

TECNOLOGIAS E SENTIDOS

Raquel Goulart Barreto*

Resumo

Este artigo é introduzido pelo diálogo com o texto “Tecnologia singular, sentidos plurais”, publicado neste periódico (BARRETO; MAGALHÃES, 2011), e visa a analisar as mudanças detectadas nos últimos sete anos. Sua segunda seção focaliza as relações entre tecnologias e trabalho docente, nas condições da sua produção, enfatizando o papel da avaliação externa e do patrocínio empresarial. Finalmente, a terceira seção aborda a substituição tecnológica do trabalho docente, sublinhando os discursos dos professores neste contexto

Palavras-chave: Tecnologias da informação e da comunicação. Sentidos. Trabalho docente. Substituição tecnológica.

1. “TECNOLOGIA SINGULAR, SENTIDOS PLURAIS”

A retomada do artigo datado de 2011 tem a intenção de permitir o dimensionamento das mudanças ocorridas neste intervalo de sete anos, tanto do ponto de vista técnico, da tecnologia singular, quanto do ponto de vista político, compreendendo a configuração atual das propostas centradas na utilização intensiva das tecnologias da educação e da comunicação (TIC).

Se o mote atual são as mudanças, este artigo não pode passar ao largo da permanência: a dualidade escolar, formulada por Gramsci (1991) e sintetizada nos seguintes termos:

Escolas desiguais para o atendimento a classes sociais idem, visando à manutenção da estrutura social do modo de produção capitalista. Em outras palavras, prevalece a proposta da “escola interessada”, que tem como função a reprodução social, em oposição à escola unitária, “desinteressada”, como instrumento crucial na luta pela transformação político e social, bem como do papel dos educadores como intelectuais orgânicos das camadas populares, comprometidos com a transformação das atuais condições políticas, econômicas e sociais, de modo a buscar a superação das escolas diferenciadas por classes: dominantes e subalternas (BARRETO; MAGALHÃES, 2011, p. 20).

Cabe sublinhar que, a despeito do contexto da escola dual, as TIC têm sido hegemonicamente representadas como ícones da “democratização”, a ser mantida entre aspas pela falácia que necessariamente implica. Nas palavras de Orlandi (2006, p. 207), “na medida em que surge o projeto de uma escola democrática, no interior da sociedade capitalista, devemos detectar o que essa escola reinstala como diferença”. Em outras palavras, esta condição confere atualidade às mesmas questões básicas: de que tecnologia se trata? Tecnologias para quê? Tecnologias para quem? Tecnologias em que termos?

Para encaminhar estas questões, é importante pensar os sentidos das TIC nas práticas pedagógicas, considerando pelo menos três possibilidades: (1) como modo de instaurar diferenças qualitativas no trabalho

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Este artigo desenvolve parte da pesquisa “Dimensões da substituição tecnológica nas políticas educacionais: o caso da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro”, financiado pelo CNPq. E-mail: <raquel@uol.com.br>.

desenvolvido, agregando-lhe valor; (2) como novas ferramentas para executar o “mesmo” trabalho, em mudanças que podem ser caracterizadas como “cosméticas”; e (3) como forma de substituir o próprio trabalho docente, tal como historicamente constituído.

Nos limites deste artigo, o foco é o terceiro sentido, considerando ser este cada vez mais o apontamento das políticas educacionais, nos diversos níveis, como será discutido na segunda seção deste artigo.

No que range às mudanças, do ponto de vista técnico, é importante reconhecer que o computador com acesso à internet deixa de ser o objeto síntese. A rigor, desde 2011, já estava configurado um movimento:

Do “*desktop* ao *laptop*, em versões cada vez mais diminutas que se aproximam dos *palmtops* sofisticados, o computador sai da mesa e como que “adere” ao corpo, em movimento que remete à possibilidade de acesso em qualquer tempo e lugar” (BARRETO; MAGALHÃES, 2011, p. 12).

Desde então, a mobilidade tem assumido novos contornos e possibilidades, aproximando-se do sonho da ubiquidade, na forma de telefones celulares, cada vez mais sofisticados e popularizados, com facilidades que configuram vantagens inegáveis em relação ao computador, desde o sistema operacional mais simples até a sua posse pela maioria esmagadora, quando não pela totalidade dos alunos. Assim, os celulares passam de objetos proibidos em sala de aula a ferramentas pedagógicas celebradas, já que podem funcionar mesmo em escolas com baixa conectividade e ensejar parcerias, como por exemplo, a existente entre o Google e a Fundação Lemann¹.

Neste ponto, é importante assinalar que o destaque dado à dimensão técnica não implica qualquer forma de determinismo tecnológico (WOOD, 2003), até porque a substituição do computador como objeto síntese não é separável das condições de produção, distribuição e uso. Em outras palavras, o propósito é destacar as relações entre as dimensões técnica e política.

Do ponto de vista das políticas educacionais, tem sido cada vez mais recorrente a insistência na utilização intensiva das TIC. Desde a segunda metade da década de 1990, Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Pareceres, Planos e Programas têm sido estruturados a partir de diagnósticos dos problemas a serem enfrentados, e da identificação de soluções representadas por iniciativas centradas nas TIC.

Nos últimos sete anos, outro movimento merece destaque: o que vai do *hardware* ao *software*. No final da década de 2000, a grande aposta consistia em facilitar o acesso dos professores aos computadores, com base na metáfora das “janelas para o mundo”. Considerando os baixos salários por eles percebidos, seria um modo de favorecer planos de ensino mais conectados com materiais extraescolares². Já nos anos 2010, a ênfase deixou de ser posta nos artefatos de abertura para o mundo, sendo deslocada para *softwares* específicos, contendo não somente as múltiplas possibilidades de consulta, mas também as sequências de ensino (aulas) completas, supostamente aplicáveis a quaisquer contextos. É dessa mudança que trata a seção a seguir.

2. TECNOLOGIAS E TRABALHO DOCENTE

Na tentativa de configurar a intervenção mais abrangente e direta no que será ensinado nas escolas, a questão central diz respeito às suas condições de possibilidade. Para encaminhá-la, é fundamental considerar dois aspectos: (1) a avaliação externa; e (2) o patrocínio empresarial.

Como talvez cause certo estranhamento a separação desses aspectos, que tendem a ser vistos como um grande “pacote”, a intenção aqui é marcar que a proposta de avaliação externa, sem dúvida sedimentada pelo movimento empresarial como nacional e censitária, marcou a “conversão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), órgão do Ministério da Educação,

em uma agência nacional de avaliação” (FREITAS, 2014, p. 1089). Assim, a despeito de toda a crítica desenvolvida por formuladores como Ravitch (2010), a inspiração estadunidense parece continuar ganhando força.

Enquanto o artigo de 2011 mencionava a tendência à “adoção de escolas por empresas” (BARRETO; MAGALHÃES, 2011, p. 20), como parte da “comodificação” educacional, deixa de haver a necessidade de lidar com os ônus dos muitos aspectos aí envolvidos. Basta agora prover o *software* supostamente adequado, de modo que a avaliação externa funcione como forma de enquadrar o que deve ser ensinado/aprendido. A arquitetura da mudança abrange a definição dos conteúdos, agora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como parâmetro de avaliação. Ligando as duas pontas, estão as TIC como instâncias de tradução, reduzidas à condição de aulas prontas.

Nesta arquitetura, os sujeitos das formulações são empresas, fazendo com que o título do livro mais recente de Ball em língua portuguesa seja: *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Nas palavras de Freitas (2014, p. 1093):

Na atual disputa pela escola, os reformadores empresariais da educação ampliaram a função da avaliação externa e deram a ela um papel central na *indução da padronização* como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradiam os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola. (destaque do autor)

A padronização do ensino é uma condição necessária à administração de testes que apontem para uma espécie de “qualidade” unificada. É a “pedagogia de resultados”, de que nos fala Saviani (2007), com todas as suas consequências para a expropriação do “trabalho docente”, expressão que tem tido a sua parte substantiva relexicalizada como “atividades” e “tarefas”, na medida do deslocamento progressivo do professor

para a posição de quem executa tarefas específicas relacionadas à docência.

Para caracterizar a expropriação do trabalho docente, impõe-se retomar Marx (1985, p. 202), especialmente no que diz respeito aos elementos constitutivos do processo de trabalho, a saber: (1) finalidade; (2) matéria a ser trabalhada; e (3) instrumental/meios para tanto. Não cabem mais ao professor estas decisões.

Na terminologia relacionada ao ensino-aprendizagem, o professor não precisa mais dominar o conteúdo a ser ensinado, não tem mais lugar no planejamento, como “fabulação” do processo, nem na avaliação do que foi aprendido, ficando restrito à escolha de materiais, quando as condições objetivas permitem, ou até mesmo ao controle do tempo e ao contato dos alunos com os materiais disponíveis. O que está em jogo não são as tecnologias propriamente ditas, mas o que elas veiculam como elo entre o planejamento centralizado e a avaliação externa. No máximo, espera-se que o professor prepare os alunos para avaliações que não formulou, dirigidas a quaisquer alunos e condições³.

Vale ressaltar que o diálogo com o artigo de 2011 é respaldado pela mesma base teórico-metodológica: a análise crítica de discurso (ACD), formulada por Fairclough (2001), cujos princípios são sintetizados a seguir: (1) a constituição discursiva de uma sociedade não é produzida por um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas por práticas enraizadas em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas; (2) o discurso constitui matéria a ser investigada no conjunto das suas condições de possibilidade. O que faz com que as ideias adquiram performatividade é a sua congruência com o que não é discurso, ou seja, com a base da vida material. Por sua relação dialética com a estrutura social, é possível investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia; (3) a ideologia corresponde à hegemonia do sentido:

movimentos de entrega e resistência dos sujeitos aos sentidos sedimentados e aos deslocamentos possíveis, na luta pela legitimidade dos diferentes sentidos, já que, em meio aos historicamente possíveis, alguns tendem a ser mais “lidos” que os outros (formalizados e legitimados), enquanto os demais podem nem ser cogitados; e (4) a ACD compreende as dimensões: semântica (escolhas lexicais), sintática (relações entre as escolhas, com destaque para a constituição do sujeito) e pragmática (relações dos formuladores com as formulações).

Nessa configuração de artigo, a análise também está centrada nas escolhas lexicais que, por sua vez, remetem a matrizes ideológicas e conceituais. Em nível de vocabulário, dois processos são fundamentais: ressignificação e relexicalização. A ressignificação corresponde à atribuição de sentidos novos a palavras dicionarizadas, em deslocamentos que marcam sua inscrição em matrizes outras. Já a relexicalização, ou novas lexicalizações, compreende neologismos ou termos cunhados em outras áreas e para outros fins.

Como chave para a presente análise, elegemos a expressão “objetos de aprendizagem” (OA), nova em relação a 2011, que pretende se referir às aulas prontas, já caracterizadas. Retomando a seção introdutória deste artigo, há um terceiro movimento a analisar: o que vai dos materiais de ensino aos objetos de aprendizagem. Na hipótese de imaginar que se trate apenas da tradução literal da expressão em língua inglesa (*learning objects*), vale lembrar que *distance learning* foi traduzida como educação/ensino a distância. Logo, é razoável supor que, nos anos 1990, as condições de possibilidade eram outras, inviabilizando a literalidade.

A contextualização dos OA é feita com base na noção de “repositório” ou de “banco”⁴. Para que não pareça apenas um detalhe terminológico, cotejo aqui a apresentação do banco produzido em 2010 pela ora denominada Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer do Rio de Janeiro: a Educopédia.

A Educopédia é uma plataforma *online* colaborativa de aulas *digitais*, onde alunos e professores podem acessar atividades *autoexplicativas* de forma lúdica e prática, de qualquer lugar e a qualquer hora. As aulas incluem planos de aula e apresentações voltados para professores que queiram utilizar as atividades nas salas, com os alunos. Cada uma delas possui *temas, competências e habilidades* contempladas nas orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Essas orientações curriculares de cada ano e cada disciplina foram divididas em 32 aulas digitais, que *correspondem* às semanas do ano letivo, retiradas àquelas [sic] *voltadas para avaliações e revisões*. (destaques meus)⁵

Para concretizar os OA, a Educopédia não é a única iniciativa do contexto em questão. Embora seja a central, é cercada por outras providências, são elas: (1) a introdução de mais uma avaliação externa, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro (Ide-Rio), aferido através da Prova Rio e usado como critério para a bonificação das escolas bem sucedidas; (2) o Programa Ginásio Experimental Carioca (GEC), sustentado pela proposta de utilização intensiva da plataforma Educopédia e pela interposição da figura do “professor polivalente”, criado pelo Decreto nº 32.672, de 18 de agosto de 2010; (3) o Projeto 6º Ano Experimental, desenvolvido por “Professor II com graduação” e “capacitação”, nos termos do Parecer nº 30, de 30 de dezembro de 2010, ora designado “generalista”; (4) a criação da Escola de Formação do Professor Carioca - Paulo Freire, como locus de capacitação docente, concentrada em uma ou duas semanas, conforme o Decreto nº 35.602, de 09 de maio de 2012; (5) a contratação de professores por tempo determinado (6 meses), incluindo os aposentados, nos termos da Resolução SME nº 1391, de 14 de abril de 2016; e (6) a aparelhagem da Secretaria com o “Escritório de Monitoramento de Metas e Resultados - E/EMMR”.

No seu conjunto, essas iniciativas sedimentam a expropriação do trabalho docente, por sua vez viabilizada pela substituição tecnológica.

3. SUBSTITUIÇÃO TECNOLÓGICA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

A noção de substituição tecnológica, já presente no artigo de 2011, é aqui retomada para fins de aprofundamento. Para tanto, é forçoso reconhecer que esta nomeação pode ser alvo de objeções relacionadas à sua inscrição teórica e ideológica. “Substituição tecnológica” pode sugerir uma perspectiva simplista que a coloca no mesmo plano da substituição de quadros de giz pelas chamadas lousas digitais, de canetas, cadernos e livros por computadores etc., como se sua diferença residisse apenas no fato de substituir professores por programas didáticos cada vez mais sofisticados.

No caso, a arquitetura da substituição é mais complexa. Até começou pela substituição total, representada pela formação de professores a distância, através do seu deslocamento para *loci* não universitários, e da figura do tutor. Em um segundo momento, foi configurada como substituição tecnológica parcial, sem que o professor fosse exatamente retirado da cena, sendo relegado a um papel secundário, com suas ações tentativamente reduzidas a aspectos como o gerenciamento do tempo necessário à execução de tarefas determinadas, tendo como suporte materiais veiculados nas/pelas TIC. Nesses termos, é menos visível do que o primeiro, mas completa a estratégia de alijar o professor da totalidade do processo de trabalho docente.

A intensificação do uso das TIC segue, em muitos aspectos, o caminho percorrido nas fábricas, pela conversão da subsunção formal em subsunção real do trabalho ao capital. A trajetória deste uso pode ser descrita como indo do *hardware* (*notebooks* para professores como janelas para outras possibilidades) ao *software* (contendo sequências de ensino prontas), não mais como materiais de ensino, mas “objetos de aprendizagem” depositados em “bancos” para reutilização ilimitada.

Entretanto, até por conta da fetichização e da reificação das tecnologias, é preciso reconhecer que elas são parte do processo e, como tal, não podem ser tomadas pelo todo. Em outras palavras, se o controle do processo pedagógico atinge níveis insuspeitados, é preciso sublinhar que não trata apenas de tecnologias em outro patamar e grau de sofisticação, mas de instância de tradução de listagens de conteúdos/competências e as avaliações unificadas centradas nos produtos, em um enredo que mantém a sua mistificação, com o reforço das parcerias público-privadas patrocinando a encenação. Com o conhecimento circulando em *software*, vídeos etc., um único docente pode atender a um número muito maior de alunos, permitindo cortar custos e até pasteurizar o que vai ser aprendido, pela intervenção de uma formulação ideológica que, supondo a neutralidade impossível, não deixa de sustentar a padronização do ensino.

Pensando nas condições de acesso à internet nas escolas públicas, muito restritas, quando não ausentes, pode parecer que a estratégia representada pela Educopédia não poderia ser muito significativa. Entretanto, diante das dificuldades de acesso e até mesmo da ausência de verbas previstas para a manutenção dos equipamentos, é preciso levar em conta dois fatores: (1) as táticas utilizadas para armazenar as aulas em questão, comumente através de *pen drives*; e (2) a existência de materiais impressos que funcionam como alternativa simples e acessível, representada, no caso, pelos “Cadernos Pedagógicos”.

Os professores com formação específica passam a ser designados “especialistas”, sem que tenham qualquer curso de pós-graduação *lato sensu*. Em agosto de 2010, no GEC, é inscrita a figura do “polivalente” para atuar nas disciplinas agrupadas em duas áreas: Humanidades (Língua Portuguesa, História e Geografia) e Exatas (Ciências e Matemática), com a presença de um especialista por disciplina para auxiliar os demais. Logo em seguida, em dezembro de 2010, no 6º Ano

Experimental, é instituído o “professor generalista”, com graduação, na maioria das vezes em Pedagogia, a quem cabe ensinar todos os conteúdos, à exceção, como no GEC, de Educação Física, Artes e Inglês. Logo, os adjetivos “polivalente” e “generalista” podem funcionar como uma espécie de qualificação que desqualifica.

Sujeitos envolvidos nesses contextos foram ouvidos na elaboração de duas dissertações acerca de: (1) um GEC (COSTA, 2015); e (2) experiências em turmas do 6º Ano Experimental (BRITO, 2016). Como a intenção foi compreender os modos pelos quais eles lidaram com as práticas objetivadas, ambas procederam à análise crítica dos seus discursos.

Esta análise, pela constituição do *corpus*, teria mesmo a limitação de lidar com duas posturas opostas: a adesão ou a crítica. A presença da alternativa “ou” dificultaria a verbalização das contradições. Ainda assim, alguns depoimentos foram importantes para apontar o *continuum* entre as duas posturas, materializando diferentes concessões.

O exemplo mais cabal de adesão à substituição tecnológica foi dado por uma professora durante o curso de formação para ensinar o não sabido:

Já sou da rede, e gostaria de acrescentar que já fui professora da rede particular e não quero mais voltar. O município é ótimo. Nos dá tudo mastigado. Entro na minha sala e já sei o que vou dar naquele dia, sem dor de cabeça. Está tudo pronto. (BRITO, 2016, p. 45).

Em relação à postura crítica, merecem destaque:

Por mais que eu me esforce, a educação dos meus alunos se torna aligeirada. E eu por vezes me culpo por isso. É nitidamente uma questão de se gastar menos com educação. Faço o trabalho de 5 professores e, como é para pobre, pode. (BRITO, 2016, p. 65).

Esse papo de minimizar o impacto das mudanças pelas quais os alunos passam é conversa para boi dormir. Para mim é muito claro que, a partir do momento que só tem um professor lecionando, a prefeitura está economizando. Só a prefeitura

ganha com esse projeto. Os alunos terminam o ano letivo defasados e os professores exaustos. (BRITO, 2016, p. 69).

Entre os “polivalentes”, a perspectiva crítica por vezes resulta em formas de negação da própria identidade (“eu era de História”) e valor (“eu não contribuo com nada”), bem como pode ser acompanhada de relexicalizações dos elementos apagados do processo, como é o caso da fala de uma professora que parece ter assumido o esvaziamento: “Se eu tenho que dar determinada coisa, eu vou lá meia hora antes, pego os vídeos e *monto* uma aula” (destaque meu). Vale acrescentar que os “polivalentes” contavam como um adicional de 15% nos seus vencimentos se não tivessem qualquer falta.

Ao abordar as TIC, os “generalistas” lançam mão de metáforas bastante expressivas: a bengala e a muleta: “O tempo inteiro preciso recorrer às tecnologias. [...] Elas funcionam como uma bengala, já que não domino as disciplinas. [...] É onde eu me apoio pra não acabar falando besteira”.

Na medida em que os depoimentos acima eram marcados pela brevidade da leitura do conjunto, foi produzido texto curto acerca da questão⁶. No caso, a professora não deixa de ser uma ficção, mas também é uma tentativa de síntese das situações enfrentadas pelos professores. É com ela que pretendo fechar este texto, abrindo-o para discussão.

+ = - (!)

Manuela é professora de Matemática. Desde que se formou e foi aprovada em dois concursos públicos, há cerca de uma década, tem trabalhado em escolas da periferia da metrópole, além de uma instituição privada ao estilo caça-níqueis. Acumula cansaço inegável. Dá aulas demais, tem alunos demais e perspectivas de menos.

Enquanto aguarda os alunos voltarem da aula de Educação Física, pensa nas dificuldades de aprendizagem daquele grupo específico. Em alguns poucos casos, consegue detectar a raiz dos problemas. Nos demais, precisaria se aproximar mais, ter contato mais estreito, coisas que as suas condições de trabalho não permitem. Mesmo quando identifica os problemas, não conta com a

estrutura necessária ao seu enfrentamento. Como trabalhar com materiais variados para tantos alunos?

Lembrou-se da pontinha de inveja que sentiu quando uma colega lhe contou sobre ensinar frações usando pizzas reais, que acabavam devoradas com muita alegria. Nem prestou atenção ao modo como as pizzas chegavam à sala de aula: eram feitas na cozinha da escola ou encomendadas numa pizzaria? De qualquer modo, um dia de pizza na sala era um acontecimento inimaginável nas condições em que trabalhava.

Pensa nos alunos suados que entrarão dali a pouco na sala, sem o banho tão necessário, parecendo “vermelhos de raiva”: agitados, nervosos, impacientes. Pensa na aula que preparou já considerando tudo isso. Olha para o *pen drive* sobre a mesa, resultado da pesquisa feita no *notebook* que veio com a metáfora das janelas abertas para o mundo. Olha para o seu miniprojetor comprado com algum sacrifício e se pergunta se ele vai dar conta daquela sala enorme, sem cortinas. Torce para que sim.

Abre a bolsa e se depara com outro *pen drive*. Ali estão atividades que as autoridades supõem sejam boas para todos os alunos e professores. Pensa na aposta de que as tecnologias da informação e da comunicação teriam todas as respostas. Lembre-se da reunião para apresentar, com muita pompa e circunstância, uma plataforma *online*, com todas as aulas prontas! Não era mais o *hardware* abrindo numerosos leques, mas o *software* trazendo as supostas soluções para todos os professores e alunos, a partir do conteúdo e da série!

Manuela pensa na expressão posta no título. Fica difícil conter o seu espanto de professora de Matemática. Mais igual a menos?! Como é que todas as respostas podem estar na plataforma? Por outro lado, se a avaliação vai ser externa, qual é o risco que se corre trabalhando outros conteúdos e materiais? Como é que a tecnologia pode ser usada para substituir o seu planejamento para atender às necessidades que nem ela mesma conhece como gostaria?

Ela é quem fica vermelha por um momento. Naquela reunião de professores em que criticou as aulas prontas, ficou muito mal vista. As colegas falaram do salário baixo, da peregrinação pelas escolas para sobreviver e do descanso que era encontrar tudo feito. Parece que ninguém além dela conseguia olhar para o esvaziamento do trabalho docente, reduzido à tarefa de controlar a disciplina e o tempo que os alunos levavam para realizar as tarefas previstas.

Faltando dois minutos para os alunos entrarem, toma uma decisão: vai usar o que ela planejou! Pode ser que, algum dia, depois de muita pressão, ela acabe projetando as aulas prontas. Mas, por

enquanto, resiste! Afinal, não faria sentido jogar fora toda a sua formação e ficar ali silenciosamente em segundo plano, assim tipo coadjuvante, quase mera observadora? Respira fundo: mais tem que ser mais; não menos!

TECNOLOGIES AND SENSES

Abstract

This article is introduced by a dialogue with the text “A single device, different meanings”, published in this journal (BARRETO; MAGALHÃES, 2011). It aims at analyzing the changes occurred in the last seven years. Its second section is centered on the conditions of production of the relationship between technologies and teaching, emphasizing the role of external evaluation and business sponsorship. Finally, the third section approaches the technological substitution of teaching work, underlining teachers’ discourses in this context.

Keywords: Information and Communication Technologies. Senses. Teaching. Technological substitution.

TECNOLOGÍAS Y SENTIDOS

Resumen

Este artículo es introducido por el diálogo con “Tecnología singular, sentidos plurales”, publicado en este periódico en el 2011, y tiene como objetivo analizar los cambios detectados en los últimos siete años. Su segunda sección se centra en las relaciones entre tecnologías y enseñanza en este periodo, en las condiciones de su producción, enfatizando el papel de la evaluación externa y del patrocinio empresarial.

Finalmente, la tercera aborda la sustitución tecnológica del trabajo docente, subrayando los discursos de los profesores en este contexto.

Palabras clave: Tecnologías de la información y la comunicación. Sentidos. Trabajo docente. Sustitución tecnológica.

NOTAS

- ¹ Cf. CLARO, Marcelo. Google e Lemann se unem para entregar planos de aula direto no celular do professor. 25 mar. 2017. Disponível em: <<https://www.moodlelivre.com.br/noticias/2197-google-e-lemann-se-unem-para-entregar-planos-de-aula-direto-no-celular-do-professor>>. Acesso em: 25 mar. 2017.
- ² Como explicitado em SÁ, I. R. *Do laptop ao jogo interacional: sentidos circulantes no Fórum de discussão do Programa Conexão Professor (2008-2010)*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- ³ No tempo presente, está em questão, por exemplo, a lei do piso nacional do magistério, que inclui a destinação de um terço da carga horária ao planejamento do trabalho. Segundo especialistas como Costin, trata-se de uma bomba fiscal na educação, na medida em que exige um terço a mais de professores. Cf. TAKAHASHI, Fábio; PINTO, Ana Estela de Sousa. Brasil criou bomba fiscal na educação, diz diretora do Banco Mundial. *Folha de São Paulo*, 12 nov. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1705186-brasil-armou-bomba-para-contas-publicas-na-educacao-diz-diretora-do-banco-mundial.shtml>>. Acesso em: 12 nov. 2015. Quanto ao mérito, seria uma medida desnecessária, considerando que o planejamento está “pronto”, embalado em pacotes digitais ou impressos, bastando uma consulta baseada no conteúdo e no nível/série de ensino.
- ⁴ Incrivelmente, há quem os defenda invocando Paulo Freire.
- ⁵ Cf. EDu copédia. Disponível em: <<http://www.educopedia.com.br/SobreEducopedia.aspx>>. Acesso em: 10 fev. 2018. Note-se que houve uma recontextualização da Educopédia, ora inscrita no site Rio Educa (Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/blog.php?tag=educopedia>>.. Acesso em: 10 fev. 2018), permanecendo os “educoparceiros”, entre os quais merecem destaque a Fundação Roberto Marinho, a Microsoft e a Intel.
- ⁶ Texto produzido pela autora para a Revista *A página da Educação* (Porto-PT), n. 210, p. 70-71, 2017.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. *Educação global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BARRETO, Raquel Goulart.; MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de. Tecnologia singular, sentidos plurais. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.*, v. 13, n. 2, p. 11-22, jul./dez. 2011.

BRITO, Karina Lima. *Os desdobramentos da substituição tecnológica no Município do Rio de Janeiro*. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

COSTA, Karoliny Bárbara Bichara Menezes da. *O trabalho docente e as tecnologias no Programa Ginásio Experimental Carioca*. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UNB, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, dez. 2014.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARX, Karl. *O capital*. Livro 1, Volume 1. 10. ed. São Paulo: Difel, 1985.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

RAVITCH, Diane. *The Death and Life of the Great American School System: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books, 2010.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

Enviado em 25 de fevereiro de 2018

Aprovado em 15 de março de 2018