

## YES, NÓS TEMOS COMPUTADOR – IDEOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA DA INFORMAÇÃO

FRANCISCA HELGA SAVIR MOREIRA  
(Universidade Estadual do Ceará – Funcap)

### ABSTRACT

This article explores the complex relationship between information and communication technologies (ICTs), educational policies and the EFL teacher's education and practice in Brazil. In a context where the English language and computer literacy have increasingly been regarded as requirements for effective participation in society, some important questions remain not only unanswered but also dangerously obscured. Our intention is to cast light on some of these questions: How technological innovations have been introduced and adapted to Brazil's reality, particularly in the educational scenario? What ideological principles are embedded in this process? How should teachers be prepared to perform fully given the new requirements that emerge in a contradictory and fragmented context? Which principles should guide teacher education reform in a postmodern world shaped by constant change?

**Keywords:** computer literacy, Brazilian educational scenario, teacher's education and practice.

### INTRODUÇÃO

“Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’.”

Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia, 1996, p.141–142).

Na fachada de um colégio em uma cidade brasileira, uma faixa exhibe os dizeres “Parabéns alunos, agora temos informática”. Entre os inúmeros comerciais de escolas que vêm ocupando espaço na TV, invariavelmente há cenas de crianças e jovens operando computadores nos tão exaustivamente divulgados laboratórios de informática. Possuir computadores parece significar garantia de inclusão na assim chamada “Sociedade do Conhecimento” ou “Era da Informação”. Enquanto isso, *outdoors* espalhados pelas ruas nos bombardeiam com a mensagem “sem *skill, no future*”, ou seja, aos que não possuírem as habilidades (*skills*) necessárias à sobrevivência no cada vez mais competitivo mercado globalizado, será negada a inserção nesse mercado: essa parcela da população “não tem futuro”. Como considera Young (1995 *apud* Sampaio & Leite, 1999, p.36), uma das

características da sociedade global é “o crescimento da necessidade de pensar o futuro embora não se tenha garantias de futuro”.

Os meios de comunicação em massa veiculam cada vez mais extensamente a idéia de que é preciso “saber” inglês e informática para exercer plenamente a cidadania e atuar efetivamente na sociedade. Um dos vários exemplos que povoam a mídia na atualidade é o de um comercial de TV de um conhecido curso de inglês que mostra todas as portas se abrindo para o jovem que domina o idioma, como se a língua inglesa fosse uma “chave mágica para abrir as portas do mundo” (Grigoletto, 2001, p.143).

É praticamente impossível ignorar as novas tecnologias da comunicação e da informação que permeiam tão amplamente o nosso cotidiano: os computadores, por exemplo, parecem onipresentes: estão nos bancos, nos supermercados, na padaria da esquina, nas farmácias, nas academias de ginástica e... nas escolas. Como relata Castell (1997 *apud* Cabero, 2000, p.15), vivemos um raro momento em nossa história, “caracterizado pela transformação de nossa cultura material por obra de um novo paradigma tecnológico organizado em torno das tecnologias da informação”<sup>1</sup>.

Segundo Rangel (1999, p.217), a indústria da tecnologia da informação é a que mais cresce e se reinventa no mundo e essa expansão vertiginosa muito tem a ver com o sucesso do que o autor define como “a ferramenta mais flexível e polivalente já criada”, o computador. As novas tecnologias, como sintetiza Cano (1998, p.157), marcam a passagem da sociedade industrial para a pós-industrial (ou “era da informação”). Se traçássemos brevemente um panorama evolutivo, veríamos, como relata Dowbor (2001), que passamos da sociedade agrária (cujo eixo norteador era a agricultura) à sociedade industrial (cujo eixo norteador era a fábrica) e agora estamos evoluindo para uma sociedade cujos eixos mais significativos são a informação e o conhecimento (p.30). A velocidade e o impacto dessas transformações fazem com que alguns falem em “revolução informática”, que poderia ser comparada à Revolução Industrial do século XIX (Barros, 1988, p.8).

Neste contexto de vertiginosas transformações, percebemos que algumas questões fundamentais se encontram perigosamente obscurecidas, em particular no que se refere aos professores, uma classe já tão repleta de carências em nosso país. Neste artigo, buscamos chamar a atenção para duas destas questões, cujo debate consideramos mais urgente: Que princípios devem nortear as mudanças na formação docente? Diante das novas atribuições que emergem em um contexto fragmentado e contraditório, como esse profissional deve ser preparado para exercer plenamente as suas funções?

## **1. AS NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E DA INFORMAÇÃO (NTCIS)**

Em primeiro lugar, como essas tecnologias constituem um campo de estudo complexo, multifacetado e instável, investigado dentro de diferentes perspectivas, primeiramente

---

<sup>1</sup> Tradução da autora.

delimitaremos mais precisamente o que vêm a ser as “novas tecnologias da comunicação e da informação” (NTCIs).

Para Cabero (2000, p.16), essa denominação é utilizada para se referir a uma série de novos meios (como a Internet, a multimídia, a TV por satélite e a realidade virtual) que giram, de maneira interativa, em torno das telecomunicações, da informática e dos meios audiovisuais. Essas novas tecnologias se diferenciam das tradicionais (como os projetores de slides, o vídeo, os retro-projetores), no que diz respeito ao seu uso como instrumento de ensino, pelas “possibilidades de criação de novos ambientes comunicativos e expressivos que facilitam aos receptores a possibilidade de desenvolver novas experiências formativas, expressivas e educativas”<sup>2</sup> (*Idem*, p.17). De modo geral, estas novas tecnologias poderiam ser definidas como “meios eletrônicos que criam, armazenam, recuperam e transmitem a informação de forma rápida e em grande quantidade, combinando diferentes tipos de códigos em uma realidade hipermídia”<sup>3</sup> (*Ibidem*, p.16).

Em nosso país, cada vez mais marcado por profundas desigualdades sociais, revela-se a urgência do debate em torno do uso educacional das NTCIs, sob o risco iminente de condenar os que já carregam o tão pesado fardo da exclusão social um outro estigma de exclusão, a chamada “exclusão digital”. Nesses novos tempos de mudanças vertiginosas, é possível ser encaixado cada vez mais rapidamente na nova categoria, a dos “cyberanalfabetos”. Segundo Pretto (2001, p.49), irá emergir também uma nova categoria, a dos “analfabetos funcionais digitais”, referindo-se àqueles “que aprendem a usar as tecnologias como simples instrumentos, mas que, no fundo, vão estar permanentemente na parte de baixo dessa pirâmide social que continua com a mesma formatação, dando muito a poucos e quase nada a todos”.

Um olhar mais cuidadoso sobre a época em que vivemos permite até mesmo que questionemos a pertinência do tão amplamente difundido termo “Era da Informação”. Bianchetti (2001), por exemplo, desnuda uma série de contradições nas metáforas e outras figuras de linguagem utilizadas para designar a sociedade atual, tais como “sociedade da informação”, “sociedade informática”: Se no Terceiro Mundo ainda persistem elevados índices de analfabetos, semi-analfabetos, analfabetos funcionais e *cyberanalfabetos*, não podemos falar em sociedade do conhecimento ou mesmo da informação, pois as ‘trocas’ de informações se dão num único sentido (p.56). Afinal, dispor de dados e informações constitui um pressuposto importante para o conhecimento, mas estes não são, em si mesmos, “garantia suficiente para que seus possuidores abandonem a atitude passiva de depositários”, uma vez que conhecimento tem a ver com construção (*Idem*, p.57). Como conclui o autor, a sociedade do conhecimento existe, mas não é uma realidade mundial no sentido de abrangência total de países e blocos.

---

<sup>2</sup> Tradução da autora.

<sup>3</sup> Tradução da autora. A respeito do termo “hipermídia”, achamos bastante esclarecedora a definição de Hueros (2000, p.140): materiais que se utilizam do suporte informático, possibilitando que a informação seja apresentada através de diferentes códigos simbólicos (textos, imagens fixas ou em movimento, sons, etc).

## 2. NOVOS MEIOS, VELHOS MÉTODOS?

De fato, ao observarmos a realidade de maneira menos apressada – e mais crítica – o quadro que se nos apresenta é muito menos animador do que poderia ser sugerido diante da sedução – para alguns irresistível – exercida pelas NTCIs. Como sintetiza Alava (2002), o surgimento das tecnologias digitais provocou paixão e entusiasmo, mas as práticas reais estão bem longe do que se esperava. Essas tecnologias “serviram muitas vezes para renovar ‘velhos’ métodos pedagógicos, e o ensino magistral curiosamente se encontrou fortalecido” (p.217). Na mesma velocidade em que se propagam as idéias sobre as vantagens das NTCIs na educação, deixam de ser abordadas algumas de suas principais limitações, como as relacionadas à apropriação desses novos meios pelos professores em sua prática cotidiana.

Hueros (2000:147), muito lucidamente, atenta para o fato de as qualidades desses novos meios tão amplamente divulgadas nem sempre estarem respaldadas por estudos práticos, tratando-se de “benefícios teóricos e utópicos”, fundamentados em situações hipotéticas, com usuários-modelo. Assim sendo, em muitas situações esses meios não conseguem os resultados esperados: “na maioria dos estudos realizados, não se tem demonstrado de forma homogênea que o uso desse meio (o computador), e das novas tecnologias, em geral, efetivamente produza resultados significativos na aprendizagem”<sup>4</sup> (*Idem*, p.147). A autora cita um estudo conduzido por Cabero em 1998 sobre a utilização dos meios audiovisuais e novas tecnologias nos centros da Andaluzia, que revelou que quase 90% dos professores da amostra manifestavam estar nada ou pouco formado para o manejo técnico-instrumental de materiais hipertexto-hipermídia e multimídia. Ao mesmo tempo, mais de 70% consideravam essa formação importante ou muito importante. Outros estudos, realizados em momentos anteriores e em outros contextos, mostraram quase os mesmos resultados (*Ibidem*, p.149-150).

Em um estudo (cf. Moreira, 2002a) que conduzimos no 2º semestre de 2002 com 28 professores de inglês de escolas públicas e privadas na cidade de Fortaleza, foi revelado um elevado índice de domínio da linguagem do meio tecnológico<sup>5</sup> (26 afirmaram saber utilizar um computador), assim como a familiaridade com esse meio (22 afirmaram utilizá-lo freqüentemente), o que acreditamos constituir um indicativo da incorporação desta ferramenta ao cotidiano desses profissionais: a maioria dos professores da amostra não só relatou a habilidade de manipulação técnica do computador como também afirmou utilizá-lo com freqüência. Verificamos também que o computador está presente no cotidiano desses professores não só no ambiente de trabalho, mas também na esfera doméstica, configurando-se um alto grau de acessibilidade a essa ferramenta, o que corrobora a sua onipresença na época em que vivemos. Entretanto, percebemos que esta familiaridade e acessibilidade não vêm sendo acompanhadas por uma reflexão crítica: percebemos muito mais ênfase nos aspectos técnicos, nas potencialidades do computador e em seu papel de facilitador de tarefas cotidianas, enquanto praticamente não foram mencionadas questões de natureza teórico-metodológica, como a incorporação dessa ferramenta ao ensino e suas implicações

---

<sup>4</sup> Tradução da autora.

<sup>5</sup> Por “domínio da linguagem do meio tecnológico” queremos nos referir à capacidade de operar o computador, decodificando suas mensagens para finalidades diversas.

para a formação de professores. Vários entrevistados aceitam essas tecnologias mesmo sem as utilizar e apenas um mencionou a questão do professor em relação à máquina e a necessidade de um posicionamento crítico em relação às NTCIs quando da sua inserção no cotidiano escolar. Assim como em outro estudo de nossa autoria (cf. Moreira, 2002b), concluímos que a exponencial disponibilização das NTCIs não tem sido acompanhada pelo despertar para a necessidade de refletir criticamente sobre a sua incorporação à prática profissional, especialmente no que diz respeito ao uso dessas tecnologias em sala de aula ou voltadas para a sala de aula.

### 3. O PROFESSOR DE INGLÊS, IDEOLOGIA E COMPUTADORES

Os achados dos estudos mencionados anteriormente tornam a situação dos professores de inglês neste alvorecer do século XXI muito mais contundente. Além da necessidade de repensar o fazer docente sob a ótica do pensamento crítico, é preciso que esses professores, como destacam Cox e Assis-Peterson (2001), tradicionalmente vistos como “alienados, acrílicos, apolíticos, reacionários, partidários da direita, agentes do imperialismo americano, pelegos” (p.17), reconheçam que a língua está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas que não podem deixar de figurar na sala de aula, reduzindo o ensino da língua a questões sócio-psicológicas, metodológicas e lingüísticas. Faz-se presente a necessidade de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que coloca a internacionalização do inglês como um bem, e avaliar as implicações de seu trabalho na produção e reprodução das desigualdades sociais. No entanto, um estudo conduzido pelas autoras denota que esses professores parecem intocáveis pelo movimento da pedagogia crítica. Um outro estudo, conduzido por Grigoletto (2001), aponta para a mesma direção.

Um dos maiores teóricos do ensino de línguas assistido por computador, Michael Levy (1997, p.1), ressalta que a rápida e contínua introdução da nova tecnologia na educação tem superado a habilidade dos professores de avaliá-la adequadamente, fazendo com que aqueles que desejam adentrar o campo da aprendizagem de línguas assistida pelo computador enfrentem problemas tanto a nível conceitual como prático. Entretanto, enxergamos nesse fato indícios do poder da ideologia que via de regra acompanha os projetos de incorporação das NTCIs ao currículo escolar.

O termo “ideologia” possui uma diversidade de significados. Neste trabalho, baseamos na definição de Chauí (2001):

“A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um sistema explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção” (p.108).

No caso do Brasil, país periférico, de “consumidores constrangidos a comprar o que se nos oferece” (Belloni, 2001, p.55) a ideologia tecnocrática permeia os discursos oficiais, políticos e científicos sobre a tecnologia, que buscam apresentá-la como o “motor do desenvolvimento ou do progresso humano” (*Idem*, p.61), na verdade transformando-a em mais uma mercadoria integrante e legitimadora da lógica do capitalismo. O discurso tecnocrático, como afirma a autora, acompanha a introdução de inovações tecnológicas nos países subdesenvolvidos, funcionando como “o ‘manual de instruções’ da maquinaria e dos capitais que os países periféricos importam” (*Ibidem*, p.62).

A ideologia embutida na implementação do computador enquanto instrumento de ensino-aprendizagem nas escolas é facilmente perceptível. Na grande maioria das vezes, essa ideologia é gerada por pressões mercadológicas, o que acaba se confirmando na ausência de uma reflexão crítica que conduz a problemas de natureza metodológica e pedagógica. Cano (1998, p.166) atenta para a pressão exercida pela sociedade sobre as instituições educacionais, fazendo com que seja necessário oferecer aos futuros cidadãos uma formação de acordo com as exigências do momento. Coracini (1995) também menciona o fato de que, por um efeito de marketing, cria-se no aluno a necessidade aparentemente natural de se consumir “novos métodos” baseados em recursos como, por exemplo, os dos laboratórios de línguas, como se fosse impossível aprender a língua estrangeira sem eles (p.30). Em uma parte preocupante dos casos, as NTCIs têm sido introduzidas, como observa Cabero (2000), com finalidade puramente lucrativa.

Muitas instituições de ensino e pais de alunos, acreditando na idéia de que o computador necessariamente representa impacto positivo no aprendizado, fazem escolhas que se revelam estéreis e desestimulantes. Equipam-se as escolas com os tão propalados “laboratórios de informática” (pois a boa escola, segundo essa linha de raciocínio, é a que tem computador), determina-se que algumas das aulas tomarão lugar nesses laboratórios e procede-se ao “treinamento dos professores”, que, na esmagadora maioria das vezes, se limita a breves instruções sobre como operar o equipamento e o programa, sem que qualquer discussão acerca da integração curricular desse novo instrumental seja realizada. Iniciativas deste tipo, além de não produzirem as melhorias esperadas na aprendizagem, ainda acabam por minar a motivação de alunos e professores, entre outros motivos pela frustração resultante do emprego de métodos de ensino ultrapassados, ainda que desta vez revestidos por um novo (e atraente) instrumental tecnológico. Passado o entusiasmo inicial dos alunos (enraizada principalmente na mudança da rotina da sala de aula), não se verificando mudança substancial em sua performance, na maior parte das vezes acaba-se responsabilizando os professores, sobre os quais se verificam pressões que parecem vir de todas as direções: de pessoas que propagam o que denominamos “terrorismo da exclusão” (ou você se apropria a qualquer custo do novo instrumental tecnológico ou desiste de exercer a profissão); da sociedade como um todo, que delega aos professores a missão de preparar os alunos para operar num mundo que mal compreendemos; de algumas administrações das instituições escolares onde esses professores atuam, que tornam compulsória a “formação ao longo da vida”, apesar de pouco fazer no sentido de fomentar a busca desta formação; dos próprios alunos, cada vez menos dispostos a tolerar, no dizer de Dowbor (2001), as “mofadas apostilas e repetitivas lições da escola” (p.12).

O modelo tecnicista, que caracterizou o Brasil nos anos 60 e 70, parece prevalecer sob uma nova roupagem. Na época, apregoava-se que a aplicação dos novos meios na educação, representando modernidade e objetividade, constituísse solução para os problemas da educação (Sampaio & Leite, 1999, p.21). Como relatam as autoras, o conceito de tecnologia educacional chegou ao Brasil com os fundamentos teóricos, ideológicos e tecnológicos externos e não como uma necessidade originada a partir da realidade do país. Isto ocorreu nos moldes do neocolonialismo, quando os países mais ricos produziam os conhecimentos científicos e tecnológicos que os países mais pobres não tinham como importar nem utilizar criticamente ou como adequar às suas necessidades (*Idem*, p.22). É importante lembrar que os anos 70 também foram marcados pela atmosfera profundamente coercitiva da ditadura militar, que, como observam Cox e Assis-Peterson (2001), condenou a pedagogia crítica à clandestinidade por mais de uma década, fazendo calar a voz dos professores que ousassem se rebelar contra a repressão. A partir dos anos 80, com a volta da democracia e dos intelectuais exilados, se disseminam argumentos a favor de uma visão mais crítica da realidade; no entanto, parece-nos que o conceito – por sinal bastante restrito – de tecnologia educacional, atrelado à introdução e uso de equipamentos, continua a nortear projetos político-pedagógicos de implementação das NTCIs na escola.

Não pretendemos aqui colocar uma perspectiva negativa, retrógrada e paralisante das múltiplas inserções das NTCIs na educação, muito menos defender que o professor deve “virar as costas” aos novos meios que caracterizam tão vigorosamente o nosso tempo. Na verdade, compactuamos com Rosenblueth (1980 *apud* Sancho, 1998, p.41), ao afirmar que os professores ou teóricos da educação que só utilizam as tecnologias que conhecem, dominam e com as quais se sentem minimamente seguros, sem prestar atenção às que são produzidas e utilizadas na contemporaneidade, estão, “no mínimo, dificultando aos alunos a compreensão da cultura de seu tempo e o desenvolvimento de juízo crítico sobre elas” (*Idem*, p.41).

O que criticamos aqui é a postura inconseqüente quanto às razões do uso das novas tecnologias no contexto educacional e a centralização do debate entre repulsa ostensiva aos instrumentos tecnológicos e incorporação acrítica dos mesmos, quando na verdade os esforços deveriam estar direcionados na melhoria da nossa prática pedagógica com a exploração crítica e fundamentada dos novos recursos que vêm se tornando progressivamente disponíveis.

Como ressalta Barreto (2001), sob a perspectiva político-pedagógica, as NTCIs trazem novas possibilidades e desafios para o trabalho docente. Entretanto, enquanto nos países ricos esses desafios vêm sendo reconhecidos e trabalhados, nos países pobres vêm sendo obliterados por “supostas soluções mágicas” (p.21). A autora atenta para o deslocamento do foco do ensino para os materiais, como se o desempenho dos alunos dependesse muito mais dos materiais pedagógicos do que da formação dos professores, privilegiando os meios em detrimento das mediações.

Sampaio e Leite (1999) defendem a alfabetização tecnológica do professor, como uma questão “estratégica, básica e de sobrevivência desse profissional” (p.11). Entretanto, essa alfabetização, como defendem as autoras, não pode ser compreendida apenas como uso mecânico da tecnologia, mas também o domínio crítico da linguagem tecnológica, que

se traduz em “uma percepção global do papel das tecnologias na organização do mundo atual e na capacidade do professor em lidar com as diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo” (*Idem*, p.75). Infelizmente, essa idéia, defendida por uma série de outros autores, ainda se encontra por demais limitada ao âmbito acadêmico em sua acepção mais restrita, ainda distante da realidade escolar.

Pressupomos que, alijado da capacidade de interpretação crítica, o professor acaba sendo tragado pela maré da alienação, constituindo-se em receptor de informações e não construtor efetivo do conhecimento. Como poderá exercer a função de preparar os alunos para o exercício da cidadania, aprendendo a lidar com a vastidão de informações repentinamente disponíveis no sentido de ser capaz de avaliá-las e aplicá-las criticamente, se ele próprio não se propuser a fazê-lo? Acreditamos que, para exercer seu poder transformador na sociedade, o professor precisa não só dominar as novas técnicas, mas entendê-las, exercer juízo crítico sobre elas, atentando para o momento em que vivemos e para a necessidade cada vez mais imperiosa de formar cidadãos capazes de se inserir e exercer uma atuação social consciente. É preciso reconhecer o papel político da escola, especialmente no sentido de garantir às classes dominadas a aquisição de um instrumental que as habilitem a serem sujeitos das transformações sociais.

Queremos enfatizar aqui que relegar os professores ao manejo técnico-instrumental das NTCIs é a chave para a perpetuação da ideologia a que nos referimos e, conseqüentemente, da nossa dependência em relação aos países que constituem a esfera dominante. A tão disseminada ideologia que prega que a ausência de conhecimento operacional dos novos meios tecnológicos como fator de marginalização social e exclusão do mundo de trabalho parece trazer em seu bojo a noção “use os novos meios, mas não pense sobre eles”. Atribuindo excessivo valor ao aspecto operacional e exaltando demasiadamente as virtualidades instrumentais desta nova mercadoria, garante-se a permanência da lógica da mais-valia. Isso nos leva a um outro conceito defendido magistralmente por Chauí (2001, p.105), o de “ideologia da competência”, que afirma que a divisão social se realiza entre “os competentes (os especialistas que possuem conhecimentos científicos e tecnológicos) e os incompetentes (os que executam as tarefas comandadas pelos especialistas)”. É como na gênese do Sistema Capitalista Mundial, iniciada há cerca de dois séculos, quando os países do centro (colonizadores) passaram efetivamente a impor sua estrutura econômica e social aos países periféricos (colonizados). Neste novo milênio, a comunicação e a informação são os elementos definidores na classificação competentes – incompetentes, colonizadores – colonizados, “a elite tecnocrática superpoderosa e as massas excluídas” (Belloni, 2001, p.61).

Sampaio e Leite (1999) questionam o fato de a educação ser tão negligenciada pelo poder público, apesar de ser tão prioritária em seu discurso. Uma possível resposta, sugerida pelas autoras, e que pode ser estendida à alfabetização tecnológica do professor, é a que o processo de alfabetização, se plenamente desenvolvido, conduz ao domínio do código necessário ao entendimento e à inserção no mundo e, simultaneamente, ao desenvolvimento de capacidades psicológicas, políticas e sociais “necessárias à participação na produção



de representações e à capacidade de uma visão abrangente, interpretativa e crítica da realidade” (*Idem*, p.58).

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Profundas incertezas marcam a fisionomia deste nosso mundo pós-moderno, caracterizado, principalmente, pela “rapidez, mutabilidade, pluralidade e presença maciça da tecnologia nos meios de comunicação, nos negócios e na produção de riquezas materiais e de conhecimento” (Sampaio & Leite, 1999, p.33). Como Leu (2000, p.759-760) descreve, há 15 anos não era necessário que os alunos soubessem tecnologias de processamento de textos; há 10 anos não era necessário que os alunos soubessem navegar por ambientes possibilitados pelas tecnologias multimídia e o CD-ROM; há 5 anos não era necessário que os alunos soubessem procurar informações na Internet, usar ferramentas de busca de informações e navegadores *web*, criar um documento HTML, participar de uma lista de discussão, se engajar em um projeto colaborativo com outra sala de aula, se comunicar por e-mail. Pela primeira vez em nossa história, somos incapazes de antecipar com precisão quais serão os requerimentos de letramento esperados quando uma criança que entra na escola hoje se formar. Nesse contexto de desconcertantes incertezas, é preciso considerar que, como destaca Segura (2000),

sem um mínimo de condições e garantias, (o uso do computador) pode apoiar, perpetuar e legitimar velhos esquemas que queremos mudar, mas quer renovar a escola e atender às novas realidades e desafios que a sociedade lhe coloca. Uma integração curricular da informática por prescrição administrativa ou somente devida à pressão social, econômica ou de imagem - porque vende - supõe uma renúncia à sua verdadeira possibilidade educativa (p.114)<sup>6</sup>.

Nossa postura é a de que a escola deve transformar o homem em sujeito da tecnologia e não se sujeitar a ela. Compartilhamos da idéia defendida por Sampaio e Leite (1999), que colocam a necessidade de uma intervenção na escola e no professor no sentido de “formar um homem que não assimile passivamente uma conformação social em que haja divisão entre os que pensam e os que executam, os que produzem e os que usufruem, os que têm uma relação ativa e participativa com o conhecimento e a informação e os que lidam passivamente com eles” (p.32). É preciso investir na formação do professor reflexivo, e este é um dos maiores desafios da atualidade em nosso país tão marcado por carências urgentes. Exige-se que o professor se adapte aos novos tempos, mas a mudança nos meios não vem sendo acompanhada por uma mudança real nas condições de trabalho do professor, ao qual não são garantidas as mínimas condições de trabalho, tendo que lidar com salas superlotadas, ausência de recursos em todos níveis e, principalmente, “o cansaço por uma luta insana pela sobrevivência em função do baixo salário” (Benassuly, 2002, p.191). Um outro agravante é o fato de que, como observa Lacerda Jr. (2002, p.66), a educação é um campo onde os interesses políticos atuam de forma constante, seja para qualificar essa

---

<sup>6</sup> Tradução da autora.

educação, quando há interesse das classes dominantes, seja para desautorizá-la, quando o acesso das classes populares ameaça o poder.

Entretanto, como aponta Benassuly (2002, p.192), “nem suas (do professor) angústias e anseios face a uma escola precarizada pela falta de compromisso político das elites governamentais em relação à população mais pobre, nem o espaço imposto por políticas educacionais que não privilegiam o fazer criativo desse professor” se constituem em fatores impeditivos para o surgimento de práticas pedagógicas transformadoras. Urge que os professores reajam contra o que Giroux (1997:158) denomina “proletarização do trabalho docente”, ou seja, a tendência a desvalorizar o trabalho crítico e intelectual, reduzindo os professores a “técnicos especializados dentro da burocracia escolar”, receptores passivos de conteúdos, que pouco ou nada atuam na definição tanto do conteúdo quanto da direção de seus programas de formação. Ao contrário, os professores devem se constituir em “intelectuais transformadores” (*Idem*, p.158), assumindo responsabilidade ativa no questionamento acerca do que ensinam, como devem fazê-lo, quais as metas mais amplas pelas quais estão lutando, desenvolvendo um discurso que realize a ligação entre a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade.

---

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAVA, S. et al. (2002). (orgs.). *Ciberespaço e formações abertas – rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artes Médicas.
- BARRETO, R. G. (2001). As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação à distância. In: BARRETO, R. G. (org.) *Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, p.10-28.
- BARROS, J. P. D. (1988). Informática: novo desafio educacional. In: BARROS, J.P.D; D'AMBROSIO, U. *Computadores, escola e sociedade*. São Paulo: Scipione, p.7-46.
- BELLONI, M. L. (2001). A integração das tecnologias da informação e comunicação aos processos educacionais. In: BARRETO, R. G. (org.) *Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, p.54-73.
- BENASSULY, J. S. (2002). A formação do professor reflexivo e inventivo. In: LINHARES, C.; LEAL, M. C. (orgs.) *Formação de professores - uma crítica à razão e política hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP & A, p.185-195.
- BIANCHETTI, L. (2001). *Da chave de fenda ao laptop – tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação*. Petrópolis / Florianópolis: Vozes / Unitrabalho / Editora da UFSC.
- CABERO, J. (2000). Las nuevas tecnologías de la información y comunicación: aportaciones a la enseñanza. In: CABERO, J. et al. (Eds.) *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Editorial Síntesis, p.15-37.
- CANO, C. A. (1998). Os recursos da informática e os contextos de ensino e aprendizagem. In: SANCHO, J.M. (org.) *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: ArtMed. p.156-182.
- CHAUÍ, M. (2001). *O que é ideologia*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense.

- CORACINI, M. J. A aula de leitura: um jogo de ilusões. In: CORACINI, M.J. (Org.) *O jogo discursivo na sala de aula de leitura: língua materna e estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995, p. 27-33.
- COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A.A. de. (2001). O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, v.4, n.1, p. 11-36.
- DOWBOR, L. (2001). *Tecnologias do conhecimento – os desafios da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 22.ed. São Paulo: Paz e Terra.
- GIROUX, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GRIGOLETTO, M. (2001). Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso de futuros professores de língua inglesa. In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A.M., *Inglês como língua estrangeira: identidades, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas /FFLCH-USP, p. 135-152.
- HUEROS, A. M. D. (2000). Los materiales hipermedias y multimedias aplicados a la enseñanza. In: CABERO, J. et al. (Eds.) *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madri: Editorial Síntesis, p.137-158.
- LACERDA Jr., J. A. (2002). Neolíticos e modernos. In: LINHARES, C.; LEAL, M.C. (Orgs.) *Formação de professores – uma crítica à razão e política hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP & A, p.55-100.
- LEU Jr., D. J. (2000). Literacy and technology: deictic consequences for literacy education in an information age. In: KAMIL, M.L. et al (Eds.) *Handbook of Reading Research*, vol. III. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, p.743-770.
- LEVY, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: concept and conceptualization*. New York: Oxford University Press.
- MOREIRA, F.H.S. (2002a) *O professor de língua estrangeira e as novas tecnologias da comunicação e da informação*. 20 f. (Relatório de pesquisa apresentado no Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará), Fortaleza, 2002.
- \_\_\_\_\_. (2002b) *As relações interativas nas aulas de inglês como LE em laboratório multimídia: um estudo de caso*. 70 f. (Monografia de conclusão do curso de especialização em Metodologia do Ensino de Inglês como Língua Estrangeira, Universidade Federal do Ceará), Fortaleza, 2002.
- PRETTO, N. de L. (2001). Desafios para a educação na Era da Informação: o presencial, à distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R. G., *Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, p.29-53.
- RANGEL, R. (1999). *Passado e Futuro da Era da Informação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- SAMPAIO, M. N.; LEITE, L.S. (1999). *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SANCHO, J. M. (1998). Tecnologia: um modo de transformar um mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, J.M. (Org.) *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: ArtMed, p.23-49.
- SEGURA, J. D. (2000). La utilización educativa de la informática. In: J. C. CABERO et al. (Eds) *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madri: Editorial Síntesis, p.111-136.