

Este texto é parte de um capítulo da dissertação de mestrado de Suzana Gutierrez, cuja referência completa é:

GUTIERREZ, Suzana. **Mapeando caminhos de autoria e autonomia: a inserção das tecnologias educacionais informatizadas no trabalho de professores que cooperam em comunidades de pesquisadores.** Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. 233p.

## OS ESPAÇOS-TEMPOS EDUCACIONAIS

A ponte sem rio. Altas fachadas de edifícios sem nada atrás. O jardineiro água a grama de plástico. A escada rolante não conduz a parte alguma. A autopista nos permite conhecer os lugares que a autopista devastou. A tela do televisor nos mostra um televisor que contém outro televisor, dentro do qual há um televisor (GALEANO, 2001 p. 229).

Condenados ao consumo? Treinados por meio dos *reality shows*?

Com o avanço tecnológico e a possibilidade de bancos de dados poderosos, os quais mantêm a informação atualizada quase que imediatamente, deixa de ter sentido a figura do professor enquanto mero transmissor de informações. Esta afirmação vem, progressivamente, se firmando, inclusive no meio educacional. Neste caso, o professor seria proveitosamente substituído por bancos de dados e pelas equipes multidisciplinares que os alimentam. A educação e o ensino como formação de homens e mulheres para a vida, para o lazer e o trabalho se reduziria a pura instrumentalização. Lyotard (1989) vê uma tendência de separação entre ‘produtores’ e ‘consumidores’ de conhecimento e uma dualidade no sistema de ensino para atender estas especificidades. O conhecimento produzido segue a lógica da mercadoria: não importa

se é verdadeiro, deve ser vendável. De certa forma esta relação de conhecimento já acontece entre países produtores de tecnologia e países consumidores.

Aqui, pode-se inserir uma crítica aos que vêem o deslocamento do foco do 'produto' para o 'conhecimento' no capitalismo atual. A meu ver não há modificação alguma entre a mercadoria-produto e a mercadoria-conhecimento no que se relaciona a visão de mundo que as definem e manipulam.

Na seção anterior deste capítulo, tratei do desenvolvimento científico e tecnológico, da sua aceleração nas últimas décadas vinculada a hegemonia do capital global e de suas implicações na sociedade atual. Implicações estas no próprio estatuto do conhecimento e em todos os aspectos da vida, sobretudo no mundo do trabalho e na educação. Na presente seção quero deslocar o foco para os espaços educacionais, centrando na educação, na pesquisa e na formação do professor.

As políticas educacionais vigentes no Brasil vêm correspondendo ao que postulam organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Estes organismos sugerem políticas educacionais sensivelmente diferentes para os países ricos e para os países empobrecidos. Dentro do discurso ideológico de uma possibilidade de desenvolvimento, desde que obedecidas as leis do capital internacional, propõem aos países empobrecidos a posição de consumidores no que concerne a ciência e tecnologia. E, na concretização destas políticas, contam com a intervenção dos próprios educadores em parceria com tecnologias que possam atuar *na* educação. Fica claro, por isso o grifo, que as tecnologias não são tecnologias *da* educação ou criadas *para* a educação e, sim, tecnologias a serem usadas *na* educação (AXT, 2000), que assim se assume como uma formação simplificada e direcionada.

Estas políticas têm como ponto comum a *flexibilização* que institui na educação a mesma *precarização* que já se instalou no mundo do trabalho. Reduzem a formação ao treinamento em serviço das habilidades e competências solicitadas pelo mercado. Condicionam a liberação de financiamentos à implementação destes programas que incluem a utilização, de forma sistemática, de tecnologias educacionais e de educação à distância.

Para Barreto (2001, p.15), “há uma aposta cada vez mais clara nos novos materiais instrucionais como substitutos da melhoria das condições de trabalho e formação dos professores”. As tecnologias educacionais informatizadas (TEI) e a educação à distância (EAD) são tratadas como fenômenos externos e não como partes integrantes e indissociáveis do fenômeno educativo, abrindo a possibilidade da educação e seus rumos ficarem subordinados à tecnologia.

Numa outra dimensão, o processo de flexibilização desestabiliza a universidade pública, restringindo a sua autonomia à gestão de verbas, permitindo a suspensão de concursos públicos e institucionalizando contratações emergenciais e temporárias, constringendo-a a buscar financiamentos privados para a pesquisa, num processo progressivo de privatização do ensino público.

Na ótica das organizações internacionais, o ensino superior e, conseqüentemente, a formação de professores, não é prioridade para o Terceiro Mundo, pois estes países têm que priorizar a formação adequada aos espaços do mercado que lhes estão reservados. Em relação à universidade, Marilena Chauí (1999, on-line) aponta que:

A "qualidade" é [...] orientada por três critérios: quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz. Em outras palavras, os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão. Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade. Observa-se também que a docência não entra na medida da produtividade e, portanto, não faz parte da qualidade universitária, o que, aliás, justifica a prática dos "contratos flexíveis". (destaques da autora)

Em nível nacional, portanto, as políticas públicas seguem estas diretrizes que se materializam dentro das nossas diretrizes. A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1997), promulgada em 1996, alterou as modalidades de formação e os requisitos para atuação na docência. Às modalidades de formação, que eram o magistério e a licenciatura, foram acrescentados o Curso Normal Superior, o treinamento em serviço e a complementação pedagógica para profissionais com nível superior que queiram ser professores.

Surgem as contradições: o que foi legislado com intenção de *melhorar* a educação acaba por gerar profissionais formados em cursos ou complementações apressadas, inconsistentes e meramente de *certificação*; o aprimoramento profissional é exigido sem a contrapartida de prover tempo, espaço e arcar com custos dos referidos cursos; a melhoria da formação profissional não vem interligada a nenhuma melhoria nas condições de trabalho do professor. Ghiraldelli questiona algumas destas inovações:

“Todavia, no que se refere ao professor de educação infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a LDBN inovou de um modo inesperado: manteve-se a existência do curso de pedagogia, sem qualquer incentivo à sua melhoria, manteve-se a existência de um substituto da “habilitação magistério”, já então desaparecida e transformada na “modalidade Normal em nível médio” e, ao lado disso, criou-se os “institutos superiores de educação”. [...] Para um país como o Brasil, cujos recursos que o Estado investe na educação não são muitos, é de se estranhar que a LDBN viesse a sobrepor incumbências, o que certamente resultou em uma disparidade de formações [...] (GHIRALDELLI, 2001, livro on-line).

A educação se compõe de atos políticos e é indissociável das decisões políticas que a definem. Como ação política, a educação, que inclui a formação do professor e a inserção das TEI, é uma das vias de emancipação humana. Faz-se, por isso, importante a constante atenção aos rumos que a educação e a formação do educador vêm tomando.

Freire (2002, p.23) se diz “convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras”. Este autor diz, também, que somos seres de inserção e não de adaptação, portanto, tudo o que se refere à educação, à formação do professor e à inserção das TEI deve ser alvo do debate e da prática social. Concordo com o autor quando ele adverte que o caminho é a superação tanto das posições dogmáticas fundadas em verdades únicas e universais, quanto da simples adaptação à realidade concebida como dada e imutável.

Para Triviños (2003), falar da formação do professor na América Latina é verificar historicamente a *não* formação do professor, pois, somente por volta de 1870 a possibilidade de formação do professor começou a ter espaço.

Hoje, quando a formação do professor vem sofrendo as conseqüências da desvalorização da educação como formação geral do ser humano e quando a educação que nos é destinada é a que instrumentaliza para nichos que um *mercado flexível* abre aqui e fecha ali, podemos constatar que nossas dificuldades, embora a luta e os avanços conseguidos, ainda persistem com muitas semelhanças.

## Referências

BARRETO, Raquel G. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação à distância. In: BARRETO, Raquel G. (Org) *Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 10-28

BRASIL, Lei n. 9394; de 20 de dezembro de 1996. In: *ADUFRGS documenta*. Porto Alegre: vol. 7, n. 4 (jun 1997), p. 41-62.

CHAUI, Marilena. *A universidade operacional*. Folha Online São Paulo: Folha Online, 1999. Disponível em <[http://www.uol.com.br/fof/brasil500/dc\\_1\\_3.htm](http://www.uol.com.br/fof/brasil500/dc_1_3.htm)> . Acesso em 05 abr 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 9ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 245 p.

GALEANO, Eduardo. *De pernas para o ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 2001, 386p

GHIRALDELLI, Paulo. *Introdução à educação escolar brasileira: história, política e filosofia da educação*. São Paulo: Mini Web Educação Ltda, 2001. Disponível e <<http://www.miniweb.com.br/Educadores/Artigos/Introdu-Edu-Bra.pdf>> Acesso em 05 abr 2004.

LYOTARD, Jean François. *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 1989. 135 p.

TRIVINOS, A.N.S. ; BURIGO, C. ; COLAO, M. A formação do educador como pesquisador. In: TRIVIÑOS, Augusto N. S. ; OYARZABAL, Graziela M.; ORTH, Miguel ; GUTIERREZ, Suzana (Org). *A formação do educador como pesquisador no Mercosul - Cone Sul*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2003. 143p.