



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Maria Inês Rocha de Sá

**Do *laptop* ao jogo interacional: sentidos circulantes no Fórum de discussão
do Programa Conexão Professor (2008-2010)**

Rio de Janeiro

2013

Maria Inês Rocha de Sá

**Do *laptop* ao jogo interacional: sentidos circulantes no Fórum de discussão
do Programa Conexão Professor (2008-2010)**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a Dr^a Raquel Goulart Barreto

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S111 Sá, Maria Inês Rocha de.
Do laptop ao jogo interacional: sentidos circulantes no Fórum de discussão do Programa Conexão Professor (2008-2010) / Maria Inês Rocha de Sá. – 2013.
164 f.

Orientadora: Raquel Goulart Barreto.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Análise do discurso – Teses. 2. Comunicação e tecnologia – Teses. 3. Professores – Teses. I. Barreto, Raquel Goulart. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

es CDU 37.064

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

Assinatura

Data

Maria Inês Rocha de Sá

**Do *laptop* ao jogo interacional: sentidos circulantes no Fórum de discussão
do Programa Conexão Professor (2008-2010)**

Tese apresentada, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor, ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2013.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Raquel Goulart Barreto (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Gláucia Campos Guimarães
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Rangel Tura
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Carmen Tereza Gabriel Anhorn
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Ilka Schapper Santos
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Rio de Janeiro

2013

Para Marel.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Fernando e Maria Elvira, como já declarei em outro momento, meu *céu* e minha *terra*. Amados, muito amados, mesmo estando longe, sempre estão perto.

Agradeço à Raquel Goulart Barreto, minha orientadora, pela atenção, pelo rigor acadêmico e pela recorrente cobrança e, especialmente, por me fazer *parar de fugir* do discurso, aprendizado para toda a vida.

Agradeço às minhas queridas tias, Bernadete e Margarida, pelo carinho, pela ajuda neste trabalho e fora dele. Todas!

Agradeço aos meus irmãos, Marcelo e Tiago, pela amizade e todos os Ctrl+B, desde os tempos do microcomputador Apple II Plus.

Agradeço à Juliana, minha linda irmãzinha amada, sempre amiga, sempre doce, *docinho de cupuaçu*.

Agradeço ao meu cunhado *preferido*, Eduardo, pelos muitos *helpdesk* ao longo desses anos e pela amizade de irmão, à Joseane, *cunhadinha*, pelo carinho e companheirismo de todas as horas e à minha cunhada, Andrea, por cuidar do meu irmão .

Agradeço aos *meus* pequenos, Caio, Pedro e Gabriela, sobrinhos amados, pelos muitos aprendizados de ser criança, diversão e por todas as *oficinas* que fizemos e as que ainda vamos fazer! E ao jovem-sobrinho Henrique, agradeço desde já, os futuros Ctrl+B.

Agradeço à Mariane, minha prima, quase irmã, pelas *receitas* e pelo carinho, principalmente, por ter me *emprestado* o João, meu sobrinho-filho, que sempre me transporta para a maravilhosa curiosidade da infância.

Agradeço à Isabel, quase irmã, pelas *comidinhas* e consulta especializada das *rezas* e das *normas*.

Agradeço aos amigos de todos os tempos e lugares pela amizade, simples assim: A-mi-za-de!! Da *UFRJ*, Angela, Taíssa, Célia e Marina; da *contação de histórias* (de todas as histórias!) Veruska, Angela, Marta, Márcia e Loína; do trabalho de antes e de agora, Hélen, Jackeline, Kate, Flavia L., Teca, Luisa, Rosita, Renata, Flavia A. e Carlinhos e, aos amigos da *UERJ*, Cadu, Bruna e Nivea (da *UERJ*, da “vida” e, principalmente, do “tempo/lugar” de ser professora).

Agradeço às professoras Carmen Teresa Gabriel Anhorn e Gláucia Campos Guimarães por suas contribuições, especialmente, pelas possibilidades de troca e questionamentos estimulantes na época do Exame de Qualificação.

Agradeço ao grupo de pesquisa – *Educação e Comunicação* –, pelos aprendizados possíveis, especialmente, à Ligia Magalhães e à Elizabeth Leher, pela atenção e pelas observações instigantes durante as discussões.

Agradeço aos professores da rede estadual de ensino, meus *interlocutores virtuais*, por não ter me deixado esquecer o *fascínio* de ser professora.

DAS UTOPIAS
Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!

Mario Quintana

RESUMO

SÁ, Maria Inês Rocha de. *Do laptop ao jogo interacional: sentidos circulantes no Fórum de discussão do Programa Conexão Professor (2008-2010)*. Rio de Janeiro, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

Esta pesquisa analisa os sentidos circulantes nos textos publicados (postagens) por professores e Moderadora no Fórum de discussão *online* do Programa Conexão Professor, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). Parte de dois modos de objetivação das tecnologias da informação e da comunicação (TIC): uma, em que as TIC são apontadas como “revolução tecnológica” no contexto da “sociedade da informação”; e outra centrada na recontextualização educacional das TIC. Situa a distribuição de *laptops* para os professores da rede estadual de ensino no contexto do Programa citado, buscando apreender ambos nos termos do ciclo contínuo de políticas, de Richard Bowe e Stephen Ball. Trata o Fórum de discussão *online* como *locus* privilegiado e os textos nele produzidos, entre dezembro de 2008 e julho de 2010, como *corpus*. Assume como alternativa teórico-metodológica a Análise Crítica do Discurso (ACD), formulada por Norman Fairclough, elegendo como pontos de entrada: o controle interacional, as escolhas lexicais e a modalidade. Investiga, a partir das pistas discursivas detectadas nas postagens, as relações estabelecidas entre a proposta de incorporação das TIC e a totalidade do trabalho docente. Conclui que os sentidos postos em circulação contestam a centralidade atribuída às TIC, apontando a substituição tecnológica como tendência política atual, expressa pelo deslocamento da ênfase na discussão para o fornecimento de materiais prontos, denominados objetos de aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e da Comunicação. Sentidos. Jogo interacional. Trabalho Docente.

ABSTRACT

SÁ, Maria Inês Rocha de. From laptop to game interaction: the circulating senses in the discussion Forum of Teacher Connection Program (2008-2010). Rio de Janeiro, 2013. Thesis (Doctor in Education) - Graduate Program in Education, State University of Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

This research analyzes the circulating senses in published texts (posts) by teachers and Forum Moderator online discussion from Teacher Connection Program, developed by the State Department of Education of Rio de Janeiro (SEEDUC). Part of two modes of objectification of information technology and communication (ICT): one in which ICT is identified as "technological revolution" in the context of the "information society" and another focused on educational recontextualization ICT. Situates the distribution of laptops for teachers of state schools in the context of the Program said, seeking to understand both under continuous cycle of policy, Richard Bowe and Stephen Ball. This is the online discussion forum as a privileged locus and texts it produced between December 2008 and July 2010, as a corpus. Assume as an alternative theoretical and methodological Critical Discourse Analysis (CDA), formulated by Norman Fairclough, electing as entry points: the interactional control, the lexical choices and modality. Research from the discursive clues detected on posts, the relationships established between the proposed incorporation of ICT and the entire teaching. We conclude that the meanings put into circulation challenge the centrality given to ICT, pointing to technological substitution as current political trend, expressed by shifting the emphasis in the discussion for the supply of ready-made materials, called learning objects.

Keywords: Information Technology and Communications. Senses. Interactive Game. Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 - Texto de abertura do Fórum de discussão *online* do Portal Conexão Professor... 55
- Quadro 1 - Apresentação quanti-qualitativa dos temas e subtemas a partir do resultado da análise dos tópicos e das postagens do Fórum de discussão *online* do Portal do Conexão Professor 89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ACD	Análise Crítica de Discurso
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EaD	Educação a distância
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
PAPED	Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
RIVED	Rede Interativa Virtual de Educação
SAERJ	Sistema de Avaliação de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 DA OBJETIVAÇÃO DAS TIC	21
1.1 Questionando a “sociedade da informação”	22
1.2 Hipóteses de recontextualização das TIC.....	33
1.3 Relações entre TIC e trabalho docente.....	39
1.4 Programa Conexão Professor: proposta de análise do Fórum de discussão.....	50
2 DAS FORMULAÇÕES POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS CONCRETAS	52
2.1 Contexto histórico e situacional.....	52
2.2 O ciclo contínuo de políticas como alternativa de análise.....	64
3 DA ABORDAGEM DISCURSIVA	83
3.1 Discursos e sentidos.....	83
3.2 As condições de produção das postagens.....	92
3.3 O <i>corpus</i> : categorização de temas e subtemas.....	95
3.3.1 <u>TIC</u>	96
3.3.2 <u>Trabalho docente e direitos profissionais</u>	100
3.3.3 <u>Propostas sem a centralidade da utilização das TIC</u>	102
3.3.4 <u>Educação e sociedade</u>	103
3.3.5 <u>Manifestações pontuais</u>	104
4 DA ANÁLISE DA INTERAÇÃO	105
4.1 Os pontos de entrada.....	105
4.1.1 <u>Controle interacional</u>	105
4.1.2 <u>Escolhas lexicais</u>	106
4.1.3 <u>Modalidade</u>	107
4.2 Os sentidos em jogo	107
4.2.1 <u>Tópicos que foram propostos pela Moderadora</u>	108
4.2.1.1 Tópico - Aprendizagem Colaborativa.....	110
4.2.1.2 Tópico - Olimpíada de Jogos Digitais.....	111
4.2.1.3 Tópico - Como tudo funciona.....	112
4.2.1.4 Tópico - Quais estratégias a sua escola está organizando para que os	113

alunos tenham uma boa atuação no ENEM?.....	
4.2.1.5 Tópico - Planejamento Escolar.....	116
4.2.1.6 Tópico - Parabéns Mulheres!!!!	118
4.2.1.7 Tópico - Dificuldades de Aprendizagem.....	119
4.2.2 <u>Tópicos propostos pelos professores</u>	121
4.2.2.1 Tópico - LAPTOP PARA PROFESSOR II.....	121
4.2.2.2 Tópico - Integração e utilização dos recursos tecnológicos no processo ensino-aprendizagem.....	124
4.2.2.3 Tópico - Tecnologia na educação.....	127
4.2.2.4 Tópico - As tecnologias de comunicação substituem o professor?.....	130
4.2.2.5 Tópico - Até onde vai o meu papel de professor?.....	132
4.2.2.6 Tópico - Ser educado é condição mínima para ser participante de Fóruns?.....	133
4.2.2.7 Tópico - SERÁ QUE NOSSOS GOVERNANTES TEM INTERESSE EM MELHORAR A EDUCAÇÃO?.....	135
5 DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS: DEPOIS DA HORA DO CAFEZINHO	138
5.1 Da interação ao endereçamento: a centralidade dos objetos de aprendizagem.....	138
5.2 Sintetizando a trajetória.....	147
REFERÊNCIAS	154
ANEXO A – Página do Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro – Resolução nº 824, de 17 de janeiro de 2008.....	162
ANEXO B – Cópia da página principal do portal Conexão Professor em 2008.....	163
ANEXO C – Página do Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro – Resolução nº 4198, de 16 de janeiro de 2009.....	164

INTRODUÇÃO

Nas sociedades capitalistas contemporâneas, discursos como o da “revolução tecnológica” têm provocado instigantes reflexões, colocando-se em destaque: a velocidade de mudanças tecnológicas ocorridas nos últimos 30 (trinta) anos; o questionamento acerca de se tratar realmente de uma “nova revolução”; os abismos agravados pelas relações de desigualdades econômicas, sociais e políticas entre sociedades centrais e periféricas.

Esses discursos sobre estarmos ou não na “sociedade da informação” ou vivendo a “revolução tecnológica” por si só já nos instigam, seja por revelarem bandeiras apocalípticas, seja pelas concepções ideológicas e políticas de seus porta-vozes, por suas defesas aguerridas, ou mesmo pela reflexão crítica acerca do que é, para quem é, e em quais circunstâncias ocorrem. Nesse fluxo de análises, é possível encontrar diversas reflexões e abordagens teóricas, como a de Martín-Barbero (2006, p. 54), o qual percebe “que a revolução tecnológica introduz em nossas sociedades não é tanto uma quantidade inusitada de novas máquinas, mas sim, um novo modo de relação entre processos simbólicos [...] e as formas de produção e distribuição dos bens e serviços”. Para o autor, esse novo modo de produção instaurado pela revolução tecnológica, “confusamente, associado a um novo modo de comunicar, transforma o conhecimento numa força produtiva direta” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 54).

O autor latino-americano menciona uma “revolução tecnológica”, afirmando que há uma mudança cultural provocada pelos novos meios, pelas novas tecnologias, pelo menos no mundo ocidental. Esses processos, para Martín-Barbero (2000a), precisam ser entendidos não como salvação do mundo, nem os computadores como solução para os problemas sociais e econômicos. O autor não negou a importância dos “meios”, das máquinas, mas se preocupou com as “mediações”. O mais importante para ele não é compreender apenas o surgimento de novos aparelhos – computador, internet, satélite etc – mas como se dão as “novas linguagens, novas formas de perceber, novas sensibilidades, novas formas de perceber o espaço, o tempo, a proximidade, as distâncias” (Martín-Barbero, 2000a, p. 158).

Enquanto Martín-Barbero preocupou-se com as mediações dos novos processos da comunicação neste novo século, Armand Mattelart discutiu também os pressupostos geopolíticos da “sociedade da informação”. Nesta noção, segundo Mattelart (2006b, p.

234), “a *informatização* se transforma para as potências industriais em uma ferramenta oficial de saída da crise”. O autor referiu-se à primeira crise do petróleo dos anos 1970, quando se fortaleceu nos países centrais uma “crença na virtude terapêutica das tecnologias da informação e de suas redes inspira políticas de reindustrialização tanto dos governos nacionais quanto no plano das instituições internacionais” (MATELLART, 2006b, p. 234).

Portanto, verificar, discutir e refletir acerca da incorporação das chamadas novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (doravante TIC) no cotidiano do homem e nas diversas áreas do conhecimento suscita diferentes leituras, podendo ser objeto de diferentes abordagens.

O olhar privilegiado neste estudo das TIC possuiu uma circunscrição: investigá-las a partir “do lugar” de professora, estimulada pela reflexão acerca da centralidade que essas tecnologias ganharam na sociedade capitalista, nas agendas internacionais e no debate educacional, a partir dos discursos hegemônicos sobre as consequências da “sociedade do conhecimento” ou da “sociedade informática”. O que levou Mattelart (2006b, p. 241) a afirmar que: “dia após dia, naturalizam-se e fabricam o novo sentido comum, sem que os cidadãos tenham tido tempo de opor-lhes a dúvida metódica, ou identificar a origem de seus inventores ou operadores”. É do lugar de professora que se pretendeu desconfiar desses processos na educação, na escola e no trabalho docente.

Desse ponto de vista, têm prevalecido os discursos de que as TIC são uma solução mágica para diversos problemas educacionais. Muitas vezes, as “novas tecnologias” na sala de aula são tidas como meios para o ensino de conteúdos em substituição às formas tradicionais, ou seja, sai o quadro negro, entra em cena o *data show*: é a utilização de novos meios para velhas práticas, como afirmou Barreto (2010). Ou ainda, muda-se todo o processo de ensino-aprendizagem, as tecnologias ganham centralidade e o papel do professor é deslocado, perde sua condição de protagonista. Uma tendência que pode ser constatada, por exemplo, no ensino a distância, na qual os docentes passam a ser concebidos como tutores ou monitores (BARRETO; LEHER, 2005).

Na investigação das tecnologias incorporadas na educação, destaco que são tecnologias produzidas nas áreas *da* informação e *da* comunicação, e não *na* educação. Este estudo partiu da reflexão de alguns modos de objetivação das TIC, mais especificamente daqueles em que as tecnologias produzidas para áreas não educacionais são recontextualizadas (BERNSTEIN, 1990) na educação. Ou seja, defendo que há movimentos de uma área para outra, a partir dos quais os discursos constituídos numa área

passam por vários deslocamentos. Esses processos são repletos de consequências, desdobramentos e reconfigurações (FAIRCLOUGH, 2005; 2006).

De certo modo, justificar o presente estudo é buscar fundamentos na própria história da educação e das tecnologias no Brasil, principalmente, das últimas décadas, em cujo processo vem sendo reveladas práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia, secundarizando o papel do professor e reforçando a ideia do uso de artefatos para solucionar problemas estruturais da educação.

Na perspectiva adotada neste estudo, as relações entre TIC e educação estão prenhes de significados, em todas as dimensões do cenário educacional, desde o cotidiano dos alunos, a formação e o trabalho docente, a organização das escolas, as políticas públicas para educação. A busca pela compreensão dos limites e potencialidades acerca das inovações tecnológicas e sua presença na escola, na formação e, sobretudo, no trabalho docente, se deu numa perspectiva crítica. Mais do que um percurso de pesquisa sobre o uso de novas tecnologias na educação, este estudo constitui-se num exercício investigativo, de “olhar” processos de incorporação das TIC na educação e “ouvir” sujeitos neles inseridos.

Os pontos de partida, quando da decisão de realizar uma pesquisa para elaboração de uma tese de doutorado, estão relacionados a momentos distintos, mas não inseparáveis. O primeiro diz respeito ao percurso acadêmico e profissional. Atenta e envolvida com as questões da incorporação das TIC na educação, desde o curso de graduação, no período de estágio curricular, até o curso de mestrado e, posteriormente, como professora da educação básica a partir de 1998, ora integrada à rede federal de ensino. Portanto, a presença das TIC na sala de aula, nos processos educativos, na formação de professores e nos mais diversos contextos educacionais, há algum tempo, constituiu-se num tema de interesse, a partir do qual se colocava o desafio de questionar, investigar e explicar esses processos recorrentes na minha trajetória pessoal, como aluna e como professora.

O segundo momento foi quando da divulgação de um programa direcionado aos docentes da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Em janeiro de 2008, o governo estadual, no âmbito da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) anunciou a distribuição de *laptops* para os professores da rede, ação governamental integrada à diretriz de “modernização do processo de aprendizagem” (PORTO, 2008). Essa ação estava circunscrita a um programa específico denominado Conexão Professor e, nele, o portal Conexão Professor e o Fórum de discussão *online* a ser ocupado pelos professores da referida rede de ensino.

No final de 2008, a rede municipal de ensino também aderiu às ações do governo do Estado. Nessa ocasião, além de trabalhar no Colégio Pedro II, na área técnica de assuntos educacionais do Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP), era professora na Escola Municipal Alencastro Guimarães e foi nesta condição que tive oportunidade de acompanhar a chegada dos equipamentos na referida escola. Esta oportunidade converteu-se em incitamentos para a formulação de questionamentos, como, por exemplo: por que as soluções para os problemas da educação passariam prioritariamente pelas políticas de incorporação das TIC ao cotidiano escolar?

Assim, os pontos de partida e as inquietações iniciais desta pesquisa disseram respeito à incorporação das TIC à escola, à sala de aula e, de forma muito particular, às práticas pedagógicas de professores. No entanto, ajustes no processo investigativo, próprios desta prática específica, foram necessários, inclusive diante das dificuldades de se constituir uma amostra significativa, já que o número de professores recebedores dos *laptops* foi de 50.000 (cinquenta mil), fato que levou a outros caminhos durante a pesquisa.

Neste movimento, ganhou centralidade não mais a distribuição, em si, dos *laptops* aos professores da rede estadual do Rio de Janeiro pela SEEDUC no âmbito do Programa Conexão Professor, mas o lançamento de um portal com a mesma designação do referido Programa e, nele, o Fórum de discussão *online*. O que me levou a considerar que houve a intenção da SEEDUC de interlocução com os professores e não a aposta única na distribuição de *hardware*.

O portal Conexão Professor propunha como objetivo principal, segundo o *site* da SEEDUC, o atendimento aos interesses dos professores da rede estadual. Para isso, suas seções e subseções abrigavam espaços para divulgação de eventos, trabalhos dos professores, calendário escolar, tabela de vencimentos, dentre outras, e ainda, possuía uma seção dedicada à interatividade, denominada *Hora do Cafezinho*. Nessa seção específica, encontravam-se quatro subseções, dentre as quais o Fórum de discussão *online*. A criação desse Fórum se constituiu numa ação inédita do Governo do Estado do Rio de Janeiro, mais especificamente, da SEEDUC, ao viabilizar um espaço interativo, um canal direto entre professores da rede estadual e a SEEDUC.

A partir do conhecimento da existência desse espaço, a proposta de imersão no processo de “ouvir” os professores e a coleta de material passou a atribuir centralidade ao Fórum de discussão *online*, identificando-o como *locus* deste estudo e, como *corpus*, as postagens dos professores nesse Fórum, compreendendo-os como produtores de discursos

que circulam dentro e fora das escolas. Portanto, esta tese trata da ocupação desse espaço virtual e do jogo interacional produzido pelos professores e pela Moderadora/SEEDUC no referido Fórum pertencente ao Programa Conexão Professor.

Foi a partir das pistas discursivas identificadas nas postagens dos professores no Fórum que se concentrou o esforço de reflexão sobre o quê e como esses sujeitos se inserem nesse processo, na tentativa de compreender os sentidos ali produzidos. Foram buscadas pistas discursivas que pudessem ajudar a interpretar e compreender, não aquilo que estava impregnado nas expectativas pessoais como professora e pesquisadora, mas o que tornava aqueles professores sujeitos produtores de discursos e quais os sentidos que circulavam em seus dizeres, qual o jogo presente, confirmações e rejeições do que lhes era dirigido e, ainda, quais as posições de sujeitos assumidas por eles. Nesse percurso de pesquisa também foram enfrentados riscos e assumidas falhas e incompletudes nesse processo de descoberta como pesquisadora.

Este trabalho de pesquisa, portanto, remete às práticas de sujeitos-professores, a partir de seus discursos postados em diferentes espaços da produção de políticas, para além dos limites impostos pela ação governamental desencadeadora das mesmas. Capacidade de ir além, não para apagar as ações governamentais, mas para propor e refletir, criticamente, acerca de outras práticas/ações políticas possíveis. Nessa perspectiva, defendo que análises empreendidas de políticas educacionais de incorporação das TIC não devem privilegiar apenas ações governamentais ou aspectos do macrocontexto, mas as relações possíveis de serem viabilizadas e apreendidas entre/nos macro e microcontextos, a partir dos sujeitos que estão imersos no desenvolvimento de uma ação pública.

Defendo que, nesse processo de promoção do uso intensivo das TIC tende a ser apagada a autonomia do professor, no momento em que ocorre o deslocamento do seu papel e, conseqüentemente, a desvalorização deste profissional, culminando com a sua substituição, no processo de ensino-aprendizagem, por materiais de ensino com conteúdos prontos, denominados objetos de aprendizagem.

Ao tratar do trabalho docente é preciso, também, tocar nos processos do trabalho em geral. Nesse sentido, Antunes (2000), nos chama atenção de que, na sociedade contemporânea, as transformações socioeconômicas, das últimas duas décadas, “têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho”. Logo, o trabalho docente entendido como “parte da totalidade

constituída pelo trabalho no capitalismo, [está] submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições” (DUARTE, 2011, p. 163).

Nesse processo, identifico, como um aspecto central nas análises em educação, a profunda precarização do trabalho docente. No limite, este processo tem provocado o apagamento do interesse pela opção de ser professor, com consequências no cotidiano das escolas e, sobretudo, na identidade profissional. Em relação ao processo de precarização do trabalho docente apontado e analisado em diversos estudos, como nos realizados por Duarte (2011), podem ser listados, entre outros, os aspectos concernentes às condições de trabalho, ao arrocho salarial e à ausência de um plano de carreira.

Por outro lado, nesse processo, o trabalho docente é marcado por lutas travadas por professores brasileiros que resistem à difusão de uma imagem perversa que, segundo Evangelista e Shiroma (2007), vem sendo construída acerca desse profissional: “corporativista; avesso às mudanças; acomodado pela rigidez da estrutura de cargos e salários da carreira docente; desmotivado, pois não há diferenciação por mérito, por desempenho, ou seja, como obstáculo às reformas” (p. 536).

Assim, é de um extrato de questionamento de uma professora inserida no Fórum que trago para apreender os sentidos e os modos de funcionamento dos discursos:¹

Será que condições de trabalho são apenas as tecnologias e equipamentos oferecidos? Qualidade de vida, não tem um preço? Será que o educador, vive somente de conhecimento? Não posso me calar, nem deixar de questionar, aliás, foram os questionamentos que me levaram a ser uma EDUCADORA (Prof. 25).

Os questionamentos feitos pelo docente em destaque tratam das TIC na educação dando ênfase às condições de trabalho docente, que, em última instância, expressam um enfrentamento aos discursos que tendem a se tornar hegemônicos no contexto da educação brasileira, como substituição tecnológica (BARRETO, 2009).

Portanto, considero que a presença das TIC, em muitas escolas brasileiras, é um fato, bem como na vida de muitas crianças, jovens e adultos, mas concordo com Martín-Barbero (2000^a, p. 54), que é preciso compreender “os novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas” já instaurados nesses processos. Em outras palavras, é necessário investir em estudos e pesquisas acerca das mediações. É exatamente

¹ Em todo o texto da tese, os professores são identificados por números e as suas postagens são fielmente reproduzidas.

um desses processos já instaurados que pretendo investigar. Trago para esta arena a análise de um Fórum de discussão *online* dedicado a professores em exercício profissional.

É preciso esclarecer que, ao iniciar a etapa de interpretação e análise dos dados levantados, o Fórum ainda estava em atividade no portal Conexão Professor. Finalizei a coleta de material em julho de 2010, quando o espaço foi deslocado para o SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro), com a proposição de temática específica. Assim, é o Fórum no período inicial de instalação (2008-2010) o *locus* desta pesquisa, tomado como espaço de percepção de opiniões e visões dos professores sobre a política de incorporação educacional das TIC e de verificação de como os sentidos podiam ser analisados e compreendidos em discursos formulados por professores-usuários das tecnologias, no jogo interacional entre professores e Moderadora/SEEDUC.

Defendo, portanto, que as postagens de professores e Moderadora no Fórum de discussão *online* do Programa Conexão Professor constituem textos, entendidos como materiais empíricos privilegiados, em consequência das pistas discursivas postas em circulação, espaço para “ver” práticas discursivas que contribuem para “reproduzir a sociedade como é, mas também contribui para transformá-la” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

É fundamental dizer que após o deslocamento do Fórum do portal Conexão Professor, verifico que o endereçamento feito aos professores centraliza a disponibilização de materiais digitais prontos. Neste processo, é possível constatar a inflexão da SEEDUC, em consonância com a do MEC, de retirada dos procedimentos de interação com os professores, endereçando-lhes objetos de aprendizagem, como se os contextos pedagógicos e os sujeitos neles envolvidos importassem pouco diante de aulas tidas como de excelência, não apenas prontas, mas passíveis de (re)utilização ilimitada.

1 DA OBJETIVAÇÃO DAS TIC

Neste capítulo, abordo conceitos fundamentais adotados no processo investigativo, de modo a explicar o objeto circunscrito na ocupação do Fórum de discussão *online* e no jogo interacional produzido pelos professores, inseridos neste espaço do Programa Conexão Professor. Exposto o objeto, dimensiono os movimentos da tese, que iniciam com os modos de objetivação das TIC e suas hipóteses de recontextualização, com enfoque no campo educacional. Com base nessas formulações, questiono os discursos, ora hegemônicos, da “sociedade da informação”, disseminados pelas agências internacionais que interferem nas políticas educacionais em curso no Brasil, configurando processos legitimadores da incorporação das TIC no trabalho docente.

A partir de uma imagem de círculos concêntricos, desenvolvo no percurso desta tese uma abordagem do contexto mais amplo ao mais específico, tendo como centro a incorporação das TIC na educação. Para encaminhar minha investigação, foram formuladas as seguintes questões:

(1) Quais são as relações entre o Programa Conexão Professor coordenado pela SEEDUC/RJ e as possibilidades de recontextualização educacional das TIC?

(2) Que sentidos circularam no jogo interacional dos sujeitos participantes do Fórum de discussão *online* do referido Programa?

(3) Que tendências podem ser depreendidas do atual processo de endereçamento no portal Conexão Professor?

No conjunto acima, é importante sublinhar que, ainda que tendam a privilegiar o nível micro de análise, são as suas relações com aspectos constitutivos do contexto macro que permitem dimensioná-las. É o caso dos modos de objetivação das TIC em escala transnacional, bem como das alternativas de sua apropriação nas práticas pedagógicas concretas. Em outras palavras, o que se tenta é apontar as mediações, evitando leituras lineares ou mecânicas.

Para caracterizar esse percurso, de antemão, é preciso fazer uma pontuação relativa às tecnologias faladas neste estudo e às perspectivas sobre elas aqui assumidas. Essas são compreendidas na abrangência dos artefatos tecnológicos de veiculação da informação e mediadores da comunicação, sejam eles os computadores de mesa (*desktops*), computadores portáteis, como *laptops* ou *notebooks*, os computadores em forma de

prancheta, os *tablets*, ou até mesmo aparelhos celulares. Ou seja, o que se está privilegiando é o computador conectado à internet.

Disposto em quatro seções, este capítulo aborda os modos de objetivação das TIC em 2 (duas) perspectivas: uma em que as TIC são apontadas como uma “revolução tecnológica”, com certezas e propostas de substituição delas derivadas. A outra, abordada na segunda seção, trata da sua recontextualização educacional, assinalada como processo que pode vir a instaurar diferenças qualitativas na relação ensino-aprendizagem, razão pela qual ocorreu a oferta, pelo poder público, de pacotes e equipamentos tecnológicos.

A terceira seção analisa as relações entre os modos de recontextualização educacional das TIC e as dimensões do trabalho docente, dialogando com diferentes autores que se têm dedicado ao estudo desta última temática. Do ponto de vista discursivo, leva em conta que a expressão trabalho docente tem sido cada vez menos utilizada, com sua parte substantiva substituída por atividade, tarefa etc. (BARRETO, 2004).

Uma síntese da trajetória que sustenta a tese é discutida na quarta seção, que anuncia a abordagem em duas dimensões: (1) a política, através dos ciclos formulados por Bowe e Ball (1992); e (2) a discursiva, com base em Fairclough (2001), incluindo o diálogo com a tipologia proposta por Orlandi (2006), a partir das postagens dos professores participantes do Fórum de discussão *online*.

1.1 Questionando a “sociedade da informação”

A imagem dos círculos concêntricos, já referida anteriormente, é utilizada para explicitar o movimento de aproximações sucessivas, partindo do que julgo ser o nível mais amplo, que diz respeito ao processo de imbricação das novas tecnologias informacionais às transformações na sociedade capitalista, até o nível mais específico da incorporação destas tecnologias aos processos educacionais. Para esta abordagem, busco referências nas análises de Romero (2005) e, principalmente, na produção de Mattelart (2006a; 2006b). Vale ressaltar que os dois autores não realizaram análises sobre a educação, muito menos sobre a escola, mas suas reflexões abordam as transformações na sociedade capitalista contemporânea.

Romero (2005) aborda a técnica na sociedade capitalista, afirmando que a ideologia do progresso técnico está caracterizada pela explicação de processos de transformação social a partir da introdução de novas tecnologias no campo da produção. Advertiu que “não se trata de ignorar tais invenções ou descobertas, mas de destacar que essa concepção se baseia na perspectiva de que o desenvolvimento tecnológico caminha em um sentido único” e que o caráter fatalista dessa concepção conduz ao

limite o fetichismo da tecnologia no capitalismo, fetichismo esse que se caracteriza pela crença de que a forma pela qual se estabelece a organização da produção e a gestão da força de trabalho é resultado de uma necessidade tecnológica que não comporta alternativas (ROMERO, 2005, p. 22).

Acrescenta, ainda, que a “tecnologia também se transforma em mito moderno, pois tanto atualiza a ideia de destino quanto funciona como explicação da gênese de uma nova sociedade” (ROMERO, 2005, p. 23). Entre outras abordagens, a transformação da tecnologia nessa espécie de mito moderno foi apontada por Mattelart (2006a, p. 171), quando afirma que o vocabulário da “sociedade da informação” “se impôs como um logotipo da assim chamada globalização. As duas noções contêm a mesma ambiguidade”.

Mattelart (2006a, p. 7) questiona o léxico da “sociedade da informação” ao dizer que as “palavras são cortadas de sua memória, afastadas de seu sentido original”, buscando como prova a construção do vocábulo *mundialização* que é “oriundo da longa tradição do internacionalismo democrático [e foi] expropriado em benefício do ultraliberalismo” (MATTELART, 2006b, p. 7). Defendeu que a tarefa de questionar essas construções de sentido constitui-se em “batalha contra os neologismos globalizantes” (MATTELART, 2006b, p. 241).

A noção de “sociedade da informação” perpassa o próprio entendimento da noção de informação, segundo Mattelart (2006a), uma imprecisão que coroou a primeira. Para o autor, a vinculação do conceito de sociedade a um termo “proveniente da estatística (data/dados)” revela a tendência de que

instalar-se-á um conceito puramente instrumental de sociedade da informação. Com a atopia social do conceito apagar-se-ão as implicações sociopolíticas de uma expressão que supostamente designa o novo destino do mundo. (MATELLART, 2006b, p. 71)

As reflexões do autor são provocadoras, na medida em que são recusados os neologismos globalizantes e estão atentas às formas hegemônicas. Mattelart (2006a) busca

compreender os processos constitutivos da história do conceito de “sociedade da informação”, sinalizando que foi “a partir da guerra fria e no rastro da inteligência artificial que toda a mística do progresso eletrônico passou a saudar a sociedade pós-industrial ao mesmo tempo em que [foram anunciados] o fim da ideologia, o fim do engajamento, a negação da política” (MATELLART, 2006b, p. 8).

Em contraponto, para Schaff (1990), em reflexões construídas ainda no século XX, não havia dúvida de que a humanidade vivia a chamada “segunda revolução técnico-industrial”. Nesse estágio, “as capacidades *intelectuais* do homem são ampliadas e inclusive substituídas por autômatos, que eliminam com êxito o trabalho humano na produção e nos serviços” (SCHAFF, 1990, p. 22).

Esse autor afirma que na “sociedade da informação” há uma divisão entre as pessoas que têm algo e as que não têm, sendo este diferencial a informação. A informação é tomada “no sentido mais amplo do termo que, em certas condições, pode substituir a propriedade dos meios de produção como fator discriminante da nova divisão social, uma divisão semelhante, mas não idêntica, à atual subdivisão em classes” (SCHAFF, 1990, p. 49).

O que é considerado por Schaff como irrefutável, para Mattelart (2006a, p. 99) é a disseminação da noção de “sociedade da informação”, processo político a ser compreendido em uma conjuntura específica de globalização do capital e de prevalência do neoliberalismo, explicitando que os Estados Unidos da América (EUA) se tornaram a “primeira sociedade global”, ou seja, “prefiguram a sociedade global em escala mundial”. A revolução tecnocientífica, *made in USA*, cativa a imaginação de muitos (a conquista espacial demonstra isso amplamente), conduzindo “as nações menos avançadas a alinhar-se a esse polo inovador” e as incita a imitar o que é disseminado pelos EUA, “tomando emprestado os seus métodos, as suas técnicas e práticas de organização.” (MATELLART, 2006b, p. 99).

Para Mattelart (2006a), a partir dos anos 1970, a noção de “sociedade da informação” foi adotada pelos países industrializados como Japão, EUA, Canadá, França e Inglaterra e propagada pelos organismos internacionais (OI), ao constatar que:

em 1975, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), que agrupava naquele momento 24 países dentre os mais ricos, estreia a noção e apressa-se para requerer os serviços não apenas de Marc Porat, mas também de outros especialistas americanos. Como Ithiel de Sola Pool, líder da pesquisa sobre políticas de liberalização dos sistemas de comunicação. Quatro

anos depois, o conselho dos ministros da Comunidade Européia também adota a noção e a usa como palavra-chave [...]” (MATELLART, 2006b, p. 118-119).

Nas décadas seguintes, a noção de “sociedade da informação” foi disseminada não somente nos países desenvolvidos, sendo possível reconhecer também em países em desenvolvimento, como o Brasil, uma corrida rumo à “sociedade da informação”. Nos anos 1980, com o crescimento da indústria eletrônica e do mercado nacional, o Brasil despontou como uma das 10 (dez) maiores economias do mundo. Mattelart (2006^a, p. 110), fazendo referência ao Brasil deste período histórico, afirma que os governos militares, em nome da segurança e da defesa nacional, buscaram incentivar a indústria eletrônica especializada na produção de microcomputadores, com “a ajuda do conhecimento desenvolvido nas universidades e a transferência de tecnologias das empresas japonesas”.

Nesse contexto, quando aumentam as demandas em relação à informatização da sociedade, o governo brasileiro é pressionado a garantir a formação de recursos humanos para atender esse ramo da indústria nacional, indo além da preparação para o trabalho realizado por profissionais universitários e incluindo técnicos de nível de escolaridade fundamental e média. Nas décadas de 1980 e 1990, foram criados pelo governo brasileiro, juntamente com as universidades, centros de formação em informática em diversas cidades brasileiras.

Distinguindo o Brasil como um país em desenvolvimento, é possível afirmar que sua história política, econômica e social, das últimas décadas do século XX e primeiras do século XXI, foi marcada por inúmeras mudanças, entre as quais citamos alguns exemplos: fim do governo militar, eleições diretas, ascensão de partidos de esquerda ao governo federal. Além destes processos internos, a sociedade brasileira foi impactada por fatores externos, como os da nova ordem mundial instaurada sob o signo da chamada “aldeia global”, da ruína da União Soviética e dos países do Leste Europeu, do desenvolvimento e da disseminação da internet, que passaram a conferir novas dinâmicas organizativas, sem, no entanto, perder a condição de país periférico.

Do ponto de vista de Magalhães (2008), o Brasil é um país em desenvolvimento inserido no processo da chamada globalização, referência feita a um dito novo mundo, “no qual as relações se estabelecem a partir desta, em que todos tenham acesso às mesmas informações, bens de consumo, oportunidades de emprego, possibilidades de inclusão na vida econômica, social e política mundial” (MAGALHÃES, 2008, p 14).

O país, para a autora, situa-se ao largo de decisões autônomas e soberanas, encontrando-se, ainda, sob a influência e as determinações dos OI,

em conjunto, estes OI [Banco Mundial, UNESCO, Comissão Econômica para América Latina e o Caribe e Organização Mundial do Comércio] intencionam a inserção dos países emergentes/em desenvolvimento na “sociedade da informação” que, entretanto, se dará de forma diversa dos países desenvolvidos. É uma inserção desigual em função das condições que lhes são oferecidas e do lugar que lhes é atribuído. A equidade aparece como forma de “dar” a cada um o suficiente para o alívio da pobreza, como forma de “conter” a crescente e perigosa desigualdade entre os países (MAGALHÃES, 2008, p. 107).

A lógica capitalista impulsiona o mercado com o alargamento do consumo dos artefatos tecnológicos e, na ordem inversa, distancia ainda mais a apropriação pela maioria da população planetária. Em outras palavras, as inovações tecnológicas iniciadas a mais de 40 (quarenta) anos atrás, foram consolidadas em redes de comunicação e tecnologias digitais em muitos países desenvolvidos e, em menor escala, em países em desenvolvimento, como o Brasil, o que sinaliza o distanciamento, no processo de produção e apropriação dessa tecnologia e de suas potencialidades, entre países centrais e periféricos de diferentes continentes.

Na sociedade contemporânea, face à lógica do capital, é pertinente perceber que, diante da velocidade com que os aparelhos eletrônicos são aperfeiçoados e reformulados e do desenvolvimento de produtos da área da informática que chegam ao mercado para serem consumidos em escala planetária, se somam à desigualdade social: uns poucos podem adquiri-los com facilidade, enquanto outros não poderão possuí-los jamais. São indagações relativas aos efeitos da “era da informação”, quando se aborda as demandas da sociedade brasileira em contraponto com as políticas incentivadas pelos OI para os países periféricos.

Há como desvincular tal análise do contexto sócio-histórico? Então, o que há de especial na “era da informação”? O grande argumento defendido por Mattelart (2006a, p. 172) é de que o discurso da “sociedade da informação” está situado no jogo político da “sociedade globalizada” e do neoliberalismo, de um lado, “ao nos fazer crer que o acesso via internet ao ‘saber universal’, necessariamente, terá a sua fonte nos monopólios de saber já existentes”, de outro, ao constatar que a “sociedade das redes está longe de ter colocado fim ao etnocentrismo dos tempos coloniais” (MATTELART, 2006a, p.173). A tecnologia só provocou um deslocamento do problema e não trouxe solução. Para além da fratura digital, ocorreu uma fratura social. O autor, provocativamente, questiona: “como conceber

e colocar em ação caminhos para sair do círculo infernal do ‘desenvolvimento do subdesenvolvimento?’” (MATTELART, 2006a, p.173).

Nesse movimento dialético das relações macro-micro, ainda em Mattelart (2006a, p. 171), na sociedade atual, os homens vivem um processo de “falta de memória”. A sociedade “esquece” do objeto anterior em virtude do “mais moderno, mais atualizado”. Trata-se, portanto, de uma “modernidade amnésica e isenta de projeto social”, em um processo crescente de comunicação sem fim e sem limites, herdeira da ideia do progresso sem fim e sem limites. Essa falta de memória permite o “retorno a uma escatologia de conotação religiosa que bebe nas fontes de profecias [...]” (MATTELART, 2006a, p. 172), segundo a qual, mitos, símbolos e fantasias vão recheando o imaginário tecnológico e vão constituindo discursos em que o futuro dos países será o da “sociedade da informação”, na qual “o mundo é distribuído entre lentos e rápidos. A rapidez se torna argumento de autoridade que funda um mundo sem lei, onde a coisa política é abolida” (MATTELART, 2006a, p. 173).

Em nome de uma sociedade veloz e tecnologizada é esquecido o mais humano dos processos: as próprias relações humanas e sociais. De acordo com Mattelart (2006a, p. 171) o “determinismo tecnocomercial erigiu em lei o princípio da tábula rasa”, ou seja, na contemporaneidade, tudo se torna obsoleto no aqui e agora, as máquinas e os próprios homens, pois os que não estão nesses processos da vida social informatizada, próprios da “sociedade da informação”, são tornados obsoletos e supérfluos.

Ao analisar os discursos sobre a “sociedade da informação”, este autor contata que a ditadura do tempo curto encobre o fato de que os processos estão em curso há muito tempo, a patente de novidade e de mudança revolucionária são produtos de evoluções estruturais (MATTELART, 2006a). O “novo” não é novo, nem nasceu a partir da invenção dos primeiros computadores. Os discursos da “era da informação”, que circulam nas sociedades capitalistas atuais, resultam de um processo histórico-social e, em parte, do mito moderno inerente à própria lógica da acumulação do capital.

Na perspectiva de Pinto (2005a, p. 36), há um certo estado de espírito embasbacado com as criações da ciência moderna capazes de gerar resultados das “técnicas produtivas de coisas jamais sonhadas antes”. Faz-se necessária, portanto, a desmistificação da consciência do feitiço das miraculosas criações da técnica contemporânea e a necessidade de dotá-la do “correto sistema de categorias, com que irá apreciar a situação diante da qual, com certa verdade, tem motivo para maravilhar-se”. (PINTO, 2005a, p. 51).

O autor diz ser preciso fugir do equívoco de julgar “excepcional o dia de hoje e sobre a sua qualificação única assentar as bases da compreensão do mundo”, prosseguindo:

o importante está em perceber que o novo de cada momento representa sem dúvida um novo diferente, distinto, possuindo caráter ímpar, do contrário não seria reconhecido, mas deve ser contudo algo em comum com todos os outros “novos” precedentes, justamente para ser percebido e conceituado como novo (PINTO, 2005a, p. 51).

Assim como as descobertas tecnológicas da comunicação (rádio e televisão) não mudaram a lógica das relações entre capital e trabalho humano, a invenção do computador também as mantém inalteradas. Hoje, a chamada “sociedade informacional”, a “cibercultura” e a “revolução tecnológica” constituem, entre outras, expressões de um discurso e de uma ideologia estruturadas em bases já dadas e próprias do sistema capitalista e de sua lógica de desenvolvimento desigual.

Antunes (2000), ao tratar da lógica destrutiva do sistema capitalista e do aumento de contingente de excluídos, reiterou que os “novos paraísos da industrialização [Índia, Rússia, Brasil, México, entre outros] utilizam-se intensamente das formas nefastas de precarização da classe trabalhadora”, exemplificando:

na Indonésia, mulheres trabalhadoras da multinacional *Nike* ganham 38 dólares por mês, por longa jornada de trabalho. Em Bangladesh, as empresas *Wal-Mart*, *K-Mart* e *Sears* utilizam-se do trabalho feminino, na confecção de roupas, com jornadas de trabalho de cerca de 60 horas por semana com salários menores que 30 dólares por mês (ANTUNES, 2000, p. 36).

Concordando com Antunes (2000, p. 43), há na sociedade capitalista atual, de um lado, em escala minoritária, “o trabalhador *polivalente e multifuncional* da era informacional, capaz de operar com máquinas com controle numérico [...], de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação”. O estágio atual da sociedade contemporânea, cunhado pelo avanço da informatização, é consoante às necessidades do processo de acumulação do capital.

Mesmo considerando que o anúncio apregoado por essa “sociedade informacional” seja de um mundo mais solidário, mais democrático, segundo Felinto (2005a) e Mattelart (2006a), a sociedade contemporânea encontra-se diante de abismos, já que economicamente, nunca fora tão desigual. Para Galeano (2006, p. 149), nunca as tecnologias da comunicação foram tão aperfeiçoadas e, no entanto, “nosso mundo se

parece cada vez mais com um reino de mudos”. Conforme esse autor, a propriedade dos meios de comunicação está concentrada cada vez mais nas mãos de um pequeno número de poderosos e no extremo dos extremos “entre os mais ricos dos ricos e os mais pobres dos pobres, o abismo tornou-se infinitamente mais profundo.” (GALEANO, 2006, p. 150).

E ainda para Mattelart (2006a, p. 8), apesar da reiterada divulgação acerca da “sociedade da informação”, centrada na ideia de progresso para todos, o que prevalece é que: “sob o mito da tecnologia salvadora, transparece a materialidade de um esquema operatório de remodelamento da ordem econômica, política e militar em escala planetária”. Assim, as novas tecnologias cada vez mais parecem provocar o imaginário, modificar o discurso, instigar novas práticas sociais, provocando, também, análises dialéticas no mundo acadêmico e fora dele.

É importante destacar, como crítica, a afirmação feita por Mattelart (2006a), de que, por exemplo, cerca de 1/3 da humanidade ainda não dispõe de eletricidade. Dada esta afirmação, a conclusão é direta: mais de 1/3 da população mundial, certamente, ainda não possui acesso às TIC, já que tais tecnologias dependem do fornecimento de energia elétrica para funcionar. E na linha desse raciocínio, Mattelart constata, enfaticamente, que “discursos promocionais sobre a iminência da salvação pela tecnologia beiram a indecência” (MATTELART, 2006a, p. 156).

Em um prisma complementar às abordagens mencionadas acerca da centralidade dos discursos da “globalização-sociedade da informação”, encontro nos estudos, sobre esta temática, realizados por Zuin (2009, 2010) e Felinto (2005a, 2005b), a ênfase no imaginário, nos processos vividos pelos homens não apenas em sua materialidade social, mas no que tange ao imaginário tecnológico, através da “ideia da máquina como instrumento para promover a superação dos limites humanos” (FELINTO, 2005a, p. 8).

Do ponto de vista de Zuin (2009, p. 74), o “processo crescente de tecnificação alastra-se e impregna-se nas esferas mais íntimas, de modo que os objetos produzidos se assenheiem dos seus respectivos produtores.”. O atual momento histórico do capitalismo, no qual a tecnologia se transforma num processo social e num *modus vivendi*, se expande de forma que os objetos se apossam de seus consumidores e de seus produtores. Um *modus vivendi* para ser compreendido no estágio atual do capitalismo e ser dimensionado nos processos de modernização centrados na tecnologia.

Vários segmentos sociais nos países desenvolvidos e, em parte, nos países em desenvolvimento, vivem uma espécie de naturalização dos usos de linguagem que antes

pertenciam às máquinas, uma linguagem de “maquinais”, como as que Zuin (2009) identifica: linkar, deletar, conectar. Esquece-se de que tais vocábulos pertencem às máquinas e não aos humanos. Parece que se está num processo de “coisificação”, no qual se é tecnologizado, o que levou este autor a constatar que: “quem não se conecta é um estranho” (ZUIN, 2009).

Felinto (2005a) afirma ser esse movimento não somente típico do tratamento dispensado às novas tecnologias, mas a todo processo de introdução de qualquer tecnologia em uma cultura, ao identificar o que ocorreu com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação à distância, como rádio, televisão e telégrafo: “um dilúvio de expectativas, de insegurança ou otimismo exacerbado” [onde] “não faltaram fantasias e delírios utópicos ou distópicos” (FELINTO, 2005a, p. 54).

Ao abordar o imaginário tecnológico na cultura contemporânea, Felinto (2005b, p. 9) identificou os “componentes ideológicos que se ocultam por trás de ‘narrativas digitais’”. Enveredando pelo campo do imaginário para compreender o mito e a transcendência provocados pelas novas tecnologias, o autor disse que o “voo da imaginação tem alcançado alturas estratosféricas” e quando trata das novas tecnologias, relacionando-as aos antigos mitos e representações arcaicas, constata que: “fantasias ancestrais funcionam como muletas para a aceitação daquilo que aparentaria ser inteiramente incompreensível para nossas limitadas mentes, ao mesmo tempo em que ampliam o poder e fascínio das novas tecnologias” (FELINTO, 2005b, p. 55).

Os homens fascinam-se com aquilo que eles mesmos produzem, parecendo esquecer-se que a sua produção é resultado do trabalho humano (intelectual e físico) e lhes atribuem características que transcendem o objeto, empregando um poder mágico para aquilo que lhes foge à compreensão. Felinto (2005a) disse não se surpreender com o fato desse tipo de representação mitológica ocorrer no senso comum, mas questiona interpretações críticas em que as novas tecnologias passam a fazer parte de processos de mitificação e apresenta evidências, partindo do conceito de ciberespaço, que surgiu no ambiente ficcional.

Foi o escritor de literatura científica William Gibson que, em 1984, inaugurou o termo ciberespaço em seu romance *Neuromancer*. Para Felinto (2005a, p. 56), não pareceu casual que uma expressão oriunda do universo da ficção científica “venha estabelecer-se como noção corrente das interpretações teóricas sobre a natureza das redes de computadores”. Afirma ainda Felinto, que já é o imaginário que dá as cartas ao conceitual,

e não se trata da única metáfora possível, já que o “recurso ao mecanismo da comparação é indicativo de uma perplexidade do pensamento teórico diante das novas tecnologias” (FELINTO, 2005a, p. 56).

Há diferenças entre as tecnologias do passado e as novas tecnologias identificadas por Felinto (2005a). No passado, a máquina gerava uma reverência por sua aparência e dimensões, e atualmente é o oposto: “quanto menor, mais invisível e misteriosa é a configuração da máquina, mais poderosa ela parece” (FELINTO, 2005a, p. 62). É a partir dessa invisibilidade do tecnológico, a sua existência em toda parte onde não se enxerga a sua presença, que o autor afirma não se surpreender acerca da fantasia mais corrente do imaginário sobre as novas tecnologias: a ideia de desmaterialização ou virtualização.

O autor também assinala que o “entusiasmo com o potencial das novas tecnologias, os sonhos e as imagens coletivas elaboradas em seu redor, acabam por transformá-las em instrumentos mágicos” (FELINTO, 2005a, p. 62-63). Nas suas considerações sobre o imaginário tecnológico, chegou a dois princípios fundamentais: o primeiro diz respeito à estrutura gnóstica do imaginário das novas tecnologias, não que a gnose “antecipe” a cibercultura ou que seja uma reedição contemporânea das antigas, mas que permite a definição do imaginário tecnológico como um conjunto de mitos político-religiosos. Gnose, para Felinto (2005^a, p. 63), “pode ser entendida como o conhecimento (*gnosis*) e uma técnica visando ao controle do mundo espiritual”.

O segundo princípio compreende o imaginário tecnológico funcionando “com uma lógica que pode ser dissecada e que repousa na noção da eliminação das diferenças” (FELINTO, 2005a, p. 69). Disse o autor que, nessa lógica do imaginário, a desigualdade e a exclusão são resolvidas como num passe de mágica e a tecnologia é submersa em um mundo de mitos e símbolos arcaicos, impedindo que os homens enxerguem aquilo que existe de novo nos fenômenos que os cercam e, por fim, o imaginário tecnológico “fetichiza a máquina e converte a tecnologia de meio em uma finalidade absoluta” (FELINTO, 2005a, p. 69).

Nos dias de hoje não se pode duvidar, especialmente em se tratando do computador ligado à internet, que a tecnologia parece, cada vez mais, representar a solução para todos os problemas sociais e econômicos, como a superação das desigualdades. As novas tecnologias exercem fascínio, provocam fantasias, na medida em que se tornam incompreensíveis e que têm sido tomadas como promessas de soluções mágicas para os problemas da sociedade atual.

Numa perspectiva analítica do microcontexto, é possível verificar mudanças em algumas práticas sociais de consumo resultantes desses processos de tecnologização, ou mesmo, provocativamente, podem ser consideradas como consequências do fascínio que as máquinas exercem sobre os homens. No Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2005, o número de computadores pessoais era de 16,09 a cada 100 (cem) habitantes e, em 2010, o número de usuários com acesso à internet aumentou para 40,65 a cada 100 (cem) habitantes.

Em décadas anteriores, os valores de mercado verificados nos anos de 1980 para aquisição de um computador pessoal eram impensáveis para a maioria da população brasileira. A compra de um microcomputador era apenas possível pelos segmentos sociais de mais alta renda. Atualmente, observa-se a redução dos valores dos equipamentos e a ampliação da capacidade de compra desses equipamentos pela população brasileira, verificando-se, inclusive, a multiplicação de lojas, bancos e empresas financiadoras destes produtos.

De todo modo, não se pode apenas tratar do barateamento dos equipamentos e no aumento do número de pessoas que possuem acesso, é importante refletir sobre os modos e sentidos desse acesso. Conforme Barreto e Leher (2005, p. 14), ao tratarem do discurso educacional, abordam a ressignificação do sintagma “divisor digital”, originalmente, compreendido como uma linha divisória que demarcava os incluídos e os excluídos do acesso às TIC, remetendo aos “sentidos de que as TIC têm sido investidas”. Assim, para Barreto e Leher (2005, p. 14, grifos das autoras), a principal questão está na “distinção de modos e sentidos do acesso às tecnologias e não mais uma simples questão de acesso ou de sua ausência”. Essa é uma referência importante se colocada em questão a recontextualização das TIC na educação, já que, as primeiras não foram produzidas, na e nem para a educação, portanto, carregam em si os deslocamentos e as reapropriações provocadas por esse processo. Passa a ser destacado, de fato, que a questão principal nas análises atuais acerca das TIC na educação não podem estar circunscritas somente à presença ou ausência das tecnologias nas escolas e, sim, diz respeito aos modos e aos sentidos que o acesso às TIC desencadeia nos processos educacionais, nas estratégias políticas em curso e nos discursos em luta por hegemonia.

Desse ponto de vista, o conceito de recontextualização, elaborado por Bernstein (1990), ganha centralidade na presente investigação, por compreender que textos produzidos em contextos outros que não os seus, com fins distintos, são, portanto,

recontextualizados. No processo de recontextualização das TIC no conjunto das práticas sociais, “o que está em jogo são concepções diferentes de sociabilidade, indissociáveis de paradigmas econômico-político-epistemológicos díspares, presentes como pressupostos e implícitos nas formulações.” (BARRETO, 2008a, p. 4). Portanto, nesse processo, é possível reconhecer 2 (duas) matrizes concorrentes: “a de que a produção das TIC não pode ser pensada fora das relações que as engendram, como se fossem determinantes de processos em que também estão enredadas; e a das TIC postas como uma ‘revolução científico-tecnológica’” (BARRETO, 2008a, p. 4).

Logo, é preciso problematizar os discursos emergentes acerca da “sociedade da informação”, por serem discursos fetichizados e, atualmente, hegemônicos, que tendem a produzir, ideologicamente, sentidos cada vez mais impregnados de que as TIC sejam representadas como “salvadoras” dos problemas na educação.

1.2 Hipóteses de recontextualização das TIC

A reflexão sobre a incorporação das TIC na educação, nas salas de aula, na escola, no cotidiano de muitos alunos, nas práticas de muitos professores, nas políticas educacionais brasileiras, teve centralidade nesta pesquisa. Nessa perspectiva, torna-se imperativo entender a recontextualização das TIC na educação. Compreendendo-a como um processo que permitiria as aproximações [possíveis] do contexto das políticas, dos discursos circulantes e das práticas concretas.

Em seus estudos sobre o discurso pedagógico, Bernstein (1990) preocupa-se em entender como os textos educacionais são construídos, como são organizados, circulam e se modificam. Para o autor, o discurso pedagógico não é propriamente um discurso e sim um princípio recontextualizador. De acordo com Bernstein (1990), são as regras de recontextualização que criam o discurso pedagógico e são orientadas pelos discursos apropriados e colocados em relação uns com os outros. Partindo desta afirmação, o discurso pedagógico se constitui um princípio de recontextualização, que, seletivamente, se apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem.

Nesse sentido, “o discurso pedagógico não pode ser identificado com quaisquer dos discursos que ele recontextualiza. Ele não tem qualquer discurso próprio que não seja um

discurso recontextualizador” (BERNSTEIN, 1990, p. 259). Dito de outra forma, o discurso pedagógico não tem um conteúdo próprio, uma produção própria de conhecimento. Ele recontextualiza outros discursos, deslocando-os do seu contexto original de produção para o contexto educativo, visando a sua transmissão e aquisição. Nesse processo de deslocação e relocação do discurso original, não só a base social de sua prática (incluindo suas relações de poder) é eliminada, como também o discurso original passa por uma transformação, ou seja, de uma prática real passa para uma prática virtual ou imaginária.

Discursos produzidos em campos de saber não educacionais, com fins distintos, são, portanto, deslocados e ressignificados. O conceito de recontextualização, originalmente formulado por Bernstein (1990), foi ampliado por Fairclough (2006, p. 101). Segundo este autor, o processo de recontextualização é complexo, “envolvendo não a simples colonização, mas também um processo ativo de apropriação cujas características e resultados dependem de circunstâncias diversas em diversos contextos”.

Para Fairclough (2006) seria uma questão de como elementos de uma prática social são apropriados por/relocados no contexto de outra prática. O processo de recontextualização pode ser visto como uma relação dialética que é, ao mesmo tempo, uma relação de colonização e uma relação de apropriação.

Fairclough coloca em relevo 2 (duas) dimensões deste processo, entendidas como disseminação de discursos para além das fronteiras: de estrutura, como havia apontado Bernstein, e de escala. Na primeira dimensão, de estrutura, Fairclough (2005) trata do deslocamento de um campo social para outro, como, por exemplo, dos negócios para o campo da educação. Em se tratando de escala, a recontextualização de discursos ocorre em novas organizações, instituições ou campos, por exemplo, discursos de organizações “globais” para determinadas localidades; ou de outro modo, relações de recontextualização entre o campo econômico e o campo político (e suas ordens de discurso), e entre a escala “global” e a escala nacional ou mesmo local (FAIRCLOUGH, 2003, s/p).

Na presente pesquisa, é pertinente afirmar que os processos de recontextualização das TIC na educação são engendrados por um movimento dialético, no qual, segundo Barreto (2011a, p. 352), “o discurso pedagógico contemporâneo tende a ser singularmente marcado pela referência às TIC” e “o questionamento dos seus pressupostos permite verificar que os sentidos a elas atribuídos variam em função das assimetrias entre países, instituições, pessoas etc, em uma espécie de cascata de desigualdades que vai do contexto mais macro ao mais micro”.

Nessa perspectiva, é possível verificar que a recontextualização das TIC no campo educacional brasileiro possui a influência dos OI em diferentes níveis, com destaque para a formação de professores, através de recomendações e condicionalidades. Logo, os processos de recontextualização educacional das TIC têm na educação a distância (EaD) uma de suas principais estratégias. Ainda que não se tenha a intenção de aprofundar neste trabalho as questões relativas à EaD, a estratégia não poderia ser deixada à parte dos fenômenos da recontextualização das TIC na educação, especialmente, por corroborar as considerações de Barreto (2009). Para a autora, trata-se de uma substituição tecnológica radical: “as TIC postas em vez de...”. (BARRETO, 2009, p. 113).

Barreto (2008b, p. 922) analisa, ainda, que “ao invés de fortalecer as instâncias universitárias de formação docente pela incorporação das TIC, esta promove um modelo de substituição tecnológica”. A autora situa a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2001 – como um modelo de sustentação de sua análise e explicita a inversão percebida no sexto capítulo do PNE: “educação a distância e tecnologias educacionais”. Essa inversão aponta para a recontextualização das TIC na educação e “não deixa margem a dúvidas: as TIC são pensadas para a EaD [Educação a Distância]” (BARRETO, 2008b, p. 925).

Segundo Barreto (2008b, p. 925), “a inscrição das TIC no escopo da EaD estava marcada desde a própria designação da secretaria criada, em 1995, para promover a incorporação educacional das TIC: Secretaria de Educação a Distância (SEED)”. Entre os objetivos desta Secretaria, é destacado pela autora o fato de esta instância vir a ser um “agente de *inovação tecnológica* nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e das *técnicas de educação a distância* aos métodos didático-pedagógicos” (BARRETO, 2008b, p. 925, grifos da autora).

A criação desta secretaria é identificada como um marco da incorporação das TIC nas políticas educacionais brasileiras. E ainda, dois programas vinculados à SEED também podem ser considerados como marcos direcionados à instrumentalização das escolas (instalação de equipamentos eletrônicos) e a formação de professores: o Programa TV ESCOLA e o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo).

Conforme assinalado na pesquisa sobre “As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores”, o ProInfo, também, demarca o aumento da produção de Teses e Dissertações (T&D) após o período de sua implantação em 1997.

Segundo Barreto et al. (2006, p. 37), foi possível constatar que estudos desse período estavam centrados em programas sob a “chancela ministerial (TV ESCOLA e ProInfo)”.

Também faziam parte das ações da SEED, na década de 1990, o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) e o Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED). Este último possuía o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Condições favoráveis foram estabelecidas para incrementar a elaboração de estudos das TIC, pois, de acordo com Barreto et al. (2006, p. 34), a criação de “programas em âmbito nacional para a incorporação das TIC ao ensino (TV Escola e ProInfo) e apoio financeiro para a realização de pesquisas, sob os auspícios dos organismos internacionais, sugerem demanda induzida”.

Desde janeiro de 2011, quando da extinção da SEED, suas ações, atribuições e projetos vêm sendo remanejados para outras secretarias, como é o caso do ProInfo, que passou a ser vinculado à Secretaria de Educação Básica (SEB). Essa Secretaria abrange a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, sendo atualmente responsável pelo desenvolvimento e acompanhamento de cerca de 42 (quarenta e dois) programas e ações, incluindo aqueles que originalmente eram coordenados pela SEED.

É possível identificar, atualmente, em 2013, no portal do MEC, que os programas e ações acima referidos são subdivididos em 6 (seis) temas, dentre os quais a EaD. Nesse tema há 15 (quinze) programas relacionados à incorporação das tecnologias na escola. Sem a pretensão de analisar cada um desses programas vale pontuar que se destacam os direcionados aos professores e suas práticas pedagógicas. Primeiro, especificam-se os que possuem orientação para formação docente, fortemente dirigida à EaD: como o Programa Mídias na Educação, especialmente para a formação a distância para o uso das TIC na sala de aula, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o Pró-Licenciatura e o Pró-Infantil.

As análises acerca das implicações e reflexos da EaD na atualidade da educação brasileira, especialmente na formação de professores, revelam a concordância de que as recontextualizações dessa modalidade de ensino suscitam, no campo acadêmico e nas políticas educacionais, inúmeros questionamentos. Mas é preciso ter como norte, nas discussões que cercam o tema, o que foi assinalado por Barreto (2008b, p. 926), a partir da constatação de que para além de quaisquer considerações operacionais, é importante abordar as dimensões política e ideológica da configuração da EaD como “opção assumida

no conjunto das políticas educacionais”. Ainda, concorda-se com Barreto (2008^a, p.12) que, nesses processos, são escassas as “discussões de alternativas de formação docente forjadas nas universidades e das práticas significativas inventadas nas escolas”.

Destacam-se, também, as ações e programas, em âmbito nacional, que privilegiam o uso das TIC na sala de aula, na direção dos pacotes tecnológicos prontos para serem utilizados pelos professores: DVD Escola, Banco Internacional de Objetos Educacionais e, por fim, o Portal do Professor, que abriga um fórum de discussão, um “banco de aulas”, que oferece, entre outros, recursos educacionais digitais.

As ações e programas desenvolvidos pelo MEC possuem em comum o oferecimento de *kits* tecnológicos e materiais de ensino prontos, tendendo a ser sustentados pelo que Barreto (2008^a, p. 12) identifica como o discurso da “falta”:

Nos discursos sobre a formação (inicial e continuada) de professores, uma palavra-chave é “falta”, inscrita no “argumento da incompetência” (SOUZA, 2007), recorrente como explicação para o fracasso escolar e como justificativa para o fornecimento de *kits* tecnológicos acompanhados de algum tipo de variação em torno das instruções de uso. É a redução de professores e alunos a usuários consumidores, a ponto de, diante de um programa não produza os resultados esperados, a tendência seja investir apenas na capacitação dos professores para uma utilização mais eficiente. Não são levantadas dúvidas acerca da qualidade dos materiais, das condições de recepção, dos modos de apropriação, ou mesmo dos efeitos do estatuto de modelo de que estão investidos.

Em se tratando da recontextualização das TIC, Barreto (2009, p. 110) considera que a substituição tecnológica “assume configurações mais sofisticadas quando a centralidade é deslocada para as TIC, que podem ser expressas através de programas de capacitação e treinamento para o uso ‘adequado’”. Explicita a autora, “o professor pode não ser exatamente retirado de cena, mas assume papel secundário”.

É importante considerar que as TIC na educação não se constituem em processos sempre ruins ou “fatalísticos” das relações ensino-aprendizagem, professor-aluno. O que se coloca em questão são os fins e objetivos assumidos nessas configurações, suscitando a seguinte indagação: Até que ponto as TIC estão sendo postas de maneira central nos processos educacionais?

Na tentativa de refletir acerca da indagação acima, recorre-se a Schaff (1990, p. 72), quando identificou há quase 30 (trinta) anos, uma didática que revolucionaria o ensino: *os autômatos falantes*. Recursos tecnológicos que transmitiriam conhecimento em diversas disciplinas, forjando um “diálogo” com os estudantes “fazendo-lhes perguntas e

corrigindo as respostas equivocadas”. Schaff reconhece nos *autômatos falantes* soluções tanto para auxiliar o trabalho do professor, como “substituí-lo no caso de adultos autodidatas” (SCHAFF, 1990, p.73).

Segundo este autor, essa era uma realidade já dada nos anos 1980, nos EUA, como um método revolucionário, ainda que como “produto secundário de algo que é muito mais importante neste campo: a tecnologia da informática” (SCHAFF, 1990, p.73). Reconhecidas pelo autor como algo para além do cálculo aritmético, as tecnologias iriam resolver a questão da inteligência artificial, da “conversa” com o computador, acrescida da alta capacidade de memória. São avanços tecnológicos que podem ser perfeitamente identificados nos dias atuais, assim como algumas iniciativas de produzir os chamados professores autômatos (BARRETO; RAMOS, 2011). Segundo Guimarães (2008, p. 33), “a recontextualização das tecnologias se fará pelas possibilidades de apropriação, recolocação, refocalização, mais do que pela presença de uma tecnologia, pois o que importa são as apropriações dos materiais pelos sujeitos”.

Em se tratando desses, é possível pensar na perspectiva de uma estratégia de substituição mais sofisticada. Essa substituição, apontada por Barreto (2009), é a “substituição parcial do professor”. Nesse aspecto, o professor permanece na sala de aula, mas há objetos que interferem nas suas práticas escolares, na sua autonomia, reduzindo-o à condição de cumpridor de tarefas, um professor tarefeiro no dizer de Kuenzer (1999).

Na perspectiva de Barreto (2008b, p. 931), a apropriação das TIC requer o

reconhecimento de fronteira mais complexa, colocando de um lado os que podem até mesmo modificar as aplicações da tecnologia e, de outro, os consumidores de pacotes, limitados a operações tão simples quanto previsíveis. Em se tratando da recontextualização educacional das TIC, este reconhecimento remete à superação de condições restritivas, unidirecionais, como o lugar de usuário que recebe, em “pacotes tecnológicos”, informações pré-selecionadas a serem apreendidas, retidas e (com)provadas.

Portanto, discutir a incorporação das TIC na escola, implica reconhecer que o seu processo recontextualizado é marcado por apagamentos, como do próprio papel do professor, sua identidade, nos processos de ensino-aprendizagem, no trabalho docente, quando se põem os computadores ligados à internet na sala de aula. Tais artefatos parecem necessariamente indicar atalhos para melhorar a educação, na medida em que agilizam processos, diminuem distâncias e permitem o acesso de uma gama de informações. Porém isso não pode se constituir como fim e nem como satisfatório. Zuin (2010, p. 968) destaca que:

apesar de ser determinante, o mero acesso ao uso da internet, por meio de uma maior quantidade de computadores disponíveis aos professores e alunos, não implica, por si só, a garantia de que o acesso aos conteúdos informativos se converta verdadeiramente em formação educacional.

Desse modo, como já sinalizado por Barreto (2008b) e Guimarães (2008), a questão precípua que se apresenta é a apropriação das TIC pelos sujeitos. Não bastando a negação dessa ou a aceitação cega da existência de um “poder miraculoso” na superação dos problemas da educação, é preciso reconhecer que a simples presença das TIC na escola e o acesso em si não é suficiente.

No movimento dessa reflexão acerca da presença das TIC na educação, contextualizada segundo a lógica capitalista contemporânea, encontra-se em Mézaros (2008, p. 27) a afirmação emblemática de que: “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

De todo modo, exige-se um esforço para se entender os nexos das políticas de incorporação da TIC na educação, nos contextos macro e micro, buscando compreender as relações de poder na configuração de tais políticas educacionais, especialmente em se mantendo as iniciativas frequentes das políticas nacional e local, em que apenas privilegiam: “computadores disponíveis aos professores e alunos”.

Assim, a recontextualização das TIC na educação provoca o “olhar” pelas “lentes” das possibilidades circunscritas no processo, para que não se valorize simplesmente a substituição parcial do professor, quando se verifica a presença na escola, cada vez mais, de equipamentos eletrônicos e materiais pedagógicos digitais, como os objetos de aprendizagem, além dos computadores portáteis distribuídos aos professores.

1.3 Relações entre TIC e trabalho docente

Nesta seção, privilegio a abordagem sobre o trabalho docente, suas condições, relações e carreira, procurando compreendê-lo no “mundo do trabalho” e, principalmente, dimensioná-lo em relação às TIC. Nos questionamentos desse processo, Cecílio e Santos (2009, p. 172) destacam que as inovações tecnológicas necessariamente revolucionam

práticas e relações, todavia “não se trata de tão somente defender o moderno, a modernização, a modernidade ou a pós-modernidade”. Ao aproximar a questão para a educação, as autoras apontam a importância de se compreender como, “neste momento próprio de disseminação do acesso e uso das tecnologias digitais, professores vêm exercendo a docência e sendo afetados em sua subjetividade”. Questionam ainda: “estará a escola sendo modificada e transformada ou apenas mudam algumas embalagens?” (CECÍLIO; SANTOS, 2009, p. 172).

A reconfiguração do trabalho docente sob um aspecto destacado por Barreto (2004, p. 1182) parece constituir objeto de consenso: “a possibilidade da presença das TIC [...] cada vez mais constante no discurso pedagógico”. Acrescido a esse movimento, o trabalho docente tem sofrido, assim como o trabalho em geral, precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego, como o arrocho salarial e a ausência de planos de cargos e salários. Nessa direção, Oliveira (2004, p. 1232) destaca que, em relação aos professores, as reformas

tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação.

Segundo a autora, “a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado tem tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.” (OLIVEIRA, 2004, p. 1240). Ressalta, ainda, que:

as questões salariais [...], são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes. Isso se explica provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos (OLIVEIRA, 2004, p. 1240-1241).

De acordo com Sampaio e Marin (2004), “uma das questões bem visíveis da precarização do trabalho do professor refere-se ao salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, sobretudo quando se focaliza a imensa maioria” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1210). Por outro lado, as autoras afirmam que:

A situação salarial brasileira melhora um pouco com o passar dos anos de atividade docente, por meio dos incentivos dados como adicionais por tempo de serviço ou de qualificação. Assim mesmo permanecem em posição bem inferior quando comparados com os incentivos dados em outros países (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1210).

Esse é um aspecto que, segundo Sampaio e Marin (2004, p.1210), “incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais”.

Um aspecto importante ressaltado por Evangelista e Shiroma (2007, p. 538), acerca do trabalho docente, revela que: “são vários os documentos que insistem na redução do custo-professor, inclusive hierarquizando iniciativas e medidas que poderiam melhorar a qualidade do ensino na perspectiva das agências internacionais”, complementando com a constatação de que o salário do professor

é apontado como não tendo repercussão significativa na melhora da aprendizagem, portanto não precisaria ser priorizado nas reformas, pelo contrário, sua redução foi cogitada, embora tenha sido reconhecido que haveria forte resistência a medidas dessa natureza (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 538).

O caminho adotado pelas políticas governamentais tem visado tornar a escola e o professor mais “eficientes”, investindo em equipamentos de informática e nos cursos de formação profissional a distância (GUIMARÃES, 2004). Para o autor, o não investimento na formação universitária do professor, “criou certa estranheza desse profissional em relação aos equipamentos, seja pela falta de habilidades para a sua utilização, pela falta de tempo e condições para lidar com eles [...]” (GUIMARÃES, 2004, p. 34). Para além da estranheza, Evangelista e Shiroma (2007, p. 536) apontam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, uma preocupação com “a eficiência e a eficácia do trabalho docente, inseridas numa lógica racionalizadora, técnica, pragmática, que encontra na defesa abstrata do uso das tecnologias da informação e da comunicação sua expressão mais acabada”.

Muito antes das Diretrizes Curriculares, outras “diretrizes” foram tomadas no Brasil, como as que começaram nos anos 70 do século XX, de maneira “tímida”, ligadas às universidades. Estas iniciativas resultaram nos “embriões” dos atuais Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), que são os centros-pilotos voltados para a implementação da informática nas escolas.

Os NTE's foram ampliados nos anos 1990, especialmente com a política assumida pelo MEC e implementada pela SEED, com o fôlego dado pelo ProInfo, quando ocorreram investimentos financeiros de grande porte em capacitação de recursos humanos e aquisição de equipamentos, culminando com a implantação de computadores nas escolas. Assim o ProInfo manteve os principais objetivos iniciados nos anos 1990, que visavam proporcionar a “formação contínua aos professores e assessorar escolas da rede pública no uso pedagógico e na área técnica (*hardware e software*)”². Contudo, é importante ressaltar o que analisa Magalhães (2008) em sua pesquisa, Laboratórios de Informática montados com a verba do ProInfo, muitas vezes, o número de computadores era insuficiente para o número de alunos na escola, além da própria escola ter que dispor de seus recursos para a manutenção dos equipamentos.

Carneiro (2002), fazendo uma retrospectiva da história da informática no Brasil, diz que o processo de utilização das tecnologias na educação estava vinculado ao modelo desenvolvimentista e, por consequência, à utilização de recursos tecnológicos na escola. Portanto, passou a ser encarado como parte do modelo tecnicista da educação. Moraes (*apud* CARNEIRO, 2002, p. 48) afirma que nesse modelo “não se colocavam questões como os rumos a serem seguidos, mas tão-somente, os métodos e técnicas a serem utilizados”. O que Carneiro (2002) complementa dizendo que o termo tecnologia educacional ainda hoje é associado a essa fase da educação brasileira, apesar das diversas fases pelas quais o processo de investigação e aplicação da tecnologia na educação tem passado.

É importante, portanto, a diferenciação do termo tecnologia educacional de tecnologias na educação. Essa última entende que são tecnologias pensadas para a utilização na escola: quadro negro, giz, mapas, ábaco, o já pouco usado flanelógrafo ou o imantógrafo, mural didático etc. Mas, as tecnologias incorporadas pela escola, referidas neste trabalho, estão relacionadas a determinados aparatos tecnológicos como o computador conectado à internet, como já elucidado anteriormente.

Guimarães (2008, p. 35) conclui que essas “velhas” tecnologias “são deslocadas pela chegada dos novos aparatos tecnológicos, seja pelo rádio e TV nos anos 60 e 70, passando pelo vídeo, o computador como auxiliar na instrução e o CD-Rom nos anos 80 e 90 e, mais recentemente, a internet”. De todo modo, é importante considerar que não há de

² Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?id=7590&option=com_content&task=view >. Acesso em: janeiro de 2011.

se “negar o acesso aos diferentes produtos do trabalho humano, às tecnologias da informação e da comunicação (TIC) obviamente incluídas, como condição necessária a qualquer proposta democrática, é preciso reconhecer que o acesso em si não é suficiente” (BARRETO, 2008b).

Ao mesmo tempo em que o conceito de recontextualização (BERNSTEIN, 1990) ajudou no entendimento do movimento do discurso de incorporação das TIC na educação, no caso específico deste texto, ajudou, também, na compreensão dos movimentos das políticas educacionais que trazem as TIC como estratégia principal. Segundo Mainardes (2007), o conceito de recontextualização permite a apreensão de elementos necessários à compreensão de processos relativos às formas “como as políticas são recebidas ou emprestadas de outros contextos e recontextualizadas” (MAINARDES, 2007, p. 43), portanto, ‘transpostas’ a *outro* contexto.

Em se tratando de políticas educacionais, de acordo com Oliveira (2008), é importante que as políticas de formação de professores não sejam elaboradas exclusivamente nos gabinetes, feitas em nome da produtividade dos sistemas educacionais. Assim “a participação dos professores e das escolas torna-se uma exigência para que os programas previstos correspondam às reais necessidades do cotidiano escolar” (OLIVEIRA, 2008, p. 34).

Ainda segundo a mesma autora, observa-se nas políticas públicas das últimas décadas, “currículos centralizados, livro e material didáticos, vídeos, programas de computadores, regularidade dos exames nacionais de avaliação e prescrição normativa sobre o trabalho pedagógico, relativa padronização nos processos escolares” (OLIVEIRA, 2008, p. 36). Porém, ao mesmo tempo em que há uma relativa padronização, há num sentido oposto, uma cobrança de maior autonomia escolar, a ser alcançada por meio de processos de descentralização da gestão, o que impõe a necessidade de participação dos trabalhadores docentes. Ou seja, uma autonomia que é da escola, do ponto de vista administrativo da instituição, e que acaba sendo atribuída ao professor, pois passa a exigir dos professores que “participem da elaboração do projeto pedagógico e adotem maior flexibilidade e transversalidade em suas práticas por meio dos currículos e das avaliações” (OLIVEIRA, 2008, p. 36).

Nesse processo das políticas educacionais, se observadas a centralidade e as exigências ao professor, Dias e Lopes (2003, p.1157) verificam, em suas análises sobre políticas de currículo no Brasil, que vem sendo reforçada a “relação determinista entre o

desempenho do professor e o de seus alunos”. Constam que as políticas de formação de professores apresentam o conceito de competência como sendo nuclear na construção de parâmetros e diretrizes, assim como nos processos de avaliação. As autoras identificam o conceito nos documentos como sendo (DIAS; LOPES, 2003, p. 1156): “a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho (RFP, 1999, p. 61)”.

Ainda de acordo com Dias e Lopes (2003, p.1158), “o currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros, disseminam-se nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado”. Essa tendência observada nas propostas curriculares brasileiras que, para as autoras, promovem a construção de um novo modelo de docente, aquele que pode ser “controlado na produção de seu trabalho e intensificado nas diversas atividades que se apresentam para a escola e, especialmente, para o professor” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1170).

Essa tendência de um “novo modelo de docente”, também pode significar, em última instância, que os professores vêm sendo constrangidos a exercer várias funções que a escola pública assume, tendo de responder a exigências que estão além da sua formação (OLIVEIRA, 2008). Para a referida autora, “é como se os trabalhadores docentes tivessem que pagar o preço por essa autonomia conquistada, já que é resultante de suas lutas” (OLIVEIRA, 2008, p. 41).

Acumulação de funções ou sobrecarga de tarefas são processos em que os professores vêm sofrendo ao longo dos anos. A autonomia conquistada pela escola é “paga” com um preço alto, especialmente pelos professores. O que se vê nesse processo, é a docência sendo esvaziada. O professor com excesso de trabalho, como bem ressalta Oliveira (2008, p. 54):

muitas vezes o professor se vê obrigado a desempenhar funções de inspetor de alunos, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de perda de identidade profissional, da constatação de que as exigências de desempenho estão além das suas possibilidades.

De um lado, cobra-se autonomia e, de outro, controla-se com “pacotes educacionais” e com avaliações nacionais viabilizadas pelas competências, como

assinalado por Dias e Lopes (2003 p. 1166), “ao professor cabe o desenvolvimento de suas competências, as quais, no processo de avaliação, permitem o controle da formação e do exercício da profissão”. Esses movimentos aparentemente antagônicos só contribuem para aumentar a perda de identidade profissional do professor. Oliveira (2008, p. 58) observa que o controle sobre o trabalho dos professores se faz de forma cada vez mais sutil, quando os gestores dos sistemas centrais de ensino propõem: “os ‘pacotes educacionais’, as tecnologias pedagógicas, os livros didáticos; os calendários, horários e as diversas modalidades de supervisão de seu tempo e trabalho”.

No Brasil, o magistério, em sua trajetória profissional historicamente situada, tem apresentado perdas e dificuldades que vêm sendo conhecidas pelos diferentes segmentos da sociedade. Desse modo, ao serem abordadas as condições de uma área profissional, é importante ver os reflexos nas estruturas da carreira, nos salários, nas condições de trabalho, na sua formação e na sua identidade profissional. A busca da identidade do professor tem sido enfatizada nas lutas pela autoafirmação de si como sujeito trabalhador e como legítimo representante de uma função que deixa suas marcas no contexto social (OLIVEIRA, 2008).

Evangelista afirma (*apud* EVANGELISTA; SHIROMA, 2007) que, no caso brasileiro, as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia apresentaram “uma restrição nos conteúdos da formação docente, centrados numa perspectiva de saber instrumental, e um alargamento das funções docentes incorporando, por exemplo, tarefas de gestão e outras não diretamente ligadas ao ensino” (p. 536).

Admite-se, portanto, que há compreensão e há críticas da incorporação das TIC na educação e, especialmente, na formação e trabalho docente. A ideia de que a presença das TIC pretende simplificar o processo educacional e superar os problemas pode ser compreendida numa perspectiva propositiva, em que as

TIC podem favorecer as múltiplas dimensões de todo o trabalho pedagógico, desde que o acesso à informação ou ao conhecimento seja visto como condição necessária, mas não suficiente, à sua apropriação pelos sujeitos. Os materiais veiculados nos/pelos mais diversos meios são parte substantiva de ensinar e aprender, sem que possam ser tomados pela totalidade destes processos. (BARRETO, 2010, p. 10)

De acordo com Barreto (2004), a presença das TIC tem sido cada vez mais constante no discurso pedagógico ou, em “outras palavras, as TIC têm sido apontadas como elemento definidor dos atuais discursos do ensino e sobre o ensino, ainda que

prevaleçam nos últimos”. A autora apontou ainda que às TIC “têm sido atribuídos sentidos tão diversos que desautorizam leituras singulares. Assim, se aparentemente não há dúvidas acerca de um lugar central atribuído às TIC, também não há consenso quanto à sua delimitação” (BARRETO, 2004, p. 1182).

No processo de desvalorização profissional do professor Oliveira (2004, p.1140-1141) afirma que

as questões salariais [...] são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes. Isso se explica provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos.

Oliveira (2008, p. 54) destaca que, nas políticas de valorização do professor, encontram-se reformas que “tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho”. A autora ressalta que há um paradoxo no papel do professor, constatando que:

por um lado deposita-se nestes profissionais a responsabilidade de conduzir o processo de educação da infância e juventude, com exigências de desempenho e competências profissionais, por outro, eles vem sofrendo processo de desvalorização social e profissional, em que há pouco reconhecimento pelo seu trabalho (OLIVEIRA, 2008, p. 54).

A mesma política que pretende “valorizar” o professor, o desvaloriza, o desqualifica, ao assolá-lo com cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). Ao mesmo tempo continua a remunerá-lo mal, redirecionando, cada vez mais, sua formação para a modalidade da educação a distância nos termos do diploma *fast delivery*, assim caracterizado por Leher e Lopes (2008), bem como o responsabiliza por resultados melhores nos índices de avaliação da educação nacional.

As análises de Kuenzer (2000) sobre a formação docente no final do século XX assentavam-se sobre as novas bases materiais que caracterizavam a produção (reestruturação produtiva), a economia (“globalização”) e a política (neoliberal). Esses processos provocaram profundas implicações para a educação, “uma vez que cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas gesta um projeto pedagógico que corresponde às suas demandas de formação de intelectuais, tanto dirigentes quanto trabalhadores” (KUENZER, 2000, s/p).

De acordo com Kuenzer (2000), “os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais marcadas em cada época” (s/p), atualmente vê-se a formação docente cada vez mais vinculada à satisfação de necessidades do mercado. Não só a formação, mas os processos educativos escolares estão relacionados à lógica dos serviços e do mercado, e não mais a um direito do cidadão, assim como o trabalho docente, especialmente nas universidades, está vinculado à chamada produtividade científica.

Leher e Lopes (2008), ao analisarem a mercantilização da educação e a carreira docente no ensino superior, dizem ser inescapável a análise do trabalho docente na educação básica, pois “a precarização dos professores da educação básica repercute diretamente na formação de professores nas universidades, engendrando transformações que alteram a totalidade da instituição universitária” (p. 2).

Segundo Leher e Lopes (2008, p. 2),

a carreira da educação básica dos professores brasileiros, conforme reconhecem a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a UNESCO, está entre as piores em termos de remuneração entre os países de perfil semelhante. O estudo demonstra, ainda, que, no Brasil, além dos salários serem muito baixos, a diferença salarial entre o início da carreira e o término não ultrapassa 45%, enquanto que em países como Portugal, a diferença é da ordem de 170%.

Na visão dos autores supracitados, são diversos os fatores que contribuem para o quadro atual de precarização do trabalho docente. Dentre eles, apontam a evasão dos discentes dos cursos de licenciatura, os baixos salários, os baixos gastos com a educação, em torno de 3,5% do PIB nacional, e a principal estratégia adotada pelos governos para a formação massiva de docentes por meio da educação à distância, colocando as universidades a reboque dessa estratégia.

Para Leher e Lopes (2008, p. 3), metas quantitativas são propostas, mas em detrimento da qualidade da formação docente. Ao centrar a formação a distância para os professores da educação básica ou “em cursos presenciais de curta duração nos termos do diploma *fast delivery* esvazia o território concreto da formação universitária e estão referenciadas em diretrizes curriculares com foco nas chamadas competências centradas em indivíduos”.

Ainda refletindo sobre a educação superior, encontro nas críticas construídas por Chauí (1999) uma importante análise. A autora compreende que as posturas das políticas educacionais no Brasil, em especial as relacionadas às universidades, a partir da crise

econômica no início dos anos de 1970, foram agravadas nos anos de 1990. Segundo Chauí (1999), no caso das universidades brasileiras, alguns caminhos têm retroalimentado a ideologia neoliberal.

Apresento esses caminhos de maneira sintética: os critérios da avaliação acadêmica por titulação e publicação, em detrimento da docência; critérios de distribuição dos recursos públicos para pesquisa, destinados a grandes laboratórios de pesquisa; a modernização racionalizadora pela privatização e terceirização de atividades universitárias; e, o que mais interessa neste trabalho, a ideia de avaliação universitária sem nenhuma relação com a educação básica, como se a universidade não tivesse nenhuma responsabilidade pela situação em que essa se encontra.

Chauí (1999) preocupa-se em elencar alguns traços do capitalismo contemporâneo para demonstrar a construção de um imaginário social que busca justificar (como racionais), legitimar (como corretas) e dissimular (como formas contemporâneas da exploração e dominação), condições materiais como a desintegração da produção, as tecnologias eletrônicas, a velocidade na qualificação e desqualificação da força de trabalho e a aceleração do comércio e do consumo pelo desenvolvimento das técnicas de informação e distribuição, entre outros.

Um traço do capitalismo contemporâneo demonstrado pela filósofa foi o do desemprego estrutural. Expôs que o desemprego deixou de ser acidental ou expressão de uma crise conjuntural, como na forma clássica do capitalismo, e que agora, no capitalismo contemporâneo, opera por exclusão e não mais por inclusão de toda sociedade no mercado de trabalho e de consumo.

Segundo a autora, a ideologia pós-moderna realiza três grandes inversões: a que substitui “a lógica da produção pela circulação [...]”; substitui a lógica do trabalho pela lógica da comunicação [...] e substitui a lógica da luta de classes pela lógica da satisfação-insatisfação dos indivíduos no consumo” (CHAUÍ, 1999, p. 33).

A segunda inversão operada pela ideologia pós-moderna, do trabalho pela lógica da comunicação pode ser traduzida na crença do “Ministério da Educação de que, sem alterar o processo de formação dos professores do ensino básico e sem alterar seus salários aviltantes, tudo irá bem na educação desde que haja televisões e computadores nas escolas” (CHAUÍ, 1999, p. 33). Como se as tecnologias pudessem ser postas “no lugar do” salário, da valorização profissional, da identidade do professor e do seu trabalho, como se pudessem resolver, por si mesmas, os problemas da educação.

Portanto, é importante questionar e intensificar as ações e críticas à ideia de, que dada a presença das TIC na escola, que estas venham a se constituir como suficiente para que ocorram mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, não se podendo permitir que a presença das TIC desloque a presença do professor no processo de ensino-aprendizagem, ou que se obscureçam os problemas estruturais da educação brasileira.

Numa perspectiva propositiva, Barreto (2010, p. 10) assinala que “é preciso não apenas continuar inventando, mas socializar táticas que remetam à sistematização e à socialização das propostas produzidas, contrapondo-se à imposição de modelos supostamente aplicáveis a quaisquer situações”. Em síntese, Barreto (2008a, p.5) conclui que:

supostamente tendo origem em uma revolução e remetendo a outra, as TIC podem deslizar da condição de meios para se constituir em rei e senhor de todas as instâncias da vida social, finalidade última de todos os esforços humanos. É a fetichização tecnológica, no apagamento das condições de produção e de uso das TIC, bem como na ampliação dos sentidos a elas atribuídos.

Como já reiterado neste texto, há o reconhecimento de que não se trata apenas de uma questão relacionada ao acesso às TIC e sim às formas com que essas tecnologias são incorporadas às práticas sociais. Essas formas podem constituir-se em agravantes das desigualdades sociais e econômicas entre países e segmentos sociais dentro de um mesmo país, fazendo aumentar as distâncias entre excluídos e incluídos dos bens socialmente produzidos.

Voltando o olhar para o Brasil, em especial, para a política educacional do Estado do Rio de Janeiro, é possível verificar a constituição de uma centralidade atribuída às TIC no contexto da educação, constatação que corrobora a afirmação de Chauí feita anteriormente. Apresenta-se, portanto, um ponto de vista na aproximação da política educacional na qual se insere o universo desta pesquisa, a abordagem do ciclo contínuo de políticas formulado por Ball e coautores (BOWE; BALL, 1992) como uma possibilidade de indagar a recontextualização das TIC na educação e de abordar os contextos políticos percebidos no Programa Conexão Professor, tomando-o como uma ação inserida em uma política pública.

De todo modo, ao se analisar uma prática local, ainda que circunscrita, não se podem apagar interesses e intenções implícitas, influências de agendas globais ou

interesses internacionais. Torna-se premente analisá-la para além do que é possível “ver” de saída: as relações dialéticas entre o macro e o micro contexto.

1.4 Programa Conexão Professor: proposta de análise do Fórum de discussão

O Programa Conexão Professor é aqui assumido como espaço privilegiado para a análise das questões relativas à recontextualização das TIC, por permitir: (1) o acompanhamento da política específica desenhada pela SEEDUC; e (2) o acesso às “vozes” dos professores em exercício no Estado do Rio de Janeiro.

Na condição de Programa, é analisado no capítulo 2, tendo como parâmetro o *ciclo contínuo de políticas*, formulado por Bowe e Ball (1992). A condição de espaço privilegiado é sustentada pelo registro da interlocução que conjuga os diversos contextos envolvidos. Como contexto de produção textual em níveis distintos, como proposta política e como possibilidade de manifestação dos professores, materializa aspectos do contexto de influência e reflexões dos sujeitos acerca do contexto da prática, notadamente no que tange ao Fórum de discussão *online* nele contido.

Nos capítulos seguintes, a dimensão política é articulada à discursiva. No terceiro, este Fórum é focalizado como contexto específico, de modo a dimensionar as condições de produção dos exemplares de linguagem nele produzidos, objetivando as relações entre os sujeitos (interlocutores) e destes com o objeto da interlocução. Ainda no capítulo 3, o *corpus* é organizado e categorizado a partir do que pode ser posto como movimento básico de análise de conteúdo (BARDIN, 1977) das postagens, visto que estruturadas a partir de tópicos. Apontando para a Análise Crítica do Discurso (ACD), formulada por Norman Fairclough (2001, 2003, 2005, 2006), são abordadas relações de aproximação com a Análise de Discurso (AD) francesa, na vertente de Orlandi (2006).

O capítulo 4 contempla a identificação dos pontos de entrada no material empírico: as postagens dos usuários do Fórum de discussão *online* como os discursos que constituíram o *corpus*, bem como os movimentos de análise dos textos no jogo interacional posto nas relações entre Moderadora e professores. Para efeito de organização, a análise inclui dois conjuntos, sendo o primeiro composto pelos tópicos propostos pela Moderadora

e os segundo os tópicos introduzidos pelos professores. É na interação desses conjuntos que são buscados os sentidos em jogo.

No quinto e último capítulo são apresentadas considerações concernentes aos movimentos que redimensionam o Fórum no *link Hora do Cafezinho*. Entre eles, é destacado o deslocamento da interação para o endereçamento (ELLSWORTH, 2001) de materiais prontos para serem utilizados nas salas de aula, denominados “objetos de aprendizagem”. Além da síntese da trajetória empreendida, são apontadas outras possibilidades de investigação acerca da temática trabalhada na tese.

2 DAS FORMULAÇÕES POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS CONCRETAS

Este capítulo busca situar o Fórum de discussão *online*, *locus* da pesquisa, no contexto do Programa Conexão Professor, de modo a analisar o processo de produção dessa ação governamental, conforme a abordagem do ciclo de políticas formulado por Ball (1992). Intenciono examinar e compreender este programa inserido na política de incorporação das TIC na educação. Para empreender esta análise, parto da contextualização do Fórum propriamente dito.

2.1 Contexto histórico e situacional

Busco investigar as relações dos contextos que influenciaram a implantação da ação governamental que resultou no Fórum de discussão *online*, espaço tomado, neste estudo, como privilegiado de produção de discursos por professores da rede estadual de ensino. Para tentar dar conta dessas relações, inicio com a demarcação do cenário educacional do Estado do Rio de Janeiro, antes da publicação do Programa investigado.

O cenário da educação no Estado do Rio de Janeiro no qual foi anunciada a implementação do Programa Conexão Professor encontrava-se marcado pela divulgação dos resultados de 2 (dois) dos maiores sistemas de avaliação educacional: o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que sinalizavam a educação do Estado do Rio de Janeiro como uma das piores do Brasil.

O PISA é realizado a cada 3 (três) anos e aplicado a estudantes a partir dos 15 (quinze) anos de idade, da 7ª série/8º ano do Ensino Fundamental em diante. Avalia o total de 64 (sessenta e quatro) países, dentre os quais 34 (trinta e quatro) participam da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). É importante ressaltar que os resultados dos níveis de ensino avaliados no PISA referem-se às redes pública e privada das 27 (vinte e sete) unidades da federação brasileira.

Em 2006, a média geral do Brasil foi de 384 (trezentos e oitenta e quatro) pontos, considerando as 3 (três) áreas avaliadas: leitura, matemática e ciências. Esses não foram

resultados considerados satisfatórios em relação à média de outros países da OCDE, que naquele mesmo ano foi de 493 (quatrocentos e noventa e três) pontos. Na avaliação de 2006, o Brasil estava entre os países de mais baixo desempenho educacional como a Indonésia, Tunísia, Argentina e Colômbia (PISA, 2008). É preciso registrar, no entanto, que houve uma melhora no desempenho dos alunos nas avaliações de 2009, quando, nesse ano, a média brasileira atingiu a pontuação de 401 (quatrocentos e um) e a média da OCDE foi de 496 (quatrocentos e noventa e seis) pontos.

O IDEB foi criado, em 2007, para medir, a cada 2 (dois) anos, a qualidade de cada escola e cada rede de ensino do Brasil, de modo a monitorar os resultados obtidos visando atingir, até 2022, o patamar educacional da média dos países da OCDE. Segundo divulgação do próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), atingir a média dos países da OCDE significa ter como meta, em termos numéricos, “progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira etapa do ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência”.

Este índice abrange as séries finais de cada etapa da Educação Básica, com indicadores que variam de 0 (zero) a 10 (dez). O IDEB é medido a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) registrada com base no Censo Escolar realizado anualmente pelo INEP e as médias de desempenho nos seguintes exames padronizados: Prova Brasil e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O IDEB é realizado pelos alunos em um ano e seus resultados são publicados no segundo semestre do ano seguinte. Portanto, para a compreensão do cenário da educação no Estado do Rio de Janeiro, é necessário considerar que os alunos realizaram as avaliações em 2007 e obtiveram a divulgação dos resultados em meados de 2008. Naquele ano, o desempenho dos alunos na etapa final do Ensino Médio atingiu o mais baixo índice da Região Sudeste e um dos mais baixos do Brasil, ocupando o 20º lugar dentre os 26 (vinte e seis) Estados da Federação e o Distrito Federal. No Ensino Fundamental I – 4ª série/5º ano obteve o 15º lugar e o 19º lugar no Ensino Fundamental II – 8ª série/9º ano, índices considerados muito aquém para um Estado de alta concentração econômica em relação a outros da Federação.

Diante desses resultados, o Governador do Rio de Janeiro, eleito em 2007, assumiu como meta melhorar os resultados do IDEB, colocando-a como primeiro item do Programa de Educação do Estado: “Estar entre as 5 (cinco) primeiras posições no ranking de

educação nacional até 2014”³ (RIO DE JANEIRO, 2009a). Se compararmos os resultados do IDEB de 2007 e 2009, mesmo após iniciadas as ações governamentais, o Estado do Rio de Janeiro não os alterou em níveis significativos, conforme consta no portal do INEP: 4ª série/5º ano = 3,8 em 2007 e 4,0 em 2009; 8ª série/9º ano = 2,9 em 2007 e 3,1 em 2009; e no 3º ano do Ensino Médio permaneceu em 2,8 nos anos de 2007 e 2009.

É nesse contexto de agravamento da crise na educação do Estado do Rio de Janeiro, que o Programa Conexão Professor é elaborado na gestão do primeiro Secretário de Estado de Educação, Nelson Maculan Filho⁴, no primeiro mandato do governador Sérgio Cabral. Esse programa teve como primeira etapa a distribuição de *laptops* para os professores da rede estadual de ensino.

Os procedimentos e as regras acerca da distribuição e uso dos equipamentos e seus desdobramentos administrativos, previstos no referido programa, foram regulamentados pela Resolução SEEDUC nº 3824 de 2008 (Anexo A). Por este instrumento jurídico, todos os aparelhos seriam registrados em regime de comodato⁵, ou seja, os aparelhos deveriam ser devolvidos se o professor fosse exonerado ou se aposentasse. Os professores também deveriam arcar financeiramente caso houvesse perda ou dano, conforme Artigo 5º desta Resolução:

no qual se comprometerá a manter o equipamento em boas condições e a devolvê-lo à Unidade Escolar nos casos de remoção, remanejamento ou desvinculação da Unidade Escolar em que estiver lotado, ou de cessação de suas atividades de regência de turma, de afastamentos, exoneração ou aposentadoria, conforme o modelo constante no Anexo desta Resolução (RIO DE JANEIRO, Resolução nº 3824, 2008).

O Programa Conexão Professor teve o processo administrativo segundo Freitas (2009, p.73),

para a compra de 31 mil laptops foi aberto em 26 de novembro de 2007, quando a Secretaria de Educação ainda estava sob o comando de Nelson Maculan. De acordo com reportagem publicada no Jornal O Globo (edição de 18 de fevereiro de 2009), nove dias úteis depois, o pregão eletrônico 32 foi iniciado pelo Centro

³ Cf. portal oficial da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC “As principais metas da SEEDUC”: Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/principal>>. Acesso em: junho de 2009.

⁴ Nelson Maculan Filho foi secretário de janeiro de 2007 a fevereiro de 2008, tendo assinado a Resolução SEEDUC nº 3824, como já assinalado por Freitas (2009).

⁵ A Resolução nº 4198 de janeiro de 2009, além de disponibilizar os computadores para os Docentes II e coordenadores etc, normatiza a cessão dos *laptops* suspendendo o regime de comodato, inclusive para os Docentes I contemplados pela Resolução nº 3824.

de Tecnologia da Informação e Comunicação do Estado do Rio de Janeiro (Proderj), presidido por Tereza Porto, que em 18 de fevereiro de 2008 passa a assumir a pasta da Educação.

O que se depreende desta movimentação administrativa é que a ação governamental em relação à política educacional no Estado do Rio de Janeiro, que resultou no Programa Conexão Professor, foi proposta em 2007 por um Secretário de Estado à frente da SEEDUC e só foi efetivamente implantada em 2008, sob a coordenação de outro gestor. O processo foi inaugurado pela Secretária Tereza Porto, que permaneceu no cargo até outubro de 2010. No segundo mandato do governador Sérgio Cabral, a SEEDUC esteve sob sua direção. Em 2012, assumiu o terceiro Secretário de Educação, Wilson Risolia.⁶

Ainda em 2008, como parte dos objetivos do Programa Conexão, entrou no ar o portal Conexão Professor (Anexo B)⁷, que pode ser considerado como a segunda etapa do referido programa. Segundo Rocha (s/d), esse portal constituir-se-ia num espaço virtual que possibilitaria a troca de conhecimentos e experiências entre os integrantes da comunidade escolar. Depois do lançamento do portal, a SEEDUC, utilizando a mesma identificação – Conexão Professor – abriu perfis nos *sites* das redes sociais *Orkut*, *Facebook*, *Twitter*, entre outros. Nesses sites, ainda foi possível encontrar perfis para o Conexão Aluno, também mediado pela SEEDUC.

⁶ Nelson Maculan Filho, engenheiro, doutor em Matemática pela Coordenação dos Programas de Pós-Graduação de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro Rio de Janeiro – RJ (COPPE/UFRJ), tornou-se professor Titular do Programa de Engenharia de Sistemas e Computação, também pela COPPE/UFRJ e no final da década de 1980, assumiu a coordenação do Programa de Engenharia de Sistemas e Computação e direção da COPPE em 1990 (ABREU *et al*, 2003). Tereza Cristina Porto Xavier, sucessora de Maculan, é analista de sistemas formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com especialização em Banco de Dados em Ambiente Cliente / Servidor pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Foi a primeira presidente mulher da Associação Brasileira de Entidades Estaduais de Tecnologia da Informação e da Comunicação (ABEP), na gestão 2005-2006 e diretora, por quase oito anos, de março de 2000 até fevereiro de 2008, do Centro de Tecnologia da Informação e da Comunicação do Estado do Rio de Janeiro (Proderj) (Disponível em: <http://www.aliceramos.com/view.asp?materia=1299>. Acesso em: fevereiro de 2012). Quanto a Wilson Risolia Rodrigues, é graduado em Economia, com pós-graduação em Engenharia Econômica e Didática para o Ensino Superior, em Desenvolvimento Econômico pelo *Istituto di Studi Per Lo Sviluppo Economico*, na Itália, e MBA em Finanças. Trabalhou no Banco Mercantil, Funcef, Grupo Rossi e na Caixa Econômica Federal. Foi diretor-presidente do RioPrevidência (Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=140722>. Acesso em: janeiro de 2013). Os *curricula* acima permitem verificar que as semelhanças de atuação dos Secretários da Educação do Rio de Janeiro, pelo menos no que se refere ao uso intensivo das TIC como ferramenta pedagógica pelos professores, também podem ser compreendidas por sua formação acadêmica e percursos profissionais.

⁷ Site de arquivos de *homepage* da internet. Disponível em: <http://web.archive.org/web/20081219133104/http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/index2.jsp> >. Acesso em: janeiro de 2013.

No evento de lançamento do portal do Programa Conexão Professor, segundo publicado por Rocha (s/d), o chefe de gabinete, Júlio da Hora afirmou ser mais uma iniciativa da SEEDUC para “proporcionar uma grande troca de conhecimento e experiências” e que consistia no “principal meio de comunicação entre professores e alunos, professores e professores e entre os próprios alunos” (s/p).

Estes depoimentos suscitam questões relacionadas à expectativa de que esse portal se constituiria num ambiente propício à interatividade com professores e, ainda, que o Fórum de discussão fazia parte de uma estratégia proposta pela SEEDUC vinculada à educação para a “sociedade do conhecimento”. A indicação destes questionamentos é corroborada pela Secretária de Educação, em entrevista realizada em 2008, acerca dos projetos da Secretaria para o Rio de Janeiro, ao explicitar que:

A intenção da Secretaria de Educação é modernizar o processo de aprendizagem. *A gente precisa adequar, hoje, o nosso modelo para a sociedade do conhecimento.* A oferta de informação aos nossos alunos, aos nossos jovens, é muito grande, através da internet, da TV, do rádio, as informações estão presentes e o papel do professor é cada vez maior. Cabe ao professor orientar a utilização dessa informação, transformar essa informação em conhecimento, orientar a pesquisa, a busca de novas informações, conectar as informações, fazer com que todas elas façam sentido e se transformem no conhecimento que vai ser absorvido pelos seus alunos⁸ (grifos meus).

O primeiro secretário da SEEDUC (Nelson Maculan Filho) na primeira gestão do governador Sérgio Cabral, portanto, anterior à Tereza Porto, foi o idealizador do Programa Conexão Professor e coordenador da primeira etapa, que consistiu na distribuição de *laptops*. Ao deixar o cargo, elencou 11 (onze) ações desenvolvidas ao longo dos 14 (quatorze) meses em que esteve à frente da SEEDUC/RJ. Das 11 (onze) ações, 3 (três) referiam-se ao uso de novas tecnologias na escola indicando, dessa forma, sua tendência à incorporação das TIC, que esteve, também em consonância com a sua própria trajetória acadêmico-profissional.

É importante considerar que, no âmbito da implantação do Programa Conexão Professor, fazendo parte das ações a serem desenvolvidas pela SEEDUC, estava contido projeto de implementação do Conexão Escola. Este projeto seria responsável pelo acesso por banda larga aos laboratórios de informática de 1.591 (um mil quinhentas e noventa e uma) escolas do Estado do Rio de Janeiro.

⁸Disponível em: <<http://www.conexao professor.rj.gov.br/educacao-entrevista-01.asp>>. Acessado em: março de 2011.

O Programa Conexão Professor não se limitava à distribuição de *laptops* para os Docentes I, ao portal e ao acesso a internet em banda larga. Um ano após a publicação da Resolução nº 3824/2008 e, a distribuição de cerca de 31.000 (trinta e um mil) aparelhos, em 19 de janeiro de 2009 foi publicada a Resolução nº 4198/2009 (RIO DE JANEIRO, 2009b) (Anexo C), que expandia a distribuição para os Docentes II – professores do Ensino Fundamental I, diretores e coordenadores regionais, o que correspondeu à distribuição de cerca de mais 18.000 (dezoito mil) equipamentos.

Nessa etapa, passou a ser oferecido treinamento que visava ao aperfeiçoamento dos professores no uso de *software* básico, da *web* e das TIC, como consta no Artigo 8º desta Resolução. Essa pode ser considerada a terceira etapa do Programa Conexão Professor: a disponibilização de *laptops* para os Docentes II. No final de 2010 foi concluída a meta de distribuição de, aproximadamente, 50.000 (cinquenta mil) *laptops* aos professores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Conforme o programa proposto, os professores receberiam aulas em CD-ROM, treinamento a distância e teriam livre acesso à *internet* em banda larga, por meio de um serviço de *modem* móvel. Segundo anúncio divulgado pela Secretária Tereza Porto, em 2009, os professores ainda poderiam “recorrer a um *site* de apoio do projeto e a um serviço de *helpdesk* telefônico para obter esclarecimentos pertinentes ao suporte da máquina” (s/p). Como consta no site da SEEDUC, o telefone gratuito disponível foi o 0800 28 29 258.⁹

A quarta etapa foi marcada pela implementação, em fevereiro de 2009, do Conexão Educação. Esse era um sistema de registros de informações dos alunos, arquivados num cartão eletrônico, que permitia o registro da presença, do consumo da merenda, do desempenho e das notas dos alunos em cada disciplina. Naquele mesmo ano, entrou no ar o portal Conexão Aluno, correspondendo a quinta etapa, um portal que permitia o acesso direto aos boletins escolares, ao calendário escolar, com um tema especial de capa, uma subseção interativa e a divulgação de projetos e notícias.

Em 2010, o Conexão Educação inicia a obrigatoriedade do lançamento das notas pelos professores no sistema, estabelecida pela Portaria SEEDUC/SUBEX nº 64 em 10 de maio de 2010 publicada no D.O. RJ -Nº 083 (RIO DE JANEIRO, 2010). A partir do 2º semestre de 2010, o registro das notas do 1º bimestre tornou-se obrigatório no sistema *online* e não mais somente nos diários de classe entregues nas secretarias das unidades escolares, conforme consta em seu Artigo 1º, “Os professores das unidades escolares

⁹Disponível em: <<http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx>>. Acesso em: janeiro de 2012.

deverão realizar o registro das notas bimestrais dos alunos, utilizando o sistema Conexão Educação, no módulo Docente *Online*”. Logo em seguida, em julho de 2010, ocorreu o estabelecimento do registro das notas do 2º bimestre letivo no sistema do Conexão Educação.

Portanto, verifico que o Programa Conexão Professor fazia parte de uma diretriz nacional de educação encampada pelo governo estadual do Rio de Janeiro que estabelecia, como um de seus princípios, intensificar o uso das TIC. Pretendia atingir os professores, alunos, gestores, e continuar a ampliação das instalações de laboratórios de informática nas escolas. O Conexão Professor consistia, portanto, num programa endereçado aos professores e à escola, que indicava o uso das TIC como estratégia central para o desenvolvimento da educação, revelando a expectativa de solução para os problemas educacionais.

Antes de explicitar, mais detidamente, o Fórum de discussão, julgo ser importante ressaltar o levantamento realizado no banco de teses e dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponíveis no período de 2002 a 2010. Nesse levantamento, foi possível encontrar 14 (quatorze) teses de doutorado que abordavam o Fórum de discussão *online* como objeto de estudo, *corpus* ou como contexto proposto para realização da pesquisa. Desse total, apenas 4 (quatro) eram específicas da área de educação. As demais pertenciam a outras áreas, com ênfase na área de Letras. Nesse sentido, é possível supor que a maior concentração na área de Letras se deva a uma preocupação com os gêneros textuais e os aspectos linguísticos inscritos no espaço do Fórum de discussão *online*, mais do que com os sujeitos inscritos neste espaço virtual e a apreensão dos sentidos produzidos no processo de interatividade.

Retomo, portanto, a contextualização do portal do Conexão Professor, destacando que distribuição de *laptops* para os professores era sempre marcada pela realização de um evento festivo com a presença da imprensa e do Governador e/ou Secretária de Educação. Em setembro de 2008, ocorreu o lançamento do referido portal quando foi registrada a participação de representantes do governo e do chefe de gabinete da SEEDUC.

Este portal, em setembro de 2008, era composto por 8 (oito) seções em sua Barra de Menu, dividida em 2 (duas) grandes áreas de conteúdo: uma informativa e uma interativa. A área informativa possuía 5 (cinco) links: *Tema do mês*, *Agenda*, *Educação 360º*, *Sala de Aula* e *Fique por dentro*. A área interativa, denominada *Hora do Cafezinho*, tinha 4

(quatro) subseções: *Aconteceu em sala de aula*, *Fórum de discussão*, *Blogs nas escolas e Com a palavra o professor*.

Essas subseções eram dedicadas à divulgação de projetos desenvolvidos nas escolas, divulgação dos *blogs* existentes nas escolas e projetos e teses elaboradas pelos professores. Além dessas seções, havia um *link* para a própria *homepage* (página principal do Portal) e um *link* para contato – o *Fale conosco*.

O portal Conexão Professor trazia entrevistas, testes de conhecimento, sugestões de exposições, sugestões de ferramentas para o professor, como objetos de aprendizagem, tabela de vencimentos, boletim dos alunos, currículo e agenda cultural. Desse modo, o portal estava organizado em seções e subseções, algumas fixas, como *Agenda e Hora do Cafezinho*, outras variáveis, como Tema do mês. A cada mês era publicado um tema específico, como a entrevista com a então Secretária de Educação, Tereza Porto.

Como já foi dito anteriormente, a seção *Hora do Cafezinho* era dedicada à interatividade, continha um espaço para a divulgação dos *blogs* das escolas, um espaço para divulgação de trabalhos dos professores e o acesso ao Fórum de discussão *online*. Essa era a seção de escuta e troca entre professores, espaço de interação que “emerge das práticas comunicativas realizadas em ambientes virtuais” (MONTEIRO; RIBEIRO; STRUCHINER, 2007, p.1436), tomada no presente estudo como objeto de investigação. Ainda para os autores acima referidos, a interação pode ser entendida como “a escuta interessada das experiências relatadas pelos demais participantes, a reflexão sobre o fazer de cada um deles: falar ao outro e ouvir o outro” (MONTEIRO; RIBEIRO; STRUCHINER, 2007, p.1437).

O Fórum de discussão *online* do Conexão Professor instituiu um espaço inédito na SEEDUC, assim como o próprio Portal do Conexão Professor. Um portal dedicado exclusivamente aos professores, diferente do portal institucional da Secretaria. O Fórum de discussão¹⁰ inaugurou um espaço virtual de diálogo entre a SEEDUC e os professores da rede, visto que proporcionava, também, a interação de professores residentes em diferentes municípios, com suas realidades distintas.

O Fórum de discussão como espaço de interatividade, proposto como democratização das relações, tornava relevante a participação, de forma em princípio igualitária, dos usuários daquela comunidade virtual. Pressupunha, portanto, relações

¹⁰O Fórum não exigia, portanto, um espaço físico de exposição para seus interlocutores, como por exemplo, uma tribuna, um anfiteatro ou uma sala de aula.

simétricas, sem censura ou coação. As exigências para a participação no espaço do Fórum eram: o cadastro e o interesse do participante. Os mediadores/moderadores/administradores funcionariam como elementos instigadores e/ou organizadores do espaço virtual, elemento comum a qualquer fórum de discussão *online*.

Marcuschi (2010, p. 24) fornece uma definição acerca de espaços como um fórum de discussão. Segundo o autor, as “comunidades virtuais em que os membros interagem de forma rápida e eficaz (o gênero ‘listas de discussão’ encarna esse aspecto)”, configuram-se em redes de interesse, ou ainda, espaços de interesses em comum, sendo as novas tecnologias informacionais e comunicacionais viabilizadoras destas redes de interesse.

Nessa perspectiva, a participação dos professores no Fórum do Conexão Professor se deu como processo de inserção num espaço de interesse em comum, já que os professores não eram obrigados a se inscrever ou se pronunciar no mesmo. Portanto, o fator principal era o próprio interesse dos professores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

A identificação do professor-usuário ficava agregada a todas as suas postagens no Fórum, que incluíam os seguintes dados: tópico, mês, dia, ano, hora, nome, além dos contadores de respostas ao tópico e do número de visitas. Até o momento em que o Conexão Aluno entrou no ar, não havia ocorrência da participação de alunos no Fórum de discussão dos professores. Depois, constatei a participação de alunos no Fórum dos professores, seja porque os mesmos se identificavam como alunos, ou ainda, pelo conteúdo das postagens.

A participação no Fórum estava condicionada ao registro da matrícula do professor. Esse, porém, poderia utilizar-se do seu nome completo, um apelido ou simplesmente, identificar-se pelo seu primeiro nome, o que é comum em outros fóruns de discussão. Não havia a obrigatoriedade de assinatura, mas verifiquei que a maioria dos professores indicava, pelo menos, seu primeiro nome. Não se tem como comprovar se eram seus nomes verdadeiros, já que a informação da matrícula funcional não era divulgada, mas é possível afirmar que foram poucos os registros de apelidos ou codinomes.

Cabe registrar que, no escopo desta tese, a identificação dos sujeitos é feita apenas através de números e suas postagens são reproduzidas fielmente, mesmo nas situações que pudessem sugerir a oportunidade de algum tipo de ajuste.

O texto abaixo (Figura 1) constava da abertura do Fórum de discussão até a mudança ocorrida em outubro de 2010:

PROFESSOR, ESTA SEÇÃO É UM LOCAL ONDE VOCÊ PODERÁ COMPARTILHAR SUAS OPINIÕES E TROCAR EXPERIÊNCIAS COM OS COLEGAS DE PROFISSÃO. A EQUIPE DO CONEXÃO PROFESSOR ESTARÁ SEMPRE SUGERINDO TEMAS INTERESSANTES PARA DISCUSSÃO, MAS VOCÊ PODE E DEVE PARTICIPAR: DÊ SUAS SUGESTÕES, FAÇA COMENTÁRIOS, DIVULGUE SUAS IDEIAS, ENFIM, FIQUE À VONTADE

Figura 1 – Texto de abertura do Fórum de discussão do Portal Conexão Professor.

Fonte: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/>. Acessado em: março de 2010.

Desde o seu deslocamento para o Sistema de Avaliação de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), o Fórum do Conexão Professor deixou de ser um espaço para “troca de experiências e opiniões” e passou a remeter a um só tema: o sistema de avaliação. Entretanto, do ponto de vista da sua apresentação formal, não apenas manteve o nome, mas a sua inscrição na *Hora do Cafezinho*, com o respectivo ícone.¹¹

A mudança significou que o espaço de interlocução a partir daquele momento explicitava o controle da SEEDUC, ou seja, só poderia haver discussões sobre o SAERJ e não mais conteúdos abertos como no formato original. Diante desta mudança, a coleta das postagens foi limitada ao período que antecedeu a sua vinculação ao SAERJ.

Ainda em relação às características do Fórum de discussão *online*, os professores cadastrados poderiam propor um tópico para ser discutido ou apenas ler o conteúdo das postagens. Por meio da identificação das postagens era possível saber se o usuário foi o proponente do tópico ou se ele estava enviando uma resposta ao tópico, pois este era precedido da abreviação “Re:” (*Reply*) quando era uma resposta. O contador de visitas de cada tópico registrava o número de professores/moderadores frequentadores do Fórum, ou melhor, o professor ou o(a) moderador(a) poderia entrar para ler as postagens e não fazer nenhuma observação, mas ficaria registrada sua visita naquele tópico.

Porém, é importante assinalar que só ficavam registradas as visitas dos usuários do Fórum, pois todas as vezes que foram coletadas as postagens, durante o desenvolvimento da pesquisa, não houve alteração no contador de visitas (*Views*), já que eu não um usuário cadastrado. O que é necessário ser registrado sobre esse contador de visitas é a constatação de que a participação dos professores/mediadores não deixava de ter alguma relação com o número de visitas (registros até a data da coleta), já que havia tópicos com apenas 7 (sete) postagens e 98 (noventa e oito) visitas; ou 15 (quinze) postagens e 658 (seiscentos e

¹¹Ora disponível em:

<http://www.saerj.caedufjf.net/externa/selecao.faces;jsessionid=57B6C42D920CF96C44FB3241ED8EE433>, ainda que possa ser acessado em <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/cafezinho-forum.asp>.

cinquenta e oito) visitas, e ainda, 40 (quarenta) postagens e 1.038 (um mil e trinta e oito) visitas.

Foi possível identificar algumas relações entre o número de postagens e o de visitas. Entre as tendências detectadas, são aqui ressaltadas três: (1) quanto maior o número de postagens, maior o de visitas; (2) os tópicos referentes às questões salariais, como incorporação de gratificações ou alteração do piso salarial “Nova Escola”, que consistiu no reajuste salarial ocorrido em 2009, foram muito visitados; e (3) no período em que apenas uma parte dos professores da rede tinha recebido os *laptops*, os tópicos que tratavam da distribuição destes equipamentos eram os mais visitados, sendo que este fato não foi observado em 2010, quando, provavelmente, todos já haviam recebido esses equipamentos.

Os aspectos mencionados, de certa maneira, assinalam que, apesar desse Fórum ser dedicado aos professores da rede estadual de ensino, sendo estes induzidos a participar, eles se manifestavam por vontade própria, ora provocados por seus pares, ora pela Moderadora. O número de professores participantes no Fórum era muito pequeno se comparado ao universo dos professores da rede estadual que perfazia cerca de 50.000 (cinquenta mil) professores, mas havia um grupo de professores que participava com frequência, outros tiveram menor inserção, existindo, também, um contingente que participou apenas uma vez.

O total das postagens coletadas correspondeu a 490 (quatrocentas e noventa) de um conjunto de 171 (cento e setenta e um) professores participantes do Fórum Conexão Professor. Desses, 99 (noventa e nove) professores participaram uma vez, 57 (cinquenta e sete) participaram mais de uma vez, 12 (doze) professores participaram mais de cinco vezes e, apenas 3 (três) desses 12 (doze) tiveram mais de 20 (vinte) postagens registradas.

Um aspecto importante a ser abordado diz respeito ao movimento de suspensão e retomada do Fórum. Após uma suspensão de aproximadamente 3 (três) meses, o Fórum retornou com o propósito de atender ao Sistema de Avaliação de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), como já foi sinalizado anteriormente. Nesse período, não foi possível a coleta de nenhum tópico, a não ser aqueles que estavam em memória *cache* da internet (memória que armazena alguns dados da internet, mesmo depois que eles são retirados do ar).

Desse modo, o período total da coleta de dados, de dezembro de 2008 a julho de 2010, não correspondeu a 19 (dezenove) meses completos, dadas as suspensões do Fórum, portanto, o período da coleta foi de aproximadamente, 15 (quinze) meses, tendo sido

coletadas as 490 (quatrocentos e noventa) postagens de professores e Moderadora nesse período.

No momento em que ocorreu a primeira suspensão do Fórum de discussão *online*, entre meados do mês de dezembro de 2008 e o final do mês de fevereiro de 2009, ainda não tinha sido iniciada a fase de coleta de dados da presente pesquisa. O resgate de algumas postagens desse período foi possível pela captura da memória *cache*. O segundo momento de suspensão ocorreu entre 02 de julho de 2010 a 04 de outubro de 2010. Nesse período, as postagens dos professores no Fórum já constituíam o *corpus* deste estudo, daí, o acompanhamento mais atento das datas e do material recolhido.

Um elemento comum a diferentes fóruns de discussão é a figura de um mediador/moderador. No Fórum do Programa Conexão Professor esse elemento era identificado por “Moderadora”, grafado sempre no gênero feminino. Mas foi possível encontrar em 6 (seis) postagens do total de 490 (quatrocentos e noventa) postagens coletadas, a identificação de um usuário autodenominado “Conexão Professor”. Em 2 (duas) dessas 6 (seis) postagens, esse usuário assinava como “Equipe Conexão Professor”, sugerindo assim, não ser uma “Moderadora”, gênero feminino e sim alguém do gênero masculino ou mais de uma pessoa, ou ainda, pode-se supor que se tratava de um usuário ocupante de um cargo institucional na SEEDUC hierarquicamente superior ao da Moderadora.

A dinâmica do Fórum do Conexão Professor possuía características semelhantes às de outros fóruns de discussão, inclusive fóruns vinculados, também, às Secretarias Estaduais de Educação, como foi possível observar nos casos do Acre¹², de Minas Gerais¹³ e do Ceará¹⁴, todos destinados aos professores da rede estadual. Nos Estados do Acre e de Minas Gerais, os fóruns eram acessados através do portal da Secretaria e permitiam acesso restrito aos professores, não havendo possibilidade de visualização das postagens. Já o Fórum do Ceará tinha um endereço virtual próprio e era possível ler as postagens, mas não era permitido escrever, pois o cadastramento exigia o registro do professor/professora da rede.

¹²Cf. portal: <<http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php/forum-dos-professores?func=latest>>.

¹³Cf. portal do Centro de Referência Virtual do Professor do Estado de Minas Gerais <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?&usr=pub&id_projeto=27&id_objeto=64520&AREA=AREA&tipo=ob&n1=&n2=F%F3rum%20de%20Discuss%E3o%20doCBC&n3=&n4=&b=s&ordem=campo3&cp=003366&cb=mfi&ie=IndiceForum>.

¹⁴Cf. portal Espaço de discussão dos professores do Estado do Ceará <<http://professor.livreforum.com/>>.

Nesses fóruns, o que foi possível perceber acerca dos tópicos é que pretendiam abranger desde práticas pedagógicas cotidianas até trocas de experiências entre os professores, sobre projetos ou questões relacionadas às políticas públicas para a educação e para os docentes, como consta de seus textos de apresentação ou nos tópicos acessados.

2.2 O ciclo contínuo de políticas como alternativa de análise

O ciclo contínuo de políticas de Ball (2009, p. 304) é uma abordagem, um *método* e, como tal, “não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas”. É uma maneira, também, de afastar as análises de modelos de controle do Estado, bem como, análises que privilegiavam o processo político de forma linear ou “de cima para baixo”, em que só é permitida uma autonomia *relativa* de baixo para cima” (BOWE; BALL, 1992). Essa abordagem destaca grupos sociais e sujeitos envolvidos em todo o processo dos textos políticos. Daí este se constituir em um modelo analítico diferenciado e significativo para a área educacional.

As contribuições teórico-analíticas formuladas por Ball e coautores foram construídas, principalmente, em análises acerca da política de currículo no Reino Unido. Pesquisadores de diversas origens têm se apropriado para analisar as políticas de currículo. Este estudo não trata de políticas curriculares, mas discute política educacional, por este motivo compreendo que esta abordagem pode favorecer as análises aqui empreendidas.

O ciclo contínuo de políticas, como referencial, auxiliou tanto na compreensão das políticas como texto e como discurso em seus contextos, articulando as perspectivas macro e micro, como nas possibilidades de aproximação da trajetória da política educacional e suas articulações com as orientações das agendas globais, assim como, nos nexos dessas com as políticas locais e, no recorte desta pesquisa, um programa governamental proposto e implementado no Estado do Rio de Janeiro. Mesmo não se tratando de um estudo analítico e específico sobre a política pública educacional, esse referencial permitiu a compreensão das relações entre os sujeitos da política.

Portanto, o interesse em se trazer para o debate deste trabalho, o ciclo de políticas foi, além da possibilidade de contribuição na análise do desenvolvimento do Programa Conexão Professor, a possibilidade de verificar e questionar os sujeitos posicionados e

inseridos em contextos diferentes, vozes centrais neste trabalho: a dos professores da rede estadual de ensino.

Esta seção, pretende sintetizar alguns elementos da abordagem do ciclo contínuo de políticas formulado por Ball e seus colaboradores (1992), buscando fundamentá-lo como uma possibilidade de compreender o desenvolvimento do Programa Conexão Professor, inserido na política de educação do Estado do Rio de Janeiro dirigida aos professores, em consonância com a nacional, privilegiando a utilização intensiva das TIC no campo educacional.

O ciclo de políticas trouxe contribuições para a análise de políticas, principalmente, por afastar modelos anteriores de análises baseados em concepções ‘lineares’ e de cima para baixo, como afirmam Bowe e Ball (1992). É importante que análises de políticas educacionais não sejam “simplesmente uma questão de implementadores seguindo uma política fixa de texto” (BOWE; BALL, 1992, p 10), ou mesmo apenas “colocar a lei em prática”. Uma tarefa fundamental para a análise política é compreender o significado da política como um texto, ou uma série de textos, para os diferentes contextos em que são utilizados.

Do ponto de vista da trajetória de política e programas educacionais, a abordagem do ciclo de políticas pode oferecer instrumentos para uma análise crítica uma vez que “o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro.” (MAINARDES, 2006, p. 55).

Esse referencial teórico-analítico, segundo Mainardes (2007), sofreu várias críticas, algumas positivas, outras nem tanto. Lingard (apud MAINARDES, 2007 p. 34-35), por exemplo, argumenta que “o ciclo de políticas precisa de uma teoria de Estado mais sofisticada”, mas por outro lado, este autor reconhece a contribuição do ciclo de políticas “teórica e empiricamente para a análise de políticas”, mesmo admitindo que faltam algumas abordagens e conceituações importantes.

Bowe e Ball (1992) previram 3 (três) contextos políticos primários. Cada contexto consistiu em um número de arenas de ação, algumas públicas, algumas privadas : contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática. Ball (2009) posteriormente, acrescenta mais 2 (dois) contextos, dos resultados/efeitos e de estratégia política, embora o próprio autor, em uma revisão dos ciclos, tenha afirmado que não seria útil separar esses 2 (dois) contextos, pois eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente. Neste estudo foram privilegiados os 3 (três) contextos

primários: o contexto de influência, o da produção de texto e o da prática. Passo agora a apresentá-los sucintamente.

De acordo com Bowe e Ball (1992), o primeiro contexto, *o contexto de influência*, seria onde a política pública é normalmente iniciada, onde os “discursos políticos são construídos, onde as partes interessadas se esforçam para influenciar a definição e fins sociais da educação, o que significa ser educado” (BOWE; BALL, 1992, p 19).

Nesse contexto, arenas privadas de influência são baseadas em redes sociais e em torno dos partidos políticos, do Executivo e do Legislativo. Segundo Bowe e Ball (1992), conceitos-chave de política são estabelecidos no contexto de influência (os autores citam como exemplos, as forças de mercado, Currículo Nacional etc) e, adquirindo legitimidade, fornecem um discurso de base para a política.

Mainardes (2006, p.51) explicita que, no contexto de influência, “grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação”. O autor referencia o patrocínio e, em alguns aspectos, a imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas pelas agências multilaterais, como o Banco Mundial, a OCDE, a UNESCO e, ainda, o Fundo Monetário Internacional (FMI). Não há dúvida de que essas agências exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. “Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação” (MAINARDES, 2006, p.52).

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, mas não menos desconfortável ou simples, com o segundo contexto, *o da produção de texto*, pois muitas vezes o contexto de influência está relacionado à articulação de interesses e ideologias. Textos políticos são, normalmente, articulados com a linguagem do interesse do público em geral (BOWE; BALL, 1992).

Mainardes (2006, p. 52) observa que “a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção”. Diante da observação, foi possível pensar a política investigada e o seu processo de produção do texto e a sua prática concreta, ou seja, nos discursos apreendidos dos professores “convidados”, vozes expostas neste trabalho, a participarem do contexto de produção de texto.

Nessas arenas, vozes, sujeitos se posicionam de diferentes maneiras. As disputas, a assimetria, a resistência são “expostas”. Os discursos em disputa por hegemonia vão sendo constituídos nos silêncios, nos dizeres e nos textos. As “políticas são, então, intervenções

textuais, mas elas também carregam restrições materiais e possibilidades”. Assim sendo, “os textos de política, *representam* a política” (BOWE; BALL, 1992, p.21).

Mainardes (2006) afirma que tal abordagem admitiu tanto os professores como os demais profissionais o exercício de um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais, já que o que pensam e acreditam tem implicações relevantes para o processo de implantação das políticas.

O terceiro contexto é “a arena da prática a que se refere à política, para a qual se dirige” (BALL; BOWE, 1992, p.21), denominado *contexto da prática*, no qual a política está sujeita à interpretação e à recriação. Nesse, segundo os autores, a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Ball (2009, p. 305) afirma ser o processo de traduzir políticas em práticas bastante complexo, pois é “uma alternção entre modalidades”. A modalidade primária é textual, é preciso “converter/transformar” do escrito para a ação, ou melhor:

Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E ao que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática (BALL, 2009, p. 305, grifo do autor).

Ball (2009, p. 306) destaca que a prática “envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários” e que “é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas”. É um processo de interpretação que pode gerar “disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações”.

Os contextos não podem ser entendidos de maneira segmentada. É importante que sejam compreendidos na sua interrelação, já que pode ainda haver contextos dentro de contextos: “um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços” (BALL, 2009, p.306).

Desse modo, é importante considerar as articulações e relações entre os contextos. Por outro lado, Ball (2009) rejeitou a ideia de *implementação* de políticas, pela sua concepção como processo linear. Rejeita, assim, as análises de políticas educacionais como

processos verticais, de “cima para baixo”. Para ele o processo das políticas é de interpretação e criatividade.

Bowe e Ball (1992) afirmam ainda que os profissionais não enfrentam os textos como leitores ingênuos. Políticas serão interpretadas de maneira diferente uma vez que as histórias, experiências, propósitos, valores e interesses compõem arenas diferentes. O ponto-chave é que os escritores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Para os autores, o ponto principal é que a política não é simplesmente implementada, executada dentro desta arena, do contexto da prática, e sim, estão sujeitas à interpretação e à ‘recriação’, como dito anteriormente.

A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. O processo político é complexo e muitas vezes é difícil [se não impossível] controlar ou prever os efeitos da política, ou mesmo se ter claro o que os efeitos querem dizer (BOWE; BALL, 1992). Acrescentam e reiteraram que novas possibilidades podem surgir quando “políticas nacionais” se cruzam com iniciativas locais.

Ball (2009, p.305) enfatiza que a efetivação de uma política educacional é um “processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser ‘representadas’ em contextos materiais.”. Afirma ainda, que as políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades). No entanto, isto se dá com pouco reconhecimento de variações de contexto, relativos a recursos e/ou capacidades locais. Há um movimento do “global” ao “local” e vice-versa, pois não se trata de um movimento unidirecional.

Uma contribuição importante do referencial elaborado por Ball foi o entendimento de política como texto e política como discurso. Bowe e Ball (1992) afirmam que a tradução da política educacional em legislação produz um texto-chave (a Lei) e esse texto se tornará um “documento de trabalho” para os políticos, os professores, os sindicatos e os organismos responsáveis pela “execução” da legislação.

Apoiados na obra de Roland Barthes, Bowe e Ball (1992), formulam que os “leitores” dos textos políticos podem sair do lugar de meros consumidores do texto-chave e podem “juntar-se” e se transformar em cooperadores e co-autores do texto, seja na forma escrita, seja como gesto de leitura de textos prescritivos”, que partem do pressuposto que o leitor tem pouco a oferecer e tenta limitar sua interpretação criativa. Os autores reconhecem que ambos os movimentos são produtos de um processo político que

interage com uma variedade de contextos inter-relacionados. Logo, os textos não podem ser descolados de suas condições de produção e de seus contextos.

A representação de um ciclo de política permite que “certas vozes do processo político”, referendando Bowe e Ball (1992), muitas vezes apagadas, excluídas, marginalizadas, pudessem ser “ouvidas”, possibilitando o reconhecimento de que as políticas são interpretadas e que as respostas aos textos serão construídas a partir de interpretações de interpretações. São maneiras de compreender os discursos nas políticas locais, imersas em contextos mais amplos, e os sujeitos dessas políticas, entendendo que nesse processo tanto os macrodiscursos influenciam os microdiscursos quanto os últimos põem em circulação embates, divergências e lutas.

Desse modo, pensar a política educacional brasileira, e em especial a do Estado do Rio de Janeiro, em que a incorporação das TIC mostra-se cada vez mais central, é pensar que, na prática, ela envolve interesses em disputa, relações de poder e resistência que estão presentes desde a sua formulação até as práticas, permeando, portanto, as reflexões sobre elas. Tendo o *ciclo contínuo de políticas* como referência, pensando desde a formulação, a produção de textos e as práticas concretas, incluindo as reflexões acerca destas últimas, foi feito o movimento de verificar os elos nas relações postas em jogo no programa investigado nesta pesquisa.

Retomando o já dito, de acordo com Ball (1992), os contextos do ciclo contínuo de políticas não são lineares e nem segmentados, são arenas que se articulam, que se interrelacionam, porém, esta característica do método não configura um impedimento para que também sejam investigados em separado. Considero que a preocupação maior deve priorizar os eixos de articulação, bem como pontos interrelacionais dos contextos. No presente estudo, as arenas constitutivas dos contextos abordados correspondem aos processos que (de)marcam o desenvolvimento do Programa Conexão Professor.

O ponto de partida é a Resolução SEEDUC/RJ nº 3824, publicada no Diário Oficial de 17 de janeiro de 2008¹⁵, que determinava a disponibilização de computadores para o uso dos professores Docentes I – professores do Ensino Médio e do Fundamental II – da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, que estivessem em exercício desde 2007. Essa normativa político-administrativa constitui a referência básica para a exposição de

¹⁵ Em outubro de 2008 a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro também comprou cerca de 26 mil computadores portáteis, tipo *notebook*, para distribuir, em sua primeira etapa aos professores regentes, professores da sala de leitura, diretores etc. Disponível em: <<http://visaocarioca.com.br/?p=1304>>. Acesso em: 06.03.2011.

contextos – de produção e implantação – na tentativa de compreender as consequências materiais e os sentidos produzidos e atribuídos, a partir de sua publicação.

Esse documento continha, além dos artigos que tratavam do acesso e de condições para o recebimento dos equipamentos, as justificativas para a disponibilização dos mesmos. A partir da publicação deste instrumento jurídico, foi dado início a diversos atos e manifestações, tanto por parte do Governador e da Secretária de Educação, como de gestores de escola, professores, sindicato dos professores, como da mídia local. Nestas, o Programa Conexão Professor foi apresentado em seus desdobramentos e ampliações em diferentes esferas do poder público do Rio de Janeiro e em diferentes segmentos da sociedade local.

O que não está visibilizado na materialidade do texto dessa publicação são suas condições de produção, as influências globais/internacionais, nacionais ou locais relacionadas, direta ou indiretamente, ao Programa a ser executado no âmbito do governo do Estado do Rio de Janeiro. No entanto, é importante ressaltar que este Programa foi implantado em um momento político marcado por disputas eleitorais, quando ocorreu a mudança de Governador, sendo estes momentos favoráveis à apresentação de propostas de superação e reversão de lacunas de gestões anteriores, que também revelam influências externas, de organismos globais/internacionais ou nacionais, em sua formulação.

Magalhães (2008) assinala que, durante os anos de 1960, “o BM começou a atuar na área educacional, inicialmente no ensino técnico e no ensino superior, com o intuito de formar mão de obra especializada, com vistas ao processo de desenvolvimento.” (p.87). Esta mudança leva, nas décadas posteriores, esse organismo a recomendar os ajustes estruturais aos países em desenvolvimento, incluindo a área da educação. Com a UNESCO passando a integrar as suas ações às do BM nos anos 1990, o estabelecimento de uma agenda mundial para a educação e para as reformas educacionais, fortificou as influências dos OI nas agendas educacionais nos países periféricos.

De acordo com Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 227), baseadas nos estudos de Neves (2005) e Martins (2008, 2009), a reforma educacional no Brasil, desde o início da década de 1990, encontrava-se ancorada nos “princípios e preceitos do Banco Mundial”, influenciadas pelo empresariado brasileiro, em que:

firmavam seus objetivos nas necessidades de maior qualificação da força de trabalho, defendendo a necessidade do domínio de competências básicas necessárias ao novo paradigma tecnológico e organizacional, condição

necessária para garantir a competitividade industrial (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p.227),

Segundo as autoras, havia uma expectativa de se formar trabalhadores “com disposições subjetivas e atitudinais compatíveis com a chamada ‘sociedade do conhecimento’” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p.227). Nesse sentido, Magalhães (2008, p.15) assinala que o discurso das políticas educacionais brasileiras, afinado com as condicionalidades estabelecidas pelos OI para a concessão/renegociação de empréstimos, com destaque para o Banco Mundial, “ganha concretude em suas formulações e ressalta seu objetivo de promover a inclusão do indivíduo no âmbito da ‘globalização’, exigindo do trabalhador formação compatível ao mercado global.”. Segundo esta autora, a incorporação das TIC corrobora “um marco diferencial” no processo educativo.

Vale retomar aqui o que foi abordado no capítulo 1 acerca da concepção de “sociedade da informação”. Segundo Matterlart (2006^a, p.68), desde os anos 1970, essa noção foi assumida em muitos países industrializados, e foi propagada pelos OI. À época, a OCDE construiu um modelo que visava classificar “seus países membros segundo uma escala” que conduzisse à *sociedade da informação*.

De fato, os OI passam a formular as políticas a serem empreendidas pelos países periféricos, como foi assinalado por Magalhães (2008, p.87):

rumo ao desenvolvimento requerido pela sociedade global do conhecimento, em que a educação ganha lugar de destaque, tanto por se constituir em um mercado extremamente promissor, quanto como aparelho de hegemonia do novo imperialismo.

Ainda na perspectiva das influências globais, ao lado do BM e da OCDE, Mainardes (2007, p.96) considera a UNESCO e o FMI como agências que “exercem influência sobre o processo de criação de políticas educacionais”. Porém, o autor pondera que “essas influências são recontextualizadas e reinterpretadas nos contextos nacionais e locais” (MAINARDES, 2007, p.96). Desta maneira, investigar o Programa Conexão Professor como uma ação política em consonância com o contexto global, é configurá-lo no contexto nacional e recontextualizá-lo no contexto local.

No Brasil da década de 1990, na esteira das influências globais para a incorporação das TIC na educação, foi criada a SEED, instância do governo federal responsável pela implantação de projetos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem, com

prioridade conferida ao desenvolvimento de técnicas de educação a distância. Como sinalizado no capítulo 1 deste trabalho, esta Secretaria pode ser considerada um marco da incorporação das TIC nas políticas educacionais brasileiras.

Nos últimos anos, mais precisamente a partir de 2007, o MEC passou a propor o desenvolvimento de outros programas que privilegiam a incorporação das TIC na educação, como o programa Um Computador por Aluno (UCA), que tinha como premissa distribuir *notebooks* a estudantes e professores de ensino básico da rede pública, a serem agregados às iniciativas anteriores, como a proposição do projeto Educação Digitais – Política para Computadores Interativos e Tablets.

Nos movimentos de recontextualização de uma política nacional para o contexto local – contexto específico do Programa Conexão Professor, ora investigado –, precisam ser elucidados os nexos entre as ações públicas implantadas em escalas diferentes, mesmo que se tenha certa dificuldade, em certos momentos, de proceder à análise em separado e de explicitar suas condicionalidades.

Nesse sentido, destaco algumas condições de produção mais próximas e que contribuíram para o desenvolvimento do referido Programa. A primeira está relacionada à reversão dos índices de avaliação do Estado do Rio de Janeiro em 2007/2008. Os discursos que envolvem os resultados das avaliações do IDEB e do PISA estão inseridos na constituição das arenas políticas. A utilização de avaliações nacionais e internacionais pode servir de balizador e influenciar a formulação de políticas, portanto, estão relacionadas ao contexto de influência da política educacional investigada.

Nessa arena de interesses, o papel dos partidos políticos situacionistas, como foi sinalizado nos estudos por Freitas (2009) sobre a elaboração do Programa Conexão Professor, se insere nas disputas por manter posições de poder, passando a investir na proposição de ações com a envergadura desse Programa e apostando nos efeitos que esta política educacional teria em âmbito estadual. Neste sentido, foram investidos milhões de reais na compra de equipamentos tecnológicos, foram celebrados acordos entre instâncias governamentais e empresas privadas e foram estabelecidas metas de superação de avaliações negativas divulgadas por órgãos nacionais e internacionais.

Freitas (2009) considera relevantes as articulações políticas ocorridas durante o processo de implantação do programa. Segundo esse autor, o governador exonerou o seu Secretário da Educação, o elaborador do Programa, na “tentativa [...] de agradar ao PMDB [Partido do Movimento Democrático Brasileiro], e em especial ao Deputado Jorge

Picciani, que se comprometeria a apoiar a candidatura do seu Secretário de Turismo Eduardo Paes ao cargo de Prefeito do Rio de Janeiro nas eleições municipais de 2008” (FREITAS, 2009, p.155). Importante acrescentar que Eduardo Paes venceu as eleições de 2008 e assumiu em 1º de janeiro de 2009 seu primeiro mandato como Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro.

Outras questões também foram abordadas por Freitas (2009). Entre elas destaco: o valor da compra dos equipamentos, de aproximadamente 70 (setenta) milhões de reais, valor este considerado pelo autor “acima do praticado no mercado no mesmo período: R\$ 2.241,49 cada equipamento. Esses valores levaram o sindicato dos professores e alguns deputados a alçarem uma série de suspeitas sobre um superfaturamento, e a cobrarem maior transparência das contas apresentadas” (FREITAS, 2009, p. 155).

As questões priorizadas neste estudo não se referem ao montante do investimento empreendido, nem às articulações que envolveram as licitações para a aquisição dos equipamentos, tampouco ao jogo de forças políticas dos partidos da base governista envolvidos na implantação de projetos como esses, ou ainda na distribuição dos equipamentos propriamente dita. No entanto, é reconhecido que estas são dimensões constitutivas das condições de produção dos discursos das políticas.

De acordo com Bowe e Ball (1992), as arenas construídas no processo da formulação das políticas não são finalizadas no momento legislativo, evoluindo através dos textos produzidos, já que eles próprios são resultantes de disputas e de relações de compromisso. Os autores afirmam que diferentes grupos sociais que trabalham em diferentes locais de produção de textos estão em competição pelo controle da representação política.

Considero, portanto, que ao tratar do contexto da produção de texto da política na qual se insere o Programa Conexão Professor, não poderia deixar de apontar o espaço dedicado aos sujeitos professores, que tendem a ser silenciados no processo. Normalmente, estes estão inseridos apenas no contexto da prática. No caso investigado, os professores da rede estadual puderam dispor de espaço no contexto da produção de texto, tendo como interseção o Fórum de discussão.

Ressalto que no contexto da produção de texto, ao verificar os desdobramentos da publicação da Resolução nº 3824/2008, percebo as marcas da centralidade das tecnologias da informação e da comunicação para a superação de problemas estruturais da educação no Estado do Rio de Janeiro. Neste sentido, esta Resolução representa os processos de

construção do texto da política e, conseqüentemente, do programa Conexão Professor. Mainardes (2007, p.105) destaca que “‘texto’ nem sempre se refere a um documento escrito, mas ao formato que a política foi tomando no decorrer do tempo”.

No discurso apresentado abaixo, correspondente ao texto da Resolução nº 3824/2008, cabem os seguintes destaques:

Considerando a necessidade premente de dar subsídio e equipamentos de trabalho ao corpo Docente do Ensino Médio e do Segundo Segmento do Ensino Fundamental, visando ao aprimoramento do exercício de suas funções;
Considerando a necessidade de desenvolver nos Professores da Rede Estadual de Ensino a prática para o aperfeiçoamento de suas aulas;
Considerando a necessidade do domínio do uso das tecnologias da informação e da comunicação, que muito irão contribuir para o aprimoramento do uso de computadores e de sua aplicabilidade em sala de aula. (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Resolução nº 3824/2008, grifos nossos).

É possível perceber a associação entre a incorporação das TIC na educação e a “sociedade da informação”, na qual um possível pressuposto pode ser lido sobre as condições de produção desse discurso. Todas as justificativas iniciam com “considerando a necessidade”, com o verbo no gerúndio, indicando um processo em curso, remetendo a um contexto já dado, somado à indeterminação do sujeito. Desse modo, parece indicar que o contexto mencionado é o da “sociedade da informação” ou o da vivência na “era tecnológica”. Essas são algumas pistas que vão se constituindo no processo de busca dos sentidos dos discursos reiterados, com maior ênfase, a partir da Resolução nº 3824/2008.

Ao mesmo tempo em que é tomada, como exemplo, somente a palavra “necessidade”, utilizada no texto supracitado, o termo remete a outro pressuposto, o da urgência do uso das tecnologias. A indicação do uso indispensável das TIC nas práticas pedagógicas dos professores da rede sugere que tal disponibilização não poderia ser deixada para mais adiante. Mas se, por um lado, tal feito era urgente, é possível questionar então, quais as ações do governo que antecederam a constatação desta “necessidade”?

Na perspectiva de Fairclough (2001) e de Orlandi (2010), “todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa” (p.38). Nesse sentido, as formulações dessa Resolução sugerem que foram elaboradas tendo como horizonte inserir os professores na propalada “sociedade informacional” e que estão fundamentadas numa ideologia que reforça discursos correlatos, de maior abrangência, como o da “inclusão digital”.

Para além dos termos já citados e/ou noções inscritas no mundo acadêmico, como “cibercultura”, “era digital”, entre outros, Barreto (2010, p.8) ressalta que:

Na cadeia de simplificações, parece que qualquer modo de acesso às TIC pode ser tomado pela “inclusão digital” que, por sua vez, pode ser assumida como “inclusão social”. Daí a necessidade de que seja discutido o sentido hegemônico atribuído às TIC em diferentes contextos, na perspectiva de favorecer alternativas de apropriação.

De volta à reflexão sobre o texto da Resolução nº 3824/2008 e as ações que a partir dela foram desenvolvidas, questiona-se, como Barreto (2008b, p. 931): TIC para quê? Para quem? Em que termos? [...]”. Essas são questões que atravessam este trabalho e, que, certamente permanecerão como horizonte de futuros projetos de pesquisa.

No caminho percorrido no presente trabalho, destaco o Artigo 3º dessa Resolução:

Os Professores beneficiados deverão se comprometer a introduzir e intensificar o uso do computador em sala de aula e em laboratórios de informática educativa, como instrumento de melhoria de seus cursos e da formação de seus alunos (RIO DE JANEIRO, Resolução 3824, 2008).

Essa proposição indica que a presença das TIC era central na proposta governamental direcionada à educação, de uma maneira muito particular, quando trata da melhoria das práticas pedagógicas escolares e indica que esta aconteceria mediante o uso das novas tecnologias.

As TIC apresentadas como “instrumentos de melhoria” indicavam a dimensão de um contexto educacional não muito favorável, um quadro que requereria mudança nos “cursos e na formação dos alunos” e o caminho oferecido seria o da incorporação das TIC nas salas de aulas. O que foi anunciado na Resolução nº 3824/2008 começou a ocorrer em meados de fevereiro de 2008, quando as escolas receberam os equipamentos para os laboratórios existentes e foram entregues aqueles a serem distribuídos aos professores.

Cabe ressaltar, conforme Orlandi (2010, p.39), que as condições de produção de discursos funcionam de acordo com certos fatores e um deles é a relação de sentido, o que “segundo essa noção, não há discurso que não se relacione com outros”, ou seja, “os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros”. Como em Fairclough (apud BARRETO, 2009, p.11), “nenhum texto é uma ilha”. Desse modo, considero que o discurso impregnado no texto da Resolução nº 3824 estava sustentado pelo texto do Plano Estadual de Educação do Rio de

Janeiro (PEE) (RIO DE JANEIRO, 2009), já que no momento da implantação do Programa Conexão Professor, a SEEDUC iniciou também a elaboração do PEE. Como este trabalho aborda o Programa, foi nele que concentrei os esforços com a intenção de contextualizá-lo. Considerando que as ações governamentais não são desarticuladas umas das outras, verificou-se que o Programa investigado não foi uma ação isolada, pertencia a uma política educacional referendada no PEE, daí a necessidade de explicitarmos alguns aspectos das condições de produção desse Plano e de seu contexto.

No âmbito ainda da materialidade do texto do Programa, encontram-se seus objetivos expressos nas diretrizes previstas no documento norteador do PEE, chamado “Caderno Documento-guia” de 2007 (FREITAS, 2009). Esse documento continha uma proposta de minuta do PEE e determinava amplas discussões em fóruns regionais a serem realizados por todo Estado do Rio de Janeiro.

O “Caderno Documento-guia” estabelecia, em seu oitavo ponto, que tratava da formação e valorização dos profissionais de educação, o seguinte objetivo: “Desenvolver programas de formação continuada, de modo que os professores possam recorrer a eles frequentemente, especialmente através de tecnologias da comunicação adequadas”. (2007, p. 66). Também cabe destacar o item 13, que se coaduna com um dos objetivos do Programa Conexão Professor, principalmente considerando o Fórum de discussão, analisado no presente trabalho. De acordo com o texto, era objetivo e meta a socialização de experiências entre os professores: “Assegurar espaços para que os docentes possam compartilhar suas experiências e refletir sobre sua prática, [...] considerando a complexidade da tarefa de reestruturação curricular.” (2007, p.66).

Esse documento só teve sua versão final assinada e publicada pelo Governador Sérgio Cabral em 18 de dezembro de 2009 (Lei nº 5597/09 – PEE/RJ), ou seja, após a implantação do Programa Conexão Professor e, dentre muitas diretrizes, objetivos e metas para o Sistema Estadual de Educação, apresentava a infraestrutura que a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro possuía em relação à Tecnologia Educacional e Educação a Distância.

De acordo com o “Caderno Documento-guia”, ao final de 2009, o Estado do Rio de Janeiro apresentava 18 (dezoito) Núcleos de Tecnologia Educacional, estrutura essa pertencente ao programa federal ProInfo, como já explicitado no capítulo 1 deste estudo. Além dos NTE’s, havia 92 (noventa e dois) Pólos de Tecnologia Educacional que contavam com uma equipe de mais de 750 (setecentos e cinquenta) profissionais da rede de

ensino, exercendo as funções de Multiplicadores, Dinamizadores e Orientadores Tecnológicos. Essa rede de suporte à Tecnologia Educacional atendia a todas as escolas da rede estadual de ensino (Rio de Janeiro, 2009, p. 18).

O PEE, no item que aborda a formação e valorização dos profissionais de educação, assim como no “Caderno-Documento guia”, trazia no terceiro objetivo: “Incentivar e apoiar [...] a elevação do nível de titulação do docente [...] ampliando as condições de acesso dos profissionais da educação, aos cursos de mestrado e doutorado, nas modalidades a distância e presencial [...]”, enquanto no item 10 o objetivo formulado era o seguinte:

Assegurar, no prazo de 1 (um) ano, [2009-2010] a partir da publicação deste Plano, espaços, tecnologias e programas de desenvolvimento profissional e de apoio à pesquisa, de modo que favoreçam e colaborem com o diálogo interdisciplinar, com a transformação da prática pedagógica e com a melhoria da organização curricular (p.50).

Tanto o “Caderno-Documento guia” como o PEE-RJ registram uma preocupação com a presença das tecnologias na configuração de uma política do Estado para a formação de professores. Esta questão, já referida anteriormente, relaciona-se à centralidade das TIC no discurso da melhoria da qualidade da educação, corroborada pela primeira medida tomada pelo governo do Estado em prol dessa melhoria, com a distribuição dos laptops. Esta tendência reforça o discurso aqui mencionado: o de que, para a melhoria da educação nacional, a principal aposta reside nos “pacotes tecnológicos” (BARRETO, 2008a).

É fundamental observar que o evento de lançamento desse programa teve grande repercussão nos meios de comunicação e na opinião pública. Em cada município e em cada escola onde os professores recebiam *laptops* havia a divulgação na mídia local e estadual, especialmente na *internet*, na qual era dado um tratamento de acontecimento importante, momento em que, frequentemente, contava com a presença do Governador e da Secretária do Estado.

As notícias veiculadas na época divulgavam a distribuição dos *laptops* e traziam, quase sempre, representantes do governo entregando os computadores num determinado município. Como podem ser vistos nos exemplos de algumas manchetes de jornais virtuais e portais: “Cabral entrega laptops a professores da rede estadual do Rio”¹⁶; “Conexão

¹⁶ Disponível em: http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2008/02/25/cabral_entrega_de_laptops_professores_da_rede_estadual_do_rio-425949941.asp. Acesso em: setembro de 2009.

Professor entrega computadores em Itaperuna (RJ)”¹⁷; “Governador do Rio de Janeiro entrega laptops a professores da rede estadual”¹⁸; “Professores de Campos Elíseos recebem laptops”¹⁹; e “Programa Conexão Professor chega a Campos”²⁰.

Segundo Bowe e Ball (1992), é possível compreender que essas também são formas assumidas no contexto de produção de texto da política, pois se articulam nesse contexto “a linguagem com o público em geral” (p.20). Os autores ressaltam a importância do papel da mídia nesse processo, pois seus discursos e apresentações compõem o meio popular de representação da política e, acrescentam ainda, muitos daqueles para quem a política é destinada dependem dessas fontes de informação para a compreensão da política.

Um aspecto importante sinalizado por Bowe e Ball (1992) diz respeito aos processos de contestação e interpretações críticas sobre as políticas, sendo que esses processos são possíveis de acontecer como resposta ao texto da política ou do programa. Nesta perspectiva, pode-se considerar, no contexto da implantação da política, a manifestação contestatória do Sindicato dos Professores do Estado do Rio de Janeiro (SEPE)²¹ em relação à distribuição dos *laptops* no âmbito do Programa Conexão Professor, divulgada na imprensa local com a seguinte manchete: *Sindicato dos professores devolve laptops ao governo do Rio*²².

Também na perspectiva analítica de Bowe e Ball (1992), o posicionamento do SEPE diante da ação governamental pode ser visto como fazendo parte da avaliação de uma política que, para eles, é o resultado de interpretações controvertidas, sendo “a avaliação é uma forma de dar sentido à prática para fins particulares” (p.23).

O SEPE realizou assembleias e publicou, em nota, que o sindicato não aceitaria os *laptops*. As opiniões dividiram-se e foram divulgadas em *blogs* e fóruns de discussão frequentados, principalmente, por professores, acerca da legitimidade da distribuição desses equipamentos. Naquela ocasião, o sindicato divulgou em seu *site* uma carta de

¹⁷ Disponível em: <http://www.intranet.rj.gov.br/exibe_pagina.asp?id=1955> Acesso em: setembro de 2009.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.e-educador.com/index.php/notas-mainmenu-98/1-notas/726-governador-do-rio-de-janeiro-entrega-laptops-a-professores-da-rede-estadual>> Acesso em junho de 2009.

¹⁹ Disponível em: <http://www.proderj.rj.gov.br/detalhe_noticia.asp?ident=285>. Acesso em junho 2009.

²⁰ Disponível em: <<http://portaleducacao.blogspot.com/2008/02/programa-conexo-professor-chega-campos.html>>. Acesso em junho 2009.

²¹ “Diretores do sindicato vão devolver os laptops”. Publicado em: 25/03/2008. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=115>. Acesso em junho de 2009.

²² Disponível em: <<http://www.jb.com.br/rio/noticias/2008/06/01/sindicato-dos-professores-devolve-laptops-ao-governo-do-rio/>> Acesso em: junho 2009.

repúdio intitulada “Troco meu *laptop* pela verdadeira valorização do profissional da Educação e por uma escola pública de qualidade”, disponibilizando um modelo de abaixo-assinado (RIO DE JANEIRO, s/d) para que os professores pudessem se manifestar contra as medidas da SEEDUC relativas ao Programa Conexão Professor.

O texto do modelo do abaixo-assinado, ainda disponível no site do SEPE, acompanhado da conclamação aos professores para se manifestarem de forma contrária, inclusive, ao lançamento das notas no sistema *online* do Conexão Educação, incentivava o posicionamento contrário à forma com que a SEEDUC vem incorporando as novas tecnologias nas escolas:

Nós, abaixo assinados, temos a certeza de que o desenvolvimento tecnológico e a adaptação de novas tecnologias às unidades escolares devem contribuir de forma decisiva para aprimorar a pesquisa, a construção e o desenvolvimento do conhecimento. Porém, a forma como a SEDUC (Secretaria de Estado Educação) (sic) pretende adaptar estas novas tecnologias ao cotidiano escolar está completamente equivocada. (Modelo do abaixo-assinado, SEPE/RJ, 2012).

De acordo com Freitas (2009), o SEPE ainda organizou manifestações públicas para que os professores se posicionassem contra as medidas do governo e contra “as falsas promessas” do Governador.

No Boletim do SEPE-RJ, edição de março de 2008, a Direção convocou a categoria para uma manifestação no dia 10 de abril de 2008 “contra as mentiras de Cabral” e “sua prática demagógica da doação de *laptops*”, as quais tiveram início, segundo o Sindicato, quando o governador, antes das eleições, elaborou uma carta compromisso para com todos os professores da rede estadual. Contrariamente à posição do SEPE, a afirmação da secretária Tereza Porto (PORTO, s/d), acerca da ação governamental, era que “aquele teria sido o pontapé inicial do governo fluminense rumo à valorização profissional dos educadores” (s/p).

A repercussão da distribuição de *laptops* para os professores na categoria docente, no sindicato dos professores e na comunidade acadêmica, gerou polêmica, embates e conflitos. Numa perspectiva mais localizada, as regras do recebimento do equipamento, segundo as pesquisas de Freitas (2009) e Nunes (2009), provocaram em alguns professores receio e tensão ao receber o computador, visto que seriam responsáveis, integralmente, por qualquer dano ou defeito que o aparelho viesse a ter, bem como em caso de furto do equipamento.

A referência acima traz à tona à discussão de que as forma adotadas pelo governo para a distribuição dos aparelhos primeiro em comodato e depois, como doação, coloca no foco do debate a relação à livre escolha pelos professores, caso tivessem salários dignos que pudessem adquirir (ou não) o equipamento que desejassem.

Parece relevante retomar as formulações de Evangelista e Shiroma (2007) acerca da participação dos professores no processo de implantação de políticas e de reformas educacionais. Como estes sujeitos tendem a ser desconsiderados, prevalece a concepção de *professor obstáculo* nas possibilidades objetivas de algum tipo de resistência à implementação da reforma. Dizem as autoras:

provavelmente, ao reconhecimento do fato de que os professores compõem a maior e mais organizada categoria de funcionários públicos na maioria dos países (Delors, 1998; Tedesco, 1998) e sua ação pode, em tese, configurar-se como obstáculo às propostas de reforma seja por apresentarem uma oposição crítica ou, mesmo, por não entenderem de que trata a reforma (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 533).

Para Evangelista e Shiroma (2007), é no interior do contexto de influência que o discurso de professor obstáculo vem sendo construído. Para as autoras as questões que são reiteradas nas reformas educacionais, relativas à formação, capacitação docente e projetos de melhoria de qualidade da educação, dizem respeito a “manter o estoque da força de trabalho nacional, o processo de reprodução da capacidade de trabalho e, ao mesmo tempo, a gestão da pobreza” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.534).

As autoras afirmam que “não é por outro motivo que essas forças políticas derramam sobre ele [o professor] diversificadas estratégias de (con)formação, tanto pela via de sua capacitação, quanto de definição de sua atuação profissional” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 539). As reformas educacionais estabelecem características desejáveis a esses profissionais, como:

capacidade de adaptação; rapidez nas respostas e solução de problemas; flexibilidade na gestão dos problemas cotidianos; reformadores admitiria ser controlado e perder sua autonomia no que toca aos objetivos e sentido de sua ação. Contudo, há aqui uma contradição, pois se pretende um professor profissional numa escola pensada como mais um lugar de educação

É possível também pensar que a ideia de *professor obstáculo* pode ser dimensionada tendo Ball como “lente”. Na esteira de incorporação, no processo de elaboração e

implantação das políticas educacionais, os professores podem estar ausentes, sendo suas “vozes” apagadas.

A imagem de professor obstáculo, nesse sentido, representa exatamente o oposto. Como sujeito ativo no contexto da prática, ele é o responsável pelo completamento do ciclo das políticas. A imagem remete ao sujeito que resiste, que denuncia, que reage à desvalorização da sua profissão e que continua lutando pela autonomia como condição fundamental de seu trabalho.

Retomo Ball para assinalar as interrelações das políticas nacionais e políticas locais. Ações e programas do MEC [políticas nacionais], dos últimos anos, insistem na promoção e incorporação intensiva das TIC e estratégias de educação a distância, como, por exemplo, o UCA; a UAB e o sistema eletrônico – Plataforma Freire – voltados, preferencialmente, para os docentes, como processo de formação. Esses programas, de uma forma ou de outra, interligam-se aos objetivos do ProInfo – um programa de educação, voltado para a introdução da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem e para disseminação das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal (BRASIL, Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, DOU).

Outra ação do MEC, já mencionada anteriormente, essa mais recente, foi anunciada pelo atual Ministro [gestão 2012]: a distribuição de computadores interativos e *tablets* para os professores, dentro do projeto denominado Educação Digital – Política para Computadores Interativos e Tablets²³. Iniciativas locais têm sido configuradas de acordo com este contexto de influência. Nos Estados de Pernambuco e do Rio de Janeiro, foram lançados, respectivamente, o Programa Professor Conectado e o Programa Conexão Professor. Em diversos municípios do Brasil foram distribuídos artefatos tecnológicos para professores e alunos.

Ainda com respaldo em Ball, considero que os sujeitos que receberam os artefatos, como os professores da rede estadual, são de algum modo usuários das tecnologias e não as receberam de “forma ingênua”. Esses professores-usuários resignificaram e reinterpretaram o “texto” da política, como será explicitado na análise empreendida no capítulo 4.

Os professores, a quem competiria colocar em prática a ação governamental, receberam os *laptops* e em seguida, tiveram um portal inteiramente dedicado a eles, no

²³Cf. Portal do MEC:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17479 >.

qual havia um espaço de interlocução com a SEEDUC, ora representada pela “voz” da Moderadora no Fórum de discussão, entendo, nesta perspectiva que o Fórum, ao se constituir como espaço de reflexão sobre a prática, representou a possibilidade dos professores participarem da arena da construção do texto da política, já que naquele espaço lhes foi dada “voz”. Embora sejam perceptíveis os limites do alcance dessas vozes no contexto da produção de texto, este aspecto não pode ser relegado a um segundo plano.

Na tentativa de sintetizar a contribuição de Bowe e Ball (1992) ao estudo da dimensão política do Fórum de discussão, destaco as arenas, lugares e grupos de interesse nas quais as políticas são desenvolvidas, envolvem disputas e embates e, é, portanto, o contexto de influência a primeira arena na qual os discursos políticos são construídos. O segundo contexto, o da produção textual, como o próprio título indica, é a arena da construção do texto. O terceiro, o contexto da prática, é onde a política produz efeitos e consequências. São estas arenas selecionadas para analisar o Programa Conexão Professor, com ênfase nas suas relações e articulações nos três contextos referidos.

Neste trabalho, o Fórum de discussão do portal Conexão Professor constitui-se em objeto privilegiado para o estudo do ciclo de políticas, por se tratar de um espaço no qual foi possível verificar fatores de influências globais, nacionais e locais em sua construção e, ainda, porque a produção textual registrada inclui a participação dos professores.

Na tentativa de aprofundar os modos pelos quais os sujeitos ocupam o espaço do Fórum, são abordadas, em seguida, as questões relativas aos discursos detectáveis nos textos que o constituem: os sentidos produzidos e os meios para tanto.

3 DA ABORDAGEM DISCURSIVA

Este capítulo tem por núcleo as questões relativas à produção de sentidos no Fórum de discussão do Programa Conexão Professor. É estruturado em 3 (três) seções: a primeira delas contempla os conceitos fundamentais da abordagem; a segunda trata das condições de produção das postagens; e a terceira explicita o *corpus*, apresentando a categorização de temas e subtemas.

3.1 Discursos e sentidos

Nesta seção, trato da abordagem da análise crítica de discurso (ACD) como referencial, por entendê-la como caminho que pode contribuir para pensar os textos produzidos pelos professores da rede estadual, capturados no Fórum de discussão do Programa Conexão Professor, assumidos, neste estudo, como exemplares discursivos para compreender os sentidos do jogo interacional.

Ao mencionar a ACD como possibilidade de empreender a análise pretendida, é oportuno registro da consideração de Barreto (2011a, p. 352): “o discurso, assim como qualquer alternativa teórico-metodológica não dá conta da complexidade do real” (), mas pode permitir aproximações importantes, “na medida em que centrada nas relações entre a dimensão simbólica e a material, passando pela imaginária” (BARRETO, 2011a, p. 353).

Na intenção de compreender os vários sentidos circulantes, assumo as formulações de Norman Fairclough e passo a me referir tanto à definição de *texto* e *discurso*, conseqüentemente, *interação* [*jogo interacional*] na perspectiva desse autor, explicitada principalmente no livro “Discurso e Mudança Social”, tradução da obra *Discourse and social change*” de 1992, publicado no Brasil, em 2001, pela Editora Universidade de Brasília.

Na medida em que este livro é a grande referência na construção de toda a presente seção, apenas quando envolverem outras obras e/ou autores serão explicitadas de modo completo. Sempre que a identificação estiver limitada ao número das páginas, estará em foco esta produção específica de Fairclough (2001).

Fairclough (2006) considera o termo “texto” como uma dimensão do discurso, ou seja, o produto não apenas de textos escritos (no sentido cotidiano de “texto”), mas também da “fala” e outras formas semióticas (imagens visuais, incluindo filmes e fotografias, efeitos sonoros, “linguagem corporal”, incluindo a expressão facial e os gestos e assim por diante). O autor justifica, o termo *texto* “não é um termo perfeito porque tem sido tão intimamente associado com o meio da escrita e é largamente usado neste sentido mais amplo, mas é difícil pensar em um termo melhor” (FAIRCLOUGH, 2006, p.30).

Fairclough (2006, p.21) pondera que, em se tratando de discurso, há “definições conflitantes e sobrepostas, formuladas de perspectivas teóricas e disciplinares” diversas. O autor concebe o uso de linguagem como forma de prática social e “não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, 2006, p.90). É, portanto, um “modo de ação, uma forma em que pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” ou de outra maneira, o discurso é como uma prática, “não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2006, p.91).

O autor concebe o discurso de maneira tridimensional: como texto, como prática discursiva e como prática social. Do seu ponto de vista, a prática discursiva não se opõe a prática social, sendo a primeira uma forma particular da última.

Na primeira dimensão, do discurso como texto, o autor compreende a análise textual orientada para as formas linguísticas e para os sentidos, de maneira simultânea e não separada. A análise textual “pode ser organizada em quatro itens: ‘vocabulário’, ‘gramática’, ‘coesão’ e ‘estrutura textual’” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 103). Entretanto, não se podem dissociar estes itens das suas relações com o contexto em que são produzidos, já que integram “formas materiais de ideologia” (FAIRCLOUGH, 2006, p.116).

A segunda dimensão envolve os processos de produção, distribuição e consumo textual. Os textos “são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos” (FAIRCLOUGH, 2006, p.107). Não apenas são produzidos mediante rotinas complexas, mas são consumidos diferentemente em contextos sociais diversos e sua distribuição pode ser simples ou complexa.

A terceira dimensão, compreendida pelo discurso como prática social, está vinculada mais claramente à ideologia e ao poder, compreendendo, como já foi dito, um modo de ação. Neste modo de ação, circulam sentidos a serem historicamente

dimensionados, ainda que alguns sejam mais frequentemente “lidos” do que outros, tornando-se hegemônicos. O foco da obra básica de sustentação é a “mudança discursiva em relação à mudança social e cultural” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 116). O que mais interessa é entender as relações entre os processos de mudança em nível macro e sua materialização nos eventos discursivos. Nesse sentido, há a combinação de aspectos de “relevância social e especificidade textual ao fazer análise de discurso e explicar a mudança” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 131).

É importante ressaltar que o discurso está dialeticamente relacionado à estrutura social, sendo moldado e restringido por ela em sentido amplo e “em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares” (p. 91). Nesses termos e para os propósitos deste trabalho, se pensado em termos do ciclo contínuo de políticas, elaborado por Bowe e Ball (1992), a ACD permite o estabelecimento de parâmetros para analisar os contextos de influência, de produção de texto e da prática.

Neste ponto, acrescento uma consideração acerca das produções dos autores supracitados. Registro que, em se tratando da fundamentação político-econômica, dialogam com uma referência comum: Bob Jessop, participante do mesmo grupo de Fairclough no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de Lancaster, na Inglaterra, organizado em torno da análise crítica de discurso.

Do ponto de vista dos efeitos construtivos do discurso, Fairclough distingue 3 (três) efeitos básicos, considerando a sua contribuição para as identidades sociais e posições do sujeito; para as relações sociais entre as pessoas e para a construção de sistemas de conhecimento e crença. Pondera que esses efeitos correspondem às funções da linguagem e dimensões de sentido, denominadas, respectivamente, funções “identitárias”, “relacionais” e “ideacionais”:

A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso; a função relacional a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas; a função ideacional aos modos pelo quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações (FAIRCLOUGH, 2006, p.92).

Para objetivar as duas primeiras funções, as “identitárias” e as “relacionais”, Fairclough se reporta a uma categorização de Halliday, explicitada no livro em questão,

concebendo essas funções da linguagem como funções interpessoais: relacionadas às identidades sociais são manifestadas no discurso e como as relações sociais são exercidas.

A prática discursiva é constituída de 2 (duas) formas: convencional e/ou criativa, ou seja, a prática discursiva contribui para reproduzir a sociedade como ela e, também, para transformar a sociedade. É arena de lutas “com uma relação complexa e variável com as estruturas, as quais manifestam apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 94).

Quanto às tendências do discurso contemporâneo, são destacadas: a “democratização”, a “comodificação” e a “tecnologização”. Têm tido um impacto notável na ordem do discurso contemporâneo, “embora seu impacto seja desigual e existam contrastes entre ordens de discurso locais associados a instituições ou a domínios particulares” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 247).

A “tecnologização” designa a estratégia consciente para a promoção de mudanças sociais a partir da intervenção nas práticas discursivas. Segundo o autor, as tecnologias discursivas:

estabelecem uma ligação íntima entre o conhecimento sobre linguagem e discurso e poder. Elas são planejadas e aperfeiçoadas com base nos efeitos antecipados mesmo nos mais apurados detalhes de escolhas linguísticas no vocabulário, na gramática, na entonação, na organização do diálogo, entre outros, como também a expressão facial, o gesto, a postura e os movimentos corporais. Elas produzem mudança discursiva mediante um planejamento consciente (FAIRCLOUGH, 2006, p.265).

A “comodificação”, em se tratando da recontextualização educacional das TIC, adquire especial relevo, é caracterizada como:

O processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias (FAIRCLOUGH, 2006, p.255).

Nas palavras do autor: “o discurso educacional comodificado é dominado por um vocabulário de habilidades, incluindo não apenas a palavra “habilidade”, e palavras associadas como “competência”, mas uma relexicalização completa” (FAIRCLOUGH, 2006, p.257). Sem dúvida, esta é uma formulação fundamental para a abordagem do tripé em que têm se apoiado as reformas propostas para a educação brasileira: diretrizes e parâmetros curriculares baseados em competências, TIC e avaliação unificada.

Entretanto, neste trabalho, em função das características definidoras do *corpus*, o foco principal incide sobre a primeira tendência abordada pelo autor: a “democratização”, entendida como a “retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico dos grupos de pessoas.” (FAIRCLOUGH, 2006, p.248). O autor afirma:

Relações entre língua e dialetos sociais, acesso a tipos de discursos de prestígio, eliminação de marcadores explícitos de poder, em tipos de discurso institucionais com relações desiguais de poder, uma tendência à informalidade das línguas e mudanças nas práticas referentes ao gênero na linguagem. (FAIRCLOUGH, 2006, p. 249).

Cabe pontuar que o autor se concentrou na eliminação de marcadores explícitos de poder, em tipos de discurso institucionais marcados pela assimetria. Observando que variedades linguísticas diferentes do padrão têm sido progressivamente mais aceitas, não deixou de colocar sob suspeita a quebra dos padrões em questão, indagando se estaria havendo real quebra de hegemonia ou se “é a hegemonia simplesmente assumindo novas formas” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 249).

A propósito da “democratização”, a ser mantida entre aspas, Guimarães (2006, p.112) observa que se pode falar em “democratismo”, já que a tendência é a de que os marcadores explícitos de poder se tornem mais sutis, sem serem excluídos. Em outras palavras, a despeito de aparentemente mais democráticos, os discursos podem obliterar “posições e imposições usando vocabulário, gênero textual e arranjos semânticos mais populares” (GUIMARÃES, 2006, p. 92).

Neste mesmo movimento, os marcadores explícitos de hierarquia têm tendido a se tornar menos evidentes. A mudança pode ser constatada em práticas mais tradicionais e mais ‘modernas’, como entre: professores e alunos, pais e filhos, chefes e empregados etc. Para o autor, alguns tipos de marcadores tendem a ser eliminados, como as formas assimétricas de tratamento e como as asserções imperativas, relativizando as “assimetrias no direito de fazer certos tipos de contribuição, como os tópicos de iniciação e perguntas, uso por participantes poderosos de vocabulário especializado inacessível a outros” (GUIMARÃES, 2006, p.250).

Para o autor, especialmente na forma de discurso conversacional, manifestações de informalidade estão sendo projetadas no seu domínio primário, o privado, para a esfera pública. Observando esse movimento discursivo não apenas nos meios impressos, mas

também nos meios eletrônicos, como rádio e televisão, o autor afirma que uma dimensão dessas manifestações informais é uma mudança na relação entre o discurso falado e o escrito, através da aproximação.

Fairclough (2006, p. 252) também observa a dimensão da “democratização” nas relações de gênero na linguagem. Segundo o autor, “a literatura que prolifera sobre ‘linguagem e gênero’ contém estudos que sugerem assimetrias entre mulheres e homens (em favor dos homens) quanto ao total do tempo da fala”. É o que ocorre, por exemplo, na diferença observada no controle, iniciação, fechamento dos tópicos.

A abordagem desses processos remete ao que o autor concebe como controle interacional como chave analítica de conversações, aqui compreendidas no seu sentido mais amplo: não apenas como interações verbais orais, mas como postagens que se sucedem nas relações dos professores entre si e com os temas e tópicos específicos.

Cabe sublinhar que, no contexto desta tese, o foco não está nas relações de gênero, mas nas questões relativas à assimetria e aos modos de lidar com ela. Se os professores contam com espaço inédito de interlocução com os formuladores da política de recontextualização das TIC, é preciso indagar as condições em que a interlocução é produzida e as feições que assume.

Fairclough (2006, p. 191) esclarece que o controle interacional pode ser exercido de maneira colaborativa entre participantes ou pode ser exercido de forma assimétrica, dependendo do grau de controle possível. A importância da “investigação do controle interacional é, portanto, um meio de explicar a realização e a negociação concretas das relações sociais na prática social”.

Entre os elementos que constituem o controle interacional, o autor destaca a tomada de turno “como uma realização organizacional colaborativa dos participantes” (FAIRCLOUGH, 2006, p.192), que pode ser baseada em um conjunto simples de regras. Para o autor, primeiramente, o falante pode escolher o próximo falante. Caso isso não ocorra, qualquer participante pode ‘escolher a si mesmo’ como próximo falante. E, em último caso, o falante pode continuar. Segundo o autor, tais regras podem prevalecer igualmente a todos os falantes, a menos que se trate de uma relação marcada pela assimetria, face à distribuição desigual do poder.

O autor adverte, no entanto, que “nem sempre a tomada de turno é construída em torno de direitos e obrigações iguais para todos os participantes” (FAIRCLOUGH, 2006, p.193). Pode ocorrer que o sistema de tomada de turno seja construído em “tipos de

direitos e obrigações”, denominadas de P = PODEROSOS e N-P = NÃO-PODEROSOS: onde, “P pode escolher N-P, mas o inverso não é possível. P pode escolher a si mesmo, mas N-P não pode; o turno de P pode ser estendido a qualquer número de pontos de completude possível” (FAIRCLOUGH, 2006, p.193). Nas relações institucionais, a tomada de turno está associada aos modos pelos quais ‘gente de dentro’ interage com ‘gente de fora’ (público) ou com quem está posicionado em outros níveis hierárquicos.

Há ainda a questão de que “conversar seguindo o tópico não consiste em blocos de conversa sobre um tópico” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 195). Normalmente, quando se apresenta um tópico os participantes tendem a falar sobre ele, mas não se pode ter certeza de que o tópico apresentado por um participante será o tópico desenvolvido na conversa. Existem muitos tópicos numa conversa e não se pode prever qual o tópico que será eleito pelos participantes.

Os tópicos podem possibilitar o aprofundamento da percepção sobre “as preocupações da vida comum e a estruturação de senso comum do mundo da vida” (FAIRCLOUGH, 2006, p.199). Assim, também é importante a percepção acerca dos mecanismos através dos quais os tópicos são estabelecidos numa conversação: oferta, aceitação/rejeição, reelaboração etc.

Outro elemento importante no controle interacional é a determinação e policiamento de agendas. Para Fairclough, é relevante saber quem apresenta as agendas e como elas são apresentadas. O mesmo vale para o policiamento de agendas: “Como são policiadas e por quem? Um participante avalia as expressões dos outros?” (FAIRCLOUGH, 2006, p.286). As agendas “são frequentemente estabelecidas por P de modo explícito no começo da interação.” (FAIRCLOUGH, 2006, p.196). Por exemplo, um professor no início da aula, um(a) entrevistador(a) explicitando para o(a) entrevistado(a) as razões para ouvi-lo(a) etc. Ao constituir uma agenda, P tenta assumir o controle sobre o início e o término de uma interação.

Fairclough explica que agendas, sejam elas explícitas e implícitas, são policiadas. P sustenta durante uma interação, os outros participantes em suas agendas, isso pode acontecer de várias formas, como: forçar uma explicitação, ser ambivalente e/ou se calar. Esses “são mecanismos de defesa clássicos da parte de N-P em encontros desiguais”, ou seja, “P com o intuito de forçar N-P a ser explícito (a); ou insistência, por parte de P, que N-P reconheça o que foi dito (por exemplo: ‘Você entende isso, não?’)”.

A análise dos processos interativos não pode passar ao largo do controle conversacional, ao mesmo tempo em que não pode se contentar com ele. O que é dito e o modo como os sujeitos envolvidos o dizem compreendem, além dos aspectos pragmáticos, os aspectos semânticos e os sintáticos das práticas discursivas.

Entre os aspectos semânticos, adquirem especial relevo as escolhas lexicais. Para Fairclough, elas são feitas porque somos produtores ou intérpretes de texto. No primeiro polo, estamos, portanto, “diante de escolhas sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio de palavras”. Se estivermos na condição de intérpretes, nos deparamos “com decisões sobre como interpretar as escolhas que os produtores fizeram (que valores atribuir a elas)” (FAIRCLOUGH, 2006, p.230).

Mesmo podendo tender a maior ou menor formalidade, as escolhas “compreendem as palavras e/ou grupos de palavras, em movimentos que não são de natureza individual.” (BARRETO, 2009). Fairclough (2006, p. 230) esclarece que estão em jogo movimentos variáveis socialmente e socialmente contestados, “e facetas de processos sociais e culturais mais amplos”.

Fairclough (2006, p. 230) afirma que a relação das palavras com os significados é sempre de uma palavra para vários significados e “estes estão ‘lexicalizados’ tipicamente de várias maneiras”. Advertindo que diferentes lexicalizações podem mudar o sentido, ou seja, o produtor está sempre diante de uma escolha acerca da palavra e da expressão a ser utilizada. Assim como o intérprete está sempre diante das escolhas de sua interpretação daquilo que foi produzido.

Mudanças semânticas podem partir daquelas representadas no dicionário ou podem ser demarcadas pelos contextos dos sujeitos que falam, pelas práticas sociais. Fairclough destaca que os significados e as palavras estando envolvidos “em processos de contestação e mudança social e cultural, a relação palavra-significado pode mudar rapidamente e assim muitos significados potenciais são instáveis” (FAIRCLOUGH, 2006, p.231).

Barreto (2009, p.165) ressalta, acerca dos processos discursivos discutidos por Fairclough, dois mecanismos discursivos: a relexicalização e a resignificação. A primeira “compreende a produção de novos termos, neologismos cunhados em outras áreas e para outros fins, para dar conta de sentidos que as palavras existentes (supostamente) não expressam.” (BARRETO, 2009, p. 165). A segunda é a “atribuição de sentidos novos a palavras dicionarizadas, como deslocamentos de sentidos”.

Para Fairclough (2006, p.289), a análise dos significados das palavras e/ou expressões precisa ser realizada em contraste: “as formas de lexicalização dos sentidos com formas de lexicalização dos mesmos em outros (tipos de) textos e identificar a perspectiva que subjaz a essa lexicalização”. Nesse sentido, Fairclough (2006, p.289) nos ensina a procurar no texto analisado: ele contém itens lexicais novos? Que significado teórico, cultural e ideológico o texto tem? “Contém evidência de relexicalização (em oposição a outras lexicalizações) de certos domínios de sentido?”.

Para além das escolhas lexicais, estão em jogo as posições ocupadas pelas palavras nas formulações, expressas pelas funções sintáticas que desempenham, bem como as relações dos sujeitos formuladores com as suas formulações, como dimensão pragmática do uso da linguagem. É a “modalidade” que, em princípio, pode ser mais ou menos categórica, como “grau de comprometimento do falante/escritor com suas proposições” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 200).

Segundo Fairclough, qualquer enunciado pode apresentar tipos distintos de modalidade em relação ao grau de comprometimento ou “afinidade” entre os produtores e as proposições de um enunciado. Pode haver graus de comprometimento mais ou menos categóricos, posicionados a favor ou contra o dito (FAIRCLOUGH, 2006, p.199).

Há diferentes meios de realizar a modalidade. Há os verbos auxiliares modais, como “dever” e “poder”; os advérbios de modo, como “provavelmente” e “possivelmente”; e os próprios tempos verbais, como o presente do indicativo (“é”), que indica modalidade categórica; além do recurso a expressões que indicam indeterminação, como “uma espécie de” e “uma coisa assim”; os padrões de entonação; e a fala hesitante.

Fairclough distingue 2 (dois) modos básicos de modalidade: uma subjetiva e outra objetiva. Na primeira, “a base subjetiva para o grau de afinidade selecionado como uma proposição pode ser explicitada: penso/suspeito/acho” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 200). Na segunda, a base subjetiva está implícita, de modo que a opinião do sujeito não está manifesta: “possivelmente/pode ser/é provavelmente”.

Destacando que a modalidade objetiva “frequentemente implica alguma forma de poder” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 200), o autor afirma que comprometimento e afinidade são inseparáveis dos sentidos produzidos. Barreto (2009), baseando-se em Fairclough, afirma que “há casos em que a alta afinidade pode ter pouca relação com o comprometimento de alguém com uma proposição, mas muita relação com um desejo de demonstrar solidariedade” (BARRETO, 2009, p. 164). De qualquer modo, vale sublinhar

que “a modalidade das proposições é contestada e aberta à luta e à transformação” (BARRETO, 2009, p.201), como as tendências discursivas em geral.

Em se tratando das tendências do discurso hegemônico acerca da recontextualização educacional das TIC, um traço comum não é apenas a “democratização”, mantida entre aspas face às suspeitas já expostas, mas a remissão ao que se pode chamar de um “discurso da democratização”, como se as tecnologias permitissem o acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade. Em outras palavras, é como se não houvesse barreiras de acesso, como as representadas pelas patentes e leis de propriedade intelectual, cada vez mais presentes.

Do ponto de vista operatório, Fairclough (2006, p.290) afirma haver sempre análises alternativas possíveis para as amostras discursivas: “não há uma resposta simples, e tudo o que se pode fazer é decidir, diante das análises alternativas, qual parece ser preferível na avaliação da evidência disponível”. É este o núcleo do capítulo 4, sustentando o esforço empreendido na análise das interações nos textos do Fórum de discussão.

Por ora, a base para as decisões inclui a análise das condições de produção das práticas de linguagem focalizadas.

3.2 As condições de produção das postagens

Designada nesses termos, esta seção remete às características do material empírico a ser trabalhado (postagens) e retoma a noção de condições de produção formulada pela Escola Francesa de Análise de Discurso (AD). Charaudeau e Maingueneau (2008, p.114), creditando a Pêcheux a sua formulação, afirmam que a noção substituiu a de “circunstâncias”, demasiadamente vaga para os propósitos analíticos. Alicerçada na expressão marxista “condições econômicas de produção”, a noção opera com as determinações contextuais do discurso. Aqui relacionada ao contexto histórico e situacional (seção 2.1), tem por foco o conjunto de condições que configuram o Fórum de discussão.

Ainda que Fairclough (2001) teça várias e importantes considerações acerca das questões de ordem conversacional, as especificidades do Fórum apontaram para Orlandi (2006) como complemento nesta abordagem. Ao fazê-lo, encontro respaldo em Barreto

(2011a, p.351) para defender que, em relação aos aspectos aqui destacados, as propostas da vertente francesa de AD, a que se filia Orlandi, não são incompatíveis com as formulações do autor inglês que sustenta a tese.

Entre as aproximações detectáveis, é importante assinalar a concepção de discurso em jogo. Ambos os autores não pensam o discurso desprovido de exterioridade ou o tratam formalmente como diferente da ação. Asseveram que os processos constitutivos do discurso, na condição de instância da linguagem, são histórico-sociais. Em outras palavras, trabalham o discurso como prática social indissociável das demais, o que implica ser o discurso um modo de ação que, por sua vez, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, favorecendo a abordagem das relações entre o imaginário e o simbólico, bem como entre os contextos micro e macro, em movimento analítico baseado no materialismo histórico (FAIRCLOUGH, 2001; ORLANDI, 2006).

No caso do Fórum de discussão do Programa Conexão Professor, as condições de produção são fundamentais para a aproximação da empiria, em pelo menos 2 (dois) sentidos: (1) dimensionar os processos de **hibridização** que constituem a configuração textual de postagens, entre a da comunicação oral e a da escrita menos formal; e (2) permitir a captação de nuances nos processos de significação específicos, através das relações entre os sujeitos (interlocutores) e destes com o objeto da interlocução.

Com base nestes 2 (dois) últimos parâmetros, Orlandi (2006, p. 87), partindo do paráfrase-polissemia como fundamento da linguagem, elaborou tipologia discursiva que favorece a captação de formas e sentidos diversos no contexto do Fórum de discussão. Afastando a possibilidade de tipos puros, adverte que o que “há são misturas, articulações de modo [...] que um discurso tem um funcionamento dominante”. Nas palavras da autora, os tipos são:

discurso autoritário: aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando sua relação com o interlocutor; b) discurso polêmico: aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos e, c) discurso lúdico: aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos (ORLANDI, 2006, p. 86).

No que tange à caracterização das funções desta tipologia, Orlandi (2010, p. 86) as sintetiza em: “critério para distinguir diferentes modos de funcionamento do discurso,

tomando como referência elementos constitutivos de suas condições de produção e sua relação com o modo de produção de sentidos, com seus efeitos”.

Em se tratando do Fórum de discussão do Programa Conexão Professor, a própria nomeação aponta para um espaço de discurso polêmico, face ao sentido clássico da palavra “fórum”. Já a inserção deste Fórum no *link Hora do Cafezinho* traz consigo a sugestão de uma atividade lúdica. Mas também há uma Moderadora, identificada apenas como representante da Secretaria que administra o Fórum e o respectivo portal, não apenas investida de inquestionável autoridade, mas detentora do poder de suspender e/ou vetar as postagens dos professores.

Discutindo a formulação da tipologia discursiva, Barreto (1994, p.157) destaca que, “no discurso autoritário, a presença do objeto se oculta no dizer do detentor do poder que, supondo-se agente único faz dos seus possíveis interlocutores, ouvintes e/ou repetidores”. O discurso polêmico é aquele em que se tem “a pretensão de dominar o objeto, direcioná-lo a partir das perspectivas próprias, supõe simetria relativa, já que tomar a palavra é um ato social com as suas implicações” (BARRETO, 2009, p. 86). Finalmente, no discurso lúdico, “os interlocutores se expõem à presença do objeto, numa relação simétrica que favorece a polissemia” (BARRETO, 2009, p.86).

As relações de simetria e assimetria, no caso do Fórum de discussão, são marcadas por sinais diversos, configurando ambiguidade. Por um lado, o título *Hora do Cafezinho* remete à “hora livre” dos professores, representado como lugar da “conversa” informal, do bate papo na hora do intervalo, do lazer, da ausência de compromisso com a participação e de comprometimento profissional com o dito. Sugere um espaço aberto à participação dos professores da rede estadual, supondo a troca de opiniões “livres”, sem censura, sem “cortes”, em uma relação simétrica promovida pela SEEDUC/RJ. Por outro lado, o texto de abertura do mesmo Fórum, ilustrado na figura 1 (seção 2.1), fornece outras pistas discursivas: (1) o compartilhamento de opiniões e a troca de experiências “com os colegas de profissão”; (2) o lugar privilegiado dos locutores autorizados: “a equipe do Conexão Professor estará sempre sugerindo temas interessantes para discussão”; (3) a permissão para as “vozes” dos professores introduzida pela adversativa: “mas você pode e deve participar”; e (4) a exortação à participação através de “fique à vontade”.

Também é importante ressaltar a informação de que, quando utilizamos qualquer programa de busca para localizar o Fórum de discussão do portal Conexão Professor na internet, seu subtítulo é “tudo que interessa ao professor da rede estadual”, embora este

subtítulo não apareça na sua *homepage*. Com o pressuposto de que o que não está contido no portal “não interessa”, é possível dimensionar a tendência monotemática do Fórum.

Tendo sido introduzido a partir da distribuição dos *laptops*, o Fórum remetia às falas relativas às TIC como expectativas. Não atendidas e postos em questão temas que não interessavam ao processo de moderação, o que se verificou foram embates marcados pela assimetria. As relações eram permeadas pela hierarquia do contexto dado: funcionários públicos do Estado do Rio de Janeiro em um Fórum institucional, diante da presença da Moderadora, voz oficial da SEEDUC, em interlocução na forma assimétrica, fundada na superposição de duas hierarquias: a institucional e a operacional.

Assim, pensar o lugar de produção dos discursos na seção *Hora do Cafezinho*, que abriga o Fórum, também implica controle, seleção, interdição e exclusão. Como afirma Foucault (2009), “não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa“ (p. 9). Por outro lado, as posições ocupadas pelos sujeitos no espaço discursivo também precisam ser dimensionadas como práticas dialéticas e possíveis de serem entendidas como posições de resistência, como “um conjunto de práticas exercidas por grupos subordinados que se expressam sob a forma de oposição, numa tentativa de barrar a dominação, de não perder sua identidade e seus costumes” (LEITE; ANDRÉ, 1996, p.45).

Portanto, as posições assumidas pelos professores no espaço do Fórum não podem ser lidas de modo simplista, especialmente porque, inaugurando esse “direito à voz” através do registro escrito no mundo virtual, puderam se inscrever no contexto da produção textual da política de incorporação educacional das TIC.

3.3 O corpus: categorização de temas e subtemas

Esta seção é introduzida pela síntese dos aspectos que constituem o *corpus* do presente estudo, apresentados no capítulo 2:

1. Período da coleta das postagens = dezembro de 2008 a julho de 2010;
2. Total de meses = aproximadamente 15, considerando as suspensões;

3. Total de professores participantes nesse período = 171;
4. Total de tópicos coletados = 127;
5. Total de postagens coletadas = 490.

Aqui, como primeiro movimento de análise, são explicitados os temas contidos neste conjunto, em uma categorização feita a partir da frequência das postagens, pretendendo mapear o conteúdo (BARDIN, 1977) através dos tópicos abordados no Fórum de discussão. A escolha dos estudos de Bardin, neste trabalho, foi especificamente para tratar da organização e mapeamento do material coletado.

Quadro 1 - Apresentação dos temas e subtemas a partir da análise dos tópicos das postagens do Fórum de discussão *online* do portal do Programa Conexão Professor.

Temas	Títulos	Nº de tópicos	Nº de postagens
1	TIC <u>Subtemas:</u> 1. Possibilidades de uso das TIC na escola 2. Reflexões acerca dos usos das TIC e o trabalho do professor 3. TIC e modos de acesso: reflexões e usos 4. Conexão Professor: reivindicações e questionamentos 5. Reflexões sobre o Fórum de discussão <i>online</i> propriamente dito	43	234
2	Trabalho docente e direitos profissionais <u>Subtemas:</u> 1. Funções complementares do docente na escola 2. Saúde do trabalhador/docente	38	109
3	Propostas sem a centralidade da utilização das TIC	24	74
4	Educação e sociedade	15	62
5	Manifestações pontuais	7	11
Totais		127	490

3.3.1 TIC

No primeiro tema foram agrupados tópicos que, explicitamente, mencionavam algum aspecto ou abordagem das TIC. São 43 (quarenta e três) tópicos, com 234 (duzentos e trinta e quatro) postagens ao todo, incluindo desde reivindicações sobre a distribuição dos *laptops* a modos de utilização das tecnologias, ou ainda, reflexões acerca do próprio Fórum

de discussão. Esse tema, para melhor organização, foi subdividido em cinco subtemas: (1) possibilidades de uso das TIC na escola; (2) reflexões acerca dos usos das TIC e o trabalho do professor; (3) TIC e modos de acesso: reflexões e usos; (4) Conexão Professor: reivindicações e questionamentos; e (5) reflexões sobre o Fórum de discussão *online* propriamente dito.

Como exemplos dos tópicos abordados nesse tema, apresenta-se abaixo o questionamento incluído no subtema 1 **possibilidades de uso das TIC na escola**. Nesse tópico, um professor perguntou:

Como você utiliza as ferramentas tecnológicas (como: computador, softwares, DVD, *datashow* entre outros) nas suas ações pedagógicas? (Prof. 159; *Integração e utilização dos recursos tecnológicos no processo ensino-aprendizagem*; Mar 28, 2009; 01:32pm)

Este tópico obteve 11 respostas, entre professores e Moderadora.

Em outro tópico sobre as possibilidades de uso das TIC na escola, um professor referiu-se a um curso de Educação Colaborativa através das ferramentas do *GoogleDocs* que ele estava ministrando e, em seguida, a Moderadora divulgou as ofertas dos Distritos de Tecnologia Educacional:

Boa Tarde!!
Aproveito para divulgar os cursos oferecidos pelos Distritos de Tecnologia Educacional. Os cursos são gratuitos e contam com profissionais habilitados na área de Tecnologia Educacional. Para saber mais: www.cdte.educacao.rj.gov.br
Cadastre-se no site!!!
Os cursos são gratuitos! (Moderadora; *Re: Educação Colaborativa através das ferramentas do GoogleDocs*; Mar 07, 2010; 03:24pm)

Já em outro questionamento sobre a presença das tecnologias na escola, como a referência era à formação dos professores e ao trabalho docente, de maneira explícita, preferiu-se incluí-lo no subtema 2 **reflexões acerca dos usos das TIC e o trabalho do professor**.

A educação presencial pode modificar-se significativamente com as redes eletrônicas. As paredes das escolas e das universidades se abrem, as pessoas se intercomunicam, trocam informações, dados, pesquisas. A educação continuada é otimizada pela possibilidade de integração de várias mídias, acessando-as tanto em tempo real como assincronicamente, isto é, no horário favorável a cada indivíduo, e também pela facilidade de pôr em contato educadores e educandos (José Manuel Moran). A EAD e os cursos presenciais colaboram com esse aprendizado. A utilização de todas as mídias tecnológicas tem o intuito de dar um salto qualitativo na formação permanente de educadores. [...]. Dando suporte e segurança aos docentes. Você professor já fez algum curso nos

Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE)? Já participou de alguma EAD? Tem vontade? Expresse aqui suas experiências. *A tecnologia na Educação requer novas formas de ensinar e aprender, você professor(a) está preparado para essa nova etapa;* (Prof. 20; May 05, 2009; 12:47am)

No tópico abaixo, incluído ainda neste subtema, a discussão proposta pelo Prof. 66 era direta: as TIC substituem o professor? Este assunto teve 17 (dezesete) postagens e 170 (cento e setenta) visitas. A Moderadora foi a primeira a responder:

Olá
E aí ?? Vamos contribuir?
Sugiro para contextualização do tema a leitura do livro Admirável Mundo Novo escrito por Aldous Huxley e o filme Tempos Modernos com Charles Chap'lin atuando e dirigindo. Um grande abraço! (Moderadora; *Re: As tecnologias de comunicação substituem o professor?;* Apr 29, 2009; 11:26am)

O subtema 3, **TIC e modos de acesso: reflexões e uso**, continha tópicos relacionados aos modos de acesso à TIC de maneira geral e não relacionados, diretamente, à escola e ao trabalho docente, embora houvesse tópicos que tratassem das suas implicações, como no exemplo abaixo, em que, diante de pergunta acerca de trabalho com as questões gráficas na Web, a Moderadora responde:

Olá Já que o assunto é grafia...Que tal utilizar a reportagem publicada aqui no Conexão Professor sobre a Reforma Ortográfica e fazer um paralelo entre elas? Olhem o link
abaixo:http://www.ucg.br/ucg/agencia/home/secao.asp?id_secao=1443
Linguagem usada na internet é incorporada pelos jovens
Internautas buscam novas formas de comunicação com alterações na língua portuguesa Abçs (*Moderadora; Re: Novas Grafias na Web;* May 05, 2009; 4:43pm)

Ainda neste subtema, outro tópico abordava os *e-mails*:

A chamada “geração Y”, que cresceu na era da internet (nossos alunos), está conectada o tempo inteiro. E com a entrada dessa garotada no mercado de trabalho, uma nova postura no uso da tecnologia. Para se comunicarem de forma instantânea tem o MSN Messenger, as redes sociais ou os torpedos no celular. Essa nova geração tem até uma tática: primeiro vê se a pessoa está *online* no MSN. Caso contrário deixa um recado no Orkut. E se o tópico for particular, ao invés de scrap, envia um “testemunho” (tipo de postagem que só fica pública se o destinatário autorizar) para ser apagado depois de lido. – Isso não quer dizer que o e-mail vai morrer. Ainda hoje se recebe carta. Mas ele deixará de ser o faz-tudo em um horizonte de uma década. (Prof. 24; *Fim dos e-mails!;* May 01, 2009; 2:08am)

O tópico tratado acima trouxe para o Fórum a reflexão sobre uso de ferramentas de comunicação, utilizadas, principalmente, pelos jovens, como MSN, *Orkut* ou celulares, já que eles não mais utilizam os *e-mails*.

Diferentemente dos tópicos apresentados acima, no quarto subtema, **Conexão Professor: reivindicações e questionamentos**, foram agrupados os tópicos que faziam referência ao próprio Programa, assim como foram abordados procedimentos e critérios utilizados para a distribuição dos *laptops*:

SOU PROF. DE 40H EXTRA CLASSE(COORDENAÇÃO DE TURNO) E FIQUEI MUITO TRISTE AO SABER QUE NÓS NÃO RECEBERÍAMOS LEPTOP,POIS SOMOS TÃO IMPORTANTES PARA OS ALUNOS QUANTO O PROF. QUE ESTÁ EM TURMA, TALVEZ ATÉ MAIS, POR QUE NÓS É QUE DAMOS SUPORTE PARA ELES NA HORA DO SUFOCO DE UMA PESQUISA, TRABALHO,ETC.ESPERO QUE O GOVERNADOR MUDE DE IDÉIA E NOS DÊ TAMBÉM O NOSSO LEPTOP QUE É DE DIREITO, SOMOS TODOS PROFESSORES EXTRA CLASSE OU NÃO ESTAMOS SEMPRE ENSINANDO NOSSOS ALUNOS. (Prof. 04; *NOVA FRIBURGO*; Jun 23, 2009; 1:02pm)

Ainda quero entender o por que o Orientador Tecnológico não tem direito aos *laptops*. Nós Ots estamos indignados somos considerados regentes, e não temos direito mesmo trabalhando com a tecnologia. Sei que outros Ots estão se colocando, quanto a essa exclusão. Abraços, Prof. 50. (Prof. 50; *laptop*; May 05, 2009; 5:03pm)

Já no quinto subtema, **Reflexões sobre Fórum de discussão online propriamente dito**, os tópicos compreendiam ponderações sobre o Fórum de discussão do Programa Conexão Professor, com ênfase nas questões específica do Fórum e não diretamente em relação ao Programa, embora a relação entre conteúdo e continente não pudessem ser deslocadas para um segundo plano.

No exemplo abaixo, a configuração *online*, com os apagamentos que nela podem ser promovidos, foi o alvo. O professor abordou claramente o desaparecimento de tópicos que tinham sido publicados. Após levantar hipóteses, elaborou uma conclusão e pediu explicações “merecidas”:

Alô professores que visitam sistematicamente este espaço! Será que nossa moderadora poderia dizer qual o fim de nossos outros tópicos? Tínhamos fóruns com discussões muito interessantes e do nada eles desapareceram... Primeiro achei que fosse alguma falha de conexão, depois julguei que o site estivesse em manutenção. Finalmente então, entendi que, de fato, haviam sido deletados. Acho que mereceríamos uma explicação. (Prof. 67; *Onde estão os tópicos anteriores?*; Apr 01, 2009; 03:39pm)

Ainda no quinto subtema está a postagem de um professor que discute as interações verificadas no Fórum. A ser retomada na análise registrada no capítulo 4, esta postagem menciona condições para a participação no espaço em tela:

Não sou de frescuras! Acredito que um fórum deva ser usado, colocando nossas opiniões. Para tanto temos que saber criticar e sermos criticados. Colocar o nome de batismo na assinatura para não se esconder. Respeitar as diferenças sempre! Agora, fundamental é ser ao menos educado, mesmo discordando de todas as formas possíveis do que foi colocado. Quando não tiver nada de bom e relevante para falar ficar calado é fundamental. Não estou querendo ser rude com ninguém, mas quero fazer com que este espaço sempre evolua. Estou falando besteiras? (Prof. 89; *Ser educado é condição mínima para ser participante de Fóruns*; May 29, 2010; 08:06am)

3.3.2 Trabalho docente e direitos profissionais

Neste segundo tema foram selecionados os textos relacionados diretamente ao trabalho docente, às áreas do conhecimento em que os docentes atuam e aos seus direitos profissionais. Nele foram encontrados 38 (trinta e oito) tópicos, com 109 (cento e nove) postagens ao todo. Como no exemplo abaixo tratado pelo Prof. 39:

[...]concordo contigo e ainda mais! Não sei se contigo foi assim, mas quando fui assinar meu ato de investidura, me ofereceram a oportunidade de reduzir minha carga horária assinando um determinado papel com um termo de escolha. Até hoje tô pensando no CIEP, sem conseguir nada nesse sentido e cada dia mais DECEPCIONADA com as gestões que enfrentamos heroicamente para mantermos vivo o sonho de educar alguém. Só que horário integral com apoio parcial não dá. Não fiz concurso para servente, nem merendeira, nem administrativo, mas tenho que quebrar galho como posso para que as coisas pelos menos funcionem por aqui. Os contratados (apoio) daqui são muito sobrecarregados com múltiplas tarefas e nem assim a escola funciona tão bem como devia. (Prof. 39; *Re: 40 horas*; May 13, 2009; 10:16am).

Vocês sabem que o salário pago aos professores do Estado do Rio de Janeiro de R\$540 é abaixo do piso regional de R\$550? (Prof.60; *Professor abaixo do salário mínimo no RJ*; Apr 30, 2009; 3:04pm).

Tópicos sobre as áreas do conhecimento em que os professores atuam como Sociologia, Artes e Educação Física etc, podem ser agrupado neste tema.

Professores de sociologia, APRESENTEM-SE!
Com a inclusão obrigatória da disciplina sociologia nos três anos do ensino médio, entramos numa nova etapa da história desta disciplina. Mais do que nunca, precisamos nos reunir, pensar e discutir sobre seus conteúdos e práticas

na sala de aula da educação básica. Que tal começarmos pela nossa apresentação?

Meu nome é Prof. 92 e estou na rede há três anos. Sou da metro III e leciono no Cachambi e em Madureira. (Prof. 92; *Sociologia*; Feb 04, 2010; 9:45pm)

Este tema também continha tópicos relacionados a diferentes funções do magistério, subtema 1 **funções complementares do docente na escola**, como as de gestão ou de coordenação pedagógica:

A sua escola desenvolve algum projeto interessante em termos de Gestão? Então compartilhe aqui suas experiências exitosas!!! (Prof. 90, *Gestão Escolar*, Jun 23, 2009; 7:47pm)

Coordenadores Pedagógicos têm direito ao recesso de junho? (Prof. 34; *Coordenadores Pedagógicos*; Aug 18, 2009; 3:56am)

Também foram encontrados tópicos relativos aos direitos profissionais e à saúde do professor, subtema 2 **saúde do trabalhador/docente**. Como exemplos que seguem:

Estamos à mercê das consequências das questões ecológicas de há muito – veranejar em nosso estado, na cidade maravilhosa é perfeito, porém submeter-se a estar em salas pequenas, como as das de um local onde leciono, com superlotação de alunos, ontem mesmo, duas de minhas alunas assistiram as aulas com as cadeiras na porta, e sem infraestrutura gestora, com por exemplo mais ventiladores, leva-nos a exaustão suprema, submete-nos a elaboração de trabalho medíocre e pode, também nos conduzir, bem como nossos alunos, à enfermidades, como as famosas viroses, que nos retirarão de sala de aula momentaneamente. Penso que talvez pudéssemos rever o calendário, já que é nítido que as estações se alteraram e criarmos períodos para os estudos de acordo com a temperança climática; tal medida salvaguardaria nosso aluno que tem padecido uniformizado em estufas, beneficiaria o docente, e impediria, de imediato, faltas e licenças médicas. (Prof. 144, *Insalubridade nas salas de aula com o calor insuportável*, Mar 05, 2009; 05:42pm).

Querido educador você tem tomado os devidos cuidados para preservar a saúde da sua voz? De acordo com um levantamento feito pela Academia Brasileira de Laringologia e Voz (ABLV), que neste ano realiza a 10ª Campanha Nacional da Voz, aproximadamente 2% dos professores do Brasil terão problemas com a voz e precisarão se afastar da profissão até 2012. Nos eventos que vou, percebo o cuidado dos organizadores com a hidratação da voz dos profissionais que falam por longos períodos. Segundo Dr. Jeferson d'Ávila, presidente da ABLV, o preço que se paga para se ter uma voz saudável não é tão alto assim, bastam alguns cuidados. Em primeiro lugar, abandonar o hábito de fumar e ingerir bebidas alcoólicas, evitar falar alto demais, beber água várias vezes ao dia, não forçar a voz quando estiver gripado e procurar ajuda profissional assim que perceber qualquer alteração na voz. Imagine a felicidade dos professores das nossas escolas públicas se alguém levasse uma garrafinha de água para ele, na sala de aula, de vez em quando! (Prof. 66; *Cuidado com a Voz* Apr 07, 2009; 10:01pm)

3.3.3 Propostas sem a centralidade da utilização das TIC

Considerando os tópicos que continham abordagens relacionadas às atividades pedagógicas nas quais não havia utilização das TIC, ou melhor, em que não havia a centralidade das TIC nas postagens, foi organizado o terceiro tema: propostas de práticas pedagógicas (sem a centralidade da utilização das TIC). Nesse tema foram agrupados 24 (vinte e quatro) tópicos com 74 (setenta e quatro) postagens, entre as quais a Moderadora inclui os cuidados com o meio ambiente e as possibilidades de trabalhar a conscientização ambiental na escola:

Com o objetivo de os representantes dos países que irão atuar na decisão sobre o futuro do clima no planeta, está disponível no site www.hopenhagen.com um petição que já conta com mais de 395 mil assinaturas de todo o mundo. No dia 07 de Dezembro representantes internacionais de 192 países estão presentes na Convenção das Nações Unidas sobre a mudança Climática em Copenhague. O movimento defende um novo começo para a Terra no qual seja possível a construção de um "way of life" proporcionando um futuro melhor para o planeta. A petição trata dos seguintes assuntos;

-> Que seja fechado um acordo definitivo, efetivo e justo;

-> Redução da emissão dos gases que provocam o efeito estufa até 2020;

-> Reforçar a capacidade de resistência do clima nos países mais vulneráveis, proteger vidas e meios de subsistência;

-> Apoio aos esforços de adaptação dos países em desenvolvimento e justiça climática para todos. Para assinar a petição é só entrar em: <http://www.hopenhagen.org/>

Como podemos trabalhar os princípios básicos do meio ambiente na escola e preparar nossos alunos para uma conscientização ambiental?

Deixei a sua sugestão! (Moderadora; *Hopenhagen*; Dec 01, 2009; 03:24pm).

Também são abordadas questões relativas às práticas pedagógicas que extrapolam o espaço da escola, como em:

Olá!!! Como nós temos este canal, no qual podemos conhecer outros colegas e compartilhar nossas dificuldades, gostaria de compartilhar com vcs. A ida dos alunos a Bienal. Como é feita esta ida na escola q. vcs. Trabalham? É pedido a estes alunos alguma tarefa para que eles possam realizar na ida a Bienal? Já fui a este evento e percebo que os alunos sentem um pouco perdidos na Bienal e sem dinheiro não podem comprar nada, muito menos fazer um lanche. Desde já agradeço a cooperação de vcs e desejo muito ouvi-los!!!! Abs, :o) (Prof. 68, *Levar os alunos à Bienal*; Feb 26, 2009; 06:52pm)

3.3.4 Educação e sociedade

No quarto tema, educação e sociedade, os tópicos selecionados estavam inscritos em contextos abrangentes que tangenciavam a educação e questões relativas à sociedade em geral, desde “a qualificação de mão de obra”, “estrutura física e pedagógica das escolas”, “o interesse dos governantes em melhorar a educação” etc. Nesse tema foram agrupados 15 (quinze) tópicos, com 62 (sessenta e duas) postagens feitas, tanto pelos professores, quanto pela Moderadora.

Dados do IBGE mostram que a situação social de brancos, pretos e pardos refletem as histórias de desigualdade e exploração que se iniciaram no Brasil Colônia. Hoje várias universidades públicas adotam o sistema de cotas numa iniciativa de diminuir essas desigualdades. Você apoia essa iniciativa? (Prof. 10, *Livre do açoite da senzala, preso na miséria da favela*; May 11, 2009; 9:57pm).

Como é possível observar, além da discussão das cotas nas universidades públicas, tópico que envolve questões relativas a desigualdades sociais, econômicas, educacionais e raciais, há propostas como a abordagem educacional de questões diversas, como no excerto a seguir:

Olá, gostaria de saber como vocês veem a questão da pirataria no Brasil. É um problema meramente econômico ou também de educação, de informação? (Prof. 90; *A pirataria no Brasil*; May 11, 2009; 11:04am).

Também está classificado neste subtema o anúncio da Moderadora acerca da Plataforma Freire, localizada no portal do MEC, tópico que contou com 20 (vinte) postagens e mais de 300 (trezentas) visitas:

Olá No Conexão Professor deste mês tem um banner sobre o Plano Nacional de Formação do Professor da Rede Pública. A iniciativa VAI contribuir para que os professores que ainda não tiveram oportunidade de cursar a graduação ou que já tenham cursado e ainda não retiraram uma licenciatura possam realizar o antigo sonho.

Abaixo o Link: <http://freire.mec.gov.br/index/principal>

As inscrições estão abertas!!!! (Moderadora; Re:SERÁ QUE NOSSOS GOVERNANTES TEM INTERESSE EM MELHORAR A EDUCAÇÃO?; Jul 27, 2009; 04:53pm).

3.3.5 Manifestações pontuais

No último tema foram agrupados 7 (sete) tópicos de um total de 11 (onze) postagens. Eram abordagens muito variadas e de natureza distinta, que não faziam referência a um único contexto ou que pudessem ser agrupados num dos temas ou subtemas organizados. Assim, a opção foi por agrupá-los no tema 5: manifestações pontuais. É o caso de:

Olá gostaria de compartilhar um olhar multicultural sobre o nosso Rio. Cidade Maravilha, com mazelas é bem verdade. Mesmo as mazelas tem uma plasticidade icônica, bela, de arte. Pura arte. Obra da natureza. obra do ser huano, vivêncis, sobrevivência... Atraí turistas para ver e viver nossas maravilhas e também nossas tristezas. Mas somos uma megacidade com referenciais de muitas outras megacidades. Fiz um texto neste blog, no link abaixo, e gostaria que vocês conferissem, compartilhassem e debatessem comigo aqui no Fórum. <http://ticsarte.blogspot.com/2010/02/dialogos.html>. (Prof. 52; *E o Rio de Janeiro continua lindo...* Mar 02, 2010; 9:25am)

[Gripe A] Já esta por dentro das medidas preventivas? (Prof. 12; *Gripe A*, Jul 30, 2009; 2:46pm).

Cada vez mais, o Natal está se transformando em uma data comercial. Encontros de família, almoços, ceias, abraços e reencontros são pretextos para trocar presentes. Porém, sabemos que Natal é mais do que isso. Independente de Religião. É época de confraternização. Alguns comemoram o aniversário de Cristo, outros não. Mas de qualquer modo, período de encerramento de ciclos e início de outros. No calendário e também na nossa experiência da vida prática. O ano encerra, fazemos festejos de virada de ano, muitos entram em férias, etc[...] (Prof. 52; *O que vai fazer neste Natal?*, Nov 29, 2009; 9:02pm).

Esta categorização permite verificar que os professores não se ativeram à recontextualização educacional das TIC, extrapolando para temas muito variados. Sem pretender dar uma explicação única, como interpretação correta, algumas hipóteses merecem ser consideradas. A primeira delas diz respeito à condição de oportunidade inédita representada pelo Fórum, como forma de injeção ao dizer, sem delimitação temática imposta. A segunda está relacionada às necessidades sentidas pelos professores, incluindo as mais básicas, como salário. A terceira é a discordância, ou pelo menos a desconfiança, em relação às TIC como “solução” para todos os problemas educacionais, seja em nível de pressupostos, seja como conjunto de condições concretas da incorporação proposta: um *laptop*, sem incluir necessariamente um *data show*, para ser utilizado em várias turmas, de muitos alunos. Quanto a outras possibilidades, a análise crítica dos discursos pode fornecer pistas importantes.

4 DA ANÁLISE DA INTERAÇÃO

Este capítulo empreende a análise crítica dos discursos materializados nas postagens que integram o Fórum de discussão do Programa Conexão Professor e constituem o *corpus* deste trabalho. Está estruturado a partir de 2 (duas) seções: (1) a retomada sintética das considerações discursivas tecidas no capítulo 3, aqui assumidas como pontos de entrada: controle interacional, escolhas lexicais e modalidade; e (2) a análise propriamente dita, organizada não mais a partir dos temas abordados, como na análise de conteúdo esboçada no capítulo anterior, mas a partir dos tópicos neles inscritos.

4.1 Os pontos de entrada

Retomando o exposto acerca dos mecanismos discursivos no capítulo 3, os pontos de entrada escolhidos foram o controle interacional, as escolhas lexicais e a modalidade. Seguem, abaixo, as justificativas para tanto.

4.1.1 Controle interacional

Na análise de conversações, Fairclough (2001) destaca o controle interacional que, por sua vez, compreende: (1) a seleção e a mudança de tópicos; (2) a distribuição e/ou a tomada de turno; e (3) os processos de abertura/fechamento.

A seleção e a mudança de tópicos seriam função precípua da Moderadora, de acordo com o texto de abertura do portal Conexão Professor, objeto de análise em 3.2: “a equipe do Conexão Professor estará sempre sugerindo temas interessantes para discussão, *mas você pode e deve* participar” (destaques meus).

Assim sendo, é possível afirmar que, na cena discursiva posta na internet, os movimentos de introdução de tópicos e a tomada de turno eram facultados a todos, não sendo, portanto, um dos critérios centrais de análise. Já o controle do desenvolvimento dos

tópicos foi importante para verificar se os usuários do Fórum se manifestavam acerca de cada tópico proposto, se seguiam com ele ou não, se faziam derivações etc. No conjunto, permitiram a discriminação dos tópicos aceitos e dos rejeitados pelos professores.

No espaço do Fórum, foi possível, também, perceber que alguns participantes, talvez para “manter o piso”, não falavam. Por vezes, era a Moderadora que não falava, em um ato de silêncio que poderia ser compreendido “como forma de reafirmar o próprio controle, ou como forma de criticar os outros implicitamente” (FAIRCLOUGH, 2001 p. 193).

A tomada de turno integrava o processo de determinação e policiamento da agenda. Assim, por vezes levada a considerar um tópico não introduzido por ela, mas desenvolvidos reiteradamente por diversos participantes, as ações da Moderadora também favoreceram a análise dos processos de abertura e fechamento de tópicos.

Outra demonstração da tomada de turno no contexto assimétrico, ainda que relativizado pelo pacto da *Hora do Cafezinho* e pelas condições de produção das postagens, pôde ser percebida quando a Moderadora dirigia sua postagem a um professor específico, escolhendo o seu interlocutor.

Na análise do jogo interacional, a centralidade dos tópicos não dispensa a abordagem de outros aspectos constitutivos dos usos da linguagem: das palavras que os sujeitos escolhem para se expressar e das relações de maior ou menor comprometimento e/ou afinidade com o que dizem. Daí a inclusão das escolhas lexicais e da modalidade como pontos de entrada.

4.1.2 Escolhas lexicais

Já foi dito que as postagens eram produzidas como que em uma conversa informal, sem a elaboração mais criteriosa da linguagem escrita, ainda que também fossem destinadas a significativa publicização. Também já foi dito que o Fórum de discussão configurava espaço inédito de participação no contexto de produção textual, mesmo que circunscrito à *Hora do Cafezinho*. O Fórum, nas suas condições de produção e por sua inscrição na tipologia discursiva explicitada em 3.2, com tendências polêmicas, autoritárias e lúdicas, traz para o centro da cena analítica as palavras escolhidas pelos participantes.

Os aspectos acima, no seu conjunto, implicam diferentes formas de polidez como estratégias dos participantes “para mitigar os atos de fala [escrita] que são potencialmente ameaçadores para a sua própria ‘face’ ou para a dos interlocutores” (FAIRCLOUGH, 2001, p.203). As referidas estratégias são, no caso, afetadas por sua representação como “Moderadora”, ao mesmo tempo com a sua posição grafada com inicial maiúscula e mantida no anonimato. A ambiguidade constituída por afirmação de importância e ausência de identificação pode ser uma chave de leitura para a ocupação daquele espaço por reivindicações e questionamentos expressos sem preocupação com a polidez, já que não há uma “face” em jogo.

Provavelmente pelo mesmo motivo, inseparável da representação do centro de poder (SEEDUC) como instância distante, as referências a pessoas no Fórum tendem a incluir alguns índices de indeterminação dos agentes para se referir à Moderadora ou ao governo.

De modo sintético, as palavras escolhidas tendem a ser duras, à exceção de algumas poucas manifestações.

4.1.3 Modalidade

O grau de comprometimento e/ou afinidade com as proposições das/nas postagens também é bastante afetado pelas condições postas na subseção anterior. O movimento de reivindicação tende a ser marcado pela modalidade categórica, especialmente quando o que está em jogo são questões que afetam as condições materiais e o cotidiano da vida profissional. Assim sendo, é no embate entre as afirmações categóricas e as modalizadas que se desenvolve a análise das postagens.

4.2 Os sentidos em jogo

A análise empreendida busca, nesses textos, pistas discursivas como marcas do jogo interacional dos diferentes sujeitos participantes do Fórum de discussão *online*. Foram

realizadas análises, por certo não as únicas, mas algumas possíveis dentre as muitas que poderiam ser feitas, dados os limites da própria leitura. Nessa perspectiva, aponto algumas tendências nos discursos circulantes apreendidos no jogo interacional dos participantes do Fórum: Moderadora e professores.

Para atender aos propósitos desta abordagem teórico-analítica, retomo alguns dados acerca do *corpus*: o total de tópicos coletados foi de 127 (cento e vinte e sete), dos quais 14 (quatorze) foram tópicos propostos pela Moderadora. Por esse motivo e para viabilizar a organização do material coletado para análise, os tópicos foram agregados em 2 (dois) conjuntos (movimentos de disposição do material coletado): o primeiro movimento diz respeito aos tópicos que foram propostos pela Moderadora para serem discutidos no Fórum; e o segundo refere-se aos tópicos que foram propostos pelos professores, aguardando respostas tanto pela Moderadora quanto de outros professores. No cruzamento dos dois movimentos, a busca é a do controle interacional e dos modos pelos quais ele foi exercido.

Segundo Lüdke e André (1986), no processo de coleta de dados “a decisão sobre quais devam ser os focos específicos de investigação” é realizada em função “do que pretende a pesquisa e as características particulares da situação pesquisada” (p.46). Desse modo, foram coletadas todas as postagens possíveis entre dezembro de 2008 e julho de 2010 e o recorte para análise foi realizado a partir da categorização dos temas. A partir destes movimentos, são agora analisados os tópicos escolhidos em função das questões que sustentam a pesquisa.

4.2.1 Tópicos que foram propostos pela Moderadora

Dos 127 (cento e vinte e sete) tópicos coletados, 14 (quatorze) tópicos foram propostos pela Moderadora (incluindo os da “Equipe Conexão”), o que significa, aproximadamente, 11% dos tópicos propostos. Dos 14 (quatorze) tópicos propostos pela Moderadora, em 5 (cinco) os professores não se manifestaram, ou seja, cerca de 35% das proposições não foram respondidas pelos professores.

Nos tópicos, introduzidos pela Moderadora, que não suscitaram qualquer comentário, foi possível constatar que houve visitas (*views*). Por mais que se possa

suspeitar das razões dos silêncios diante dos assuntos sugeridos, eu não teria como assegurar os motivos e isso esvaziaria as intenções de análise. Portanto, preferi indicar algumas possibilidades para a não manifestação dos professores: (1) não eram temas que mobilizassem os professores; e (2) os professores não se sujeitavam a tópicos que lhes parecessem muito distantes ou específicos, como no caso da “Educação Inclusiva”.

Um traço comum aos tópicos sugeridos pela Moderadora era a apresentação de assuntos que estavam sendo tratados naquele momento/contexto, como “Hopenhagem”; “Olimpíada de Jogos digitais”; e ainda, os tópicos sobre o ENEM e o Dia Internacional da Mulher. Foi possível verificar que isso ocorreu em 6 (seis) dos 14 (quatorze) tópicos por ela postados. Os demais, explícita ou implicitamente, se referiam às TIC, objeto da própria implantação do Programa Conexão Professor, acompanhando a distribuição dos *laptops*. Em outras palavras, a Moderadora não apresentava tendência monotemática.

As escolhas na pesquisa acontecem em função do objeto investigado e das abordagens teórico-metodológicas privilegiadas na investigação. Desse modo, entre os critérios para a seleção dos tópicos para análise, destaco os referentes às TIC, mais numerosos, sem deixar de incluir aqueles cujas marcas linguísticas forneçam pistas para aspectos importantes dos sentidos postos em circulação no jogo interacional.

Retomo aqui a decisão de reproduzir fielmente as postagens no Fórum, mesmo quando correções ou a aposição de [sic] parecessem mais adequados a uma tese. Afinal, são manifestações dos professores em situações mais próximas ao “bate papo” e vários problemas de digitação são até mesmo previsíveis.

Também parece oportuno lembrar a decisão de me referir aos professores por números, de modo a não expor a sua identidade sem a devida autorização para tanto. Com a designação “professores”, corro o risco de receber críticas relativas ao gênero utilizado, já que as mulheres são a maioria dos profissionais na área. No Fórum, é possível afirmar que há 118 (cento e dezoito) mulheres e 46 (quarenta e seis) homens identificados, bem como uns poucos *nicknames* que não fornecem a indicação de gênero. É o que ocorre com “Pra q se não me vê” e “Agora sem cinema”. De todo modo, o uso do termo genérico, masculino plural, é aqui justificado pelo foco posto no par formado por Moderadora e professores e não nas diferenças diretamente relacionadas à identidade de gênero dos participantes.

4.2.1.1 Tópico - Aprendizagem Colaborativa

O primeiro tópico que analiso traz o tema *Aprendizagem Colaborativa*. Nele, a Moderadora inicia definindo as condições para o desenvolvimento do que denomina “aprendizagem colaborativa” e em seguida, pergunta qual o entendimento dos professores a respeito do assunto.

As condições básicas para a aprendizagem Colaborativa são a Interdependência positiva; responsabilidade coletiva; interação contributiva; uso apropriado de habilidades sociais e processamento da equipe: formação, turbulência, normalização e execução. O que vocês entendem por Aprendizagem Colaborativa e quais projetos escolares vêm realmente atendendo essas condições na sua Escola? (Moderadora; *Aprendizagem Colaborativa*; Jul 27, 2009; 05:08pm)

Ao expor primeiramente a definição, segundo o seu próprio entendimento, e só depois perguntar o entendimento dos professores, a Moderadora evidencia que construções diferenciadas da sua, no limite, não estariam corretas. De qualquer modo, indica o cerceamento da própria pergunta (“O que vocês entendem...?”), já que, antes de fazê-la, fornece a definição.

Os adjetivos empregados pela Moderadora para qualificar a Aprendizagem Colaborativa sugerem um caráter indiscutível para o seu desenvolvimento (“positivo”, “coletiva”, “contributiva”; “apropriado”). Nesse sentido, é possível indagar: quem se oporia a uma abordagem educacional com essas qualidades? Seria esta uma pergunta retórica ou um modo sutil de se referir ao “não saber” dos professores?

O que não está posto são as condições de produção que envolvem a abordagem. Basta considerarmos a diversidade das escolas estaduais, e, em muitas delas, as precariedades de infraestrutura e pessoal. No meu ponto de vista, o aspecto mais importante em se tratando de uma abordagem colaborativa vinculada às TIC é a carência de professores na rede de ensino. Com Barreto e Ramos (2011), refiro-me “ao cruzamento dos discursos acerca dos “professores que faltam” e do que “falta aos professores” [que] tem legitimado a substituição tecnológica” (p.10).

Em resposta, o Prof. 102 tende a corroborar o discurso da Moderadora:

O próprio panorama social já demanda a existência da aprendizagem colaborativa, aprender, hoje, perfaz um caminho trilhado por todos. A

participação mais democrática dentro dos estabelecimentos de ensino, confere a instituição uma roupagem nova em que as decisões e ações, bem como atitudes dizem respeito a todos. A interatividade se faz presente na convivência e trocas entre os membros. A educação a distância é um bom exemplo de como acontece a aprendizagem colaborativa, um ambiente em que a interatividade ocorre "visando não apenas a monitoração do trabalho em equipe mas também o direcionamento para a aquisição das habilidades sociais pelos aprendizes, satisfazendo as 5 condições básicas identificadas pela teoria da interdependência social para que ocorra colaboração". Todo processo e ações que envolvem a aprendizagem colaborativa está inserida em um contexto amplo, norteado por contextualizações necessárias e possíveis para que o aprendizado ocorra. (Prof. 102; *Re: Aprendizagem Colaborativa*; Jul 28, 2009; 02:50pm).

O professor demonstra que “entende” do que se trata e seu pressuposto é o de que a aprendizagem colaborativa insere-se no cenário da sociedade como alternativa única ou melhor, sugerindo mesmo anuência em relação à substituição tecnológica. Ressalta, inclusive, que a importância da EAD nesse processo, tomando como exemplo da aprendizagem colaborativa, remetendo, assim, centralidade ao discurso da incorporação das TIC na educação, ideia fortalecida pela modalização categórica [“é”].

4.2.1.2 Tópico - Olimpíada de Jogos Digitais

Neste tópico, percebo o mesmo movimento da Moderadora: primeiro define, valoriza o tópico e depois faz uma pergunta aos professores. Demonstra, assim, que sua agenda é explícita e poderá ser policiada:

A Olimpíada de Jogos Digitais e Educação (OJE) é uma aventura virtual desenvolvida no formato de uma gincana de jogos digitais, a qual valoriza os conteúdos escolares, a capacidade de trabalhar em conjunto e o engajamento de todos na construção de um futuro hoje! OJE é um Projeto Educacional desenvolvido pela Secretaria de Educação em parceria com o Porto Digital, voltada para alunos e professores das escolas da rede pública estadual de ensino, onde o jogo digital é visto numa perspectiva educativa, necessitando assim da experiência e mediação didática dos professores. Os alunos da sua escola vão participar??? (Moderadora; *Olimpíada de Jogos Digitais*; Oct 21, 2009; 10:57pm).

Há apenas uma resposta e, nela, o Prof. 52 procurou demonstrar um maior grau de afinidade com o tópico proposto.

Infelizmente, ao menos nesse primeiro momento não. Mas gostaríamos e deixo aqui registrado o nosso interesse. Se houver outra oportunidade... (Prof. 52 *Re:*

Olimpíada de Jogos Digitais Nov 01, 2009; 10:25am).

Além de utilizar-se do advérbio de modo [“infelizmente”], se colocou na primeira pessoa do plural [“gostaríamos”; “nosso interesse”], indicando que respondia pela escola e não apenas pelo professor.

Nos 2 (dois) tópicos acima, de maneira clara, as proposições desencadeiam respostas dos professores: eles aceitam o tópico proposto pela Moderadora. Contudo, nos tópicos seguintes, verifico que os participantes rejeitaram, redirecionaram ou ampliaram a agenda proposta. As postagens dos professores tendiam à disputa do tópico com a Moderadora.

4.2.1.3 Tópico - Como tudo funciona

A Moderadora publica uma indicação de *site* para estimular os professores a refletir sobre o que aconteceria se ocorresse um colapso na internet.

Bom Dia!

A dica de hoje é o site : Como tudo FUnciona , hospedado no sítio:

<http://www.hsw.uol.com.br/>

Uma das matérias que me chamaram atenção foi uma sobre o que aconteceria se a internet sofresse um colapso?

Eles fazem uma análise passando por um choque econômico e político . Muito interessante!!!(Moderadora: Como tudo funciona; May 13, 2010; 11:41am).

Esse tópico tendia ao discurso lúdico. Sendo uma “dica”, poderia remeter ao campo semântico da curiosidade, não havendo a intenção de controlar os percursos de sentidos. A Moderadora faz algumas escolhas lexicais instaurando no tópico uma informalidade [“dica de hoje”], além de tentar intensificar a proposta do tópico qualificando-o como “Muito interessante!!!”, triplicando a ocorrência da marca de pontuação. Essa informalidade é seguida pelo professor, que acabou por propor outra discussão, extrapolando a “dica” da Moderadora e disputando o controle do tópico. Ampliou o texto, deslocando o sentido posto em circulação pela Moderadora.

A informalidade do professor tendia a anular a hierarquia: “Agora, quebra essa [...]”. O Prof. 90 modaliza utilizando-se do verbo “quebrar” como gíria, no sentido de “resolva essa questão”, utiliza o imperativo [“quebra” e “forneça”], procurando garantir

que a Moderadora dê a sua opinião a respeito do texto que ele postou, atribuindo-lhe (ou tentando atribuir) o turno seguinte.

O professor, além de requerer a participação da Moderadora, de maneira informal e/ou em tom de zombaria [“Valeuuuu?”], expressa pelo prolongamento da letra “u”, termina sua postagem como quem diz: aproveitou o que eu disse?

Quer ver a net e muito mais CAIR?

http://www.discoverybrasil.com/desastre_perfeito/desastre_perfeito_episodio2/index.shtml

Sob a superfície ardente do sol, uma poderosa força poderia nos fazer regressar à Idade da Pedra. A cada 11 anos, o sol entra em um turbulento ciclo, a época mais propícia para que o planeta sofra uma tempestade solar. O próximo máximo solar ocorrerá no ano de 2011.

Tem mais!!! http://www.discoverybrasil.com/desastre_perfeito/index.shtml

[Agora, quebra essa e forneça sua opinião sobre o texto que coloquei hoje!](#)

Valeuuuu? (Prof 90, Re: *Como tudo funciona*, May 13, 2010; 09:31pm).

A Moderadora, por sua vez, não responde.

4.2.1.4 Tópico - Quais estratégias a sua escola está organizando para que os alunos tenham uma boa atuação no ENEM?

O tópico abaixo está relacionado ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):

O Ministério da Educação vai aplicar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nos próximos sábado (3) e domingo (4). Neste ano, em vez das 63 questões de múltipla escolha, a prova passa a ter 180, além da redação. Como sua escola se organizou para que os alunos se adequassem a esta nova modalidade de avaliação? (Moderadora; *Quais estratégias a sua escola está organizando para que os alunos tenham uma boa atuação no ENEM?* ; Sep 30, 2009; 11:03am).

No tópico proposto acima, a Moderadora trazia questões diretamente relacionadas às informações oficiais sobre o ENEM: datas e alterações da avaliação e, logo em seguida, perguntou como a escola estava se organizando para contemplar essas alterações. Nesse questionamento, a Moderadora parecia desvincular-se do lugar de onde falava, que era a própria SEEDUC, ao demonstrar ou um desconhecimento, ou, de outro modo, um proposital distanciamento em relação à responsabilidade do poder público em preparar os professores e as escolas para a implementação dos sistemas de avaliações nacionais, tarefa

fundamental a ser desempenhada pelas Secretarias de Educação.

As respostas dadas pelos professores indicaram uma tentativa de extrapolar a pergunta. Em relação a esse tópico, quatro professores se manifestaram. Primeiro, o Prof. 5:

A pergunta deveria ser: e o Estado, o que anda fazendo para ajudar o professor nessa tarefa? Será que nossa classe só merece cobranças??? (Prof.5; Re: Quais estratégias a sua escola está organizando para que os alunos tenham uma boa atuação no ENEM?, Feb 27, 2010; 10:30am).

Esse professor redireciona a pergunta da Moderadora. Utiliza-se do futuro do pretérito [“deveria”] e da modalidade informal [“anda fazendo”] para contestar as ações do Estado, no sentido de distância em relação às suas obrigações. Colocou em cena a discussão do papel da SEEDUC em termos da utilização de sistemas nacionais de avaliação de desempenho dos alunos e, por extensão, da formação continuada dos professores. Em seguida, protestou quanto às exigências e cobranças que se sucedem no cotidiano seu trabalho.

Depois o Prof. 89 se posicionou, dizendo:

Alguém ainda pensa que isto é feito em alguns meses? Isso é fruto de um Ensino Médio de qualidade desde a primeira série do E.M.. Não se constrói um Edifício sem fundações! O professor que trabalhar sério para esse fim será admoestado pelos gestores que trabalham pelas estatísticas e “aparecer bonito na foto”... – Tá chegando outro fax da coordenadoria... Meu Deus!!! (Prof 89, Re: Quais estratégias a sua escola está organizando para que os alunos tenham uma boa atuação no ENEM?; Mar 06, 2010; 07:21am).

O professor acima questionou de forma sarcástica a cobrança feita pela Moderadora. De modo categórico, contestou as bases da ação do Estado: “Não se constrói um Edifício sem fundações!” Fez alusão ao fato de que os gestores cobram apenas resultados para modificar os índices de avaliação e continuar em suas posições políticas de forma confortável, talvez propícia às reeleições. Contestou a cultura de “aparecer bonito na foto”, sem se preocupar com o processo de ensino-aprendizagem nas suas várias dimensões. Registrou, através do apelo religioso [“Meu Deus!!!”] relacionado ao medo e ao pedido de socorro, as decisões políticas que chegam via “fax”.

Nesses exemplares de linguagem, é possível identificar a posição de resistência dos professores. Eles se manifestaram contrários às cobranças reiteradas pela Moderadora, como representante oficial da SEEDUC, e reagiram criticamente, cobrando do governo

estadual a responsabilidade por encaminhamentos que não dizem respeito apenas à realização de uma prova para avaliar desempenho dos alunos. Ao contrário, trata-se de um processo que diz respeito aos gestores, à escola, aos professores, ao poder público, que em última instância, deve viabilizar infraestrutura necessária para a implantação de um sistema de ensino de qualidade.

Os dois professores não dizem como suas escolas se organizaram para o ENEM, mas dizem que para essa organização existir é necessária a presença do Estado, dizem que essa organização da escola é um processo, que não pode se limitar ao período imediatamente anterior à data da prova.

O terceiro professor não se referiu apenas ao ENEM:

Ensino Médio NÃOOOOOOOOOOO Ensino fundamental, é nele em q se aprende a ler , interpretar tetos, logica, abstração tudo o q é necessario para se fazer um bom ensino médio. EXAME ADMICIONAL< VoLTAAAAA (Prof. 95, Re: *Quais estratégias a sua escola está organizando para que os alunos tenham uma boa atuação no ENEM?*, May 29, 2010; 04:00am).

Expôs que a questão não se restringe ao Ensino Médio e sim diz respeito ao Ensino Fundamental, ou seja, à Educação Básica, inserindo a discussão numa perspectiva ampliada, ao constatar que avaliações no fim de uma etapa acabam por verificar aquela etapa e não o processo como um todo.

O professor utilizou do recurso da letra maiúscula (caixa alta no teclado) e do prolongamento das letras [“O” e “A”], para representar um grito e questionar o sistema de avaliação, para pedir de forma enfática o retorno do exame admissional, prova realizada até a década de 1950 para a passagem do primário (ora Ensino Fundamental I) ao ginásial (Ensino Fundamental II). Sua proposição pode ser entendida como uma denúncia de que os processos educacionais do Ensino Fundamental e Médio estão em desarmonia e fragilizados, sobretudo, nas aprendizagens básicas.

O último professor a postar neste tópico, não relaciona sua manifestação ao exame específico, mas à cultura da avaliação externa sendo implantada no país:

E agora estão querendo o exame para o professor também!! (Prof. 113, Re: *Quais estratégias a sua escola está organizando para que os alunos tenham uma boa atuação no ENEM?*, May 29, 2010; 09:19pm).

Demonstra, assim, subverter o questionamento proposto pela Moderadora sobre a avaliação do ENEM. O professor lembra a avaliação dos professores que estava sendo

anunciada pelo MEC. Com a indeterminação do sujeito [“estão querendo”] remete às pressões externas, reforçando, através da extrapolação, as críticas feitas pelos professores anteriores acerca do modelo de avaliações nacionais centrado no desempenho, como se este fosse determinado por fatores superáveis em curto prazo. Sem “fundações”.

A Moderadora não respondeu a nenhum destes posicionamentos dos professores. Como também não policiou a agenda, parece ter apenas assistido às demonstrações contundentes de indignação. No caso, o movimento de resistência à forma como o Estado responsabiliza os professores assumiu o caráter de deslocamento do sentido posto em circulação. Assim, a preparação para o ENEM passou a abranger muitos outros sentidos, tendo em comum as relações entre a avaliação externa e as condições de ensino. Se não houve exatamente a mudança da parte substantiva do tópico (avaliação), também não houve o desenvolvimento pretendido na postagem inicial.

A principal direção tomada pelos professores às proposições feitas pela Moderadora, exemplificadas acima, parece ameaçar a construção dos professores como interlocutores pela Moderadora. Nas suas contestações e enfrentamentos, os sujeitos rejeitaram a posição que a Moderadora lhes atribuía no Fórum.

4.2.1.5 Tópico - Planejamento Escolar

No próximo exemplo a Moderadora dirige sua postagem a todos os professores:

Nesta primeira semana todos os professores, coordenadores, diretores e a comunidade estão envolvidos com o planejamento do ano escolar. O planejamento deve atender não só as matrizes curriculares como respeitar o universo em que a escola encontra-se inserida. O planejamento atende as necessidades do aluno? (Moderadora; *Planejamento Escolar*; Feb 02, 2010; 05:35pm,).

Na perspectiva do controle do tópico, a Moderadora não obteve a resposta esperada à sua pergunta sobre “planejamento escolar” e os professores ampliaram o tópico marcando a contestação de modo a disputar o sentido de “planejamento escolar”. Apesar da modalidade categórica [“deve atender não só... como...”], os professores silenciaram acerca do sentido atribuído pela Moderadora e inscreveram sentidos outros ao remeter para suas condições de trabalho.

As postagens publicadas dos professores referiam-se ao trabalho docente, à valorização profissional, às condições de trabalho, aos salários, ao tempo de dedicação profissional. Como nos exemplos abaixo:

O melhor planejamento escolar é dar condições dignas de trabalho e salário e, principalmente, respeito ao educador. (Prof. 5, *Re: Planejamento Escolar*; Feb 27, 2010; 10:10am,).

Uma grade super apertada, como digo sou do MST (Movimento Sem Tempo), uma falta de base incurável! O aluno chega ao Ensino Médio sem condições de interpretar textos, não acompanha os cálculos... [...] (Prof. 89, *Re: Planejamento Escolar*; Mar 06, 2010; 06:05am,).

A cada GOVERNO, mudam as regras, mudam os objetivos, incluem mil objetivos secundários[...]. Vejam o plano de cursos dos anos anteriores, mudou alguma coisa, não, mudou a maneira de falar dos mesmos itens, é tudo um engodo. (Prof 118, *Re: Planejamento Escolar*; May 29, 2010; 04:12am).

Os professores redirecionaram a questão do planejamento e passaram a tratar da valorização docente, mencionando o respeito ausente e outras questões que reposicionaram os sujeitos imaginados pela Moderadora, bem distantes dos interlocutores reais. Aqueles sujeitos ali posicionados não estavam fixados no que ela propunha. Ao contrário, mostravam-se desejosos de problematizar questões estruturais que perpassavam o processo de planejamento escolar, como por exemplo, medidas concretas de valorização do seu trabalho.

A proposição da primeira resposta é categórica: “o melhor planejamento escolar é dar condições dignas de trabalho”; fazendo desse modo um deslocamento de sentido radical. Apagou o sentido de planejamento escolar relacionado ao currículo e ao contexto escolar proposto pela Moderadora, deslocando-o para um sentido de planejamento indissociável de condições de trabalho dignas.

O Prof. 89 também ancorou sua postagem em outro sentido, ao colocar a questão da sobrecarga de trabalho a qual estão submetidos os professores, através da sigla ‘MST’, originalmente associada ao movimento social camponês de resistência e luta: o Movimento dos Sem Terra. O professor descreve sua sigla como “Movimento dos Sem Tempo” para demonstrar sua indignação contra a opressora e sobrecarregada jornada de trabalho, além de denunciar que o número de horas trabalhadas pelo professor, por si só, não garante bons resultados no processo de aprendizagem básica dos alunos. Ao qualificar a falta de aprendizagens básicas como “*incurável*”, retirando do campo semântico da saúde e

ressignificando no campo da educação, sugere a gravidade do problema: não há tratamento para uma doença que já está no fim do seu ciclo evolutivo, ou seja, não há como se ter resultados satisfatórios no fim do processo educacional (Ensino Médio), se há lacunas no início do ciclo básico (Ensino Fundamental).

O Prof. 18 leva ao limite o questionamento dos sentidos postos em circulação pela Moderadora, ao afirmar categoricamente que “é tudo um engodo”.

4.2.1.6 Tópico - Parabéns Mulheres!!!!

O tópico proposto pela Moderadora tinha por foco o *Dia Internacional da Mulher* (08 de março). Nesta, a Moderadora traz um texto de cunho religioso, parecendo, que a valorização que imprime é a de um certo tipo de mulher: uma mulher religiosa que crê nos dogmas e valores religiosos. Considerando onde essa postagem foi veiculada, um Fórum de discussão *online* para professores, a pressuposição é de uma “professora religiosa” ou aquela que crê nos valores religiosos. A Moderadora postou:

Bem aventurada a mulher que cuida do próprio perfil interior e exterior, porque a harmonia da pessoa faz mais bela a convivência humana. Bem aventurada a mulher que, ao lado do homem, exercita a própria insubstituível responsabilidade na família, na sociedade, na história e no universo inteiro. Bem aventurada a mulher chamada a transmitir e a guardar a vida de maneira humilde e grande. Bem aventurada quando nela e ao redor dela acolhe faz crescer e protege a vida. Bem aventurada a mulher que põe a inteligência, a sensibilidade e a cultura a serviço dela, onde ela venha a ser diminuída ou deturpada. Bem aventurada a mulher que se empenha em promover um mundo mais justo e mais humano. Bem aventurada a mulher que, em seu caminho, encontra Cristo: escuta-O, acolhe-O, segue-O, como tantas mulheres do evangelho, e se deixa iluminar por Ele na opção de vida. Bem aventurada a mulher que, dia após dia, com pequenos gestos, com palavras e atenções que nascem do coração, traça sendas de esperança para a humanidade. (Moderadora; *Parabéns Mulheres!!!!*; Mar 07, 2010; 03:35pm).

A imagem de “professora religiosa” é construída a partir da recontextualização do discurso do Sermão da Montanha²⁴, com a reiteração das bem-aventuranças na abertura de cada uma das proposições. A escolha extrapola o nível estritamente lexical, retomando todo o contexto do discurso [“evangelho”] que lhe serve de base. Não pode ser lido como

²⁴ [Evangelho de Mateus](#), mais precisamente do capítulo 4, versículo 23, ao capítulo 7.

paródia, na medida em que seu conteúdo [“Cristo”] e tom de exortação assumido não admitem essa possibilidade.

Há, entretanto, uma extrapolação digna de nota. Ao afirmar: “Bem aventurada a mulher que, ao lado do homem...”, a Moderadora expressou também a sua concepção acerca das relações entre gêneros e a condição da mulher na sociedade. De qualquer modo, em se tratando de um Fórum integrado por professores da rede pública, a expectativa de laicidade não era imotivada.

Em resposta, o Prof. 89 se contrapõe à imagem única fixada como professora religiosa, valorizando a multiplicidade de crenças, a diversidade de gêneros e a singularidade dos sujeitos. Posiciona-se em favor da “RAÇA HUMANA” e contra a discriminação, parabenizando os “Homens”.

Parabéns Homens que também fazem o mesmo!!! Mesmo os que são Budistas, Cardecistas, Católicos, Candomblecistas, Ubandistas e mais todos os que por ventura tenha esquecido, pois são muitos... [...] Parabéns a todos que tenham como missão melhorar a RAÇA HUMANA, não reconhecendo qualquer tipo de discriminação e NÃO discriminando quem perpetrar a discriminação. (Prof 89, Re: *Parabéns Mulheres!!!!*; Mar 07, 2010; 06:20pm).

A crítica, contundente, se caracterizou como disputa pelo controle do tópico. A Moderadora, ao manter a agenda, iniciou a postagem com “bem colocado!”. O comentário soou irônico, mas a menção a respeito e as referências religiosas, reiteradas através do emprego de “o próximo” e da modalidade assumida [“temos”] também sugerem um movimento de se colocar bem acima do seu interlocutor:

Bem colocado Prof. 89! Respeitar o próximo é um desafio diário que temos que praticar em nossas vidas!! (Moderadora, Re: *Parabéns Mulheres!!!!*)Mar 07,2010; 06:55pm)

4.2.1.7 Tópico - Dificuldades de Aprendizagem

O tópico foi postado pela Equipe do Conexão/Moderadora:

Olá, professores. Tudo bem com vocês? Essa semana, o Portal Conexão Professor destaca um tema bastante debatido hoje em dia: a dificuldade de aprendizagem e os distúrbios de atenção. Para desmistificar o tópico, o psiquiatra Sérgio Bourbon Cabral analisou seis teorias sobre TDA/H e comprovou como as

peças estão mal informadas. E você? Já teve algum caso de dificuldade de aprendizagem em sala de aula? Alguém te chamou mais a atenção? Leia a matéria e discuta aqui no tópico: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/temas-especiais.asp>(Equipe Conexão/Moderadora; *Dificuldades de Aprendizagem*, Mar 24, 2010; 10:59am).

Os propositores do tópico iniciaram simulando uma conversa informal, “Olá, professores. Tudo bem com vocês?”, dando a impressão de uma relação menos assimétrica, em uma tendência menos autoritária que o exemplo anterior. Por outro lado, interpuseram um respaldo científico à sua proposição, fazendo referência às teorias psiquiátricas do Transtorno de Déficit de Atenção (TDA).

O Prof. 90 não respondeu às perguntas da Moderadora. Ao contrário, fez uma série de interrogações e utilizou letra em caixa alta para demonstrar que seus questionamentos eram enfáticos, manifestando sua resistência não somente no conteúdo de sua resposta, mas também na forma. Não tratou do TDA/H, mas utilizou-se também de um respaldo científico, o do psicólogo americano, mundialmente conhecido, Howard Gardner, para formular sua tomada de turno.

[...] Isso tudo é besteira não é? Professor tem que acumular funções, não é? Howard Gardner sempre escreveu **BESTEIRAS** (vide a escola ideal que é proposta pelo autor), não é? Professor deixe de ser preguiçoso! Ganhe competências para poder se sentir incompetente diante da realidade das lindas turmas com mais de 40 alunos... Que isso? Tu está ganhando pra isso! Não é? **SERÁ QUE SÓ OS PROFESSORES SÃO RESPONSÁVEIS? SOMENTE ELES DEVERIAM RECICLAR IDÉIAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS????????????[...]** (Prof 90, *Re: Dificuldades de Aprendizagem*, Mar 27, 2010; 12:18pm).

Os sentidos trazidos para o jogo pelo professor trataram do trabalho docente: acúmulo de funções, turmas com mais 40 alunos, exigências que são feitas aos professores. Ironia e sarcasmo dão o tom, há gritos enfáticos, o imperativo é questionado e as escolhas lexicais sintetizam o paradoxo: “Ganhe competências para poder se sentir incompetente diante da realidade das lindas turmas com mais de 40 alunos...”

Novamente, os professores questionam a posição da voz oficial, sendo possível perceber o enfrentamento e a indignação: exigências feitas aos docentes com a mesma infraestrutura precária de trabalho e sem valorização profissional. De novo o tópico é redirecionado pelo deslocamento do sentido posto em circulação pela Moderadora.

4.2.2 Tópicos propostos pelos professores

Dos 113 (cento e treze) tópicos propostos pelos professores, 31 (trinta e um) tópicos (27%) não obtiveram nenhuma resposta. Mais do que um dado quantitativo, esses percentuais revelam que, tanto em relação aos tópicos propostos pelos professores quanto aos propostos pela Moderadora, nem sempre os participantes se manifestavam. Essas informações também revelam uma discreta diferença entre propostas feitas pela Moderadora em relação às propostas dos professores, já que os últimos tendiam a responder mais às proposições feitas por seus pares.

As discussões propostas nos tópicos a seguir abordam as TIC a partir de diversos pontos de vista: abordagens, usos, ação governamental, qualidade dos equipamentos etc. Mas não é apenas o conteúdo das postagens que está em jogo. Importa a verificação dos sentidos que circulam entre os professores e a Moderadora. Trago reflexões acerca da dinâmica instituída nas relações entre os sujeitos no Fórum, de modo a captar a dinâmica relacional que constitui as articulações do jogo estabelecido naquele espaço.

4.2.2.1 Tópico - LAPTOP PARA PROFESSOR II

No tópico abaixo, a discussão tendia à distribuição dos *laptops* para os Docentes II:

QUANDO SERÁ QUE O GOVERNO DO ESTADO ENTREGARÁ OS
LAPTOPS PARA OS PROFESSORES II?
TENHO QUASE 15 ANOS DE TEMPO DE SERVIÇO E NO ENTANTO,
PROFESSORES QUE ASSUMIRAM ESSE ANO JÁ RECEBERAM E EU
NÃO!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
(Prof. 119; *LAPTOP PARA PROFESSOR II*; Dec 05, 2008; 04:52pm)

A conjugação do verbo [futuro do presente] na primeira oração pode indicar que ele não tinha dúvidas de que receberia o equipamento. Ao mesmo tempo, a indagação [“quando será?”] adquire tom quase divinatório para falar da presença/ausência de critérios para a distribuição dos *laptops*. Seu argumento é o tempo de serviço, utiliza-se do verbo no presente do indicativo indicando a modalidade categórica para demonstrar que servidores há menos tempo receberam antes dele, servidor há mais tempo e, que por sua lógica, já deveria ter sido contemplado. A utilização da letra em caixa alta e a quantidade de pontos

de exclamação ao final da postagem indicam sua insatisfação com o programa do governo.

Outro professor corrobora a manifestação do Prof. 119:

ESTOU NA MESMA SITUAÇÃO E MUITO CHATEADA COM TUDO ISSO. EM MAIO, COMPLETAREI 24 ANOS DE DEDICAÇÃO AO MAGISTÉRIO ESTADUAL E SEI QUE O IDEAL SERIA TER UM SALÁRIO JUSTO, DIGNO MAS...QUERO QUE A PROMESSA SEJA CUMPRIDA! PROFESSOR II TAMBÉM PESQUISA, INTERAGE E SE ATUALIZA. LAMENTÁVEL A MANEIRA COMO SOMOS TRATADOS PELOS GOVERNANTES E ATÉ POR ALGUNS "COLEGAS"...(Prof. 163; *Re: LAPTOP PARA PROFESSOR II*; Dec 29, 2008; 12:41pm).

O Prof. 163 também se valeu do argumento do tempo de serviço, mas ampliou a manifestação. Introduziu na discussão a questão salarial. Porém, ao adjetivar como “ideal” demonstra um conformismo, como se ter um salário “justo” e “digno” fosse algo da ordem do fantástico, do imaginário. Defende o cumprimento da promessa específica. Expressa, assim, o que Oliveira e Melo (2010) distinguem como “sentimentos de solidão e indignação diante da expropriação da vida” (p.75), aspectos que se somam à desmotivação docente.

Sua proposição continua e é marcada por uma conjunção adversativa [“mas”]. Na ausência de salário justo, seu grito é indicativo, também no tempo verbal [“quero”], de que sua dedicação [”seja”] reconhecida. O tom de exigência em relação ao cumprimento da ação governamental alardeada acaba por ressignificá-la como “promessa”.

Outro professor adjetivou a ação governamental como “demagógica”, assinalando sua percepção sobre o processo tanto da política educacional, como da recontextualização das TIC na educação. Também coloca no jogo a questão salarial: equipamentos no lugar do salário. Marcando com adjetivos [“aviltante”; “vergonhoso”] e com a conjugação verbo “viver” com o prefixo “sobre” entre parênteses deixando, assim, destacado que o professor resiste, suporta, mais do que de fato vive com salários tão baixos. Este aspecto salarial é tratado por Oliveira e Melo (2010) como “um dos elementos mais significativos no que se refere às condições de trabalho”, de acordo com as autoras “os salários docentes foram desvalorizados a partir da segunda metade da década de 1980 e neles passaram a ter importância os componentes adicionais” (p.69).

Por certo, Oliveira e Melo não se referem como “componentes adicionais” aos salários os equipamentos tecnológicos [doados aos professores], porém, defendendo que no processo de recontextualização das TIC na educação este aspecto é sinalizado pelos professores no Fórum.

[...] Na minha opinião, é uma medida extremamente **demagógica!** O **\$\$\$\$\$ gasto** com a aquisição e manutenção desses *laptops*, deveria ser poupado, para o reajuste salarial dos professores, que (sobre-)viverem com salário aviltante, vergonhoso! (Prof. 89, *Re: LAPTOP PARA PROFESSOR II*, Dec 06, 2008; 10:39am).

Ainda mobilizado em relação ao tópico do *LAPTOP PARA PROFESSOR II*, quase dois meses depois, o mesmo professor se manifesta:

[...] *laptops* para professores! Creio que não seria necessário comprá-los ou preocupar-se com a manutenção dos mesmos se a questão salarial dos Docentes fosse enfrentada com seriedade. (Prof. 89, *Re: LAPTOP PARA PROFESSOR II*, Feb 26, 2009; 09:50am).

Nesta formulação, o professor questionou o que se pretendia dissimular com tecnologias em sala de aula e apontou a desvalorização do trabalho docente como a questão central de sua crítica.

Outro professor expõe:

[...] NA PRÓPRIA LEI ACERCA DA CESSÃO DO EQUIPAMENTO JÁ DIZ QUE O MESMO É PARA PROFESSOR DOCENTE I. MAIS O QUE NÓS PROFESSORES NÃO FOMOS INFORMADOS É QUE NÃO É PARA TODOS. UM AMIGO PROFESSOR DE UMA COORDENADORIA DIFERENTE DA MINHA, APÓS EU O TER COMUNICADO QUE PROFESSORES NOVOS HAVIAM RECEBIDO O APARELHO, PROCUROU A SUA DIREÇÃO, QUE LHE DISSE QUE OS LAPTOPS SÃO APENAS PARA OS PROFESSORES DE ALGUMAS ESCOLAS SELECIONADAS. ISTO QUER DIZER QUE É UMA **PROPAGANDA ENGANOSA POR PARTE DO GOVERNO,** QUE DIZ QUE OS PROFESSORES RECEBERAM LAPTOPS QUANDO NA VERDADE SOMENTE UM PEQUENO GRUPO QUE TRABALHA EM ALGUMAS ESCOLAS.
(Prof. 160; *Re: LAPTOP PARA PROFESSOR II*; Jan 08, 2009; 03:13am).

O Prof. 160 afirmou que Estado não entregaria os *laptops* para o total de professores do Estado, lexicalizando ação do governo como “propaganda enganosa”. O movimento dos professores, ao qualificarem o programa Conexão Professor na fase de distribuição dos *laptops* através de expressões que ressignificam o programa [“promessa”; “demagógica”; “propaganda enganosa”], é indicativo do descrédito em relação à política educacional do Estado.

Depois de 11 (onze) considerações dos professores, a Moderadora se manifestou:

Boa Tarde
O Governo do Estado continua seguindo seu cronograma de distribuição dos equipamentos. Semana passada algumas escolas de Itaguaí receberam o equipamento.

Estamos certos que todos os professores serão contemplados com essa excelente ferramenta!

(Moderadora; Re: *LAPTOP PARA PROFESSOR II*; Mar 21, 2009; 05:03pm).

A Moderadora aceita o tópico, mas inicia sua postagem marcando o lugar de onde fala como “voz oficial” [“O Governo do Estado”]. Não há precisão em sua postagem, já que ao utilizar o pronome indefinido “algumas” para as escolas que receberam os equipamentos. Em seguida, utiliza-se de uma construção categórica [“Estamos certos”] e, em oposição ao Prof. 160, explicita de forma indicativa [“serão”] que [“todos”] os professores receberão os equipamentos. Termina sua postagem explicitando a concepção instrumental [“ferramenta”] que a move, intensificando a qualidade do equipamento [“excelente”] também através do ponto de exclamação.

4.2.2.2 Tópico - Integração e utilização dos recursos tecnológicos no processo ensino-aprendizagem

Os exemplos abaixo demonstram a disputa do controle interacional entre a Moderadora e um professor. O Prof. 89 questionou o desaparecimento de postagens já publicadas no Fórum:

Nossa... Essas coisas já estavam sendo discutidas aqui! Eu mesmo dei sugestões de como usar tais recursos em apresentações e criação de vídeos e... Quero saber quem foi que apagou tudo... Venha aqui e assumo o que fez! Aqui já tinham várias idéias em debate!!!! A quem interessa esse desserviço? Como sempre mesmo!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!Desrespeito e falta de consideração!! Será que é só isso que merecemos? Como querer que nós levemos a sério essa gente? Depois falam em valorização do profissional... Que vergonha. É isso mesmo amiga deletaram nossas conversas e ainda por cima lançaram o tema da síndrome de Burnout com se fosse uma dica deles...[...] (Prof. 89; Re: *Integração e utilização dos recursos tecnológicos no processo ensino-aprendizagem*; Apr 06, 2009; 09:33p).

O professor manifesta toda a sua indignação através da modalidade categórica. Usou o imperativo [“venha”; “assuma”] para chamar os responsáveis pela retirada das postagens para a arena de embate naquele espaço. Demonstrou que, mesmo estando numa relação assimétrica na interação, toma o turno e o direciona para o seu “superior” na hierarquia, nesse caso, a “voz oficial”: a Moderadora.

O professor, de modo enfático, assinala a ação recorrente [“Como sempre

mesmo!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!”] no tratamento dado aos professores. Acrescenta vários pontos de exclamação na sua postagem, assinalando sua decepção e, ao mesmo tempo, o peso de mais uma constatação. Projeta o apagamento ocorrido no Fórum para a desvalorização do professor [“Depois falam em valorização do profissional”].

A postagem também sugere uma questão abordada por Barreto e Ramos (2011, p.7) acerca da “tentativa de tornar a profissão atraente”, em referência às “campanhas de valorização docente”, patrocinadas pelo MEC e “veiculadas na mídia em geral e até em horário nobre da TV aberta”, em 2010, tendo como fecho uma exortação: “Seja um professor”! Nesse sentido, é possível verificar a recorrência das questões relativas ao trabalho docente no Fórum de discussão do Programa Conexão Professor.

Em resposta, a Moderadora tomou o turno, dirigindo-se ao Prof. 89:

Olá Prof. 89 O Fórum não tem participação obrigatória. Caso você tenha interesse em abrir um tópico que realmente seja relevante na construção do conhecimento dos nossos docentes e discentes é só utilizar nosso espaço! Até!!! (Moderadora; *Re: Integração e utilização dos recursos tecnológicos no processo ensino-aprendizagem*; Apr 14, 2009; 09:59am).

A Moderadora assumiu ser ela quem controlava a interação, ou ao menos pretendia o controle [“O Fórum não tem participação obrigatória”]. Após ser categórica, expressou a modalidade condicional [“caso”], que pode ser lida como tentativa de dissimular a hierarquia explicitada na primeira oração. Fez o mesmo ao final da postagem, imprimindo um discurso de compartilhamento e cooperação [“nosso espaço”], após ter interposto uma espécie de censura temática: [“que realmente seja relevante na construção do conhecimento dos nossos docentes e discentes”]. Seria ela, portanto, a referência para o estabelecimento de critérios subjetivos de relevância. Finalmente, sua despedida é marcada pela ambiguidade: “Até”!!! No contexto do Fórum e de Programa, talvez o complemento que falta à despedida seja algo em torno de: até que você tenha algo realmente interessante a propor.

Em seguida, outro professor se manifestou, dirigindo o turno ao Prof. 89, de maneira afetuosa:

Fala meu amigo, como estamos aí em Saquarema. Entrei pela primeira vez nesse forum, e vi o que você escreveu [...] (Prof. 32; *Re: Integração e utilização dos recursos tecnológicos no processo ensino-aprendizagem*; May 06, 2009; 05:09pm).

Em resposta, o Prof. 89 dirigiu-se ao Prof. 32 demonstrando intimidade e explicitando que os dois possuíam experiência comum com trabalhos pedagógicos utilizando as TIC, em uma clara demarcação de saberes e experiências prévias. Na postagem, também abriu parênteses para se dirigir à Moderadora, questionando as condições de produção do Fórum em relação à manutenção do conteúdo postado [“misteriosamente desapareceu”] e, ainda, à identidade e às ações da Moderadora, notadamente no que tange à “qualidade”:

[...] Foi bom trabalhar com você! Sinto falta de nossas trocas de experiências e convívio pessoal. E agora o que anda aprontando! Você que montou sites, blogs, comunidades, o que anda aprontando? Nossa amiga que gerou a questão desejava saber de suas experiências. Eu já havia colocado muito do que realizamos lá no “258” aqui no Fórum, mas misteriosamente desapareceu (embora a moderadora... Nunca conheci uma pessoa com esse nome... Com essa qualidade sim!!! Ela diz que foi somente um deslize!!! Esqueceu de salvar... Bom isso já é letra morta). [...] (Prof. 89; *Re: Integração e utilização dos recursos tecnológicos no processo ensino-aprendizagem*; May 21, 2009; 03:21pm).

A Moderadora não respondeu ao Prof. 89, mas fez uma saudação especial ao seu interlocutor no desenvolvimento do tópico específico:

Olá Prof. 32 Passe mais vezes pelo Fórum e contribua sim!!! Seja Bem-Vindo! (Moderadora; *Re: Integração e utilização dos recursos tecnológicos no processo ensino-aprendizagem*; May 22, 2009; 10:47am).

A forma como a Moderadora escolheu o seu interlocutor demonstra, por exemplo, que a extensão do controle de tópicos é assimétrica entre os participantes, não sendo simplesmente aceito, já que se percebe uma disputa entre os participantes, indicando, mais do que um controle interacional, uma disputa. Assim, a Moderadora silenciou os sentidos indesejáveis na postagem provocativa. Não respondeu à provocação, ainda que também não tenha exatamente se calado.

É possível verificar que o discurso da Moderadora, por mais que adquira diferentes nuances, se configura como tentativa sistemática de controlar o sentido. Em situações de enfrentamento claro, pode assumir alternativas burocráticas ou marcadas pela polidez, sem, contudo, abrir mão do lugar que lhe é atribuído na cena discursiva posta no Fórum, especialmente em se tratando da sua dimensão autoritária.

No embate acima, o Prof. 89 pareceu subverter o controle do tópico, passando a enfatizar os bons resultados de trabalhos pedagógicos com as TIC. Porém, não se

contentou com a mudança e retornou à Moderadora: “embora a moderadora... Nunca conheci uma pessoa com esse nome... Com essa qualidade sim”!!! O ato de provocação não suscitou uma reação. Talvez ele nem a esperasse [“isso já é letra morta”]. A metáfora da letra morta, por sua vez, introduz no embate mais do que um sentido figurativo para a discussão que não precisa mais ser considerada. Ela acaba por colocar em xeque as políticas, aproximando-as da condição de preceito escrito que não se cumpriu, ou que já não tem autoridade nem valia. Coloca em xeque a tendência autoritária do discurso no Fórum e, por extensão, o próprio Fórum.

4.2.2.3 Tópico - Tecnologia na educação

Um professor sugeriu:

Acho que matérias sobre novas tecnologias aplicadas na educação nunca são demais. Abraços_ (Prof. 59; *Tecnologia na educação*;_Dec 06, 2008; 12:07am).

Em seguida, outro professor tomou o turno abordando as condições de produção da incorporação das TIC às escolas, envolvendo da manutenção dos laboratórios à qualidade dos equipamentos:

O problema é que devemos ter em mente manutenção dos nossos laboratórios de informática, não permitindo que os mesmo se tornem uma armadilha [...] Hoje está tudo funcionando com problemas, são memórias RAM, placas de rede, som, placas mãe que se vão... Temos desde Pentium3 até pentium4HT... Estamos ficando como uma enorme sucata por lá!!! Sempre é bom usar meios tecnológicos modernos, concordo com isso, mas as perguntas se somam: Qual a vida útil de uma máquina de laboratório? Quem faz a manutenção das mesmas? Quem paga a conta? Quanto tempo vão durar esses laptops? Um abraço a todos..[...] (Prof. 89; *Re: Tecnologia na educação*; Dec 06, 2008; 09:26am).

A Moderadora não respondeu ao propositor do tópico, escolhendo o participante acima como interlocutor:²⁵

Olá Prof. 89

Quanto a manutenção das máquinas ,a SEEDUC está enviando para cada

²⁵ É o seu interlocutor no embate anterior, considerada a sequência desta tese. Entretanto, na sucessão temporal das postagens, o embate ainda não tinha ocorrido.

Unidade Escolar um técnico para eventuais problemas. O UPGRADE das máquinas é super necessário, diversas escolas conseguiram através de projetos angariar fundos para a melhoria dos equipamentos. Não basta enviar máquinas novas ,o corpo docente e discente deve estar integrado explorando novos caminhos e solucionando os problemas. (Moderadora; *Re: Tecnologia na educação*; Dec 16, 2008; 04:23pm).

Nesta postagem, constato que o pressuposto da representante oficial do governo estadual ao afirmar que “a SEEDUC está enviando para cada Unidade Escolar um técnico para eventuais problemas”, era de que problemas ou dificuldades eram apenas eventuais e não o padrão. Contrariando inclusive o que é conhecido em nível do senso comum: as TIC têm sua vida útil limitada. Segundo Barreto e Ramos (2011), são “obsolescências anunciadas”. Possuem uma dinâmica de *software* e *hardware* que exige atualizações constantes e cuidados permanentes com a sua manutenção, embora as políticas tendam a secundarizar o fato, não prevendo verba para tanto.

A ênfase na eventualidade de problemas com a manutenção dos equipamentos abriu a possibilidade de se pensar que, para a Moderadora, a utilização dos meios tecnológicos nas escolas não teria dificuldades ou não seria suscetível aos problemas técnicos. Ao se isentar de responsabilidade, atribuiu aos gestores das escolas a função de atualizar e fazer a manutenção dos equipamentos como uma espécie de solução caseira [“corpo docente e discente”] ou como mote para o desenvolvimento de projetos para obter os recursos necessários [“angariar fundos”] à solução dos “eventuais” problemas. A escolha deste adjetivo é bastante significativa. Por outro lado, não respondeu às indagações do Prof. 89 quanto à assunção, pelo Estado, da responsabilidade pela manutenção dos equipamentos.

O Prof. 63 iniciou sua postagem com uma ponderação, que pode ser entendida como uma provocação, ou mesmo, um enfrentamento:

Vivo colocando minha cabeça a prêmio, por isso coloquei meu nome todo. Não fujo as minhas responsabilidades, pois só assim posso ensinar e cobrar de meus alunos. [...] (Prof. 63; *Re: Tecnologia na educação*; Dec 16, 2008; 04:37pm).

Ao dizer que colocava seu nome todo, afirmou categoricamente não fugir das suas responsabilidades, fazendo menção ao fato da Moderadora não se identificar. Em seguida, o mesmo professor enumera 11 (onze) questões pautadas no tópico proposto *Tecnologia na educação*. Dentre elas, destaco o quinto item:

5. Não há manutenção adequada. Um “técnico” precisa atender milhões de escolas e, além disso, não sabem nada de Linux. (Prof. 63; *Re: Tecnologia na*

educação; Dec 16, 2008; 04:37pm).

O professor, novamente, foi categórico, fazendo o uso da negação no presente do indicativo [“Não há manutenção”], modalizando-a apenas pela adição do adjetivo [“adequada”].

Ao se utilizar do artigo “um” e das aspas no termo “técnico”, sugeriu a desqualificação da afirmação da Moderadora [“a SEEDUC está enviando para cada Unidade Escolar um técnico], ao mencionar a relação entre o número de escolas e os técnicos oferecidos pela SEEDUC, além do que essa desqualificação aumenta ao se constatar o desconhecimento pelo profissional do sistema operacional (Linux) utilizado nos computadores instalados nos laboratórios das escolas. Dessa maneira, o Prof. 63 denunciou um descompasso provocado pela própria SEEDUC entre a necessidade de assistência técnica e os recursos tecnológicos instalados nas unidades escolares.

Após sua primeira postagem, o mesmo Prof. 63, fez outra:

Maria

Dar máquinas e não dar suporte! O corpo discente e docente que se vire? Leia minha resposta enviada ao Prof. 89.

Prof. 63 (Prof. 63, *Re: Tecnologia na educação*; Dec 16, 2008; 04:39pm

Dessa vez, o professor fez uma identificação da Moderadora, chamando-a de “Maria”, imprimindo, notadamente, um tom de provocação. Não aceitando o fato da Moderadora não expor sua identificação e, de alguma forma, recusando-se a chamá-la de Moderadora, atribuiu-lhe um nome fictício dada a necessidade de personalizar e identificar seu interlocutor.

Além disso, questionou a política da SEEDUC de incorporação das TIC na educação centrada na distribuição dos equipamentos para as escolas, defendida pela Moderadora, sem que houvesse mecanismos para a manutenção dessa infraestrutura, passando a responsabilidade para gestores e professores das escolas.

Os professores continuaram desenvolvendo o tópico proposto (*Tecnologia na educação*) e a Moderadora não voltou a se manifestar, mesmo depois que o Prof. 89 publicou a seguinte postagem:

Eu não tenho visto essa assistência técnica atuar por lá! Vejo um dos OTs dando um duro danado com o que ele pode aproveitar e quando a direção libera o dim-dim ele compra peças novas (placas de rede; RAMs; etc). Projetos para incluir a comunidade... Isso eu não sei como funcionaria. [...] Qual seria o papel da

SEEDUC como gestora, eu não sei. Afirmo, isso sim, que muitos estão até despreparados para usar os Laboratórios de Informática e a presença dos *laptops* não modificou essa realidade, quem já gostava foi em frente, mas existem professores que simplesmente se recusaram a receber o recurso, que hoje se encontra na caixa esperando o dia de jogá-los fora! Vamos debater... Acho que Vc conhece melhor do que eu os meandros da Burocracia Educacional. Ou não? (Prof. 89; Re: *Tecnologia na educação*; Dec 16, 2008; 04:46pm;)

A Moderadora, mesmo convocada ao debate, não respondeu. Ao ser questionado, de forma crítica, o papel da SEEDUC como executora de uma política que tem as TIC como estratégia central, a representante oficial deste órgão se calou.

4.2.2.4 Tópico - As tecnologias de comunicação substituem o professor?



As tecnologias de comunicação não substituem o professor, mas modificam algumas das suas funções. "O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante. Num segundo momento, coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Depois, questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, os adapta à realidade dos alunos, questiona os dados apresentados. Transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria - o conhecimento com ética."

O professor precisa perder o medo. Muitos e muitos ainda fogem do novo sem coragem de enfrentar as dificuldades, as mudanças tecnológicas. Tem o computador nas mãos e não sabem o que fazer com ele...Prof. 51. (Prof. 51; *As tecnologias de comunicação substituem o professor?* Apr 20, 2009; 09:16pm)

Nessa postagem, o Prof. 51 incluiu uma imagem sugestiva de boa posição social (*laptop* no avião), iniciou fazendo uma afirmação categórica para, em seguida, diminuir o grau de afinidade com sua própria exposição. Inseriu um texto entre aspas para demonstrar que não se tratava de um texto de sua autoria. Porém, logo abaixo do referido texto fez ponderações, indicou dois movimentos no uso das TIC pelos professores: um, individualizado, afirmando que o professor tem medo e outro sugerindo que a política de incorporação das TIC na educação não investe na formação. Assinalou que ações governamentais precisam ir além da distribuição dos equipamentos.

Em resposta ao tópico proposto, a Moderadora sugeriu:

Olá

E aí ?? Vamos contribuir? Sugiro para contextualização do tema a leitura do livro Admirável Mundo Novo escrito por Aldous Huxley e o filme Tempos Modernos com Charles Chaplin atuando e dirigindo. Um grande abraço! (Moderadora *Re: As tecnologias de comunicação substituem o professor?* Apr 29, 2009; 11:26am).

Para discutir se as TIC substituiriam ou não o professor, a Moderadora sugeriu 2 (dois) exemplares de linguagem: uma obra da literatura, “Admirável Mundo Novo”, de Aldous Huxley, e outra obra do cinema, “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin. Essas obras clássicas abordam questões acerca das relações humanas com a máquina e dos determinantes socioeconômicos do desenvolvimento tecnológico. A Moderadora não rejeitou o tópico proposto pelo professor, mas estabeleceu uma relação entre “substituição do professor pelas TIC” com as relações imaginárias entre os homens e as máquinas de Huxley e Chaplin, sugerindo assim possíveis sentidos, quase que como uma forma apocalíptica e inevitável das máquinas “substituírem” os homens. Estaria posto na cena discursiva o imperativo de que os professores “dominem” as TIC para que elas não os “dominem”?

Esse possível sentido empregado pela Moderadora, parece apontar para a perspectiva crítica de Felinto (2005a), abordada neste trabalho, de que as TIC exercem tamanho fascínio que são capazes de provocar fantasias de, em especial, por serem incompreensíveis, passam a ser tomadas como soluções mágicas.

Do ponto de vista discursivo, entre a paráfrase a polissemia (ORLANDI, 2006), o que verifica no Fórum é a pretensão da Moderadora para direcionar o jogo interacional a partir das suas próprias perspectivas e as respostas dos professores *atravessando* o jogo, implicando assim a relativização da assimetria, já que ao tomar a palavra o professor estabelece outra direção, mas não rejeita o tópico.

Alguém acompanhou o processo de licitação da compra de computadores? (Prof. 60; *Re: As tecnologias de comunicação substituem o professor?*; Apr 30, 2009; 03:07pm).

O Fórum não pode ser descolado de seu contexto o Programa Conexão Professor, que teve como principal estratégia a distribuição dos *laptops*, o Prof. 60, ao fazer o questionamento acima, inseriu a discussão no contexto da influência em que os interesses políticos são postos no jogo. Mais ainda, envolveu os professores no debate acerca da ação governamental, enquanto sujeitos que receberam os *laptops*, mas não necessariamente questionaram os meandros da sua aquisição, parecendo insinuar que não deve ter sido de

maneira lícita e transparente.

4.2.2.5 Tópico - Até onde vai o meu papel de professor?

Em tópico proposto pelo Prof. 149, a discussão abrange o papel do professor no enredo do Programa Conexão:

Não quero só salário, mas condições digna de trabalho. Não quero esmola, quero ter condições de comprar o computador que me foi emprestado. Quero ser reconhecida pelos títulos que tenho, pelas capacitações feitas. (Prof. 149, *Até onde vai o meu papel de professor?*, Sep 22, 2009; 08:54pm).

Em busca de pistas, marcas ideológicas e recortes possíveis que envolvem os discursos, encontro uma associação e um sentido atribuído às TIC, marcado pela constatação de que o acesso às tecnologias é dado como esmola. O Prof. 149 foi categórico: “Não quero esmola, quero ter condições de comprar o computador”, não deixando margem para dúvidas quanto ao seu posicionamento como sujeito no contexto da política de distribuição dos *laptops*. As escolhas que o professor fez para referir-se às TIC (“esmola”, “emprestado”) podem ser compreendidas no lugar das condições de trabalho e da sua valorização profissional.

O professor denuncia as políticas educacionais, como a do Programa Conexão Professor, que atribuíram um lugar central às TIC no lugar do salário digno, sendo as TIC incorporadas como uma espécie de “pagamento”, um “benefício”. Nessa perspectiva, o trabalho docente aparece recompensado pelas tecnologias, enquanto o trabalhador, sem escolha, denuncia e enfrenta declarando sua opinião. Nesse sentido, retoma-se Chauí (1999) quando trata da falta de valorização da categoria docente e constata que salários aviltantes permanecem. No caso, a agudização das já precárias condições de vida e trabalho destes profissionais é “amenizada” pela doação de equipamentos.

4.2.2.6 Tópico - Ser educado é condição mínima para ser participante de Fóruns?

O Prof. 89, em outro tópico, abriu não só a discussão sobre os sentidos atribuídos às postagens no Fórum, como também voltou a mencionar questões em relação ao posicionamento da Moderadora, o que considero ser parte da disputa acerca de quem controla, efetivamente, o tópico. Destacou:

Não sou de frescuras! Acredito que um fórum deva ser usado, colocando nossas opiniões. Para tanto temos que saber criticar e sermos criticados. Colocar o nome de batismo na assinatura para não se esconder. Respeitar as diferenças sempre! Agora, fundamental é ser ao menos educado, mesmo discordando de todas as formas possíveis do que foi colocado. Quando não tiver nada de bom e relevante para falar ficar calado é fundamental. Não estou querendo ser rude com ninguém, mas quero fazer com que este espaço sempre evolua. Estou falando besteiras? (Prof. 89. *Ser educado é condição mínima para ser participante de Fóruns?* May 29, 2010; 08:06am).

Ao não se dirigir a um sujeito específico, o Prof. 89 suscitou resposta baseada no conjunto de participações: as discussões, na sua forma e no seu conteúdo, produzindo sentidos. A postagem levou o Prof. 118 às seguintes ponderações:

Olá Prof. 89
Andei lendo os post, e não encontrei nenhuma falta de educação, o que vi foram estilos , maneiras diferentes de dar opiniões de maneira diferentes.
Vi q tem aqueles que usam de ironia, aqueles que usam metáforas, aqueles q intercalam palavras doces no meio das suas opiniões , para mim morde e assopra, apenas estilos de se expressar.[...]. (Prof. 118; *Re: Ser educado é condição mínima para ser participante de Fóruns?* May 29, 2010; 09:00pm)

Entretanto, pelas críticas que fez, o Prof. 89 estaria se dirigindo diretamente à Moderadora (“saber criticar e sermos criticados”, “colocar o nome de batismo na assinatura para não se esconder. Respeitar as diferenças sempre!”, “ser ao menos educado” etc.). De certo modo, ele também retoma expressão dela: “Quando não tiver nada de bom e relevante para falar ficar calado é fundamental”. Ela, parecendo ter se reconhecido como interlocutora desafiada, respondeu:

Olá Prof. 89!
O objetivo do fórum é trocar idéias e acredito que o espaço está atendendo ao objetivo proposto. Quanto a assinatura "moderadora" ela é válida em qualquer fórum mundial. Como estamos representando uma instituição e não uma turma específica usa-se este nick name. Não creio que uma apresentação formal com nome de batismo como você coloca venha influenciar no caminho das discussões

e na troca de experiências . O objetivo é encontramos uma luz, uma opinião que nos faça aprender coisas novas e aplicá-las no nosso dia. Respeitamos a liberdade de expressão porque acreditamos que não é o nome que faz a pessoa e sim os atos e a capacidade de compartilhar as experiências. (Moderadora, *Re: Ser educado é condição mínima para ser participante de Fóruns?*; Jun 05, 2010; 03:53pm).

A Moderadora formulou sua resposta a partir do objetivo do Fórum, utilizando-se primeiro da modalidade categórica “é” e, em seguida, modalizando para “acredito” diminuindo assim o seu grau de comprometimento. Em seguida, generalizou a falta de identificação como sendo algo comum a todos os fóruns de discussão para respaldar a justificativa de que aquele era um fórum institucional, ao mesmo tempo em que manifestava seu poder na relação com os professores. Ao final, parecendo de novo tentar dissimular a relação de assimetria presente no Fórum, utilizou-se da modalidade subjetiva para justificar e encaminhar os argumentos para a negação: “não creio que”.

O Prof. 89 resistiu e, ao expressar sua oposição às considerações da Moderadora, reiterou:

[...] Quanto a “moderadora” ainda acho que seria legal saber se é uma professora, uma técnica em informática, gestora, psicóloga... Os Outros acredita-se serem professores! Participo de outros Fóruns, debatendo desde softwares até games e Hardwares compatíveis, soluções para drivers... A diferença básica é a objetividade na busca de soluções. Por isso que achei de bom tom saber qual os parâmetros norteadores desde espaço. Ok? (Prof. 89; *Re: Ser educado é condição mínima para ser participante de Fóruns?*; Jun 07, 2010; 11:03am).

Na resposta, o professor lançou mão da modalidade objetiva, justamente aquela reconhecida por Fairclough (2001) como mais claramente associada a posições de poder: “Os Outros acredita-se serem professores”! O poder, no caso, pode ser lido como pertencimento ao grupo que tem seus cargos e nomes identificados, enquanto a Moderadora não tem nome ou qualquer outro atributo (formação, cargo, função etc.) explicitado. A grafia de Outros, com a inicial maiúscula, aponta para uma posição que, embora em princípio secundária, se distingue pela formação comum e por “colocar a cabeça a prêmio” ao colocar o “nome todo”, para usar as palavras do Prof. 63, em postagem aqui analisada.

A pergunta que a última postagem trouxe para a cena coloca de novo em xeque as condições de produção dos discursos no/do Fórum, envolvendo os “parâmetros norteadores desde espaço”.

4.2.2.7 Tópico - SERÁ QUE NOSSOS GOVERNANTES TEM INTERESSE EM MELHORAR A EDUCAÇÃO?

O QUE VOCÊ ACHA? DÊ A SUA OPINIÃO!!! (Prof. 13; SERÁ QUE NOSSOS GOVERNANTES TEM INTERESSE EM MELHORAR A EDUCAÇÃO? Jun 22, 2009; 11:01am)

O professor introduziu o tópico em direcionamento aberto a todos, com um pronome [“você”] que, apesar de identificado à terceira pessoa do singular, não particulariza um interlocutor. Dirige-se a “todos” os professores, conclamando-os à participação através do imperativo [dê], mesmo que circunscrevendo o ato à emissão de opinião.

A Moderadora, por sua vez, tomou o turno e escolheu o participante, devolvendo a questão para o próprio Prof. 13:

Olá Prof. 13!!!

E você o que acha? Qual a sua opinião sobre o assunto? (Moderadora Re: *SERÁ QUE NOSSOS GOVERNANTES TEM INTERESSE EM MELHORAR A EDUCAÇÃO?* Jun 25, 2009; 02:10pm).

O Prof. 13 aceitou o turno e o desenvolveu:

SINCERAMENTE ESTOU CHEGANDO A CONCLUSÃO QUE NOSSOS GOVERNANTES NÃO ESTÃO INTERESSADOS EM MELHORAR A EDUCAÇÃO. MUITOS DELES VEEM A EDUCAÇÃO COMO DESPESAS E NÃO INVESTIMENTO. ANTES DE QUALQUER COISA É PRECISO INVESTIR NO SOCIAL, NA SAÚDE, NA FAMÍLIA, NO ESPORTE, NA CULTURA E NOS PROFESSORES. NOSSO SALÁRIO É UMA VERGONHA, DESMOTIVA QUALQUER PROFESSOR. UM PROFESSOR DO ESTADO HOJE TEM QUE TRABALHAR 41 ANOS PARA JUNTAR O QUE UM DEPUTADO ESTADUAL JUNTA EM 1 ANO, SENDO APENAS O SALÁRIO DE 25 MIL, FORA OS BENEFÍCIOS. NOSSOS JOVENS FICAM PELAS RUAS TOMANDO CACHAÇA, FUMANDO MACONHA, CHEIRANDO... E ELES SÃO O FUTURO DO AMANHÃ... ACREDITO QUE NOSSOS GOVERNANTES NÃO ESTÃO PREOCUPADOS COM O FUTURO E SIM COM O PRESENTE... DESSE JEITO PAÍS NENHUM PROSPERA!!! ESTE É O MEU DESABAFO!!! OBRIGADO. (Prof. 13; Re: *SERÁ QUE NOSSOS GOVERNANTES TEM INTERESSE EM MELHORAR A EDUCAÇÃO?* Jun 26, 2009; 10:16am).

Novamente, o professor remeteu às condições de trabalho docente, à desvalorização profissional, qualifica o salário [“vergonha”] e utilizou-se de uma comparação com salários de deputados para corroborar a precarização do trabalho docente. É possível supor que, por

se tratar de espaço institucional, o Prof. 13 iniciou sua postagem com uma construção categórica [“não estão”], diminuiu o grau de comprometimento com a posição assumida [“acredito”] e terminou caracterizando sua postagem como um “desabafo”.

Em seguida, recebeu como respostas:

Acho que para nossos políticos não interessa um povo crítico e instruído. Precisamos mudar o perfil dos políticos para conseguir qualquer melhoria na educação. (Prof. 147; Re: SERÁ QUE NOSSOS GOVERNANTES TEM INTERESSE EM MELHORAR A EDUCAÇÃO?; Jul 13, 2009; 03:59pm)

Concordo em parte que não é lucro para quem faz politicagem ter um povo instruído e com visão crítica de mundo, mas acredito que nós professores temos o melhor instrumento de trabalho para modificar essa realidade. Esse instrumento é o jovem que ainda chega a escola disposto a sonhar e acreditar. Se quisermos melhorar nossas condições de trabalho precisamos incentivar aqueles que ainda se encontram em estado de inércia e apostar mais no nosso poder como classe transformadora da sociedade. Não esquecendo de que os políticos ocupam os cargos para os quais nós também votamos! (Prof. 37; Re: SERÁ QUE NOSSOS GOVERNANTES TEM INTERESSE EM MELHORAR A EDUCAÇÃO?; Jul 25, 2009; 04:32pm).

O Prof. 37 ampliou o tópico, remetendo mais uma vez às condições de trabalho, porém atribuindo esta responsabilidade não somente ao Estado, mas trazendo para o centro da cena o conjunto dos professores como sujeitos capazes de modificar a realidade. Além do idealismo que pode ser apontado no seu posicionamento, concebendo uma única classe como “transformadora da sociedade”, sua postagem está ancorada em uma racionalidade que remete à representação dos alunos como “melhor instrumento de trabalho”. Ele “acredita” que o jovem está “disposto a sonhar e acreditar”. A “aposta” é ambígua, podendo remeter tanto a posturas românticas, utópicas, quanto a um tipo de visão tecnicista da relação professor/aluno, direta e manipulável.

Em contrapartida, diante das denúncias dos professores pelo desinteresse dos políticos pela melhoria da educação, a Moderadora interveio com um anúncio relacionado à formação docente:

Olá

No Conexão Professor deste mês tem um banner sobre o Plano Nacional de Formação do Professor da Rede Pública. A iniciativa VAI contribUIR para que os professores que ainda não tiveram oportunidade de cursar a graduação ou que já tenham cursado e ainda não retiraram uma licenciatura possam realizar o antigo sonho.

Abaixo o Link: <http://freire.mec.gov.br/index/principal>

As inscrições estão abertas!!!! (Moderadora; Re: SERÁ QUE NOSSOS GOVERNANTES TEM INTERESSE EM MELHORAR A EDUCAÇÃO?; Jul 27, 2009; 04:53pm).

Trazendo para o jogo um programa nacional implantado pela CAPES, em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, remeteu à ideia de que os governantes/políticos “estão preocupados” com a educação, utilizando como comprovação empírica esta “oportunidade” para que os professores pudessem “realizar o antigo sonho”: o curso universitário. As escolhas feitas pela Moderadora são impregnadas de sua posição hierárquica, não deixa dúvidas de que o seu papel exercido no Fórum é o da “voz oficial”.

Porém, a disputa do tópico é evidenciada pelo Prof. 152:

E o sonho pode virar pesadelo, quando você der entrada nos processos de enquadramento e perceber que pode ficar esperando muitos anos para que sejam publicados! O lema é o seguinte: professores bem formados ganhando salário de profissionais de nível elementar. Isso é valorização ou exploração??? (Prof. 152; Re: SERÁ QUE NOSSOS GOVERNANTES TEM INTERESSE EM MELHORAR A EDUCAÇÃO?; Sep 22, 2009; 11:02pm)

No embate, o professor desloca o “sonho” referido pela Moderadora para possível “pesadelo”, alegando que não há valorização do profissional e nem de sua formação. Explicita o descompasso entre formação e remuneração afirmando que, ao final da carreira, um professor, mesmo que tenha titulação, recebe o equivalente aos profissionais com baixa escolaridade. Ou seja, reiteradamente os professores no Fórum apontam a precarização do trabalho docente e a desvalorização profissional como o centro das questões.

Portanto, é possível constatar que o Fórum promovido pela SEEDUC foi reconstruído pelos professores. Foi, em muitos momentos, um espaço de denúncia, resistência e subversão, tanto em seus sistemas de tomada de turno e de controle de tópico, no movimento dos sentidos produzidos pelas escolhas lexicais e pelas modalizações.

5 DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS: DEPOIS DA *HORA DO CAFEZINHO*

Ver o caminho e tentar refazê-lo é o exercício do último capítulo. Voltar ao início para dizer que ainda há o que ser visto [sempre haverá], ainda há o que se caminhar [sempre haverá]. Por mais que ao final de um texto esperem-se arremates, fechamentos e conclusões, o que anuncio aqui, é um principiar, ou, um reiniciar cíclico em que não se coloca como um ponto final no processo investigativo, o ponto final inevitável, aqui, será apenas aquele na última página deste capítulo. Este capítulo, texto de reflexões finais, também se configura em mais um “passo” no caminho, retorno ao meu foco, os sujeitos: professores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, “vozes” presentes na *Hora do Cafezinho*.

Apresento, primeiramente, proposições que sucederam à *Hora do Cafezinho*, procurando reconstituir o movimento da interação entre a SEEDUC e os professores, circunscrita no Fórum de discussão *online* do Programa Conexão Professor, às questões do endereçamento reveladas pela centralidade assumida na oferta de materiais de ensino/aprendizagem aos professores da rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Na última seção, sintetizo o processo investigativo, expondo os caminhos percorridos e achados relevantes.

5.1 Da interação ao endereçamento: a centralidade dos objetos de aprendizagem

Em fevereiro de 2008, a SEEDUC divulgou a distribuição de cerca de 50.000 (cinquenta mil) laptops, sendo 31.000 (trinta e um mil) na primeira fase e mais de 18.000 (dezoito mil) na segunda fase para os professores do Estado do Rio de Janeiro. Este empreendimento se constituiu na primeira etapa da ação governamental que tinha na tecnologia a “aposta” estratégica para a resolução dos problemas educacionais nesse Estado. No início, foi a distribuição dos laptops o “pontapé inicial”, conforme afirmação da Secretária de Educação Tereza Porto (2009), já assinalado no capítulo 2 desta tese. A SEEDUC não pretendia somente distribuir *laptops*. Essa foi a ação governamental inicial,

outras ações²⁶ sucederam a essa, o portal Conexão Professor e o Fórum de discussão *online* nele inserido, faziam parte desse conjunto de ações da SEEDUC.

O pressuposto da SEEDUC era de que a chamada “inclusão tecnológica” tinha o papel de melhorar a qualidade da educação e auxiliar os professores no aprimoramento do desempenho dos alunos, visto que as ações governamentais cumpriam uma agenda nessa direção: os professores haviam recebido os *laptops*, podiam acessar um portal dedicado a eles, e neste portal havia o Fórum, canal direto com a SEEDUC, os diários de classe tornaram-se digitais e *online*, os alunos receberam cartões eletrônicos etc. O pressuposto era tão explícito que o próprio portal Conexão Professor possuía em sua apresentação o subtítulo: *tudo que interessa aos professores da rede estadual do Rio de Janeiro*²⁷, como já assinalado na seção 3.2. desta tese.

Retomo o pressuposto conformado no subtítulo chamando atenção para as escolhas lexicais como dimensão na produção de sentidos, evidenciando que o pronome “tudo” aponta para uma forma categórica, em que a totalidade pretendida não deixa escapar nada. O portal Conexão Professor [a SEEDUC] esperava abarcar o universo dos interesses, dos desejos dos professores da rede, apagando suas singularidades e diversidades. Neste sentido, colocava a um só tempo e em um só lugar, que a SEEDUC conhece desejos e necessidades dos professores.

Naquele portal, o Fórum se configurava como o único espaço dedicado a “ouvir” os professores, tinha uma proposta centrada na interlocução da SEEDUC com os professores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, constituindo-se, assim, um espaço diferenciado e rico para análise das articulações no jogo interacional.

Em 4 (quatro) anos de existência do portal do Conexão Professor – 2008 a 2012 – foi possível constatar que, não só o seu *layout* foi alterado, como foram também modificadas suas seções e subseções, mas, sobretudo, foram alteradas suas primeiras intencionalidades. Cabe lembrar que, na época do lançamento oficial, o portal Conexão Professor foi anunciado, pelo chefe de gabinete da Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro, como sendo um espaço virtual que possibilitaria “a troca de conhecimentos

²⁶Como descrito no capítulo 2, após a distribuição para os Docentes I e o lançamento do portal do Conexão Professor em 2008, sucederam outras ações do governo do Estado: ao final de 2008, a instalação do Conexão Escola; em 2009, a distribuição de *laptops* para os Docentes II, implantação do Conexão Educação e o lançamento do portal Conexão Aluno e, em 2010, o lançamento dos sistemas Docente *online* e do Aluno *online*, no Conexão Educação.

²⁷O subtítulo *tudo que interessa aos professores da rede estadual do Rio de Janeiro*, atualmente, 2013, também pode ser encontrado na comunidade das redes sociais (Facebook) perfil que possui o mesmo nome: Conexão Professor.

e experiências entre os integrantes da comunidade escolar”²⁸. Durante esses 4 (quatro) anos, o portal deixou de privilegiar os “espaços de trocas”, já que uma de suas principais seções, que indicava tal objetivo e estava centrada na interação entre os professores e a SEEDUC, a *Hora do Cafezinho*²⁹, foi sendo esvaziada em suas subseções:

Uma dessas seções modificadas, a *Sala de Aula*, passou a ser denominada *Fique de Olho* e suas subseções (*Vestibular* e o *Professor legal*) foram substituídas pelos *links* dos *Programas e Ações* e *Agende-se*, permanecendo, no entanto, a subseção *Objetos de aprendizagem*. Subseção esta, que, ao longo desses 4 (quatro) anos, foi ganhando novos *links* e acréscimos de acessos aos materiais digitais.

Nessa movimentação institucional, é oportuno observar o sentido da vinculação dos objetos de aprendizagem à seção denominada *Sala de Aula*. Se pensarmos que no espaço escolar, a sala de aula é o lugar privilegiado do processo ensino-aprendizagem, é significativo que a seção *Sala de Aula* do portal do Conexão Professor contenha “materiais de ensino” prontos para serem utilizados pelo professor. Em última instância, o investimento é feito na constituição do “bom professor”, o que corrobora a reflexão de Barreto e Ramos (2011, p. 1), quando constatam que “a concepção do ‘bom professor’, [ocorre] em um enredo marcado por reconfigurações sustentadas pelas TIC recontextualizadas como estratégias de substituição tecnológica, total e/ou parcial, nas políticas educativas em curso”.

Em outras palavras, há uma série de simplificações de raiz neste esvaziamento, caracterizado pela hipertrofia da dimensão técnica, ora sustentando a imagem reconfigurada do dito “bom professor”. É como se houvesse uma fórmula mágica que independesse das condições objetivas dos contextos de atuação, podendo ser aplicada a todos eles e tendo sua eficácia atestada por produtos específicos. (BARRETO; RAMOS, 2001, p. 5)

Também é importante destacar que na seção *Sala de Aula*, ao invés de serem privilegiadas dinâmicas próprias de uma sala de aula, encontravam-se materiais audiovisuais apresentados como produtos acabados, que minimizam a autonomia e a criatividade no trabalho docente. Em outras palavras, como afirma Barreto (2008^a, p. 7), “cada vez se fala menos em ensino e cada vez mais em aprendizagem, em uma

²⁸ Cf. <<http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=categ&iditem=2960&categoria=449&idsecao=13&spid=2>>. Um espaço virtual para os professores, matéria publicada por Fátima Rocha. Acesso em 17/01/2011.

²⁹ Atualmente a seção *Hora do Cafezinho* e a seção *Sala de Aula* denominam-se *Interatividade* e *Fique de Olho*, respectivamente.

manifestação inequívoca da recontextualização das TIC como estratégia de substituição tecnológica”. Os produtos são valorizados em detrimento dos processos, visto que no caso dos objetos de aprendizagem “entrega-se” ao professor o produto pronto e esse passa a ser um monitor, um instrutor do processo de aprendizagem.

Verifico que esse movimento da SEEDUC, depois do esvaziamento da *Hora do Cafezinho* e ao se autoproclamar sabedora de “tudo” o que os professores precisam e desejam, reitera a relação assimétrica, culminando com a retirada do espaço de interação sem anuência de seus interlocutores, e amplia o acesso aos materiais instrucionais, identificados no portal como objetos de aprendizagem. A exortação ao oferecimento de objetos digitais prontos é marcada pelo título atribuído à seção “*Objetos de Aprendizagem. Saiba como trabalhá-los em sala de aula*”.

Aqueles “materiais de ensino” são acompanhados pelo “poderoso” discurso do acesso rápido, ilimitado e de diversos lugares, ao mesmo tempo em que são dados como “fórmulas mágicas” para se alcançar “bons resultados” no processo de aprendizagem. Esta perspectiva pode ser constatada na própria definição de objetos de aprendizagem apresentada na seção que o abrigava no portal: “*O que são objetos de aprendizagem? São recursos digitais que possam ser reutilizados para dar suporte ao aprendizado, auxiliando tanto a modalidade à distância como a presencial*”³⁰.

Este “texto” dirigido aos professores revelava o investimento na utilização de objetos educacionais e de materiais de ensino prontos. Nesse sentido, concordo com Barreto (2008a), que “o novo paradigma quebra a unidade (ensino-aprendizagem) que tem sustentado os mais diversos estudos acerca das práticas educativas, na medida em que deixa de contemplar o ensino, concentrando-se na aprendizagem” (p. 9). Como já dito, há a tendência de deslocar a relação ensino-aprendizagem para TIC-aprendizagem.

Este sentido dimensiona os objetos de aprendizagem como recursos digitais de uso ilimitado, interminável para o uso de qualquer professor, para qualquer aluno, em qualquer contexto ou lugar, anulando a diversidade de perfis socioeconômicos dos alunos e dos professores inseridos em realidades diversas em suas dimensões econômicas, políticas e socioculturais e, no caso do foco desta pesquisa, é possível pensarmos que o órgão que os disponibilizou, a SEEDUC/RJ, desconsiderou as diversidades intrarregionais do Estado do Rio de Janeiro. Já que os objetos de aprendizagem são recursos digitais fechados, não há como modificar os seus dados, apenas utilizá-los ou, de certo modo, consumi-los como

³⁰Disponível em: <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/objetos.asp>> Acessado: dezembro de 2012.

produtos prontos e completos.

A definição de objetos de aprendizagem adotada pela SEEDUC, ou parte dela, está contida na definição da Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED): “Um objeto de aprendizagem é qualquer recurso que possa ser reutilizado para dar suporte ao aprendizado”³¹. É possível supor, dada a semelhança de conteúdo, que a definição encontrada no portal do Conexão Professor tenha sido influenciada pela da RIVED, pela importância dessa Rede, no Brasil, no processo de construção de objetos de aprendizagem.

A RIVED foi um dos primeiros programas do governo federal a desenvolver objetos de aprendizagem e materiais audiovisuais de cunho pedagógico. Foi um programa incorporado pela SEED até o ano de 2004, quando foi transferido para as universidades, conforme consta no próprio *site* da RIVED. Até 2004 a RIVED era denominada Rede Internacional Virtual de Educação³², pois participavam outros países como Peru e Venezuela, além dos Estados Unidos, país que iniciou esse programa de desenvolvimento de tecnologias para o uso pedagógico. Pode-se, também, encontrar nesse *site* informações sobre o Laboratório Didático Virtual da Universidade de São Paulo (USP), que é, atualmente, um dos maiores centros de produção e de incentivo ao uso dessas ferramentas pedagógicas digitais.

Nessa movimentação, a SEEDUC ao retirar do portal Conexão Professor o Fórum de discussão *online* e deslocando-o para o *site* do SAERJ, retira o espaço da interlocução daquele lugar que a própria SEEDUC designou como o ambiente virtual dedicado aos professores, sem considerar o “desejo” de seus interlocutores, a Secretaria novamente reitera o pressuposto de que sabe “tudo o que interessa ao professor da rede”.

Trago para a análise, neste momento, as contribuições de Ellsworth (2001) acerca dos modos de endereçamento. A autora compreende a noção de endereçamento na educação a partir da teoria do cinema, podendo ser expresso na maneira em que se define quem é o “outro”. No caso analisado, em relação ao portal e no endereçamento realizado pela SEEDUC aos professores, verifico tendências reveladas na prevalência da oferta de objetos educacionais, em que a SEEDUC não trata como uma opção: sai a interação, ficam

³¹ Disponível em: <http://rived.mec.gov.br/site_objeto_lis.php>. Acessado em: dezembro de 2012.

³² “Em 2004 a SEED transferiu o processo de produção de objetos de aprendizagem para as universidades cuja ação recebeu o nome de Fábrica Virtual. Com a expansão do RIVED para as universidades, previu-se também a produção de conteúdos nas outras áreas de conhecimento e para o ensino fundamental, profissionalizante e para atendimento às necessidades especiais. Com esta nova política, o RIVED - Rede Internacional Virtual de Educação passou a se chamar RIVED - Rede Interativa Virtual de Educação.” Disponível em: <http://rived.mec.gov.br/site_objeto_lis.php>. Acessado: dezembro de 2012.

os materiais prontos para serem utilizados pelos professores nas salas de aulas.

Na seção *Fique por dentro* é possível reafirmar os pressupostos da SEEDUC no que diz respeito aos procedimentos de gestão institucional, com a utilização de sistemas eletrônicos para controle dos diários de classe, boletins *online*, *software* para gerenciamento das escolas, entre outros. Esse endereçamento pode ser constatado no próprio anúncio no portal do Conexão Professor sobre os novos diários de classe eletrônicos:

Visando facilitar e agilizar o seu trabalho, a SEEDUC está disponibilizando um novo módulo de lançamento de notas e frequência que assemelha-se à filipeta destacável do diário de classe do professor. Esta nova funcionalidade vai possibilitar uma gestão mais eficaz do controle de notas pela escola.³³

O pressuposto é de que o bom funcionamento e a organização da escola passam, necessariamente, pelo controle com a utilização de tecnologias informacionais. É possível, também, identificar que a qualificação [“eficaz”] da gestão escolar para produzir efeitos na escola está centrada no “controle” eletrônico como suposto avanço de superação dos déficits dos processos pedagógicos e do funcionamento da escola, reforçando o endereçamento da SEEDUC.

Na perspectiva do endereçamento, a análise dos movimentos do espaço circunscrito nesta pesquisa proporcionou a verificação de que textos endereçados aos interlocutores demonstra o que Ellsworth (2001, p. 61) constata: [é como se os textos] “não fossem de ninguém, como se não tivessem nenhum desejo de colocar seus leitores em qualquer posição, exceto a de uma compreensão neutra, benigna, geral e genérica”.

Ellsworth (2001, p. 62) dirá que há sempre resposta ao modo de endereçamento e às relações circulantes e conflitivas de conhecimento, desejo e poder, verificando que “isso é verdade mesmo na prática pedagógica supostamente ‘democrática’ do diálogo”. É possível questionar a(s) diferença(s) entre o texto daquele que fala e a resposta daquele que escuta ou lê.

Desse modo, os públicos não são simplesmente posicionados, mas, segundo Ellsworth (2001, p. 25), “os modos de endereçamento oferecem, sim, sedutores estímulos e recompensas”. Na ideia dos modos de endereçamento, há uma forma de convocar o sujeito a assumir uma posição a partir da qual ele deve “ler” o que lhe é endereçado. Porém,

³³ Disponível em: <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/fique.asp?EditeCodigoDaPagina=6892>>. Acesso em: janeiro de 2013.

Ellsworth (2001, p. 42) chama atenção que “não existe nenhum ajuste exato entre endereço e resposta, o que nos faz concluir que não há como garantir a resposta a um determinado modo de endereçamento”. É possível ver que o endereçamento de um texto é um evento poderoso, “mas paradoxal, cujo poder advém precisamente da *diferença* entre endereçamento e resposta” (ELLSWORTH, 2001, p. 42).

Constato que na perspectiva dos desdobramentos do Fórum pela SEEDUC, a tendência relativa ao endereçamento com a disponibilização de objetos de aprendizagem como estratégia pedagógica interfere, de forma intensa, no desenvolvimento do trabalho docente, uma das temáticas centrais nesta pesquisa. Nesse sentido, retomo a afirmação de Barreto (2008a): “as TIC são postas como ‘pacotes’ a serem consumidos, como *kits* tecnológicos” (p.10), o que ratifica o questionamento acerca dos modos de endereçamento da SEEDUC aos professores.

Cabe dizer, portanto, que o espaço da interação SEEDUC-professores, professores-professores, foi dando lugar a outras intencionalidades, a outros endereçamentos, de modo que aquela seção atualmente é muito mais um espaço de divulgação. Ou seja, a “grande troca de conhecimento e experiência”, referida pelo chefe de gabinete, passou a ser apenas um espaço unidirecional, a participação dos professores ficou restrita às consultas, leituras, à recepção de informações, não envolvendo mais as trocas e as práticas interativas.

Voltando ao portal do Conexão Professor, é possível supor que o *professor da rede pública* posicionado pela SEEDUC, no qual lhe eram endereçados materiais e produtos eletrônicos prontos, o sentido mais premente nesse modo de endereçamento é de que a estratégia indicada como via de “salvação” para a educação é a tecnológica. Esta tendência é também corroborada pelo desenvolvimento de 2 (duas) estratégias de uso de tecnologias na subseção *Programas e Ações*: o Programa Autonomia e as Olimpíadas de Jogos Digitais (OJE).

O Programa Autonomia é uma proposta de aulas no modelo dos telecursos, em que as aulas eram projetadas na TV. A metodologia, apresentada no portal, é

desenvolvida pela Fundação Roberto Marinho, com sistema de telessalas implantadas nas escolas da nossa rede de ensino, os participantes do Autonomia têm quatro horas diárias de aula. O tamanho das turmas oscila entre 20 e 35 alunos e a orientação é feita por um único professor. São duas disciplinas por módulo no Ensino Fundamental, com duração de 12 meses, e três no Ensino Médio, com duração de 18 meses. Antes de cada módulo, os professores passam por uma formação de 40 horas. Com o treinamento e a longa convivência com os estudantes, o professor pode conhecer bem e identificar quais são as dificuldades

de cada um.³⁴

Acerca deste assunto, sugiro o acesso a resultados de estudos que avaliam criticamente o formato de aulas dadas nos Telecursos ou mesmo no programa TV Escola, além de estudos que analisam as parcerias público-privadas e os processos que denotam a privatização da educação. Em sintonia com a perspectiva adotada neste trabalho, concluo que o sistema de telessalas com acompanhamento feito por um único professor está também centrado na estratégia de substituição parcial do professor pelo uso das TIC.

O OJE é um evento, segundo consta no portal, para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem na escola, introduzindo a utilização de jogos digitais na sala de aula:

A OJE é uma iniciativa das Secretarias de Educação e de Cultura do Estado do Rio de Janeiro em parceria com o Porto Digital, ONG pernambucana especializada em inovação e tecnologia. Em 2009 o Rio de Janeiro desenvolveu uma experiência piloto com cerca de 2000 estudantes. Em 2010 a Olimpíada deve atingir toda a rede pública estadual.³⁵

Cabe refletir que, na esteira da incorporação das TIC na educação, as estratégias continuam, por vezes, como discursos relexicalizados, em que mudam os nomes, altera-se a produção de termos, mas os endereçamentos permanecem os mesmos. Nessa perspectiva, ressalto a assimetria exposta no posicionamento da SEEDUC quando retira do portal o Fórum, ao mesmo tempo em que continua com a divulgação de *blogs*, com a disponibilização dos objetos de aprendizagem e com programas que privilegiam aulas em telessalas.

Nos modos de endereçamento, os públicos não são simplesmente “posicionados”, logo, não é possível garantir respostas específicas. Neste sentido, não se pode afirmar que os objetos de aprendizagem disponibilizados no portal do Programa Conexão Professor foram ou não utilizados pelos professores da rede. No entanto, é possível constatar que a SEEDUC ao mobilizar “sedutores estímulos”, sob a forma de disponibilização de materiais eletrônicos, como os objetos de aprendizagem, aulas prontas, não privilegia práticas pedagógicas criativas e nem estimula práticas interativas com os professores. Mais uma

³⁴ Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/programas_detalle.asp?EditeCodigoDaPagina=5517&Indice=2>. Acessado em: dezembro de 2012.

³⁵ Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/programas_detalle.asp?EditeCodigoDaPagina=5517&Indice=2>. Acessado em: dezembro de 2012.

vez, o professor foi relegado a um papel secundário, ao serem valorizados os “meios” de ensino em detrimento dos fins do processo pedagógico.

Na abordagem dos sentidos, a recontextualização educacional das TIC ‘revela’ que a substituição tecnológica parcial (BARRETO, 2011b) é a tendência possível de ser percebida nas políticas educacionais brasileiras, como a empreendida pelo Programa Conexão Professor, especialmente em seu portal, em cujo contexto objetos e manuais são oferecidos às práticas pedagógicas dos professores nas salas de aulas.

Na recontextualização das TIC na educação, Barreto (2008a) assinala que a “aposta nos ‘pacotes tecnológicos’ é absoluta. Por serem autoexplicativos, dispensariam quaisquer mediações pedagógicas” (p. 8). Também é possível considerar que políticas educacionais brasileiras tendem a transformar nossos professores em “autômatos” (SCHAFF, 1990). Nesse processo, os professores vão sendo substituídos e deslocados da sua principal função: a docência.

De acordo com Barreto (2004, p. 1183),

a presença das TIC tem sido investida de sentidos múltiplos, que vão da alternativa de ultrapassagem dos limites postos pelas “velhas tecnologias”, representadas principalmente por quadro-de-giz e materiais impressos, à resposta para os mais diversos problemas educacionais ou até mesmo para questões socioeconômico-políticas.

De todo modo, cabe ressaltar a importância da ação inédita do governo do Estado na criação de um Fórum de discussão para os professores, pois foi a partir desse “canal” de comunicação que se pode dimensionar as relações e os sentidos que estavam em jogo. Foi possível perceber as tendências de um discurso ora polêmico, ora autoritário, no qual a polissemia ‘abriu’ a disputa e favoreceu o *jogo* dos sentidos em circulação: os professores contrapunham *cortando o jogo*, disputando a palavra, reposicionando as proposições da Moderadora. A “posição-de-sujeito” que a Moderadora supunha ser o seu público [os professores] sugeriu um lugar para esse sujeito no Fórum “uma posição-de-sujeito imaginada no interior do poder” (ELLSWORTH, 2001, p. 39).

Não há como garantir a resposta a um determinado modo de endereçamento, mas mesmo sem garantir ou assegurar a resposta, é possível perceber o endereçamento de um texto, como já dito anteriormente, é possível vê-lo como um episódio poderoso, porém contraditório, “cujo poder advém precisamente da diferença entre endereçamento e resposta” (ELLSWORTH, 2001, p. 42).

Ao final, constato que a interlocução com os professores, viabilizada pela

SEEDUC, foi silenciada diversas vezes e de diferentes maneiras. As postagens foram suspensas, a Moderadora não respondeu a questionamentos, diretos ou indiretos, dos professores e, concluindo assim que 2 (dois) movimentos podem ser observados: (1) cerceamento temático (SAERJ)³⁶; e (2) endereçamento dos objetos de aprendizagem.

Desta maneira, as questões discursivas observadas ao longo da pesquisa, deram lugar ao endereçamento de materiais digitais prontos pela SEEDUC aos professores, estratégia que desloca as relações fundamentais da sala de aula entre professores-alunos/ensino-aprendizagem, secundarizando o papel do professor, reafirmando, na perspectiva por mim assumida, de que o agravamento desses processos tem na substituição tecnológica do professor uma tendência reiterada.

5.2 Sintetizando a trajetória

É certo que tecnologias modificam os modos de organização social em qualquer tempo histórico, desde a invenção da máquina a vapor passando pela descoberta e uso da eletricidade em processos produtivos. Na contemporaneidade, determinados artefatos tecnológicos ganham novos nomes, ou são ressignificados: “Novas tecnologias de informação e comunicação”, “tecnologias informacionais”, “máquinas inteligentes”, codinomes que, recontextualizados na educação, referem-se, a um só tempo, à incorporação das TIC nas escolas, nas políticas educacionais, e, por conseguinte, no cotidiano escolar de alunos e professores. Estes discursos estão presentes na chamada “sociedade da informação”. De acordo com Barreto (2004, p. 1185),

é preciso caracterizar a “sociedade da informação” como uma articulação de empreendimentos teóricos, econômicos e políticos. E, em se tratando dos estudos acerca de tecnologia e educação, é importante distinguir os que partem do seu questionamento daqueles que assumem tal sociedade como pressuposto. Porque é justamente no nível dos pressupostos e implícitos que a ideologia opera no discurso.

O enfoque deste estudo privilegia a importância de se manter a discussão acerca das

³⁶Nos limites da análise empreendida, não posso assegurar os motivos pelos quais o Fórum foi suspenso por 2 (duas) vezes e nem as razões do seu redirecionamento para o *site* do SAERJ. No entanto, identifiquei, como hipótese, que os objetivos e encaminhamentos do Fórum do Conexão Professor foram desviados das finalidades propostas pela Moderadora/SEEDUC.

relações entre as TIC e as práticas pedagógicas, especialmente aquelas dirigidas à educação pública e ao trabalho docente, mantendo, também, o questionamento dos discursos que engendram a “sociedade da informação”. Desse modo, o objeto desta investigação foi centrado nos sentidos circulantes no jogo interacional entre professores e a Moderadora/SEEDUC no Fórum de discussão *online* do portal do Programa Conexão Professor do Estado do Rio de Janeiro, inserido numa política pública marcada pela estratégia de incorporação das TIC no processo educacional. Trago para o cerne da discussão “vozes” de professores/usuários das TIC, sujeitos assinalados no contexto da produção de texto e da prática (BOWE; BALL, 1992) de uma determinada política pública de educação.

No processo de recontextualização (BERNSTEIN, 1990) das TIC na educação, têm prevalecido discursos nos quais as novas tecnologias informacionais e comunicacionais são uma “solução mágica” para problemas educacionais. O Programa Conexão Professor, focalizado no âmbito do governo estadual do Rio de Janeiro, é exemplar na abordagem das TIC como estratégia central nos contextos em que essas políticas são desenvolvidas e destinadas aos professores. Seu marco inicial foi a distribuição de *laptops* para todos os professores da rede estadual de ensino.

Nessa abordagem, tomei como referencial o *ciclo contínuo de políticas* de Stephen Ball para compreender os contextos da política e da ação governamental tratada nesta investigação. Privilegiei a criação inédita de um Fórum de discussão *online* como uma ação governamental capaz de (re)dimensionar as relações dos contextos de influência, produção de texto político e da prática.

O *locus* desta investigação, o Fórum de discussão *online*, constituiu-se no espaço para a compreensão dos sentidos no jogo interacional entre esses professores e a Moderadora. Considerando que a análise empreendida consiste em uma possibilidade de leitura e um esforço de ir além da interpretação (ORLANDI, 2010), busco alcançar sentidos presentes nos textos, tomando a ACD formulada por Fairclough (2001) como “lente”, entendendo que essas investidas não foram (não serão) as únicas, mas foram leituras realizadas e escutas possíveis.

Com base nesta abordagem teórico-metodológica, foi possível tomar como dimensão do “texto” as postagens dos professores/Moderadora no Fórum de discussão *online*, subseção da *Hora do Cafezinho*. Esta seção, como referido anteriormente, continha, além do Fórum, mais 3 (três) subseções: *Acontece nas escolas*; *Com a Palavra o Professor*

e *Blogs das escolas*. A *Hora do Cafezinho* assumia a condição de espaço de possibilidades de manifestações, de divulgação de trabalhos acadêmicos, de exposição de experiências dos professores, ao mesmo tempo em que era um espaço para conversação e para trocas informais.

Assim, as escolhas feitas para a análise do *corpus*, postagens realizadas por professores e Moderadora no Fórum, tiveram suas bases teórico-metodológicas na ACD (FAIRCLOUGH, 2001). Compreendo que essa imersão poderia ter tomado outros caminhos dentro da própria ACD, mas como todo caminho precisa ser definido, a escolha realizada foi em parte pela natureza do *corpus* e em parte pelo modo instigante que esses dispositivos de análise proporcionaram à obtenção do resultado final da pesquisa.

O recurso analítico da ACD permitiu a compreensão dos textos postados, utilizando como pontos de entrada o controle interacional, focalizando as construções das relações e das identidades sociais presentes nos discursos dos professores/Moderadora. Para cumprir com esta finalidade, trato do sistema da tomada de turno, do controle de tópico e da determinação e policiamento de agendas. Abordo, também, as escolhas lexicais verificadas nas pistas linguísticas nos textos publicados e a modalidade, com a intenção de perceber os graus de comprometimento dos usuários do Fórum com os seus discursos.

Nesse jogo interacional, os professores encontravam-se em uma relação assimétrica, disputando o controle dos tópicos com a Moderadora, por vezes rejeitando-os, ou ainda reelaborando-os e/ou ampliando-os para novas dimensões do tema abordado. O mesmo acontecia com a Moderadora, quando rejeitava, silenciava ou impunha seu poder de representante oficial e fornecia as marcas da tendência ao discurso autoritário.

Na disputa pelo controle de tópicos, a Moderadora teve que lidar com a imprevisibilidade das postagens dos professores, marcando um policiamento para seguir sua agenda, já que, muitas vezes, os professores redirecionaram a agenda, mudaram o tópico ou não se manifestaram, estabelecendo mecanismos de resistência, defesa e/ou enfrentamento à imposição da Moderadora.

Esses movimentos foram verificados também entre os professores e em relação à Moderadora quando em resposta aos questionamentos dos professores. Para manter o sistema da tomada de turno e garantir a manutenção como “voz oficial”, por vezes a Moderadora reafirmou o controle ao ficar em silêncio, interromper ou cortar a agenda desenvolvida pelos professores ou o próprio turno de um professor, como se o tópico que eles estavam desenvolvendo não fosse importante.

Do ponto de vista do modo de funcionamento do discurso, aquele era um espaço que tendia à polissemia do discurso lúdico. Esse parecia ser o jogo anunciado: professores da rede estadual podiam trocar experiências num espaço – canal direto – entre seus pares e a SEEDUC. Porém, os sentidos ali compreendidos misturaram-se ao discurso autoritário, marcado seguramente pela Moderadora/SEEDUC e, ao discurso polêmico, instaurado pelos professores. As práticas discursivas configuraram tendências à resistência e ao embate. A disputa entre os interlocutores pelos sentidos em circulação marcou o jogo interacional presente no Fórum.

Ressalto também, ao adotar uma perspectiva crítica acerca da relação entre contextos nos níveis macro-micro, em especial nos quais as TIC assumem centralidade, que são deslocados processos, tais como: da formação que se *deseja* ao aluno da rede pública com a valorização da diversidade de saberes e valores; do exercício da docência em dimensões ampliadas, de modo a garantir a autonomia da prática profissional, salários e condições dignas de trabalho do professor; do fortalecimento do papel político e ideológico da escola na formação de sujeitos participativos e críticos da sociedade em que vivem.

Entretanto, constato a desvalorização do professor, a sobrecarga de suas atribuições e os apagamentos nas relações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Evangelista e Shiroma (2007, p. 537) o professor vem sendo atingido por todos os flancos:

está na profissão porque não foi aceito em carreiras de maior prestígio; é incapaz para outras funções e a docência foi o que lhe restou; acomodou-se na carreira porque não há incentivos para desempenhos diferentes; não se preocupa com a qualidade do que faz porque seu salário é irrisório. Essas e muitas outras imagens denegatórias justificam uma ação dura sobre os docentes.

Nessas formulações, cabe afirmar novamente que, no momento atual da sociedade capitalista, imersa no discurso de uma “sociedade da informação”, o uso intensivo das TIC na escola tem como estratégias de substituição tecnológica total ou parcial, sendo a primeira configurada na EaD e, a segunda, quando são “reduzidas à condição de suportes para a veiculação de materiais” e, ainda, quando as “TIC mesmas [são] incluídas como substituição de processos e de sujeitos”, o que leva Barreto (2011a, p. 355) a concluir que:

O que tende a ficar de fora é justamente a mediação pedagógica. Não por acaso, a parte substantiva da expressão “trabalho docente” tem sido progressivamente substituída por atividade e mesmo tarefa, assim como a designação “professor” tem cedido espaço a “facilitador”, “animador”, “tutor”, “monitor” etc. No

imaginário social e pedagógico, com forte apoio legitimador da mídia, circula a noção de que a presença das TIC simplifica todo o processo de formação humana.

A reflexão apresentada neste estudo diz respeito ao reconhecimento de que ações políticas como as empreendidas pelo Programa Conexão Professor não são suficientes, já que não é somente a presença das TIC que irá democratizar o ensino, superar os problemas relativos às condições de trabalho do professor, valorizar o docente ou substituir práticas escolares “ditas” ultrapassadas. Além disso, deve-se refletir sobre as implicações de projetos como esse, compreendendo que é preciso reivindicar políticas na contramão das tendências atuais.

Entre estas, é preciso avançar na direção do processo de “valorização do professor”, já que, como destaca Oliveira (2004, p. 1232), o reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação.

Tendem a ser apagadas, nesse processo, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma dos aparelhos de Estado que, para Oliveira (2004, p. 1140), “têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.”. O que acaba por gerar um panorama nacional onde as disputas e manifestações mais marcantes dos professores estão relacionadas às questões salariais. Isso se explica pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais têm sido submetidos historicamente.

Apagam-se, também, nessa lógica, a relação do profissional com o seu trabalho e a sua própria identidade de professor. Percebo que, nessa arena, a presença das TIC na escola, reforçada pelo discurso de se constituir em “facilitadora” dos processos ensino-aprendizagem pela sua simples presença na sala de aula – entregam-se computadores e o professor é responsável pela solução dos problemas educacionais –, tem tido desdobramentos nas propostas educacionais contemporâneas.

A “aura de magia” nos usos da tecnologia na educação é revelada ao se tomarem os novos objetos técnicos como capazes de dar respostas a todos os desafios educacionais, velhos e novos, a serem enfrentados (BARRETO, 2002). De todo modo, não se pode obscurecer as implicações desses processos: “se a relação tende a mudar de ensino-

aprendizagem para uma relação direta, por vezes automática, entre TIC e aprendizagem, é preciso compreender as condições em que o deslocamento é produzido” (BARRETO, 2008^a, p. 9). Assim, a autora considera que

sem incorrer em associações simplistas, não bastam o discurso dos organismos internacionais e as suas possíveis ressonâncias no discurso acadêmico. A ideologia, como hegemonia de sentido, diz respeito ao “processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como a interpretação necessária, e que atribui sentidos fixos às palavras em um contexto histórico dado”.

Cabe, enfim, destacar que, em perspectiva crítica, a incorporação das TIC na educação parece estar submetida à lógica do capitalismo contemporâneo, que corrobora um imaginário ao concebê-las como “salvadoras” dos problemas educacionais, atribuindo ao computador ligado à internet o *status* de um artefato que provocará necessariamente a melhoria do processo educacional. Nesse sentido, constato que adjetivos como “atraente”, “interessante”, “fascinante” têm sido, cada vez mais, reiterados nos discursos na área educacional acerca da presença das TIC.

Embora se reconheçam as lacunas deste trabalho, é possível reiterar algumas constatações, como a incorporação das TIC como estratégia central de políticas educacionais, adotada como a “superação” de problemas estruturais da educação, deixa, contraditoriamente, de questionar os fatores cada vez mais determinantes do processo de desvalorização do trabalho docente.

Defendo, portanto, que o Fórum de discussão do portal Conexão Professor apresentou-se como um “caminho” de demonstração de diferença entre o endereçamento e resposta, aquele se constituiu num espaço, também, para denunciar as precárias condições de trabalho, para reivindicar a valorização docente, para resistir à *imagem* que vem se firmando: a do *professor obstáculo* (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Como já assinalado por Barreto (2004) e, neste texto, por acreditar que suas ideias sintetizam de maneira crítica e contundente os discursos circulantes na atualidade acerca das denominações que tem sido dada ao professor, destaco a afirmação da autora: “A própria designação “professor” tem cedido espaço a “facilitador”, “animador”, “tutor”, “monitor” etc. E monitor, nos seus múltiplos sentidos, pode ser uma *imagem-síntese da precarização do trabalho docente*”. (BARRETO, 2009, p. 11186, grifo nosso).

Nesta perspectiva, não cabem atitudes indiferentes e conformistas diante do discurso ora hegemônico nas arenas educacionais, em que as TIC prevalecem e, agravam a

precarização do trabalho docente, o que leva à conclamação expressa na “voz” do Prof. 69, registrada no Fórum de discussão *online* do Conexão Professor:

Companheiros de profissão!!!!
Nossa carreira está sendo atacada! Vamos dar um basta! Não vamos ficar imóveis, ver o funeral da nossa profissão. (Prof. 69; *Re: Vergonha de incorporação*; Sep 02; 05:53pm).

Por fim, é importante ressaltar que as chamadas “novas tecnologias” provocam uma espécie de imaginação exaltada, fantasias que movimentam o imaginário das pessoas e, na escola, esse imaginário parece se constituir uma espécie de “solução mágica”. Nesses processos, as políticas educacionais incorporadoras das TIC são vistas como estratégias de substituição tecnológica, por vezes como forma de “compensação” ou como “benefício” pelos salários aviltantes pagos aos professores.

Portanto, este texto, muito mais do que indicações finalizadoras e/ou respostas conclusivas, sistematizou questões acerca dos múltiplos sentidos atribuídos pelos professores à recontextualização educacional das TIC, a partir das postagens no Fórum de discussão do Programa Conexão Professor. Entretanto, outros “passos” ainda precisarão ser dados, e, outros caminhos, certamente, serão percorridos. Esse foi, portanto, um desafio assumido neste estudo: entender as relações de poder apreendidas nos sentidos produzidos no jogo interacional entre professores e a Moderadora [voz oficial da SEEDUC] no Fórum de discussão *online* do Conexão Professor.

REFERÊNCIAS

ABREU, Nair Maria Maia de et al. Nelson Maculan Filho: Cientista e Educador. *Pesquisa Operacional*, v.23, n.1, p.5-27, jan./abr., 2003.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: *La Ciudadania Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010021549/3antunes.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2013.

Alice Ramos.com. Disponível em: <<http://www.aliceramos.com/view.asp?materia=1416>>. Acesso em: 2012

Associação Brasileira de Entidades Estaduais de Tecnologia da Informação e Comunicação – ABEP. Disponível em: <<http://www.abep.sp.gov.br/fatosabep/fatos/fatosabr05.pdf>>. Acesso em: 2012

BALL, Stephen J. Entrevista Com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Entrevista.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de RETO, L. A.; PINHEIRO, A. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Raquel Goulart. A Análise de Discurso do/no Ensino: por novas práticas de linguagem na escola. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

_____. Tecnologias nas salas de aula. In: LEITE, Márcia; FILÉ, Valter (orgs.). *Subjetividades: tecnologias e escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 43-56.

_____. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.

_____. *Ensinar e aprender na “sociedade global da informação”*. XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre – RS, 27 a 30 de abril de 2008a (CD).

_____. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104 esp., p. 919-937, out., 2008b.

_____. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

_____. Tecnologias na educação: uma análise do discurso hegemônico acerca da formação e do trabalho docente. In: SEMINARIO DE LA RED, 8., 4-6 ago. 2010, Lima. *Estrado - Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano - Entre la*

mercantilización y la democratización del conocimiento. Lima, 2010.

_____. “Que pobreza”?! Educação e tecnologias: leituras. *Revista Contrapontos* Revista Contrapontos - Eletrônica, v. 1, n. 3, p. 349-359, set/dez, 2011a.

_____. A educação a distância no discurso da “democratização”. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, v. 6, p.43-55, 2011b.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Elizabeth Menezes Teixeira. Imagens: a questão do sentido hegemônico In: ALVES, Nilda; BARRETO, Raquel Goulart; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). *Pesquisa em Educação: Métodos Temas e Linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BARRETO, Raquel Goulart; GUIMARÃES Gláucia; MAGALHÃES, Ligia; LEHER, Elizabeth. As Tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores, *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n. 31. jan/abr. 2006.

BARRETO, Raquel Goulart; RAMOS, Bruna Sola. Novas tecnologias, sociedade e educação: obsolescências anunciadas? *ENSINO EM RE-VISTA*, v. 18, n.2, p. 311-322, jul/dez 2011.

BOWE, Richard; BALL, Stephen, J.; GOLD Anne. The policy process and the process of policy. In: _____. *Reforming education and changing schools*. London: Routledge, 1992, p. 7-23.

BERNSTEIN, Basil. A construção social do discurso pedagógico. In: *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1990.

BRASIL. Portaria nº 522, de 11 de abril de 1997. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 de abril de 1997, Nº 69, Seção 1, pág. 7.189.

CARNEIRO, Raquel. *Informática na Educação: representações sociais do cotidiano*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CECÍLIO, Saluá; SANTOS, Jacqueline Florêncio. Soci@de em rede, trabalho docente e soci@bilidades contemporâne@as. In: GARCIA, Dirce Maria Falcone; CECÍLIO, Saluá (orgs.). *Formação e Profissão docente: em tempos digitais*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Trad.Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2008.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia (orgs.). *Os Sentidos da Democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

Colégio Estadual Embaixador Raul Fernandes. Disponível em:
<<http://www.ceerf.org.br/terezaport>>. Acesso em: 2012

Conexão Professor – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.conexao professor.rj.gov.br/>>. Acesso em: 2012

Conexão Aluno – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.conexaoaluno.rj.gov.br/>>. Acesso em: 2012

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo, *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: janeiro de 2013.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

ELLSWORTH, Elisabeth. Modos de endereçamento no cinema e na educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu, *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n.3., set./dez. 2007, p. 531-541

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. Critical Discourse Analysis in Researching Language in the New Capitalism: Overdetermination, Transdisciplinarity and Textual Analysis. 2003. Disponível em: <<http://www.ling.lanacs.ac.uk/staff/norman/2003b.doc>>. Acesso em: jan. 2013.

_____. Blair's contribution to elaborating a new 'doctrine of international community'. *Journal of Language and Politics*, v.4, n. 1, p. 41-63, 2005. Disponível em: <<http://www.ling.lanacs.ac.uk/profiles/263>>. Acesso em: jan. 2013.

_____. *Language and Globalization*. London: Routledge, 2006.

FELINTO, Erick. *A religião das máquinas: ensaios sobre o imaginário da cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

_____. *Sonhos digitais*. 2005b. Disponível em: <http://www.editorasulina.com.br/imprensa_pdf>. Acessado em: jan. 2012.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FREITAS, Adriano Vargas. *Com giz e laptop: o Projeto Conexão Professor e a prática pedagógica*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Tecnologia. In: PEREIRA, Isabel Brasil; FRANÇA, Júlio César. *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV,

2008. p. 377-382.

GALEANO, Eduardo. A caminho de uma sociedade da incomunicação?. In: MORAES, Denis (org.). *Sociedade Midiatizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006

Governo do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.governo.rj.gov.br>>. Acesso em: 2012

GUIMARÃES, Valter Soares. Formação de professores: saberes, identidades e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, Glaucia. *A articulação de linguagens na TV: questões educacionais para a sociedade multimidiática*. Tese (Doutorado em Educação). - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

_____. A apropriação das tecnologias e de suas linguagens. In: OFICINA LEITURA, ESCOLA E UNIVERSIDADE, 1., 2008, Rio de Janeiro. *Textos Completos da I Oficina Leitura, Escola e Universidade*. Rio de Janeiro, 2008.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 2012

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 2012

Internet Archive – WayBack Machine. Disponível em: <<http://web.archive.org/web/20081219133104/http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/index2.jsp>>. Acesso em: 2012

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 68, dez.1999.

_____. A Formação dos profissionais da Educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais. *Revista Centro de Educação*. v. 25, n. 01, 2000. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2000/01/r6.htm>>. Acesso em: jan. 2012.

LEITE, Siomara Borba; ANDRÉ, Marli, E. D. A.. A aprendizagem da subordinação e da resistência no cotidiano escolar. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 3, n. 6, 1996. Disponível em: <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewArticle/8559>>. Acessado em: jun. 2012.

LEHER, Roberto; LOPES, Alessandra. *Trabalho Docente, Carreira e Autonomia Universitária e Mercantilização da Educação*. In: Seminário Redestrado, 7. 3- 5 jul. 2008, Buenos Aires. *Nuevas Regulaciones en América Latina*. Buenos Aires, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, jan/abr., 2006, p. 47-69.

_____. Referenciais teóricos para se compreender a política de ciclos. In: _____. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 23-51.

MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de. *Formação e trabalho docente: os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gênero digitais: novas formas de construção de sentido*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Comunicação e mediações culturais. Diálogos Midiológicos – 6. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo, v. XXIII, n. 1, jan/jun, 2000a, p. 151-163. Entrevista.

_____. Desafios culturais da comunicação à educação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, p. 5 1-6 1, maio/ago. 2000b.

_____. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Dênis de (org). *A sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro, Mauad, 2006.

MATTELART, Armand. *História da Sociedade da Informação*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2006a.

_____. Para que “nova ordem mundial da informação”? In: MORAES, Denis (org.); *Sociedade Midiaticizada*, Rio de Janeiro: Mauad, 2006b.

Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2012

MONTEIRO, Dilva Martins; RIBEIRO, Victoria Maria Brant; STRUCHINER, Miriam. As tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas: espaços de interação? Estudo de um Fórum virtual. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez., 2007, p. 1435-1454.

NUNES, Cláudia Menezes. *Projeto ‘Conexão Professor’ na região Metropolitana III do Estado do Rio de Janeiro: um estudo preliminar*. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 89, p. 1227-1244, set./dez. 2004.

_____. *La cuestión docente: Brasil, las condiciones laborales de los profesores de*

educación básica. 1. ed. Buenos Aires: Fund. Laboratório de Políticas Públicas, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças no trabalho e na luta docente na Argentina e no Brasil. *Revista Adusp*, n. 46, p. 65-76, jan.2010. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/index.php/imprensa/revista/127-revista-n-46-janeiro-de-2010>>. Acesso em: jan. 2013.

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

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito da tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, v.1, 2005a.

_____. *O conceito da tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005b. v. II.

PORTO, Tereza. *Entrevista Tereza Porto Secretária de Educação ao portal Conexão Professora*. Entrevista 2008. Disponível em: <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/educacao-entrevista-01.asp>>.e <<http://www.youtube.com/watch?v=J6WFMwEbnDU&feature=related>> Acesso em: mar. 2011.

_____. *Mais sobre a Educação para a Sociedade do Conhecimento*. Disponível em: <<http://www.aliceramos.com/view.asp?materia=1398>>. Acesso em: 13 jun. 2009.

Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo/MEC) . Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=7590&option=com_content&task=view> . Acesso em: 2012

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Disponível em: <<http://www.oecd.org/>>. Acesso em: 2012

Rede Interativa Virtual de Educação - RIVED. Disponível em: <http://rived.mec.gov.br/site_objeto_lis.php>. Acesso em: 2012

RIO DE JANEIRO. Documento norteador das discussões sobre a construção do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro nos fóruns regionais e no II COED - Congresso Estadual de Educação, SEEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

RIO DE JANEIRO. Resolução nº 3824, de 17 de janeiro de 2008. Disponibiliza computadores para uso dos professores docentes I da rede pública estadual de ensino e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Ano XXXIV – Nº 022 - Parte I . Rio de Janeiro, RJ, 31 de janeiro de 2008.

RIO DE JANEIRO. “As principais metas da SEEDUC”. 2009a. Disponível em: <<http://www.educacao.rj.gov.br>>. Acesso em: junho de 2009.

RIO DE JANEIRO. Resolução nº 4198, de 16 de janeiro de 2009. Disciplina a entrega de computadores para uso dos professores docentes II, diretores de unidades escolares e coordenadores regionais da secretaria de estado de educação e da outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Ano XXXV – Nº 013 - Parte I . Rio de Janeiro, RJ, sexta-feira - 23 de janeiro de 2009b.

RIO DE JANEIRO. Lei Nº 5597 de 18 de dezembro de 2009. institui o Plano Estadual de Educação (PEE/RJ) e dá outras Providências. SEEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

RIO DE JANEIRO. Portaria SEEDUC/SUBEX Nº 64 de 10 de maio de 2010 . Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Ano XXXVI - N o 083 - Parte I, Rio de Janeiro, terça-feira - 11 de maio de 2010.

RIO DE JANEIRO. Programa Conexão Professor: Modelo do Abaixo-assinado. Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE/RJ). s/d. Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/>>. Acessado em: janeiro de 2012.

ROMERO, Daniel. *Marx e a técnica: um estudo dos manuscritos de 1861-1863*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

ROCHA, Fátima. *Um espaço virtual para os professores*. Disponível em: <<http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?>>. Acesso em 17 jan. 2011.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jan. 2011.

SCHAFF, Adam. *A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial*. 1. ed., São Paulo: Brasiliense, 1990.

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/principal>>. Acesso em: 2012

SHIROMA, Eneida O.; GARCIA, Rosalba M. C.; CAMPOS, Roselane, F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen j.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*, São Paulo: Cortez, 2011.

Sindicato dos Professores do Estado do Rio de Janeiro - SEPE. Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/>>. Acesso em: 2012

ZUIN, Antonio A. S. A vingança do fetiche: reflexões sobre indústria cultural, educação pela dureza e vício. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr., 2006, p. 71-90.

_____. Palestra proferida no PROPED/UERJ *Itinerário Histórico da Comunicação e da Formação* – Grupo de Pesquisa Educação e Comunicação, em 17 de setembro de 2009.

_____. O Plano Nacional de Educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, jul.-set. 2010, p. 961-980.

Visão Carioca. Disponível em: <<http://visaocarioca.com.br/?p=1304>>. Acesso em: 2012

ANEXO A – Página do Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro
Resolução nº 3824, de 17 de janeiro de 2008.

ANEXO B – Cópia da página principal do portal Conexão Professor em 2008

ANEXO C – Página Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro
Resolução nº 4198, de 16 de janeiro de 2009.