

Trabalho docente e TIC – alguns apontamentos

Elizabeth Menezes Teixeira Leher (UFRJ)
Ligia Karam Corrêa de Magalhães (UERJ)

Eixo Temático - Tecnologia: pra que te quero?

Resumo

Este trabalho aborda os discursos das políticas educacionais brasileiras para a formação de professores e as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) objetivando compreender o lugar de destaque que a elas vem sendo atribuído. Assume como suporte teórico-metodológico a Análise Crítica do Discurso (ACD), nos termos em que formulada por Fairclough (2001), em busca de pistas que permitam a abordagem das relações entre os discursos acerca de formação-trabalho docente e, não menos importante, a conversão das tecnologias à condição de agentes de mudanças paradigmáticas no processo de formação de professores.

O desenvolvimento da tecnociência e, mais especificamente, das tecnologias da informação e comunicação (TIC) promoveram mudanças na forma das sociedades imaginarem e representarem suas experiências tecnológicas. A relação que estabelecemos com elas nos permite falar em um “imaginário tecnológico, um conjunto de representações sociais e fantasias compartilhadas que informam nossas concepções sobre as tecnologias” (Felinto, 2005, p.7). As TIC, imbuídas do papel de sujeito, conformam novas formas de subjetivação e de sociabilidade – exercem seu poder e conformam discursos, modelando modos de subjetivação, antecipando desejos, incitando necessidades de consumo, organizando novas formas de pensar e ser.

No conjunto das práticas sociais, e nos mais diversos discursos, podemos observar a centralidade atribuída às TIC nos quais é reforçada a crença de que a tecnologia é a força motriz para as mudanças inexoráveis, desconsiderando o contexto histórico-político-social no modo de produção capitalista na qual são engendradas.

Também no campo da Educação, principalmente a partir dos anos 90, as TIC ocupam lugar central na formulação das políticas educacionais brasileiras. Nos discursos acadêmicos em geral e nos mais diversos textos sobre educação são feitas referências à utilização das tecnologias. Alguns defendem sua incorporação como imprescindíveis à modernização da escola, equiparando-a a outros setores da sociedade

nos quais as tecnologias estão quase que “naturalmente” presentes; outros entendem a inclusão das tecnologias no processo educacional como uma forma de democratização, de acesso a informação e de equação das desigualdades. Nesse sentido, essas perspectivas colocam as tecnologias no lugar central das mudanças positivas na educação, instituindo novos paradigmas.

Considerando um outro referencial de análise, estudos críticos apontam que a questão fundamental diz respeito aos modos de apropriação das tecnologias aos processos educacionais e ressaltam a distinção entre as propostas de utilização das TIC entre os países do Norte e os do Sul (Barreto e Leher, 2005).

No discurso que sustenta a ideologia da “globalização”, as TIC permitem às pessoas o acesso democrático e igualitário às informações, possibilitando uma igual inserção no mundo. Entretanto, como os modos de incorporação das tecnologias aos processos educacionais nos países desenvolvidos e periféricos apontam trajetórias distintas, é possível verificar a máxima de Orwell, em *A Revolução dos Bichos*, de que todos são iguais, mas alguns são mais iguais do que os outros.

A presença das TIC nas políticas educacionais tem sido impostas pelos organismos internacionais aos países periféricos, em especial na de formação de professores. Há um grande investimento em programas de educação a distância, focalizando, em grande parte, a formação continuada. O discurso que sustenta esses altos investimentos é feito 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 físicas; (4) de inclusão digital; (5) de certificação em larga escala, dentre outros.

De modo distinto, nos países centrais a ênfase está na formação inicial e continuada dos professores e as TIC são estratégias para aperfeiçoamento do processo de formação.

Nas palavras de Ramonet (2004), a incorporação das tecnologias

beneficia sobretudo os países mais avançados, já beneficiários das revoluções industriais precedentes, e agrava o que denomina-se “exclusão digital”, esse abismo que se abre entre os bem providos de tecnologias de informação e os desprovidos delas, que são muito mais numerosos.

Com isso, os docentes, nos países periféricos, são alijados de uma formação inicial que lhes possibilite o conhecimento acerca do potencial destas tecnologias,

proporcionando uma apropriação que estabeleça a mediação necessária ao desenvolvimento de seu trabalho, constituindo-se como sujeitos autônomos em sua prática pedagógica.

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 controle do tempo de contato dos alunos com os referidos materiais, concebidos como mercadorias cada vez mais prontas para serem consumidas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (doravante Diretrizes) (Resolução CNE/CP Nº1 de 18 de fevereiro de 2002), 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 tecnologias *na* e *para* a formação de professores tem sido ressignificado. Ao depositar nas tecnologias a solução dos problemas *da* e *para* a formação de professores, constata-se um deslocamento onde o desempenho dos alunos depende menos da formação dos professores e mais dos materiais pedagógicos utilizados: um modelo de substituição tecnológica, fundado na racionalidade instrumental.

Essa racionalidade instrumental enfatiza uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores, e destes na sua prática docente. A ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar enfatiza a separação entre “o pensar” a educação e a sua execução; a desvalorização do trabalho do professor pela primazia da prática; e a padronização do conhecimento escolar através do controle e do gerenciamento do processo de escolarização. Nestes termos, importa o aumento da produtividade dos sistemas educacionais e o uso intensivo das tecnologias. O que parece não importar é a construção de possibilidades para que os professores se apropriem destas tecnologias para redimensionar as condições concretas da sua produção.

Em oposição ao discurso das Diretrizes, “é importante empreender o movimento de pensar as “tecnologias na educação”, focalizando a sua apropriação educacional; rompendo com a tendência a valorizar as tecnologias em si, como se sua presença pudesse ser encarada como um fim em si mesma” (Barreto e Magalhães, 2004). O reducionismo a que é submetida a incorporação das TIC transparece na medida em que estas constituem estratégias para o desenvolvimento das competências visadas, principalmente através de propostas de formação de professores a distância. Assim, as TIC propiciam a operacionalização da formação baseada em competências.

Essas diretrizes e orientações são 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.

O trabalho do professor, fruto de sua formação inicial (e, depois desta, da formação continuada) desaparece junto com ele. Ora, se o investimento é em tecnologias e se a estas é atribuída a responsabilidade por mudanças na educação, o foco deixa de ser a formação de professores e passa a estar nas tarefas que este professor executará (na operacionalização das novas tecnologias). Para tal, não será preciso formá-lo, mas submetê-lo a treinamento, capacitação e qualificação, em cursos de educação continuada e a distância. A presença das TIC no sistema educacional fica legitimada, as recomendações dos organismos internacionais são atendidas, é promovida a simplificação da formação docente como certificação em larga escala, e o professor é tornado “tarefeiro” (Kuenzer, 1999, p.182; Freitas 2002, p. 146).

Em se tratando da apropriação pedagógica das novas tecnologias da informação e da comunicação, é preciso considerar a complexidade da “recontextualização” (Bernstein, 1996), dupla e específica, implicada¹. No entanto, a “ressignificação” da formação de professores favorece a simplificação/pasteurização do que deve ser aprendido, legitimando a sua leitura a-crítica. No discurso do MEC, à complexificação dos materiais de ensino tem sido articulado ao aligeiramento da formação: os novos materiais de ensino em lugar do trabalho docente, o “sistema tecnológico” no lugar do sujeito, os “métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância” sustentando a “construção de um novo paradigma para a educação brasileira”.

Quando as mediações são obliteradas, são esvaziadas as possibilidades das práticas pedagógicas. Quando os meios de ensinar e os materiais didáticos são postos como substitutos do trabalho docente, o barateamento do ensino é inevitável. Quando as multimídias servem como ilustrações para a transmissão rápida dos conhecimentos (Chauí, 1999), o decantado paradigma é investido de uma indignação muito particular: a que joga fora as possibilidades de reconfigurar as mediações com base nos meios; a que se aproxima dos novos materiais, querendo “distância” do trabalho (velho ou reconfigurado) com eles. (Barreto, 2000)

O trabalho docente propriamente dito, tem sido objeto de inúmeros deslocamentos semânticos, como parte do processo de seu esvaziamento deliberado. As operações ideológicas empreendidas metamorfoseiam o trabalho em “atividades” e “tarefas” do professor, termos estes sustentados pelas categorias da “prática e da prática reflexiva” (Freitas, 2003, p.1096). No contexto da “globalização”, é imperativa a “flexibilização” do trabalho docente por meio de seu enfraquecimento material e simbólico:

Materialmente, os docentes foram forçados a aceitar gratificações de desempenho que, pretensamente, premiam os mais capazes e produtivos. (...) Do ponto de vista simbólico, (...) um processo desqualificador que resultou na construção de uma imagem extremamente negativa para a categoria” (Barreto e Leher, 2003, p. 40-41).

A formação docente, progressivamente reduzida, no discurso e na prática, à capacitação, à atualização e ao treinamento, não foge às influências dos postulados neoliberais que reconfiguram, no caso específico, as políticas educacionais. É importante pontuar que nas relações entre discurso e mudança social, a “comodificação” do discurso educacional ultrapassa os limites da dimensão simbólica e instaura,

concretamente, o lugar da sobremercantilização da educação (Barreto, 2004). Como forma de construção do discurso por uma outra hegemonia e possibilidade de enfrentamento das práticas concretas de opressão e exploração, é preciso retomar a categoria trabalho como expressão da criação humana. O esvaziamento da formação docente é expressão de um processo mais profundo de desconstituição do próprio trabalho como dimensão do ser social. O resgate da dimensão intelectual do professor como organizador e produtor da cultura requer, ao mesmo tempo, a desalienação do trabalho. No lugar de instrumento e meio para veicular as TIC, a formação docente deve garantir que estas possam ampliar a capacidade criadora do professor. Neste contexto, as tecnologias assumem um outro caráter: de instrumento de coisificação do professor para um meio de ampliar a sua condição de sujeito produtor e organizador da arte, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Referências

BARRETO, Raquel G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educ. Soc.*, set./dez. 2004, vol.25, n. 89, p.1181-1201.

BARRETO, Raquel G. *Multimídias, organização do trabalho docente e políticas de formação de professores*. Sessão especial. 24^a Reunião Anual, Caxambu, 24 a 28 de setembro de 2000.

BARRETO, Raquel G. e LEHER, Elizabeth M. T. Imagens das tecnologias: a questão do sentido hegemônico. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N; BARRETO, R. G. (orgs.) *Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BARRETO, Raquel G. e LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila O. (org.) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

BARRETO, Raquel G. e MAGALHÃES, Ligia K. C. Tecnologias na formação de professores: entre políticas e práticas de linguagem. Trabalho apresentado no *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.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FELINTO, Erick. *A religião das máquinas: ensaios sobre o imaginário da cibercultura*. Porto Alegre, Sulina, 2005.

FREITAS, Helena C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educ. Soc.*, dez. 2003, vol.24, no.85, p.1095-1124. ISSN 0101-7330.

FREITAS, Helena C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, ago. 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educ. Soc.*, dez. 1999, vol.20, no.68, p.163-183.

LEHER, Elizabeth M. T. e MAGALHÃES, Ligia K. C. O processo de configuração do trabalho docente: o discurso da política educacional brasileira e as tecnologias da informação e da comunicação. Trabalho aprovado para ser apresentado no *IV Seminário internacional - As Redes de conhecimento e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura*, Junho 2007.

RAMONET, Ignácio. A nova ordem do discurso. *Le Monde Diplomatique*, Paris, jan. 2004. JC e-mail 2438, de 06 de Janeiro de 2004. <http://www.infonet.com.br/carvalhoinformatica/Novidade%20para%20Internet.doc>

ⁱ “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. Nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária. O discurso pedagógico cria sujeitos imaginários. É preciso refinar esse conceito sobre o princípio que constitui o discurso pedagógico. Trata-se de um princípio *recontextualizador* que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos. Neste sentido, o discurso pedagógico não pode ser identificado com quaisquer dos discursos que ele recontextualiza. Ele não tem qualquer discurso próprio que não seja um discurso recontextualizador” (Bernstein, 1996, p. 259) (grifos do autor).