

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER

Elizabeth Menezes Teixeira Leher - eleher@gmail.com

Ligia Karam Corrêa de Magalhães – ligiakaram@gmail.com

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

RESUMO

Neste trabalho examinamos os discursos para a incorporação das tecnologias da informação e comunicação aos processos pedagógicos, presentes nas formulações das políticas educacionais direcionadas a formação de professores do Ensino Básico. Destacamos os modos pelos quais são expressas propostas de formação e trabalho docente e as implicações que essas redefinições trazem para a docência. Examinamos o Programa Um computador por aluno, na sua primeira fase, e nosso interesse recai sobre um de seus pilares: a formação do professor e de “alunos monitores”. As políticas de formação de professores têm assumido configurações em que os projetos são centrados, de um lado, a distribuição de artefatos tecnológicos (laptops e desktops) para elevar a qualidade da educação pública, e, de outro, na oferta de capacitação/qualificação docente. Assumimos como suporte teórico metodológico a análise crítica do discurso, nos termos em que formulada por Fairclough (2001), ao investigar a concepção político-ideológica presente nos discursos oficiais.

Palavras-chave: Tecnologias da informação e comunicação. Formação de professores. Análise crítica do discurso. PROUCA.

ABSTRACT

In this study we examine the discourses for the incorporation of information and communication technologies to teaching processes, present in the formulation of educational policies focusing teacher education of basic education. We highlight the ways in which proposals are expressed for teacher education and teaching work and the implications that these redefinitions bring to teaching. We examine the Program One laptop per child, in its first phase, and our interest lies on one of its pillars: teacher training and "student monitors." Policies for teacher education have assumed configurations in which the projects are focused on the distribution of technological artifacts (laptops and desktops) to raise the quality of public education, and, at the same time, on the provision of training/teaching qualification. We assume as a methodological theoretical support critical discourse analysis (Fairclough, 2001) to investigate the political-ideological conception present in official discourses.

Keywords: Information and communication technologies. Teacher training. Critical discourse analysis. PROUCA.

UM “TERRENO FÉRTIL” PARA FORMA(TA)ÇÃO DE PROFESSORES

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm sido postas no centro das formulações das políticas educacionais brasileiras, especialmente em relação às propostas de formação de professores.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN), que criou os cursos normais superiores – “novas modalidades de ensino superior”; o Fundo Nacional de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF) – que, ao valorizar a formação em serviço, abriu caminho para a formação massificada por meio da educação a distância (EAD); a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED)¹, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores e mais recentemente a Universidade Aberta do Brasil (UAB), sob a tutela da CAPES², são marcos para a instalação e proliferação de cursos ditos de formação, de atualização, de treinamento, ou ainda de capacitação docente, ancorados nas promessas de uma “nova educação” possibilitadas pelas TIC. Saviani (2006, p. 9) destaca que:

[...] a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia homologadas em maio deste ano de 2006.

Os discursos nos documentos do MEC, e da “Nova” Capes, enfatizam o uso de tecnologias como recurso para a educação básica e como recurso para a qualificação indispensável dos professores (LEHER, 2009).

¹ A Secretaria foi extinta no início deste ano e suas e seus programas e ações “estarão vinculados a novas administrações”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356> Acesso em: maio 2011.

² [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior](#), que em “2007 passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior”, com a incorporação da UAB. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 10 jun 2011.

O lugar da educação é redefinido pelo “ajuste” dos países periféricos e semiperiféricos à “globalização”: ela é uma prática capaz de assegurar “competências” requeridas pelo mundo do trabalho e, mais amplamente, pelo mercado. A retomada de pressupostos da teoria do capital humano, expressa na discussão da formação dos trabalhadores, “implica uma nova prática pedagógica compatível com a suposta revolução científico-tecnológica e, nesse movimento, as TIC ocupam uma posição proeminente” (LEHER e MAGALHÃES, 2007). Como parte desse novo contexto, torna-se imperativo ressignificar a formação e o trabalho docente. Motta (2004, p 554) discute que

[...] a concepção de educação no contexto da ideologia da globalização passou de uma ‘lógica da integração’, relacionada às necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma ‘lógica econômica estritamente privada’. A ênfase está na capacidade e na competência que cada indivíduo deve adquirir no mercado educacional para atingir melhores condições de disputa e melhor posição no mercado de trabalho.

As TIC, superestimadas, passam a ser sinônimo de práticas pedagógicas inovadoras, levando à escola a modernização necessária. O que está em jogo nas formulações das políticas educacionais são as propostas de substituição tecnológica total ou parcial (BARRETO, 2010a). Na primeira delas, a EAD substitui radicalmente o trabalho do professor e, na segunda, a substituição parcial se constitui na recomendação do uso das TIC na sala de aula, com o apoio de materiais de instrução para o professor. Assim, ao invés de promover mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem, as TIC vêm para desqualificar o lugar do professor.

Ambas acabam por reduzir

[...] os sujeitos à condição de usuários do que está posto. Desta forma, são negadas condições favoráveis de incorporação das TIC no trabalho escolar, nas suas múltiplas dimensões. Resta então o fetiche de que, uma vez presentes, as TIC equacionariam as questões estruturais do ensino (MAGALHÃES, 2008, p.184).

Este modelo de substituição tecnológica, fundado na racionalidade instrumental, enfatiza uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores, e destes na sua prática docente. A ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar evidencia: a separação entre “o pensar” a educação e a sua execução; a desvalorização do trabalho do

professor pela primazia da prática e a padronização do conhecimento escolar através do controle e do gerenciamento do processo de escolarização. Nestes termos, importa o aumento da produtividade dos sistemas educacionais e o uso intensivo das tecnologias. O que parece não importar é a construção de possibilidades para que os professores se apropriem destas tecnologias para redimensionar as condições concretas da sua produção.

Dito de outra forma, há o privilégio da dimensão técnica sobre as dimensões político-pedagógicas, o que exclui as possibilidades de apropriação das tecnologias em uma perspectiva em que os modos de acesso possibilitem inovação das práticas pedagógicas com vista a trabalhos plurais (GUIMARÃES, LEHER e MAGALHÃES, 2010, p. 4).

O USO DE ARTEFATOS TECNOLÓGICOS *VERSUS* FORMAÇÃO DOCENTE

As propostas educacionais em geral e, mais especificamente aquelas voltadas para a formação de professores, têm enaltecido o uso das TIC, atribuindo-lhes o lugar de responsáveis por “mudanças substantivas” na/para a educação.

Tais propostas, presentes nas formulações do MEC, têm suscitado estudos em duas linhas de frente. Na primeira, o pressuposto é o da sociedade da informação, da globalização e da democratização do ensino. Assim, este parece ser o caminho a ser percorrido na busca da capacitação/qualificação docente, com vistas à almejada qualidade da escola pública.

Aqui o discurso comodificado, na perspectiva em que Fairclough (2001) discute, é consoante com o mercado de trabalho, depositando nas TIC a função de uma verdadeira “revolução educacional”, conforme foi declarado pelo então ministro da educação Paulo Renato de Souza (1996) e recorrentemente ratificado nos discursos a partir de então.

Alguns representantes dessa vertente têm afirmado e reafirmado postura crítica tão somente àqueles que se opõem a simplificação de que, uma vez presentes, as tecnologias darão conta das especificidades requeridas no processo de ensino-aprendizagem, assim como conferirão as condições de trabalho necessárias à professores e alunos na busca de um trabalho que atenda contextos socioeconômicos e culturais próprios.

Nesse sentido, corroboram com o discurso das políticas educacionais ao fazerem coro à premência da “informatização do ensino”, oferecendo acesso às tecnologias, proveniente de programas e ações que buscam acelerar a formação de professores via instrumentalização

possibilitada pelas TIC, fazendo-se uso da EAD; instrumentalizando a aprendizagem dos alunos através de pacotes verticalizados que instituem modelos “do como fazer” para a obtenção do resultado esperado. Nessa perspectiva, respostas estão fora de cogitação. O que se espera do aluno é a unidade, em detrimento do múltiplo. Ensino homogeneizado para uma aprendizagem pasteurizada, destituída de processo ensino-aprendizagem que caracteriza a escolarização como espaço/tempo de intencionalidade, organização e sistematização para professores e alunos, traduzidos em praticas pedagógicas autônomas, que levam em consideração contextos sócio, econômicos e culturais próprios.

Magalhães (2008, p. 66) discute que o discurso tecnologizado, presente nas formulações das políticas educacionais atende a uma tendência discursiva na qual Fairclough refere-se ao controle do discurso voltado para fins específicos. Essa tecnologização pode ser entendida como a “arquitetura” do discurso, como forma de transmitir informação, na qual “são sistematicamente aplicadas em uma variedade de organizações por tecnólogos profissionais que pesquisam, redesenham, e fornecem treinamento em práticas discursivas” (FAIRCLOUGH, 2001, p.26). Estes tecnólogos planejam mudanças discursivas mediante “conhecimento sobre a linguagem, o discurso e a semiose e ainda ao conhecimento psicológico e sociológico” (idem, p.265).

Com base em Fairclough, Magalhães (idem, p.67) analisa que

[...] esse conjunto de técnicas e recursos próprios das sociedades atuais, utilizado estrategicamente na tecnologização do discurso, pretende ter efeitos específicos sobre o público. A semiose, abrangendo formas particulares de representar o mundo nos modos de agir, de representar e de ser, através da linguagem verbal, corporal, imagens visuais, sons ou qualquer outro modo de significação, é parte da moldagem das práticas discursivas institucionais .

Em oposição aos primeiros, estão autores, com os quais nos filiamos, que tecem críticas sobre o uso indiscriminado de tecnologias, pois consideram as TIC necessárias na/para a educação, desde que mediadas pelos professores, a partir dos seus saberes e de práticas pedagógicas pensadas no âmbito do contexto em que estão inseridos.

Tais autores têm como pressuposto que o processo de escolarização guarda complexidade que não se restringe a execução de tarefas, potencializadas pelo acesso ao

computador e aplicadas mecanicamente por professores, porque já prontas. Mas, antes disso, que venham a

[...] favorecer a captação de nuances importantes do processo, ultrapassando o recorte meramente operacional, tentando dar conta das diferentes condições em que a recontextualização das TIC é produzida, nos contextos macro e micro de análise (BARRETO, 2010a, p.41).

A autora discute que as tecnologias são pensadas como que estabelecendo uma “relação direta entre um meio de comunicação e transformações culturais ou até mesmo sociais”, corroborando com “o sentido hegemônico (que) se desdobra em: garantia de acesso a quaisquer informações e possibilidade de reestruturar o conjunto das relações sociais” (BARRETO, 2010b).

O PROJETO UM COMPUTADOR POR ALUNO: BREVE CARACTERIZAÇÃO

O projeto UCA – PROUCA conta com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e é uma iniciativa do Governo Federal brasileiro com o objetivo geral de promover a implantação de laptops educacionais na escola pública, com vistas à melhoria na qualidade de ensino. Seu início remonta do contato do governo brasileiro³ com o projeto *One Laptop per Child Association* (OLPC), um computador por criança, na sigla em inglês), apresentada por Negroponte, por ocasião do Fórum Econômico Mundial de Davos, na Suíça, em janeiro de 2005. Dando seguimento a este primeiro contato, o Brasil recebeu a visita de Nicholas Negroponte, Seymour Papert e Mary Lou Jepsen que objetivavam explicitar a idéia do projeto educacional (sic) que previa a distribuição de um laptop por aluno, no valor de 100 dólares. Não apenas a idéia foi aceita pelo então presidente Lula, como foi instituído um grupo interministerial que produzisse um relatório a partir da avaliação da proposta.

Na apresentação geral do OLPC é afirmado que o laptop é

Uma poderosa ferramenta de aprendizagem criada especialmente para as crianças mais pobres que vivem nos lugares mais remotos, o laptop foi desenhado por especialistas da academia e da indústria, conjugando o talento extraordinário e a experiência coletiva de campo em todos os aspectos deste projeto humanitário e sem

³ Disponível em: <http://wiki.laptop.org/go/OLPC_Brazil#2005>. Acesso em: 10 jan. 2011

fins lucrativos. O resultado é uma harmonia singular de forma e função; uma máquina flexível, de custo ultra-baixo, energeticamente eficiente, responsiva e durável, com a qual muitas nações do mundo emergente podem saltar décadas de desenvolvimento — transformando imediatamente o conteúdo e a qualidade do aprendizado de suas crianças (http://wiki.laptop.org/go/OLPC_Brazil#2005).

A Medida Provisória que “cria” o PROUCA foi convertida na Lei nº 12.249, de 10 de junho de 2010, instituindo, também, o Regime Especial da aquisição de Computadores para Uso Educacional (RECOMPE). A referida Lei dispõe sobre as incumbências do poder executivo quanto às normas para licitação das empresas produtoras dos equipamentos, bem como suas especificações, além dos aspectos referentes ao financiamento.

Apenas o Art. 7^o⁴ faz menção sobre o objetivo do Programa de “promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática”.

É na Resolução nº 17, de 10 de junho de 2010⁵, que encontramos as normas e as diretrizes para que os Municípios, Estados e o Distrito Federal se habilitem ao PROUCA, nos exercícios de 2010 a 2011, visando à aquisição de computadores portáteis novos, com conteúdos pedagógicos, no âmbito das redes públicas da educação básica.

Nessa resolução é tecida uma série de considerações que promovem o entendimento de que via “universalização do uso de TIC” será alcançada a melhoria da qualidade dos processos de ensino aprendizagem nas escolas públicas brasileiras, possibilitando novas práticas pedagógicas e igualdade de acesso às informações, disponibilizadas em rede, dentre outras.

As tecnologias fetichizadas conferem uma aparente neutralidade e atualidade à forte reconfiguração da docência e da própria educação (LEHER, 2009). Os discursos daqueles que defendem os projetos OLPC e PROUCA é consoante com a crença de que: (a) as tecnologias são responsáveis por novos paradigmas educacionais; (b) o acesso às TIC e, especialmente ao computador, se constitui no diferencial para que se alcance a qualidade na educação, tão largamente defendida nos discursos das políticas educacionais, sem que se discuta o que seria

⁴ Disponível em: <<http://www.uca.gov.br/institucional/noticiasLei12249.jsp>> Acesso em: 10 jun 2011

⁵ Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/res017_10062010.pdf> Acesso em: maio de 2011.

a qualidade e “para quem”; e (c) a simples presença de computadores nas salas de aula desencadeará mudanças para “alcançarmos uma sociedade justa, equitativa, econômica e socialmente viável⁶”

Ao defender um computador por aluno, a proposta do OLPC é a de fornecer

[...] os meios para *novos modelos* de crescimento. Invés de depender de uma reforma centralizada e padrão podemos desenvolver *modelos de melhores práticas*, localizados e de alta qualidade, utilizando a rede e a farta mídia para criar mecanismos para sua disseminação⁷ (grifos nossos).

Segundo os idealizadores do OLPC os laboratórios de informática encontrados normalmente nas escolas brasileiras são em número insuficiente para atender a totalidade de alunos das escolas. Com isso, o sistema público de ensino acaba promovendo a “exclusão digital”, ao mesmo tempo em que oferece baixa qualidade e praticas pedagógicas obsoletas.

Na fase 1 de implantação do PROUCA, denominada de Projeto Pré-piloto, “as primeiras versões do laptop educacional foram doadas ao governo brasileiro por três empresas distintas – Intel (ClassMate), Encore (Mobilis) e OLPC (XO). Os testes e experimentações com os laptops ocorreram em cinco escolas públicas, e os “Experimentos” ocorreram nas cidades de: São Paulo - SP, Porto Alegre - RS, Palmas - TO, Piraí - RJ e Brasília - DF⁸.

O objetivo pretendido pelo governo federal é de que

[...] o Projeto UCA como uma nova forma de utilização das tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras, balizada pela necessidade de: (a) melhoria da qualidade da educação; (b) inclusão digital; (c) inserção da cadeia produtiva brasileira no processo de fabricação e manutenção dos equipamentos.

Em 2009, foram iniciados os trabalhos de avaliação e consolidação dos cinco experimentos iniciais, inaugurados em 2007. Destes experimentos derivam os relatórios “Preparando para expansão: lições da experiência piloto brasileira na modalidade um

⁶ Disponível em:

<http://www.olpc.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=66>. Acesso em: 10 jun 2011.

⁷ Disponível em: <http://wiki.laptop.org/go/Learning_Vision_PT>. Acesso em fev. 2011

⁸ Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/workshop3_VisaoGeral.pdf>. Acesso em: jan. 2011

computador por aluno”⁹ que subsidiam uma segunda fase, denominada de Piloto, alicerçado em “sólidos ensinamentos”, para a quase totalidade do território nacional, em duas modalidades: o PROUCA, implantado em 300 escolas públicas da rede estadual e municipal¹⁰ e o UCA Total, que acontecerá em seis Estados, onde apenas um município abrigará o programa atendendo a totalidade de suas escolas.

As lições da experiência são recorrentes quando o assunto é “unificar”, implantar “modelos de sucesso”, expandir pelo já visto, em detrimento do que antes deveria ser pesquisado em cada contexto, discutindo-se a partir de demandas locais. Já em 1994, o Banco Mundial apresentava um de seus documentos-chave para as reformas educacionais a serem implementadas nos países em desenvolvimento - “Educação superior: as lições da experiência”¹¹, com propostas para o crescimento econômico calcadas nas inovações tecnológicas para o estabelecimento de um sistema de ensino que “fortaleça os vínculos e a comunicação entre o sistema de ensino terciário e outros setores da economia”¹² (p.13), além da oferta de programas de educação permanente. O que se depreende de ambas as lições é que a “nova educação” requer o uso intensivo das tecnologias da informação e comunicação nas escolas para promover a “modernização” e a qualidade da educação, a inclusão digital e, conseqüentemente, a inclusão social de todos.

A semelhança nos títulos - “as lições da experiência” - é, no mínimo, curiosa. Ao alicerçar a expansão de propostas e programas tendo por base trabalhos piloto, há a promoção da homogeneização da educação, pensada a partir de interesses macro econômicos e que venham a atender o mundo do trabalho ou a sua simples promessa, em detrimento da reflexão de processos educacionais que atendam demandas específicas em contextos idem.

⁹ Disponível em: <http://www.piraidigital.net.br/experiencia_uca_pirai/expuca7_pirai.htm>. Acesso em: jan 2011.

¹⁰ As escolas serão selecionadas conforme critérios acordados com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) e a Presidência da República. Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/projetoPiloto.jsp>. Acesso em: nov 2010.

¹¹ Disponível em: <<http://go.worldbank.org/HBEGA0G2P0>>. Acesso em: 15 abr. 2007.

¹² “Fortalecer los vinculos y la comunicacion entre el sistema de enseñanza terciária y otros sectores de la economía”. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/INTLACBRAZILINPOR/Resources/LaEnzenanzaSuperior_Lecconesderivadasdelaexperiencia.pdf>. Acesso em: 02 nov 2008.

Os professores devem enfrentar o desafio de se apropriarem dos recursos tecnológicos. Segundo o PROUCA, são aprendizes para “agir como parceiro do aluno e facilitador do processo e não como supervisor, (...) aprendiz de uma abordagem que trabalhe a tecnologia na educação como auxiliar no desenvolvimento de competências sociais”¹³.

As lições parecem servir para a “mudança no papel do professor”, via capacitação e treinamento, monitoria e tutoria, gerenciamento do uso, do tempo e de como realizar as tarefas junto aos alunos. O desenvolvimento de atividades/tarefas no lugar onde antes havia trabalho docente constitui o que Kuenzer (1999) discute sobre a perda da autonomia dos professores, que passam a administrar as práticas pedagógicas e, assim, atribuindo ao professor o lugar de “tarefeiro” e contribuindo para um novo perfil de homem consoante a “nova ordem mundial”: flexível, adaptável às novas e constantes mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aposta no computador como o responsável pela inclusão digital/social institui o discurso da democratização ao celebrar a expansão das TIC.

É nesse sentido que essas novas medidas intensificam as anteriores, conferindo aos programas destinados à formação docente formas de esvaziamento, não apenas pela redução do tempo, mas pela simplificação configurada em modelos e pacotes prontos.

Algebraile (2004, p.263) assinala que:

Essa desqualificação, por sua vez, não ‘nasceu sozinha’, mas como a parte mais visível de um fenômeno de ‘ampla expansão escolar’, ao longo do qual, como diria Manoel de Barros, a escola foi ‘ampliada para menos’. A parte mais significativa dos ‘deslimites’ dessa expansão não ocorreu para uma escola aberta a usos criadores que levassem a uma insurreição, a uma inflexão dos rumos. Concorreu, principalmente, para torná-la permeável a novas e reiteradas utilizações privadas e instrumentais, empobrecedoras. Suas ampliações foram feitas à custa de encurtamentos.

Ao falar de capacitação, o documento “Professores aprendizes” desconsidera o que poderia constituir-se em interesses dos professores e enfatiza a necessidade de sensibilizar o docente para a incorporação de tecnologias

¹³ Lições da experiência piloto brasileira na modalidade um computador por aluno. Título da experiência: Professores aprendizes. Disponível em: http://www.piraidigital.net.br/experiencia_uca_pirai/expuca7_pirai.htm. Acesso em: 22 abr. 2011.

[...] como mais um recurso para o enriquecimento das suas atividades pedagógicas, a fim de torná-lo mais suscetíveis a absorver os conhecimentos tecnológicos posteriores a serem vistos, contribuindo para diminuir as resistências por partes dos professores às TIC.

A resistência declarada como justificativa para capacitar os professores parece vir da necessidade “de uso” já previsto, conforme expectativa objetivada nos Programas apresentados aos professores, na qual o protagonismo só aparece quantitativamente. As TIC são postas como o diferencial, capaz de alavancar a qualidade da educação, oferecendo “a todos” e “da mesma forma” pacotes educacionais que visam o desenvolvimento de habilidades e competências, com vistas ao mundo do trabalho.

É defendido que,

Em princípio, a *capacitação* deveria superar a transmissão de informações técnicas relativas aos softwares e hardwares e proporcionar ao professor a *aprender a tecnologia como uma nova maneira de ver o mundo*, proporcionando condições para que o professor construa o seu conhecimento e integre o computador à sua prática pedagógica, sendo esse considerado o *principal desafio* (grifos nossos).

Dito dessa forma, parece que o conhecimento é algo “dado”, pronto para ser absorvido não importando “por quem”, “em que condições” e “a partir de que interesses”, como se fosse necessário, tão somente, quebrar a “resistência dos professores”. O que o Projeto não contempla é o pensar a docência e a formação dos professores como forma de trabalho, na qual os docentes possam, pela via de formação e de condições de trabalho, apropriarem-se das tecnologias para enriquecer o seu trabalho.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline B. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Sociais) - Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

BARRETO, Raquel G. Configuração da política nacional de formação de professores a distância **Em Aberto**, Brasília, v.23, n.84, p. 33-45, nov. 2010a.

BARRETO, Raquel G.. Determinismo e substituição tecnológica: perspectiva histórico-discursiva. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), Belo Horizonte, 2010. **Anais eletrônicos: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. UFMG: Autêntica, 2010b.

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

GUIMARÃES, Glaucia C.; LEHER, Elizabeth M.; MAGALHÃES, Lígia K. O discurso das Políticas Educacionais brasileiras e a formação de professores: o suposto avanço. In: VIII SEMINÁRIO DA REDE LATINO AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE - REDE ESTRADO, Lima, 2010. **Anais eletrônicos:** Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano: Entre la mercantilización y democratización de conocimiento. Lima: UCH, 2010.

KUENZER, Acacia Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.20, n.68, p.163-183, dez. 1999.

LEHER, Elizabeth M. A produção da alteridade distorcida: a imagem dos professores nos discursos das políticas educacionais. In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES DE CONHECIMENTO E AS TECNOLOGIAS. Rio de Janeiro, 2009. **Anais eletrônicos:** Os outros como legítimo OUTRO. UERJ, 2009.

LEHER, Elizabeth M.; MAGALHÃES, Lígia K.; Educação a distância para a formação de professores – o discurso das políticas educacionais brasileiras. In: I COLÓQUIO DE PESQUISAS EM MÍDIA E EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro, 2007. **Anais eletrônicos:** I Colóquio de Pesquisas em Mídia e Educação: diálogo entre culturas. Unirio, 2007.

MAGALHÃES, L. K. **Formação e trabalho docente:** os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MOTTA, Vânia C. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trab. Educ. Saúde**, Fundação Oswaldo Cruz, v. 6, n. 3, p. 549-571, nov.2008/fev.2009.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Goiás, 2006. **Anais eletrônicos:** A Educação e seus Sujeitos na História. Universidade Católica de Goiás, UCG2006.