

A QUESTÃO DAS TIC NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA EAD

*Aline Souza Mandeli*¹

RESUMO

O texto trata de questões referentes às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a formação inicial de professores a distância. Discute o determinismo tecnológico presente na adoção das políticas de formação inicial em nível superior de professores na modalidade EaD e como tal racionalidade chega ao professor em sua formação. A proposta é analisar alguns determinantes da temática: a abertura de mercado com a utilização das TIC, como o conhecimento é tratado no corpus estudado e como a supervalorização das TIC interfere na formação do professor, trabalhando com conceitos de “substituição tecnológica (parcial e total)” (BARRETO, 2010a), bem como os possíveis problemas da formação inicial dos professores na EaD, advindos do viés difundido. Desta forma, encontramos a disseminação de uma formação aligeirada, flexibilizada, e a propagação de um novo professor “reconvertido” (EVANGELISTA, 2012b) com novas características, facilitador, gerenciador, eficiente e eficaz.

Palavras-chave: TIC. Formação de Professores. Políticas Educacionais

ABSTRACT

The text addresses issues related to Information Technology and Communication (TIC) and initial teacher formation at a distance. Discusses the technological determinism present in the adoption of policies for the initial formation of teachers in higher education in distance learning mode and as such rationality comes to teachers in their formation. The proposal is to analyze some determinants of the theme: the opening of the market with the use of TIC; as knowledge is treated in the corpus studied and as the overvaluation of TIC interferes with the teacher formation, working with concepts of "technological substitution (partial and total)" (BARRETO, 2010a), and possible problems of initial teacher formation in distance learning, in the widespread bias arising. Thus, we find the spread of a superficial education, more flexible, and the spread of a new teacher's reconversion (EVANGELISTA, 2012b) with new features, facilitator, manager, efficient and effective.

Keywords: Information. Technology and Communication. Teacher Education. Educational Policies.

¹ Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialização em Educação pela Universidade Estadual de Londrina e Graduação em Pedagogia também pela Universidade Estadual de Londrina .Contato: aline.galileu@hotmail.com

INTRODUÇÃO

I

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é um tema que precisa ser discutido quando se está falando sobre políticas educacionais e formação inicial de professores em EaD. Sua importância se dá pelo fato de ser sensato desmistificar a forma como as TIC têm sido tratadas nas políticas educacionais. Para tanto, o debate deve ultrapassar discursos favoráveis ou desfavoráveis às TIC, evitando posições tecnofílicas ou tecnofóbicas sobre o assunto, como nos diz Filho (2010, p.84) “tecnologia é algo importante e amplo demais para ser deixado meramente ao encargo dos tecnólogos, dos tecnocráticos, dos tecnofílicos ou dos tecnofóbicos”.

Nesta perspectiva, averiguamos como as TIC são tratadas nos documentos² sobre políticas de formação inicial de professores em nível superior realizada na EaD. Analisamos também o discurso valorativo relacionado às TIC, presente no *corpus* documental. Com a verificação deste material, percebemos que tais discursos têm como base o determinismo tecnológico. Para Lima (2004, p. 8) no determinismo tecnológico é criada uma ilusão tecnológica,

que apresenta a utilização das novas tecnologias educacionais, demarcadas pela discussão sobre a técnica em si, como se esta tivesse uma ‘vida própria’ e não fosse um conjunto de meios, de instrumentos utilizados pelos sujeitos políticos para alcançarem determinados fins. O pensamento humano fica adaptado à lógica do instrumento e a partir do mito sobre a ‘planetarização’ das técnicas, se legitima um determinismo tecnológico sofisticado onde reina a primazia do técnico: se entroniza o instrumental e se minimiza o político, o teórico, o desvendamento das intencionalidades que estão presentes nos projetos pedagógicos (e societários!) em embate na sociedade.

A ilusão tecnológica culmina na substituição tecnológica, seja a parcial ou total, como apontado por Barreto (2010a, p.1315). Sendo assim, partiremos destes conceitos para a busca da compreensão de alguns elementos que constituem a relação das TIC com a formação de professores. Lembremos da famosa passagem de Marx: “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX apud NETTO, 2011, p.22). Iniciaremos discutindo a base determinista que está na política. Posteriormente relacionaremos como a racionalidade manifesta nessa base determinista chega até o professor, sua formação e trabalho.

² Os documentos analisados foram: Indicadores de qualidade para educação superior a distância (BRASIL, 1998); Referenciais de qualidade para educação superior a distância (BRASIL, 2003); Referenciais de qualidade para educação superior a distância (BRASIL, 2007); Relatório da Comissão assessora para educação superior a distância (BRASIL, 2002); Ações estratégicas em educação superior a distância em âmbito nacional (BRASIL, 2005a); Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2005b). Programa do Pró-licenciatura - Propostas conceituais e metodológicas (BRASIL, 2005c). Nosso método de análise de documentos é baseado em Evangelista (2012a) e Shiroma, Campos e Garcia (2005). Estas últimas autoras (2005, p. 427) assinalam que, ao mesmo tempo, os documentos são “produtos e produtores de orientações políticas”. Eles proporcionam elementos para apreensão da realidade, oferecendo “pistas, sinais, vestígios” que conduzem ao entendimento não apenas da aparência da fonte em si mesma, “mas dos projetos históricos ali presentes” (EVANGELISTA, 2012a, p. 58-59). Vale ressaltar que a maioria dos documentos analisados é da vigência do Governo Lula (2003-2010), período que estudamos na dissertação de mestrado.

II

Lidando com o material estudado, percebemos que o discurso sobre as TIC sempre vem acompanhado do argumento de que estas democratizam o acesso ao ensino superior e ao conhecimento. Nas versões dos *Referenciais...* (BRASIL, 1998; 2003d, p.2) está escrito que é possível ver “nessa forma de educação [TIC] um meio de democratizar o acesso ao conhecimento”. Prevalece também o discurso de que as TIC permitem a inclusão social por meio da inclusão digital, como por exemplo, o que é afirmado no *Ações...* (BRASIL, 2005a, p.9) “democratização da informação, socialização do conhecimento e inclusão digital, exige o uso de tecnologias de comunicação”, e no *Programa do Pró-licenciatura...* (BRASIL, 2005c, p.7) nos é dito que é preciso “contribuir para a inclusão digital, oferecendo a estudantes e professores acesso às chamadas TIC, Tecnologias de Informação e Comunicação”.

Outro traço observado nos documentos, diz respeito às TIC serem tratadas como necessárias para a qualidade no processo ensino-aprendizagem. Nas versões dos *Referenciais...* (BRASIL, 1998; 2007, p.3) podemos ler: “as tecnologias da informação e comunicação (TIC) são compreendidas como aquelas que tornarão o processo ensino-aprendizagem mais efetivo, intenso e educativo, e o aluno autônomo”. Desenvolve-se o discurso de que “um dos pilares para garantir a qualidade de um curso à distância é a interatividade entre professores, tutores e estudantes. Hoje, um processo muito facilitado pelo avanço das TIC” (BRASIL, 2007, p. 10). A ideia central é que, para atender as exigências de qualidade, as instituições precisam dispor de todo aparato tecnológico que dê conta da interação/integração entre os professores tutores e alunos.

Esta racionalidade perpassa o *corpus* documental, demonstrando elementos para nossa afirmação de que esta política analisada tem como base o determinismo tecnológico, posto que as TIC são colocadas como aquelas que tornarão o processo ensino-aprendizagem mais “educativo”. Em outras palavras, nesta perspectiva, com a presença das TIC, necessariamente o processo de ensino-aprendizagem será mais efetivo, além dos outros aspectos que serão garantidos, como apontado nos excertos; o que definirá a qualidade é a quantidade de tecnologias empregadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

Outro ponto que observamos é a questão da democratização ser tratada de forma simplista, também super-dimensionando o poder das TIC no que diz respeito à democratização. Para fundamentar nossa argumentação sobre a relação do determinismo também com este ponto, recorremos à análise de Barreto (2011, p.49):

As relações entre os substantivos-chave permitem mapear uma cadeia de simplificações que, nas políticas educacionais, tendem a configurar um discurso marcado pela circularidade: as TIC para a EAD e a EAD para a “democratização” através das TIC.

Nesta estrutura reducionista, que podemos relacionar também com a composição da documentação analisada, ficam apagados determinantes ímpares (que serão discutidos abaixo) para a compreensão da totalidade da realidade em estudo. Quando se está falando em TIC precisamos, antes de realizar afirmações otimistas³ ou pessimistas, (e até mesmo

³ De acordo com Braga (2009, p.59) um otimismo ingênuo ocorre nas teorias de Lojkine, que escrevia sobre “as potencialidades emancipatórias inerentes à revolução informacional. Localizando a informática no coração de um processo de transformação produtiva radical apenas comparável àquela trajetória desenvolvida pelo regime fabril, o novo sistema sócio-técnico emergiria deslocando o centro dos conflitos sociais para a esfera do controle social da informação”.

quando as TIC são tratadas de forma fantasiosa), dar um passo anterior para buscar a essência deste fenômeno. De acordo com Filho (2010, p.84) “quando se busca avançar um pouco além, logo se vê quão frágil é a sustentação dos enunciados sobre a tecnologia e sua importância, sobretudo aqueles que pretendem dar a esta categoria um caráter universal e a-histórico”.

Se pensarmos a tecnologia de forma ampla, não como artefatos ou técnicas, mas como um sistema advindo da relação do homem com a natureza, podemos recuperar a passagem de Marx: “A tecnologia revela o modo de proceder do homem para com a natureza, o processo imediato de produção de sua existência e, com isso, também o processo de produção de suas relações sociais e das representações intelectuais que delas decorrem” (MARX apud FILHO, 2010, p. 85).

No entanto, o valor exacerbado dado às TIC no material pesquisado, (a relação direta e simplista com a democratização do acesso ao ensino superior e ao conhecimento, no discurso da inclusão digital ou como aspecto de qualidade), reduz o potencial verdadeiro das TIC, inferindo funções que não estão dentro de seu escopo, colocando um valor em si mesmas e o mais importante, esquecendo-se que estamos em um sistema capitalista e que a tecnologia nesta configuração “serve” de forma contraditória aos interesses da classe dominante. Esta base que fundamenta as políticas educacionais, tem como sustentação a “revolução tecnológica”. Filho (2010, p.85) ressalta que:

Tornou-se lugar comum, parece ser uma espécie de consenso geral nesta época histórica, que os pós-modernos afirmaram ser o fim das meta-narrativas e dos meta-projetos societários, a afirmação de que vivemos uma “revolução científica e tecnológica” ou de que vivemos a “era tecnológica”.⁴

Esta revolução estaria ligada, entre outras questões, às redes estudadas por Castells (1999). Braga (2009, p. 61) afirma que:

Castells recorre pontualmente ao termo *rede* para descrever as novas formas de organização econômica: propõe que todo o funcionamento da sociedade seja equiparável a uma rede que irradia poder, vinculasse por meio de computadores e gera enlaces organizadores das relações sociais. Claramente, o argumento do sociólogo catalão recorre ao determinismo tecnológico como eixo interpretativo ao selecionar um instrumento técnico para construir uma determinada representação de conjunto das relações sociais.

Mattelart avalia esta fase com a “tese dos fins ou crepúsculos: fim das ideologias, do político em proveito do *management*, do fim dos intelectuais contestadores, em proveito da ascensão irresistível dos intelectuais ‘positivos’, orientados para a tomada de decisões”, (MATTELART apud BARRETO, 2010a, p. 1300). Podemos pensar que o professor, neste processo, se transformaria em um cumpridor de tarefas ou metas, dócil ao sistema (cf.: SHIROMA; EVANGELISTA, 2007).

⁴ Vale salientar que a corrente pós-moderna tem como um de seus fundamentos, a “argumentação acerca da impossibilidade dos projetos, da história ou da teoria, defendendo a ideia do capitalismo global como horizonte último da humanidade, situando-se nesse campo as formulações de FUKUYAMA (1992) sobre o ‘fim da história’ e outras teses da chamada ‘agenda pós-moderna’” (FILHO, 2010, p.86), postura contrária à nossa perspectiva de mundo.

Enfatizamos que não descartamos a contribuição das TIC para a educação e para a formação de professores, porém não podemos esquecer que elas fazem parte do contexto social, contexto de interesses divergentes, de luta de classes, contradições, embates e principalmente que as TIC encaixam perfeitamente na proposta de trabalho flexibilizado da reestruturação produtiva. Vale mencionar que as desigualdades sociais em nível mundial são obscurecidas e tomadas como diversidade. Esta é demonstrada na perspectiva defendida nas políticas, como falta ou excesso de tecnologias. De acordo com Barreto (2010b, p.40),

[...] não se trata de desvalorizar a apropriação educacional das TIC, quer pelo distanciamento em relação às demais práticas sociais de alguns sujeitos, quer por ser a única possibilidade de acesso de outros muitos. Entretanto, o conceito de apropriação (“tornar próprio”) impede a recontextualização fundada na noção de que “tudo irá bem na educação desde que haja televisões e computadores nas escolas”.

Nos discursos presentes nas políticas de formação de professores, existe a visão, muitas vezes fetichizada, das TIC em si mesmas serem vistas como produtoras de qualidade. Dessa forma, os meios (TIC) são mais valorizados do que os fins (aprendizagem/formação) “como se sua produção [TIC] pudesse ser pensada fora das relações que as engendram e fossem determinantes de processos em que também estão enredadas” (BARRETO, 2010b, p.36). Há uma incoerência encontrada no material, pois, se por um lado ocorre a fetichização das TIC, propõe-se a superação da racionalidade tecnológica para livrar o cidadão da massificação, mesmo quando dirigido a grandes contingentes. Lemos no *Referenciais...* (BRASIL, 2003, p. 3):

A superação da racionalidade tecnológica, todavia, exige domínio das linguagens e tecnologias de que vamos dispor e abertura para a mudança de modelos “presenciais”, no que diz respeito a aspectos culturais, pedagógicos, operacionais, jurídicos, financeiros, de gestão e de formação dos profissionais envolvidos com a preparação e implementação desses cursos.

Possolli (2012, p. 73), explica que o determinismo tecnológico, disseminado nas políticas de EaD, gera consequências tais que “a tecnologia transforma-se em sujeito e o homem em objeto”. Nesta perspectiva, é elevado

ao trono o instrumental e se minimiza o político, o teórico, o desvelamento das intencionalidades que estão presentes nos projetos pedagógicos [...], assim o discurso parece querer engendrar uma cultura que aponte para a utilização das novas tecnologias como um caminho inevitável (certamente, esse projeto abre portas para novos mercados) neste caso, o pensamento humano fica adaptado à lógica do instrumento e a partir do mito sobre a globalização das técnicas” (SALES, 2008, p. 60)

Esta perspectiva pode extrapolar os espaços escolares, dando a impressão de que as TIC poderiam sozinhas ser ponte para um novo mundo, fazendo-nos esquecer que estão inseridas no contexto da produção. Como explica Barreto (2010a, p.1300), “nesta perspectiva determinista, as TIC podem ser pensadas fora das relações que constituem o contexto da sua produção, como se as extrapolassem ou mesmo transcendessem e, nesta condição, também pudessem instaurar uma espécie de admirável mundo novo”. Dessa forma, tudo se resolveria por meio das tecnologias, sendo em si mesmas consideradas uma “revolução”. Isso auxilia a

reprodução de uma razão meramente instrumental, em que os sujeitos são somente usuários da informação disponível (BARRETO, 2010a, p. 1314). Sem contar que desaparecem as classes sociais e as desigualdades, apoiados na argumentação do acesso. É fortalecida a meritocracia, o indivíduo é responsabilizado por seu sucesso ou fracasso, a culpa acaba caindo na vítima das mazelas deste sistema e não nos “causadores” (cf.: HARVEY, 2008).

III

Alguns determinantes precisam vir à tona quando estamos falando das TIC no contexto do sistema de produção capitalista em sua totalidade. Apresentaremos três destes determinantes na corrida para tal compreensão. O primeiro é a abertura de mercado que muitas vezes não é exposta nos discursos e quando exposta é colocada como benéfica à população. Tal discurso se apoia na formulação de que se houver investimentos “todos” serão beneficiados. No *projeto UAB...* (BRASIL, 2005b, p.1), aparece esta argumentação:

O projeto de construção de uma nação fraterna, justa e solidária vincula-se ao domínio produtivo do conhecimento e a extensão de seus benefícios à população. Nesse sentido, o atual Governo tem reafirmado o caráter estratégico da educação superior e do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação para o crescimento sustentado do país.

No segundo determinante, discutiremos o tratamento da questão do conhecimento em relação às TIC no *corpus* analisado. O terceiro, como esta linha de pensamento presente na documentação, relacionada à supervalorização das TIC, de certa forma interfere na formação e no trabalho do professor, como um dos fundamentos da substituição tecnológica, dando nova forma ao professor, sendo mais um pressuposto para a hipótese de sua *reconversão*⁵.

Como dito, as TIC favorecerem uma abertura de mercado. Esta questão se encontra no material analisado, por exemplo, no documento *Ações...* (BRASIL, 2005a, p. 2): “É responsabilidade social do governo estimular a adoção de modelos e tecnologias educacionais modernas que contribuam para atender às demandas crescentes por uma equalização de oportunidades de acesso à educação e democratização do conhecimento”. O texto continua: “a lei deve regular a educação, indicando a forma de acompanhamento e prestação de contas à sociedade de sua qualidade e de sua capacidade democrática de estimular e viabilizar o acesso às tecnologias digitais” (BRASIL, 2005c, p. 2).

Alguns pontos chamam a atenção nos excertos: há uma recomendação à “adoção” e “acesso” às tecnologias que as regulamentações referentes às IES que ofertam EaD precisam conter. Num primeiro momento poderíamos pensar que este estímulo seria um meio de “equalização” e “democratização” do conhecimento:

O desenvolvimento da educação a distância em todo o mundo está associado à popularização e democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação e a necessidade crescente de elevar o nível de escolaridade e de aperfeiçoamento e atualização profissional contínuo (BRASIL, 2002, p.13).

No entanto, pode ser entendido como um estímulo explícito para a aquisição de novas tecnologias ligando-se, dessa forma, à necessidade da venda deste “produto no

⁵ Esta hipótese foi esclarecida e verificada em minha dissertação de mestrado (MANDELI, 2014).

mercado”. Almeida e Wolff (2013, p.231) apresentam a hipótese de que “a EaD, longe de representar um avanço na democratização do ensino de qualidade no país, pode antes ser uma resposta do capital no sentido de abrir espaço para novas formas de exploração econômica diante do fenômeno da globalização”. Lembrando que as TIC inseridas na educação, desloca a segunda 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” (BARRETO, 2010b, p.35).

No *Relatório...* (BRASIL, 2002 p.5) é recomendado às IES que “o avanço contínuo da ciência e da tecnologia leva a uma periódica necessidade de atualização dos equipamentos e dos conteúdos didáticos”. Em outras palavras será um mercado continuado, no que diz respeito a EaD e as TIC.

Com estes direcionamentos propostos no material analisado, cabe-nos questionar até que ponto na configuração desta sociedade dividida em classes, estes intuitos de oportunidade e democratização que são colocadas como contribuição das tecnologias, são verdadeiros. Questionamos com Marcuse, “Porque uma sociedade estruturalmente injusta vai aprofundar as possibilidades de superação da injustiça que oferecem os meios técnicos que essa mesma sociedade produz e controla?” (MARCUSE apud FILHO, 2010, p.87). Concordamos também com Possolli (2012, p.68) na afirmação de que

O discurso neoliberal⁶ é ilusório e simplista: promete benefícios advindos do mercado para a população, enquanto na prática percebe-se que é justamente na configuração do mercado que residem as origens da desigualdade e da exclusão, esfera em que se reproduzem e se ampliam. O neoliberalismo não se posiciona sobre como solucionar as causas estruturais da pobreza, pelo contrário, sua ação intensifica-a.

Malanchen (2007, p.43) afirma que as TIC têm sido peça-chave da lógica do mercado para ampliação do consumo, chamando a atenção para o fato de que a utilização das TIC como estratégia de EAD, no cenário mundial, é condição para empréstimos dos países desenvolvidos para os em desenvolvimento. A autora assevera que as:

[...] tecnologias têm sido utilizadas como um dos meios mais eficientes na produção e na disseminação de um tipo de conformação social, voltada para o triunfo dos valores de interesse privado e das forças do mercado, e a lógica de remuneração por desempenho ou por produtividade, reforça nossa compreensão de que as reformas no campo da formação docente, assim como, o uso das TIC fazem parte da nova fase de acumulação do capital.

⁶ Para Paulani (2005) no neoliberalismo não há mais a necessidade de uma ciência econômica como no liberalismo, pois o neoliberalismo é normativo, posto que se baseia na norma que “o mercado deve dominar tudo e o Estado deve ficar reduzido ao papel de preservar as instituições que permitam o funcionamento do primeiro” (p.136). O conhecimento as polêmicas e paradigmas acadêmicos, se tornam nesta perspectiva somente um debate em que não se tem como norte a “verdade”, nem a busca de desvendar as relações que presidem o comportamento da economia moderna, assim, para a autora a relação estrita das vertentes pós-modernas com a corrente neoliberal, está em que no pós-modernismo não há distinção entre o valor de verdade em proposições científicas e o valor de verdade das proposições literárias, pressuposto em nossa opinião irresponsável, pois todos os argumentos ficam justificados já que tudo é verdadeiro e legitimado neste mundo pós-moderno, casando muito bem com as proposições do neoliberalismo e do capitalismo em que se parte de algumas “receitas de normas” inquestionáveis.

Em relação ao ponto do conhecimento e as TIC, iniciamos concordando com Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 427) que “palavras importam, fazem a diferença”⁷, percebemos que até mesmo a disposição das frases e proposições dão pistas acerca da racionalidade contida no documento. Nos *Referenciais...* (BRASIL, 2007) e no *Relatório...* (BRASIL, 2002) argumenta-se que o uso das tecnologias deve “estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento” (BRASIL, 2002, p.14; BRASIL, 2007, p.9). Esta passagem causa estranheza quando verificamos que “conhecimento” é o último ponto da lista, deixando, em nossa compreensão, implícita a ideia de que a filosofia da aprendizagem, juntamente com o uso das tecnologias, proporcionará ao aluno do ensino superior da EaD, interação, trabalho em grupo, respeito e *por último* a construção do conhecimento, o que é preocupante quando estamos falando de formação em nível superior, principalmente na formação inicial dos professores. Dado que isto é incoerente com o discurso central da documentação em relação à democratização do acesso ao conhecimento, fica a pergunta: de que conhecimento se está falando?

O terceiro ponto que precisamos tratar é a supervalorização das TIC nos documentos em relação à formação e ao trabalho do professor. São apresentadas como “a solução para todos os problemas” (BARRETO, 2010b, p. 36), neste caso como fonte para modificações na formação e no trabalho dos professores:

Importantes mudanças acontecem quando os professores decidem trabalhar com tecnologias na educação presencial ou a distância. Em primeiro lugar, passam a ser aprendizes de novo: aprendizes de diferentes tecnologias, linguagens e modos de comunicação. Aprendem a gerenciar a sala de aula – presencial ou virtual – de uma outra forma. Aprendem, também, a conhecer a Lei de Direitos Autorais: o direito dos autores nos quais desejam se basear e os próprios direitos, já que passam a ser produtores de impressos, CD-ROM e páginas na Internet. Aprendem, ainda, a conviver com alunos que eventualmente conhecem mais a tecnologia do que eles mesmos, estabelecendo uma relação de aprendizado recíproco. É importante ter clareza de que educação se faz com e para pessoas. Por trás de um software inteligente, de um impresso instigante, de uma página multimídia bem montada, de um vídeo motivador, existem a competência e criatividade de educadores e de outros profissionais comprometidos com a qualidade da educação. (BRASIL, 2003, p. 8)

É nítida a alegação de que o professor modifica-se benéficamente com o uso das TIC. As mudanças do professor seria aprendiz, gerenciador, produtor, competente e criativo. Tais atribuições fazem parte das mudanças disseminadas desde a década de 1990. Mudanças em que o professor é chamado a ser gerente da sala, em um ambiente colaborativo e participativo. O “novo” ambiente educacional, com características da lógica empresarial, relaciona-se com as novas relações capital/trabalho em que é demandado um trabalhador flexível, eficiente, eficaz e adaptável as modificações. Movimento em que são privilegiadas as competências, posto que são delimitadas as competências e a criatividade dos professores

⁷ De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005, p.427) “Palavras importam, fazem diferença, era o alerta feito por um importante relatório, elaborado, em 1995, pela *Comission on Wealth Creation and Social Cohesion* da União Europeia presidida por Dahrendorf”. Este relatório possui um capítulo dedicado ao tratamento do vocabulário para mudança.

em relação ao manejo das tecnologias “inteligentes”, “instigantes” e “motivadoras”. No excerto percebe-se ademais que há uma desqualificação das características do professor anterior à reestruturação produtiva, posto que ocorre uma exacerbação das características do “novo professor”. Por isto, no projeto de professor defendido, ressalta-se que “importantes mudanças” ocorrem com o professor na nova configuração, com base nas TIC. Exemplos da contribuição das TIC para a consolidação da modificação das características do professor são encontrados em *Ações...* (BRASIL, 2005a, p. 7)

A entrada das TICS na EAD exige uma nova logística, uma nova organização, mais afinada adequação curricular; exige uma diferente e adequada formação de professores, gestores, técnicos e alunos, assim como clareia a necessidade de um Planejamento aberto e um diagnóstico, que fazem a base do PPP (Projeto Político Pedagógico) do curso em questão; exige-se também, novo padrão de gerenciamento, de um processo aberto de pesquisa, de comunicação e adaptação/flexibilidade para com as novas questões sociopolíticas e culturais que as TICs e a EAD colocam.

Afirmamos, porém, que tais mudanças são importantes para a continuidade do capitalismo. De acordo com Almeida e Wolff (2013, p. 231),

O escopo basilar da gestão participativa é introduzir uma qualificação de cunho gerencialista. Também conhecido como “competência”, o principal propósito desse tipo de qualificação é quebrar antigas hierarquias e introduzir uma cultura colaborativa entre os trabalhadores para garantir envolvimento e engajamento em conformidade com o novo padrão de produtividade e competitividade assinalado pela globalização neoliberal e por sua principal ferramenta: a informatização da produção.

Outra consequência desta racionalidade, em que as TIC são supervalorizadas e o professor desqualificado, relaciona-se ao ensino, que quase desaparece da documentação, dando espaço à “autoaprendizagem”. Se considerarmos o excerto acima, que propõe mudanças ao professor, observamos que a ele são atribuídas várias funções consideradas importantes, no entanto, não é mencionado o ensino. Esta tendência pauta-se no apagamento dos processos formativos, “resultando na transformação de processos e atividades em estados e objetos, bem como de ações concretas em abstratas” (FAIRCLOUGH apud BARRETO, 2011, p.53). Isso consolida a ideia de que os processos formativos simplesmente acontecem, sendo assim, não há mais uma preocupação com o ensino, não há a necessidade também de quem ensina. Barreto (2011, p.52) chama a atenção “que a feição atual do modo de produção capitalista, não determinada, mas sem dúvida favorecida pela utilização maciça das TIC nos termos da lógica do mercado, sobretudo o financeiro, imprime um ritmo frenético à circulação de informações e ao seu uso competitivo”.

Estas mudanças foram discutidas por alguns autores⁸, sendo levantadas as possíveis consequências para o trabalho e a formação dos professores. Há algum consenso em relação à racionalidade do mercado na escola, no trabalho e na formação do professor. Um trabalho instrumental no qual as informações são vendidas aos seus compradores, ocorrendo primordialmente pela relação direta entre aprendizagem e TIC. Com esta relação posta, de acordo com Barreto (2011, p.49) “o acesso é superdimensionado, chegando a obliterar as

⁸ Cf. Barreto (2008; 2010a), Malanchen (2007), Sales (2008) e Possolli (2012).

questões relativas aos modos de acesso e aos sentidos que eles assumem para os sujeitos envolvidos”.

Tais posições têm desdobramentos sobre o professor, pois se a utilização das TIC for supervalorizada, alterações problemáticas podem ocorrer em sua formação e trabalho, como o esvaziamento e a secundarização de seu papel na escola. Por outro lado, é necessário pensarmos também que:

Do ponto de vista pedagógico, a redução das tecnologias a ferramentas de ensino a distância, exclui justamente os modos da sua apropriação. Não estando presentes no cotidiano dos cursos de formação (inicial) de professores, de modo a sustentar alternativas teórico-metodológicas em condições de produção adequadas, as tecnologias continuam, salvo algumas exceções, como um fetiche para os professores. Portanto, não chegam a ser surpreendentes as dificuldades e hesitações verificadas no trabalho com elas. (BARRETO, 2010b, p. 41)

Em síntese, estes pontos observados fundamentam a substituição tecnológica: a supervalorização das TIC na formação e no trabalho do professor; o acesso às TIC que é relacionado diretamente com a aprendizagem e o conhecimento; a secundarização do ensino e a desqualificação do professor. Barreto nos explica que ocorre:

A substituição da lógica da produção pela da circulação e da lógica do trabalho pela da comunicação. Assim, também na educação, vale a lógica do mercado: quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano, bem como maior a subordinação real do trabalho ao capital e aos que se valem das tecnologias para ampliar as formas de controle do trabalho e dos seus produtos. (CHAUÍ apud BARRETO, 2010a, p. 1315)

Nesta relação simplista e direta em que somente com a circulação da informação através das TIC se chega ao conhecimento, há uma tendência de reduzir a importância do processo ensino-aprendizagem e de quem participa dele. Se cada um tem acesso direto à informação, não é necessário a figura do professor, assim a substituição tecnológica ocorrida na formação e no trabalho do professor se concretiza e, de acordo com Barreto (2010a, p. 1315), de duas formas:

Na *primeira*, radical, estão cada vez mais estruturadas propostas de ensino a distância, especialmente para a formação de professores. Na *segunda*, a substituição assume configurações mais sofisticadas e menos visíveis, na medida em que, com a centralidade deslocada para as TIC, tendem a se materializar como programas de capacitação e treinamento para o seu uso “adequado”. *O professor não é exatamente retirado da cena, mas relegado a um papel secundário, sendo suas ações tentativamente reduzidas a aspectos como o tempo necessário à execução de tarefas determinadas.* (grifo nosso)

Com estas proposições, pode-se ocasionar um esvaziamento do trabalho e da formação do professor, dado que o mesmo ocupa papel secundário no processo ensino-aprendizagem e sua formação é baseada em competências. A afirmação de Barreto (2010b, p. 41), a seguir, sintetiza as características da formação propostas nas políticas educacionais:

[...] (currículo por competências – TIC – avaliação unificada) faz com que circule, no imaginário social e pedagógico, a noção de que a presença das TIC simplifica todo o processo de formação humana. Também tende a promover a redução de professores e alunos a usuários-consumidores, a ponto de, diante de um programa, não produzir os resultados esperados, se investir apenas na capacitação para uma utilização mais eficiente, consolidando a aliança entre reducionismo e sofisticação tecnológica.

Nestes termos, a formação inicial do professor na modalidade EaD, fica reduzida as competências necessárias para a utilização das tecnologias certas para cada momento, sendo avaliada conforme o conjunto de competências. Sua formação e posteriormente sua atuação, segundo Evangelista e Triches (2012, p.304) fica restrita a “qualificá-lo competentemente para a vida na sociedade do conhecimento, da tecnologia, do consumo e da globalização, portanto, para que a hegemonia capitalista não corra riscos. Este professor reconvertido “é necessário para que a educação se molde às novas demandas da atual sociedade capitalista” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p.305).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sérgio Antunes de; WOLFF, Simone. A industrialização da educação na dinâmica do capitalismo contemporâneo: novas tecnologias e o trabalho docente sob o ensino a distância. In: ANTUNES, Ricardo. Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 229-244

BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out./dez. 2010a.

_____. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov. 2010b.

_____. A educação a distância no discurso da "democratização". Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (Curitiba. Impresso), v. 6, p. 43-55, 2011.

BRAGA, Ruy. A vingança de Braverman. In: ANTUNES, R.; BRAGA, R. Infoproletários: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009, p. 59-88.

BRASIL. MEC. SEED. Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed>. Acesso em: 12 abr. 2013.

_____. MEC. SESU. SEMTEC. INEP. CAPES. Relatório da Comissão assessora para educação superior a distância. Brasília, 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2013.

_____. MEC. SEED. Referenciais de qualidade para educação superior a distância. 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2013.

_____. SEED. Referenciais de qualidade para educação superior a distância. 2003.

Disponível em:

<www.nead.ufsj.edu.br/portal/images/docs/referenciaisqualidadeead.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2013.

_____. MEC. Ações estratégicas em educação superior a distância em Âmbito nacional (Recomendações de acordo com a portaria nº 37, de 2 de setembro de 2004). Grupo de trabalho EAD no ensino superior-GTEADES/MEC/SESU - Brasília, 2005a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/acoes-estrategicas-ead.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2013.

_____. MEC. Programa Pró-licenciatura: propostas conceituais e metodológicas. 2005c. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2013.

_____. Projeto Universidade Aberta do Brasil. 2005b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2013.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Jovem professor: um forte. In: SILVA, Mariléia Maria da; QUARTIERO, Elisa Maria; EVANGELISTA, Olinda (Orgs.). Jovens trabalho e educação: A conexão subalterna de formação para o capital. Campinas SP, mercado das letras, 2012.

_____, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. L; RODRIGUES, Doriedson (Org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Campinas, SP: Alínea, 2012a. p. 51-71.

_____. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. Anais... Campinas, SP: ENDIPE, 2012b.

HARVEY, D. O Estado neoliberal. In: _____ O Neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008. p. 75-96.

LIMA FILHO, Domingos L. A “era tecnológica” entre a realidade e a fantasia: reflexões a partir dos conceitos de trabalho, Educação e tecnologia em Marx. In: luz, N. S. da. et all. Tecnologia e trabalho: Desafios na construção da interdisciplinariedade. Curitiba: SINTUTF-PR, 2001, p. 11-26.

LIMA, Katia. Reforma universitária do governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das universidades públicas à ordem do capital? Trabalho apresentado no seminário local preparatório do 5º CONED. Eixo 1: organização da educação nacional. Mesa1: educação à distância. ADUFU, mai. 2004.

MALANCHEN, Julia. As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação? 2007. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2007.

MANDELI, Aline de Souza. Fábrica de Professores em Nível Superior: A Universidade Aberta do Brasil. 2014. 262f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULANI, Leda. Individualismo, Neoliberalismo e Pós-modernismo. In: _____ Modernidade e Discurso econômico. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 115-140.

POSSOLLI, Gabriela Eyng. Políticas de educação superior a distância e os pressupostos para formação de professores. 2012. 235 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2012.

SALES, Maria das Graças Gonçalves Machado. Educação superior a distância na formação de professores: entre fios e desafios, uma experiência formativa? 2008. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2008.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos metodológicos para análise de documentos. Perspectiva, Florianópolis, vol. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez, 2005.

SHIROMA, Eneida ; EVANGELISTA, Olinda. Professor protagonista e obstáculo da reforma. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, vol.33, n.3, p. 531-541, set./dez. Campinas: CEDES, 2007.