

Educação e Pesquisa

revista da facultade de educação da usp

Educação e Pesquisa

Universidade de São Paulo

revedu@edu.usp.br

ISSN: 1517-9702

BRASIL

2003

Raquel Goulart Barreto

TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DISCURSO DO MEC

Educação e Pesquisa, julho-diciembre, año/vol. 29, número 002

Universidade de Sao Paulo

São Paulo, Brasil

pp. 271-286

Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC

Raquel Goulart Barreto

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

Como síntese da pesquisa Tecnologias da informação e da comunicação e educação a distância: o discurso do MEC, o presente artigo analisa o discurso das políticas de formação de professores em curso no Brasil. Está organizado em quatro seções. A primeira aborda os sentidos atribuídos às tecnologias na educação, na sua relação com os modos pelos quais as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) têm sido incorporadas aos processos educacionais. Para tanto, focaliza as perspectivas e propostas definidoras da recontextualização das TIC no discurso pedagógico. A segunda seção discute o conjunto das ressignificações que têm sustentado as políticas de formação de professores, com especial destaque para noções como a do "divisor digital", bem como para as relações entre o deslocamento do trabalho docente para atividade e tarefa, a proposta da formação baseada em competências e o uso intensivo de tecnologias. Em outras palavras, está centrada na relação entre as TIC e a educação a distância (EaD), nas suas múltiplas dimensões. A terceira seção explicita as reduções operadas na incorporação das tecnologias na educação, a partir da análise de discurso dos textos do MEC, cujo movimento principal tem sido o de priorizar a formação de professores à distância, em consonância com as recomendações dos organismos internacionais aos países em desenvolvimento. Finalmente, a quarta seção pontua as tendências atuais das políticas de formação de professores, retomando e remetendo às questões relativas aos sentidos das tecnologias e aos modos da sua apropriação educacional, em diferentes contextos.

Palavras-chave

Tecnologias — Formação de Professores — Discurso.

Correspondência:

Raquel Goulart Barreto
Univ. do Estado do Rio de Janeiro
Avenida Rui Barbosa, 280/204
22250-020 - Rio de Janeiro - RJ
e-mail: raquel@uol.com.br

Technologies in teacher education: the discourse of the Ministry of Education (MEC)

Raquel Goulart Barreto

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Abstract

This article analyzes the discourse of current teacher education policies in Brazil, synthesizing the results of the study entitled Information and communication technologies and distance learning: the discourse of the Ministry of Education. The text is organized in four sections. The first section deals with the meanings attached to technologies in education, in their relation to the ways in which information and communication technologies (ICTs) have been incorporated into education processes. To that end, the text focuses on the defining perspectives and proposals of the recontextualization of the ICTs found in the pedagogical discourse. The second section discusses the set of changes in meaning that have been giving support to teacher education policies, with special emphasis on notions such as that of the "digital watershed", as well as on the relations among the shift of teaching towards activity and task, the teaching education proposal based on competencies, and the intensive use of technologies. In other words, this section is centered on the relation between the ICTs and distance learning, considered in its multiple dimensions. The third section brings out the reductions operated along the process of incorporating technologies in education as revealed by the Discourse Analysis of MEC texts, whose main drive has been that of prioritizing teachers distance learning consonant with the recommendations made by international bodies to developing countries. Finally, the fourth section refers to the current trends in teacher education policies, resuming the discussion and pointing to the issues related to the meanings of technologies and to the modes of their assimilation in different educational contexts.

Keywords

Technologies — Teacher education — Discourse.

Contact:

Raquel Goulart Barreto
Univ. do Estado do Rio de Janeiro
Avenida Rui Barbosa, 280/204
22250-020 - Rio de Janeiro - RJ
e-mail: raquel@uol.com.br

Tecnologias na educação

Antes de tudo, é importante sublinhar a oportunidade da focalização de “novas tecnologias e educação”, tema cada vez mais presente nas discussões educacionais. Por outro lado, também é relevante assinalar os sentidos da conjunção “e”, que liga os termos da expressão utilizada, o qual sugere adição, justaposição e, contraditoriamente, reconhecimento da distância entre eles.

A presente tentativa de aproximação parte do reconhecimento da distância entre os termos (novas tecnologias e educação), tendo como horizonte as relações entre eles, no movimento de analisar os modos pelos quais as “novas tecnologias” têm sido incorporadas aos processos educacionais. Daí o subtítulo escolhido (Tecnologias na educação); o recorte a partir do discurso pedagógico, compreendido como o conjunto das práticas de linguagem desenvolvidas *nas* e *sobre* as mais variadas situações educacionais; e o foco na formação dos profissionais do ensino.

Nesta introdução, é preciso situar algumas questões relacionadas à objetivação das novas tecnologias no contexto educacional. Novas são aquelas tecnologias que não se confundem com as “velhas”: lousa, caderno, lápis, caneta, livros didáticos, etc. Novas, assim, são as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), em uma formulação que demarca o seu pertencimento a áreas não-educacionais, no sentido de produzidas no contexto de outras relações sociais e para outros fins (Barreto, 2002). Tecnologias a serem descontextualizadas das suas áreas de origem e recontextualizadas na educação, com todos os apagamentos aí implicados (Bernstein, 1996).

A referência à origem das novas tecnologias, por sua vez, traz para o centro da análise a questão de uma suposta “revolução científico-tecnológica” como extrapolação conceitual indevida, motivada pelo determinismo tecnológico (Antunes, 1999; Leher, 2000), que passam a ser concebidas 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, não dando conta do fato de 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). (Lévy, 1999, p. 21)

Por outro lado, ainda, a referência a ferramentas tem implicado deslize teórico digno de nota: a concepção das tecnologias como neutras, prontas para serem utilizadas, independentemente do trabalho que se pretenda realizar (Barreto, 2001a). É a hipertrofia da dimensão técnica, a respeito da qual Martin-Barbero (1997, p. 256) apresenta pelo menos duas objeções:

As tecnologias não são meras ferramentas transparentes; elas não se deixam usar de qualquer modo: são, em última análise, a materialização da racionalidade de uma *certa* cultura e de um “modelo global de organização do poder”.

É possível, contudo, uma reconfiguração, se não como estratégia, pelo menos como *tática* (...), quando a reconfiguração do aparato é impossível, que seja reconfigurada ao menos a função. (*grifos do autor*)

A menção a “tática”, no sentido conferido por Certeau (1994), leva para o centro da cena não apenas os objetos técnicos disponíveis ou disponibilizáveis, mas também os modos da sua utilização, inventados nas artes do

fazer. Não há manuais de instrução ou outros mecanismos capazes de dar conta dos usos específicos que os sujeitos fazem e podem vir a fazer desses objetos.

A questão central, portanto, diz respeito aos modos de incorporação das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) aos processos pedagógicos.

No presente momento, é possível afirmar que, nos mais diferentes espaços, os mais diversos textos sobre educação têm, em comum, algum tipo de referência à utilização das TIC nas situações de ensino. Das salas de aula tradicionais aos mais sofisticados ambientes de aprendizagem, as tecnologias estão postas como presença obrigatória. Entretanto, a essa presença têm sido atribuídos sentidos tão diversos que desautorizam leituras singulares. Parece não haver dúvida acerca de um lugar central atribuído às TIC, ao mesmo tempo em que não há consenso quanto à sua delimitação (Barreto, 2001b).

É inegável a amplitude do território em que estão sendo posicionadas as TIC. No limite, podem ser postas como elemento estruturante de um novo fazer pedagógico (Kenski, 2001), bem como de relações sociais que, por serem inéditas, dão sustentação a neologismos como “cibercultura” (Lévy, 1999). No outro extremo, o que as novas tecnologias sustentam é uma forma de assassinato do mundo real, com a liquidação de todas as referências (Baudrillard, 1991). No entremeio, as TIC podem constituir novos formatos para estas, velhas concepções de ensino e aprendizagem, inscritas em um movimento de modernização conservadora ou, ainda, em condições específicas, instaurar diferenças qualitativas nas práticas pedagógicas (Belloni, 2001; Cysneiros, 2001; Pretto, 2001).

As condições específicas acima referidas retomam e remetem aos modos de incorporação das TIC nos contextos educacionais: à sua apropriação (Thompson, 1999) pedagógica. Se, por um lado, a presença das TIC na educação (TV, vídeo, computador, etc.) aponta para o não distanciamento em relação às de-

mais práticas sociais de muitos sujeitos e a possibilidade de acesso de outros tantos (mais numerosos ainda nas escolas públicas), por outro, o conceito de apropriação implica a formulação de questões silenciadas quando se adere ao modismo e à perspectiva do consumo: TIC para quê? TIC para quem? TIC em que termos? (Barreto, 2002a).

Objetivar a presença das TIC é um movimento em direção à análise dos sentidos de que essa presença é investida, de modo a afastar os riscos de leituras simplistas e simplificadoras. Como afirma Martin-Barbero:

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. (1997, p. 255-6)

Em contextos marcados por profundas contradições, como o latino-americano – e o brasileiro, em especial –, até mesmo as características definidoras das TIC devem ser objeto de discussão. Como exemplo, é importante pontuar o “seu” sentido de enfrentamento da compressão tempo-espaço “ora” experimentada. Como lidar com esse sentido, considerando a coexistência de tempos desiguais em uma mesma formação econômico-social? (Martins, 1993; Leher, 1997).

A partir de questões como a acima mencionada, o presente estudo pretende contribuir para a (re)constituição da problemática das tecnologias na educação. Para tanto, assume os seguintes pressupostos: (1) em razão

justamente de as novas tecnologias abrirem novas possibilidades educacionais, elas implicam novos desafios para o trabalho docente, cuja objetivação requer, como núcleo, a reflexão sobre as práticas pedagógicas socialmente promovidas (2002b); (2) na medida em que as tecnologias são inscritas em projetos político-educacionais específicos, as políticas de formação de professores configuram lugar privilegiado para as tentativas de aproximação desses projetos; (3) e porque o ensino é intencionalmente o lugar das mediações, não cabe a objetivação privilegiada dos meios.

Em síntese, para além da racionalidade meramente técnica, é preciso reconhecer que a presença das TIC, a despeito da sua importância, não constitui condição suficiente para o encaminhamento das múltiplas questões educacionais, sejam elas novas ou velhas.

Um enredo de ressignificações

A presente investigação é desenvolvida em perspectiva histórico-discursiva: objetiva o discurso como instância histórica da linguagem (Orlandi, 1999), pretendendo dar conta das relações entre os sentidos e as mudanças sociais (Fairclough, 2001). Está centrada nos sentidos segundo os quais as tecnologias na educação têm sido investidas, focalizando as ressignificações a que remetem os deslocamentos operados.

No que tange às tecnologias, o primeiro deslocamento a considerar pode ser identificado ao "divisor digital", originalmente concebido como uma linha divisória demarcando os territórios dos incluídos e dos excluídos do acesso às tecnologias digitais. Atualmente, em publicações como a revista eletrônica editada pela Unesco-OCDE (www.techknowlogia.org), com a presença constante de representantes de outros organismos internacionais, como o Bird e o BID, está cada vez mais caracterizada a ressignificação do sintagma: não mais uma simples questão de acesso ou ausência de, mas a distinção de modos e sentidos do acesso. Conforme definição presente no número dedicado

a "tecnologias para todos: questões de equidade", o divisor digital diz respeito às "desigualdades no acesso e na utilização das tecnologias da informação e da comunicação".¹

Esse deslocamento, por sua vez, não pode ser dissociado do que promove o que Leher denominou "*apartheid* educacional", sintetizando as formulações do Banco Mundial nos seguintes termos:

Não adianta gastar com o ensino superior e a pesquisa, pois, conforme a tese das *vantagens comparativas*, os países em desenvolvimento devem perseguir *nichos de mercado* onde seja possível vender mercadorias de baixo valor agregado. No caso de necessidade de tecnologia, esta pode ser facilmente comprada nos países centrais. (1998, p. 129-130)

Corroborando esta formulação, vale destacar outro número da revista *TechKnowLogia* (nov./dez.2000), dedicado ao tema "formação de professores e tecnologia", em que o representante do Banco Mundial, no artigo "Treinamento de professores ou desenvolvimento profissional permanente?", aborda a mudança de paradigma na formação de professores nos países desenvolvidos: da separação entre formação inicial e em serviço para um *continuum* caracterizado pela articulação de teoria, prática e pesquisa, abrangendo a formação inicial, a inserção na profissão e o desenvolvimento profissional ininterrupto. Nesse movimento, as tecnologias são inseridas como estratégias para aperfeiçoar o processo de formação como um todo.

Ao tratar da formação de professores nos países "em desenvolvimento", o mesmo artigo reduz as TIC a estratégias de EaD, em especial para programas de certificação em larga escala, e destaca iniciativas do Brasil, Uganda e Vietnã, apontando para a sua homogeneização e submissão às leis do mercado. Em comum

1. *International Journal of Technologies for the Advancement of Knowledge and Learning*. Technologies for All - Issues of Equity, v. 4, n. 3, Jul.-Sep. 2002.

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.

O discurso que sustenta o *apartheid educacional* tem enfatizado argumentos econômicos, como os analisados por Fonseca:

O ponto central da política do Bird para os anos 1990 é, sem dúvida, a redução do papel do Estado no financiamento da educação, bem como a diminuição dos custos do ensino. No documento de 1995, a prioridade dos empréstimos é direcionada para um conjunto de insumos educacionais os quais, segundo estudos internos do Banco, mostraram-se determinantes para o desempenho escolar em países de baixa e média renda; assim, bibliotecas, material didático e livros são privilegiados em detrimento de fatores humanos, como formação, experiência e salário do professor. No âmbito docente, o que ainda conta é um certo nível de conhecimento, entendido como capacidade verbal e escrita dos mestres. Por essa razão, os projetos do Banco deverão privilegiar a distribuição de livros e de outros pacotes instrucionais, assim como o treinamento dos professores para a adequada utilização dos mesmos.

Outras variáveis, como número de alunos por professor ou tempo dedicado ao ensino, são desconsideradas como fatores diretos de aprendizagem, mas são enfatizadas como importantes meios de "recuperação de custos". Aliás, a necessidade de diminuir despesas no ensino público constituía, também, a base daquilo que o Banco denominava de "inovações educacionais" no início dos anos 1970: os documentos da época recomendavam o uso de alternativas inovadoras de ensino, significando a busca de meios instrucionais mais baratos para diminuir os custos. (1998, p. 54)

Por outro lado, esse discurso de ordem econômica veicula um modelo de substituição tecnológica, fundado na racionalidade instru-

mental e ancorado nos materiais de ensino. Seu ponto de partida pode ser uma concepção ampliada de tecnologia, como a explicitada por Labarca (1995, p. 165), consultor da Cepal, em nota de rodapé: "Tecnologia no sentido de combinação de recursos materiais e humanos. Em educação, o recurso humano decisivo para qualquer cálculo econômico é o docente". Em outras palavras, o professor é a "tecnologia" a ser substituída, expurgada, na medida em que é cara e pouco eficiente. Segundo esse mesmo consultor,

devido ao uso intensivo do recurso humano, a educação dificilmente pode melhorar sua produtividade. Por outro lado, há obstáculos à modificação das tecnologias pedagógicas: os sistemas tendem a proteger o monopólio docente na transmissão do conhecimento. (Labarca, 1995, p. 174)

Ao professor, nesta proposta, cabe racionalizar o contato dos alunos (controle do tempo destacado) com os "materiais instrucionais", dos livros didáticos aos multimidiáticos (Barreto, 2000). Prossegue o consultor:

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. (Labarca, 1995, p. 175-176)

Assim, os organismos internacionais concluíram que o dito monopólio do conhecimento detido pelo professor poderia ser quebrado por meio da intensificação do uso de tecnologias da informação e da comunicação, assim como se dera nas fábricas pela con-

versão da subsunção formal pela subsunção real do trabalho ao capital. Com o conhecimento inscrito nos *softwares*, nos vídeos e nos livros didáticos, um único docente pode atender a um maior número de estudantes, permitindo cortar custos, com a vantagem adicional de uma formação docente mais flexível e condizente com o mundo “globalizado”: preferencialmente à distância e em menor tempo!

O ano de 1995 pode ser visto como um divisor de águas das recomendações e “condicionalidades” para a concessão de créditos e a aplicação de sanções pelo seu descumprimento (Fonseca, 1998, p. 41). Data do final de 1994 importante publicação do Banco Mundial: *Higher Education: the lessons of experience*. Data de 1995 a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação, priorizando os programas para a formação de professores à distância. A partir de então, a expressão “trabalho docente”, cada vez menos utilizada, tem sido substituída por “atividade” e, mais recentemente, por “tarefa”, configurando seu inegável esvaziamento.

O esvaziamento do trabalho docente está inscrito na formulação da Secretaria do MEC, instituída para dar conta da “revolução tecnológica” anunciada pelo então ministro, Paulo Renato Souza, no lançamento do “Ano da Educação”. Na sua própria denominação (Secretaria de Educação a Distância), está a marca da sua simplificação de raiz: a tecnologia reduzida à condição de estratégia para um fim específico.

Ao mesmo tempo, nas suas linhas de ação (www.mec.gov.br/seed/linhas.shtml), está o deslocamento radical: a tecnologia (“a existência de um sistema tecnológico”) na posição de sujeito da formulação.

As linhas de ação da Secretaria de Educação a Distância fundamentam-se na existência de um sistema tecnológico – cada vez mais barato, acessível e de manuseio mais simples – capaz de:

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

Se o discurso dos organismos internacionais promove o centramento das tecnologias da informação e da comunicação, o do MEC vai além, operando o deslocamento sintático que, articulado aos semânticos (de trabalho docente para atividade e para tarefa docente), remete à negação dos professores como sujeitos. Em movimento de fetichização máxima, as ações e transformações listadas são atribuídas a um sistema tecnológico (artigo indefinido a ser destacado).

O discurso do MEC opera, assim, duas inversões: substitui a lógica da produção pela da circulação e a lógica do trabalho pela da comunicação, na 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 televisões e computadores nas escolas” (Chauí, 1999, p. 33).

As tecnologias (“um sistema tecnológico”) são, ao mesmo tempo, fetichizadas e reduzidas a estratégias e até mesmo a materiais de educação a distância. Na configuração da SEED, parece não haver espaço para outras relações entre tecnologias e educação a distância. De um lado, é possível verificar o acatamento e até a agudização das recomendações e “condicionalidades” dos organismos internacionais. De outro, é importante pontuar as relações nem sempre claras e harmônicas entre os ministérios da Educação (MEC) e da Ciência e Tecnologia

(MCT), bem como o seu próprio posicionamento na estrutura governamental. No início (1995-6), quando havia apenas o Programa TV Escola, este chegou a ser assumido temporariamente pela então Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. Na passagem de 1999 a 2000, a iniciativa da dita "Sociedade da Informação" foi do MCT, de cujas reuniões para a elaboração do *Livro Verde da Sociedade da Informação* o MEC esteve ausente, e a cujo lançamento oficial no Palácio do Planalto o ministro Paulo Renato não compareceu (Pretto, 2001).

Mesmo sem entrar, aqui, nas questões de mérito e financiamento da iniciativa acima referida, cabe pontuar a posição do MEC na gestão dos projetos de tecnologia na educação. A esse respeito, Pretto afirma que, além do

Programa de Informática na Educação (ProInfo), desenvolvido pelo MEC, existe um Programa Educação desenvolvido pelo Ministério das Comunicações e tantos outros programas estão sendo implantados diretamente pelas operadoras, tendo, como ponto em comum, a ausência de articulação entre todos eles. (2001, p. 46)

Se não há elementos que possam dar conta das articulações (e da ausência de) em nível interministerial, não é possível negar que as políticas de formação de professores, restritas ou não à certificação, têm sido caracterizadas por forte articulação no âmbito do MEC.

Uma grande articulação diz respeito à triangulação que confere materialidade espessa ao discurso dos organismos internacionais, compreendida por diretrizes curriculares nacionais (www.mec.gov.br/cne/default.shtm), avaliação unificada e educação a distância (Barreto, 1997). A partir dela, tem sido possível desenvolver um discurso híbrido, conjugando os sentidos do termo "diretrizes" com uma perspectiva de "flexibilidade", bem como produzir, em larga escala, materiais a serem veiculados por meio das TIC, visando a traduzir as diretrizes flexíveis em competências e habilidades

específicas que, por sua vez, serão objeto de avaliação centrada no produto, em detrimento do processo, assim como nos aspectos quantitativos, em prejuízo dos qualitativos.

Acerca da avaliação, já em 1998, Fonseca observava:

No que se refere à avaliação, o Banco [Mundial] sugere o estabelecimento de critérios gerenciais e de eficiência, por meio dos quais busca-se alcançar a qualidade da educação (...) é interessante notar como os documentos estratégicos do Ministério da Educação para o período 95/96 indicam a importância central dessas avaliações. De acordo com o texto, caberia fortalecer instituições de avaliação fora do âmbito do MEC, para que atinjam padrões internacionais. (p. 56)

A triangulação em tela, reportada a um discurso híbrido, concilia movimentos contraditórios, como a minimização do investimento e a maximização do controle. Parte significativa desta conciliação pode ser creditada à substituição da sólida formação disciplinar inicial por competências e habilidades, noções coerentes com a proposta como um todo, analisadas por Fairclough nos seguintes termos:

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. (2001, p. 257)

A proposta de formação baseada em competências, iniciativa americana da década de 1970 (Houston, 1974), parte de dois pressupostos fundamentais: (1) o ensino pode ser decomposto em habilidades e competências básicas; e (2) a formação dos professores organizada a partir destas habilidades e competências remete ao desempenho docente “desejável”.

A retomada atual dessa proposta analítica também supõe que a totalidade possa equivaler à soma das partes, adicionando-lhe a maior sofisticação tecnológica ora disponível. Assim, a listagem das competências nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (doravante “Diretrizes”) está baseada em pressupostos semelhantes: (1) a existência de consenso acerca das competências explicitadas; e (2) a aposta de que as TIC podem dar conta, de modo econômico e eficaz, a distância, do desenvolvimento destas mesmas competências.

A grande aposta, portanto, está fundada no manuseio de materiais de ensino que, traduzindo os parâmetros curriculares, favoreçam um bom desempenho na avaliação das competências estabelecidas. Retomando a triangulação já caracterizada, a educação a distância (EaD) é posta com um dos seus vértices, sustentando controle sem precedentes sobre as metas estabelecidas para a educação brasileira: o “currículo centralizado” (parâmetros e diretrizes com “tradução” para os professores, alijados da sua concepção) sustentando modalidades de “avaliação unificada” (Saeb, Enem, Provão), com base na utilização das TIC em programas de EaD.

No discurso do MEC, uma “revolução” é atribuída às tecnologias, sendo apagadas as condições de produção desse posicionamento. Entre elas, o centramento de habilidades e competências não pode ser relegado a um segundo plano. Afinal, é a partir dele que são concretizadas a parcelarização e a precarização do trabalho docente e a redução das TIC a estratégias e

materiais de educação a distância, nas políticas de formação de professores. Não por acaso, 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, com as velhas em lugar das novas, como pode ser verificado no texto de Labarca (1995). São os pacotes impressos em vez da TV, do vídeo e do computador. É mais uma estratégia de substituição tecnológica.

As tecnologias nas políticas de formação dos professores

Como parte da tentativa de sistematização, é importante retomar os objetivos do estudo que sustenta este artigo: (1) o lugar atribuído às TIC, tendo em vista as formulações dos organismos internacionais para a educação; (2) a relação entre as TIC e a EaD, focalizando suas implicações na (re)configuração dos processos educacionais e, especialmente, na formação dos profissionais da educação; (3) a articulação dos discursos das políticas e os da sua justificação; e (4) os sentidos dos modos de incorporação das TIC propostos pelo MEC, objetivando o seu dimensionamento político-pedagógico.

Por se tratar de estudo centrado no discurso, também é importante localizar as principais pistas lingüísticas trabalhadas: (1) a relexicalização das atividades e relações de ensino, bem como deslocamentos semânticos de termos e expressões consolidadas no campo educacional; (2) os modos de constituição dos sujeitos das formulações e, em particular, os processos de nominalização e “apassivação” (conversão de oração ativa em passiva), na mistificação sistemática da agência, permitindo que o agente da oração seja omitido; e (3) a modalização discursiva, não apenas pelo recurso aos “verbos auxiliares modais”, mas às indeterminações e à profusão de adjetivos relacionados à área semântica da novidade positiva, bem como de advérbios associados à ausência de dúvidas e

ao caráter estratégico atribuído às mudanças propostas.

Com base nessas pistas dimensionadas pelos objetivos, algumas conclusões merecem destaque. A principal delas diz respeito à verificação de que o MEC, na sua formulação, levou o discurso dos organismos internacionais às últimas conseqüências, posicionando as tecnologias no lugar do sujeito. Tal deslocamento sintático, radical, identificado nas linhas de ação da SEED, sustenta uma relação direta, mecânica, entre “um sistema tecnológico” e “um novo paradigma para a educação brasileira” (<www.mec.gov.br/seed> Acesso em 28 de junho de 2002):

As metas da SEED são, pois, levar para a escola pública toda a contribuição que os métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância podem prestar à construção de um novo paradigma para a educação brasileira.

A Secretaria de Educação a Distância - SEED foi criada em dezembro de 1995, coerente com a política global do MEC de compromisso com a qualidade e equidade do ensino público, com a valorização do professor como agente fundamental no processo de ensino-aprendizagem e com o reconhecimento da escola como espaço privilegiado da atividade educacional.

Na análise dessa relação, algumas considerações discursivas são necessárias. Entre elas, é importante assinalar que, para além das lacunas sempre possíveis – visto que a linguagem é caracterizada pela incompletude –, e das relações que possam ser estabelecidas entre o dito e o não-dito, comumente concebidas como entrelinhas, importam os pressupostos e os implícitos do que é dito, tendo como horizonte o que seria dizível em cada contexto histórico e situacional concreto.

Para pensar os dois parágrafos retirados da SEED, também é preciso considerar as configurações textuais que cabem em páginas de abertura na internet. São esperados textos sintéticos introdutórios, como uma espécie de convite à consulta aos *links* disponíveis. Consi-

derando que o tema são as “metas”, a perspectiva sintética é reforçada.

Analisando a síntese apresentada pela SEED, algumas perguntas são inevitáveis. Uma delas diz respeito ao lugar da suposta explicação ou conclusão (“pois”) no parágrafo introdutório. Teria sido ele retirado de outro texto, mais extenso, analítico, sem qualquer adaptação? A pergunta, que fica em aberto, é acompanhada por outras, relativas às metas estabelecidas. A formulação é feita no plural, ainda que o predicativo seja singular: a meta é. E qual é a meta? “Levar para a escola pública” implica algo a ser transportado: algo que não está na escola. A escola é qualificada (pública) e, assim, põe em jogo a que não o é (privada). A qualificação, no caso, remete à priorização de um desses espaços (escola pública) ou, ainda, à distinção entre eles (esse algo já estaria na escola privada ou seria desnecessário lá).

Para encaminhar a nova pergunta, é preciso indagar acerca desse algo a ser levado: “toda a contribuição que os métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância podem prestar à construção de um novo paradigma para a educação brasileira”. A formulação supõe a existência reconhecida e reconhecível desses métodos, técnicas e tecnologias (as TIC reduzidas?), bem como lhes atribui papel central na escola pública. Trata-se de uma contribuição fundamental, a ser levada por inteiro (“toda”), ainda que não seja, em princípio, identificada ao ensino presencial praticado nas escolas (públicas e privadas).

Na medida em que contribuir implica remissão (“para”), a meta tem que ser destacada: “a construção de um novo paradigma para a educação brasileira”. Sem qualquer outra especificação, o “novo” paradigma parece apenas apagar o “velho”, a partir dos “métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância”.

O parágrafo seguinte a este data a criação da SEED, acrescentando modalização curiosa (“coerente”). Ao fazê-lo, traz à tona a incoerência como possibilidade: “coerente com a política global do MEC”. Esta “política global”,

por sua vez, não apenas põe em jogo as parciais, como é situada mediante outra modalização: política de compromisso, em lugar da formulação de políticas como concretização de compromissos. No caso, a remissão é triplíce: (1) “qualidade e equidade do ensino público”; (2) “valorização do professor como agente fundamental no processo de ensino-aprendizagem”; e (3) “reconhecimento da escola como espaço privilegiado da atividade educacional”.

Como o primeiro item tem sido objeto de estudos esclarecedores (Chauí, 1999; Gentili, 2000), é preciso destacar os outros dois, implicando, respectivamente, ausência de valorização do professor no processo de ensino-aprendizagem e não reconhecimento da escola como espaço privilegiado da atividade educacional. Se a questão do valor atribuído ao professor pode estar atravessada por baixos salários e precárias condições de trabalho, que atravessamentos justificariam o compromisso de reconhecer a escola como *locus* principal da educação, posta como “atividade educacional”? Seriam as contribuições dos “métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância” para a desterritorialização da escola?

Neste ponto, é preciso explicitar que o segundo parágrafo do texto citado não foi mais encontrado no retorno à página da SEED, em 3 de julho de 2003. Tratando-se de texto veiculado por meio digital, não há como evitar a sua volatilidade, implicando tanto a sua rápida publicação quanto o seu sempre possível apagamento ou substituição. Fica apenas o registro, sem qualquer ilação indevida acerca das razões desse apagamento.

O apagamento a ser analisado neste exemplar de linguagem, que mescla o discurso da formulação de políticas à sua justificação, diz respeito às outras possibilidades de incorporação das TIC. Só a EaD é focalizada. Como contraponto, vale destacar outro exemplar encontrado em <www.mec.gov.br/seed/default.shtm>:

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.

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, nesse caso, fica por conta da modalização da intenção: “clara”, trazendo consigo, como implicação, a que não o é, nos seus múltiplos sentidos: de não dotada de clareza a obscura e, até, “impublicável”, a ser mantida oculta.

Se, na própria nomeação da secretaria criada para coordenar as ações ministeriais em relação às TIC, o foco está posto na EaD e o MEC tem sido enfático na priorização da formação de professores, é importante analisar os efeitos produzidos pelo conjunto de deslocamentos que têm constituído esse movimento.

A partir do deslocamento do trabalho docente para atividade e, até, para tarefa, bem como da sua decomposição em competências que, por sua vez, estão associadas ao uso intensivo de tecnologias ou, mais precisamente, à aposta nos materiais veiculados pelas TIC, a formação docente tem sido progressivamente ressignificada, aligeirada, minimizada, esvaziada.

A primeira ressignificação diz respeito ao próprio conceito de formação. Na perspectiva da “revolução educacional” visada, a formação inicial é descentrada, cedendo espaço a diferentes estratégias de treinamento ou capacitação para a utilização eficiente dos materiais de ensino. Como afirmou o então ministro Paulo Renato Souza (*O Globo*, 12/04/97, p.14): “essa revolução deve começar por uma reciclagem maciça dos docentes”.

Reciclagem, capacitação ou treinamento em serviço e formação continuada têm sido os rótulos atribuídos às propostas de formação de professores. Destes, apenas o último não

denota o esvaziamento da formação, podendo mesmo sugerir a possibilidade de superar uma velha dicotomização: formação inicial x continuada. Entretanto, como afirma Torres (1998, p. 176):

Hoje, ao se falar de *formação ou capacitação* docente, fala-se de *capacitação em serviço*. A questão mesma da formação inicial está se diluindo, desaparecendo. O financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço. (*grifos da autora*)

À primeira vista, parece contraditória a proposta de uma “revolução educacional” que minimize a formação inicial dos professores. No entanto, ela é coerente com o esvaziamento do trabalho docente, sustentado pelos dois movimentos já apontados: (1) a substituição tecnológica (Labarca, 1995); e (2) a ambigüidade das competências e habilidades como conceito-chave (Fairclough, 2001). A partir deles, deslocamentos sucessivos são produzidos e unidades são quebradas. Assim, nas “Diretrizes”, partindo do deslocamento territorial da formação para “espaço não-universitário, que pode ter-ceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual” (Kuenzer, 1999, p. 182), é possível: (a) quebrar a unidade constituída por ensino-aprendizagem, em nome de uma suposta valorização do segundo elemento do par, apagando o território do ensino, do exercício cotidiano do trabalho docente; (b) abortar a pesquisa *stricto sensu* e fazer o elogio de uma “atitude investigativa”; e (c) alargar e estreitar, ao mesmo tempo, a prática, atribuindo-lhe uma carga horária bastante aumentada (800 horas) e um inegável empobrecimento conceitual, na medida em que apartada da construção teórica.

O resultado, do ponto de vista educacional, foi sintetizado por Pretto (1999):

O que se vê nos discursos oficiais brasileiros para essa área é, mais uma vez, a escola sendo dirigida

de fora e de cima, com os computadores, os novos projetos de comunicação como o TV Escola, sendo mais uma vez instrumentos – mais modernos! – de verticalização do sistema, no sentido de se montarem grandes bancos de dados e programas à distância para serem consumidos, numa apregoada interatividade que coloca professores e alunos apenas num patamar da chamada qualidade mínima. Não se vê nessas políticas, a *vontade* de promoção de uma formação básica sólida que possibilite (aos) professores, usando as tecnologias, readquirirem o seu papel fundamental de lideranças dos processos educacionais.

Do ponto de vista do acesso às tecnologias, que não pode ser confundido com a sua apropriação, é possível verificar que a formação de professores está partida. Enquanto a formação à distância conta com velhas e novas tecnologias, por sua “natureza” e pelo acesso a financiamentos diversos, a formação dita presencial parece condenada à ausência de recursos (financeiros e tecnológicos), como um direito (Alves, 2000) negado.

A formação de professores está partida, como partida está a universidade, entre seu território real, profundamente afetado por uma dotação orçamentária cada vez mais minguada, e seus braços virtuais, com acesso a outros recursos, fontes, moedas e ordens, por meio de consórcios como a Universidade Virtual Pública do Brasil, “um projeto estratégico para a educação superior” [...] “um canal privilegiado de capacitação do magistério, através da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada”, sob a coordenação de um comitê gestor, com espaço interministerial e com a possibilidade de novas fundações reais, com o “apoio do MEC, do MCT e da Finep para inaugurar uma nova etapa na educação brasileira”, ocupando “um lugar estratégico no desenvolvimento da educação brasileira” (<www.uniredede.br>).

Os deslocamentos e quebras apontados nesta seção podem dimensionar os sentidos

possíveis do adjetivo “estratégico(a)”, o mais freqüente no discurso de justificativa das mudanças operadas na formação de professores,² demarcando-a como lugar de fato estratégico para deslocamentos outros, mais amplos, como o da educação para o setor de serviços.

Tecnologias para quê?

As seções anteriores contêm uma resposta da política educacional a esta indagação: a proposta de incorporação das TIC está centrada nas estratégias de EaD para a formação de professores. Mas não haveria outros sentidos postos em circulação?

Do ponto de vista oficial, é forçoso reconhecer a perspectiva simplificadora que preside a incorporação das TIC à formação de professores, igualmente simplificada. Essa foi uma das prioridades do governo FHC e seu aprofundamento tem sido reiteradamente anunciado pelo ministro Cristovam Buarque, como na entrevista concedida ao jornal (*O Globo*, p.14), em 29 de janeiro último:

Segundo o ministro, a expansão por meio do ensino a distância é possível, principalmente em áreas onde há menos exigência de atividades práticas: “Claro que isso não pode ser feito em medicina ou cursos que exigem muita atividade prática, mas em licenciatura, que é o que mais nos interessa hoje, é perfeitamente possível”.

As diretrizes e as estratégias que visam à conformação dos professores a um lugar esvaziado parecem estar sintetizadas nessa concepção de prática, posta em circulação no discurso oficial, em choque com as 800 horas de prática estabelecidas pelas “Diretrizes”. Junto com esta concepção, estão outras simplificações de raiz que apontam no sentido das “tecnologias em vez de”. Permanecem as tecnologias fetichizadas, pensadas para a formação de professores à distância, significando certificação em larga escala, sendo-lhes adicionados agravantes, como os que o ministro expôs na abertura da 69ª Reunião Plenária

do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), realizada em abril de 2003 (www.universia.com.br/materia.jsp?id=1365):

O ensino a distância é uma forma de triplicar o acesso à Educação Superior. A mesma revolução que trouxe o quadro negro – que possibilitou aumentar o número de alunos para turmas de 40, 50 estudantes; e o microfone, que permite dar aulas para 100 alunos – traz a informática, que elimina a necessidade dos alunos estarem presencialmente nos locais de aula (...) Não é possível, diante de toda esta revolução científica que estamos vivendo, continuarmos levando quatro anos para formar um profissional.

Mesmo sem desenvolver aqui o questionamento acerca da “mesma revolução” suposta, é fundamental assinalar os dois outros sentidos para a incorporação das TIC ao ensino superior: (1) a possibilidade de triplicar as vagas oferecidas, sem qualquer outra proposta de redimensionamento das condições de trabalho nas universidades; e (2) a compressão do tempo de formação profissional.

Em síntese, as tecnologias são incorporadas como presença que remete à ausência dos sujeitos, à multiplicação do seu número, à redução do tempo e ao aligeiramento dos processos.

Por um lado, esse discurso faz circular uma concepção ideológica de tempo, analisada por Leher (1997, p.138-139), nos termos da política educacional do Banco Mundial para “inserir os países no fluxo hegemônico do tempo”, apontando, todavia, “a inviabilidade de que os países em desenvolvimento possam ser inseridos no tempo caracterizado pelas tecnologias do século XX”. Por outro, esse discurso legitima os mapas relativos ao espaço de lugares para a representação do espaço de fluxos, cujas consequências são apontadas por Oliveira (2001, p.104-105):

2. Também em <www.mec.gov.br/acs/pdf/pne.pdf> (PNE – Substitutivo Nelson Marchezan: Educação a distância e tecnologias educacionais).

As tecnologias da informação, no designado capitalismo informacional, estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade, gerando as comunidades virtuais, no *espaço de fluxos*. No entanto, em um mundo de fluxos globais de riqueza, poder e imagens, há a tendência da construção da ação social e de políticas em torno de identidades primárias, enraizadas no tempo e no *espaço de lugares*. Nesse sentido, surgem *novos sujeitos e novas identidades*, pelas quais os atores sociais se reconhecem, com base em atributos culturais inter-relacionados, que prevalecem sobre outras fontes de significado e experiência. Presencia-se, assim, uma oposição fundamental entre o instrumentalismo universal abstrato e as identidades particularistas, historicamente enraizadas, ligadas, por exemplo, a raças, etnias, crenças, nações. *[grifos da autora]*

No discurso oficial, está posto o “instrumentalismo universal abstrato”, com a apologia das ferramentas às quais é atribuída uma “revolução educacional”. Como se o trabalho docente, assim como os demais, pudesse ser pensado apenas em função das ferramentas e instrumentos para a sua realização, independentemente da matéria a ser trabalhada. Um encaminhamento que ratifica e reforça, nas políticas de formação, “a construção da identidade do *professor sobriante*” (Kuenzer, 1999, p.163), inscrevendo-o como “tarefeiro, chamado de “profissional” (...) a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos” (*ibid.*, p.182).

Compete aos professores o ensino de matérias que devem dominar, e essa competên-

cia, por sua vez, remete à apropriação crítica dos diferentes meios disponíveis para tanto. Requer-se a apropriação crítica das tecnologias da informação e da comunicação, de modo a instaurar as diferenças qualitativas nas práticas pedagógicas sugeridas na introdução deste artigo. Compete ultrapassar o gesto mecânico de ligar os aparelhos nas tomadas; recusar analogias possíveis com a imagem do monitor (solucionando dúvidas previstas em forma de “perguntas formuladas com frequência” – FAQ, na linguagem da Microsoft –, mostrando o que as interfaces permitem); e redimensionar as práticas de ensino inventando novos usos para as tecnologias disponíveis e, também, instrumentos e ferramentas alternativos para fazer frente à indisponibilidade das TIC. Entre as suas competências, não podem estar apenas novos formatos para os velhos conteúdos, mas novas formalizações.

Retomando o *apartheid* educacional mencionado, o que está em jogo é a apropriação das tecnologias, para muito além do acesso limitado à condição de consumidor. Retomando o discurso do MEC, a reversão necessária implica a formalização de políticas e práticas centradas na presença de tecnologias e nas suas múltiplas possibilidades para os sujeitos. Sem as reduções mistificadoras, sem a distância como condição e, na perspectiva da substituição tecnológica, como eufemismo para a ausência. Sem que o lugar dos sujeitos venha a ser atribuído a “um sistema tecnológico (...) cada vez mais barato, acessível e de manuseio mais simples”.

Referências bibliográficas

- ALVES, Nilda. A formação da professora e o uso de multimeios como direito. In: FILÉ, Valter. (Org.) *Batuques, fragmentações e fluxos*: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 25-40.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- BARRETO, Raquel G. A apropriação educacional das tecnologias da informação e da comunicação. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *O currículo*: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 216-236.

- _____. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. In: BARRETO, Raquel G. *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001a.
- _____. *Tecnologias da informação e da comunicação e educação a distância: o discurso de MEC*. Projeto de pesquisa, Rio de Janeiro, 2001b.
- _____. Tecnologias nas salas de aula. In: LEITE, Márcia; FILÉ, Valter (Orgs.) *Subjetividades, tecnologias e escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 43-56.
- _____. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002b.
- _____. Multimídia e formação de professores: uma questão de leitura? *Revista Nexos*, São Paulo, n. 7, p. 87-101, jul./dez.2000.
- _____. Novas tecnologias na escola: uma "revolução" educacional? *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, n. 13, p. 39-45, jan/fev 1997.
- BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e simulação*. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.
- BELLONI, Maria Luiza. A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais. In: BARRETO, Raquel G. (Org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BUARQUE, Cristovam. Entrevista. *O Globo*, Rio de Janeiro, p.14, 29 jan. 2003.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHAUI, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (Orgs.) *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis: Vozes; Brasília: Nedic, 1999. p. 27-51.
- CYSNEIROS, Paulo G. Programa Nacional de Informática na Educação: novas tecnologias, velhas estruturas. In: BARRETO, Raquel G. (Org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n.1, p. 37-69, jan./jun.1998.
- GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 145-176.
- HOUSTON, Robert W. (Org.) *Exploring competency based education*. California: McCutchan, 1974.
- KENSKI, Vani M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, Raquel G. (Org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- KUENZER, Acácia. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.
- LABARCA, Guillermo. Cuánto se puede gastar en educación? *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, n. 56, p. 163-178, ago.1995.
- LEHER, Roberto. Educação e tempos desiguais; elementos para uma reconstrução da problemática. *Revista Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 128-142, fev./jul. 1997.
- LEHER, Roberto. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. *Revista Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 4, p. 119-134, ago. 1998.

- _____. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate dos novos movimentos sociais na educação. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 145-176.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- MARTINS, José S. *A chegada do estranho*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.18, p. 101-107, 2001.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- PRETTO, Nelson de Luca. Políticas públicas educacionais: dos materiais didáticos aos multimídias. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 22., 1999, Caxambu. 1 CD-ROM.
- _____. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, Raquel G. (Org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- SOUSA, Paulo Renato. Revolução na educação. *O Globo*, Rio de Janeiro, p.14, 12 abr. 1997.
- THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CRÍTICAS E PERSPECTIVAS, 2., 1998, São Paulo. *Anais*. São Paulo: PUC, 1998. p.173-191.
- UNIREDE. Educação pública, gratuita e de qualidade ao alcance de milhões. Disponível em <<http://unirede.br>>. Acesso em 31 out. 2000.

Recebido em 21.07.03
Aprovado em 02.09.03

Raquel Goulart Barreto é doutora em Educação, professora-visitante da Faculdade de Educação da UERJ e pesquisadora do CNPq. É autora do livro *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros*. (Loyola - 2002); organizadora de *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. (Quartet - 2001).