

CONTEMPORANEIDADE, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

ANTONIO FLAVIO BARBOSA MOREIRA*

SONIA KRAMER*

RESUMO: O texto aborda o papel das tecnologias da comunicação e da informação na educação hoje. Questiona esse papel, discute o que deve ser compreendido por qualidade na educação, assim como examina a concepção de uma formação, a ser construída nos cursos que preparam professores e gestores, capaz de imprimir (uma outra) qualidade à educação e de contribuir para que o uso dos recursos tecnológicos facilite a discussão da cultura e se coloque a favor de um projeto de emancipação. Argumenta que uma educação de qualidade demanda, entre outros elementos, tanto uma visão crítica dos processos escolares quanto usos apropriados e criteriosos das novas tecnologias.

Palavras-chave: Tecnologia. Educação. Qualidade na educação. Formação de profissionais da educação.

CONTEMPORANEITY, EDUCATION AND TECHNOLOGY

ABSTRACT: This paper focuses on the role of technologies in education today. It questions this role, discusses what has to be understood as quality in education and examines the conception of a teachers and administrators' training course capable of offering (another) quality to education and of contributing to a use of technological resources that promotes the discussion of culture and favors an emancipation project. It argues that quality in education requires, among other elements, both a critical view of school processes and appropriate and criterious uses of the new technologies.

Key words: Technology. Education. Quality in education. Teachers and administrators' training.

* Doutor em Educação e professor da Universidade Católica de Petrópolis (UCP) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). *E-mail:* afmcju@infolink.com.br

** Doutora em Educação e professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). *E-mail:* sokramer@edu.puc-rio.br

Introdução

A globalização tem afetado o modo de estruturar a educação escolar e de desenvolver o trabalho docente. Implicada nesse processo, que ocorre em todo o mundo, está a revolução científico-tecnológica, cujos reflexos também se notam nas salas de aula. Para muitos gestores e professores, os desafios que se apresentam à escola precisam ser encarados pelo recurso às tecnologias da comunicação e da informação. A “aura de magia” que as envolve evidencia sua fetichização. Acredita-se em sua capacidade de desencadear mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, bem como de minimizar a lacuna entre as práticas escolares e as demais práticas sociais de docentes e discentes (Barreto, 2002).

Em síntese, é como se os objetos técnicos pudessem, por um passe de mágica, garantir qualidade na educação. Em muitos casos, ocorre transposição, para novos meios, dos conteúdos tradicionalmente ensinados nas salas de aula. Nesse contexto, em que a fantasia se sobrepõe à realidade, a dissociação entre as práticas escolares e as demais práticas sociais persiste: não pode ser aplacada com base em configurações textuais aproximadas, veiculadas nos mesmos suportes, deixando-se de fora a dimensão ética da aproximação desejada (idem, *ibid.*). Qualidade na educação passa a corresponder ao emprego, nem sempre criativo e eficiente, de recursos tecnológicos que promoveriam a atratividade dos ensinamentos “oferecidos” aos alunos ou por eles apreendidos sem uma interferência significativa do/a professor/a.

Este texto questiona o papel das novas tecnologias na educação, discute o que entender por um ensino de qualidade, assim como examina a concepção de uma formação, a ser construída nos cursos que preparam professores e gestores, capaz de imprimir (uma outra) qualidade à educação e de contribuir para que o uso dos recursos tecnológicos favoreça a discussão da cultura. Pretende argumentar que uma educação de qualidade demanda, entre outros elementos, uma visão crítica dos processos escolares e usos apropriados e criteriosos das novas tecnologias. Organiza-se em quatro itens. O primeiro aborda os efeitos da globalização no processo educativo. Insiste no fato de que há alternativas às diretrizes hegemônicas que têm emanado dos centros globais de poder. O segundo discute noções de qualidade e relevância na educação, examinando possibilidades de concepções distintas das que

as concebem com base em critérios tomados de empréstimo ao mercado e à esfera do desenvolvimento tecnológico. O terceiro item apresenta autores que analisam o mundo contemporâneo, com o propósito de examinar suas posições, mais ou menos radicais, no que se refere à tecnologia e ao seu impacto na escola. O quarto trata da qualidade na formação de professores, buscando refletir sobre os desafios a serem enfrentados na escola, no trabalho com o currículo e na gestão.

O processo de globalização e seus efeitos na educação

Na nova ordem mundial, em função do processo de globalização, novas configurações marcam a educação em geral, as políticas educacionais, a escola e o trabalho docente. Como toda palavra em moda, globalização caracteriza-se por polissemia e por se mostrar cada vez mais opaca à medida que é empregada para explicar uma multiplicidade de experiências (Bauman, 1999a). Daí a necessidade de se explicitarem seus sentidos, para que se examinem as mudanças desencadeadas no cenário educacional.

A expressão refere-se à maciça presença, no mundo de hoje, de instituições transnacionais, cujas decisões interferem nas opções políticas que se fazem no âmbito de qualquer Estado-nação. Designa também o efeito de processos econômicos, entre os quais se incluem processos de produção, consumo, comércio, fluxo de capitais e interdependência monetária. Em outros momentos, a palavra corresponde à difusão do discurso neoliberal, crescentemente hegemônico e visto como inevitável. Ainda em outros, associa-se ao surgimento de novas tecnologias da informação e da comunicação que socializam saberes e, em certo grau, padronizam os significados atribuídos ao mundo, à vida, à sociedade, à natureza. Finalmente, em muitos casos, o termo corresponde às mudanças decorrentes de regras globais, formuladas por organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (Burbules & Torres, 2000).

Optando por uma definição de globalização associada a aspectos sociais, políticos e culturais, Sousa Santos (1997) sugere seu uso no plural, para que se acentue a diversidade dos processos vigentes. Entre as modalidades de globalização, algumas se dão “a partir de baixo”, contrariamente ao movimento hegemônico. São elas: (a) o *cosmopolitismo*,

quando grupos e nações subordinadas se organizam transnacionalmente, beneficiando-se das capacidades do sistema de comunicação mundial, para defender interesses comuns; e (b) a *herança comum da humanidade*, quando se ressalta a necessidade de sustentar a vida humana na Terra. Os conflitos envolvidos, em ambos os casos, evidenciam que o fenômeno se desdobra em uma arena de lutas que ultrapassam fronteiras.

Apesar da relevância das contribuições de Sousa Santos (1997), há que se evitar o uso de dualidades na análise da globalização: embora úteis para esclarecer dinâmicas políticas, obscurecem o fato de que as duas tendências costumam ser interdependentes. Por exemplo, grupos “de cima” e “de baixo” fundem-se em algumas ONGs, assim como movimentos populares “de baixo” são vistos, em dados contextos locais, como imposição “de cima”. Notem-se também as contradições existentes na sociedade civil e no aparelho de Estado, nos quais sujeitos oriundos “de cima” atuam – diretamente ou por meio de políticas sociais – com vistas à emancipação dos “de baixo”.

Do mesmo modo, não são adequadas dicotomias rígidas, que se estabeleçam entre o global e o local, entre fatores econômicos e culturais, entre a globalização tida como a homogeneização de padrões culturais ocidentais e a globalização vista como o contato crescente entre culturas diversas (ocasionando hibridização e renovação), assim como entre os efeitos materiais e os efeitos retóricos da globalização (Burbules & Torres, 2000).

Entendendo-se a globalização como um fenômeno multifacetado, com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de forma complexa (Sousa Santos, 2002), vale examinar que conseqüências tal processo provoca na educação. Em primeiro lugar, as modificações na esfera do trabalho, em nível global, se refletem no redimensionamento do trabalho pedagógico. Alça-se flexibilidade à condição de mola-mestra do sistema. Ao mesmo tempo, atacam-se a rigidez da burocracia e os prejuízos de uma rotina cristalizada. Incitam-se os trabalhadores a serem ágeis, a abrirem-se a mudanças “a curto prazo”, a assumirem freqüentes riscos, bem como a dependerem menos de leis e de procedimentos formais. Como conseqüência da ausência de perspectivas “a longo prazo”, afrouxam-se os elos de confiança e de compromisso, alienando-se a vontade do comportamento (Sennett, 1999).

Na educação, o comportamento flexível é tanto demandado dos professores quando difundido, como habilidade a ser adquirida, aos estudantes, futuros trabalhadores. Estimula-se o professor, por diferentes meios, a adaptar-se a circunstâncias variáveis, a produzir em situações mutáveis, a substituir procedimentos costumeiros (às vezes repetitivos, às vezes bem-sucedidos) por “novas” e sempre “fecundas” formas de promover o trabalho docente. Deseja-se um professor disposto a correr riscos e a investir em sua atualização. Subjacente a todos esses princípios e comportamentos, que visam reinventar a escola, tendo por norte padrões globalmente definidos, está a preocupação com o sucesso, com a eficiência, com a eficácia, com a produtividade, com a competitividade, com a qualidade na educação (entendida segundo os parâmetros vigentes).

Em segundo lugar, a versão neoliberal da globalização, tal como se expressa em organizações internacionais, bilaterais e multilaterais, reflete-se na pauta educacional que privilegia políticas de avaliação, financiamento, formação de professores, currículo, ensino e tecnologias educacionais. A erosão da autonomia do Estado-nação em questões referentes à política educativa facilita o trânsito de propostas através de diversas fronteiras, ainda que filtradas e interpretadas com base em especificidades locais (Burbules & Torres, 2000). O pensamento empresarial parece contaminar os movimentos de reforma, objetivando estruturar as escolas conforme o modelo das corporações contemporâneas.

A escola é concebida como um negócio, a inteligência é reduzida a instrumento para o alcance de um dado fim e o currículo é restrito aos conhecimentos e às habilidades empregáveis no setor corporativo. Nesse enfoque, saberes e temas fundamentais da existência humana são negligenciados, em prol dos elementos que conformam a agenda educacional da sociedade de hoje, elaborada, ao menos em parte, sob a influência de organismos internacionais (Pinar, 2003).

Em terceiro lugar, busca-se a homogeneização cultural, em inúmeros países, com o recurso ao estabelecimento do conhecimento oficial. O que conta como conhecimento legítimo e o direito de determiná-lo definem-se com base em uma complexa política de controle simbólico do conhecimento público (Apple, 1993). Em algum nível governamental, situam-se os encarregados de criar uma “tradição seletiva” no país e de formar “a própria consciência da sociedade”.

Em função das contradições e dos conflitos que caracterizam o desenvolvimento desse processo, em cada país, o conhecimento oficial acaba correspondendo a um conhecimento negociado e filtrado através de um intrincado conjunto de telas e de decisões políticas. A despeito das distinções que caracterizam as variadas versões, nos diferentes países, há semelhanças entre as políticas curriculares formuladas: elementos de homogeneização e de diferenciação terminam por coexistir, em meio a atritos e tensões.

Em quarto lugar, louvam-se, no discurso pedagógico, as tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Tais tecnologias destacam-se nos discursos *do* ensino e *sobre* o ensino. Nos variados espaços, diversos textos sobre educação têm-se referido às TIC, embora as tratem de modos distintos (Barreto, 2004)

Atribuem-se múltiplos sentidos à presença das TIC no ensino, vistas como contribuindo para que: se superem os limites das “velhas tecnologias” (ilustradas pelo quadro-de-giz e por materiais impressos); se solucionem problemas pedagógicos com que o professor se depara; ou, ainda, se enfrentem questões sociais mais amplas. É como se as TIC fossem dotadas de poder miraculoso! Nessa perspectiva, deixam de ser entendidas como produções histórico-sociais, sendo vistas como fontes de transformações que consolidariam a *sociedade da informação ou do conhecimento* – expressão da qual estão ausentes os elementos socio-políticos do “novo” arranjo social.

Há riscos na generalização do conceito de sociedade do conhecimento para a totalidade do planeta, no qual convivem várias etnias e nações, entre as quais características cognitivas e culturais são diversamente apropriadas e estão desigualmente distribuídas (García Canclini, 2004). Cabe especificar como a expressão se aplica, para que não se termine homogeneizando movimentos heterogêneos ou grupos sociais excluídos das modalidades hegemônicas de conhecimento. Não se pode negligenciar a presença, na sociedade, de distintas formas de diversidade cultural. Se algumas são antigas, como a que resulta da religião, outras se associam à modernidade, como as diferenças existentes entre classes sociais relacionadas à industrialização. Neste sentido, o caráter democrático de uma sociedade do conhecimento requer políticas públicas internacionais, nas quais se encontrem numerosas línguas, etnias e culturas, bem como condições discursivas e contextuais

que favoreçam a preservação e o aprofundamento de variadas tradições de conhecimento.

Não se suprimem formas antigas de diversidade cultural por meio de condições tecnológicas avançadas. A expansão uniformizada de aparatos tecnológicos não elimina a diversidade das relações sociais entre indivíduos, assim como das relações desses indivíduos com o conhecimento, com o dinheiro e com seus corpos. Tampouco propicia o desaparecimento de desigualdades econômicas. Assim, as diferenças, as desigualdades, as divergências e as discrepâncias persistem. É nesse panorama que a fetichização das novas tecnologias, na sociedade e na educação, insiste em perdurar.

Em quinto lugar, o esforço por padronizar os processos educativos é acompanhado por resistências, adaptações e interpretações locais comprometidas com valores não hegemônicos, como, por exemplo, a defesa da escola pública. São vigorosas as lutas de sindicatos de professores, movimentos sociais e intelectuais críticos contra a introdução de mecanismos de mercado na organização da educação e contra a proposição de políticas em que se reduzam a participação e o financiamento do Estado na efetivação de reformas.

Em síntese, as formas assumidas pela globalização mostram-se distintas, complexas e contraditórias. Assim, parece haver espaço para que, nas práticas pedagógicas, se escolham objetivos e procedimentos, oriundos “de baixo”, dos grupos subalternizados, excluídos e marginalizados, que desestabilizem os processos hegemônicos. Pode também haver espaço para que se desafiem os modos usuais de prescrição de políticas e de promoção de mudanças nos sistemas educacionais. Pode, ainda, mostrar-se factível o redimensionamento da concepção vigente de qualidade na educação.

Sobre qualidade e relevância na educação

Algumas visões de educação de qualidade mostram-se restritas. Nesse caso, encontram-se as que priorizam: desempenho satisfatório em exames nacionais; domínio de conhecimentos, habilidades e competências que se estabeleçam previamente; emprego de tecnologias avançadas; supervalorização da competitividade e da produtividade; novos métodos de gerenciamento de sistemas e instituições educacionais;

procedimentos integrados e flexíveis no trabalho pedagógico. Alguns desses elementos podem integrar uma concepção crítica. Todavia, não se ultrapassa o nível instrumental quando a noção de qualidade se funda apenas em pressupostos técnicos e se distancia dos juízos de valor, do compromisso com a justiça social, bem como das ações e dos interesses dos sujeitos que concretamente a define e adota.

O conceito de qualidade é historicamente produzido, não cabendo, portanto, pensá-lo em termos absolutos. Pressupõe uma análise processual, uma dinâmica, assim como a recuperação do específico e o respeito às condições conjunturais. Trata-se, em síntese, de concepção formulada com base em um arbitrário sociocultural e norteadas por demandas distintas e mutáveis (Franco, 1992).

Em busca de outra perspectiva, aborda-se a discussão de qualidade e de relevância em educação desenvolvida por Avalos (1992), que se centra na realidade do Terceiro Mundo. A autora discute qualidade do ponto de vista do desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Uma educação de qualidade, a seu ver, capacita o indivíduo a se mover da situação de viver restritamente seu cotidiano, para tornar-se ativo na mudança de seu ambiente. Para isso, é indispensável uma compreensão acurada da realidade em que se insere.

Ainda segundo Avalos (1992), o funcionamento no cotidiano demanda, inicialmente, saberes e habilidades que permitam lidar com o mundo dos instrumentos, costumes e linguagem (mundo concreto). Para transcender o ambiente e atingir níveis mais elevados na atividade intelectual e na esfera da prática são necessários atributos e motivações como coragem, lealdade, capacidade de resolver problemas e de satisfazer-se com o sucesso (Santos & Moreira, 1995).

O conhecimento escolar apropriado é o que possibilita ao estudante tanto um bom desempenho no mundo imediato quanto a análise e a transcendência de seu universo cultural. Para isso, há que se valorizar, acolher e criticar as vozes e as experiências dos alunos.

Não se trata, porém, de limitar o estudante às suas origens socio-culturais. Nem se trata de estimulá-lo a rejeitar suas raízes. Educar envolve o respeito, a crítica e a ampliação de horizontes e de tradições culturais. Relevância, nesse enfoque, corresponde ao potencial que certos conhecimentos e processos pedagógicos apresentam de tornar as pessoas aptas a definir o papel que devem ter na mudança de seus ambientes e

no desenvolvimento da sociedade. Relevância sugere, então, conteúdos e experiências escolares que concorram para formar sujeitos autônomos, críticos e criativos, capazes de compreender como as coisas são, como assim se tornaram e como podem ser transformadas por ações humanas (Avalos, 1992).

Os pontos de vista de Avalos, embora pertinentes, podem ser complementados. Sua argumentação, ao associar qualidade à noção de educação como direito humano, secundariza o que ela denomina de realismo pragmático (visto como “o possível nas circunstâncias existentes”). Garantir uma escolarização consistente com o direito à educação requer diagnosticar o sistema, definir as mudanças prioritárias e viáveis, assim como oportunizar financiamentos (da expansão e da qualidade) que acelerem as mudanças.

Avalos prioriza, em seu texto, o significado de uma educação de qualidade. A análise de Goulart (2006) pode ampliá-lo: trata-se de fenômeno complexo, que abrange fatores intra-escolares e extra-escolares. Os primeiros abarcam as condições do trabalho pedagógico, a gestão escolar, o currículo, a formação docente, assim como a análise de sistemas e unidades escolares com base em resultados de avaliações externas. Já as dimensões extra-escolares relacionam-se às determinações e às possibilidades de superação das condições de vida de grupos sociais desfavorecidos. Ainda que transformações radicais dessas condições dependam de medidas em esferas mais amplas que o panorama educacional, é indispensável, nesse último cenário, analisar a influência de fatores como o capital econômico e o capital cultural das famílias e dos alunos. Em resumo, é preciso considerar, na análise da qualidade, tanto fatores externos à escola, quanto fatores específicos a essa instituição.

Se as discussões têm permitido que melhor se compreenda como a escola atua para preservar ou desestabilizar situações de privilégio e situações de opressão, há riscos na naturalização dos determinantes socioeconômico-culturais. Se vistos como inevitáveis, podem difundir a crença, junto dos professores, de que os estudantes dos grupos subalternizados estão destinados a fracassar na escola ou a apresentar um rendimento insuficiente.

O baixo nível cultural e socioeconômico do aluno pode levar o professor a apresentar baixas expectativas em relação ao seu desempenho. Ainda: em decorrência de suas expectativas, os professores tendem

a interagir de modos distintos com os alunos. O resultado é um menor número de oportunidades, na escola, para os alunos, sobre os quais as expectativas são inferiores. Os professores costumam atribuir o fracasso desses alunos a características sociais e psicológicas e a condições econômicas familiares. Na consideração do sucesso ou do insucesso desses estudantes, então, negligenciam-se os fatores intra-escolares.

Para os professores, o aluno da escola pública é representado como pobre e como o que aprende a “se virar” sozinho. Enfrenta dificuldades por causa de sua pobreza, que se associa à desagregação familiar e à luta pela sobrevivência. Carente de afeto, precisa “se virar” sozinho. Tal aluno constitui, para o professor, um desafio, praticamente impossível de ser enfrentado (Mazzotti, 2006). Urge, portanto, problematizar, com o professorado, as expectativas em relação aos estudantes.

A promoção de uma educação de qualidade depende de mudanças profundas na sociedade, nos sistemas educacionais e na escola. Nesses dois últimos, exigem-se: condições adequadas ao trabalho pedagógico; conhecimentos e habilidades relevantes; estratégias e tecnologias que favoreçam o ensinar e o aprender; procedimentos de avaliação que subsidiem o planejamento e o aperfeiçoamento das atividades pedagógicas; formas democráticas de gestão da escola; colaboração de diferentes indivíduos e grupos; diálogo com experiências não-formais de educação; docentes bem formados (que reconheçam o potencial do aluno e que concebam a educação como um direito e um bem social).

As tentativas de ordenar os sistemas educacionais e de promover qualidade na educação não devem ser orientadas por valores definidos “de cima”. Também não cabe celebrar a capacidade “mágica” de qualquer componente do processo pedagógico (como as novas tecnologias, por exemplo) e vê-lo, por si só, como catalisador de mudanças significativas.

Uma concepção renovada de qualidade inclui a crença tanto em uma escola reformulada e ampliada, quanto em uma ordem social menos desigual e excludente. O grande desafio para escolas e universidades é oferecer aos professores a oportunidade de explorar o conhecimento tal como eles explorariam uma montanha, uma floresta ou um mar. Somente assim desenvolverão o poder de criar conhecimentos e idéias relevantes para enfrentar as necessidades e os problemas dos indivíduos de nosso tempo (Avalos, 1992).

O item a seguir examina como esse tempo tem sido teorizado e como nele se dimensiona o papel da tecnologia e seus reflexos na escola.

Sobre tecnologia e escola

Diversas teorias sobre o mundo contemporâneo assumem posições mais ou menos radicais referentes à tecnologia. Kumar (1997) apresenta um balanço de abordagens e autores, analisando convergências e divergências. Ao discutir a condição contemporânea e o futuro das sociedades industriais, indaga: moderno, moderno tardio ou pós-moderno? Cultura pós-moderna? Sociedade pós-moderna? Considerando-se que o modernismo desempenhou papel crítico em relação à modernidade, o que tornou possível distinguir sociedade moderna de cultura moderna (sendo esta uma ruptura ou descontinuidade daquela), é difícil separar sociedade pós-moderna de cultura pós-moderna. A cultura moderna foi crítica da sociedade moderna, o que não pode ser dito da pós-moderna (Kumar, 1997). Os pós-modernos enfatizam a fragmentação, o pluralismo, a multiplicidade e a ausência de força centralizadora ou totalizadora. Não negam a sociedade como tal, mas negam seu poder como coletividade corporificada.

Os teóricos pós-modernos tendem a um individualismo radical. Ao mesmo tempo, há teóricos pós-modernos que reconstróem conceitos. Democracia, por exemplo, em vez de se basear em uma idéia essencialista de um agente racional, unitário e universal, passa a incorporar perspectivas plurais e identidades individuais diferenciadas, o que a torna um conceito atraente para políticas da diferença e da identidade. Teria o contexto contemporâneo – marcado pela queda do Muro, fim do socialismo real, desindustrialização, desregulamentação do trabalho, questionamento dos grandes temas universais (razão, progresso, revolução, emancipação) – se tornado o reinado do consumismo passivo e da vida privada, com destaque para as tecnologias? Não há mais nenhuma causa nobre pela qual lutar?

Parece relevante explicitar algumas das posições analisadas por Kumar. Para Jameson (1994, 1996), não há sociedade nova: o pós-modernismo é a lógica cultural do capitalismo tardio, com dilatação da esfera cultural e aguda estetização da realidade. A cultura ocupou também a base, a cultura extinguiu o sujeito e as técnicas de consumo

dominaram. Lyotard (1998) concebe, na sociedade do conhecimento, o pós-moderno como o fim das narrativas empolgantes, substituídas por narrativas modestas. No mercado mundial, as desigualdades são agravadas, inclusive pelo desenvolvimento das tecnologias. Já Baudrillard (1993, 1995) denuncia os simulacros e o êxtase da comunicação, em uma hiper-realidade onde não há mais originais: a imagem do indivíduo – um terminal de redes múltiplas – é a imagem do desespero. A cultura é extinta pela mídia.

Numa linha otimista, Lévy (1993, 1999) entende a informática como tecnologia intelectual que engendra novo modo de pensar o mundo, de entender a aprendizagem e as relações com esse mundo (Ressalte-se que Lévy não questiona os pressupostos com base nos quais desenvolve sua argumentação). Bauman (1999b, 2001) é um dos autores para os quais a pós-modernidade tem potencial libertador e promove a desconstrução da modernidade. Em sua análise crítica, a pós-modernidade significa uma situação em que se pode examinar a modernidade com espelho retrovisor e refletir sobre ela. A pós-modernidade é, assim, modernidade relembada, na qual é fundamental o papel dos intelectuais, em defesa do espaço público, dos meios de ação e de uma perspectiva política (Bauman, 2000).

Fim da cultura, morte da comunicação, desespero ou possibilidade? Para além do pessimismo ou do otimismo, o que parece mais perigoso é a renúncia ao reconhecimento de que há mudanças e novos aparatos tecnológicos que formam e informam uma geração. A exclusão educacional se articula com mecanismos de discriminação social, racial, sexual e regional, o que constitui ponto de partida para um debate conseqüente sobre a tecnologia (Ramal, 2002). Ou seja, ao lado da incorporação da tecnologia, cabe questionar o modelo de sociedade que se quer construir.

Ramal propõe três cenários para a educação, no que se refere à tecnologia. O primeiro é o da *tecnocracia domesticadora*: a multiplicidade de informações efêmeras e fragmentadas torna os indivíduos escravos ambulantes da tecnologia. A escola é substituída por outras modalidades de instrução. O segundo é o do *pay-per-learn*, que acentua a exclusão e prioriza professores com habilidade técnica mais do que a crítica da produção ou do uso de tecnologias da informação e da comunicação. Há educação para todos, pela rede, ainda que os alunos

privilegiados freqüentem escolas melhor equipadas. No terceiro cenário – *cibereducação integradora* –, a escola se torna híbrida, integrando homem e tecnologia. O homem se educa criticando e transformando o meio, tendo em vista critérios que promovam sua humanidade, num processo que Ramal identifica como *tecnologias da liberdade*. Há indícios dos três cenários neste momento histórico. Resta saber se, no jogo de forças do poder econômico e social, o terceiro, mais do que desejo, será possibilidade.

Outro aspecto pertinente à reflexão sobre as relações entre escola e tecnologia se refere aos alunos, em especial às crianças e aos jovens. Discussões sobre as tecnologias neste início de século precisam considerar as formas de apropriação dos meios digitais por crianças e jovens.

Muitos pesquisadores destacam o impacto na vida cotidiana, na escola e na aprendizagem (Mamede-Neves, 2007), do computador (Nogueira, 1996), da internet (Oliveira, 2000; Freitas & Costa, 2005), do cinema (Duarte, 2002), da televisão (Duarte, Leite & Migliora, 2006), dos telefones celulares, dos jogos e da multiplicação de telas (Rivoltella, 2007). Pesquisando práticas que provocam mudanças nos processos de conhecimento e nos comportamentos de consumo dos jovens, Rivoltella reflete sobre essas questões, ao tratar das relações entre imagem e realidade, da redefinição dos limites entre espaço público e privado, trabalho e lazer, humano e não humano, bem como das relações entre a ordem da visão e a da ação (como nos jogos tridimensionais e *second life*, em que se fazem coisas em um espaço onde antes só se podia olhar). O autor defende a formação de um profissional preparado para atuar com essas novas questões.

Ainda no âmbito da tecnologia, vale registrar o exemplo emblemático das contradições inerentes a práticas culturais contemporâneas, estudadas por Chartier (1999). Historiador e sociólogo, pesquisador cuja obra transformou o universo dos estudos da história da leitura e da escrita, com conceitos tais como práticas de leitura, modos de apropriação, leitura intensiva e leitura extensiva e comunidade de leitores, Chartier, no livro *A aventura do livro: do leitor do navegador, evidencia como as novas tecnologias (o computador em particular e a internet em geral), alterando as condições e os meios, ampliam o acesso à leitura e modificam as formas de produção escrita. De um lado, a mídia favorece maior número de leitores e de escritores e as tecnologias atuam*

no sentido da democratização e da inclusão e não apenas da discriminação e da exclusão. Se, como demonstra Chartier, escrevemos textos e não livros (os editores têm poder de intervenção sobre a forma final dos textos na confecção de livros), com as novas tecnologias de reprodução as possibilidades de produção e de circulação de idéias se alteram. De outro lado, tal proliferação textual, porém, pode se tornar obstáculo ao conhecimento ou à confiabilidade da escrita. Observa-se, assim, uma progressiva transformação nos modos de produção de livros e nas práticas de leitura.

Qualidade na formação: desafios para professores e gestores

Pode-se desenvolver a formação em um contexto em que trabalho, respeito ao outro e autonomia são questionados e mudanças tecnológicas desestabilizam métodos e procedimentos convencionais? As análises de Sennett (1999) trazem aspectos fecundos para essa reflexão.

Flexibilidade e mudanças na ordem do trabalho afetam as formas de organização social nas esferas privada e pública, em casa ou na cidade. Uma das conseqüências desse modo de vida a “curto prazo” é o apagamento dos rastros: ninguém é mais testemunha, e nas redes – ou arquipélagos –, a força está nos laços fracos e na dificuldade para compromissos mútuos. Fica difícil estabelecer narrativas de identificação e histórias de vida numa vida estruturada a “curto prazo”. Se a rotina industrial significou, na história econômica e social, a escravidão ao tempo e à hierarquia, a rotinização significava poder aos trabalhadores (ou poder de lutar coletivamente por seus direitos).

A busca atual por flexibilidade e novas estruturas de controle e poder (com elementos que visam à reinvenção descontínua de instituições ou a chamada especialização flexível da produção) concentra poder, sem centralizar, desagregando o “nós”. Com a redução de empregos e o fim do capitalismo organizado, os trabalhadores se encontram “à espera do golpe”. Uma das decorrências é o enfraquecimento das instâncias de organização coletiva, dos movimentos sociais e das ações orgânicas.

Uma realidade “ilegível”, dirá Sennett, em que a tecnologia quebra a corrente de transmissão de práticas ligadas às histórias de grupos ou povos. O trabalho *high tech* não só interrompe essa corrente, como

também agrava a degradação das relações, acentua a alienação, a indiferença e a falta de identificação com o trabalho. A escolaridade cada vez maior qualifica para um trabalho controlado pela tela (e não mais por práticas), em que as pessoas não precisam mais interagir e conhecem cada vez menos a natureza do resultado da produção. Tal afastamento afeta a produção até do pão: no exemplo de Sennett, o cheiro, o ponto e a consistência, fruto da experiência anterior, são desconhecidos pelos que o fabricam. Face mais grave do processo, os outros – antes colegas de um trabalho, ainda que competitivo – tornam-se cada vez mais concorrentes, num ambiente em que preconceitos e mecanismos de discriminação prevalecem. Tal ambiente social de inovação e mudança gera apreensão com o risco de cortes e valorização de empregados mais jovens e de uma elite tecnológica.

Fica em risco, nesse contexto, a noção de ética do trabalho: longe da ética protestante (espírito do capitalismo), diluem-se o trabalho como virtude, o valor atribuído ao outro pelo trabalho realizado e construído como uso disciplinado do tempo. O discurso sobre grupo e trabalho de equipe contrapõe-se à cultura de um trabalho flexível, com aptidões portáteis, líder com poder (mas sem autoridade e sem responsabilidade). Revela-se o cinismo do processo de produção do trabalho e da vida das pessoas. Como, então, organizar nossas vidas, se o capitalismo nos deixa à deriva? O senso de integridade construído na história do trabalho tende a perder-se.

Identificam-se, nas conseqüências do capitalismo tardio, a dificuldade de construir a narrativa da história de vida (em decorrência das sucessivas mudanças experienciadas), a fragilidade ética e a falta de limites, o medo dos outros, ao lado da corrupção, da impunidade e da violência, que agravam a situação de extrema desigualdade da população. No plano social, o pronome “nós” se torna perigoso. Com o fim da sociedade do bem-estar, o desenraizamento social e cultural, a quebra de laços de dependência e confiança, bem como o desrespeito à comunidade e às diferenças constituem a regra (Sennett, 1999).

Que dizer de contextos como o nosso, em que o Estado de bem-estar social não chegou a se tornar realidade? Como conceber a formação e praticá-la como estratégia de humanização e respeito? Como preparar os indivíduos sociais para entender a dor do outro e sentir a dor do outro? (Kramer, 2003). É possível pretender que sejam ainda

estabelecidas narrativas de identificação e histórias de vida? Seria este um dos modos de resistir? Imaginar que estas mudanças no mundo do trabalho e na vida cotidiana podem não interferir na escola é desconsiderar que os alunos e os professores são crianças, jovens e adultos que pertencem a classes sociais desiguais, têm diferentes origens étnicas, marcas de gênero, religião, tipos de famílias, contextos históricos e geográficos (rurais ou urbanos) onde se inserem ou de onde foram excluídos, com trajetórias feitas e desfeitas, rastros perdidos e nem sempre reencontrados. Organizar as histórias de nossas vidas num capitalismo “que nos deixa à deriva” (Sennett, 1999, p. 140) é um dos desafios evocados por tais reflexões.

Vale então indagar: É possível formar pessoas na perspectiva de construir solidariedade, autonomia e respeito mútuo em sociedades onde inveja, talento e velocidade de produção individual são a meta?

O pensamento de Bakhtin (1992) contribui para a discussão, com os conceitos de inacabamento, exotopia e diálogo, relativos ao homem, ao conhecimento e à linguagem. Para o autor, o acabamento é dado pelo outro, que vê em mim o que não posso ver, do mesmo modo que vejo no outro o que ele não pode ver. Neste sentido, “o homem tem necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse” (Bakhtin, 1992, p. 55). Como decorrência, o conhecimento do outro exige exotopia: conheço o outro a partir de um determinado lugar. O lugar de onde falo, o lugar de onde vejo ou escuto determina aquilo que apreendo e compreendo do outro. A exotopia se baseia no excedente de visão humana, que se constitui no exercício da distância para ver de perto, para deduzir o mundo do outro. A distância para compreender inicia o processo dialógico. Conhecer é reconhecer a presença do outro: a compreensão sempre é, em certa medida, dialógica (Bakhtin, 1992).

Compreender – estabelecer o diálogo – é desafio nos mais variados planos da produção humana, seja em relação ao conhecimento, à arte ou à vida cotidiana, planos que constituem a arquitetura bakhtiniana. No que diz respeito à atuação de professores, gestores e pesquisadores do campo educacional, em relação aos três planos – o cognitivo, o estético e o agir ético – cabe: (a) responsabilidade, o que

significa assumir, como intelectuais, papel ativo na compreensão dos processos implicados na educação e na escola, bem como dos fenômenos sociais contemporâneos em sua complexidade, e (b) responsividade, o que significa catalisar a capacidade de dar respostas, ainda que provisórias, e delinear ou propor discursos e percursos alternativos para uma educação de qualidade. Responsabilidade e responsividade com relação à educação, entendendo professores e gestores como intelectuais, demandam repensar os processos de formação desses profissionais.

Como formar sem desconsiderar, de um lado, as mudanças no mundo do trabalho e nos modos de organização social e, de outro, a responsabilidade e a responsividade com a produção e o acesso ao conhecimento? Como agir com a arte e a possibilidade de denunciar ou de se sensibilizar com a dor ou a alegria em suas diversas formas de expressão e com o agir ético? Como compreender e enfrentar as transformações no cotidiano da escola e a introdução progressiva das tecnologias que parecem quebrar as possibilidades de trabalho coletivo?

Conceber professores e gestores como intelectuais contribui para repensar a escola, a formação e a tecnologia, de modo que a construção de narrativas das histórias de vida seja o objetivo. Permite que novos conhecimentos (adquiridos ou construídos) se enraízem nas trajetórias vividas. Ao fazê-lo, concorre para que a vida se torne legível, compreensível, percebida na sua dimensão de longo prazo, em que é possível conhecer e reconhecer o outro e, portanto, é possível o sentimento do “nós”. Induz, também, a tecnologia – produção humana que rompe a corrente de transmissão de práticas ligadas às histórias de grupos ou povos – a tornar-se instrumento de narração e de estruturação de grupos e projetos.

A título de considerações finais

O presente texto refletiu sobre a escola, a tecnologia e a formação de professores no mundo contemporâneo. Enfatizou a necessidade de rever e reverter práticas em que os professores se tornam subordinados a métodos, discursos oficiais, receituários pedagógicos ou equipamentos tecnológicos. Ressalte-se a importância de que a profissionalização docente se consolide, de um lado, com ganhos reais em termos de planos de carreira e salários e, de outro, com uma formação intelectual,

entendida como formação cultural e científica. Trata-se de assumir responsabilidade social perante gerações de crianças, jovens e adultos sistematicamente expropriados de seus direitos. Para tanto, destinação de recursos públicos, ética, vontade política e respeito à liberdade continuam fundamentais.

A formação científica e cultural, direito de professores e gestores, concretiza-se em diferentes espaços e tempos como: (a) *formação prévia no ensino médio ou superior*, que assegure conhecimentos básicos relativos à língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia; conhecimentos científicos relativos à escola, à infância e à adolescência; valores, costumes, práticas sociais; (b) *formação continuada*, promovida por secretarias de educação e universidades, em conjunto com sujeitos e grupos interessados; (c) *formação nas escolas e creches*, que possibilite o estudo, a leitura e o debate de temas pertinentes; (d) *formação cultural*, que subsidie a atuação com a arte, a literatura, a música, o cinema, o teatro, a pintura, os museus, as bibliotecas etc.; (e) *formação política*, consolidada em movimentos sociais, fóruns, associações, partidos, sindicatos. Nesses tempos e espaços, é essencial fortalecer a compreensão da realidade e da prática pedagógica, bem como valorizar a narrativa, tanto para aprimorar a ação profissional quanto para promover o desenvolvimento individual, a solidariedade e a cooperação (Kramer, 2005).

Numa conjuntura econômica e política, em que a transformação no mundo do trabalho e o desemprego agravam a estrutura social, marcada por desigualdade e injustiça social, processos de formação alternativos podem desencadear mudanças voltadas para a emancipação. A tecnologia pode ser um instrumento a serviço ou contra esse projeto.

Muitas reformas curriculares se referem à escola por meio de modelos, desenhos e políticas centralmente definidos, supondo que é possível mudar à força o real, com decretos, projetos, referenciais ou parâmetros, sem mudar condições e práticas e sem envolver os atores do processo. Além disso, há propostas curriculares em que se adota uma visão radicalizada da tecnologia, ora vista como capaz de agravar os problemas da escola, ora como capaz de resolver os males educacionais. Porém, como na formação de professores e gestores, há alternativas para o delineamento e a implementação de políticas curriculares.

Neste texto, foram analisados desafios para os quais não se encontram, ainda, respostas definitivas. No entanto, em uma perspectiva crítica, formular perguntas é uma das ações mais importantes da condição humana.

Recebido em julho de 2007 e aprovado em agosto de 2007.

Referências bibliográficas

APPLE, M.W. *Official knowledge: democratic education in a conservative age*. London: Routledge, 1993.

AVALOS, B. Education for the poor: quality or relevance? *British Journal of Sociology of Education*, London, v. 13, n. 4, p. 419-436, 1992.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARRETO, R.G. Tecnologias nas salas de aula. In: LEITE, M.; FILÉ, W. (Org.). *Subjetividades, tecnologias e escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BARRETO, R.G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-12001, 2004.

BAUDRILLARD, J. *À sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BAUDRILLARD, J. *A sociedade do consumo*. Rio de Janeiro: Elfos; Lisboa: Edições 70, 1995.

BAUMAN, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999a.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999b.

BAUMAN, Z. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BURBULES, N.; TORRES, C.A. (Ed.). *Globalization and education: critical perspectives*. London: Routledge, 2000.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.

DUARTE, R.M. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, R.M.; LEITE, C.R.; MIGLIORA, R. Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 11, n. 33, p. 497-509, 2006.

FRANCO, M.L.B. Qualidade do ensino: velho tema, novo enfoque. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 83, p. 64-70, 1992.

FREITAS, M.T.A.; COSTA, S.R. (Org.). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GARCÍA CANCLINI, N. *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Buenos Aires: Gedisa, 2004.

GOULART, O.M.T. Apresentação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 87, n. 217, p. 287-290, 2006.

JAMESON, F. *Espaço e imagem: teorias do pós-moderno e outros ensaios*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: KRAMER, S.; BAZILIO, L.C. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

KUMAR, K. *Da sociedade industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Loyola, 1999.

LYOTARD, J.F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MAMEDE-NEVES, M.A. *Cabeças digitais: o jovem no centro da dimensão oculta da Internet*. Rio de Janeiro: PUC-RJ; São Paulo: Loyola, 2007.

MAZZOTTI, A.J. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 87, n. 217, p. 349-359, 2006.

NOGUEIRA, L. *A criança e o computador: flashes da modernidade*. 1996. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, M.C.S.L. *Internet e educação: uma análise das novas mediações nos processos de interação e construção de conhecimentos*. 2000. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PINAR, W.F. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In: GARCIA, R.L.; MOREIRA, A.F.B. (Org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

RAMAL, A.C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

RIVOLTELLA, P.C. *Cultura digital e mídia*. Conferência realizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 25 de maio de 2007. (mimeo.).

SANTOS, L.L.C.P.; MOREIRA, A.F. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. *Idéias*, São Paulo, n. 26, p. 47-65, 1995.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SOUSA SANTOS, B. Os processos da globalização. In: SOUSA SANTOS, B. (Org.). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA SANTOS, B. Toward a multicultural conception of human rights. *Zeitschrift für Rechtssoziologie*, Stuttgart, n. 18, p. 1-14, 1997.