma ajuda muito grande, sempre usei esse recurso, desde pequeno. Na internet faço a busca que preciso em mais de um *site* para comparar as informações e ver se é plausível. Isso me ajuda, mas o meu desempenho não mudou [...] é apenas uma fonte de pesquisa mais rápida. [...] mas não é só recortar e colar, a gente tem que ler o que vai colocar nos trabalhos. Os professores cobram muito isso dos alunos.

Eu acho que os professores usam (tecnologias) para mudar o ambiente de sala, sair da rotina, pegar mais a atenção dos alunos.

Na profissão que eu quero (medicina), as tecnologias podem ajudar muito em pesquisas, com novos equipamentos para salvar vidas. Sempre vai ajudar, facilitar. [...]. No futuro, talvez a escola termine e cada um vai estudar em casa, ligado na internet. Eu penso que todas as profissões serão diferentes, não só a medicina. O mundo está mudando [...]

Quem tem mais acesso, quem usa (tecnologias) tem mais vantagem porque é mais rápido, mais atualizado, tem maior facilidade de ascender profissionalmente.

➤ Aluno 10

As tecnologias são importantes porque com elas se tem mais informação que não se obtém por outros meios. É uma explosão de informação. É possível ficar por dentro de muita coisa.

Eu uso direto, mas antigamente era mais para me divertir com jogos e comunicação. Hoje, é mais para o meu estudo. Eu sempre fui bom aluno e, com a internet, a busca cada vez maior de informação me ajuda a ter conhecimento mais amplo. Houve uma mudança, as pessoas têm que raciocinar de diferentes modos. [...]

No meu caso, eu quero fazer medicina. Com as tecnologias é possível interagir em diferentes países, trocando experiência de trabalho para melhorar/incorporar novos conhecimentos [...] intercâmbio. Divulgar novas descobertas.

Na escola, eu acho que as aulas multimídia poderiam ser mais exploradas. [...] O uso tem como objetivo deixar o aluno mais focado na aula e, também, porque demonstrar através de

representações leva a um entendimento maior por parte do aluno. [...] acho que os professores também querem fazer as aulas mais atrativas, como uma espécie de entretenimento.

[...] a EAD não daria respostas como o ensino presencial. Eu não faria um curso a distância porque eu acho que o ensino não pode ser bom [...].

➤ Aluno 11

Eu uso tecnologia o tempo todo, celular, computador, [...], e a internet para ter mais notícias do que acontece no mundo e isso ajuda a escrever mais e melhor. Porque com mais informação a gente pode saber mais coisas e selecionar o que é mais importante.

Na escola, eu acho que mudou muito o jeito do professor dar aula, tem mais pesquisa, não só de trabalho em casa, mas durante as aulas; tem mais apresentação com *Power Point*. Eles usam mais as tecnologias. E o bom é que com a internet em tudo que é lugar a gente pode pesquisar qualquer assunto em qualquer lugar, não precisa estar em uma biblioteca. É possível pesquisar o que interessa e, também o que o professor quer. [...] isso tudo facilita o estudo, mas o meu desempenho sempre foi muito bom, as minhas notas continuam altas.

Mas eu acho que a escola em geral usa pouco (tecnologias) e as públicas em especial, que não tem possibilidade de adquirí-las, não usam quase nada. A gente lê sobre isso no jornal, em revistas, em todo lugar. O ensino público é muito ruim.

Eu quero fazer medicina e penso que as tecnologias oferecem materiais que influenciam na precisão, nas técnicas e, então, os riscos de “erros” (médicos) são menores.

As tecnologias são imprescindíveis na busca incessante de atualização. Para mim, as tecnologias facilitam a vida das pessoas, mas ainda não é todo o mundo que tem acesso as tecnologias. No futuro, elas podem ajudar como meio de vida para as pessoas, para diminuir a diferença entre ricos e pobres, nas questões da saúde e econômicas. [...] colocar todo o mundo “mais ou menos” no mesmo nível. Dar chance a todos. A tecnologia poderia ser essa oportunidade.

➤ Aluno 12

Eu uso muito todas as tecnologias: *iPod*, celular, internet [...] no meu dia a dia. Na escola, as aulas ficam mais interessantes e animadas. É possível visualizar alguns processos que facilitam para o professor e para nós (alunos) porque eles ensinam mostrando o que está acontecendo e nos aprendemos visualizando e entendendo melhor. Mas também tem um lado que não é tão bom porque a internet também pode dispersar [...], a gente acaba se distraindo e se distanciando da busca inicial. Na hora de pesquisar, é preciso cuidar se o site é confiável, os professores costumam orientar onde fazer pesquisas.

Eu pretendo cursar medicina e acho que as tecnologias facilitam a pesquisa, com estudos que ajudem a buscar a cura de doenças; na troca de informações com outros médicos, com outros centros importantes; na busca de novas informações. As pessoas que lidam com tecnologias estão a frente no conhecimento em geral, não apenas no conhecimento restrito a sua área de atuação. É algo a mais na formação do profissional.

Mesmo com tudo de bom que a tecnologia oferece, tem um lado negativo na relação das pessoas, [...], elas ficam mais individualistas, mais sozinhas e, às vezes, podem não saber o que está acontecendo com pessoas ao lado delas.

➤ Aluno 13

Eu uso tecnologias direto [...] e na escola também. As tecnologias ajudam para leitura de jornais, revistas, ciências, economia, esporte e, assim, a gente pode estar muito melhor informado. [...] as aulas são mais dinâmicas e o professor trabalha coisas que estão acontecendo em tempo real, é muito mais ágil.

Hoje, para qualquer profissão elas são facilitadoras, [...] reduzem o espaço ao mesmo tempo em que ampliam a informação. Em um espaço pequeno é possível guardar informação acumulada [...]. Um bom profissional pode sempre buscar outras formas de interpretar, de encaminhar procedimentos médicos, legais [...] isso porque ele poderá estabelecer intercâmbio com outros profissionais da sua área.

O acesso a internet confere mais bagagem ao profissional. Com isso, o aporte salarial pode ser maior. Por outro lado, quando as tecnologias modernizam os processos de trabalho também podem estar gerando desemprego. As tecnologias não garantem somente coisas boas ou aspectos positivos. Seria muito bom que todos pudessem fazer uso das tecnologias, de forma igualitária [...] usando todas as tecnologias nas mais diversas situações do dia a dia, e não só um pouquinho na escola ou na *lan house*.

➤ Aluno 14

As tecnologias são muito importantes na minha vida fora e dentro da escola para me comunicar com meus amigos, fazer pesquisas, estudar para provas, fazer simulados que vão me ajudar no vestibular [...]. Isso tudo me ajuda muito, mas não me garante melhores notas.

Na escola, os professores pretendem dinamizar as aulas, prender nossa atenção e auxiliar a nossa aprendizagem [...] é uma forma de visualizar e apreender o que está sendo falado.

Eu quero fazer Direito e as tecnologias facilitam porque é possível usar mecanismos de fazer “as coisas” (processos) chegarem até você, sem que você precise ir buscar lá fora um processo, um despacho [...] essas coisas de advogado. É tudo mais ágil e facilitado, até a escrita. Por exemplo, hoje tem modelo para tudo, não é preciso escrever uma procuração, um petição, é só completar com os dados de cada pessoa. [...] por isso eu acho que há uma relação de dependência entre tecnologias e trabalho. Quem domina a tecnologia está alguns passos a frente de quem não domina. Assim, na busca de um trabalho, já está em vantagem.

Em uma seleção, que usa (tecnologias) já mostra ser mais interessado, mais culto e mais inteligente, porque não é qualquer um que aprende.

➤ Aluno 15

Eu uso muito tudo [...].

Na escola, o meu desempenho com ou sem tecnologias é muito bom [...]. Claro que elas facilitam o trabalho dos professores e o nosso, dos alunos. A gente tem informações complementares sobre os assuntos que o professor traz, é possível compartilhar conhecimentos, todos os alunos acabam participando mais porque trazem mais informação, lêem mais. As aulas demonstrativas também ajudam muito [...], é possível visualizar processos que sem a tecnologia seria impossível [...] isso desperta o interesse e facilita a aprendizagem.

Na vida profissional, é possível se obter muito mais informação e desenvolver pesquisa e, na vida pessoal as tecnologias ajudam na organização de compras, vida bancária e, assim, sobra tempo para outras coisas.

A tecnologia também ajuda a capacitar as pessoas para que elas possam se atualizar e continuar no mercado de trabalho, sem isso o desemprego pode ser muito maior.

Eu acredito que a informática nunca vai parar de crescer e, mesmo que em algumas profissões ela tome conta, o presencial é muito importante. Eu não conheço, talvez a EAD possa oferecer boa formação, mas eu não faria a minha formação a distância.

➤ Aluno 16

Eu faço uso das tecnologias para estudar, pesquisar, buscar referências que eu possa consultar no livro [...]. Quando o professor faz uso de tecnologias as aulas tendem a ser mais dispersivas. Parece, para alguns alunos, que aula com tecnologia é menos importante [...].

Quanto ao meu aproveitamento, as tecnologias não influenciam. Sempre fui boa aluna.

Entretanto, eu acho que as tecnologias são muito importantes e serão cada vez mais imprescindíveis, porque é uma forma de se conectar ao mundo; pela facilidade de planejamento no trabalho; maior praticidade: planilhas, textos, figuras [...] é possível construir trabalhos mais ricos em detalhes; na transmissão de informações do que é produzido.

Eu pretendo seguir carreira acadêmica e as tecnologias serão muito importantes na divulgação de pesquisas e na realização de pesquisas. Mas elas não são um fim, elas são um meio para que o homem busque se desenvolver cada vez mais, viver melhor e com mais conforto.

➤ Aluno 17

Hoje em dia eu não sei pensar sem tecnologias, elas estão em tudo o que eu faço: pesquisa, informação, diversão e comunicação. Elas também controlam a nossa vida, isso passa pela violência da cidade [...].

A internet está presente no meu dia a dia tanto para a minha vida pessoal quanto escolar, em função dos trabalhos que os professores pedem. Assim, as tecnologias facilitam para que se tenha mais informação, melhores pesquisas [...] os professores indicam sites confiáveis para que a turma consulte.

Além disso, nas aulas, os professores trazem as tecnologias para atrair os alunos, mas muitas vezes acaba dispersando porque trabalhar em dupla nos computadores gera bagunça.

Na minha profissão, – eu quero fazer Direito –, acho que a tecnologia auxilia nas consultas a pareceres, leis, processos e tudo o mais. Também é uma forma de atualização, pesquisa e informação.

Em qualquer profissão, ter conhecimentos básicos de informática auxilia a conseguir emprego [...] eu acho que a pessoa que tem acesso às tecnologias no dia a dia, já é favorecido, já está em vantagem sobre quem não tem mesma intimidade com as tecnologias. Oferecer tecnologias apenas para uma parcela da população é muito ruim, cria uma barreira entre os que têm e os que não têm, ou só tem para fazer trabalho mecânico, não usam para si.

Seria muito bom se as tecnologias fossem para todos. Eu tenho acesso a provas de outros vestibulares e, só com isso, tenho mais chance de ingressar no curso que escolhi, por que estou mais bem preparada. Isso é só um exemplo.

➤ Aluno 18

Faço uso de muitas tecnologias e tento descobrir o potencial de cada uma delas, explorando ao máximo os usos, melhor rendimento. Eu pretendo fazer Engenharia da computação e eletrônica. Acho que o meu interesse nas tecnologias é movido por isso, com o que eu pretendo para o meu futuro profissional [...].

Na escola, eu prefiro as aulas tradicionais, em que há mais atenção, menos brincadeira, menos dispersão. A não ser se as salas fossem equipadas com computadores individuais, um para cada aluno. Aí sim, seria muito bom, o aproveitamento poderia ser melhor.

Claro que as tecnologias facilitam, mas, por outro lado, tem o lado negativo das tecnologias, como a corrida armamentista, o domínio de países “tecnologizados” sobre os menos “tecnologizados”, que só produzem as tecnologias, mas não detém o conhecimento para criar coisas novas e o desemprego criado pela automatização de serviços.

Outro aspecto negativo é o salário, não apenas pela exigência de conhecimentos mínimos, mas também porque com a menor oferta empregos as pessoas acabam aceitando qualquer coisa.

➤ Aluno 19

As tecnologias são tudo, são indispensáveis na vida moderna. Auxiliam na pesquisa e no aprofundamento de conhecimentos, desenvolvendo novas possibilidades na saúde, na área de combustíveis, de alimentos [...].

Na escola, elas podem levar a um maior interesse, mas quando o aluno gosta de uma disciplina, o professor usar ou não tecnologia não faz diferença. Eu acho que o uso de tecnologias ajuda as disciplinas mais chatas, aquelas que são muito teóricas, então ficam mais acessível, [...] abre caminho positivo para o que não se gosta tanto na escola.

O professor procura atrair a atenção dos alunos e quebrar a monotonia, por isso ele planeja aulas com tecnologias, mesmo que a disciplina dele não precise

As tecnologias têm um grande peso para se conseguir emprego, para que não haja exclusão e para que não haja perda salarial, porque as tecnologias tendem a ocupar cada vez mais espaço na vida

das pessoas, em todos os trabalhos será necessário saber usar as tecnologias, para qualquer coisa. Assim, não dá para pensar o futuro sem elas.

Acho que o professor nunca vai ser substituído pela tecnologia, mesmo na EAD, porque sempre será preciso ter um professor para planejar um curso, montar um vídeo. Pode ser diferente, mas ainda assim, é ele quem faz a aula.

Eu não faria um curso a distância, o convívio social da escola é muito importante.

➤ Aluno 20

Eu adoro tecnologias: TV como entretenimento, vídeos para jogar, MP3 para ouvir música, o computador para me comunicar [...]. Como estudante eu uso para pesquisar e fazer trabalhos, e nas aulas eu procuro tirar o melhor proveito, mas elas não influenciam o meu desempenho em termos de nota. É claro que eu faço os meus trabalhos com mais informação, pesquiso em diferentes sites, leio muito mais [...], mas na maioria das vezes o interesse é meu, não é porque o professor ou a escola exigem.

As tecnologias facilitam a vida pessoal e escolar e, quem souber se beneficiar do seu potencial terá muito melhor proveito de todas as situações [...].

Eu acho que alguns professores e alunos ainda pensam que aula com tecnologias é uma aula de brincadeira. Muitas vezes a gente sente que o professor planeja pensando no que o aluno vai gostar ou que a sua aula será menos monótona. Ele não está preocupado em aprofundar a matéria.

As tecnologias exigem cada vez mais qualificação e isso muda a relação com o trabalho. O sujeito tem que estar sempre estudando para não ficar para trás.

➤ Aluno 21

Eu gosto muito de tecnologias tanto na minha vida pessoal quanto na escola. Eu acho que o aprendizado é melhor, é mais fácil aprender visualizando. Também para pesquisar e buscar mais informações as tecnologias ajudam muito, mesmo que isso não melhore o meu desempenho em termos de nota [...]. É claro que se eu posso fazer mais coisas, porque as tecnologias me permitem ser mais rápida, e isso interfere no meu desempenho de um jeito positivo, mas as minhas notas não dependem de usar mais ou menos tecnologias.

Na escola, os professores usam com a intenção de ajudar a aprendizagem dos alunos, fica mais fácil aprender com aulas mais dinâmicas e que misturam muitos jeitos de mostrar como as coisas acontecem [...]

Um aspecto negativo das tecnologias são os relacionamentos que parecem ficar mais superficiais, mais afastadas. Por essa razão não gostaria de fazer um curso a distância, sinto falta de estar entre as pessoas [...].

Tem também essa coisa de trabalhar em casa. Claro que isso é mais econômico para as empresas, mas eu acho que não forma grupo, as pessoas vão ficando muito isoladas.

Saber usar as tecnologias confere reconhecimento às pessoas, assim, o emprego pode ser mais fácil. Já é um cartão de visita na hora de uma seleção.

➤ Aluno 22

As tecnologias são essenciais no cotidiano. Os jovens usam mais para diversão: computador, jogos, MSN, [...], já os adultos usam para coisas mais sérias, para o trabalho.

Na escola, ajudam no meu desempenho para pesquisar, para aprofundar os conteúdos que o professor trabalha em sala de aula, mas as minhas notas são boas mesmo nas disciplinas que não usam tecnologias.

Quando eu faço trabalho usando a internet, eu procuro pesquisar em *sites* que o professor indica porque são mais confiáveis, tem muito lixo na internet. Às vezes eu acho alguma coisa interessante e vejo com o professor se é confiável.

Os professores usam para passar os conteúdos de um jeito mais interessante, mais ágil, com mais novidades. Rompe com o tradicional. Com as tecnologias os jovens gostam mais e são mais interessados [...].

No futuro, as tecnologias serão cada vez mais necessárias como auxiliares e como facilitadoras do trabalho [...]. Por seu caráter facilitar, [as TIC] pode trazer maiores ganhos financeiros, pois é possível fazer mais coisas ao mesmo tempo: mais projetos e mais pesquisas científicas.

Na escola ainda há muita restrição, mas em casa o uso não tem limite.

➤ Aluno 23

Eu sinto que as tecnologias já são parte da minha pessoa. Não saberia viver sem a internet para entrar no MSN, fazer trabalhos e pesquisas. Quando não é a internet é o celular, o videogame [...].

No colégio, o computador é um meio de encontrar informações e de fazer pesquisa. Em cinco minutinhos o trabalho está pronto, é super fácil [...]. Neste tipo de trabalho, procuro sites confiáveis: de universidades ou recomendados pelos professores.

Nas aulas, quando o professor usa Power Point, ou outros *softwares*, ou mesmo filmes é super bom, porque ajuda a fixar a matéria. Aquilo que a gente ouve, vê e discute a gente fixa mais. Eu acho que é esse o objetivo, fixar a matéria, além de romper com a rotina, com sentido de atrair.

Na vida profissional é das coisas mais importantes. Se um computador quebra no trabalho não é possível trabalhar, fica tudo parado [...]. Computador é agilidade, torna tudo mais fácil e rápido. Por isso as tecnologias são a possibilidade de melhores ganhos.

A única coisa negativa das tecnologias é que o contato face a face se perde. Por outro lado, como não é possível encontrar todas as pessoas que a gente gostaria, o computador resolve. Mesmo porque é possível fazer tudo ao mesmo tempo: pesquisar, bater papo e ouvir música.

➤ Aluno 24

As tecnologias ocupam todos os lugares, estão presentes no nosso dia a dia [...]. No lazer eu uso jogos, MSN, celular e a internet. Sem tecnologias me sinto perdida. [...]

Na escola, o que mudou foi a minha forma de estudar, e isso ajuda no meu desempenho porque me auxilia a cumprir todas as tarefas, estar em dia com as matérias. Os professores trazem as tecnologias para a sala de aula para facilitar o trabalho deles e para auxiliar a nossa compreensão [...].

Quando pedem algum trabalho de pesquisa, a maioria dos professores orienta onde buscar as informações necessárias. Mas quem tem que fazer o trabalho é o aluno, os professores não aceitam qualquer coisa. “Cortar” e “colar” eles não aceitam. Tem outros professores que aceitam qualquer coisa [...].

Eu pretendo fazer arquitetura e, é claro que as tecnologias auxiliam muito o trabalho do arquiteto. Usando *softwares* da área é possível desenvolver mais de um projeto ao mesmo tempo e atender mais clientes e, portanto, o ganho financeiro é maior. Quem não sabe mexer no computador terá mais dificuldade de conseguir emprego em qualquer área.

O lado negativo no computador é que nem sempre os *sites* são confiáveis, além de problemas de segurança, exposição na internet e problemas de pedofilia.

➤ Aluno 25

As tecnologias estão em muitos lugares, em quase tudo o que a gente faz, na alimentação, por exemplo, é o *fast food*, em casa é o microondas. No meu dia a dia o que mais conta a comunicação via celular, que eu até uso pouco porque a internet oferece muitas outras possibilidades: ORKUT, MSN, Skype [...]

No meu estudo ou quando eu preciso informação rápida, a internet dá conta e de forma bastante rápida, mas tem que fazer busca em sites confiáveis, em jornais conhecidos [...], tem muita informação falsa e, por isso é preciso buscar orientação com os professores ou pesquisar muito.

As tecnologias oferecem atualização rápida e fácil para muitas coisas, até mesmo de informática. No UOL eu me atualizo em notícias, eu acho melhor do que ler jornal de papel, economia, e música, que é minha área de interesse [...]

No meu entendimento o livro é insubstituível, eu gosto de ler não só o que os professores mandam, tem muito livro bom e isso me ajuda a escrever melhor e ter mais conhecimento, saber mais coisas [...] mesmo assim, se a gente não tivesse tantas tecnologias talvez eu lesse mais, como meus pais faziam.

Na escola, o meu desempenho depende basicamente do tempo, da organização, da dedicação que eu tenho com diferentes disciplinas. Eu, por exemplo, prefiro a área de humanas, são mais fáceis do que as exatas, mesmo que as primeiras usem menos tecnologias do que as exatas. Quer dizer, não é a tecnologia que me faz ser melhor aluno, é o meu interesse.

Na escola eu acho que nós (alunos) valorizamos quando o professor utiliza tecnologias em aula, mas no Brasil ainda é uma realidade muito distante da maioria das escolas, da escola pública em especial e dessas escolas menores, que não tem recursos.

Aqui, quando os professores usam tecnologias é para promover a interação, cativar o aluno, despertar o nosso interesse [...] Eu, na verdade, acho que nem precisa usar informática, até uma aula dramatizada pode ser muito boa, e ajudar a fixar a matéria, prestar atenção

Eu pretendo seguir a profissão de músico e, é claro que as tecnologias podem ajudar, e muito. Mas a criação, a técnica com o instrumento é desenvolvida pela pessoa, não tem tecnologia que dê conta.

Acho que também é possível ter melhores ganhos, afinal, se a gente ganha tempo, dá para fazer mais coisas, se deslocar com mais rapidez. Eu acho que sim.

➤ Aluno 26

As tecnologias têm um lugar imenso na minha vida. O computador é a melhor coisa que podiam inventar: para pesquisar, ler notícias, falar com os amigos (ORKUT, MSN). Sem elas a gente não vai para frente, porque o progresso não será o mesmo, as coisas não serão tão rápidas e eficientes. As tecnologias dinamizam tudo [...], a vida das pessoas fica mais fácil, até dona de casa é mais ágil com as tecnologias que tem hoje em dia.

No colégio, desde o início a gente tem informática. No início, eram mais jogos, agora o uso é na matéria, para o professor trabalhar os conteúdos, para fazer pesquisas. Também é legal porque as aulas podem ser mais divertidas e descontraídas. Além do mais, “ver e fazer” é melhor do que só ouvir o professor, a gente aprende melhor, mas não por ser mais fácil, é porque é melhor [...]. O professor pode gerar mais debate porque traz mais informação para os alunos.

As minhas notas são ótimas e eu estudo sempre, faço todos os trabalhos que os professores solicitam.

O futuro profissional sem tecnologias é difícil, para qualquer profissão. Ser um bom profissional depende dos equipamentos, dos recursos que a pessoa tem a disposição. O trabalho com o uso de tecnologias super modernas poderá ser mais eficiente, fazer um trabalho mais perfeito e de forma mais rápida.

Para as pessoas humildes as tecnologias são ruins, pois acabam marginalizando essas pessoas.

As tecnologias representam status, é preciso ter dinheiro para comprar novos equipamentos e acompanhar as novidades do mercado. Com isso o lucro é maior.

Eu acho que usar tecnologia “diferencia” a pessoa, sem instrumentos não é possível oferecer o mesmo atendimento

➤ Aluno 27

Eu faço uso de tecnologias tanto para os trabalhos da escola: pesquisas, dever de casa, leituras, buscar informações [...], quanto na minha vida pessoal: ORKUT, MSN, música, jogos e tudo o mais.

O meu desempenho na escola é muito melhor, eu não conseguiria fazer todos os trabalhos e pesquisas se eu não tivesse o auxílio do computador. Basta colocar o assunto que a gente quer pesquisar e vem muita coisa. Aí, é só selecionar os sites mais confiáveis, os sites de universidades, de revistas científicas, aqueles que os professores orientam [...]

Os professores usam como parte da matéria e, as vezes, para entusiasmar os alunos, quando eles sentem que os alunos não estão interessados. É mais atraiva a aula com tecnologias, além disso, é bom trocar de ambiente.

Com as tecnologias, o conhecimento e a informação são mais rápidos, é possível obter conhecimentos com maior velocidade.

Com rapidez de informações é possível que os salários sejam maiores, além disso é possível armazenar informações em menor espaço.

O lado negativo tanto profissional quanto socialmente é a exclusão que as tecnologias provocam. Se hoje as pessoas estão mais unidas pelas tecnologias, quem não tem acesso fica de fora, é excluído.

➤ Aluno 28

As tecnologias são boas e ruins ao mesmo tempo. Por um lado elas me fazem perder muito tempo, porque eu me distraio no ORKUT ou no MSN com os amigos. Eu também gosto de jogar e de ouvir música, e isso atrapalha nos estudos, o tempo parece que passa mais rápido [...].

O lado bom é que quando tem trabalho da escola e pesquisa é mais fácil com a internet. É possível buscar muito material em pouco tempo. Eu costumo pesquisar em sites que os professores orientam. Outra coisa que eu considero negativo nas tecnologias é que a gente acaba tendo menos contato “de verdade”. As pessoas se encontram menos, trocam menos idéias. Eu acho que as tecnologias inibem, acaba não rolando a aproximação entre as pessoas.

Na escola a maioria dos professores usa tecnologia em sala de aula e isso é bom, ilustra a aula do professor e fica mais interessante. Também ajuda nos debates, como estímulo para discutir o que o professor está trabalhando [...].

O mundo hoje em dia não pode ser pensado sem tecnologias. A vida é mais dinâmica, as coisas acontecem em tempo real e o tempo parece passar mais rápido porque é possível fazer mais coisas em menor espaço de tempo. Além do mais fica tudo mais fácil quando se tem tecnologias a disposição.

Acho que por isso os salários podem ser maiores, se eu posso fazer mais coisas em menos tempo, então eu posso fazer mais projetos, atender mais clientes [...].

➤ Aluno 29

Na minha vida tudo funciona com tecnologia. Desde que eu sou pequena que eu uso computador com internet. Meus pais sempre me ensinaram a jogar, fazer pesquisas, estudar, procurar coisas que me interessam. E não é só para estudar, para viajar, me comunicar [...] hoje em dia, quando a gente conhece já não pede o número do telefone, pede o MSN. É assi que eu me comunico com a maioria dos meus amigos, mesmo fora do Rio. Também é mais barato.

No colégio eu não sei o que seria da minha vida sem computador. Ele me ajuda para que eu organize as tarefas de todas as matérias, é muita coisa para fazer e, sem o computador seria impossível dar conta de tudo.

Os professores costumam usar essas tecnologias mais modernas para atrair o interesse dos alunos e mudar do tradicional. Acho que dá uma visão mais ampla da matéria.

Mas eu acho que é mais fácil para os jovens fazer uso das tecnologias do que para as pessoas mais velhas. Afinal, nós já nascemos mergulhados nas tecnologias, já os mais velhos tem mais dificuldade, tem menos intimidade com o computador. A gente nota isso com alguns professores que não conseguem fazer coisas muito legais [...].

Eu acho que as tecnologias vão ser cada vez mais usadas, no futuro quem não souber usar vai se dar mal, vai ter dificuldade de conseguir e de se manter no emprego.

A única coisa negativa é que vira vício e as pessoas acabam mais sozinhas, as relações ficam muito distantes.

➤ Aluno 30

As tecnologias na escola servem para deixar os alunos menos entediados. Com tecnologias os alunos prestam mais atenção e o professor dá uma aula melhor, mais interessante.

Além disso, o desempenho é melhor porque é possível fazer mais trabalhos bem feitos, a pesquisa é mais fácil. Claro que o aluno tem que saber buscar informação confiável, mas como a gente acaba com muita informação, acaba aprendendo com mais profundidade [...]. É impossível pesquisar só em um site, então, a gente acaba lendo muito mais material e descobrindo coisas que talvez não encontrasse se pesquisasse só nos livros. Eu costumo procurar além do que o professor pede e orienta. Quanto mais eu aprender melhor será na hora das provas, do vestibular e para a minha vida em geral.

Com tudo isso eu acho que as minhas notas são melhores, se eu posso fazer mais e melhor, isso reflete no meu resultado. Claro que eu me esforço [...].

As tecnologias também ajudam a prestar mais atenção, mesmo em aulas menos interessantes, como a aula de religião, o professor passa um filme, debate com a turma, pede uma pesquisa [...] é bem melhor.

No futuro, por bem ou por mal as pessoas terão que saber usar, nenhuma profissão vai funcionar sem um mínimo de tecnologia. Então, os salários de quem souber usar serão melhores, mesmo porque quem não souber não vai ter emprego, ou pelo menos, vai ter empregos piores, ganhando menos.

Outra coisa importante é a qualidade do trabalho, com tecnologias é melhor. Por isso é importante qualificar o trabalhador, com maior especialização naquilo que possa fazer bem feito. Assim, cada um vai saber fazer bem uma coisa.

Um lado muito negativo é o uso excessivo, que acaba afastando as pessoas umas das outras. Outra coisa é a questão da exclusão social, sem saber usar e sem acesso, as pessoas mais pobres ficam a margem, são excluídas, não vão conseguir emprego, “só por causa deste detalhe”.

➤ Aluno 31

As tecnologias são fundamentais. Elas são responsáveis por outro jeito de fazer as coisas. A internet já desbancou a TV e outras formas das pessoas se comunicarem. Hoje é tudo por e-mail, celular, ORKUT, MSN, computador [...] é uma forma de convívio social.

Eu acho que mais importante do que a questão pedagógica é importante saber usar, saber o que o recurso que o professor tem a disposição oferece. Por exemplo, algumas aulas são melhores sem o uso de tecnologias, porque não faz diferença [...]. Já para outras é fundamental, como nas aulas de Física, por exemplo [...] o meu desempenho é melhor, eu aprendo mais. Eu acho que ajudam a pensar, não tem limite o que se pode fazer com as tecnologias, ajudam o aluno a se expressar pela quantidade de informação disponível. Se a gente sabe mais, então escreve melhor, discute com mais conhecimento das coisas. Pesquisar com a internet é um mundo que se abre, basta saber quais as fontes que devem ser consultadas, mas isso os professores orientam.

Quando os professores usam, em geral as aulas são mais dinâmicas, interessantes para nós (alunos) e para os professores também. Deve ser muito mais fácil planejar as aulas, acompanhar o desempenho dos alunos [...].

Por outro lado as pessoas estão ficando cada vez mais sedentárias, não se encontram tanto, perdem um pouco do convívio. Também vão menos ao cinema. Eu acho que há redução ao invés de expansão das relações humanas [...] e isso é muito negativo.

Eu acredito que no futuro tudo vai passar pelo digital [...] não há como concorrer sem tecnologias. Elas possibilitam que tudo seja mais rápido. Quem não tiver conhecimento das tecnologias que chegam ao mercado em velocidade cada vez mais rápida não terá como competir. Elas são imprescindíveis.

Com o preço cada vez mais baixo, as tecnologias tendem a se popularizar e permitir uma maior interação entre as pessoas, só que virtual.

➤ Aluno 32

O que eu mais uso é o MP3, eu não gosto muito de ficar na frente do computador [...], mas é claro que as tecnologias melhoram o desempenho porque possibilitam que se faça mais em menos tempo. Quando eu pesquiso eu já vou direto em sites confiáveis [...], os professores orientam e, então, fica mais fácil.

Eu sempre fui boa aluna, mas eu acho que é possível ter melhores notas com as tecnologias, porque se a gente tem acesso a mais informações, acaba sabendo mais.

As aulas que integram a fala do professor e tecnologias ajudam para visualizar experiências no laboratório que de outra forma seria impossível [...] Mas tem professores que só usam Power Point, aí é muito chato, dispersa a turma com muita conversa que não tem nada a ver com a matéria.

No futuro profissional, as tecnologias vão me ajudar muito. Na verdade, a ajuda é para todo aquele que souber usar. Eu vou poder desenvolver mais projetos ao mesmo tempo e usando *softwares* específicos para cada um.[...]. Com isso, os ganhos podem ser maiores.

Uma coisa ruim das tecnologias é que elas banalizam o trabalho humano porque o que o homem pode fazer, a máquina faz. Nesse sentido *cria o desemprego*.

Eu acho que essa questão homem tecnologia tem que ser pensada (no sentido) “o que está em função do que”: o homem das tecnologias ou as tecnologias do homem.

Seria bom se as pessoas fossem mais valorizadas, hoje em dia se valoriza muito a máquina.

➤ Aluno 33

Não tem como pensar a vida sem tecnologias. Elas ocupam uma grande parte da minha vida [...].

Na escola, as tecnologias, os *softwares* de física e de outras disciplinas ajudam a visualizar o que o professor trabalha. Melhora o entendimento do assunto e ajuda a reter o conhecimento. São jeitos de aprender [...]. o computador e o audiovisual facilitam o entendimento pelas várias possibilidades de som, de olhar e de ler. Para alguns alunos ajuda mais do que para outros, mas eu acredito que o desempenho não muda. Pelo menos, para mim, isso não muda nada, mas ajuda.

Os professores planejam aulas com tecnologias para fugir da rotina, da aula tradicional e, também, porque eles sentem que os alunos gostam [...] claro que às vezes tumultua, o grupo se dispersa com brincadeiras [...].

Na vida profissional elas representam rapidez e agilidade na elaboração de projetos, de atendimento, de informações necessárias para resolver questões que surgem, e que nem sempre se tem tempo de aguardar que alguém venha resolver. Tem que ser imediato. Então as tecnologias podem ajudar, e muito.

Não tem como fugir do uso de tecnologias, em qualquer profissão. Hoje em dia, mesmo nos empregos mais simples elas estão presentes. Então, tem que saber usar. Não só porque facilitam, mas porque o trabalho é mais eficiente, mais ágil [...].

Os salários também podem ser beneficiados para aqueles que dominam o uso de tecnologias, mas isso não pode se sobrepor ao conhecimento profissional. O que conta é ser dedicado, correr atrás dos novos conhecimentos, estudando sobre o que faz, estar sempre em dia é essencial.

É importante saber que o sujeito é mais do que a máquina, é ele quem inventa, quem produz conhecimentos novos, até mesmo para continuar criando novas tecnologias, novos recursos, novas curas [...].

➤ Aluno 34

As tecnologias são muito úteis, não só para a comunicação: celular, ORKUT, MSN, [...] mas para o trabalho da escola também.

No colégio, acho que é o uso mais importante. É mais importante do que ir à biblioteca pegar livros para pesquisar. Os professores orientam quais os *sites* de busca mais confiáveis e, então, é possível fazer um trabalho com boa qualidade, muita informação e, tudo isso com maior rapidez.

Por isso, as tecnologias acabam sendo um complemento para os estudos [...], aquilo que é trabalhado em sala de aula pode ser enriquecido com a pesquisa na internet, aumentando o conhecimento daquilo que se aprende na escola.

Eu acho que os professores usam tecnologias variadas para envolver os alunos, fazer com haja maior participação [...]. Além disso, o ensino tem que ser adequado ao contexto do mundo atual, mais moderno, ágil, onde as coisas acontecem em ritmo acelerado. Não dá mais para pensar em ficar falando sem parar e os alunos ouvindo, sem envolvimento. A vida hoje em dia é mais dinâmica.

Os professores cobram mais dos alunos, trabalhos melhores, notas melhores, participação [...] isso porque eles partem do pressuposto que o aluno já tem “tudo muito na cara”, muito facilitado, então, pode fazer mais, com maior profundidade.

O meu desempenho, e acho que todo o aluno de escolas que oferecem tecnologias no dia a dia, é melhor. Não em termos de nota, mas de aproveitar mais, prestar mais atenção, porque mesmo uma coisa que poderia ser “chata” de aprender, fica interessante.

Para os estudos só é ruim para quem se dispersa com jogos e conversas no MSN. Aí, deixa acumular o estudo e, as notas podem refletir isso.

No futuro, qualquer profissão vai precisar, cada vez mais, ter profissionais que saibam usar tecnologias, operar maquinário especializado [...]. o salário maior também é reflexo do quanto o

empregado sabe. Se ele souber usar, pode ganhar mais, mas não garante. O mais importante é ter conhecimento “de verdade”. Só assim é possível ser um bom profissional. É preciso estudar a vida inteira para acompanhar os avanços tecnológicos e incorporá-los na profissão, como meios de facilitar, criar, produzir coisas novas.

Eu acho que quem se forma em cursos a distância não pode ser um profissional, pode sim desempenhar bem uma tarefa, uma atividade mecânica, que pode ser aprendida em um manual. É isso, a EAD é um manual. O professor é indispensável para orientar a aprendizagem dos alunos, e ele muitas vezes que desperta o nosso interesse.

➤ Aluno 35

Eu uso mais tecnologias na minha vida pessoal do que na escola. Na internet eu converso, pesquiso, faço trabalhos, mas na escola só no laboratório e nas aulas de inglês. Nas salas comuns não tem computador e, neste ano (3º ano do ensino médio) o foco é no vestibular, é muita matéria [...].

As tecnologias dão a sensação de perda de tempo, de que o tempo passa muito rápido. Às vezes eu converso um pouco e quando vejo já perdi horas, há muita dispersão quando a gente não sabe se organizar. Isso é um lado ruim da tecnologia. Mesmo na hora que eu estou fazendo trabalho sério, como uma pesquisa ou buscando alguma informação, o tempo parece que passa mais rápido [...], um site remete a outro, e outro e, quando a gente vê já está atrasado.

Outra coisa negativa é a quantidade de informação errada que a internet disponibiliza. Tem que se ter muito cuidado na hora de buscar informação, tem que saber o que se quer e onde buscar. Outra coisa é confrontar informações em vários *sites*. Isso ajuda a ter mais certeza se está correto ou não.

Acho que as aulas com tecnologias facilitam a nossa aprendizagem. Aquilo que a gente vê, parece que fica mais gravado [...].

Outra coisa é a facilidade na comunicação, hoje em dia todo mundo tem internet, celular e, sendo mais barato, qualquer um pode ter.

A própria empresa, a escola é uma empresa, possibilita uma comunicação mais ágil, as notas podem ser melhores, os trabalhos também. Eles podem ser feitos com melhor qualidade, mas desde que o aluno seja atento a informação de qualidade.

Os professores são exigentes com os resultados e cobram que os alunos façam o melhor.

No futuro, o profissional que não acompanhar o avanço tecnológico não vai se manter em nenhuma profissão, quem não sabe mexer “perde o mundo”, fica “para trás”, porque sempre vai ter alguém que saiba [...]. Os ganhos de quem domina serão sempre melhores. Mas uma coisa é certa, as tecnologias possibilitam ganhos financeiros, e só. A qualidade final de um produto também é maior.

Por isso, se a escola é uma empresa, a escola que oferece já “larga na frente”. O aluno que sair dessa escola já é melhor do aluno do que aquele que sai de uma escola “comum”. E não é porque a tecnologia ensina mais, mas é porque tendo mais informações e o professor trabalhando com mais elementos, ele pode ensinar mais e melhor aos alunos, ele pode exigir mais, os alunos podem discutir com maior aprofundamento.

O aluno de uma escola boa tem muitos outros jeitos de obter conhecimentos, viajando, conhecendo lugares, falando línguas, fazendo intercâmbios. É muito desigual estudar numa “escola boa” ou em uma “escola pública”, sem recursos.

➤ Aluno 36

Eu uso bastante todo o tipo de tecnologia, em especial para estudar, pesquisar, para enriquecer a qualidade dos meus trabalhos. Isso ajuda o desempenho do aluno. Se a gente tem mais informação, pode aprofundar conhecimentos, discutir com os professores e, mesmo com as pessoas com quem a gente convive [...];

Os professores têm propósitos de fazer uma aula diferente, com mais criatividade, conquistar o aluno, fazer a sua aula mais interessante [...]

No futuro, as tecnologias serão cada vez mais importantes e necessárias. Cada vez mais teremos que saber lidar com elas. Não será possível desenvolver projetos sem o uso de *softwares* sofisticados, em qualquer área o avanço (tecnológico) “leva a isso”. Com isso os ganhos serão maiores.

Com tudo isso, com toda essa importância que as tecnologias têm na vida do homem moderno, não se pode esquecer que é preciso haver equilíbrio entre um mundo real e um mundo virtual. A vida está aí, é preciso encontrar as pessoas, ser solidário. Em gente que trabalha em casa, não vai ao cinema, não encontra amigos, acaba se isolando do mundo. Isso é um aspecto muito negativo das tecnologias. Elas levam a isso.

Eu nunca faria uma formação a distância, a não ser que fosse a única possibilidade de formação. A escola também funciona como um lado social. Eu tenho amigos desde a pré-escola até agora. Alguns já nem estudam aqui e continuam os meus melhores amigos. Isso é muito importante. Eu acho que curso a distância ensina a fazer uma coisa tipo manual, não tem discussão, não tem troca e, o professor, com tantos alunos nunca vai trabalhar com qualidade. Ele vai fazer o mínimo.

➤ Aluno 37

É difícil viver sem tecnologia. Quando acontece alguma coisa e eu me vejo sem elas eu fico desesperado. Falta comunicação, os trabalhos não podem ser feitos [...]. eu me sinto perdido. A internet é a linguagem mais atrativa que se tem acesso: MSN, leituras de textos de autores consagrados, publicidade, cinema. Não dá para pensar a vida sem internet.

Na escola a informática está muito associada às disciplinas de ciências, são os laboratórios com materiais super sofisticados e os professores que aproveitam todo esse material para fazer aulas muito boas. Mas o professor tem que conhecer muito para usar os *softwares*, para ajudar os alunos e, às vezes para acompanhar o que os alunos sabem [...], tem aluno que sabe muito e acaba ajudando o professor. Eu vejo isso como uma coisa positiva, o conhecimento não é só do professor. Mas isso depende do professor, é claro. Tem professor que não aceita que o aluno saiba mais do que ele, fica inseguro.

De um modo geral eu acho que as tecnologias deixam as aulas mais interessantes. De novo, dependendo do professor. Quando é usar por usar é negativo, o aluno sente, se desinteressa, acaba

bagunçando a aula, mas quando o professor tem conhecimento da matéria, aí sim ele busca a tecnologia certa, o programa certo para enriquecer a sua aula [...], independentemente de serem as tecnologias imprescindíveis. Em outras matérias as tecnologias não entram só para enriquecer, elas fazem parte do nosso aprendizado. Em robótica, por exemplo, impossível não usar tecnologias sofisticadas.

Hoje e cada vez mais, quem não souber usar estará fora do mercado de trabalho. Usar meios de comunicação a seu favor conta pontos, mostra agilidade, rapidez.

As pessoas que não sabem usar são “alienadas”, estão fora do mundo.

A escola, a faculdade ou qualquer ambiente de estudo concentra as pessoas em torno de interesses comuns, estimula o pensamento e a troca de idéias. Já nos cursos a distância, mesmo com toda a tecnologia promovendo interatividade, só é possível fazer se for um curso de menor responsabilidade, um curso de atualização. Só depois de já saber muito, aí tudo bem.

➤ Aluno 38

Faço uso de IPod, celular, MSN e da internet no meu dia a dia, tanto na minha vida pessoal quanto escolar. Não é possível pensar em fazer pesquisa ou qualquer trabalho longe da internet: é mais fácil, mais rico, tem muito mais informação.

Por isso, acho que o desempenho dos alunos em geral é muito melhor. Claro que a gente está falando de uma escola e de alunos que tem tudo, tem muitas oportunidades de saber das coisas em outros lugares que não a escola. Hoje em dia, a vida na escola e a vida fora da escola se completam. A escola não é o único lugar de aprender. Às vezes se aprende mais fora da escola do que dentro dela. Mas (a escola) também tem o lado de conhecer gente, de fazer amigos que não dá para abrir mão.

Alguns professores usam tecnologias para adiantar o seu trabalho, para facilitar no planejamento, na organização das notas dos alunos e menos nas aulas, mas outros, fazem aulas muito boas com tecnologias. Mostram na prática, “ao vivo”, o que é muito teórico, e isso ajuda muito. Mas ainda são poucos os professores que tem domínio e que sabem usar, em geral são os professores das matérias mais científicas.

Quando não é bem planejado o uso de tecnologias as aulas ficam tão chatas quanto as aulas mais tradicionais [...]

No futuro, com o avanço das tecnologias cada vez mais rápido, as pessoas terão que correr atrás do conhecimento, caso contrário, ficarão para trás rapidamente. Assim, quanto mais “relacionado” com as tecnologias, mais privilegiado você será, estará em um “patamar diferenciado” e, com isso terá melhores chances profissionais, poderá desenvolver mais e melhores projetos.

O acesso às tecnologias muda o modo de pensar, de se relacionar com o mundo.

Se um dia eu precisar fazer algum curso a distância, eu até faço, mas não será um curso importante, será sempre uma complementação profissional.

➤ Aluno 39

As tecnologias são como uma ferramenta a mais na vida das pessoas modernas. Eu, por exemplo, já nasci em meio a elas, não tem como pensar a minha vida sem elas. Facilita tudo: marcar encontro com os amigos, bater papo sem sair de casa e sem ter uma conta de telefone absurda, pesquisar, fazer trabalhos [...]. Tudo o que eu pensar envolve tecnologia.

Na escola, o professor utiliza para diversificar, dinamizar, sair da rotina. Algumas disciplinas não têm como sair do tradicional, mas mesmo assim as tecnologias podem ajudar a deixar alguns conteúdos mais interessantes.

Em aula com uso de tecnologias a tendência é que a participação seja menor e o trabalho do aluno mais autônomo. Isso falando em aulas que cada um fica no seu computador, ou no seu microscópio, ou qualquer outro recurso individual. Nesses casos o professor precisa ser muito mais atento e ter domínio total do grupo e da matéria, pois cada um caminha do seu jeito, com questões muito diferentes, puxando para interesses pessoais. O professor tem que saber muito para trabalhar assim. Por outro lado, como todos (os alunos) tem tecnologias em casa, dá para continuar descobrindo coisas, aprofundar conhecimentos. Já os professores ficam mais limitados as tecnologias que a escola oferece, porque ele tem pouco tempo em casa e deve ter outras coisas para fazer, ou talvez não tenha tantos recursos.

É claro que as tecnologias ajudam no desempenho, não nas notas, porque se não houvesse tecnologia o ensino seria bem diferente. Mas como nós temos acesso a quase tudo, a gama de possibilidades de conhecer as coisas, de estabelecer relações, de discutir, de participar de diferentes grupos de discussão é enorme.

No futuro, as coisas as tecnologias tendem a ser ainda mais usadas [...], em especial na área de pesquisa.

Acho que os salários não serão maiores. Hoje em dia são, porque ainda tem muita gente que não sabe usar, mas no futuro, com as tecnologias cada vez mais acessíveis, todo o mundo terá acesso e poderá concorrer no mercado de trabalho. Se bem que quem já usou desde sempre e já teve oportunidade de uma boa formação já está em vantagem. Mas acho que no futuro pode igualar, dependendo do quanto a pessoa se esforçar. Ela até poderá vir de uma escola que não oferece boa formação, mas superando as deficiências da sua formação [...] acho que dá para igualar. Isso sempre depende da pessoa e dos jeitos criativo de uso.

Por enquanto, o mundo globalizado não é para todos, ainda tem muita gente de fora. Essa gente não tem opção porque não em acesso. Mas isso é por enquanto, porque com as tecnologias cada vez mais acessíveis, isso pode mudar em pouco tempo.

➤ Aluno 40

Eu faço muito uso de todas as tecnologias desde pequeno. Acho que não saberia me virar sem elas. Para o colégio é muito importante para estudar, fazer pesquisas, trabalhos, na sala de aula despertam o interesse. São imprescindíveis.

Quando eu faço pesquisa, eu procuro informações no Google. Tem muito site que não é confiável. Às vezes, pesquisar na internet é até mais difícil, porque um site te leva a outro e mais outro e, quando a gente vê já nem sabe o que estava procurando. Dispersa muito se a pessoa não for atenta.

Na escola, as tecnologias são meios auxiliares para fixar a matéria, despertam o interesse e tornam as aulas mais dinâmicas. Mas isso depende da disciplina e do professor. Alguns professores abusam de *Data show* ou de filmes para ilustrar conteúdos trabalhados. Nesses casos, a turma, em geral, se dispersa, fica conversando [...].

O meu desempenho é ótimo, tanto nas disciplinas em que o professor usa quanto nas que não usa. Mesmo assim, eu acho que as tecnologias me ajudam em geral, porque eu tenho acesso a mais informações e isso me possibilita aprofundar os meus conhecimentos, tirar dúvidas, me possibilita aprofundar a discussão sobre qualquer assunto do meu interesse. Há uma troca e um tipo de estudo “a distância”, porque mesmo sem sair de casa eu posso discutir e trocar com os meus colegas. Isso é “a distancia”. E funciona.

Isso não quer dizer que eu prefira cursar qualquer formação a distancia é apenas mais uma possibilidade que as tecnologias oferecem [...].

O bom da escola é ficar junto com os colegas, fazer amizades, conversar “cara a cara”. As tecnologias não substituem as relações pessoais, o estar com amigos.

Saber usar as tecnologias ajuda muito. Não basta ter acesso a elas e não explorar [...]. Às vezes, um recurso como celular, som, computador é subutilizado. Aí não adianta ter tanta sofisticação e “jogar fora”, tem que usar tudo o que um recurso oferece. E eu acho que os professores e geral não exploram todo o potencial das tecnologias, já os alunos dominam mais.

Na vida profissional, as tecnologias possibilitam maior precisão na produção e na qualidade dos produtos. Com isso, os produtos valem mais, o lucro pode ser maior e os salários também.

Mesmo assim, são os usos, o saber usar que determina a permanência no emprego e a possibilidade de maiores ganhos. Mas, se a pessoa não acompanhar a evolução das coisas, fica “para trás”. Por isso, não é uma coisa de saber mais ou menos, tem que saber usar de todos os jeitos e acompanhar as novidades na sua profissão [...]. Não é uma opção, é uma necessidade, tanto quanto saber línguas. E não é só o Inglês.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)