# A (DES)PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE VERSUS O FETICHE DA INCLUSÃO DIGITAL SIMPLISTA NO CONTEXTO EDUCACIONAL*

Laurinda G. de Paiva – UERJ – laurindapaiva@yahoo.com.br[1]

A proposta deste artigo é tecer uma discussão acerca das atuais políticas públicas educacionais de inclusão digital a luz dos *mecanismos de desqualificação do trabalho docente*[2]. O eixo norteador do texto pauta-se na desmistificação da concepção determinista e fetichizada do computador/internet no espaço escolar. Essa escolha se deu por percebemos em nossas pesquisas que as atuais políticas se sustentam em um enunciado que reforça interdiscursivamente a desqualificação e desvalorização dos professores. Isto tem diminuído sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem e a entrada das tecnologias digitais no espaço escolar, a partir de uma inclusão digital simplista.

No discurso político educacional atual é uma constante a formulação de propostas que versam sobre a informatização, sobre a modernização dos sistemas de ensino, sobre a qualidade do processo educacional, sobre a democratização das escolas, sobre os processos de inclusão digital. Frente aos avanços técnicos científicos do século XXI, defrontamo-nos com um sistema educacional precário em diferentes aspectos, sejam eles físicos ou sistêmicos. A grande maioria dos nossos alunos encontra-se submetido a uma educação de baixa qualidade, reflexo das mazelas estruturais enfrentadas no atual contexto sócio-político-econômico.

As iniciativas das políticas públicas educacionais de implantação das novas tecnologias no espaço escolar datam no Brasil da década de 1980. Entretanto, não podemos nos esquecer como nos aponta Arruda (2004, p. 14) que:

---

[1] Doutoranda do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ. Professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora/MG. E-mail: laurianapaiva@yahoo.com.br

[2] Ver OLIVEIRA (2004).

> A utilização de tecnologias educacionais no contexto escolar está inserida em uma realidade econômica mais ampla, marcada por um processo de reestruturação capitalista em nível mundial. A inclusão do Brasil nesse processo deu-se após a abertura do mercado promovida pelos governos de Collor (1990-1991), Itamar Franco (1992-1994) e FHC (1995-2000).

O autor pondera ainda que:

> Na atual realidade do sistema capitalista, em que se aprofunda ainda mais a atomização do sujeito, a desigualdade na inserção de tecnologias educacionais desvia a sua real função no processo de ensino-aprendizagem, pautando-se apenas no seu caráter de distinção econômico-concorrencial.
>
> Implicações imediatas disso são o aumento das desigualdades sociais e a criação de outra categoria de excluídos, os "sem-computador". Isso, em uma sociedade que aprecia as NTIC como fim em si, significa lançar o sujeito fora do sistema produtivo e, por conseguinte, retirar suas condições de sobrevivência e trabalho. (ARRUDA, 2004, p. 17-18)

Ao pensarmos na intensificação do uso das novas tecnologias digitais no atual contexto de reestruturação produtiva, podemos depreender que o seu processo de implantação no contexto educacional, sob o *discurso da democratização* do acesso às novas tecnologias, não vem se dando de forma neutra. Ou seja, frente à atual realidade do sistema capitalista faz-se necessário analisarmos as implicações desta lógica para as instituições educacionais que, historicamente, passaram a possuir uma estreita relação com o mercado de trabalho.

Frigotto (2006) nos assinala que os distintos momentos históricos/sociais relacionam-se ao desenvolvimento dos instrumentos de produção. No modo de produção capitalista, o fetiche e o determinismo da ciência permeiam e expressam uma concepção dominante de tecnologia, de sociedade, de economia, de política e da própria divisão espacial/territorial.

Ou seja, o emblemático da sociedade e do próprio espaço geográfico encontra-se diretamente relacionado com o estado de evolução e estruturação social das técnicas desde os tempos primitivos até a atualidade.

Uma das expressões mais flagrantes desse fetiche pela ciência, ainda com Frigotto (2006), é aquela que sinaliza para as noções de sociedade tecnológica, do conhecimento ou pós-moderna.

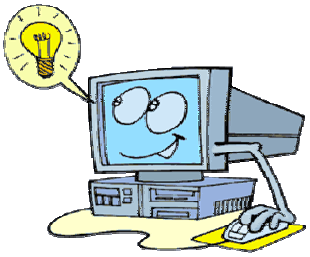
Neste eixo de reflexão, não nos sentimos autorizadas a debater os avanços tecnológicos numa visão essencialmente marcada pela neutralidade das ações econômicas e políticas, pois, se o fizéssemos, nosso olhar estaria obscurecido pelo viés do determinismo tecnológico, no qual tanto as relações sociais quanto as relações de produção são determinadas pelas tecnologias. Como bem nos lembra Bastos (1997, apud ARRUDA, 2004, p. 53) *"a estrutura de poder se utiliza da tecnologia, como de outros meios, para exercer sobre ela o controle de suas ações e de sua ideologia*." Assim:

> A pretensa neutralidade das tecnologias está vinculada ao que Marx chama de fetiche do produto. De acordo com ele, o homem só supera o fetiche do produto quando seu objeto –fruto de seu trabalho– configura-se em um objeto humano ou homem objetivado. (ARRUDA, 2004, p. 54)

Nesta perspectiva, é importante que fique claro que, ao pensarmos nas novas tecnologias digitais, devemos fazê-lo de forma contextualizada, levando em conta as contradições que ocorrem na sociedade. E é, pois, com este olhar que, no item seguinte, buscaremos discutir as o processo de (des)profissionalização do trabalho docente frente as políticas educacionais de inclusão digital contexto educacional.

**A (des)profissionalização docente frente (re)contextualização das novas tecnologias digitais no espaço escolar**

> [...] representações do computador que povoam o imaginário social podem ser sintetizadas nesta imagem, [...] imagem síntese, que [...] é ancorada no movimento de ressignificação do objeto computador, atribuindo-lhe não apenas a execução de operações desencadeadas pela emissão de comandos específicos, mas o conjunto de ações a serem desenvolvidas e até mesmo a sua fabulação. É como se o objeto bastasse, dispensando a intervenção humana.
> Raquel Goulart Barreto



Vivemos sob a égide do discurso da inevitabilidade da adoção da doutrina neoliberal. Este discurso prega a (des)regulação social e, com isto, a difusão das relações hegemônicas que promovem o mercado como regulador da sociedade e do Estado. As reformas têm como um dos eixos norteadores os sistemas de ensino, haja vista a defesa de um vínculo quase linear entre os processos educacionais e o sistema de produção.

Frigotto (2001) analisa as relações entre os processos econômicos, sociais e educacionais, tendo como pano de fundo os indícios da crise mundial do capitalismo no início da década de 1980. Nesse trabalho, Frigotto trabalha a relação entre educação, desenvolvimento social e renda, característicos da Teoria do Capital Humano[3]. Nas palavras do autor:

> A teoria do capital humano se apresentou nos anos 70 como uma teoria do desenvolvimento econômico. Postulava explicar, ao mesmo tempo, as desigualdades de desenvolvimento entre as nações e as desigualdades individuais. Para esta teoria a vergonha e a crescente desigualdade que o capitalismo monopolista explicitava e se tornava cada vez mais difícil de esconder, devia-se, fundamentalmente ao fraco investimento em educação, esta tida como *gérmen* gerador de capital humano ou maior e melhor capacidade de trabalho e de produtividade. A fórmula seria simples: **maior investimento social ou**

[3] Sobre a Teoria do Capital Humano ver: FRIGOTTO (2001).

> **individual em educação significaria maior produtividade e, conseqüentemente, maior crescimento econômico e desenvolvimento em termos globais e ascensão social do ponto de vista individual.** (*IBID,* p. 7) (grifo nosso)

Esta perspectiva teria sido recuperada com novas roupagens nos anos de 1990, segundo o mesmo autor (Frigotto, 1999a). As *neoconceituações* para a área da educação foram (e estão sendo) formuladas em muitos momentos por economistas que pregam o desenvolvimento social como uma relação direta com a capacitação de cada indivíduo. Desta forma, o somatório das capacitações dos indivíduos seria capaz de levar naturalmente ao desenvolvimento da economia nacional, a superação da pobreza individual e nacional. O que este discurso busca silenciar, como assinalou Frigotto (2001, p. 8), é que "*a teoria do capital humano evade e esconde [...] as relações capitalistas efetivas de produção, cuja lógica é, ao mesmo tempo, de acumulação, concentração e exclusão*". Esta análise se mantém atual.

Frigotto (2001, p. 9-10), ao defender que os enfoques economicistas vêm reduzindo a educação a fins produtivos, diz que as novas máscaras da teoria do Capital Humano que se materializam na contemporaneidade nas:

> [...] categorias de sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível, formação de competências e empregabilidade, que na realidade apenas efetivam uma metamorfose do conceito de capital humano. Os componentes da formação, apenas com uma materialidade diversa exigida pela nova base científico-técnica, são os mesmos que constituem o *construto* capital humano: habilidades cognitivas (educação abstrata, polivalente) e traços psicossociais, atitudes, valores etc. (criatividade, lealdade, espírito de equipe, colaboração com a empresa etc). A subordinação unidirecional do educativo aos processos capitalistas de produção contínua intacta, ainda que mais sutil velada e, por isso, mais violenta.

Essa afirmação de Frigotto pode ser constatada quando nos deparamos frente aos múltiplos silenciamentos presentes no discurso das

políticas públicas educacionais, quanto aos aspectos pedagógicos das novas tecnologias, em prol das vantagens administrativas e burocráticas dessas tecnologias, o que, de certo modo, procuram escamotear a estreita relação com as novas necessidades mercadológicas.

No discurso da subordinação do sistema educacional às demandas do mercado de trabalho, encontra-se presente um interdiscurso[4] que se refere ao ajuste da educação à lógica da empregabilidade[5], fundamentada nos princípios da Qualidade Total[6] na Educação.

Observamos no discurso oficial, que os sistemas de ensino se encontram num momento de crise da eficiência e da produtividade, trata-se de uma crise da qualidade das instituições de ensino advindas da improdutividade das práticas pedagógicas e também da gestão dos processos administrativos. Ou seja, é uma crise gerencial, que produz a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional, etc.

Assim, as reformas em curso visam discursivamente a "*melhora*" do sistema educacional no que se refere ao domínio de competências e habilidades técnicas ligadas ao sistema de produção tanto através da centralização curricular e avaliativa quanto do aproveitamento de teorias e técnicas de gerenciamento, próprias da área administrativa e (res)significadas para os fins pedagógicos. Neste contexto ganha-se grande relevância as políticas públicas educacionais de inclusão digital.

Cabe delinearmos ao nosso leitor que nossa discussão acerca da inclusão digital nos encaminha no sentido de compreendê-la a partir da superação do *digital divise*, como uma demarcação entre os que possuem

---

[4] Para CHARAUDEAU; MAINGUENEAU (2004, p. 286): "*todo discurso é atravessado pela* ***interdiscursividade,*** *tem a propriedade de estar em relação multiforme com outros discursos, de entrar no* ***interdiscurso.*** *[...]* ***Em um sentido restrito****, "interdiscurso" é também um espaço discursivo, um conjunto de discursos (de um mesmo campo discursivo ou de campos distintos) que mantém relações de delimitação recíproca uns com os outros."*

[5] Segundo Gentili (2002) a promessa da empregabilidade surge com o fim da promessa integradora da escola, a qual se fundava na necessidade de elaboração de estratégias norteadoras de condições de ensino, para um mercado de trabalho em expansão, como também na fidúcia -a princípio incontestável- de se atingir o pleno emprego o que não ocorre com a negação da contribuição econômica da escolaridade, mas sim por uma substantiva transformação em seu sentido. Nas palavras do autor "*passou-se de uma lógica de integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo [...] a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho."* (GENTILI, 2002. p.80/81)

[6] Para aprofundamento na leitura acerca das relações entre neoliberalismo e os princípios da qualidade total na educação ver: GENTILI; SILVA (1999).

acesso e os que não possuem acesso as novas tecnologias digitais. Pois nesta concepção a inclusão digital limita-se a presença, muitas vezes ausente, dessas tecnologias na vida dos sujeitos.

Nossa compreensão caminha, pois, no sentido de pensarmos a questão a partir dos modos de acesso, a partir das condições concretas e reais construídas historicamente pelas diferentes classes sociais, o que faz com que as novas tecnologias tenham sentido na vida das pessoas. Não apenas um sentido demarcado pelo trabalho estranhado, mas sim um sentido social e emancipatório que possibilite aos sujeitos compreender as contradições do atual sistema, como também situar os avanços técnico-científicos no bojo destas contradições, para que seja possível sua superação.

Desta forma, ao buscarmos um caminho analítico contextualizado para tecermos algumas análises acerca da (des)profissionalização docente frente (re)contextualização das novas tecnologias digitais no espaço escolar, não podemos perder de vista o movimento mundial da economia e da política brevemente abreviado nos parágrafos acima. Neste sentido, reconhecemos que as novas configurações sociais não brotam de forma abstrata, ao contrário, são social e historicamente construídas pela ação humana em cada período distinto.

A questão da inclusão digital extrapola, hoje, os muros da escola, os sonhos e desejos dos educadores. Não podemos simplificá-la, a partir de expressões como *divisor digital*, como demarcação entre os *infoexcluídos*, em um viés analítico que contemple apenas uma perspectiva de inclusão/exclusão. Esta perspectiva encontra-se sintetizada na presença ou na ausência das novas tecnologias digitais, no entanto, há uma cadeia de fatores econômicos, sociopolíticos e geográficos, de segregação, como reconhece uma das professoras entrevistadas em nossa pesquisa:

> [...] eu vejo que ficam querendo colocar um programa de inclusão digital como se ele fosse fácil de maquiar talvez, não sei, uma condição de miséria que está fora do espaço da escola. Que é uma discussão, que não é educacional, ela é econômica, social e financeira. **PROF.04**

A fala da professora nos faz perceber que há mudanças nas esferas econômicas e políticas, cujo discurso encaminha para um viés pautado no determinismo tecnológico, que nos leva a pensar que as novas exigências mercadológicas demandam conhecimentos outros, não mais os trabalhados, até então, pedagogicamente.

As relações de classe na sociedade capitalista, assim como o exercício da docência podem até tentar minimizar as diferenças sociais, entretanto dificilmente as eliminarão, visto que estas são produções da lógica econômica e política em vigor.

Ao reconhecer que muitas cobranças presentes no discurso oficial se remetem às escolas, porém não se originam neste espaço social e, como tal, não poderão ser resolvidas como políticas públicas de caráter paliativo, a professora as aponta enquanto deterministas. Assim, ressalta a relevância de discutirmos o processo inclusivo, a partir de programas de Inclusão Digital, com seu discurso sedutor que busca maquiar exclusões estruturais que se engrossam e se fortalecem na lógica capitalista.

Outro ponto bastante enfatizado pelos docentes com relação ao trabalho com as novas tecnologias digitais refere-se à falta de formação para utilização do computador na prática pedagógica, o que vem dentro da lógica de que, cabe aos indivíduos procurarem caminhos para se manterem na categoria de "empregáveis", tendo em vista as novas exigências.

Percebemos que alguns professores absorvem para si, sem maiores questionamentos, a questão do sucesso e/ou fracasso das novas políticas educacionais, mesmo reconhecendo dificuldades de horário (para freqüentarem os cursos de formação continuada, que silenciam as condições de trabalho, como a dupla ou até mesmo a tripla jornada dos docentes: "*nos cursos abertos a grande reclamação é quanto aos horários que são de difícil participação, porque o professor acaba se vendo obrigado a trabalhar em vários horários, então, viabilizar um horário é difícil.*" **PROF.06**

A partir das indicações dos docentes expressas acima, remetem-nos à questão da formação continuada dos professores e as políticas públicas de introdução das novas tecnologias digitais no espaço escolar. Neste sentido, consultamos o PNE, no recorte desta formação frente aos avanços tecnológicos e observamos a seguinte ponderação:

> A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. Quanto à remuneração, é indispensável que níveis mais elevados correspondam a exigências maiores de qualificação profissional e de desempenho. (BRASIL, 2000a, p.77)

Nesse documento, dentre as diretrizes para a formação dos profissionais da educação e sua valorização, encontra-se: "*o domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério*". (BRASIL). No item "*Educação a Distância e Tecnologias Educacionais",* encontramos orientações para as propostas de formação continuada dos docentes no país e observarmos a redução desta ao treinamento docente. O documento diz:

> O Ministério da Educação, nesse setor, tem dado prioridade à atualização e aperfeiçoamento de professores para o Ensino Fundamental e ao enriquecimento do instrumental pedagógico disponível para esse nível de ensino [...] Estão também em fase inicial os treinamentos que orientam os professores a utilizar sistematicamente a televisão, o vídeo, o rádio e o computador como instrumentos pedagógicos de grande importância. (BRASIL, 2000a, p. 54)

E acrescenta que: "*O Ministério da Educação, a União e os Estados são parceiros necessários para o desenvolvimento da informática nas escolas de Ensino Fundamental e médio.*" (BRASIL, 2000a, p. 54)

Segundo o dicionário, **treinamento** significa: "*ato ou efeito de treinar* [...]*".* Ou seja, nesta perspectiva o processo de construção de novos conhecimentos fica reduzido ao **treino**, "a*to de treinarem ou se adestrarem pessoas ou animais para torneios ou festas; ensaios"*. Os sujeitos

responsáveis pela formação de seus pares, assumem a função de **treinador** por ser este o *"profissional que treina ou adestra, que dirige ou orienta o treino"*. Aos **treinados**, digo professores, observa-se uma redução e descaracterização desses sujeitos que, ao findarem o processo de **treinagem**, receberão certificados, que registram as competências dos adestrados adquiridas no processo de treinamento.

Assim, esta concepção de formação continuada dos professores, como treinamento, acena para a *exercitação* de instruções e tarefas para que os docentes foram *adestrados*. Esta racionalidade técnica que vem permeando e instrumentalizando as práticas de formação, pautadas nos princípios de que os docentes deverão conhecer e manipular, por serem orientados por objetivos operacionalizados, acabam tentando neutralizar a ação dos sujeitos envolvidos no processo. Talvez aí, residam as críticas dos professores aos cursos freqüentados.

Ao nos debruçarmos ainda sobre a legislação educacional brasileira, percebemos uma cascata de nomeações ao se tratar da formação continuada dos professores, como: *"aperfeiçoamento", "aperfeiçoamento continuado", "capacitação em exercício", capacitação em serviço", "treinamento"*. Estes "rótulos" não nos autorizam a apontarmos estes termos como sinônimos, haja vista que eles carregam consigo múltiplos sentidos e deslocamentos de sentidos a partir de suas formações ideológicas de origem. Assim, pensarmos a formação continuada dos professores no atual contexto político brasileiro remete-nos à desprofissionalização, a silenciamentos, a desapropriações, principalmente a partir do discurso verticalizado que vem adentrando os muros das escolas[7].

> Não estando presentes no cotidiano dos cursos de formação (inicial) de professores, de modo a sustentar alternativas teórico-metodológicas em condições de produção adequadas, as TIC continuam, salvo algumas exceções, como uma novidade para os professores. Assim, não chegam a ser surpreendentes as dificuldades e hesitações verificadas no trabalho com elas. Falta, minimamente, um trabalho sistemático com as TIC que possa remeter ao

[7] Para aprofundamento da discussão ver: BARRETO (2005).

> dimensionamento da sua apropriação educacional. (BARRETO, 2005, p. 9)

Não existe um receituário de formação de professores a priori, por isso nos deparamos com diferentes concepções e modelos de formação que carregam consigo suas particularidades. Também, é possível apontarmos que cada nova etapa do processo de produção associa-se a modelos pedagógicos, ora centrados nos conteúdos, ora centrados nas atividades. Portanto, os novos perfis de profissionais e também de professores encontram-se intimamente relacionados com os padrões socioeconômicos-políticos do período em questão.

É lamentável, pois, observarmos que, diante de um dos conhecimentos mais cobrados atualmente de nossos professores (o domínio e uso das novas tecnologias digitais na prática pedagógica), as orientações legais para formulação dos programas de formação continuada estejam pautadas a partir do *treinamento em serviço*, o que nos assinala uma perspectiva imediatista e estratégica de formação, corroborando com o cenário tecido a partir das simplificações semânticas e práticas da formação (continuada e/ou inicial) dos docentes, limitados a espaços de treinamentos, alicerçados a partir de uma perspectiva instrumental, conteudista e tecnicista, que denotam um esvaziamento da formação docente[8].

"*É importante registrar que a simplificação de raiz não circula apenas no imaginário social, mas na política de incorporação de tecnologia desenvolvida em nível nacional*" (Barreto, 2005, p. 3), pois "*no Brasil (MEC, 1995), a secretaria criada para favorecer a incorporação educacional das tecnologias recebeu a designação ´Secretaria de Educação à Distância´ (SEED)*" (*Ibid*) e, dentre os princípios norteadores e fundantes, ressalta-se que "*nas linhas de ação da SEED, está marcado o deslocamento sintático radical: a tecnologia ("a existência de um sistema tecnológico") ocupa a posição de sujeito da formulação*." (*IBID*)

[8] C.f. nota 7.

No primeiro semestre do ano de 2003, a Revista Pátio publicou um número temático sobre "*Educação e Cibercultura*", onde havia uma charge mostrando um diálogo entre uma professora na porta do Laboratório de Informática, de costas para os alunos que usavam o computador, conversando com uma pessoa que aparentemente –pelo estereótipo– trata-se de uma coordenadora, diretora ou função semelhante; discutiam sobre a primeira aula em que a professora utilizava a internet com seus alunos, como mostra a imagem acima.

**Fig.1** - Charge Aula de Informática

Essa charge, de forma bastante irônica, remete-nos à desprofissionalização do trabalho docente, assim como à perda da identidade profissional, por sugerir um processo de desqualificação e desvalorização dos professores, com a retirada da sua autonomia e a entrada das tecnologias digitais a partir da lógica de uma inclusão digital simplista e estratégica no contexto educacional, e, reforçada pela difusão de um discurso hegemônico que transfere o processo de ensino aprendizagem para outros suportes e espaços, além do da escola. Tal discurso endossa ao mesmo tempo em que se sustenta nos *mecanismos de desqualificação do trabalho docente.*

Segundo Rodrigues (2002 *apud* OLIVEIRA, 2004):

> A tendência para a desprofissionalização assenta naquilo a que se pode chamar mecanismos de desqualificação dos profissionais, de perda ou transferência de conhecimentos e saberes, seja para os consumidores, o público em geral, os **computadores** ou os **manuais**. (grifo nosso)

Neste contexto em que os professores "*já estão atrasados em relação aos alunos*". **PROF.06** as *novidades* técnico cientificas são postas como inovações imprescindíveis ao bom exercício da prática docente.

Essa visão do computador, como ferramenta inovadora e vital para os processos educacionais pode ser considerada como superficial, pois não se trata de uma relação tão direta, haja vista que os mais modernos aparatos tecnológicos no espaço escolar podem significar muito pouco pedagogicamente, especialmente se rememorarmos que esta implantação vem sendo tecida a partir de pressões externas que se localizam nos entornos econômicos e políticos que regem a atual estrutura mercadológica hegemônica, ou seja, a partir da lógica de (in)formação de usuários e consumidores de tecnologias.

Percebemos a partir da interpretação dos dados coletados uma preocupação norteadora da implantação de políticas públicas educacionais de inclusão digital relacionada às mudanças no sistema de produção capitalista, justificadas pela reestruturação produtiva, que impulsionam tanto o desenvolvimento tecnológico, quanto as novas cobranças para preparação de mão de obra a fins de atendimento das novas demandas socioprodutivas, que se diferenciam daquela necessária quando se tinham as tecnologias rígidas (modelo fordista/taylorista) reinando no processo produtivo. Ou seja, a implantação das políticas de inclusão digital nas/das escolas vem pautando-se num viés economicista administrativo em detrimento dos aspectos pedagógicos.

Daí faz-se necessário e urgente superarmos a concepção determinista e fetichizada do computador/internet no espaço escolar, para não caiamos no engodo de, linearmente, analisarmos a questão a partir de um viés determinista que silencia, em sua origem, as múltiplas relações/contradições históricas assim como os reais interesses, revestidos pelo sedutor canto da sereia, que movem, politicamente, a implantação das novas tecnologias na educação. E também para que não esperemos que milagres sejam processados por termos uma nova, entretanto, já obsoleta, ferramenta de trabalho e que, por seu adjetivo, "*nova*", esta não seja vista como sinômino de lúdica e prazerosa para o processo de ensino e aprendizagem, pois pode não ser; tudo depende da mediação humana, no caso da mediação do professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe delinearmos que não pretendemos, com nosso trabalho, negar as incalculáveis vantagens sociais e educacionais possibilitadas pelo avanço técnico-científico, nem por outro lado caracterizar, como maquiavelista, os propósitos do Estado. Nosso movimento não foi o de ingenuamente exorcizarmos os avanços técnicos e científicos; ao contrário, nosso intento foi o de buscar uma leitura crítica do atual contexto econômico e político, a fim de interpretarmos, dialeticamente, as novas demandas do capital frente às políticas públicas educacionais de implantação do computador/internet no espaço escolar, para que possamos pensar numa educação que extrapole o viés da fetichização tecnológica, e, assim, traçarmos e apontarmos os elementos vitais a uma educação pautada nos princípios da emancipação humana.

Talvez assim, possamos ter uma maior clareza para buscarmos superar a lógica do alienado adestramento tecnológico além da compreensão de que nos diferentes períodos históricos, o uso sócio-político-econômico e ideológico das diferentes tecnologias de cada época são produtores de hegemonias e impulsionadores de novas (im)posições mercadológicas ao sistema educacional e por conseguinte ao processo de trabalho docente, cada vez mais discursivamente (des)qualificado pela lógica da "*Sociedade do Conhecimento*" que de forma natural dá vida tanto aos aparatos técnico científicos quanto às informações.

## REFERENCIAS IBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Eucidio. **Ciberprofessor**: novas tecnologias, ensino e trabalho docente. Belo Horizonte: Autentica/FCH-FUMEC, 2004.

BARRETO, Raquel Goulart. Professores/professoras e a tecnologia: sobre trabalho e formação docente. In: SEMINÁRIO DE REDES, 2005a, Rio de Janeiro. Anais. CD-ROM.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, de 2000. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acessado em: 14 jul. 2005a.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e a estrutura econômica-social e capitalista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Fundamentos Científicos e Técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Julio César França; NEVES, Lucia Maria W. (orgs.) **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz 2006. p. 241-228.

GENTILLI, Pablo. Educar para desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO; Gaudêncio.(org.) **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2002. p.76-99.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Neoliberalismo, Qualidade Total da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. Campinas; Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 Set 2006. doi: 10.1590/S0101-73302004000400003.

PÁTIO REVISTA PEDAGÓGICA. In: Porto Alegre: ArtMed, ano VIII, n. 26, p., mai.-jul., 2003.