

O PROCESSO DE INCLUSÃO DAS TICs NA ESCOLA: TENDENCIAS QUE PODEM INFLUENCIAR NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL E DE FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Cláudia Jacinto Peixoto de Medeiros¹

Walteno Martins Parreira Junior²

RESUMO

Este trabalho se propõe a analisar as duas principais tendências teóricas que permeiam as políticas de formação docente no processo de inclusão das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) no âmbito da escola. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que busca, por um lado, o entendimento da formação docente sob óptica do pensamento de Perrenoud e sua teoria das competências necessárias e, por outro lado, o entendimento de tal formação segundo a tradição marxista. Diante dessas duas visões distintas e conflitantes, ao final, busca-se analisar a influência dessas duas tendências na elaboração e implementação de políticas públicas de inclusão digital e de formação docente.

Palavras-chave: inclusão digital; formação docente; TICs.

1. Introdução

Alguns autores, como Pierre Lévy (1992) e José Manuel Moran (2004), anunciam que estamos vivendo a “era da informação” em que as novas tecnologias da

¹ Aluna do Curso de Especialização em Tecnologias Educacionais em Laboratório de Aprendizagem, Professora da Rede Municipal de Uberlândia, vinculado à Escola Municipal Professora Orlanda Neves Strack. E-mail: anaclaudiaufu@yahoo.com.br

² Coordenador Técnico e professor do Curso de Especialização em Tecnologias Educacionais em Laboratório de Aprendizagem e do curso de Sistema de Informação da União Educacional de Minas Gerais/UNIMINAS. E-mail: waltenomartins@yahoo.com

formação e da comunicação infiltram nas mais diversas esferas do conhecimento e da sociedade. Acusam a educação de ter desenvolvido poucos recursos tecnológicos no campo de processo ensino-aprendizagem e o professor de não estar capacitado para atuar na sociedade da informação. Sociedade esta, que ora é vista como espaço para a reflexividade, para a modernidade; ora vista como um momento que é fruto do domínio do capital e da exploração do trabalho. Segundo Moran (2000):

O campo da educação está muito pressionado por mudanças, assim como acontece com as demais organizações. Percebe-se que a educação é o caminho fundamental para transformar a sociedade. Isso abre um mercado gigantesco que está atraindo grandes grupos econômicos dispostos a ganhar dinheiro, a investir nesse novo nicho e que importam os processos de reorganização e gestão trazidos das empresas. Uma das áreas prioritárias de investimento é a implantação de tecnologias telemáticas de alta velocidade, para conectar alunos, professores e a administração. (MORAN, 2000)

Dentro deste contexto, surgem algumas formas de encarar o processo de formação docente, formas estas que podem ser alinhadas em duas tendências como estratégia didática para efeito de análise. A primeira tendência é aquela que se alinha nas bases do pensamento de Perrenoud (2000) e sua teoria das competências necessárias. A segunda tendência se apóia na visão marxista da sociedade e entende as transformações sociais como mudanças impostas pelo capital, sendo a necessidade de capacitação do professor uma necessidade criada pelo capital para otimizar o trabalho docente.

A relevância desse trabalho está no fato de discutir de maneira crítica e mais aprofundada os fatores sociais, econômicos e culturais que influenciam a elaboração de políticas públicas de formação dos professores, mais precisamente, as que se referem à inclusão digital nas escolas públicas.

Tal análise se faz necessária por contribuir, ainda que timidamente, com a compreensão dos mecanismos que possibilitam a implementação de políticas públicas de inclusão digital nas escolas públicas e a real eficácia de tais políticas no cotidiano das escolas, a fim de se visualizar possíveis desajustes e/ou possibilidades.

Sendo assim, esse estudo pode contribuir com o conhecimento sobre as relações entre políticas públicas de formação docente no contexto de inclusão digital e a amplitude de tais políticas no cotidiano das escolas, fornecendo informações para futuras ações políticas com este intuito.

2. Perrenoud e a formação docente

Segundo Perrenoud (2000), vive-se um momento de transição agravado por uma crise das finanças públicas e das finalidades da escola em que o professor se vê obrigado a repensar seu ofício e desenvolver novas práticas no manejo com os alunos. Neste contexto, este autor afirma que os docentes devem buscar práticas que se mostram válidas com sua turma, pois precisam agir na urgência; caracterizando assim, a especialização dos professores que acabam assumindo várias funções visto que o aluno resiste ao saber e à responsabilidade.

Sendo assim, o autor em questão propõe um inventário de dez competências que, segundo ele, contribuem para redelinear a atividade docente e cujo propósito é orientar a formação contínua para torná-la coerente com as renovações em andamento no sistema educativo (PERRENOUD, 2000. p.12). Aqui pode-se visualizar claramente que a preocupação central de Perrenoud não é com uma avaliação crítica do sistema de ensino no sentido de propor uma ruptura radical com o que está posto. Sua preocupação é de modernizar e democratizar o ensino, propor novas formas de se trabalhar dentro desse sistema. Ou seja, está preocupado com questões práticas, concretas, com o próprio fazer no cotidiano da sala de aula. Porém, o próprio autor, ao se referir sobre o funcionamento das competências necessárias, admite que: *“Não existe uma maneira neutra de se realizar esse trabalho, porque a própria identificação das competências supõe opções teóricas e ideológicas e, portanto, uma certa arbitrariedade na representação do ofício e em suas facetas.”* (PERRENOUD, 2000. p.12).

Quanto às competências delineadas por Perrenoud (2000, p.14), são elas: *“1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem, 2) Administrar a progressão de aprendizagens, 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seus trabalhos, 5) Trabalhar em*

equipe, 6) Participar da administração da escola, 7) Informar e envolver os pais, 8) Utilizar novas tecnologias, 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e 10) Administrar sua própria formação contínua. “. De todas aqui expostas, as que mais interessam são as competências de número oito e dez (que fazem referência, respectivamente, a utilização das novas tecnologias e a administração da própria formação continuada, pois elas resumem o quanto Perrenoud está preocupado com a introdução das novas tecnologias na educação e com a formação do professor para atuar numa escola inserida numa sociedade que muitos identificam como “sociedade da informação e da comunicação”. Para ele, essas novas competências representam um referencial, um conjunto de propostas que pretende ser um convite para o debate, partindo da constatação de que os programas de formação e as estratégias de inovação frequentemente fundamentam-se em representações pouco explícitas e insuficientemente negociadas do ofício e das competências subjacentes ou, então, em referenciais teóricos e áridos, cujos fundamentos o leitor não assimila. (PERRENOUD, 2000. p.19)

3. A formação docente segundo a tradição marxista

Tem-se em contrapartida a visão marxista. Para compreender como essa tradição entende o processo de formação do professor é necessário entender primeiro qual é a visão marxista de homem, da sociedade e da educação. Segundo FROMM (1979), Marx entende o homem como produto e produtor do meio em que vive sendo o trabalho o elemento fundamental desta relação. Nesse sentido, à medida que ele produz a si mesmo e aos outros homens por meio da atividade direta de sua personalidade, ele também produz a sociedade e, num movimento universal, torna-se produto desta. No entanto, em condições capitalistas de produção, além de criar bens, o trabalhador cria a si próprio como mercadoria, tornando-se alienado do objeto produzido pelo seu trabalho. Objeto esse que agora lhe aparece como força independente.

Sendo assim, homem e sociedade se produzem por meio do trabalho humano. De acordo com BRAVERMAN (1987, p. 58), Marx entende o trabalho

humano (diferente dos animais) como atividade proposital e orientada pela inteligência, sendo a força de trabalho humana um recurso exclusivo da humanidade na medida em que ocorre por meio de complexas interações entre ferramenta e relações sociais, entre tecnologia e sociedade. O autor acrescenta que o capitalismo introduziu novas formas de produção que obrigam o trabalhador a vender sua força de trabalho a outro e, conseqüentemente, entregando a este outro seu interesse no trabalho. Estas relações é que geram as diferenças sociais, que segregam homens em classes sociais distintas e conflitantes.

Quanto à educação, não é diferente. Para Marx, ao mesmo tempo em que o homem é produto das circunstâncias e da educação, ele também tem a capacidade de transformá-las para melhorar suas condições de existência (Marx, apud Mészáros, 2005, p. 21). Além disso, somente uma prática transformadora poderá modificar tais circunstâncias. Para tanto, é necessário que o próprio educador seja educado e busque mudança que nos leve para além do capital. Para Mészáros, torna-se urgente uma mudança estrutural radical que culmine numa reformulação significativa da educação no sentido de promover uma transformação no quadro social (MÉSZÁROS 2005, p. 24 - 25).

De acordo com Kopp (2001, p.61), o momento histórico que vivenciamos se caracteriza por uma situação na qual *"[...] os sistemas informatizados sustentam a difusão de informações, conquistas científicas, controle econômico, enfim, uma série de atividades antes desempenhadas de maneira artesanal ou com auxílio de recursos técnicos de menor envergadura"*. Batista (2003) acredita que tais mudanças configuram-se como uma resposta dada pelo capital a uma crise estrutural que o sistema capitalista sofreu a partir da década de sessenta. Para ele, como resposta a essa crise:

[...] o capital desenvolveu uma reestruturação do processo produtivo, estimulando formas de produção flexíveis com base na inovação tecnológica e em novas formas na produção e gestão do trabalho. Nesse contexto, desenvolveram-se novas exigências sobre o saber dos trabalhadores, com o advento do denominado "modelo das competências" com a exigência dos novos "atributos, atitudes e habilidades", implicando em alterações no perfil da força de trabalho. (BATISTA, 2003, p.143)

Em consonância com estas idéias, Antunes (2006) conclui, em um artigo publicado no livro “Riqueza e miséria do trabalho no Brasil”, que está sendo vivenciando uma era de informatização e da informalização do trabalho caracterizado, entre outras coisas, pela ampliação do trabalho terceirizado e dos subcontratados, formando um ciberproletariado, ou seja, o proletariado que trabalha com a informática.

A introdução desses sistemas informatizados nos diversos campos da atividade humana alterou significativamente as formas de relação entre o homem e a produção do conhecimento. Segundo Souza (2003; p:198), com a ampliação de inserção da ciência e tecnologia na produção, no que concerne á educação, tal fenômeno requer uma nova pedagogia fabril capaz de mobilizar a subjetividade do trabalhador e de transformá-la em capacidade humana de trabalho. Além de resgatar a idéia de que os investimentos individuais em formação e qualificação podem solucionar os males causados pelo processo de reestruturação produtiva.

No entanto, Souza (2003, p:186-187) adverte que, ao tomarmos o planejamento educacional com base na teoria do Capital Humano, pode-se entender o papel da educação como meio de se ajustar o nível de qualificação da força de trabalho às demandas produtivas. Dentro desta perspectiva, o mercado é que se constitui como sujeito educador fazendo uso de uma ideologia utilitarista e imediatista, concebendo o conhecimento de maneira fragmentada como mercador.

A introdução dos sistemas informatizados também modificou a espacialidade do saber. Durante muito tempo, a escola se manteve como *locus* exclusivo da produção do saber. No entanto, com as novas tecnologias: “[...] *o lugar do saber se descentraliza e se expande, fazendo com que o conhecimento esteja em todo lugar e em nenhum lugar. A especialidade do saber que a escola monopolizava se esvai.*” (SILVA, 2001, p.22). Aqui pode-se perceber nitidamente a importância que adquire aquilo que Lucena (2008) chama de conhecimento tácito. Para este autor, tal conhecimento se constrói independentemente da escola formal de forma empírica, num processo histórico que se dá pela relação entre o homem e a máquina (LUCENA, 2008; p:17).

No entanto, o capital concebe o conhecimento tácito como algo natural, colocando a qualificação profissional como necessária e como responsabilidade individual dos sujeitos que devem adquirir, por meios próprios, as competências necessárias para o mundo do trabalho. Para Lucena, a elevação dos níveis de escolaridade acaba sendo explorada gratuitamente pelas empresas, que se apropriam dos saberes formais dos trabalhadores consolidando relações em que, mesmo tendo nível superior, tais trabalhadores exercem funções não condizentes com sua formação. (LUCENA, 2008; p: 24)

Dessa forma, pode-se perceber, no campo educacional, a preocupação em se adequar às novas configurações sociais, econômicas e culturais em busca de uma educação mais eficiente em termos produtivos. Aliás, sobre a relação existente entre educação e produção, Pfromm Neto (1976) resume bem a concepção do sistema capitalista ao denunciar a situação da educação brasileira já na década de 1970, afirmando que:

[...] O subdesenvolvimento da cultura educacional se reflete no baixo índice de produtividade, na economia de penúria ou de simples sobrevivência, no baixo nível salarial do pessoal especializado em confronto com outras categorias profissionais, nas instalações e equipamentos precários, na ausência de objetivos finais claramente especificados e suscetíveis de mensuração, no comportamento administrativo escolar e docente determinado por tradições e concepções simplistas, no treinamento rudimentar e inadequado do pessoal etc. (PFROMM NETO, 1976, p.10)

Todas essas considerações podem ser entendidas como impactos do processo de globalização na educação. Tal processo, aliado a política neoliberal, inaugurou a ideologia das competências na esfera da educação. Frigotto (2001) bem descreveu tal ideologia no âmbito da educação ao afirmar que sobre ideário da globalização aliado a nova base técnica do processo produtivo é que se afirma a nova tendência no campo educativo mediante a ideologia das competências.

4. Considerações Finais

Diante do contexto de globalização no qual estamos inseridos, a educação tem sido pressionada a se submeter a um processo de mudança, a fim de se

adequar às novas demandas da sociedade da informação e da comunicação. Tal processo pode ser encarado sob várias vertentes. Optamos por analisar a formação docente na visão de Perrenoud e na óptica marxista.

As duas tendências aqui elencadas apontam para duas visões opostas. Por um lado temos Perrenoud e sua teoria das competências necessárias, defendendo a necessidade de um professor preparado para atuar numa sociedade globalizada. Por outro lado, temos a tendência marxista propondo uma ruptura, uma nova maneira de se pensar o papel do professor enfatizando seu poder enquanto agente crítico e sujeito transformador.

Essas tendências nos permitem compreender o processo de inserção dos debates sobre inclusão digital na agenda dos governos, bem como, o destaque às políticas educacionais. Também nos permitem compreender a visão de formação profissional que tem servido de base para as políticas públicas educacionais neste âmbito.

Com relação à política educacional, Vieira e Albuquerque (2001, p.84) acreditam que: *“[...] não deve ser compreendida como produto exclusivo da vontade e da deliberação burocrática, mas, antes, é fruto da complexa relação que se estabelece entre o Estado e as forças que logram êxito em fazer valer seus interesses junto ao aparato estatal.”*

No entanto, Gadotti (2001) afirma que

Os sistemas educacionais no Brasil, além de possuírem estruturas muito frágeis, são alvo de freqüentes reformas, mas reformas superficiais que nada chegam a mudar positivamente, além da descontinuidade administrativa, que é outra característica do funcionamento desses sistemas.

No que tange a inclusão digital nas escolas, observa-se a preocupação das forças que estão no governo em promover políticas que possibilitem tal inclusão. Entretanto, o que se observa, na maioria das vezes, é a alocação de recursos para a compra de equipamentos sem se preocupar com a formação e capacitação dos profissionais da educação.

Uma questão que se coloca é a amplitude de tais políticas, ou seja, como tem sido implementadas as políticas de formação profissional para atuar no contexto inserção dos computadores nas escolas, quais os interesses envolvidos

e, principalmente, qual sua interação com a comunidade escolar. Segundo Lima (2008), do ponto de vista marxista as políticas sociais configuram-se como uma estratégia da classe dominante para exercer controle sobre os indivíduos. Para o autor, a educação não tem formado sujeitos que defendam uma sociedade anticapital. Da mesma forma, as políticas sociais estão cada vez mais distantes do social. (LIMA, 2008; p: 140 – 141)

A partir de meados dos anos 1980, vários países adotaram orientações neoliberais em suas políticas governamentais. Convém ressaltar que o pensamento neoliberal defende uma mínima intervenção do Estado nas relações entre capital e trabalho, delegando essa tarefa ao mercado. Além disso, os neoliberais responsabilizam as políticas públicas pelas crises que perpassam as sociedades. No entanto, quando se trata de política educacional a situação é diferente. Considerada como uma das condições para a redução das desigualdades, a educação é encarada como uma das funções permitidas ao Estado Neoliberal. (AZEVEDO, 2004, p.5-15)

O Brasil, como um país periférico que se submete às relações com os países centrais ou desenvolvidos, também sofre influências do neoliberalismo. Tais influências podem ser facilmente percebidas através das ações do governo no campo educacional anunciadas pelos meios de comunicação de massa. Porém, embora as políticas educacionais ocorram em grande quantidade, o que se observa é a crescente queda na qualidade do ensino.

5. Referências

ANTUNES, Ricardo. Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. In: LUCENA, Carlos (org.) **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas: Alínea, 2008 p. 123 – 132.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3ªed. Campinas: Autores Associados, 2004, 78 p. (Polêmicas do Nosso Tempo)

BATISTA, Roberto Leme. Reestruturação Produtiva, Ideologia e Qualificação: Crítica às noções de Competência e Empregabilidade. In: BATISTA, Roberto Leme; ARAÚJO, Renan (Org.). **Desafios do Trabalho: Capital e Luta de Classes no Século XXI**. Londrina: Editora Práxis, 2003.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

FREITAG, bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: Cortez & Moraes, 1986. 142 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estrutura e sujeito e os fundamentos da relação trabalho educação: In: **Trabalho & Educação**. Revista NETE, Belo Horizonte, nº 9, p. 15 - 26, jul/dez, 2001.

FROMM, Erich. **O Conceito Marxista do Homem**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 7º ed. São Paulo: Cortez, [2001]. 144 p. (Questões da Nossa Época).

KOPP, Rudinei. As novas tecnologias da comunicação: interfaces a serviço de quem? In: SILVA, Mozart Linhares da (Org): **Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, 96 p.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 1. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1992. 263 p.

LIMA, João Bosco de. Estado, Políticas Públicas e Educação no Brasil. In: LUCENA, Carlos (org.). **Capitalismo, Estado e Educação**. São Paulo: Alínea, 2008, p. 133 – 150.

LUCENA, Carlos. Trabalho e Conhecimento Tácito na Reorganização Produção Capitalista: uma análise das suas contradições. In: LUCENA, Carlos (org.). **Trabalho, Precarização e Formação Humana**. Campinas: Alínea, 2008, p. 13 - 26.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.

MORAN COSTA, José Manuel. **A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora**. Contrapontos (UNIVALI), Itajaí - SC, v. 4, n. 2, p. 347-356, 2004.

MORAN COSTA, José Manuel ; MORAN, J. M. . **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemática**. In: MORAN, J. M.; MASETTO, Marco T. e BEHRENS, Maria Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PFROMM NETO, Samuel. **Tecnologia da educação e comunicação de massa**. São Paulo: Ed. Pioneira, 1976, 190 p.

SILVA, Mozart Linhares da. A urgência do tempo: novas tecnologias e educação contemporânea. In: SILVA, Mozart Linhares da (Org). **Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, 96 p.

SOUZA, José dos Santos. A nova cultura do trabalho e seus mecanismos de obtenção de consentimento operário: os fundamentos da nova pedagogia do capital. In BATISTA, Roberto Leme; ARAUJO, Renan (org.). **Os Desafios do Trabalho: Capital e Luta de Classes no Século XXI**. Londrina: Editora Práxis, 2003; p: 173 – 200.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBURQUERQUE, Maria Glácia Menezes. **Política e Planejamento Educacional**. Fortaleza, CE: Ed. Demócrito Rocha, 2001, 138 p. (Coleção Magister)

Para Referenciar o Artigo:

MEDEIROS, Ana Cláudia Jacinto Peixoto de & PARREIRA JÚNIOR, Walteno Martins. O processo de inclusão das tics na escola: tendências que podem influenciar na elaboração de políticas públicas de inclusão digital e de formação docente. IN: Simpósio de Letras e Educação, IV, 2009. Araguari (MG). **Anais do IV Siled**. Unipac, 2009, CD-ROM. ISSN: 1984-1345

Disponível em <www.waltenomartins.com.br/artigos>