

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), os novos contextos de ensino-aprendizagem e a identidade profissional dos professores

Maria Cristina Alves de Almeida

Resumo

A assunção de partida deste trabalho é a de que, com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), emerge uma discursividade que rompe com o paradigma sociocultural fundante dos sistemas educativos modernos. Um novo discurso sobre a educação está a ser construído, o campo educativo e seus atores estão a ser reconfigurados – trata-se de um novo regime de verdade para o campo educativo. Os discursos explorados partilham da idéia de que existe uma mudança em curso nas sociedades contemporâneas, sendo essa transformação discursivamente mediada pelas TIC. A velha escola é retratada como uma entidade social enfraquecida naturalmente, enfadonha e ultrapassada. O professor, descrito nestes discursos, é um indivíduo que quando despertado pelas TIC (e seus efeitos) desenvolverá uma identidade inovadora capaz de orientar processos de aprendizagens sob demanda, na lógica própria da sociedade do conhecimento.

Palavras-chave: educação; tecnologias; professor; identidade.

Abstract

Communication and information technologies, the new contexts of teaching-learning and the professional identity of teachers

The basic assumption of this work is that with the Information and Communication Technologies (ICT) emerges a kind of discourse that breaks with the established socio-cultural paradigm of the modern educational systems. A new discourse about education is to be constructed, the educative field and its actors are to be reconfigured, and it is a new regimen of truth for the educative field. The discourses we have explored in this work share the idea that there is a change in the contemporary societies and this change is due to the ICT preponderant role. The "old" school is shown as a naturally weakened, boring and exhausted social entity. The teacher, described in these discourses is an individual that when wakened up to the ICT (and its effects) will develop an innovative identity capable of guiding learning processes under demand, in the logic of the knowledge society.

Keywords: education; technologies; teacher; identity.

Apresentação

O propósito deste artigo é o de apresentar parte dos estudos realizados para tese de doutoramento.¹ Inspirados em Michel Foucault, a nossa pretensão foi a de explorar as condições de funcionamento das atuais práticas discursivas que reconstróem o universo educativo a partir das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), tomando como pressuposto que a realidade se produz no discurso que a nomeia e descreve.

O *corpus* do estudo foi composto por discursos dos lugares que possuem legitimidade para dizer como deve ser a educação: o lugar da política educativa, da academia e da escola. Explorar os discursos segundo os lugares discursivos foi uma estratégia que fez perceber aquilo para que Foucault chama a atenção sobre o poder e a sua circularidade: não se trata de um discurso construído apenas de cima para baixo, pois as decisões dos atores surgem com especial relevância, como bem exemplifica o que diz uma professora entrevistada: "Quando ficou tudo mesmo preto no branco, a ordem do Ministério para os professores usarem as tecnologias, para mim, foi o delírio."

Os discursos analisados partilham da idéia de que existe uma mudança em curso nas sociedades contemporâneas e que ela se deve ao papel preponderante das TIC como *medium* e como *telos*. Estes discursos veiculam a necessidade de os professores utilizarem as TIC como recurso fundamental nos processos de ensino-aprendizagem. Os argumentos adiantados para tal são, sobretudo, da ordem da eficiência educativa e da urgência de pautar as mudanças locais pelas transformações

¹ ALMEIDA, Maria Cristina Alves de. *As Tecnologias da Informação e Comunicação, os novos contextos de ensino-aprendizagem e a identidade profissional dos professores*. Tese de Doutoramento. FPCE da Universidade do Porto, 2006.

internacionalmente em curso. Assim, prescreve-se que a escola deverá acompanhar as transformações sociais (se não quiser ser completamente ultrapassada por outras instâncias informativas) e contribuir para combater as desigualdades sociais existentes entre os alunos, oferecendo a todos, e desde a educação infantil, o acesso a essas tecnologias.

O nosso trabalho consistiu em identificar, descrever e explorar estratégias discursivas sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no campo educacional e explorar como estas estratégias são incorporados aos discursos identitários dos professores. Importa explicitar que não tomamos os discursos dos professores como narrativas identitárias. Perseguimos as regularidades discursivas, pois, como se sabe, numa inspiração metodológica foucaultiana, as regras de formação dos conceitos não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam dentro de um determinado campo discursivo. O foco está assim dirigido aos elementos que constituem o regime discursivo em que os professores *são ditos* através da sua prática discursiva, enquanto objeto passível de definir uma rede conceitual que é própria da formação discursiva sobre a qual falam quando dizem de si. Procuramos, assim, ignorar a transcendência do discurso, e assumimos ser possível, sem privilegiar nenhum discurso, estabelecer uma descrição específica dos enunciados e evidenciar as regularidades próprias desta formação discursiva e a sua implicação na enumeração de novos atributos para os docentes. A intenção foi a de fazer aparecer a diversidade na densidade das *performances* verbais que, com base nas TIC, redefinem os contextos de ensino-aprendizagem e produzem novos espelhos para os professores se mirarem.

A mudança na ordem do discurso educativo é a tese que pretendemos sustentar, ou seja, reconhecemos que uma outra razão educativa emerge pelas mãos das TIC. O método adotado consiste em passar em revista uma massa heteróclita de documentos (textos escritos no papel e *on-line*, vídeos, conferências, *chats*, aulas, entrevistas), com o objetivo de fazer emergir a nova configuração do discurso educativo.

O artigo inicia explorando as regras dos discursos que instituem as TIC na educação, tomando como referência a reconfiguração dos objetos do discurso educativo. O segundo item se detém na discursividade em torno da ordem do discurso para a informação e as conseqüências para a educação, para, em seguida, descrever as identidades docentes que emergem em tempos de TIC. Nas considerações finais, relacionamos o dispositivo educativo desencadeado pelas TIC com o projeto educativo moderno para evidenciar o novo regime de verdade para a educação.

1 As Tecnologias da Informação e Comunicação e os objetos do discurso educativo

Não perguntamos o que são as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mas exploramos o que se diz sobre as TIC e, assim, registramos que

elas são constituídas, denominadas, indicadas como uma nova arquitetura social relacionada aos desafios da globalização. O seu uso e domínio são apontados como uma necessidade dos atores sociais da contemporaneidade. Da mesma maneira que foi enunciada a necessidade de todos dominarem o código escrito, hoje, enuncia-se o domínio do código digital. Utilizar as TIC é imperativo: para aceder aos conhecimentos, para a comunicação, para a interação, para trabalhar, para ser.

As TIC são veiculadas como uma das condições de passagem entre o que vínhamos sendo e isto em que estamos nos tornando – nós, individualmente, e a nossa sociedade. Primeiro argumenta-se que o nosso tempo, a era da informação, é percebido em descontinuidade com o que o precede. O filósofo Pierre Lévy (1993, 1996, 1997) afirma que a humanidade está diante de uma tecnologia intelectual que modifica a percepção e o pensamento – trata-se de uma nova era antropológica. O sociólogo Castells (2000, 2003) declara que a base material da sociedade mudou, e, com ela, todas as relações sociais sofrem mudanças significativas – trata-se da sociedade em rede. Toffler (1984) diz que a escola deve preparar as pessoas para a sociedade da Terceira Onda – onde nenhuma economia poderá funcionar sem uma infra-estrutura eletrônica envolvendo computadores. Papert (1994) defende a imperiosa necessidade de mudar a escola, o conteúdo de aprendizagem, a maneira de ensinar, a forma de aprender, a organização do espaço e do horário escolar, a forma de comunicação entre aprendentes e ensinantes. Nos discursos da política educacional as TIC emergem como uma razão de Estado, no sentido da defesa das aspirações das comunidades nacionais, por enunciações que afirmam o seu valor irrefutável nas novas configurações da economia e na necessidade estratégica de formar uma população capaz de operar com estas tecnologias. As escolas cuidam de adquirir equipamentos informáticos, construir plataformas digitais, incentivar e formar professores para uso das TIC nas atividades pedagógicas. Os professores freqüentam atividades de formação, realizam experiências, escrevem artigos, participam de projetos digitais, freqüentam portais educativos. Enfim, instala-se uma prática discursiva que elege as TIC como um acontecimento à volta do qual tudo e todos devem acomodar-se.

Castells (2003), ao detalhar o novo sistema de produção, aponta a educação como o fator que diferenciará aqueles que serão capazes de realizar um trabalho genérico dos que realizarão trabalhos “autoprogramáveis”. Os primeiros, espécies de “terminais humanos”, são facilmente substituídos por máquinas, ou por outros iguais, pois o seu valor agregado representa uma parte muito pequena do que é gerado pela empresa onde trabalham. Já os trabalhadores do segundo grupo serão aqueles que atingirem níveis educacionais mais altos. Observe-se que Castells (2003, p. 464-465) redefine a educação. Diz ele:

A educação ou instrução (de forma distinta do internamento de crianças e estudantes em instituições) é o processo pelo qual as pessoas, isto é, os trabalhadores, adquirem a capacidade para uma redefinição constante das especializações necessárias a determinada tarefa e para o acesso a fontes de aprendizagem dessas qualificações especializadas.

Trata-se de um discurso que enuncia uma concepção diferente da que fundou os sistemas escolares, ou seja, a implementação da educação como forma de igualizar as oportunidades a partir de uma escola única, universal. O Iluminismo dizia: somos todos iguais, todos temos os mesmos direitos, e cumpria à escola distribuir igualmente um conjunto de saberes. Já a formação discursiva da educação com as TIC enuncia a nossa diferença e a relaciona com a profissão que se terá no futuro: este será um médico, aquele, um biólogo marinho, aquela, uma escritora...² A cada um conforme o seu desejo, o seu potencial, o seu projeto de aprendizagem. Já não se trata de *ensinar tudo a todos*.

Lyotard (1989) argumenta que a hegemonia da informática, enquanto a linguagem universalmente aceita, impõe um conjunto de prescrições aos enunciados aceites como pertencentes ao saber. Na sua perspectiva, a multiplicação das máquinas informacionais afeta e afetará a circulação de conhecimentos, tal como o fez com o desenvolvimento dos meios de transportes e, em seguida, com o desenvolvimento dos sons e das imagens. As máquinas informacionais concentrarão o saber, e estar na rede digital passa a ser condição de existência. O que não estiver na rede digital não existe. Daí a necessidade de o saber precisar ser traduzido para a linguagem digital.

O conhecimento com função emancipadora parece desaparecer nos discursos das TIC e emerge uma noção de conhecimento que se relaciona mais com a sua aplicação e com o seu retorno no nível de mercado. O saber, para adquirir estatuto de conhecimento, para produzir riqueza, tem de ser especializado. O conhecimento é, assim, um recurso económico. O sabedor tradicionalmente formado é substituído pelo "sabedor como consumidor de saber" (Lyotard, 1989, p. 17), pois o conhecimento deixou de ser encarado como dirigido ao ser para se tornar aplicável ao fazer. Conhecimento bom é o que é novo, inédito, aplicado.

O objetivo de conhecer como autoconhecimento e como autodesenvolvimento atribui ao conhecimento um carácter interior. Na perspectiva de Drucker (2005, p. 59), o conhecimento como "capacidade de saber o que dizer e dizê-lo bem" foi a base do ensino liberal (Gramática, Lógica e Retórica). O conhecimento de que se fala hoje é "a informação eficaz, em ação", o que pressupõe que são "exteriores ao indivíduo".

O conhecimento reconfigurado desencadeia um movimento de atualização do sistema educativo e da sua estrutura curricular. Da escola, desenhada como a instituição socializadora dos indivíduos, esperava-se que formasse cidadãos e preparasse trabalhadores aptos para a estrutura ocupacional (Stoer, Magalhães, 2003). O lugar de aprender, que era, sobretudo, um lugar episódico, como uma quarentena, recebe outros mandatos: deve ser aberto, contínuo, permanente. Emerge uma noção de escola como um ambiente inteligente, especialmente criado para as pessoas desenvolverem competências de acordo com os seus próprios estilos de aprendizagem. "Tem de ser um sistema aberto" que transmita "aos estudantes, de todos os níveis, motivação de aprender e uma

² Refiro-me ao vídeo da Microsoft "Seu potencial, nossa inspiração", que tem sido veiculado nos processos de formação continuada no Brasil e em Portugal.

disciplina de aprendizagem contínua” (Drucker, 2005, p. 207). A escola deve rever seus tempos, respeitar os ritmos e as formas de aprendizagem e, sobretudo, os interesses de cada um.

Os professores são aconselhados a despirem-se de suas velhas didáticas e aventurarem-se, com seus alunos, pelas águas do ciberespaço. O que era um verbo bitransitivo – ensinar o que a quem – funde-se num mesmo conceito e cria a idéia de ensinar a aprender. Não mais *aprender pensando* e nem *aprender fazendo*, mas *aprender aprendendo*. Não mais ensinar *o quê a quem*, mas ensinar a aprender como se aprende. O conteúdo passa a ser a própria aprendizagem. Não há o que ensinar nos discursos das TIC; o que há são competências a serem desenvolvidas.

São introduzidos termos como flexibilidade, inovação, eficiência, eficácia, aprendizagem colaborativa, interação mediada, ambientes de aprendizagem, *software*, blogues, *web-questions*, processos e produtos de aprendizagem. O *e-Learning* ou aprendizagem suportada pela Internet, por exemplo, é apresentado como um agente revolucionário que encontra justificção tanto na idéia da formação como um sistema gerador de competências quanto na idéia de ser uma estratégia de baixo custo capaz de atender à necessidade de aprender num ritmo acelerado.

O aluno, nos discursos das TIC, não é o menor de idade que se prepara para ser cidadão emancipado; é o indivíduo, de qualquer idade, com potencial e talento, pois o sujeito da educação das TIC tem necessidades de aprendizagem ao longo da vida. O aluno classificado por meio de etapas universais de desenvolvimento, de categorias psicológicas e de medidas racionais de rendimento é agora um indivíduo com potencial. Em função desse potencial, deve, ele próprio, investir na sua aprendizagem, escolhendo instituições educativas que estejam de acordo com os seus interesses de aprendizagem, sem limitação geográfica.

Por outro lado, o mundo é caracterizado como algo incerto, que não se sabe bem aonde vai desaguar; assim, é necessário preparar as pessoas para situações em que se precise *agir na urgência*. E o conteúdo do trabalho pedagógico passa a ser recolha e análise de informações com vista a resolver um problema urgente e complexo, tendo as TIC como aliadas. “Aprender e responder de forma apropriada é o terreno da educação”, afirma Litto (2005), um dos coordenadores da Escola do Futuro da Universidade de São Paulo (USP).

Com as TIC emergem novos alunos que poderiam ser denominados aprendizes de aprendentes. A competência máxima que poderiam adquirir seria, assim, a competência de, continuamente, adquirir novas competências (Magalhães, 2006).

2 Os novos contextos de ensino-aprendizagem

Os contextos de ensino-aprendizagem que nos preocupavam antes das TIC estavam relacionados ao tempo e ao lugar. Assim, as nossas escolas eram rurais, urbanas, populares, de elite, profissionais, técnicas,

agrícolas, entre outras. Mas quando se fala em contexto, nos discursos das TIC, fala-se de: contexto presencial e a distancia; contexto *on-line* (assíncrono e síncrono); contexto de comunicação; contexto real e virtual; contexto de utilização (Figueiredo, 2002).

Fala-se de contexto relacionado com o lugar quando se diz que o professor e o aluno não têm de estar, ao mesmo tempo, no mesmo lugar da situação de ensino-aprendizagem, pois, na comunicação mediada por computador, as interações colaborativas podem ser síncronas e assíncronas.

Fala-se também de contextos de aprendizagem relacionados com as estratégias utilizadas em processos de ensino-aprendizagem. Assim, diz-se que o computador é um aliado para estratégias de aprendizagens como: simulações, dramatizações, diálogos socráticos, painéis de discussão, diálogos dirigidos, questionamentos, narrações e audições de histórias, casos de estudo, resoluções de problemas, projetos, etc. (Chaves, 2003). Fala-se em contextos de aprendizagem diferenciados: os que exigem a intervenção de um professor e outros que podem ser utilizados em total autonomia (Soffner, 2005).

Abundam, igualmente, teorias de aprendizagem que enquadram plenamente tais estratégias: aprendizagem pela ação, aprendizagem reflexiva, aprendizagem situada, aprendizagem acidental, aprendizagem baseada em projetos. Diversas modalidades de método são propostas para determinados contextos de aprendizagem: método do aprender pela experiência, método do aprender pela simulação da realidade, método do aprender pela teoria da abordagem conceptual, método do aprender pelo desenvolvimento comportamental.

A metáfora da jardinagem é retomada por Papert. Em *A família em rede* (1997), ele afirma que o papel dos pais e dos professores consiste em saturar o ambiente de aprendizagem com os nutrientes cognitivos, a partir dos quais as novas gerações constroem conhecimentos. E que devem ser proporcionadas às crianças ferramentas poderosas que lhes possibilitem uma exploração completa dos nutrientes cognitivos existentes.

Os ambientes de aprendizagem mediados por computador são indicados como atrativos, motivadores, interativos, de baixo custo económico, eficientes, acessíveis, flexíveis, compreensíveis e de fácil utilização. Eles podem ser criados a partir de *softwares* de gerenciamento de atividades que disponibilizam ferramentas de comunicação entre usuários com interesses comuns assim como podem ser encontrados em sítios já existentes na Internet.

Há um consenso nessa massa discursiva heterogênea: o de que o mundo mudou e a tecnologia é o comboio dessa mudança.

Embora o conhecimento e a informação tenham sido, desde sempre, importantes para a produção capitalista, no contexto das TIC ou do capitalismo flexível estes processos assumem a centralidade, tornam-se a força motriz da produção. Como enfatizam Stoer e Magalhães (2003), essa mudança na natureza do conhecimento tem implicações profundas nos processos educativos. Uma delas é referente à ordem da informação

que é tratada por Ilharco (2006) tomando como referência os filmes *Munique*, *Máquina zero* e *Relatório minoritário*.

Nos três filmes, as tecnologias da informação e comunicação disponíveis modelam substantivamente o modo como diferentes sistemas dominam e são dominados, ou seja, como se exerce o poder, se sobrevive e se prospera. Os três filmes espelham três épocas, três modos de funcionamento do poder (Ilharco, 2006, p. 5).

Em *Munique*, a realidade precede a informação, ou seja, depois das coisas terem acontecido é que se sabe delas. O desafio do poder é, neste contexto, conhecer o mais rápido possível o que aconteceu. O jogo, neste caso, é pré-definido, uma vez que o que tinha de acontecer já aconteceu – a informação segue a ação. Já em *Máquina zero* a informação separa-se da ação, e a realidade é o que se sabe sobre o que aconteceu. Relembre-se, a título de exemplo, que, no conforto de nossas casas, assistimos ao 11 de Setembro assim como à Guerra do Golfo. As pessoas telefonavam umas para as outras: “vejam a televisão, tal canal está mostrando a explosão das torres”. Alguns até se alegravam pelo fato de os Estados Unidos estarem sendo atacados. O mundo todo viu a imagem. O desafio do poder, nessa situação, é maximizar a assimetria da informação a seu favor. No *Relatório minoritário*, em oposição ao primeiro caso, a informação passa a preceder o que aconteceu. Conhecer o que vai acontecer no futuro torna-se o desafio do poder, tanto para impedir que aconteça como para preparar-se para o enfrentamento. *Não se sabe onde está quem a preparar o quê*, logo, a ordem das coisas é a especulação permanente sobre o que vai acontecer.

Nos discursos das TIC, as nossas escolas são acusadas de viverem no tempo do filme *Munique* e advertidas de que o mundo mudou. Acredita-se que as TIC não só podem contribuir, de forma decisiva, para a modificação dos métodos de trabalho e respectivas práticas profissionais, como, em consequência, vieram colocar também os profissionais da formação perante a necessidade de adaptação e aquisição de novas competências, quer em termos técnicos, quer do ponto de vista pedagógico, que lhes permitam tirar partido de soluções tecnologicamente mais avançadas. Assim, a requalificação dos formadores tem sido indicada como uma prioridade que deve acompanhar as transformações ocorridas na forma de pensar a aprendizagem, instituindo novas formas identitárias.

3 A identidade profissional dos professores

Na perspectiva de Dubar (1997), dois processos heterogêneos articulam-se na construção de identidades: a) o processo das identidades virtuais, ou seja, os papéis que são atribuídos aos indivíduos pelas instituições e pelos seus agentes, em que os próprios indivíduos estão implicados; b) o processo das trajetórias vividas, ou seja, a forma como os indivíduos reconstróem os acontecimentos, que julgam particularmente significativos e relevantes, na sua biografia social.

A produção de identidades profissionais resulta, nesta perspectiva, da convergência de dois processos: o biográfico e o relacional. O primeiro, o da identidade para si, decorre no tempo e resulta de uma construção, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas por instituições como a família, a escola, o mercado de trabalho ou a empresa, consideradas acessíveis e valorizadas. O segundo, o da identidade para os outros, diz respeito ao reconhecimento das identidades associadas aos saberes, competências e imagens que os indivíduos atribuem a si próprios, nos sistemas dos quais participam, num dado momento e num determinado espaço de legitimação.

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem (Dubar, 1997, p. 118).

Foucault fala da partilha de um só e mesmo conjunto de discursos que numerosos indivíduos, em lugares diversos, definem sua pertença recíproca e constroem a rede poderosa do discurso. Aparentemente, a única condição requerida é o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de uma certa regra de conformidade com os discursos validados.

Nos discursos analisados, a identidade profissional dos professores é “produzida” através de discursos que, simultaneamente, explicam e constroem o sistema de educação com base nas TIC. Descreve-se uma identidade que deve ser ajustada à imagem do próprio projeto educativo da sociedade digital e às suas características de velocidade, flexibilidade, racionalização. As identidades que são atribuídas aos professores pelos gestores dos sistemas educativos não diferem das identidades que os próprios professores se atribuem.

Verifica-se, nesses discursos, que perde força a idéia de professor como funcionário do Estado, profissional com autoridade representativa de uma ordem comum emancipativa (Nóvoa, 1991), e ganha força a ideia de um indivíduo ou organização que terá de investir sistematicamente na aquisição de novo conhecimento e de novas estratégias para alcançar ou manter uma posição competitiva. Neste contexto emergem:

Identidades desviantes, que devem romper com a organização do espaço e com o controle do tempo que a sociedade disciplinar impôs aos sistemas educativos. Que se conectem com outros professores inovadores e participem de equipes virtuais. Professores que inventem atividades com *software*, que utilizem *web question*, que proponham pesquisas na Internet. Professores que se distingam dos outros com publicações, por premiações, por fazeres diferentes. Colocar disciplina *on-line*, migrar para o espaço digital, fixar repositórios de conhecimentos indexados ao trabalho escolar, validar o ciberespaço como espaços virtuais de educação, tornar-se um duplo: virtual e atual (Deleuze, 1995).

Identities inovadoras, adversas à rotina, que façam coisas diferentes, que vejam o currículo como uma partitura ou como um roteiro para várias interpretações. Um professor preocupado em dar o seu toque pessoal ao currículo. Que se assemelhe a um treinador desportivo, “um empreendedor”.

Identities flexíveis, capazes de “reinvenção descontínua” de si próprias e de “concentração de poder sem centralização”. Que provem a sua capacidade de mudar de turma e de escola, de turno e de disciplina, de cidade, de país, ou seja, capazes de atos que alterem a vida.

Identities ilegíveis, que inventem um paradigma que fortifique a relação entre a escola e o desenvolvimento económico e social, que inventem uma forma de funcionar da organização escolar adequada ao sistema binário da era digital. Que veja a si como pessoa recurso.

Identities on-line que saibam aproveitar as potencialidades colaborativas das redes e tornar a instituição escolar presente a qualquer tempo e em qualquer lugar, através de um conjunto de professores que colocam sua disciplina *on-line*, troca *e-mail* com seus alunos, responde formulários *on-line* dos órgãos do sistema educativo, envia sugestões, publica textos, divulga trabalhos dos alunos, ou seja, utiliza a rede para uma nova forma de trabalhar.

Identities competitivas, identidades profissionais inseridas numa lógica profissional própria e empreendedora, que renunciam às referências habituais locais e se integram em projetos de rede.

Identities criativas, que não sejam deixadas “fora do laço”, que façam parte do “reino dos bem-sucedidos”, que não sofram com a fragmentação, que tenha confiança para viver a desordem, capazes de “florescimento no meio da deslocação”, com energia para fazer parte da “mudança irreversível” (Sennet, 2001).

Esta identidade com o nome de professor, questionada quando da mudança do ensino religioso para o ensino laico, do ensino tradicional para a escola nova, das pedagogias românticas para as pedagogias críticas, é apenas uma paródia: “o plural a habita, almas inumeráveis nela disputam” (Foucault, 1996, p. 21), ao longo dos tempos.

Sabe-se que a instituição de um comportamento é sempre um sistema de coerção que encontra condições de exercício em microrrelações de poder. Os programas de inclusão digital encontram todos os tipos de apoio. Multiplicam-se enunciações sobre a ideia de que a educação, enfim, encontra um aliado que resolverá aquele velho problema das diferenças de ritmo, o que nos confere “a impressão de que é belo demais para ser verdadeiro” (Foucault, 1996, p. 147). O modo de subjetivação em tempos de TIC é, de certa forma, aquele que não pode ser caracterizado como um código moral, no sentido prescritivo ou jurídico. Entretanto, a descrição dos discursos demonstra a instauração de procedimentos que induzem o indivíduo a dizer a verdade sobre si mesmo, como, por exemplo: “ainda sou analfabeta no que se refere às novas tecnologias” ou “a minha vida mudou depois das TIC”.

Emerge uma noção de TIC como constitutiva da subjetividade contemporânea para a docência.

Foucault (1996) mostra, em *Vigiar e punir*, que o caráter dos espaços disciplinares é seu estado perene de crise, o que os faz tornarem-se laboratórios de poder visando o aprimoramento contínuo de seus mecanismos. O surgimento do dispositivo educar com as TIC revela a busca, um tanto às cegas, pela suposta fonte da potência criativa que oferecerá resposta para a crise que assola os sistemas educativos e resolverá o que se chama mal-estar docente. Esse dispositivo procura estabelecer uma incitação técnica que é materializada em discursos e práticas que vão construindo a idéia de que aquele que pensa a educação mediada conhece melhor a si mesmo e aos outros que vai educar.

É essa diluição histórica que parece estar contida nos discursos que enunciam uma nova identidade docente com base nas TIC. Quem quiser uma identidade profissional adaptada ao tempo em que vive não tem de supô-la oculta em alguma parte. É dentro de epistemologias sociais e educacionais, um mundo governado por categorias que permitem nomear a educação, que se exerce a profissão docente. Pensa-se, assim, que as TIC estão, cada vez mais, imbricadas nos espelhos onde os professores vão se mirar, como os outros profissionais da contemporaneidade.

Considerações finais

A *episteme* moderna fixou o seu paradigma na ciência e elegeu o sujeito, o objeto e a relação sujeito-objeto como as suas categorias fundacionais (Magalhães, 1998). Durante muitos séculos o grande marco norteador do nosso propósito educativo foi o chamado modelo consciencialista, ou seja, a crença na consciência como sinônimo de conhecimento e de desenvolvimento da inteligência. Uma pessoa inteligente era acima de tudo uma pessoa consciente, e uma pessoa consciente era uma pessoa sábia, pois a consciência e a inteligência eram vistas como faces da mesma moeda. A razão tornou-se o instrumento indispensável de autodeterminação do ser humano. A crença era de que, através da razão, o homem encontraria a medida e os elos de ligação entre o social e o individual, entre o estático e o dinâmico, entre o particular e o universal.

Se na Modernidade a razão construiria a nossa humanidade, em tempos de TIC, o conhecimento, mediado pela informática, fornecerá aos indivíduos as competências necessárias para realização dos seus projetos pessoais. Fala-se menos da consciência e mais da competência. Fala-se menos de emancipação e mais de sucesso. Este depende, cada vez mais, da capacidade de inclusão no mercado, como consumidor reflexivo.

As TIC são um acontecimento a partir do qual a educação é reinventada por discursos que enunciam novos contextos de ensino-aprendizagem e especificam novas formas de ensinar e de aprender. Estes discursos comportam um modelo educativo com base em um outro tecido social denominado Sociedade da Informação, do Conhecimento, Sociedade Cognitiva, entre outros.

Há uma lógica comum que atravessa organizações e pessoas: competência, atitude, produção. No campo da competência, fala-se no domínio de pré-requisitos, de operações elementares, da ferramenta e do tempo. No campo da atitude, elege-se o empenho, a colaboração e o cumprimento de normas. No campo da produção avalia-se a criatividade, a originalidade e a relação do produto com o proposto. Assim, à matriz moderna da escola construída por Magalhães (2003, p. 41) podemos agregar o discurso das TIC, construtoras de outros referenciais para a escola.

Quadro 1: Alteração na matriz moderna da escola

Projeto de Modernidade	Consolidação do Estado-Nação	Projeto das TIC
Formação do indivíduo	Formação do cidadão	Desenvolvimento de competências
A ciência e a técnica como fundamentos explicativos e legitimadores da ação.	A ciência e a técnica colocadas a serviço da consolidação do Estado-Nação (a ciência e a técnica nacionais)	A Informática colocada a serviço de cada indivíduo. A Internet como repositório de sabedoria.
A explicação e o domínio da natureza, da sociedade e de si mesmo pela racionalidade científica.	A consolidação e a legitimação das ligações sociais pela ação racionalizada e racionalizadora do Estado através de suas instituições.	O Mercado como instância racionalizada e racionalizadora
O pensamento racional, a racionalização dos processos sociais e dos comportamentos dos indivíduos.	A organização nacional dos indivíduos nas instituições sociais.	A organização dos indivíduos segundo seus projetos pessoais

A educação como um processo emancipatório, em que o professor tinha a missão de ajudar os estudantes a uma compreensão não mistificada da vida social, parece desaparecer nos discursos das TIC. Há indícios de

que, redefinida como bem de consumo, a educação reconfigura os alunos como consumidores individuais de aprendizagens sob medida e os professores como gestores de processos individuais de aprendizagem.

Desde Comênio e a sua célebre *Didática magna* (1996), o sujeito da educação é apresentado como um ser naturalmente educável que nasce rudimentar, mas com o potencial de assunção à condição humana. Ensinar tudo a todos para que se materialize a humanidade latente de cada um. O sujeito do conhecimento identificado em Kant e o de Piaget partilham de um mesmo pressuposto: “como humanos, já seríamos sujeitos dotados de uma natureza comum, que consiste numa capacidade intrínseca de aprendermos” (Veiga-Neto, 2004, p. 133).

Assim, se quisermos que o sujeito *desde sempre aí* cumpra sua dimensão humana, devemos educá-lo, para que ele possa atingir ou construir sua própria autoconsciência, de modo a reverter aquelas representações distorcidas que o alienavam; só assim ele será capaz de se contrapor efetivamente à opressão e à exclusão e, em consequência, conquistar a sua soberania (Veiga-Neto, 2004, p. 135).

Foucault, na esteira de Nietzsche, mostrou que o sujeito se institui por um campo de saberes e em práticas de poder, na medida em que examinou como o sujeito foi sendo moldado no interior das práticas sociais, e trouxe para o campo da educação um grande problema, ou seja, o de explicar como se forma isso que chamamos sujeito. Os atores ou os sujeitos, na sua perspectiva, não são produtores de conhecimento e sim produzidos no interior dos saberes.

Varela e Alvarez-Uria (1991) desenvolveram uma arqueologia da escola moderna mostrando a relação existente entre os saberes pedagógicos, o estatuto da infância, o surgimento de especialistas em educação e a obrigatoriedade escolar, evidenciando o caráter arbitrário de uma forma escolar em detrimento de qualquer outra forma de educar. Eles descrevem o fundamento da maquinaria escolar e mostram o poder da escola como instituição transmissora e legitimadora dos poderes ativos na sociedade moderna.

A nossa pretensão foi a de realizar um trabalho bem mais modesto. Os discursos que analisamos fazem parte de uma constelação discursiva que tem como pano de fundo a crise dos sistemas educativos modernos. São discursos instituidores de práticas e de subjetividades que devem substituir as existentes. A escola deixa de ser episódica na nossa vida e adquire o caráter de aberta e permanente e nos institui, a todos, como eternos aprendentes. O trabalho desvincula-se do emprego e institui identidades profissionais autônomas, adaptadas às mudanças freqüentes, próprias de uma sociedade que se renomeia. O ensino migra para o ciberespaço e institui pedagogias centradas no manuseio das ferramentas informáticas. A aprendizagem é desvinculada do ensino coletivo, adquire estatuto individual e institui um ensino *sob medida* em que o professor aparece como *pessoa recurso*, ou seja, uma pessoa que está presente para o caso dos *aprendentes autônomos* precisarem de alguma orientação ou explicação.

Uma pessoa que o aluno sabe que, se tiver alguma dúvida, ela pode esclarecer, porque a máquina não vai lhe oferecer tudo. Ajuda-o a pesquisar, ajuda a encontrar mais facilmente um determinado assunto, tem mais informação. Ele (o aluno) precisa saber que o professor está ali... (Professora de Matemática).

Em torno das TIC se desenvolve uma discursividade tão convincente que parece não haver outra maneira de ver a educação senão a que por elas é mediada. "Uma coisa é evidente quando impõe a sua presença ao olhar com tal claridade que toda dúvida é impossível", afirma Larrosa (2001, p. 83). Esse processo não é apenas um reflexo do que acontece fora da escola; ele produz, constitui e enforma uma outra realidade escolar.

A *episteme*, lembra Foucault (1991), ou as epistemologias sociais, para citar Stoer e Magalhães (2003), ordenam, formulam, moldam um mundo no qual nada tem sentido fora dele. Vivemos, pois, dentro de uma epistemologia social e educacional em que se reelabora e se redefine tanto as formas de representação como as formas de significação social, em que as TIC aparecem como a locomotiva e os trilhos. Trata-se de um discurso que ordena uma outra educação. Não se trata efetivamente do mesmo ofício, dos mesmos alunos nem dos mesmos professores. Uma outra realidade educativa é definida, já não sendo possível qualquer forma alternativa de pensar e dizer da educação e do exercício da profissão docente desvinculados das TIC. Há que se admitir, com Matos (2002), que não se pode prescindir do uso material e instrumental das TIC nem do seu influxo na modelação simbólica e conceitual da realidade:

Na verdade, não podemos dar-nos ao devaneio de suspender o curso do rio tecnológico em que quotidianamente nos banhamos ou de saltar do leito para observamos, olímpicamente, das suas margens (Matos, 2002, p. 8).

Referências bibliográficas

BASSO, Maria Aparecida. *Pedagogia digital e e-learning: convergência para suporte aos novos modelos em educação virtual*. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Engenharia, Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <www.teses.eps.ufsc.br>. Acesso em: 12 maio 2005.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. Volume 1 – A Sociedade em Rede.

_____. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. Volume 2 – O Poder da Identidade. Volume 3 – O Fim do Milênio.

_____. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CHAVES, Eduardo. O Futuro da Escola na Sociedade da Informação. *Textos de Autores Contemporâneos*. Disponível em: <<http://www.4pilares.net/pages.text>>. Acesso em: 21 jun. 2003.

COMÊNIO, João Amos. *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.

DRUCKER, Peter. *Sociedade pós-capitalista*. Lisboa: Actual Editora, 2005.

DUBAR, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

FIGUEIREDO, António. Redes e educação: a surpreendente riqueza de um conceito. In: REDES de aprendizagem, redes de conhecimento. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2002.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Lisboa: Edições 70, 1991.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1996.

ILHARCO, Fernando. Três ordens de informação. *Jornal Público*, Espaço Público, 6 fev. 2006.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 35-86.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. *O que é o virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *A cibercultura e a educação*. Palestra Sesc São Paulo, 1997. Disponível em: <www.sesc.sp.org> Acesso em: 6 nov. 2000.

LITTO, Frederic. *Previsões para o Futuro da Aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.futuro.usp.br>>. Acesso em: 12 dez. 2005.

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

MAGALHÃES, António. *A escola na transição pós-moderna*. Porto: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

_____. As transformações do mercado de trabalho e as novas identidades individuais e colectivas: a reconfiguração do papel da escola e da cidadania. In: CORREIA José Alberto; MATOS, Manuel. *Violência e violências da e na escola*. Porto: Edições Afrontamento, 2003. p. 39-47.

_____. *Entre a individualização e a individuação: a reconfiguração da educação na sociedade e economia do conhecimento*. 2006. (no prelo).

MATOS, Manuel. O que é a sociedade da informação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 18, p. 7-13, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. *A vontade de poder: II – Crítica dos valores superiores*. Lisboa: Rés-Editora, 2004.

NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
PAPERT, Seymour. *Logo: computadores e educação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PAPERT, Seymour. *A Família em rede*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 127-154.

SENNETT, Richard. *A corrosão do carácter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar, 2001.

SOFFNER, Renato. *Curso gestão do conhecimento e competências*. Disponível em: <www.soffner.eng.br> Acesso em: 11 nov. 2005.

STOER, Stephen; MAGALHÃES, António. Educação, conhecimento e a sociedade em rede. *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 85, p. 1179-1202, 2003.

_____. A reconfiguração do contrato social moderno: novas cidadanias e educação. In: RODRIGUES, David (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão*. Porto: Porto Editora, 2003.

TOFFLER, Alvin. *A terceira onda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

VALENTE, Armando. *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Brasília: MEC-Seed, 1995.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: Ediciones Ndymion, 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e telemática. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes (Org.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, 1994. p. 53-64.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

Maria Cristina Alves de Almeida, doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, Portugal, é professora adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE), Departamento de Ciências Humanas, da Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata.

almeida.mariacristina@gmail.com

Recebido em 2 de julho de 2007.

Aprovado em 20 de fevereiro de 2008.