

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ - UNIFEI  
INSTITUTO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO E GESTÃO  
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIAS E SOCIEDADE**

**POLYANA RIBEIRO DE ASSIS CORRÊA**

**DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO: A SOCIEDADE DA  
INFORMÁTICA E O USO DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO**

**Itajubá, Junho de 2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ - UNIFEI  
INSTITUTO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO E GESTÃO  
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIAS E SOCIEDADE**

**POLYANA RIBEIRO DE ASSIS CORRÊA**

**DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO: A SOCIEDADE DA  
INFORMÁTICA E O USO DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação (PRPPPG) em *Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade* (DTecS) da UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá, sob a orientação da **Prof. Dr. Rogério Rodrigues**

**Itajubá, Junho de 2016**

## **DEDICATÓRIA**

À minha querida avó Ditinha que sempre me inspirou e me instigou com sua sabedoria.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é a oportunidade de reconhecer quem fez e faz parte de um plano e contribui para que ele concretize-se.

Primeiramente, agradeço a Deus por sonhar os meus sonhos, por me guiar em todos os meus caminhos, por me dar forças e me capacitar a cada dia e por ouvir as minhas orações diárias e repetidas.

Agradeço de forma especial aos meus pais, Tininho e Rosilda. Tudo o que sou emana de vocês! Obrigada por me ensinarem por meio de atitudes, por compreenderem meu tempo escasso, pelas orações diante de cada ansiedade que me tomava, pelo cuidado singelo a cada dia e por todo amor e carinho dedicados. Agradeço todos os dias pelo privilégio de ser filha de vocês!

Ao meu marido Marcos, obrigada! Sem você esse sonho não seria possível! Obrigada por entender meus finais de semana debruçados sobre o computador, por compreender a minha ausência, pelo apoio, pelas broncas, pelos livros que se tornaram presentes frequentes e pelo abraço pronto a me aconchegar sempre que o cansaço me abatia! Eu sou muito grata pela sua existência em minha vida!

Agradeço aos meus irmãos Matheus e João Pedro, pois cada de um de vocês me acompanharam de maneira peculiar nessa trajetória. Matheus, obrigada por me amar e pelas palavras de incentivo e encorajamento. João Pedro, obrigada pelo carinho e por me acompanhar tantas vezes nessas subidas e descidas do mestrado. Obrigado por estarem comigo a cada dia e por tornarem minha caminhada mais leve!

Aos meus amigos de sempre deixo meus sinceros agradecimentos, pois conseguiram entender minha ausência-presença, minha correria, minha demora em responder mensagens e em marcar encontros e, principalmente, porque torceram por mim e estão ao meu lado sempre.

Aos meus novos amigos, com os quais compartilhei angústias, leituras, pães de queijo, cafés e risadas, desejo muito sucesso na caminhada. A vocês, Renato, Rosana, Samanta, Mara, Juliana, Rodrigo, Giovane e Marcinha registro meu orgulho em encontrá-los e a certeza de que essa amizade vai além do DTecS.

Aos colegas e professores de curso, toda a minha admiração e respeito pelos ensinamentos e pela possibilidade de aprender sempre e de maneiras distintas.

Quero realmente agradecer ao meu mentor Prof. Rogério. Obrigada por cada desorientação, por cada “cadê”, por cada reunião, por cada observação, por cada

cobrança e por cada conhecimento compartilhado. Professor, o senhor me inspira a ser uma acadêmica mais crítica, uma professora provocadora e uma pessoa que pense e aja por um mundo melhor. Ser sua orientanda é um presente!

Aos professores e alunos que inspiraram essa pesquisa e aos que possibilitaram a pesquisa de campo, agradeço por cada momento compartilhado, pelas experiências trocadas e pelo conhecimento construído.

## EPÍGRAFE

*“É mais fácil ensinar do que educar. Porque para ensinar, basta saber. Para educar é preciso ser.”*

**Leonardo da Vinci**

## RESUMO

Na sociedade contemporânea, há a veiculação das tecnologias à qualidade na educação. Entretanto, defende-se neste trabalho uma concepção de qualidade na educação que está além dos instrumentos tecnológicos disponíveis e que vai ao encontro do processo ensino-aprendizagem em si, englobando a relação humana, as trocas ocorridas entre professor e aluno e que configuram a educação como instrumento para o desenvolvimento para além do que é proposto pelo sistema capitalista. Diante dessa concepção, levanta-se a indagação: qual o papel das tecnologias (livros, blogs, computadores e prática docente) no processo de construção de aprendizagem, principalmente, no processo de alfabetização? Assim, o trabalho propõe-se a analisar uma distinção das tecnologias nas práticas de alfabetização que podem ser compreendidas como processo (a didática) ou como instrumentos e se constituem como elementos necessários para a realização desse processo educativo. Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de natureza qualitativa numa unidade escolar situada em um município do interior de São Paulo (SP), nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental que possui diversos recursos tecnológicos e a análise partirá do uso feito desses recursos diante das práticas educativas no processo de alfabetização em paralelo ao que é apresentado pelo Plano Nacional da Educação e pelo Pacto Todos pela Alfabetização na Idade Certa. Diante da pesquisa, percebemos que os recursos tecnológicos deveriam ser usados na concepção de processo e não de produtos, para se pensar a prática docente e o processo de alfabetização, contudo, as práticas observadas não podem, na maioria, ser consideradas como tecnologias de processo, por se perceber práticas muito repetitivas e por vezes vazias que se concentram numa visão tradicionalista da educação, na qual o aluno é tratado como depósito de matérias e não como um sujeito construtor de seu conhecimento. Não se permitiu, durante as observações em sala de aula, ao aluno a descoberta, mas a disciplina e a repetição nos exercícios realizados, evidenciando a característica da escola em acomodar corpos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologias na educação; Processo de alfabetização; Educação básica; Sociedade da informática; Trabalho docente.

## SUMÁRIO

1. Introdução.....	09
2. Educação e desenvolvimento e as perspectivas contemporâneas .....	17
2.1. A relevância da escola como instituição social na sociedade da informática .....	17
2.2. Educação básica e desenvolvimento: uma relação intrínseca .....	22
3. As tecnologias na sociedade da informática .....	36
3.1. As concepções e as fases da técnica.....	36
3.2. Tecnologias: processo ou produto? .....	41
4. Educação na contemporaneidade e o canto da sereia.....	50
4.1. Tecnologia e educação: processo de ensino e aprendizagem ou transmissão do saber? .....	50
4.2. A espetacularização das tecnologias na sociedade da informática e o ambiente escolar .....	55
5. A relação entre as tecnologias e o processo de alfabetização .....	63
5.1. Leitura e escrita como instrumentos de cidadania .....	63
5.2. Qualidade na educação e suas implicações .....	77
6. Algumas considerações .....	93
Referências .....	98

# 1. Introdução

Ao lançarmos um olhar para a sociedade, notamos que muito se fala em desenvolvimento voltado aos índices quantitativos, ao aumento de rendas individuais e ao crescimento econômico do país, contudo não se pensa em desenvolvimento como “processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam” (SEN, 2010, p. 15), numa perspectiva do desenvolvimento tendo como foco não apenas cifras, mas se voltando ao social.

Quando falamos em desenvolvimento, compreendemos que desenvolvimento vai além das questões concernentes aos índices econômicos ou ao aumento de lucros, rompendo com as privações da sociedade contemporânea que abrangem desde pobreza, disposições econômicas e sociais, acesso à saúde e à educação e negação de direitos civis e políticos, como é abordado por Sen (2010).

O desenvolvimento para além do econômico só se faz possível mediante o aumento das liberdades e, diante disso, a educação básica está no cerne da questão por ser um componente constitutivo do desenvolvimento e por possibilitar ao sujeito a conscientização das demais liberdades instrumentais e substantivas, contribuindo para sua formação como sujeito agente, ou seja, como membro público e participante de ações econômicas, políticas, sociais, ambientais, questões que envolvam a totalidade da sociedade e do indivíduo.

Nessa perspectiva, a educação, no sentido mais amplo, está relacionada ao campo da cultura, e a educação básica constitui-se como instrumento para o desenvolvimento da sociedade, foco este que abordamos neste trabalho justamente para que o conceito de desenvolvimento para além do econômico seja ampliado.

Nesse contexto de uma sociedade pautada no modelo capitalista, os produtos ocupam um papel central, incorporando funções essenciais de comando em empresas, indústrias e nas escolas, e o homem ocupa a função de apêndice de tais produtos.

Pensando especificamente o campo escolar e como o modelo do capital influencia esse espaço, um assunto polêmico e que faz parte do cotidiano atual são as tecnologias no ensino, elementos que são mal interpretados e entram no cotidiano escolar sem a devida compreensão do seu uso. Um fato que corrobora essa ideia é os educadores pensarem em tecnologias apenas como produtos e não conseguirem identificá-las como processo. As tecnologias na educação podem constituir-se como processo, uma vez que modifiquem as relações sociais, a forma como o sujeito

comunica-se, aprende, percebe-se e interage com o outro e com o mundo. Contudo, na maioria das experiências observadas, elas não ultrapassam a concepção de produto.

A presença temática ou até mesmo física na escola de tais elementos ocorre devido à ideia de que as tecnologias (tablet, lousa digital, laboratório de informática, softwares educativos, etc.) são elemento essencial para a qualidade na educação. Entretanto, acreditamos numa perspectiva de qualidade na educação que ultrapasse esses objetos que podem ser utilizados e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e que atinge a relação humana, em que o foco esteja nas trocas e nas experiências entre professor e aluno.

Dessa forma, o presente trabalho, que envolve educação e tecnologias, encaixa-se no programa de mestrado Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade (DTecS), devido à importância de se pensar para além do desenvolvimento econômico e discutir a relação entre desenvolvimento, educação e tecnologias na sociedade contemporânea, uma vez que a educação é considerada como instrumento de cidadania, propiciando o desenvolvimento da sociedade como um todo.

A ideia de tecnologia adotada no trabalho e que se encaixa ao programa DTecS é aquela que entende tecnologia como um conhecimento que é incorporado em ferramentas, processos, materiais, metodologias e produtos advindos desse tal conhecimento e que podem possibilitar o desenvolvimento para além do econômico, incluindo, por exemplo, suas nuances relativas aos aspectos ambiental e social, como bem aborda Ortega y Gasset (1991).

A percepção que pode possibilitar o desenvolvimento é aquela que ultrapassa a óptica econômica, é aquela que venha fazer uma nova tecelagem na sociedade a partir de investigações e mudanças históricas e sociais que permitam ao sujeito desenvolver participação política, histórica e social, a fim de que o desenvolvimento envolva também a óptica do humano, do social, rompendo com o fetichismo até então vivenciado, quebrando assim com a pobreza, não no sentido restrito de privação de bens, mas no sentido de privação de liberdades substantivas, instrumentais e constitutivas, conforme é abordado por Sen (2010).

A educação, em seu aspecto geral e específico, é peça fundamental nessa proposta de desenvolvimento contrária ao fetiche econômico, uma vez que possibilita ao educando acesso a liberdades instrumentais, por meio do diálogo com diferentes culturas, diferentes períodos históricos e sociais, do desenvolvimento da leitura e da escrita, os quais consistem em instrumentos básicos para que o cidadão possa ter acesso

mais amplo à sociedade. Tais liberdades instrumentais ainda poderão propiciar a participação social, econômica e política de forma que este educando possa transformar-se num sujeito agente, diante de uma formação crítica mediante uma educação como processo.

A hipótese que instigou a pesquisa é que a educação pode estar no centro da questão do desenvolvimento, pois acreditamos que a universalização do acesso aos serviços sociais está diretamente ligada ao bem-estar da população e é a base para o desenvolvimento incluyente, como salienta Sachs (2004), uma vez que ao ter acesso à educação de qualidade, o indivíduo pode, por meio do conhecimento construído, dialogar com o mundo, pensar suas práticas, refletir sobre as questões que permeiam a sociedade e ainda agir crítica e reflexivamente.

Diante desse quadro, o presente trabalho tem por objetivo analisar como as tecnologias instauram-se no campo escolar, especificamente, no processo de alfabetização, caracterizando-se, na dualidade, ora como produto, ora como processo.

Nossa pesquisa compreende ações para conhecer o cotidiano escolar no processo de alfabetização no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I, analisando as práticas educativas durante o processo de alfabetização, buscando compreender o espaço que as tecnologias ocupam nessa fase escolar e se essas ferramentas produzem efeitos de melhoria na qualidade da educação.

Delimitamos a investigação nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I mediante a proposta do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2011 - 2020) em que se estabelece como meta que o aluno seja alfabetizado até o 3º ano do Ensino Fundamental I e porque entendemos que o processo de alfabetização é uma fase relevante em que o aluno começa a formar-se como sujeito e começa a conhecer a cultura letrada e a desenvolver suas habilidades. Proposta essa pela alfabetização que é reafirmada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2013), no qual se estabelece como prioridade nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a alfabetização das crianças até os 8 anos.

Mediante as propostas do PNE (Plano Nacional da Educação) (BRASIL, 2011 – 2020) e do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2013), a pergunta que rege a pesquisa consiste em descobrir o papel das tecnologias no processo de construção de aprendizagem durante o processo de alfabetização, sendo compreendidas como produtos ou como processo.

Dessa forma, essa pesquisa justifica-se mediante o recorte da necessidade de se investigar as interfaces entre a educação básica e desenvolvimento para que possamos entender a educação não apenas como instrumento para o letramento, mas como instrumento de cidadania e como uma liberdade substantiva que contribuirá para o desenvolvimento que ultrapasse os interesses mercadológicos.

A análise realizada a partir dos dados do relatório *O uso dos computadores e da internet nas escolas públicas de capitais brasileiras* da Fundação Victor Civita (2010), o qual apresenta uma visão de tecnologias como produto, é útil para se investigar o espaço físico e a presença funcional das tecnologias nas escolas do Brasil. A partir dele, buscamos traçar um paralelo com a realidade da escola municipal do Vale do Paraíba que é objeto de estudo da pesquisa e confrontar os dados aos objetivos que a educação implementa ao seguir os moldes capitalistas.

Analizamos também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (BRASIL, 1996), o PNE (BRASIL, 2011-2020) e o Pacto pela Alfabetização (BRASIL, 2013) para entender quais são as metas traçadas para o período de alfabetização e como essas metas são colocadas no cotidiano escolar. E por meio de um estudo de caso, realizado a partir de uma pesquisa de campo, em que se fez uso da observação participante, de diário de campo para registros diários e de entrevistas com professores e alunos, investigamos a função que as tecnologias ocupam no processo de alfabetização na unidade escolar diante do trabalho docente desenvolvido.

Para sondar as tecnologias no processo de alfabetização, observamos as práticas pedagógicas cotidianas e buscamos informações para verificar se a educação básica na rede pública constitui-se como uma possibilidade de acesso às liberdades instrumentais e substantivas.

Assim, construímos o referencial teórico, com as discussões teóricas que foram feitas até o momento, as quais norteiam nosso tema de pesquisa e enriquecem o nosso trabalho. Num primeiro momento, trazemos um breve histórico da educação e suas perspectivas contemporâneas a fim de entendermos a educação na sociedade contemporânea. Para isso, analisamos o que está na legislação, Constituição Federativa (BRASIL, 1988) e LDB 9.394 (BRASIL, 1996), e ainda consideramos o que é a educação escolar, sua importância e também seus desafios, partindo de Comênio (1985), Gentili (2002), Libâneo (1994) e Saviani (1984, 1999). E para falar sobre desenvolvimento partimos das ideias abordadas por Sen (2010).

Apresentamos também o conceito de técnica, a fusão de técnica e ciência que resultou nas tecnologias e como essas tecnologias evidenciam-se hoje na sociedade, utilizando os pensamentos de Debord (1997), Lévy (1993), Napoleoni (1981), Ortega y Gasset (1994) e Postman (1994).

Traçamos uma interface entre tecnologias e educação, considerando as ideias apresentadas por Debord (1997), Larrosa (2014) e Postman (1994; 2002). Analisamos o relatório da Fundação Victor Civita (2010) e estabelecemos um paralelo entre observações nas unidades escolares com a visão crítica e a reflexão acerca da função da escola apresentada por Larrosa (1999; 2014).

Discutimos ainda o processo de alfabetização e a educação para além do encantamento a partir de Arendt (2000), Ferreiro e Teberosky (1986), Ferreiro (1988; 2002), Fidalgo (1994), Freire (2005), Larrosa (1999), Machado (1994), Pérez Gómez (2001), Rodrigues (2007), Rojo (2004; 2012), Sibilía (2012) e Silva (2002).

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada numa escola pública municipal, situada num bairro rural de uma cidade localizada no Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo. A cidade em estudo conta, em média, com 118 mil habitantes. Possui inúmeras indústrias, comércios e vários atrativos turísticos, relacionados, principalmente, ao turismo religioso.

O município possui 36 escolas públicas municipais e a escola que consiste no objeto desta pesquisa oferece ensino infantil para alunos de 4 a 6 anos, ensino fundamental I, de 1º ao 5º ano, e ensino fundamental II, de 6º ao 9º ano. A instituição tem em média 330 alunos distribuídos no período da manhã e da tarde. A escola fica num bairro rural, porém não atende a apenas alunos de bairros rurais, mas também de bairros urbanos próximos a escola.

A pesquisa abrange os anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º, 2º e 3º anos), escolha essa já foi justificativa anteriormente, devido ao processo de alfabetização que consiste no objetivo cerne desse período. Cada sala possui uma professora formada em Pedagogia, todas elas já exerceram cargos na direção escolar, tanto na unidade escolar, como em outras escolas, possuem pós-graduação e vários cursos de formação. Dessas três professoras, duas trabalham meio período na escola pesquisada, enquanto a outra professora leciona em dois municípios distintos.

A pesquisa consiste num estudo de caso e, por essa razão, utilizamos da observação participante, de entrevistas individuais, de questionários, de registros de

falas das professoras e dos alunos em áudio e de diário de campo com as observações diárias.

Tanto nos meses de setembro, outubro e novembro de 2014, como nos meses de março, abril e maio de 2015, meses correspondentes à pesquisa de campo, durante o processo de alfabetização, verificamos a dinâmica em que o aluno é visto como *coisa*, um ser que precisa ser treinado para que metas sejam alcançadas, ou seja, não há preocupação com a formação desse indivíduo para a criticidade, para além de uma visão na qual o aluno seja um produto a ser moldado para o consumo e para atender a objetivos específicos e limitados a padronizá-lo. Buscando corroborar tais assertivas, mais detalhes da pesquisa de campo estão elencados no decorrer da dissertação.

Diante das entrevistas e das observações em sala de aula, buscando uma interpretação neutra, considerando a língua no mundo e suas maneiras de significar, por isso, ao olhar para uma fala de uma professora entrevistada, lançamos um olhar, inclusive, para o mundo e os significados que essa fala traz (ORLANDI, 1999; 2008).

Orlandi (1999) ensina que o dispositivo para interpretar as falas deve permitir investir na opacidade da linguagem, retirando o sujeito do centro e no efeito metafórico, no equívoco, na falha, na materialidade e no trabalho da ideologia. Dito de outro modo, tem que se deslocar da posição de leitor para analista para poder contemplar o processo de produção de sentidos e suas condições. Para tanto, pode utilizar de mecanismos da linguagem como a paráfrase, a polissemia, a metonímia, a negação, dentre outros, levando em conta as condições de produção do discurso.

Consideramos, durante tal interpretação, que nas entrelinhas há muitos simbolismos, muitas coisas ditas, sem contar que o próprio silêncio diante de algumas perguntas tem muito significado, abordando as maneiras de ler, os novos gestos de leitura que não se limitam ao dito, mas também ao silêncio e ao não dito.

Partimos da concepção que a ideologia inscreve-se ao longo da história pela interpelação de ideias e se materializa por meio da língua, em um processo em que o “discurso é a materialidade da ideologia e a materialidade do discurso é a língua” (ORLANDI, 1999, p.17) e “a linguagem é linguagem porque faz sentido e só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 1999, p.25). Ou seja, não tem como pensar as falas dessas professoras fora de um contexto sócio-histórico e político. Há ideologia por trás dessas falas, nesses discursos encerram-se críticas e desejos e é isso que tentamos elucidar e, então, tomamos as falas dos professores e dos alunos como objetos simbólicos, que vão além de um significante, mas que transbordam significados.

Então, levantamos a seguinte questão: Qual seria a diferença básica entre a educação como produto e como processo para se realizar a qualidade na educação? As diferenças entre essas concepções são determinantes no papel do desenvolvimento social e econômico? A tecnologia como produto está compreendida na materialidade e o sujeito torna-se apêndice do processo educativo, e aqui se incluem professor e aluno. Já a tecnologia como processo, que ocorre em apenas alguns momentos, encontra-se incorporada no processo ensino-aprendizagem, na própria didática do professor e no modo do outro organizar o pensamento e construir seu conhecimento, assumindo o sujeito a condição de intelectual, uma vez que o professor e o aluno colocam-se como agentes no processo ensino-aprendizagem, cada um compreendendo sua função, e o professor compreendendo a dele que é de elo entre a criança e o mundo.

Esperamos com a pesquisa analisar as tecnologias no processo de alfabetização, verificando se elas são compreendidas como produto ou processo. E pensar a tecnologia como processo, leva-nos ao rompimento com o senso comum de conceber tecnologia apenas como produto de inovação, apresentando outro viés de tecnologias na educação, desmistificando a ideia de que nos recursos tecnológicos está a possibilidade de se ter qualidade na educação, mas que a qualidade está diretamente vinculada ao humano.

Ao olhar para a etimologia da palavra técnica, é possível fazer referência à palavra grega *tekné* ou *techne* que está relacionada tanto a experiências, tipo de conhecimento que pode ser ensinado, como a ação, a um fazer a partir de um conhecimento, como percebemos em Ortega y Gasset (1991).

Pensar em tecnologia, remete-nos à tríade: conhecimento, prática e experimentação, mas não necessariamente tecnologia corresponde apenas a produtos, mas também a processos em que se emprega o conhecimento.

Dessa forma, entendemos tecnologias não apenas como produtos, mas como atos que se modificam e que são reconstruídos a partir das necessidades que surgem, ou seja, tecnologia como processo possui a função de levar o conhecimento ao outro, pode ser percebida na didática e nas ações diárias do educar, como a maneira que o professor pede o silêncio, a sua caligrafia na lousa, a forma como conduz a aula; isso é o que chamamos de tecnologias como processo. Assim, a aula em si, trabalho não-material, é uma tecnologia, pois o professor utiliza um conjunto de atos para executar suas ações com o intuito de promover a construção do conhecimento, portanto, a valorização no processo ensino-aprendizagem não pode estar no objeto, mas sim no humano.

Acreditamos que seja preciso romper com a ideologia educacional atual, que se caracteriza por atos mecânicos e que segue o modelo capitalista, para se reconstruir o verdadeiro sentido da educação a fim de conseguirmos uma formação em que se considere o homem como inteiro, numa concepção de escola que seja “instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária” (SAVIANI, 1999, p. 75).

É nessa priorização da educação voltada para o capital que está toda a perversidade da escola, já que a preocupação é o treino, o adestramento das crianças, por meio de atos mecânicos e repetitivos, os quais elucidam uma sociedade voltada para atender a objetivos correspondentes ao desenvolvimento econômico. Contudo, o desenvolvimento deve ser pensado em concordância com o aumento das liberdades instrumentais que levarão às liberdades substanciais, como a possibilidade e a efetivação da participação política e o acesso a serviços essenciais para garantia de agentes livres: educação e saúde, por exemplo. E para que possamos pensar numa sociedade mais igualitária, a escola, inclusive, o período de alfabetização escolar têm a incumbência de permitir uma educação para além do modelo do capital, aberta para o diálogo, para o pensar e para o refletir, em movimentos constantes de olhar para a criança como um ser em desenvolvimento e não como uma mercadoria ou produto.

## **2. Educação e desenvolvimento e as perspectivas contemporâneas**

### ***2.1- A relevância da escola como instituição social na sociedade da informática***

Entendemos a educação não apenas como uma forma de organização da transmissão da cultura, mas como uma experiência, um processo de construção social que, por ser um fenômeno social, ocorre de diversas maneiras, em diferentes lugares, envolvendo sujeitos distintos no decorrer da história. O fenômeno educativo não pertence apenas à escola, não está confinado entre quatro paredes de uma sala de aula, mas a educação abrange a sociedade, o mundo, os instrumentos postos no meio.

E, então, pode surgir o questionamento: Qual a importância da escola já que o sujeito pode educar-se de diversas maneiras? A relevância da escola justifica-se mediante sua função de levar o aluno ao conhecimento sistematizado, de forma que ele construa seu aprendizado e possa atuar na sociedade. Justamente porque é a escola que fornecerá instrumentos para que o aluno tenha contato com a ciência, com esse conhecimento elaborado, constituindo-se como importante meio de acesso à cultura.

Por ser um ser social, por estar inserido numa sociedade, o aluno já possui conhecimentos empíricos próprios do grupo social ao qual pertence, já tem experiências que farão parte de seu processo de construção do conhecimento, e por meio do conhecimento sistematizado, como por exemplo, da leitura e da escrita, a escola irá instrumentalizar formas para que o aluno possa estabelecer-se como sujeito, agente transformador da sociedade, da realidade. Por isso, podemos dizer que a escola tem função de mediação porque será um elo entre o aluno e o mundo que o cerca, entre os meios de comunicação, entre os valores, numa dinâmica sociocultural, como salienta Libâneo (1994).

São as articulações entre as instituições de ensino formais e informais que transformam o indivíduo num ser social. Diante dessa possibilidade de a educação acontecer não apenas na escola, consideramos que a educação pode ser informal e formal, como propõe Libâneo (1994). A educação informal é aquela que se constitui de experiências espontâneas que influenciam o sujeito, não está ligada a nenhuma

instituição específica e ocorre de maneira não intencional. Já a educação formal (intencional) é aquela que possui objetivos bem definidos e utiliza-se de métodos e meios para alcançá-los, “como é o caso da educação escolar e extra-escolar” (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

A escola, como instituição da educação formal, é de extrema importância em relação aos fatos que envolvem a sociedade como um todo, como os avanços tecnológicos, a influência dos meios de comunicação, as questões culturais, sociais e políticas, pois a escola deve promover espaço para que o educando venha formar-se e assim agir consciente e criticamente.

Quando falamos em educação, na escola como espaço para que o sujeito tenha acesso ao conhecimento e constitua-se como cidadão, devemos retornar a um ponto crucial: Quem tem direito a ter educação? Sabemos que a legislação assegura a educação como

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, Constituição Federativa do Brasil, 1988)

Na Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), vemos que o objetivo a priori da educação deve ser a formação humana do sujeito, ou seja, uma educação que privilegie a construção de conhecimentos, mas que também se preocupe com a formação de valores, de habilidades, com a formação do sujeito como um todo. Sendo que o preparo para o trabalho não é a preocupação inicial, por isso, o preparo e a qualificação para o trabalho não são interesses da educação básica.

A legislação garante ainda que

o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...]; IX- garantia do padrão de qualidade (BRASIL, LDB nº. 9.394, 1996)

Assim, tanto a Constituição (BRASIL, 1988) como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996) asseguram um ensino de qualidade de ordem pública, entretanto, isso não se efetiva na realidade escolar, pois a

desigualdade entre os homens, que na origem é uma desigualdade econômica no seio das relações entre as classes sociais, determina não apenas as condições materiais de vida e de trabalho dos indivíduos, mas também a diferenciação no acesso à cultura, à educação. (LIBÂNEO, 1994, p. 20)

Essa problemática é uma questão que corresponde ao momento industrial em que a burguesia passa a ser elite, o poder transfere-se da nobreza e do clero para a burguesia, momento em que a sociedade está influenciada pelos ideais iluministas de igualdade, liberdade e fraternidade, então, coloca-se a educação como direito de

base de igualdade [...] é assim que a classe dominante vai [...] estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos. Escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática. (SAVIANI, 1999, p. 51)

Entretanto, ao conquistar o domínio, à medida que a sociedade industrial vai evoluindo, a burguesia deixa seus ideais revolucionários de lado e prioriza os seus próprios interesses, assim, mais uma vez, os interesses das camadas populares foram sucumbidos e a meta de uma educação para a democracia é soterrada pelos interesses econômicos e pelo objetivo de disciplinar o corpo e a mente das crianças, pois a maquinaria e o processo industrial exigiam isso.

Temos, nesse momento, uma sociedade que apresenta características específicas, trata-se de uma sociedade industrial que precisava de mão de obra capacitada para equipar as fábricas, para o modo de produção que passa a ser centrado nas máquinas, no capital. Apoiamo-nos em Saviani (1999) para dizer que não tem como compreender a história da sociedade contemporânea e os movimentos e a história da educação atual sem considerar o movimento capitalista da sociedade.

Diante desse fato, sabemos que a burguesia, naquele momento de industrialização, precisava se instrumentalizar, precisava de mão de obra capacitada para fazer os serviços exigidos pelas máquinas.

O meio encontrado pela burguesia para favorecer seus interesses econômicos foi a democratização da escola, ampliando o acesso à educação. A justificativa para o crescimento do sistema escolar, durante o século XX, deu-se por se atribuir à escola a função de formar para o trabalho, para o emprego. A escola era entendida tanto pela

burguesia como pelas massas como um dispositivo de integração do indivíduo à sociedade, atribuía-se à escola um viés salvacionista e

a promessa integradora da escolaridade estava fundada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições “educacionais” de um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) na possibilidade de atingir o pleno emprego. A escola se constituía, assim, num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. O processo da escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual. (GENTILI, 2002, p. 49 e 50)

Assim, a *democratização* da escola, que configura a acomodação da massa, ocorreu, pois a escola era necessária como instrumento para manter-se a ordem capitalista, a ordem econômica de uma sociedade industrial. E mesmo submetidas aos interesses elitistas, as camadas populares encontraram maneiras de tornar o processo de instrução-educação evolutivo e fortaleciam-se nas lutas sociais por melhores condições de trabalho e vida. A burguesia, então, estava encurralada, pois o desenvolvimento industrial exigia escolarização e os trabalhadores reivindicavam escola, por isso não era possível estancar o crescimento da rede escolar. Então, na situação pós-Revolução Francesa, no século XX, a burguesia mostra-se ainda mais perversa, mediante a oferta de acesso à escola, mas sem manter o pleno acesso à cultura.

Vemos que a essência da educação industrial está fundamentada na concepção de não tirar o sujeito da alienação, mas de arquitetar meios para que o trabalhador se mantivesse na alienação social, cultural, política. A escola moderna foi concebida de forma a manter a desigualdade. Nesse embate, a escola gerava sujeitos que continuavam a sustentar os ideais da minoria dominante, propagando as desigualdades, justamente pelo fato de a escola ser pensada dentro da lógica de um sistema que já nasce desigual: o capitalismo, tendo por missão

impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção. Conseqüentemente, não cabe dizer que a escola qualifica diferentemente o trabalho intelectual e o trabalho manual. Cabe, isto sim, dizer que ela desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês. Assim, pode-se dizer que a escola é ao

mesmo tempo um fator de marginalização relativamente à cultura burguesa assim como em relação à cultura proletariada. (SAVIANI, 1999, p. 38)

A escola possui ainda hoje características descritas anteriormente como uma escola que não busca a formação social e política do sujeito, pois se não se prioriza pela formação de sujeitos críticos, para que não tenhamos uma sociedade emancipada em que os sujeitos tenham consciência e ação quanto à participação política e social.

Esse retrato perverso da escola ainda não mudou. A demograficação e não a democratização elucida esse caráter do não educar ao qual a escola se subjugou. A escola continua tendo a função de adequar o indivíduo ao que a sociedade capitalista exige. Ao olhar para as práticas escolares cotidianas, é possível verificar que a escola cumpre muito bem seu papel concernente aos interesses do capital, padronizando os alunos para a sociedade do consumo.

E a função do Estado? Ao Estado cabiam medidas sancionais que estavam e ainda estão em concordância com os interesses dominadores, com a lógica de se manter o que se iniciou na Europa, ter sujeitos alienados numa sociedade que teve acesso a uma escola pseudodemocrática. Tudo isso faz parte de um controle da política econômica mundial que busca neutralizar a voz e as ações do sujeito e

alterna deliberadamente períodos de crescimento e de recessão ou combina crescimento em alguns países e recessão em outros. Com isso mantém nas mãos da grande burguesia internacional o controle da situação neutralizando, em consequência, as pressões dos trabalhadores. (SAVIANI, 2002, p. 23)

A escola tem influências que a colocaram como instrumento primordial para o crescimento econômico, ou seja, para o país avançar economicamente é preciso que a população tenha acesso à educação para que haja mão de obra e consumidores na sociedade capitalista, tem-se a promulgação da educação como produto, visão fortalecida pela associação com as tecnologias, por isso,

a educação, que tenderia, sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, à universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista. É, com efeito, aquilo que poderíamos chamar de “concepção produtivista” da educação. (SAVIANI, 2002, p. 22)

A educação como produto está na relação da escola versus o capital e as tecnologias aparecem como um elemento que acentua essa relação. Como percebemos essas características de educação como produto na escola? Basta observarmos como as ações didáticas são pautadas na racionalidade, na produtividade e na competitividade, incitando o máximo de empenho do aluno para que obtenha o melhor resultado possível. Uma prova disso são as faixas colocadas na entrada das escolas que divulgam os alunos aprovados em exames externos, característica que antes era exclusiva da escola particular está hoje presente nas escolas públicas para divulgarem resultados no SARESP, Prova Brasil, SAEB e ENEM<sup>1</sup>.

A escola não pode ser um simples veículo da ideologia dominante, mas como mudar essa hierarquização? Acreditamos que a escola deva proporcionar meios de reflexão e de crítica em situações didáticas específicas tanto para educadores como para educandos, situações que traduzam a realidade local, os problemas sociais enfrentados naquela sociedade. Já encontramos o discurso de que a escola é uma possibilidade de redução das diferenças sociais, pois iguala as oportunidades, mas para que esse discurso torne-se real, a escola deve ter como objetivo cerne a participação ativa e reflexiva na vida social, responsabilidade social e não pode se apartar daquilo que envolve a sociedade, a comunidade, os alunos.

---

<sup>1</sup> SARESP é o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo que tem por objetivo produzir um diagnóstico da situação escolar paulista que levará a medidas para a melhoria da qualidade da educação. São avaliados alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio quanto aos conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Para mais informações, basta acessar o site <http://educação.sp.gov.br/> Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações organizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e que têm por finalidade avaliar a qualidade do ensino. Os alunos da quarta e da oitava séries passam por um exame que contempla questões de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, em que o foco está na resolução de problema. Os alunos preenchem um questionário socioeconômico e professores e diretores das turmas e escolas avaliadas respondem a um questionário que visa a coleta de dados demográficos e de perfil profissional e de condições de trabalho. Para mais informações, basta acessar o site <http://portal.mec.gov.br/> ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) tem por objetivo avaliar o desempenho dos alunos no fim da educação básica, 3º ano do Ensino Médio, além de ser utilizado hoje como critério de seleção para o ingresso em universidades públicas ou para concorrer a bolsas de estudos. Para mais informações, basta acessar o site <http://portal.mec.gov.br/>

## ***2.2- Educação básica e desenvolvimento: uma relação intrínseca***

A escola, nos dias atuais, ainda é vista como espaço de utilidade econômica, é concebida como meio para que o aluno atinja somente o êxito profissional: estude, seja aprovado em um vestibular e arrume um bom emprego. Esse discurso utilitário não pertence hoje apenas a escolas particulares, mas também a algumas escolas públicas, que ora estão priorizando índices que levarão a recursos, ora priorizando a aprovação em vestibulinhos, vestibulares, ENEM, como já mencionamos anteriormente.

A ideia de utilidade econômica, também está ligada à questão instaurada de que a “educação tem valor porque dela depende o desenvolvimento econômico” (GENTILI, 2002, p. 56). Os investimentos em educação justificam-se por seu caráter desenvolvimentista. Mais educação, maior crescimento econômico, mais empregos e a sociedade cada vez com mais capacidade competitiva. Sabemos que o Brasil é um exemplo clássico de que a educação não está ligada ao desenvolvimento social, pois

durante a segunda metade do século XX, o país foi a economia mais dinâmica do planeta, apresentando significativos índices de crescimento no volume de riquezas acumuladas, situação que conviveu com também espetaculares índices de concentração de renda, pobreza e exclusão e segregação social da grande maioria do povo brasileiro. Realidade que dificilmente poderia ser interpretada com base nos tecnocráticos enfoques desenvolvimentistas ou com base na matriz teórica do capital humano nas suas formulações gerais. [...] O “desenvolvimento” que fez desta uma das dez potências industriais mais poderosas do planeta não é, nem nunca foi, incompatível com uma sociedade onde os direitos são privilégio dos que têm dinheiro para comprá-los. (GENTILI, 2002, p. 56 e 57)

Precisamos prestar atenção no fato de Gentili (2002) colocar o termo desenvolvimento entre aspas, pois o autor justamente o faz por não concordar com a lógica de desenvolvimento que propaga exclusão social e concentração de renda, que denota o desenvolvimento econômico. Quando relacionamos educação a desenvolvimento, pensamos numa dinâmica que exceda os índices econômicos, pensamos em oportunidades sociais e, por isso, acreditamos na relevância da educação nesta questão e que vai ao encontro da linha de pesquisa Desenvolvimento e Sociedade do DTecS, programa de mestrado no qual nossa pesquisa insere-se.

Na cultura ocidental, desenvolvimento deve ser pensado dentro do contexto da sociedade capitalista e, dentro dessa lógica, a matriz de desenvolvimento está centrada na questão do progresso, do crescimento econômico, numa relação de trabalho em que o

homem assume a função de apêndice da máquina no processo de produção, enquanto o progresso técnico avança sobre o humano. Algumas consequências do desenvolvimento pautado no capital são: a exclusão social, a sustentação da hierarquia social, econômica e social, pobreza, altos índices de desemprego, precariedade da saúde, baixa qualidade na educação, exploração inadequada de recursos naturais, entre tantas outras formas que continuam a sustentar o atual modelo de sociedade e que ocasionam a intensificação de um processo de exclusão que o capitalismo impõe e é evidenciado hoje na sociedade brasileira (SEN, 2010)

Sen (2010) propõe que o desenvolvimento não deve considerar apenas a lógica de mercado, precisa estar além da visão econômica, por ser multifacetado e requer

que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos. [...] o mundo atual nega liberdades elementares a um grande número de pessoas [...]. Às vezes a ausência de liberdades substantivas relaciona-se diretamente com a pobreza econômica, que rouba das pessoas a liberdade de saciar a fome, de obter uma nutrição satisfatória ou remédios para doenças tratáveis, a oportunidade de vestir-se ou morar de modo apropriado, de ter acesso a água tratada ou saneamento básico. Em outros casos, a privação de liberdade vincula-se estreitamente à carência de serviços públicos e assistência social, como, por exemplo, a ausência de programas epidemiológicos, de um sistema bem planejado de assistência médica e educação ou de instituições eficazes para a manutenção da paz e da ordem local. (SEN, 2010, p. 16)

O nosso trabalho aborda a questão da educação como liberdade substantiva e acredita num desenvolvimento que deva visar a um progresso que proporcione ao sujeito o pleno desenvolvimento de suas capacidades, a partir de um desenvolvimento que ultrapasse o econômico e permita que o sujeito supere os problemas colocados social e politicamente, apropriando-se de suas liberdades, na função de agente. Sen (2010) ao trazer a ideia de agente destaca o sujeito como aquele que transforma o social, aquele que tem papel ativo de mudança.

Abordamos liberdade substantiva como meios para que o sujeito possa realizar-se, ou seja, por meio da educação o sujeito terá condições de se estabelecer como um cidadão consciente frente aos seus direitos e deveres, uma vez que

As liberdades substantivas incluem capacidades elementares como, por exemplo, ter condições de evitar privações como a fome, a subnutrição, a morbidez evitável e a morte prematura, bem como as liberdades associadas a saber ler e fazer cálculos aritméticos, ter participação política e liberdade de expressão etc. (SEN, 2010, p. 52)

Portanto, nessa perspectiva de liberdade substantiva, desenvolvimento está ligado à expansão das liberdades, na qual o econômico deve ser pensado como meio e não como fim, sendo instrumento para se obter direitos nos âmbitos social, político e cultural também proporcionar acesso às liberdades (saúde, educação, direitos civis, direitos sociais), numa perspectiva em que as tecnologias e o processo de industrialização não sejam mais entendidos como principais fatores do desenvolvimento. Quando falamos em liberdades estamos nos referindo aos processos que permitem a liberdade de ações e decisões e às oportunidades reais que as pessoas têm, tanto no âmbito pessoal como social.

Entretanto, vivemos numa sociedade que nega as liberdades instrumentais: liberdades políticas, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantia de transparência, segurança protetora, propostas por Sen (2010), porque é uma sociedade movida por um sistema basicamente excludente, uma sociedade alimentada pela razão indolente, a qual não responde às demandas sociais, mas que continua a evidenciar interesses hegemônicos.

O desenvolvimento do qual falamos deve ser pensado em concordância com o aumento das liberdades instrumentais que levarão às liberdades substanciais, como a possibilidade e a efetivação da participação política e o acesso a serviços essenciais para garantia de agentes livres: educação e saúde, por exemplo.

Na realidade brasileira, vemos que o desenvolvimento econômico foi na contramão do social, logo, do educacional, trazendo ainda mais segregação e desigualdade. Não gozamos das liberdades substantivas, no sentido real abordado por Sen (2010), porque a educação de qualidade que é um direito constitucional não se efetiva na realidade brasileira.

E o que seria uma educação de qualidade? Para Gadotti (2013), qualidade está relacionada a aquilo que melhora a vida das pessoas, proporcionando a elas um maior acesso e uma real efetivação dos seus direitos, e isso só pode ocorrer quando se considera a comunidade, quando se pensa no coletivo.

Não tem como falar em qualidade na educação básica sem considerar a relação do professor, do aluno, como se dá o processo de ensino-aprendizagem, não se

esquecendo que qualidade envolve muitos aspectos, não só burocráticos, técnicos ou relacionados à verba, mas todo esse conjunto, mais a relação humana, como já mencionamos, e a relação da escola com a comunidade

Qualidade na educação é um assunto complexo, pois abrange um conjunto de variáveis que envolve tanto macro como microestruturas, que vai desde a questão da concentração de renda de um país, a desigualdade social, a investimentos em educação, até a gestão do trabalho educativo na unidade escolar, comprometimento e responsabilidade dos envolvidos, aluno, professor, gestor, funcionários, família, comunidade. (GADOTTI, 2013)

De acordo com Gadotti (2013)

Há necessidade de se estabelecer padrões de qualidade do ensino-aprendizagem, há necessidade de mensuração da eficiência e da eficácia dos sistemas educativos, mas, para se chegar a resultados concretos em educação, um grande conjunto de indicadores da qualidade devem ser levados em conta: a qualidade tem fatores extraescolares e intraescolares; é preciso considerar outros critérios também, subjetivos, sempre deixados de lado, mas que podem ser dimensionados intencionalmente. (GADOTTI, 2013, p.10)

Percebemos que a complexidade da qualidade na educação está nas dimensões extra e intraescolares, pois estão envolvidos nesse processo tantos aspectos socioeconômicos e culturais, direitos, obrigações e garantias do Estado, como gestão e organização do trabalho na escola, implicância do educador, acesso, permanência e desempenho escolar. Portanto, a qualidade não depende exclusivamente da verba que é destinada pelo Governo, mas também de ações internas que farão a diferença diante da comunidade em que essa escola está inserida.

Diante da abordagem de Gadotti (2013) sobre qualidade na educação, verificamos que essa questão está diretamente relacionada ao significado etimológico da palavra ensinar, uma vez que “ensinar vem do latim *insignare*, que significa “marcar com um sinal”, indicar um caminho, um sentido” (GADOTTI, 2013, p.8). Portanto, o professor deve ser aquele que apresente um sentido do mundo para o aluno e para que isso ocorra, é necessário que a implicância do professor com o processo de ensino-aprendizagem ultrapasse a função de mediador, mas que tal educador assuma a função de pesquisador e de provocador, possibilitando uma educação que perpassa a

sistematização abordada nos livros e documentos, mas que privilegie uma educação voltada para o social, o ambiental, o respeito à diversidade e à diferença.

Dessa forma, qualidade na educação está ligada à democratização do ensino, uma vez que a educação seja de fato um direito para todos e não para uma minoria. A ideia de qualidade na educação que abordamos no trabalho é aquela que rompe com o atendimento ao modelo capitalista e proporciona meios para que os sujeitos possam de fato ter direito a uma educação emancipadora, educação essa voltada à construção do conhecimento e não à reprodução de uma informação, ao diálogo e a descobertas. E essa ideia de qualidade na educação está relacionada a desenvolvimento para além do econômico.

Contudo, ao se pensar no desenvolvimento econômico do Brasil, ao observar os índices econômicos, podemos até lançar um olhar romântico sobre o país a partir do otimismo criado acerca de um crescimento considerável na economia, porém, a partir de um olhar reflexivo, veremos que foi uma mudança muito ínfima, sendo que as medidas que existem são paliativas, afinal a distribuição de renda continua com disparidades absurdas corroborando as desigualdades sociais, o desemprego e a estagnação nos serviços fundamentais (saúde e educação).

Temos uma sociedade que nega as liberdades porque é basicamente excludente, uma prova disso é a negligência dos serviços públicos, incluindo privação de acesso à educação básica de qualidade, que reflete numa negação de direitos civis e políticos, uma vez que não tendo acesso à educação de qualidade, aos alunos é negada uma educação crítica que pode possibilitar a inserção social desse sujeito.

Dessa forma, defendemos a ideia de uma educação na perspectiva do desenvolvimento para além dos índices econômicos e do aumento das rendas individuais, e para isso desenvolvimento precisa ser um “processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam” (SEN, 2010, p.15), pois a educação é um componente constitutivo do desenvolvimento para além do econômico.

Podemos pensar que o não acesso à educação de qualidade é uma violência às liberdades, já que privam o sujeito de ter uma formação crítica, emancipatória e de pleno acesso à cultura científica. Por isso, a educação não pode estar voltada ao mercado que não promove a igualdade e marginaliza os indivíduos.

O desenvolvimento não pode ser pensado apenas diante do aumento das rendas privadas, mas de acordo com a expansão de serviços e oportunidades sociais. E nessa perspectiva, a educação básica de qualidade faz toda diferença para que um indivíduo

possa gozar de sua liberdade política, possa realizar os trâmites econômicos, possa exigir a transparência e a segurança protetora. Dessa forma, o conceito de desenvolvimento que adotamos refere-se ao processo que envolve o econômico, produtividade ligada a bem estar, e o social, inclusão de todos na distribuição de recursos e rendas.

O desenvolvimento para além do econômico só se faz possível mediante o aumento das liberdades, ou seja, quando os direitos civis estão para as relações sociais, usa-se das liberdades instrumentais para se conseguir liberdades substantivas. Diante disso, a educação básica está no cerne da questão por ser um componente constitutivo do desenvolvimento e por possibilitar ao sujeito a conscientização das demais liberdades instrumentais e substantivas, contribuindo para sua formação como sujeito agente, ou seja, como membro público e participante de ações econômicas, políticas, sociais, ambientais, questões que envolvam a totalidade da sociedade e do indivíduo, uma vez que apresentamos a ideia de liberdade ligada a direitos, possibilidades e meios para se ter acesso aos direitos.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e também a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), como citado anteriormente, asseguram a educação de qualidade, colocam a educação a todos como direito constitucional, mas, diante de tantas evidências da nossa atualidade, percebemos que a educação no Brasil não é igualitária, mas meritocrática, pois recebem maiores recursos governamentais as escolas públicas que obtêm melhores notas nos índices decorrentes dos exames nacionais de ensino, e educação de qualidade pode até mesmo ser exclusiva para aqueles que podem pagar por ela.

Contudo, vemos que é necessário que haja uma educação problematizadora, a qual fuja desse ideário mercadológico e que suscite o senso crítico, porque esse deve ser o foco da educação básica, formação que permita ao sujeito constituir-se, pensar e refletir.

O fato é que nunca se investiu tanto em educação, mas os resultados continuam corroborando a má qualidade na educação, para isso basta olhar os dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). PISA<sup>2</sup> é um exame internacional que tem por objetivo fornecer indicadores acerca da qualidade da educação nos países

---

<sup>2</sup> As informações apresentadas sobre o PISA estão veiculadas na página do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa/>, acesso em 30 de setembro de 2015.

que participam do exame, de modo que tais dados possam contribuir para melhorias na educação básica. A avaliação aborda competências em leitura, Matemática e Ciências.

O Brasil participou, em 2012, ao lado de outros 64 países do PISA. Considerando o ranking, o Brasil ficou em 58º lugar em Matemática, com 391 pontos, em 55º posição em Leitura, com 410 pontos, e em 59ª posição em Ciência, com 405 pontos.

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391
Ciências	375	390	390	405	405

Imagem 1: Quadro comparativo das notas do Brasil no PISA  
Fonte: INEP/MEC

Assim, vemos que o Brasil pouco avançou em relação às competências exigidas pelo exame e que por mais que haja investimento e metas do governo para as escolas públicas, os recursos são mal canalizados, não podendo se notar efetivamente melhoria na educação pública e também não se percebe nessas ações a valorização do professor, figura chave para que a qualidade na educação possa se efetivar.

A educação de qualidade é de suma importância, pois pode se constituir como um instrumento que possibilite condições para que o sujeito tenha capacidade de superar as privações dadas na sociedade, transformando os direitos civis em direitos sociais. Isso considerando que os direitos civis são aqueles voltados ao indivíduo, são direitos básicos constitucionais pautados na igualdade dentro de um plano filosófico, já os direitos sociais seriam esses direitos civis pensados no processo do próprio desenvolvimento da sociedade e não restrita a alguns indivíduos.

Assim, vemos a grande relevância da escola em ser um meio de inserção do indivíduo à sociedade, pois é a educação formal que sistematiza a cultura, a história e a política com os alunos de forma a possibilitar o exercício de criticidade e reflexão. E pensando na escola como uma instituição decisiva na transformação de indivíduo para ser social, por democratizar cultura, história, política, é que traçamos os caminhos da nossa pesquisa e fazemos nossas discussões. Transformação essa que ocorre quando o sujeito passa a ter consciência de sua função social, exercendo seu papel de cidadão.

Então, podemos dizer que frente às questões que envolvem igualdade e inclusão é que se encontra a grande potencialidade da escola pública que, na grande maioria das unidades de ensino, tem como preocupação prioritária não a aprovação em vestibulares, mas o acesso ao conhecimento sistematizado. Essas características de igualdade e inclusão ocorrem na rede pública, pois todos são tratados de igual modo, sem fornecer vantagens e benefícios para um ou outro e todos possuem condições bem próximas de aprendizado, uma vez que no público há a disponibilização de recursos iguais para todos os alunos.

Diante disso, o que falta para a escola é centralizar a formação humanística dos educandos e a constituição de um espaço em que se prevaleça o interesse de todos, comum, num contexto em que todos possuam os mesmos direitos e deveres, num sentido intrínseco de igualdade.

O sujeito, como ser social, deve encontrar na escola meios que possibilitem a sua formação como cidadão, com senso crítico, por isso acreditamos que a educação básica é indispensável para uma sociedade democrática, pois há igualdade no processo de construção de conhecimentos e habilidades e de ser nesse espaço que o sujeito encontre possibilidades para formar-se.

E nessa relação de formação e construção, a prática docente é o elemento central por se entender que o trabalho docente é uma atividade social, pois contribui para a formação cultural e científica dos sujeitos – elemento fundamental para a democratização – e será o professor o mediador entre o aluno e a sociedade, o mundo, e deve incitar nos alunos o desenvolvimento dos conhecimentos, das habilidades e dos valores, mas para que isso se efetive, é preciso o porquê aprender e ensinar.

Dessa forma, vemos que o ensino e a aprendizagem são processo e as transformações ocorrem gradualmente, assim a formação das capacidades e habilidades só se concretiza em conjunto com a assimilação dos conhecimentos, o aluno apropriando-se desses de forma ativa e autônoma. Isso só é possível quando o professor ocupa, no processo educativo, a função de condutor do e ao conhecimento, em que as ações são planejadas para funcionarem como uma ponte entre o conhecimento e o aluno.

E nessa ideia de o professor como ponte entre o conhecimento e o aluno é possível fazer associação com a didática que radicaliza a proposição de “arte de ensinar” (COMÊNIO, 1985, p. 45). Aqui se destaca uma forma de ensinar que não seja

um fardo para o aluno e para o professor, a criação de um método que facilite a instrução, atraia o aluno ao conhecimento e leve-o ao interesse pelos estudos.

Nesta perspectiva, temos uma concepção de didática que vai ao encontro da ideia de didática como tecnologia, pois se trata de um processo de condução e progresso, no qual as técnicas utilizadas têm por objetivo conduzir o aluno ao conhecimento, à cultura científica, uma vez que conhecendo o mundo, pode agir, transformando-o. Assim, a didática constitui-se como uma tecnologia social, uma vez que contempla técnicas ligadas ao professor, como a caligrafia do professor na lousa, a forma como pede silêncio para a turma, inicia um novo conteúdo, ou explica uma questão.

E para que essas ideias concretizem-se na sociedade contemporânea, acreditamos que a escola pública deve ir além dos valores de mercado e encarnar os valores comuns, o valor de igualdade e ser concebida na lógica do bem comum. Todavia, para que isso ocorra, é imprescindível que a formação profissional contínua do professor inclua desempenho em sala de aula, experiência profissional e bases teórico-científicas e técnicas, pois estes fatores fornecerão segurança profissional e base para que o professor reflita sua prática, proponha e desenvolva atividades e avalie a qualidade do seu trabalho.

Entretanto, não podemos ignorar o problema de que a educação básica pública tem preocupações que se aproximam daquelas do mercado: formar trabalhadores, enquanto o compromisso deveria ser de formar para o mundo do trabalho (a partir da sistematização de conhecimentos e uma formação humanística).

A escola que prioriza a formação para o trabalho é aquela que aborda conhecimentos tecnicistas que atendem aos interesses do capital, levando o sujeito a uma formação unilateral, ou seja, o foco da escola será que o aluno desenvolva habilidades específicas para o trabalho, não se preocupando com sua formação ética e crítica, mantendo-o numa alienação e numa posição de objeto. Já a educação para o mundo do trabalho é aquela que compreende que a escola precisa focar na formação social, política e crítica do aluno para que ele não seja uma marionete na sociedade contemporânea, mas esteja apto para atuar na sociedade e no trabalho como sujeito agente.

Esses caminhos propostos correspondem a construções diárias a partir da relação entre aluno e professor, baseando-se no princípio de igualdade e da educação para todos.

Quando falamos de educação de qualidade, vemos que a qualidade na educação está intrinsecamente ligada ao professor, por isso a formação docente é um assunto que não pode ser ignorado. Ao olharmos para os cursos de graduação, para os cursos de formação docente e para os profissionais que atuam em educação, levantamos o questionamento: Se qualidade no ensino está diretamente ligada à atuação do professor, por entendermos que as escolhas são feitas por ele, é ele o condutor do processo de construção do conhecimento, então, parte dessa não qualidade encontrada hoje nas nossas escolas corresponde a essa atuação? Qual a responsabilidade do professor nesse processo? Essas indagações serão respondidas posteriormente, por meio de levantamento bibliográfico e pesquisa de campo, mas agora faremos alguns apontamentos em relação ao trabalho docente.

O alicerce da identidade do profissional docente, de acordo com Libâneo (1994), deve ser a teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos. Percebemos que as funções vinculadas ao professor de teoria e prática são colocadas a partir de uma conjunção aditiva, que soma ideias, e não por uma conjunção alternativa. Isso nos evidencia que o trabalho docente precisa englobar tanto teoria como prática e uma causa provável da desqualificação docente é decorrente do esvaziamento teórico na formação e nas práxis desse profissional, esvaziamento caracterizado a partir da teoria tecnicista, na qual

se buscou planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o teleensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. [...] A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 1999, p. 24)

Ao querer tornar o processo mais objetivo e menos subjetivo, opta-se por atos mecânicos, em que o elemento principal do processo de ensino e aprendizagem passa a ser a organização racional dos meios. Ou seja, o processo educativo torna-se objetivo e operacional, seguindo os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, seguindo, o que já falamos anteriormente, a lógica do mercado. Quando se aproxima o trabalho pedagógico da forma de organização fabril, ocorre uma hipervalorização, como aborda Debord (1997), dos meios, dos métodos, dos recursos tecnológicos, como o livro didático, computador, tablets, lousa digital etc.. Medida essa presenciada no sistema de

ensino para tentar mascarar a desqualificação e a desvalorização docente por meio de inserção de máquinas de ensino e uma desvalorização do sujeito intelectual com a destituição do seu papel como organizador do processo educativo, do conhecimento sistematizado.

O espaço escolar não pode seguir a estrutura fabril, pois cada trabalho possui objetivos distintos. Sabemos que o trabalho possui grande relevância, pois é a partir dele que o homem adapta a natureza a si e a transforma, mas seguimos a categorização colocada por Saviani (1984) acerca do trabalho. Para o autor, existe o trabalho material que corresponde à produção de bens materiais, de consumo e também o trabalho não-material que

inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) [...] Trata-se aqui da produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades. (SAVIANI, 1984, p. 2)

A aula é um processo de trabalho não-material em que o produto não se separa do ato de produção, o professor assume a função de construtor do conhecimento ao lado do aluno. Não se objetiva pela produção instantânea de um produto, mas o foco é o processo em que o aluno adquire e constrói conhecimentos, desenvolve habilidades e valores. Se houver separação entre o produto e o ato de produção, há perdas, pois

a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo.. (SAVIANI, 1984, p. 2 e 3)

A aula é colocada como produção do professor e consumo do aluno porque se entende que o professor é aquele que conduz as aulas, que faz a maioria das escolhas, devido ao seu processo de experiência e formação, para que o aluno também possa futuramente fazer escolhas. Colocamos a ideia ainda de que a aula faz parte do processo de ensino e aprendizagem, ambas as características desse processo, pois ao mesmo tempo em que se ensina, também se aprende.

Mediante os problemas apresentados que vão desde a concepção que se tem de educação até políticas públicas, Saviani (1999) propõe a teoria da curvatura da vara em que

para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas é necessário curvÁ-la do lado oposto, assim também, no embate ideológico, não basta enunciar a concepção

correta para que os devidos erros sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. (SAVIANI, 1999, p. 70)

Assim, nosso trabalho não busca elucidar qual a teoria educacional é correta, até porque acreditamos que seja preciso romper com a ideologia educacional atual para se reconstruir o sentido da educação a fim de conseguirmos uma formação em que se considere o homem como inteiro, numa concepção de escola que seja “instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária” (SAVIANI, 1999, p. 75).

Educação seria alimentar-se de quê? Cuidar do quê? Conduzir para onde? Essas perguntas fazem referência ao desenvolvimento do educando de forma que a escola possibilite meios, subsídios para que os alunos possam desenvolver-se, modificando seu estado inicial em direção à transformação pessoal, social, política.

A educação que encontramos hoje é herança da concepção de que a modernização e o desenvolvimento econômico são os elementos que caracterizam e alimentam o desenvolvimento da sociedade e o caminho para que o sujeito possa fazer parte dessa lógica é a educação.

Esse tipo de escola que se apregoa consiste numa educação vista como produto, na qual o aluno é visto como *coisa*, ou seja, as ações pedagógicas consistem em treinar os sujeitos para a inserção no mundo capitalista, se pensa apenas em ampliar a reprodução do capital e, para tanto, o sujeito é inserido no processo produtivo como peça de engrenagem. Portanto, o mesmo resulta de uma educação que treina suas capacidades apenas para atender diretamente à demanda do capital.

As metas e os planos de ação que o Governo juntamente com o Banco Mundial traçam centralizam ações para que o aluno esteja preparado para um cultura urbana do consumo, não valorizando a diversidade de culturas e de sujeitos e ditam modelos de educação em prol do desenvolvimento pautado na lógica capitalista. Lógica essa que não leva o aluno a pensar na igualdade, no respeito à diferença, na valorização de sua cultura (SILVA, 2002).

As escolas, em sua maioria, apresentam uma dinâmica fabril, na qual os alunos são apreendidos como matéria-prima que precisa ser moldada, arquitetada. Assim temos uma educação que prioriza interesses mercadológicos e ignora a formação humanística que possibilita ao sujeito constituir-se como ser reflexivo.

Pensando nessa ideia de acesso à educação em prol do desenvolvimento, não podemos deixar de falar do quanto as tecnologias influenciam esse meio em que o

encantamento e os interesses mercadológicos tomam cada vez mais espaço. Diante disso, segue o próximo capítulo que traça um histórico acerca das técnicas e nos faz pensar para além da visão mercadológica que se busca impor às tecnologias na educação, traçando uma reflexão acerca das tecnologias como produto e como processo.

### **3. As tecnologias na sociedade da informática**

#### ***3.1 As concepções e as fases da técnica***

Ao se falar em tecnologias, é imprescindível que façamos um retrato social de sua concepção e entendamos a relação da ciência com as técnicas, e se essas se constituem como produtos ou como processos, para que possamos ir além de uma visão capitalista de tecnologia.

Os atos de criação, ao longo da história, acarretaram transformações para a natureza e para o próprio homem, atos estes técnicos e específicos que constituem a técnica, definida como “a reforma que o homem impõe à natureza em vista da satisfação de suas necessidades” (ORTEGA Y GASSET, 1991, p. 12).

Ao verificar a etimologia da palavra técnica, somos remetidos à palavra grega *tekné* ou *techne* que está relacionada tanto a experiências, tipo de conhecimento que pode ser ensinado, como a ação, a um fazer a partir de um conhecimento, como aborda Ortega y Gasset (1991).

Ao falar em tecnologia, remetemo-nos à tríade: conhecimento, prática e experimentação, mas não necessariamente tecnologia corresponde apenas a produtos, mas também a processos em que se emprega o conhecimento. Tecnologia abrange o saber conduzir, manejar um instrumento e até mesmo o modo de fazer algo, portanto, inclui instrumentos, métodos e até técnicas em paralelo ao conhecimento científico.

Assim, dependendo do período, essas técnicas foram apresentando características diferentes e recebendo suporte científico que contribuiu para a evolução cada vez mais acelerada das técnicas e dos objetos produzidos a partir delas, como apontam Lévy (1993) e Ortega y Gasset (1991), até chegarmos à fusão contemporânea da ciência e da técnica que é o que, hoje, chamamos de tecnologia. Dessa forma, tecnologia deve ser pensada de uma maneira mais ampla do que apenas como produtos de aparatos científicos, mas também ações, modos de se fazer algo e as próprias experiências constituem-se como tecnologias.

Como dissemos anteriormente, o homem sempre criou técnicas para modificar o meio, mas diante da humanização das máquinas, as quais ocupam o lugar antes ocupado pelo homem: o centro de todo o processo, é evidente que diante do novo modelo de

sociedade industrial, as tecnologias estão redefinindo a sociedade e seus valores, questão abordada por Postman (1994) e por Napoleoni (1981). A forma de se conceber a técnica passou por mudanças consideravelmente significativas e isso altera o homem, a sociedade e seus valores. As tecnologias

alteram a estrutura de nossos interesses: as coisas sobre as quais pensamos. Alteram o caráter de nossos símbolos: as coisas com que pensamos. E alteram a natureza da comunidade: a arena na qual os pensamentos se desenvolvem. (POSTMAN, 1994, p. 29)

Diante de tantas mudanças decorrentes das tecnologias na sociedade da informática, acreditamos ser necessária uma contextualização acerca da concepção inicial da técnica, das fases da técnica, pois a ideia atual de tecnologia vem da evolução dessas técnicas e consiste na manifestação moderna do homem com o suporte da ciência para criar objetos, máquinas, meios.

De acordo com a relação entre o homem, a natureza e suas respectivas técnicas, Ortega y Gasset (1991) propõe três estágios da técnica: a técnica do acaso; técnica do artesanato; técnica do técnico, cada uma com suas peculiaridades, marcando diferentes épocas. Veremos que essa divisão em fases não se trata de supervalorizar ou menosprezar uma técnica específica, mas de abranger a importância substancial de cada técnica dentro de seu momento histórico e social.

A técnica do acaso é aquela em que o homem não tinha consciência de sua capacidade de transformação e de seu poder de transformação sobre o meio. Isso ocorre porque o homem ainda não havia concebido a técnica como capacidade de mudança e progresso e não se via como inventor de sua técnica, mas a enxergava como fruto da casualidade da natureza, como esforço para sobreviver diante das adversidades naturais, ou como um ato mágico, como a produção do fogo, por exemplo.

Na fase da técnica do artesão, os atos técnicos já haviam aumentado consideravelmente em relação à técnica do acaso, mas ainda se apoiavam na natureza. Os atos técnicos eram executados por artesãos, os quais eram vistos com prestígio social por ter a particular capacidade de exercer tal atividade, que consistia numa divisão de trabalho com funções específicas. Era a fase caracterizada pelos mestres e aprendizes, na qual atos técnicos não eram tão inovadores, mas se mantinha um padrão, uma tradição passada para outra geração.

Até a fase do artesão, vemos que o homem limitou-se a criar instrumentos para produzir outros instrumentos, mas ainda não temos as máquinas, porque, nesse

momento, a técnica era compreendida como “utensílio ou ferramenta [que complementa] o homem” (ORTEGA Y GASSET, 1991, p. 63) e o homem era a peça fundamental do artesanato, sendo técnico (aquele que domina a técnica) e trabalhador (aquele que executa o trabalho com a ferramenta) ao mesmo tempo. Nessa fase, ocorre “um trabalho no qual se encontra expresso o conhecimento que o homem tem do mundo e da possibilidade de uma ação sobre ele” (NAPOLEONI, 1981, p. 93), conhecimento e técnica não estão separados. Em suma,

o homem ainda não sabe que existe a técnica, mas já sabe que há homens-técnicos, que possuem um repertório peculiar de atividades, que não absolutamente as atividades gerais e naturais de todo o homem. (ORTEGA Y GASSET, 1991, p. 62)

Já a fase do técnico consiste na técnica em que o homem passou a possuir consciência da sua capacidade para transformar a natureza e os objetos que o cercam, em busca de seu bem estar. Nessa fase, o homem

adquire a consciência suficientemente clara de que possui uma certa capacidade, completamente distinta das capacidades rígidas, imutáveis, que integram sua porção natural ou animal. Percebe que a técnica não é um acaso, como na fase primitiva, nem um certo tipo dado e limitado de homem – o artesão - ; percebe que a técnica não é essa nem aquela técnica determinada e, portanto, fixa, mas é precisamente um manancial de atividade, humanas, em princípio, ilimitadas. (ORTEGA Y GASSET, 1991, p. 64)

Assim, o homem assume a posição de um ser ilimitado que pode criar cada vez mais, atribuindo uma crença exacerbada à técnica e criando máquinas. Nesse processo, temos a separação das funções do técnico (aquele que é capaz de produzir) e do trabalhador (aquele que opera um instrumento ou uma máquina). Há a dissociação entre conhecimento e trabalho, nessa fase quem cria é o técnico e ele não participa do processo de operar o instrumento, pois essa atividade fica agora sob responsabilidade do trabalhador, do operário. Acerca dessa separação entre conhecimento e trabalho, vemos que

o trabalho se tornou uma mera ação mecânica e a ciência se colocou fora da subjetividade de quem trabalha; foi pensada em outro local e, no processo de trabalho, encontra-se presente não em quem trabalha, mas dentro de uma coisa, pois é isso que é a máquina; essa será a característica central do processo de produção enquanto ele for dominado pelo capital. (NAPOLEONI, 1981, p. 93)

Nessa nova concepção de técnica há perdas para o homem e percebemos que a ciência tem sua função “incorporada na máquina; e [...] a atividade mecânica está em quem trabalha, que é reduzido a isso” (NAPOLEONI, 1981, p. 94), ou seja, a ciência é responsável pelo processo da nova concepção de técnica como máquina, a ciência pensando técnica dá origem à tecnologia, que coloca o homem como objeto desse instrumento, num papel secundário de todo o processo de produção de trabalho.

Diante do que discurremos sobre as fases da técnica, Postman (1994), em paralelo com Ortega y Gasset (1991), divide a cultura em três tipos, de acordo com suas técnicas: as que usam ferramentas, a tecnocracia e o tecnopólio.

Na cultura que usa ferramentas, temos as técnicas caracterizadas pela ideia das técnicas como instrumentos para o homem, em um complemento para a sua atividade, assim como também sugere Ortega y Gasset (1991) em relação à técnica do artesão. Em ambas as ideias apresentadas, a técnica não agride a cultura, nem o homem, nem a sociedade, mas se integra a eles. Para Postman (1994), nesse tipo de cultura o homem ainda tem suas ações presas à teologia, mas se posiciona como centro do processo técnico e nela

as ferramentas não são invasoras. Estão integradas à cultura de maneira a não impor contradições significativas em sua visão de mundo. (POSTMAN, 1994, p. 35)

Já na tecnocracia, não encontramos uma harmonia entre a técnica e a cultura, mas um ataque, pois as ferramentas não são integradas à cultura, mas tentam a todo momento a reconstruir. A teologia nessa fase perdeu muito espaço e a ciência assumiu papel primordial na criação e inovação de técnicas, foi a grande responsável pelo avanço tecnológico. As máquinas passaram a ocupar o centro do processo e foi cada vez maior o poder delas sobre o homem, a natureza e a cultura, e o homem passa a ser seu complemento, passa a ser objeto da máquina.

Diante da tecnocracia, podemos realizar um paralelo com Ortega y Gasset (1991) quanto à técnica do técnico em que o homem não está mais no centro do processo, mas sim a máquina. Na tecnocracia,

as ferramentas desempenham um papel central no mundo das ideias da cultura [...]. As ferramentas não são integradas à cultura, elas atacam a cultura. Elas desafiam para se tornarem a cultura. Como consequência, a tradição, os costumes sociais, os mitos, a política, o ritual e a religião têm de lutar por suas vidas. (POSTMAN, 1994, p. 38)

A partir da tecnocracia, muda-se a ideia do homem, o qual não é mais compreendido como filho de Deus ou mesmo cidadão, mas como consumidor. Nesse tipo de cultura, cada vez mais máquinas são inventadas e passa a valer o “como inventar coisas, e a questão por que inventamos coisas perdeu o sentido” (POSTMAN, 1994, p. 51), percebemos que a valorização está no objeto, no meio e não no humano.

Muita confiança foi depositada nas tecnologias, que passaram a ser identificadas como fontes geradoras de encantamento contribuindo para a formação de uma sociedade do espetáculo no sentido real sugerido por Debord (1997), pois com a humanização das máquinas criou-se sobre elas um fascínio que conduz a sociedade a uma inversão de valores do *ser* para o *ter*, o que é preocupante, porque se adquire um espaço cercado por sujeitos que priorizam o consumismo, marcado pelo movimento do “poder” de comprar para mascarar as reais necessidades.

Já a cultura do tecnopólio é a submissão total da sociedade às tecnologias, é a concepção clara de tecnologias como produto. Há uma clara diferença entre tecnocracia e tecnopólio; a tecnocracia não destrói por completo as tradições do mundo social e simbólico, impõe mudanças e reconstruções, mas não destrói uma cultura, diferentemente do que ocorre no tecnopólio, o qual torna as demais culturas invisíveis.

O tecnopólio pode ser visto como “a tecnocracia totalitária” (POSTMAN, 1994, p. 57), pois se mantém a ideia do homem como complemento da máquina, contudo, de forma mais radical por se considerar a soberania da máquina e colocar o homem num papel secundário e por anular os valores sociais e culturais. O tecnopólio é a fase em que a sociedade é dominada pela tecnologia, é a fase de submissão e até mesmo de anulação do homem e das funções que desempenhava pela tecnologia. O tecnopólio é a fase na qual a sociedade contemporânea insere-se.

A partir desse traçado acerca das técnicas, percebermos que com a evolução das técnicas, a sociedade, o homem e suas relações transformaram-se no sentido de o homem deixar de ocupar o centro no processo das relações, sendo que as tecnologias apropriaram-se desse espaço e sucumbiram o homem à função de objeto, retirando dele sua subjetividade e sua posição central.

### ***3.2 Tecnologias: processo ou produto?***

É evidente hoje a presença das tecnologias nas mais simples atividades do homem, seja em qualquer aspecto, para isso basta olhar ao redor, observar crianças, jovens e adultos e seus relacionamentos com as tecnologias para perceber que os recursos tecnológicos fazem parte da vida das pessoas e exercem sobre elas grande influência. O desenvolvimento das técnicas proporcionou vários avanços à sociedade, em áreas diversas, reformulando valores e significados e, diante disso, Postman (1994) não descarta a importância das técnicas para uma determinada cultura, mas critica a forma como hoje a técnica é concebida, uma vez que a tecnologia assume a posição central na sociedade, assumindo o homem uma posição secundária. O problema não está nas tecnologias em si, mas é preciso se ater para o uso feito dessas tecnologias, pois muitos valores culturais, como o sentido de educação, de acordo com Postman (2002), estão perdendo-se devido ao valor exacerbado que se atribui a tais recursos que passam a ocupar o centro das relações de trabalho e humanas.

Portanto, não se trata de elencarmos os benefícios ou os malefícios da tecnologia, mas de priorizarmos pelo uso consciente delas, pois “a tecnologia tanto é amiga como inimiga” (POSTMAN, 1994, p. 12), dependendo sempre do uso que se faz dela, consciente ou não, da função que se atribui a ela.

Frente ao uso de uma técnica, somos remetidos à concepção de tecnologias da informação que são tratadas por Lévy (1993) a partir da ideologia cognitiva que está ligada ao pensamento e à ação do coletivo, considerando a relação do sujeito com o objeto, envolvendo suas percepções e seus significados singulares e subjetivos que encaminham mudanças. Por isso, constatamos que o essencial diante de uma técnica utilizada, seja a escrita ou a informática, é a intervenção do sujeito sobre essa ferramenta.

Aqui podemos destacar a ideia levantada no início do capítulo de que a tecnologia não consiste apenas num aparelho ou num produto, mas em processo, como a didática do professor, ou instituições, como a escola, as quais são tecnologias da inteligência. E esta é a ideia de tecnologia que adotamos no trabalho, uma tecnologia que ultrapassa os moldes capitalistas e seu modelo de produção.

Lévy (1993) apresenta-nos ainda a ideia de que a concepção inicial de informática fundamentada na unidade aritmética e lógica alterou-se mediante os aspectos mercadológicos que envolvem a sociedade atual, afinal

uma máquina é constituída de camadas sucessivas, aparentemente cada vez menos “técnicas”, cada vez menos “duras”, e que se assemelham cada vez mais a jogadas publicitárias, a uma série de operações de relações públicas com os clientes potenciais. Mas estes suplementos publicitários aos poucos vão sendo integrados à máquina, terminaram fundindo-se ao núcleo rígido da técnica. [...] também podemos considerar um objeto técnico – no caso, o computador pessoal – como uma série de jogadas publicitárias mais ou menos bem articuladas umas com as outras, sedimentadas, reificadas, endurecidas em um objeto. (LÉVY, 1993, p. 46)

Diante disso, podemos remeter à ideia de recursos tecnológicos como “suplementos publicitários” para campanhas políticas diante da educação, pois, no sistema escolar em estudo, recursos tecnológicos vêm sendo estratégia de marketing político, uma vez que se usa a compra e a distribuição de tablets nas unidades escolares, por exemplo, para se alcançar resultados políticos, veiculando o discurso de grandes investimentos em recursos a uma educação de qualidade.

O município em estudo, no ano de 2013, realizou a entrega de tablets em todas as unidades escolares municipais, alegando que este ato era parte de um conjunto de ações em prol da melhoria da educação pública municipal. Para a entrega dos tablets, selecionaram alguns alunos e, no anfiteatro municipal, com a presença do prefeito, vereadores, secretária municipal de educação, coordenadores e diretores de várias escolas e os profissionais da comunicação da prefeitura, incluindo ao espetáculo montado vários discursos de preocupação com os alunos e com os docentes e de investimentos na educação pela qualidade que compuseram o espetáculo.

Contudo, dois anos passaram-se e o que vemos é que o conjunto de ações anunciado não se efetivou, mas ficou apenas num discurso remoto. Nenhum outro investimento efetivo chegou às escolas, os tablets tornaram-se obsoletos, já que os professores nem alunos fazem uso de tal tecnologia, dados que são apresentados posteriormente, o professor continua desvalorizado e mal remunerado e raras formações ocorreram e ainda destinada a uma pequena parcela dos docentes.

Dessa forma, verificamos que as tecnologias compõem o universo do espetáculo, uma vez que se monta um circo ao redor dos recursos tecnológicos, um circo no qual esses recursos são considerados a poção mágica para a qualidade educativa.

Discursos são pronunciados para vincular as tecnologias ao progresso da humanidade ou à qualidade no ensino, apesar de observarmos que nunca a escola obteve tantos recursos e, ao mesmo tempo, tanta ausência de qualidade. Esses discursos pronunciados em eventos para promover essas tecnologias que adentram a escola e são incluídos nas políticas públicas do município em estudo e nas ações das escolas, continuam a promover o objeto (tecnologias) e não o sujeito (professores e alunos).

O computador e suas ferramentas (internet, softwares, etc.) compõem a máquina primordial para representar as atuais tecnologias e configuram a sociedade da informática, diante desse recurso tecnológico, sabemos que

o computador define nossa era ao sugerir uma nova relação com a informação, com o trabalho, com o poder e com a própria natureza [...] o computador redefine os humanos como “processadores de informação” e a própria natureza como informação a ser processada. [...]. O computador é a máquina do tecnopólio – máquina incomparável e quase perfeita. Ela subordina as reivindicações de nossa natureza, nossa biologia, nossas emoções, nossa espiritualidade. O computador exige soberania sobre todo o âmbito da experiência humana, e sustenta essa exigência demonstrando que “pensa” melhor que nós. (POSTMAN, 1994, p. 117)

Os meios de comunicação, o computador, a internet e as redes sociais compõem sistemas de informações, são meios nos quais os sujeitos encontram informações. Entretanto, encontramos algumas incoerências, pois

o espetáculo, tomado sob o aspecto restrito dos meios de comunicação de massa, que são sua manifestação superficial mais esmagadora, dá a impressão de invadir a sociedade como simples instrumentalização, tal instrumentalização nada tem de neutra: ela convém ao automovimento total da sociedade. [...] A cisão generalizada do espetáculo é inseparável do Estado moderno, isto é, da forma geral da cisão na sociedade, produto da divisão do trabalho social e órgão da dominação de classe. (DEBORD, 1997, p. 20 e 21)

Essa influência, esse controle desses recursos e dessas informações sobre os sujeitos, sufocam-nos com ditaduras de modo de viver, de se comportar, de ser com informações manipuladas, com incentivos ao consumismo e à manutenção do sistema excludente no qual a sociedade encontra-se.

Os computadores, a internet e os meios de comunicação em geral funcionam, muitas vezes, como controle remoto das ações do sujeito, trazendo um fetichismo ao redor dos produtos que podem ser adquiridos ou comprados dentro do modismo estabelecido. Devemos nos ater ao papel que as tecnologias de informação e

comunicação vêm exercendo na escola para que não sejam invertidos os papéis, ou seja, para que o trabalho docente não seja condicionado às tecnologias. A problemática da tecnologia na educação está no fato de o professor tornar-se um apêndice no processo de educação, não exercendo o papel de intelectual, mas assumindo função obsoleta em não pensar acerca de sua prática, ao se anular diante de uma tecnologia, deixando que tal tecnologia seja o centro do processo.

Por que devemos observar atentamente o uso de tecnologias no campo educacional? Porque o sujeito, numa visão espetacular das tecnologias, assume um papel secundário, enquanto as tecnologias (o objeto) tornam-se o centro do processo de aprendizagem, por meio de uma relação em que se valoriza o objeto e oprime o sujeito. Assim, a escola vem perdendo suas características peculiares que cercam o ensino devido à valorização exacerbada aos recursos tecnológicos. As marcas de subjetividade são perdidas pelo homem, uma vez que este está sendo substituído nas relações pela máquina, uma vez que o computador vem assumindo a posição antes ocupada pelo homem: o centro do processo de relações, de acordo com Rodrigues (2007).

Vivemos hoje o tecnopólio colocado por Postman (1994) e, diante dessa nova cultura, dessa sociedade de espetáculo, como sugerido por Debord (1997), o supérfluo é cada vez mais essencial à vida das pessoas e, decorrente disso, o constante movimento das técnicas força-as a uma mudança cada vez maior para buscar-se o bem-estar das pessoas, daí também a instabilidade de uma determinada técnica.

Entretanto, esse bem-estar está cada vez mais distante devido à velocidade da informação e das mudanças e à influência do consumismo, pois sabemos que a tecnologia altera substancialmente o meio, as pessoas e os objetos e possui forte influência sobre tais e, diante de tantas mudanças num curto espaço de tempo, o homem tem que empurrar garganta abaixo o que é imposto por essas máquinas tecnológicas.

Esse é o quadro que encontramos hoje na sociedade: as tecnologias ocupam um espaço cada vez maior na vida do homem, no trabalho, na forma do homem em relacionar-se com o outro e com o meio. Vive-se a era de domínio das tecnologias sobre o homem e o meio, na qual o homem não é mais dissociado dessas técnicas, mas encarna o papel de complemento da máquina que altera seus valores, sua identidade e suas formas de organização. O grande embate do valor agregado às tecnologias encerra-se na questão de que “a ideia do progresso humano... foi substituída pela ideia de progresso técnico” (POSTMAN, 1994, p. 78), pois se acredita que desenvolvimento vai

além de uma questão tecnológica ou econômica, mas abrange os campos: social, político, cultural.

Quando refletimos sobre tecnologia, precisamos sondar o espaço que tais recursos vêm ocupando na sociedade, por isso, julgamos necessárias algumas considerações acerca da diferenciação entre a função de máquina ou processo que a tecnologia pode assumir dependendo de seus fins e para tal elencamos algumas ideias de Ortega y Gasset (1991) e de Napoleoni (1981).

Napoleoni (1981) ao abordar as ideias quanto à maquinaria, elucida que com o processo de industrialização e com o capitalismo, a relação de trabalho alterou-se, pois homem foi rebaixado à condição de objeto, enquanto a máquina passou a ocupar o centro do processo. Temos aqui o chamado processo de reificação em que o homem torna-se o secundário e a máquina, o principal, a máquina assume a posição primordial do processo de trabalho e o homem torna-se objeto dela, torna-se um apêndice da própria máquina,

torna-se órgão de uma coisa que se move fora dele, de um sistema automático, movido por um autômato, ou seja, por uma força motriz, que não é a força humana (NAPOLEONI, 1981, p. 87)

Vemos que a forma de o trabalho ser concebido mudou, pois o trabalho não está mais concentrado na força humana, mas na relação que o homem estabelece com a máquina, que ocupa agora o centro do processo de produção. Em relação ao processo de trabalho, podemos fazer uma correlação entre a fase do artesão proposta por Ortega y Gasset (1991) e o pensamento de Napoleoni (1981) de que

em todas as tecnologias nas quais o capital não intervieria como elemento determinante, a relação entre trabalho e o instrumento de trabalho se apresentava da seguinte forma: o instrumento de trabalho era o termo de mediação entre o trabalho e a natureza, ou seja, o trabalho agia sobre a natureza por meio do instrumento de trabalho. Temos, portanto, um termo inicial ou ativo, que é o trabalho; um termo final ou passivo, que é a natureza; e um termo intermediário, que é precisamente o instrumento. (NAPOLEONI, 1981, p. 88)

Antes do novo modo de produção regido pelo capitalismo a tecnologia produzida pelo homem era concebida como ferramenta, ou seja, a tecnologia era utilizada como instrumento, auxiliando o trabalho do homem, porém essa característica perdeu-se, pois é a máquina, o objeto que passa a centralizar todas as relações. Diante da função da tecnologia que colocamos ora como ferramenta, ora como máquina,

podemos traçar um diálogo com as fases da técnica elencadas por Ortega y Gasset (1991), já citadas anteriormente, e que corroboram a ideia colocada por Napoleoni (1981).

Percebemos que, na fase da técnica do artesão, a tecnologia produzida era complemento do homem e o homem era o centro de todo o processo, a técnica produzida funcionava como instrumento de trabalho para o homem, o que corroboramos que

no artesanato, o utensílio ou ferramenta é apenas complemento do homem. Este, portanto, o homem seus “atos naturais”, continua sendo o ator principal. (ORTEGA Y GASSET, 1991, p. 64)

Já na fase da técnica do técnico, diferentemente do que ocorre na fase do artesão, a tecnologia passa a ocupar o centro do processo e o homem tem o papel de auxiliar e complementar a máquina.

Fica claro que a posição, durante esses dois períodos, inverteu-se: antes o homem estava no centro, agora a máquina fica com todo o foco. Assim, percebemos que as máquinas vão tornando-se o meio de produção, o sujeito perde seu espaço e a relação de trabalho perde sua subjetividade e o processo altera-se, pois

o instrumento passa para o primeiro plano e não é ele que ajuda o homem, mas o homem que o ajuda: é o homem que simplesmente ajuda e complementa a máquina (ORTEGA Y GASSET, 1991, p. 64)

Dessa forma, a máquina deixa de possuir a função de mediar a tarefa do homem com a natureza e com o objeto e passa a coordenar as atividades de trabalho, inclusive a coordenar o próprio homem. Nessa fase, a máquina é vista como instrumento que funciona por si só e que produz objetos. Então, o homem:

que antes estava em posição inicial ou ativa – agora se encontra em posição intermediária e, por isso, instrumental, a ponto de que a denominação de instrumento de trabalho aplicada à máquina resulta evidentemente imprópria, porque o que ocorre é o inverso: foi o trabalho do operário que se transformou em instrumento desse “instrumento”. (NAPOLEONI, 1981, p. 88)

Quando a tecnologia desempenha a função de instrumento do e para o homem? Justamente quando essa tecnologia consiste num prolongamento do sujeito, de forma que ele possa utilizá-la para realizar o trabalho. Já a tecnologia como máquina ocorre quando a máquina “está no centro do processo técnico e não mais no seu ponto

intermediário” (NAPOLEONI, 1981, p. 90), quando a máquina substitui e oprime o homem.

A máquina deixou de ser objeto do homem, ganhou autonomia de tal forma que o homem vem constituindo-se objeto para a máquina e torna-se cada vez mais dependente desta, perdendo sua liberdade e sua identidade.

E diante desse retrato da sociedade, em que as máquinas deixaram de ocupar a função de instrumento e passaram a coordenar o processo de trabalho, outra problemática pode ser abordada: o trabalho alienado, pois o processo de trabalho só pode ser consciente quando o homem assume o centro do processo e a máquina é utilizada como instrumento do sujeito, por isso, dizemos o que professor não assume mais o papel de intelectual, pois coloca métodos e recursos tecnológicos no centro e este opera de forma alienada no processo apenas executando as tarefas previamente organizadas e instauradas pelas “máquinas de ensinar”.

Entendemos tecnologias não apenas como produtos, mas como atos que se modificam e que são reconstruídos a partir das necessidades que surgem, ou seja, tecnologia na função de ferramenta; é o que chamamos de tecnologias como processo. Assim, a aula em si, trabalho não-material, é uma tecnologia, pois o professor utiliza um conjunto de atos para executar suas ações com o intuito de promover a construção do conhecimento.

Diante disso, o professor no decorrer de sua experiência, a partir de tecnologias criadas para que o processo de ensino-aprendizagem efetive-se, incorpora técnicas que fazem parte de seu repertório na sala de aula. Ele possui ações que ao serem tomadas trazem inúmeras significações aos alunos, inclusive, posturas durante as atividades em sala que podem sugerir silêncio, participação; tais ações que denotam esse modo de fazer também são tecnologias. Contudo, a concepção de produto ou de processo da tecnologia na educação depende do seu uso.

É possível citar uma das situações didático-pedagógicas observada em uma das instituições escolares, que é objeto dessa pesquisa, em que as tecnologias disponíveis foram utilizadas como instrumentos da prática didática para propiciar o diálogo com o mundo, constituindo-se como processo.

A ação didática consistiu numa atividade de democratização da cultura, da leitura e do conhecimento. Diante de comentários dos alunos acerca de um filme que seria lançado “A menina que roubava livros”, baseado no livro de Markus Zusak, a professora de Língua Portuguesa encontrou um meio de trabalhar leitura, interpretação,

escrita, valores e fatos históricos e sociais. A questão era: Como levar o livro aos alunos que pertencem a uma escola rural em que 90% dos alunos provêm de áreas rurais e não têm condições financeiras para dispor de um exemplar do livro que seria trabalhado?

O caminho encontrado foi a disponibilidade do livro em PDF, de forma que foi possível colocar esse documento nos tablets, que são instrumentos disponíveis naquela unidade escolar, para que todos tivessem acesso à leitura, à produção literária, à cultura e a um fato histórico que envolve a humanidade e deve ser objeto de reflexão, a 2ª Guerra Mundial.

Várias atividades foram feitas a partir da leitura e da socialização da obra literária e o interessante foi que, no decorrer das leituras periódicas, os alunos não centravam mais sua atenção nos tablets, no aparato tecnológico em si, mas na leitura feita ora pela professora, ora por colegas, nas trocas estabelecidas durante as leituras periódicas, mostrando que os alunos daquela unidade escolar não adotavam os recursos tecnológicos sobre um fetichismo, como o elemento central para o aprendizado, mas atribuíram a tais recursos o valor de instrumento, de meio para a realização das atividades.

Percebemos, dessa forma, que os tablets foram instrumentos importantes para que a leitura, a cultura fosse democratizada, pois partir do livro em PDF, os alunos puderam realizar as leituras, discutir a Segunda Guerra Mundial, preconceito e intolerância. Tais recursos tecnológicos foram evidentemente importantes ferramentas durante as aulas de Língua Portuguesa.

Diante de tal atividade, um ponto crucial precisa ser abordado que é a importância da leitura na formação dos educandos. O livro em si, independente de estar impresso ou disponível em PDF, é uma tecnologia de suma relevância para a formação de sujeitos, para a construção de conhecimentos e valores e deve ser mais explorado dentro do ambiente escolar. Além da presença dos tablets, uma tecnologia da informação, temos ainda a presença de outras tecnologias, uma vez que

Tecnologia em educação diz respeito ao modo como se estrutura a prática educativa, constituída de palavras e silêncios, de gestos e imagens. Como devo me comportar diante dos alunos? Serão aulas expositivas ou atividades em grupo? Eles estarão dispostos lado a lado voltados para a lousa ou em roda? O que é mais adequado e eficaz para os temas que devem ser abordados? São perguntas que o educador faz para si mesmo. Daí decorrem muitas outras escolhas tecnológicas, como os materiais usados: lousa e giz, cartolinas e

canetas, computadores, livros, ou tão somente palavras, gestos e olhares. (BRASIL, 2007, p. 18)

A maneira de o professor conduzir a leitura, a disposição dos alunos diante dessa ação, as atividades propostas, a condução do diálogo durante a leitura e análise da obra em paralelo com o mundo constituem tecnologias também, pois temos ferramentas sendo utilizadas com o objetivo de construir conhecimento e valores e relacionar a narrativa com fatos históricos e sociais. Diante dessas evidências, podemos colocar o próprio educador como tecnologia social.

Mediante essa função do professor como uma tecnologia social, a escola possui papel fundamental na constituição do sujeito como cidadão e, diante do trabalho com linguagem, é evidente que é função da escola proporcionar meios para que os alunos encontrem significados nos diversos textos que circulam nas esferas sociais e ainda sejam capazes de produzirem seus próprios textos a fim de se expressarem perante a sociedade, executando sua função social, de forma a agir crítica e reflexivamente.

Dessa forma, vemos as tecnologias por meio de duas ópticas, tecnologia como produto ou como processo, e essas concepções estão dadas na sociedade, inclusive, na escola. A tecnologia como processo está em menor evidência devido à maneira das pessoas subordinarem-se às tecnologias, pois na concepção de tecnologia como processo os atos são desenvolvidos e corroboram a capacidade do homem de criar, instrumentalizar e transformar. Já a tecnologia como máquina, como produto, é a que evidencia e sustenta nosso atual modelo econômico de sociedade, no qual a máquina ocupa o centro do processo e o homem é apenas um apêndice de sua produção.

Assim, seguem algumas discussões teóricas acerca da interface entre tecnologias e educação e uma proposta de educação para além do aluno visto como produto.

## **4. Educação na contemporaneidade e o canto da sereia**

### ***4.1 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM OU TRANSMISSÃO DO SABER?***

Por compreendermos o homem como um ser social, buscamos saber o que o torna um ser de práxis, aquele que possui a capacidade de agir e refletir, capacidades essas que possibilitam o homem criar e transformar seu meio, sua realidade e as ferramentas que utiliza.

A partir dessa ideia, levantamos algumas indagações: Será que o homem hoje é um ser de práxis? Diante da sociedade contemporânea, o homem é um sujeito que se limita a atividades mecânicas? A escola tem possibilitado essa reflexão, a formação da consciência? O professor da sociedade contemporânea é um ser práxis?

Essas são questões pertinentes, principalmente, quando lançamos o olhar sobre as instituições escolares que vêm sendo palco para o espetáculo das tecnologias, em que vários recursos tecnológicos são lançados nas escolas e neles se deposita a ideia de qualidade no ensino, melhoria na educação, efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, acreditamos que a qualidade do processo educativo está no humano e intrinsecamente ligada ao professor, pois entendemos que, a partir das intermediações e mediações realizadas pelo professor, o aluno pode construir seu processo de ensino-aprendizagem.

Destacamos que não atribuímos às tecnologias a desqualificação do ensino porque sabemos que tecnologias são ferramentas inerentes e importantes ao processo educativo desde que permitam ao sujeito pensar, refletir e agir de forma consciente.

Entretanto, o que verificamos é que o professor nem sempre possui formação e disposição suficiente para utilizar as tecnologias disponíveis como processo, sejam livros didáticos, lousa e giz, computadores ou sua didática, pois, na maioria das vezes, o professor torna-se um anexo de todo o processo, distancia-se desse processo e incorpora o produto, colocando os recursos no centro, fazendo com que a aula perca sua característica de produto não-material, algo construído durante o processo ensino-aprendizagem e com a essência do humano.

Acreditamos que o professor e o aluno assumem o papel principal no funcionamento da unidade escolar e não os recursos tecnológicos, pois o humano é a peça fundamental diante da concepção que temos de aula como produto não-material e da ideia de qualidade na educação estar na relação humana. O computador, o livro didático e a internet, por exemplo, trazem muitas informações, mas são nas trocas dadas no processo entre professor e aluno que o conhecimento efetiva-se.

Por isso, insistimos na ideia de que a escola deva ser um espaço de superação da alienação, em que o senso crítico e a conscientização devem encontrar espaços para se desenvolverem diante de uma educação voltada à reflexão e à participação social. A educação no sentido da emancipação é aquela que permite a vivência de situações dialógicas em que se priorize pelos conhecimentos sistematizados, pela formação humana que levarão a mudanças significativas em relação à qualidade no ensino.

Assim, devemos nos ater ao espetáculo criado sobre os recursos tecnológicos, pois uma educação de qualidade abrange fatores muito maiores que a presença ou não de tecnologias na escola, como: relação entre professor e o aluno, posicionamento que estes assumem frente ao processo de ensino-aprendizagem, relacionamento e acompanhamento da direção escolar e da família, práticas didáticas reflexivas para auxiliar os alunos a transformarem as inúmeras informações disponíveis em conhecimento, porque

a informação tornou-se uma espécie de lixo, não apenas incapaz de responder às questões humanas mais fundamentais, mas também pouco útil para dar uma direção coerente à solução de problemas mundanos. (POSTMAN, 1994, p. 78)

O número exacerbado de informação, sem nenhum controle ou filtro, disponível por meio dos mais variados recursos (televisão, rádio, internet, etc.), traz para as instituições sociais, que funcionam como mecanismos de controle, a função de trabalhar de forma consciente tais informações, sempre traçando reflexões. Destacando que mecanismo de controle não retrata uma censura, mas uma forma de mostrar possíveis caminhos para a reflexão. A escola é uma instituição social e é importante que nela sejam estimuladas reflexões sobre tecnologias e os assuntos vinculados a elas e veiculados por elas e não se priorize apenas o uso exacerbado de recursos tecnológicos como fórmula mágica. Por isso, é importante que a escola fortaleça-se e não perca a coerência.

A escola não tem apenas a função de distribuir informação, como bem salienta Postman (2002), a escola possibilita debate e reflexões sobre as informações disponíveis, função muito importante diante de uma sociedade marcada pelo excesso de informação que nada informa. Mediante isso, o trabalho do educador deve ser contextualizado, objetivando atingir necessidades reais e assim atividades interdisciplinares devem ser enfatizadas a fim de tornar o aluno sujeito agente, transformador de sua realidade, não numa visão utópica de educação, mas real.

Contudo, de acordo com a pesquisa de campo, são raras as situações em que isso ocorre. Geralmente, os professores mantêm um posicionamento tradicionalista em que o diálogo e a reflexão não são priorizados.

São frequentes as discussões que envolvem o tema tecnologia na educação, mas existem lacunas que precisam ser preenchidas. Não é o caso de se elencarem benefícios e/ou malefícios das tecnologias em sala de aula, de ver nas tecnologias a salvação ou a calamidade, contudo, devemos atentar para o seu uso e para a função que vêm desempenhando.

Uma indagação pode ser levantada: Os recursos tecnológicos (computador, tablet, projetor de mídia, etc.) na escola vêm desempenhando papel de produto ou processo? O que vemos é que os equipamentos presentes na escola podem ser usados como máquinas de ensinar ou como ferramentas que colaboram com o processo de construção do conhecimento, tudo dependendo do uso que se faz de tais objetos.

É importante que o professor utilize instrumentos para auxiliar os alunos no seu processo de construção do conhecimento, mas é válido destacar que as tecnologias não funcionam como uma fórmula mágica para a qualidade no ensino e que não é apenas com a inserção de recursos tecnológicos que o processo de aprendizagem efetiva-se. As tecnologias exercem um papel importante na escola de mediação na relação entre professor, aluno e o conhecimento, mas é preciso um olhar atento para o uso adequado, afinal é certo que há toda uma complexidade que envolve as técnicas, por isso, o uso nas unidades escolares deve ser consciente e deve favorecer ações que levem à reflexão, à construção do conhecimento.

O homem não pode ser subordinado às técnicas e nesse ponto também se encaixa o professor, as tecnologias devem servir de instrumento para o educador, de forma que as técnicas não sejam suas *senhoras*, pois, se assim for, o homem aliena-se e compromete sua práxis, pois passa a não refletir sobre sua ação, mas passa a ter ações meramente mecânicas e não promove transformações.

É preciso que o professor lance um olhar crítico sobre a realidade, deformada, muitas vezes, pelo espetáculo, como sugerem Debord (1997) e Postman (2002), criado pelas pessoas sobre as tecnologias e o uso destas na sala de aula. Precisamos ficar atentos para que o trabalho docente não seja condicionado às tecnologias, mas que as tecnologias sirvam de ferramenta para o docente, para que as tecnologias não tenham o papel de máquinas e para isso o sujeito deve assumir o centro do processo de aprendizagem e as tecnologias servirão de apoio, de instrumento.

E quando falamos de trabalho consciente e da inserção de tecnologias como processo na prática pedagógica, vemos que o professor precisa de formação. Os documentos públicos norteadores da educação relacionam tecnologias à formação docente, mas a formação deve ir além de como se usar as tecnologias na sala de aula, deve abranger o campo crítico e filosófico que circunda a educação, deve abranger ferramentas de informação, cultura e conhecimento que possibilitem o diálogo da escola com os fatores externos de maneira crítica e reflexiva por parte de gestores, educadores e educandos.

Dessa forma, entendemos que a formação docente é muito importante, deve envolver questões que perpassem o universo tecnológico e é preciso que haja preocupação com a forma de se mediar conhecimentos, de interagir com o aluno para que este possa construir seu processo de ensino-aprendizagem e de conhecer formas didáticas de intervenção para que o aluno posicione-se como sujeito crítico-reflexivo diante do meio em que está inserido.

Não basta instalar na escola um laboratório de informática ou distribuir uma quantidade X de tablets nas unidades escolares. É necessário que, prioritariamente, haja uma valorização do profissional da educação e que se priorize as questões primordiais quanto à prática pedagógica e à formação desse profissional, formação essa que não precisa estar necessariamente atrelada a um recurso tecnológico, pois se o professor dispuser de competência pedagógica, não precisará ficar totalmente dependente de instrumentos tecnológicos, pois saberá usar meios diversos para atingir a seu objetivo.

As tecnologias presentes na escola podem facilitar o trabalho do professor, mas é importante que o processo intelectual seja pautado no humano e não na máquina. É preciso que as ações que envolvam o uso das tecnologias sejam para fortalecer esse processo intelectual e não para *coisificar* os envolvidos no processo de aprendizagem, ou seja, o aluno e o professor não podem ser objetos no processo ensino-aprendizagem, mas devem ser agentes.

Para que aluno e professor sejam agentes, as ações devem estar voltadas para atividades que permitam que o conhecimento seja construído de forma partilhada e compartilhada, professor e aluno numa relação mútua de ensinar e aprender. E nessa dinâmica de construção e relação, as tecnologias poderão se constituir como processo e não ocuparão o centro do processo educativo, mas o foco estará nas relações humanas, na maneira que se conduz a aula e que se constrói o conhecimento.

Todavia, o que percebemos no cotidiano escolar, durante a pesquisa de campo, é que as tecnologias não são incorporadas como processo, pois os professores ainda adotam uma posição em sala de aula de pleno detentor do conhecimento, não permitem a dinâmica mútua da construção do conhecimento e tratam o aluno como objeto a ser manipulado de forma que no final do bimestre ou do ano letivo tenha o resultado esperado, sem se ater às necessidades individuais e não construindo um ambiente de troca de experiências.

A realidade escolar observada durante a pesquisa de campo nos denota a transmissão do saber e não o processo ensino-aprendizagem, pois os professores colocam-se na frente da sala de aula com o livro na mão ou com uma folha de informações retiradas da internet, passando todo o conteúdo na lousa para que o aluno copie no caderno ou entregando uma folha desse conteúdo para ser colada no caderno.

Durante uma matéria nova, um novo conteúdo a ser abordado, não há diálogo, não verificamos nenhuma atividade que leve o aluno à descoberta, à construção do conhecimento, não vimos nenhuma situação de provocação ou uma situação em que o professor considere o conhecimento prévio do aluno, o que facilitaria a assimilação daquele conteúdo.

O aluno das séries iniciais da educação básica é tratado como um mini adulto que deve absorver o máximo de informações passadas, fazendo o menor ruído possível para que tenha êxito e desenvolva-se.

A escola ainda nos dias atuais traz como característica central de sua estrutura o confinamento para que esse ruído seja evitado e o aluno seja um aparelho que esteja conforme a ordem estabelecida pelo capital, assim como forma de mecanizar as crianças e discipliná-las, o meio encontrado foi o de

cerrar os indivíduos num espaço delimitado por paredes, grades e fechaduras, com o interior idealmente diagramado para os fins específicos de cada instituição, em intervalos regulares de tempo, cujos limites e pautas devem ser igualmente estritos. Rotinas idênticas

e progressivas se repetem em tais condições, com frequência diária e durante longos períodos da vida de cada sujeito. (SIBILIA, 2012, p. 28)

Assim, é possível afirmar que o sistema de ensino adotado pelos professores alfabetizadores é muito próximo ao modelo de produção industrial. Numa fábrica, a matéria-prima é colocada numa esteira, dessa esteira é conduzida até uma máquina ou várias máquinas, voltando para a esteira, depois de várias rupturas e moldagens em sua estrutura, como um produto. Na escola a dinâmica é a mesma: há algo a ser moldado. O aluno entra na sala de aula, senta-se na sua carteira enfileirada, deve olhar o tempo todo para frente onde está o professor, e diante de todo o conteúdo que é lançado pelo professor, ele deve comportar-se de forma exemplar, assimilando o máximo possível de informações para que consiga êxito na prova, alcance média em todas as disciplinas e passe para o ano seguinte. O lema da escola, de fato, não é levar o aluno ao conhecimento sistematizado ou à cultura letrada, mas disciplinar o seu corpo a seguir as regras que o mercado exige: uma peça de engrenagem suscetível aos comandos.

Professor trata aluno como objeto porque ele também é objeto não apenas na sociedade capitalista em que se insere, como também é tratado como objeto no sistema de ensino ao qual pertence e na escola onde leciona. E dessa forma, podemos perceber que há prejuízos no processo ensino-aprendizagem, pois os alunos apresentam dificuldades de raciocínio lógico, de interpretação de textos e dados, de comparação de informações, dados esses verificados nas avaliações externas e internas, mas também mediante suas ações alienadas em sala de aula, sem nenhuma criticidade, devido, muitas vezes, ao fato de sua infância e seu aprendizado serem ignorados.

#### ***4.2 A espetacularização das tecnologias na sociedade da informática e o ambiente escolar***

Com o avanço das tecnologias, é possível perceber que o homem, em algumas relações com a máquina, como no trabalho fabril, por exemplo, foi subordinando-se ao objeto, foi transformando-se num apêndice da máquina, alienando-se de sua atividade de trabalho. Não é isso que acontece também nas unidades escolares quando os professores sujeitam-se aos livros didáticos de forma a utilizá-los como máquinas e não ferramentas? Percebemos que os livros didáticos consistem, em vários casos, em

condutores para professores que se subordinam a todo conteúdo apresentado nas páginas não se permitindo ir além das atividades mecanizadas propostas, sujeitando-se a seguir exatamente o que os livros dizem, sem permitir reflexão ou criticidade durante o processo de ensino-aprendizagem.

O grande impasse é que essa subordinação do professor ao objeto ocorre, muitas vezes, pois o professor não consegue ir além daquela resposta pronta que o livro traz, por isso, mediante uma curiosidade ou um questionamento do aluno, reduz-se à repetição da resposta apresentada pelo livro sem abrir a possibilidade para a reflexão e para o diálogo. Dessa forma, o professor caracteriza-se como um mero reproduzidor de uma ideologia abordada e não permite que o aluno rompa com o discurso pré-estabelecido e possa desenvolver senso crítico.

Por isso se defende a ideia de que uma técnica deve constituir um meio e não um fim e que deve se ater para o simulacro que é criado decorrente do uso de recursos tecnológicos na escola, elas não podem continuar ocupando um espaço de encantamento vinculado à qualidade na educação.

O deslumbramento pelos aparatos tecnológicos na educação é um reflexo do capital e representa um vazio de sentido na escola quando o grau de importância vinculado a tais recursos sobrepõe ao valor do educador.

Para corroborar algumas ideias apresentadas, faremos uma análise de dados apresentados pela Fundação Victor Civita (2010). O estudo fora realizado em algumas capitais brasileiras, mesmo assim os dados são relevantes e aproximam-se da realidade do município que é objeto da nossa pesquisa e nos permitem traçar uma correlação entre os dados obtidos nesse relatório e a realidade escolar municipal.

Quando olhamos para a Imagem 2, vemos que os recursos tecnológicos estão presentes nas unidades escolares das capitais brasileiras analisadas.

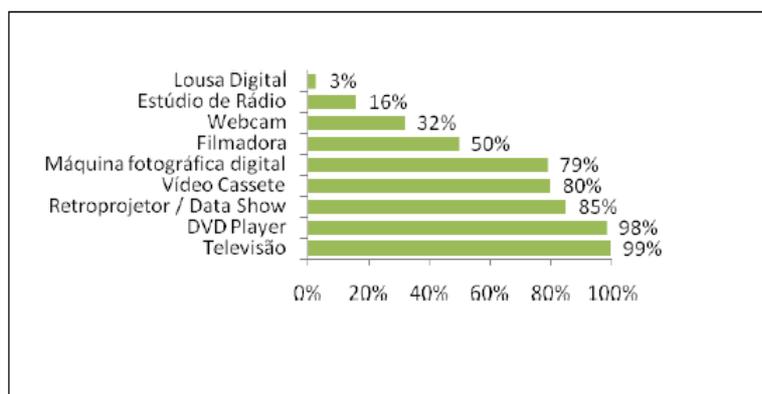


Imagem 2: Gráfico correspondente aos recursos tecnológicos encontrados nas instituições escolares (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, p. 38, 2010)

Ao analisarmos essa imagem, podemos relacioná-la à unidade escolar que pertence à nossa pesquisa de campo, pois a escola possui televisão (dois televisores), DVD (duas unidades), projetor de mídia (três unidades), e até vídeo cassete foi encontrado, entretanto, não está mais em uso, fora substituído pelo DVD e tornou-se sucata. A escola tem máquina fotográfica e filmadora que são utilizadas para registrar os eventos ocorridos, mas não possuem estúdio de rádio e lousa digital. A escola possui ainda impressoras, tablets (média de vinte unidades), laboratório de informática (com uma média de 13 computadores e uma impressora). Contudo, o quadro do laboratório de informática é o seguinte: não tem um profissional responsável ou um especialista que possa auxiliar as atividades pedagógicas e possui muitos computadores com mau funcionamento devido à falta de assistência. Esses dados evidenciam que há recursos tecnológicos disponíveis na escola, porém esses recursos não ocupam espaço funcional, ora por falta de manutenção, ora pela ausência de um especialista que possa orientar e auxiliar as atividades, ora pela resistência ou por receio dos professores.

Assim, percebemos a necessidade da existência de cursos de formação para que o educador compreenda que tais recursos podem constituir ferramentas em suas atividades, mas não perdendo o objetivo primordial de capacitação teórica e ainda a necessidade da presença de um profissional na área de informática que possa prestar assistência aos recursos disponíveis e também auxiliar os professores durante as atividades pedagógicas desenvolvidas, caso contrário, tais recursos tornam-se obsoletos.

Larrosa (2014), em relação aos cursos de formação docente, aponta que esses cursos de formação para professores estão cada vez mais voltados ao que se interessa vender (computadores, tablets, internet, softwares educacionais) e menos voltados aos

conhecimentos pedagógicos do professor, alertando acerca de um problema que não deve ocorrer, ou seja, os cursos de formação devem prioritariamente atender aos conhecimentos sistematizados e, em seguida, atender aos métodos, pois de nada adianta um profissional informatizado que não possui conhecimentos sistematizados suficientes para auxiliar o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à manutenção dos recursos, vemos que essa falta de manutenção, na unidade escolar pesquisada, acaba transformando os recursos em sucata e essa é uma realidade também das capitais pesquisadas pela Fundação Victor Civita, como mostra a Imagem 3.

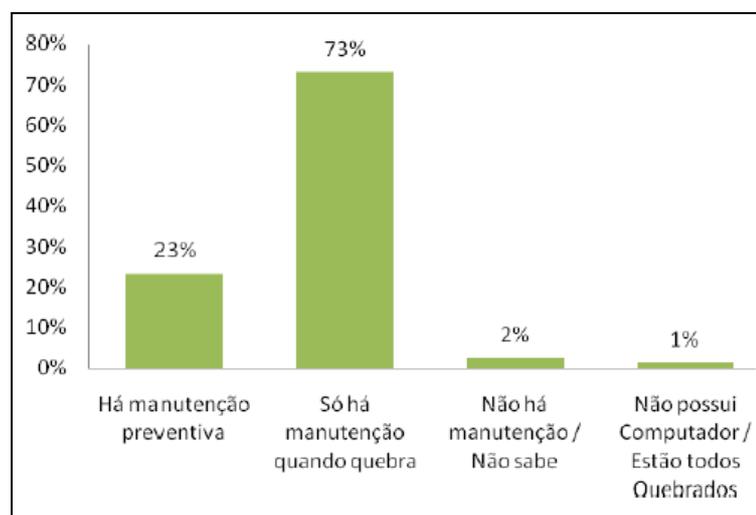


Imagem 3: Manutenção dos recursos disponíveis nas escolas (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2010, p. 47)

Esses dados elucidam que não há uma preocupação por parte das políticas públicas em se conservar, em se preservar os recursos tecnológicos dos quais as escolas dispõem, mas sim criar um espetáculo, no sentido próprio apresentado por Debord (1993), sobre essas tecnologias no momento da entrega para mostrar à população que o Governo investe em educação; o que acaba sendo uma utopia. Essa ideia é corroborada, por exemplo, diante do evento que a Secretaria Municipal de Educação ao lado dos políticos promoveu para a entrega dos tablets: foi marcada uma data no anfiteatro municipal, as escolas foram convocadas, alguns alunos foram selecionados para participarem da apresentação. O evento foi noticiado previamente e posteriormente nos veículos de comunicação da cidade (rádio, jornal e site da Prefeitura) e os tablets foram entregues pelo prefeito e pelos secretários aos alunos que representavam as escolas municipais da cidade. Tudo muito organizado e espetacularizado.

Aquela antiga história do tanto faz: o governo investe em recursos tecnológicos como se tivesse preocupação com qualidade na educação, a população aplaude o investimento acreditando que tais instrumentos trarão qualidade para as escolas públicas. Entretanto, a realidade é que as tecnologias não desqualificam porque é possível encontrar qualidade nas escolas públicas e também não qualifica porque a desqualificação já presente não permite, em muitos casos, que tais ferramentas sejam utilizadas como meios para proporcionar qualidade no processo de construção do conhecimento.

As tecnologias não compreendem ferramentas na escola pesquisada porque não têm um espaço funcional, não há uma participação dos educadores no processo de utilização dos recursos tecnológicos durante a mediação e a comunicação com os alunos. As imagens 4 e 5 mostram que as escolas não estabelecem uma comunicação viável a partir das ferramentas que possuem, ou seja, não estabelecem a internet como ferramenta de comunicação entre a escola, professores, alunos e comunidade.

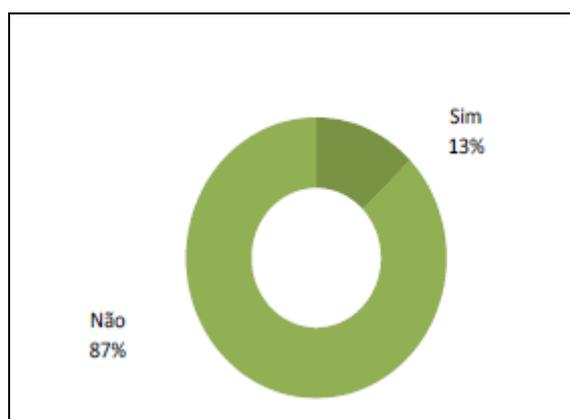


Imagem 4: Escolas que possuíam sites  
(FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2010, p. 46)

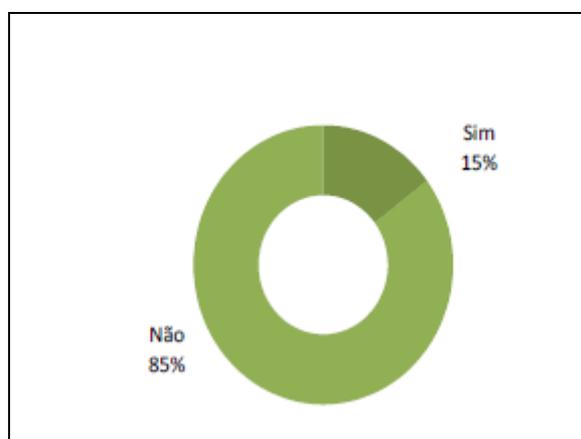


Imagem 5: Escolas que possuíam blogs  
(FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2010, p. 47)

Os dados acima mostram que a maioria das escolas abordadas no relatório não têm um canal de comunicação com os alunos, com os pais e com a comunidade por meio da internet. O mesmo ocorre com a escola pesquisada, a escola possui laboratório de informática e tablets com acesso à internet, tem até uma página numa rede social, mas mesmo com todos esses instrumentos disponíveis, apenas um ou dois professores de todo o corpo docente utilizam a rede social como canal de comunicação e de construção de conhecimento. Isso evidencia que os professores, na grande maioria, não compreendem a internet como uma ferramenta para o processo de construção de conhecimento e de relacionamento não apenas com os alunos, mas também com a comunidade. Os professores que utilizam as redes sociais consideram a rede como importante meio de colocar dicas relacionadas ao conhecimento que está sendo sistematizado em sala de aula, como meio para colocar lembretes e divulgar eventos da escola e também como meio para poder trocar experiências com os alunos e outros professores.

Esse desconforto ou a simples não utilização dos recursos disponíveis evidenciam que os cursos de graduação dos profissionais da educação, professores, gestores e coordenadores, não fornecem preparo suficiente para o uso de tecnologias na educação.

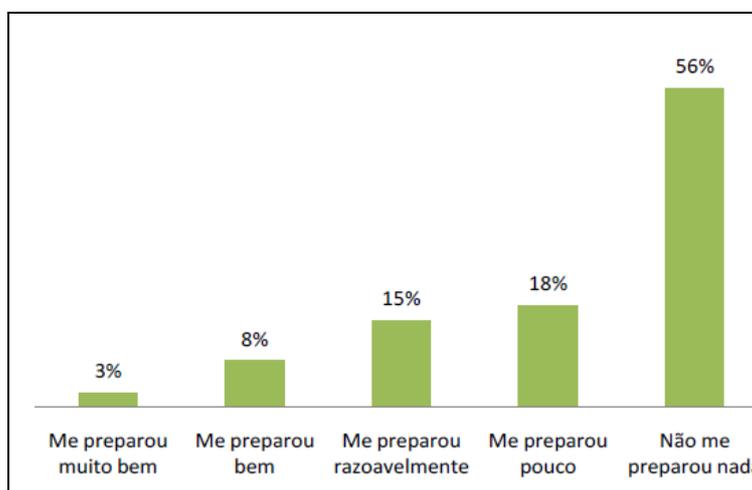


Imagem 6: Preparo dos gestores quanto ao uso de tecnologias na escola (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2010, p. 49)

A imagem 6, mesmo que sendo relativa a gestores, aplica-se também aos professores e mostra a necessidade de que haja cursos de formação frequentes que possibilitem o professor a ter domínio não apenas dos conhecimentos teóricos relativos

a sua disciplina escolar, mas que permitem também o professor a conhecer, a saber explorar as tecnologias como suporte para as aulas que serão ministradas.

A preocupação com os cursos de formação ocorre porque durante nossa pesquisa na unidade escolar, vimos que apenas uma minoria faz uso dos recursos disponíveis nas escolas. Esse dado é diferente do que é apresentado pela Fundação Victor Civita (2010) por meio da imagem 7.

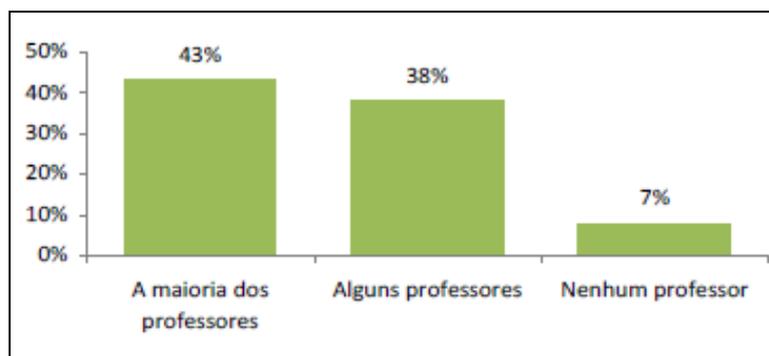


Imagem 7: Professores que preparam suas aulas considerando o uso de computadores (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2010, p. 62)

Na imagem 7, vemos que a maioria dos professores preparam suas aulas considerando que utilizarão como método os computadores. Isso não ocorre no município de análise, são raros os educadores que utilizam o laboratório de informática, os tablets ou qualquer outro recurso. A maioria limita-se a aulas expositivas, na sala de aula e com o uso apenas do livro didático como um manual de instrução.

O que nos preocupa não é o uso das tecnologias para complementar o trabalho docente, porque sabemos que esses recursos podem ser relevantes ferramentas, mas esses recursos tecnológicos serem colocados para mascarar as lacunas da formação dos professores. Os recursos tecnológicos estão no discurso e nas ações decorrentes de políticas públicas, mas o que nos passa é que essa presença se dá por toda a audiência que se cria sobre a aquisição de tais recursos como um espetáculo circense, pois para a entrega de tais recursos, marca-se uma festividade com direito à coluna social. Entretanto, o que vemos nas unidades escolares são laboratórios sem função, usados esporadicamente para atividades sem muita objetividade, tablets que ficam trancados em malas sem utilização, projetor de mídia e aparelho de DVD que só são utilizados quando se tem algum filme com objetivo pedagógico a ser passado.

Na unidade escolar pertencente ao nosso campo de pesquisa, vemos que há um nado contra a maré proposta na LDB nº 9.394 (1996), uma vez que percebemos que o

profissional docente não é valorizado. Isso não só por que o professor não recebe um salário adequado, mas uma valorização social, pois o educador não é ouvido, não é considerada a sua opinião diante das ações tomadas pela Secretaria da Educação e nem se investe em sua formação, mas se prefere ter gastos exorbitantes com produtos tecnológicos para honrar acordos de campanhas publicitárias, evidenciando a ideia de Larrosa (2014) de que a escola hoje é um “gigantesco negócio”. O salário do professor municipal do nosso universo de pesquisa é o mais baixo da região, mas ainda se insiste em abastecer as unidades escolares de produtos que não são utilizados.

Mesmo diante da presença física dos recursos tecnológicos disponíveis, são raras as situações nas quais as tecnologias consistiram em ferramentas no processo de construção do conhecimento porque tais recursos não chegam a ser usados.

Até o momento da pesquisa, o que observamos é que as tecnologias na escola, interpretadas no senso comum como instrumentos, são como um canto da sereia, ao mesmo tempo em que encanta também trai. Delegar às tecnologias a possibilidade de melhoria na educação consiste numa utopia mercadológica. Compram-se produtos, empresas faturam, mas esse investimento canalizado na compra de produtos para colocar na escola resulta num encantamento, uma vez que professores continuam mal remunerados e sem cursos de formação, alunos continuam desmotivados e com baixo índice de alfabetização, e tais recursos - que seriam a esperança para a má qualidade na educação - tornam-se sucatas.

Isso não quer dizer que o professor não deva explorar um recurso tecnológico para encantar o aluno para o aprendizado, uma vez que a tecnologia pode ser uma forma de aproximar o aluno do conhecimento sistematizado e da cultura letrada e deve fazer parte do processo de ensino-aprendizagem em prol do desenvolvimento desse aluno. Contudo, o que se pode observar é que o desencantamento no processo de ensino-aprendizagem ocorre justamente por ser evidente, diante da pesquisa de campo, que o próprio professor não está encantado. E aqui encantamento está especificamente ligado a responsabilizar-se pelo contato do outro com o mundo e a querer estar ali para ser essa ponte.

Focando mais no objeto de estudo que consiste nas tecnologias no processo de alfabetização, segue o estudo acerca da interface entre tecnologias e o processo de alfabetização.

## **5. A relação entre as tecnologias e o processo de alfabetização**

### ***5.1 Leitura e escrita como instrumentos de cidadania***

A escola possui papel fundamental na constituição do sujeito como cidadão. É evidente que no atual cenário social, a função da escola neste processo é de proporcionar meios para que os alunos encontrem significados nos diversos textos que circulam nas esferas sociais e ainda sejam capazes de produzirem seus próprios textos a fim de se expressarem perante a sociedade. Contudo, o papel da leitura e da escrita como instrumento de cidadania está para além das capacidades cognitivas impostas pela política educacional e realizada nas grades curriculares, mas em dotar o aluno de habilidades que o permita agir de maneira crítica e reflexivamente, o que vem configurar a relevância do processo de alfabetização.

A leitura e a escrita são aqui consideradas como instrumentos de cidadania por se constituírem como caminhos de possibilidade à cidadania, permitindo uma formação crítica e autônoma do sujeito, para além da utopia proposta nos planos de aula ou nas metas, com o intuito de que essa formação pela criticidade e pela convivência democrática seja um desafio escolar explícito nas ações pedagógicas, no fazer diário e na relação de troca entre os sujeitos.

Para tanto, é necessário que se rompa com as políticas neoliberais que “propõem a concepção de escola como produto de mercado, submetendo-a a relações de oferta e procura” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 133), políticas que veem os alunos como produto, tendo a escola da sociedade contemporânea como objetivo “capacitar os clientes, em vez de formar todos os alunos” (SIBILIA, 2012, p. 94).

A leitura e a escrita são instrumentos fundamentais para que o sujeito possa ocupar lugar ativo na sociedade como cidadão, pois são esses instrumentos que permitem ao aluno desenvolver-se pessoalmente e engajar-se na vida social, política e econômica, porque esses são instrumentos que possibilitam o acesso mais dinâmico e eficaz dos direitos e deveres civis e sociais.

Ainda hoje circula, nas escolas, um equívoco de que a função de formação de leitores e produtores textuais seja competência apenas da área de Língua Portuguesa,

contudo, essa é uma responsabilidade de todas as áreas e das diferentes esferas de educação e comunicação para que o aluno possa assumir seu papel na sociedade.

Linguagem e sociedade estão interligadas porque a linguagem é, sobretudo, uma convenção social, onde as correlações com os nomes representam uma inserção simbólica, fazendo emergir uma interseção entre língua, cultura e ideologia. Esses elementos são constituintes do processo de efeito de sentidos entre locutores, portanto, essenciais no processo de linguagem.

Para Saussure (2006/1916) a língua é parte essencial da linguagem, como um sistema de signos que exprimem as ideias. Enquanto a linguagem é um “cavaleiro de diferentes domínios”, multiforme e heteróclita, social e individual; a língua é um elemento social, um conjunto de convenções necessárias para a convivência em sociedade. Para o autor, não é a linguagem que é natural ao homem, mas a faculdade de constituir uma língua, enquanto processo social.

É preciso elucidar que trabalhamos linguagem como processo de interação,

como um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares. (TRAVAGLIA, 2009, p. 45)

Dessa forma, percebemos que a linguagem vai além da exteriorização de um pensamento, ou da mera função de transmitir informações, mas a linguagem realiza ações, age e atua sobre o sujeito. Como, por exemplo, diante da utilização de um livro para realizar atividades de leitura e escrita: o livro não é um simples objeto, mas uma tecnologia que opera sobre o sujeito e que pode influenciar suas ações; esse movimento ainda pode ser inverso: o leitor age e projeta sobre o texto, ou seja, interpreta e interage com o texto a partir de seus conhecimentos de mundo, de outros textos, de seus valores e posicionamentos, mas isso só ocorre quando o sujeito encontra significado naquilo que lê e ainda atribui significado de forma reflexiva.

A leitura deve consistir num mundo de descobertas, uma experiência

entendida como uma expedição em que se pode escutar o “inaudito” e em que se pode ler o não-lido, isso é, um convite para romper com os sistemas de educação que dão o mundo já interpretado, já configurado de uma determinada maneira, já lido e, portanto, ilegível. (LARROSA, 1999, p. 10)

Nesse tipo de trabalho com leitura é preciso romper com os modelos estabelecidos, com os conteúdos programáticos determinados pelas Secretarias da Educação, porque são formas de engessar o aluno e que não possibilitam o pensar, mas essa mudança consiste num desafio. Esse desafio ocorre, pois são disponibilizadas propostas prontas, nas quais o livro didático serve como manual de instrução para as aulas diárias e ir além de qualquer texto ali colocado ou indicado significa para o professor ter uma nova experiência consigo mesmo e para o aluno corresponde a uma nova leitura de mundo e à iniciação nas experiências que desconstruem a imagem pré-estabelecida de mundo, permitindo que o aluno vá além das palavras e das personagens de um livro e construa sua identidade e seus valores como cidadão. E o que podemos perceber é que o próprio professor não realiza essa fissura porque não sabe como realizá-la, não consegue traçar um diálogo entre o texto e o mundo. Ou seja, o encantar não é possível porque o próprio professor não está encantado nesse processo.

É preciso compreender a leitura e a escrita como atividades que estão intimamente ligadas à formação do sujeito e estão totalmente relacionadas à transformação, uma vez que permite a ele transformar-se, transformar seus conhecimentos e transformar o mundo a partir de si mesmo.

Diante dessa perspectiva, o professor precisa ser aquele que

não oferece uma verdade para a qual bastaria apropriar-se, mas oferece uma tensão, uma vontade, um desejo. Por isso, ao professor [...] não lhe convém os seguidores dogmáticos e pouco ousados que buscam apoderar-se de alguma verdade sobre o mundo ou sobre si mesmos, de algum conteúdo, de algo que lhes é ensinado. O professor domina a arte de uma atividade que não dá nada. Por isso, não pretende amarrar os homens a si mesmos, mas procura elevá-los à sua altura, ou melhor, elevá-los mais alto do que a si mesmos, ao que existe em cada um deles que é mais alto que eles mesmos. O professor puxa e eleva, faz com que cada um se volte para si mesmo e vá além de si mesmo, que cada um chegue a ser aquilo que é. (LARROSA, 1999, p. 11)

Todavia, a realidade encontrada está muito distante do que Larrosa (1999) propõe, pois os professores não permitem essa descoberta, conforme é demonstrado ao longo desta pesquisa. Esse encontro, essa aventura, não ocorre, ora por desmotivação profissional, ora por comodismo, ora por falta de tempo devido à dupla ou até tripla jornada de trabalho.

A educação básica compreende o Ensino Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O foco da presente pesquisa está nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º, 2º e 3º anos, nos quais se concentram as atividades que objetivam o desenvolvimento da escrita e da leitura, fase denominada de alfabetização.

O letramento é um objetivo de compromisso social por ser o processo de alfabetização compreendido como importante meio de acesso à democracia. Diante desse compromisso pelo letramento, o PNE (BRASIL, 2011 – 2020) - foi promulgado com o objetivo de elevar o nível de escolarização e melhorar qualidade do ensino. Mediante tais finalidades, várias metas foram estabelecidas, mas nos atemos à meta de nº 5 que consiste em alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os 8 (oito) anos. O PNE (BRASIL, 2011 – 2020) coloca que após passar pelo Ensino Infantil e pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança até os 8 anos de idade terá domínio satisfatório do sistema ortográfico e terá desenvolvido a habilidade de escrita para escrever um bilhete ou anotar um recado.

Tal meta foi estabelecida no município em análise de forma taxativa, não se reuniu professores para conversar e pensar sobre a meta estabelecida pelo PNE (BRASIL, 2011 – 2020), nem tampouco se pensou em ações conjuntas para tal. A meta de se alfabetizar a criança até os 8 anos de idade passou a fazer parte do currículo organizado pela Secretaria Municipal de Educação e os professores precisam entregar esse aluno alfabetizado no término do 3º ano do Ensino Fundamental. Isso acarreta uma série de problemas que serão explorados no decorrer desse capítulo.

Para a professora do 2º ano do Ensino Fundamental, ler e escrever um bilhete simples não é suficiente para dizer que um aluno está alfabetizado, mas para ela

*estar alfabetizado é conseguir se expressar na escrita e oralmente. Saber interpretar, ter opinião e saber se expor, dialogar. Para mim quem lê um bilhete simples está alfabetizado, não alfabetizado. Penso que apenas no 5º ano que as crianças começam a se tornar alfabetizadas. (Fala da professora do 2º ano)*

A fala da professora reflete que a sua concepção de alfabetização implica na habilidade de aprender a pensar e não apenas no domínio dos instrumentos da língua por meio da escrita.

Na escola em estudo, a preocupação com a aquisição da linguagem escrita e da leitura começa no 1º ano do Ensino Fundamental, pois no Ensino Infantil a criança deve iniciar o contato com a leitura e com a escrita de maneira lúdica: jogos, brincadeiras etc.

Esse é um ponto de crítica entre as professoras do Ensino Fundamental em relação ao Ensino Infantil porque as professoras até agora ouvidas afirmam que os alunos chegam ao 1º ano sem saber ao menos pegar num lápis e utilizá-lo como ferramenta de escrita, o que exige mais trabalho, uma vez que alegam que as professoras do Ensino Infantil não têm uma preocupação em sistematizar formas para que todos os alunos tenham contato com a leitura e com a escrita, mas priorizam atividades apenas lúdicas. Uma das professoras afirma

*que a preocupação no Ensino Infantil é outra, mas as professoras acabaram não tendo mais compromisso com o desenvolvimento motor e até mesmo da fala dos alunos. Acho eu esse é um ponto que tem que ser revisto. Os alunos chegam aqui para mim [no 1º no do E.F.] sem nem ao menos saber pegar no lápis [...] Não tô criticando, mas acaba que tudo é um processo. Eles [os alunos] têm que aprender algo no Ensino Infantil, têm que aprender mais do que escrever o nome e contar até 10. (Professora do 1º ano)*

A queixa da professora é em relação aos métodos do Ensino Infantil que não adotam atividades em que os alunos tenham maior contato com a linguagem escrita e com a leitura. Para a professora do 1º ano, é possível trabalhar leitura e escrita por meio do lúdico, o que não ocorre efetivamente. A professora ainda destaca que para a criança não basta fazer o desenho da letra, representar a letra, mas é preciso que ela entenda a representação gráfica dessa letra, enquanto signo linguístico. O PNE (BRASIL, 2011 – 2020) destaca que as atividades lúdicas no Ensino Infantil devem envolver a leitura e a escrita e não ficar apenas em brincadeiras não dirigidas com brinquedos, massa de modelar, folha para desenho, lápis de cor e giz de cera; fato esse observado na unidade escolar.

É importante ressaltar que o letramento é um processo para a criança, não é algo mecânico ou instantâneo, é uma construção feita por ela de acordo com atividades que são problematizadas, interpretadas, pensadas, refletidas e na qual se inventa para poder aprender a ler a escrever. Entretanto, como salienta Ferreiro (1988), a maioria dos professores alfabetizadores ignora a forma como a criança cria seus próprios caminhos para o domínio da leitura e da escrita. O que observamos foi que esse processo de leitura e escrita não é colocado como processo de descobertas, mas ocorre apenas por meio de atividades mecânicas e repetitivas.

Ao se falar em desenvolvimento da escrita é fundamental apresentar o pensamento de Ferreiro e Teberosky (1986) acerca dos níveis estruturais de

desenvolvimento da linguagem escrita que são o nível pré-silábico, o nível silábico e o nível alfabético.

No nível pré-silábico, a criança percebe que a escrita é a representação da fala e associa desenhos e rabiscos à escrita, reconhece algumas letras, principalmente as letras que compõem o seu nome e tenta usar essas letras para escrever outras palavras. Nesse nível a palavra é formada por várias letras, no mínimo três, mas não se sabe a posição de tais letras, utiliza-as de maneira aleatória, a criança imagina que a palavra escrita representa a coisa a que se refere.

Já o nível silábico é dividido em silábico e silábico-alfabético. No silábico, a criança compreende que a representação escrita de uma palavra tem relação com o som, por isso, utiliza uma forma de grafia para cada som, como, por exemplo, a escrita GO corresponder à palavra GATO. Ora utiliza apenas vogais, ora apenas consoantes, ora inventa letras, ora repete letras para alcançar o número de sílabas da palavra. No silábico-alfabético, o aluno busca fazer correspondência entre os sons e as formas silábica e alfabética; começa-se a escolher e selecionar as letras, seja de forma ortográfica ou fonética.

E no nível alfabético, a criança pensa sobre a palavra: analisa as vogais e consoantes que serão utilizadas para se escrever determinada palavra, podendo apresentar conflitos relacionados à ortografia, já que algumas palavras são faladas de uma forma e escritas de outra.

O importante diante desses níveis de desenvolvimento é o professor entender que o aluno aprende quando interage com o objeto de conhecimento (escrita e linguagem), não se ignorando os estágios pelos quais o aluno perpassa e as formas como busca construir seu aprendizado.

Quando entendemos a leitura e a escrita como construções sociais e instrumentos importantes para o contato e o acesso à cultura letrada, percebemos a responsabilidade dos professores dos anos iniciais que serão incumbidos de alfabetizar as crianças, pois alfabetizar é uma técnica do ler e do escrever que exige processos e avanços complexos.

Por isso, para Ferreiro (1988), ao se pensar no processo de alfabetização deve-se contemplar a tríade: aluno (aquele que aprende), professor (aquele que ensina) e o objeto de estudo (escrita e leitura), lembrando que o ensinar e o aprender são para o professor e para o aluno como uma estrada de mão dupla: o processo ocorre na troca.

Ferreiro (1988) afirma que o desenvolvimento da leitura e da escrita inicia-se antes do período da escolarização. As crianças são construtoras de seu próprio

conhecimento; o meio em que vivem, as pessoas com as quais convivem e os códigos com os quais têm contato permitem o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Vale destacar que o aluno não lê apenas quando consegue decodificar letras, a leitura é um processo além da decodificação, embora isso não seja compreendido por muitos professores. Assim como a escrita não consiste apenas no uso correto das letras do alfabeto, juntando-as em sílabas; as produções espontâneas dos alunos, seus rabiscos e desenhos são peças fundamentais para que o aluno desenvolva a representação gráfica adequada ao sistema e consiga, então, codificar tais símbolos.

O eixo dos problemas na alfabetização é decorrente da

imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando considerarmos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (FERREIRO, 1988, p. 40, 41)

A partir dessa imagem empobrecida que se tem sobre a criança e sobre a alfabetização, temos o retrato da educação, da alfabetização como produto, pois o aluno é tido como uma marionete e, dessa forma, possivelmente os índices de analfabetismo funcional continuarão subindo.

Quanto ao analfabetismo funcional que consiste naquele indivíduo que consegue decodificar letras, frases, períodos e textos curtos, mas não interpretar um texto simples, Rojo (2004) traz uma crítica ao colocar que

a escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites. (ROJO, 2004, p. 1)

Isso ocorre porque as capacidades de leitura e escrita envolvidas na sala de aula compreendem apenas o ponto de interesse da escola: que o aluno decodifique letras, que repita, que acompanhe com o dedinho, que verbalize o que está escrito, porém esses atos mecanizados servem apenas para se cumprir o plano de ensino estabelecido na escola em estudo e para atender aos interesses do capital.

O analfabetismo antes era justificado pela ausência de vagas na escola, mas hoje essas vagas já foram ampliadas, mas o que vemos é que o analfabetismo está dentro da escola, como salienta Sibilia (2012), pois as muitas práticas educativas não permitem o

rompimento de uma visão de aluno alfabetizado, que saiba ler e escrever, que ultrapasse a visão de um aluno que conheça o alfabeto e ponto, mas que leia e escreva efetiva e conscientemente.

Diante disso, ler é muito mais que decodificar letras, ler é

escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. (ROJO, 2004, p. 2)

Entretanto, o que encontramos nos objetivos dos planos de ensino do 1º, 2º e 3º anos da unidade escolar e até mesmo no PNE (BRASIL, 2011 – 2020) é a ideia de alfabetização ligada restritamente ao conhecimento e domínio do alfabeto e à decodificação. Interessa que o aluno saiba identificar visualmente e foneticamente os grafemas (letras, símbolos e sinais), avançando da letra para a sílaba, da sílaba para a palavra, até a frase, o período, o parágrafo e, enfim, o texto. Encontramos um claro retrato da educação como produto, na qual o aluno é visto como coisa, como objeto: é preciso que ele aprenda a lição para que a meta traçada seja alcançada, não há preocupação com a formação desse aluno e sua condição de sujeito pensante

A decodificação é uma ferramenta inicial de acesso à leitura, mas ler é ir além dessa etapa. Ler compreende dialogar, pensar, refletir, interagir, relacionar-se com o texto, a partir da vivência de mundo, das práticas sociais e das experiências que o aluno possui.

Rojo (2004) aborda a leitura como uma forma de relacionar-se com um texto e com outros discursos anteriores para que novos discursos/textos sejam construídos. Contudo, ao perguntar para alguns alunos dos 1º, 2º e 3º anos o que é ler, as respostas foram praticamente unânimes:

*Ler é juntar as letrinhas aqui da folha, acompanhando com o dedinho para não perder e falar em voz alta para todo mundo ouvir (Fala geral de alunos dos 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental)*

Essa fala redundante entre as crianças evidencia o que chamamos de educação como produto, o aluno é treinado como decodificador de letras e não consegue perceber que a leitura não está voltada apenas para letras, mas imagens, ações, expressões. Esses alunos não vêem a linguagem como mediadora entre o homem e a sociedade.

Entender a educação para além do produto, de ações voltadas para o desenvolvimento econômico, é pensar a educação como processo, num contexto em que

a escola e a educação básica sejam lugares sociais de ensino-aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção de ética e da moral, de circulação das ideologias. (ROJO, 2004, p.7)

Assim, o aluno leitor será aquele que teve experiências de leitura, que dialogou com o texto e interagiu com o mesmo a fim de refletir, construir conhecimento e formar opinião a partir dessa relação. Só quando isso ocorre é que podemos dizer que o processo de alfabetização realizou-se na complexidade da linguagem e não na superficialidade objetiva predisposta pelo sistema excludente que o aluno insere-se.

Para ir além da decodificação, as práticas de leitura devem ser ampliadas para diversas esferas de comunicação, buscando aprimorar as capacidades de leitura e a produção de texto, possibilitando a interação com diversos gêneros textuais, colocando o aluno como construtor do seu próprio conhecimento, sendo o professor alfabetizador o elo entre o mundo letrado e a criança.

Quando observamos a realidade dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, vemos que as práticas não se preocupam em levar o aluno a pensar, a dizer o que pensa, a argumentar, mas a ele cabe cumprir as atividades propostas sem fazer barulho e sentado em sua cadeira.

Nos meses de acompanhamento diário nas salas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos não tiveram uma atividade em que se aprendesse ou tivesse contato com a leitura e com a escrita por meio do lúdico. Nesse tempo, o aluno manteve-se sentado em sua cadeira e quando levantava era advertido a voltar a sentar sem haver questionamento.

Durante a leitura de poesias de Vinicius de Moraes, diante de um projeto da Secretaria Municipal da Educação em que os alunos estavam envolvidos, pois os alunos estavam envolvidos num projeto da SME (Secretaria Municipal de Educação), um dos alunos do 2º ano fez sons com a boca do animal da poesia que estava sendo lida: A foca. A professora, numa atitude de castração, advertiu

*Psiu! Não quero sons impróprios, nem brincadeira na hora de trabalhar! Já disse e vou repetir só mais uma vez: Agora é hora de acompanhar com o dedinho. (Fala da professora do 2º ano)*

Nesse momento, com essa atitude, a professora ignorou a chance de trabalhar leitura para além da decodificação, propiciando a ativação de conhecimentos de mundo, checando hipóteses a respeito do que é colocado na poesia e até mesmo deixando o aluno expressar-se diante do texto e chamando a turma para essa aventura por meio da poesia.

Essa atitude de castração efetuada pela professora alfabetizadora evidencia que a professora não está apta para realizar essa aventura por meio da aprendizagem, não consegue captar que o encantamento, nesse determinado momento, é de extrema importância para cativar os alunos e aproximá-lo cada vez mais da leitura, para que assim a aproximação do aluno com o conhecimento se dê através do prazer, do encanto para que esse aluno não crie um distanciamento do aprendizado.

As práticas de leitura observadas até o momento somente possibilitam a decodificação e não há preocupação em ouvir o aluno nem em fazer com que ele interaja com o texto. É por essa razão que Ferreiro (2002) afirma que

há crianças que ingressam no mundo da linguagem escrita através da magia (uma magia cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de habilidades básicas. Em geral, as primeiras se tornam leitoras; as outras têm um destino certo. (FERREIRO, 2002, p. 27)

Os alunos não são ensinados a ler efetivamente, a pensar sobre o texto, a relacionar-se com ele, a expor sua opinião e escutar opiniões diversas sobre os textos e isso acaba explicitando por que a maioria dos alunos repudia a leitura nos anos seguintes de sua formação.

Larrosa (1999) coloca a leitura como um jogo entre a experiência da liberdade, numa relação constante do aluno consigo mesmo, com os outros colegas e com professor e essa ideia está em concordância com a proposta de educação como processo.

O professor diante de uma atividade de leitura é

aquele que dá o texto a ler, aquele que dá o texto com um dom, nesse gesto de abrir o texto e de convocar à leitura – é o que remete o texto. [...] Como um presente, como uma carta. (LARROSA, 1999, p. 140)

É interessante pensarmos sobre o presente. Um presente é dado para alguém com quem nós nos importamos e um presente é sempre algo que nos agrada e para presentear alguém é preciso tentar transmitir esse encantamento a quem será presenteado. Então, o professor que coloca a leitura como massacre é por não entender a importância dela?

A resposta para essa questão não é uma sentença simples, mas implica em refletir sobre o que está posto ideologicamente e socialmente no mundo atual. As experiências de leitura assim como as de escrita são necessárias e relevantes para que o aluno possa ter acesso ao mundo, à cultura, para que se possa agir e pensar sobre o mundo que o cerca. Contudo, quando vemos uma professora trabalhar poesias de Vinicius de Moraes, fazendo apenas com que os alunos acompanhem com o dedinho, leiam em voz alta e depois pintem a figura é evidente que a alfabetização não entra na onda da educação como processo, mas naufraga na educação como produto.

O retrato do professor que percebemos é de um profissional que não se envolve com a leitura, não permite que os alunos se manifestem durante a lição e não permite que os múltiplos sentidos de um texto extravasem a superfície. A situação mostra que o professor não assume a responsabilidade pelo ensinar, que não se compromete como o intelectual nesse processo não permite que a leitura ocorra como o “movimento da pluralidade do aprender” (LARROSA, 1999, p. 144). Pluralidade esta ligada a inúmeras ações, como: descobrir, aventurar-se, respeitar, dialogar, pensar, comunicar, refletir, trocar com o outro, apreender, reformular, construir.

Este professor que diz “*Psui! Não quero sons impróprios*” não permite que o aluno construa a sua subjetividade em relação à linguagem. Essa subjetividade refere-se à subjetividade proposta por Benveniste (1976), que recorre à tese de que apenas nos constituímos como ser de linguagem a partir da linguagem, ou seja, você constitui a linguagem humana e é constituído por ela ao mesmo tempo, em um movimento concomitante, demonstrando as marcas de subjetividade na linguagem, mas “A ‘subjetividade’ de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como sujeito”. (BENVENISTE, 1976, p.286).

Essa subjetividade que é o aprender no movimento da leitura e da escrita só se concretiza quando as atividades ocorrem na pluralidade de gêneros e funções, na liberdade, na entrega ao texto, nos conflitos gerados por ele e na viagem que ele proporciona. Quando ocorre esse movimento, a educação, a alfabetização como processo pode deixar de ser utópica e se concretizar como possibilidade de encontrarmos alunos que ultrapassem a ideia de alfabetização como uma mera mecanização, como uma simples codificação e decodificação e que pensem, reflitam e ajam sobre o mundo a sua volta, possibilitando assim que a educação básica mostre-se como instrumento de cidadania.

Entretanto, a educação hoje, inclusive, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, configura a educação como produto, na qual o aluno é visto sob uma óptica fabril em que aquele que produz é quem faz as atividades propostas com agilidade e passam pelo controle de qualidade do professor.

O esvaziamento do processo de alfabetização está justamente no vazio das atividades mecânicas repetitivas, na responsabilidade que os professores não assumem como ponte entre o aluno e o mundo e de se quebrar com o autoritarismo professoral, permitindo o falar e o olhar do outro, numa relação de implicância entre ensinar e aprender e de consciência de que o aprendizado ocorre na troca, na relação.

Os alunos são alfabetizados não para pensar, mas são treinados para alcançar notas na Prova SARESP e na Prova Brasil e os métodos utilizados para que os objetivos sejam alcançados fazem com que os alunos sejam considerados alfabetizados, mas não sabem nem ao menos se expressar ou interpretar um texto simples.

Tais métodos evidenciam que os professores agem por meio do autoritarismo não exercendo sua autoridade docente, pois, de acordo com Arendt (2000), o autoritarismo consiste em estabelecer e ditar regras, atitudes e pensamentos sem espaço para reflexão ou diálogo, já a autoridade consiste na responsabilidade do professor em colocar-se como construtor no processo de desenvolvimento de leitura e escrita diante de uma relação entre o ensinar e o aprender em que se assume responsabilidade pelo mundo e pelo aprendizado dos alunos.

Arendt (2000) ainda chama a atenção para o fato de que a crise na educação está ligada também ao abismo entre professor e aluno que se torna cada vez maior e isso ocorre porque o professor não assume sua responsabilidade e não está preparado para lidar com os desafios colocados nesse momento. A escola precisa ser um espaço de movimento entre o aluno e o mundo, entre a cultura e entre o conhecimento sistematizado, porém a escola não possibilita, muitas vezes, esse encontro com o mundo, logo, não assume sua função de instrumento para a cidadania.

O aluno não é tratado como sujeito, mas como objeto e isso é o que se objetiva na atual educação porque quando o aluno é *coisificado*, ele não faz conflito, não cria ruído e não é apenas um indivíduo que não gera ruído na sala de aula, mas um indivíduo que não gera ruído na sociedade, serão adultos que não reivindicam, não pensam e não criticam.

O professor não olha para o aluno como sujeito, mas, durante a prática educativa, o aluno é anulado diante da atitude neurótica do professor em educá-lo, em

discipliná-lo de acordo com o componente curricular e com os objetivos do professor, como salienta Rodrigues (2007).

O professor não entende o quanto essa fase da alfabetização é importante para a formação psíquica desse aluno e como o brincar pode privilegiar áreas de desenvolvimento, inclusive, áreas como a leitura e a escrita, e, diante disso, os alunos criam aversão à escola, aos estudos e às práticas de leitura e de escrita.

Tal ideia de aversão aos estudos foi percebida quando se iniciou a pesquisa de campo e, durante a apresentação da pesquisa para os alunos do 2º ano, uma aluna espontaneamente disse para a professora em relação à fala da pesquisadora sobre o motivo de estar ali:

*Tia, eu vou ter que estudar até quando for velha? (Fala da aluna do 2º ano)*

Os alunos não compreendem o porquê estar na escola, o porquê aprender, o porquê ler ou escrever e isso ocorre, em grande parcela, porque os professores estão despreparados, não assumem sua função de intelectual e de provocador no processo de construção do conhecimento.

O professor é tratado como objeto pela gestão, pela SME e pela sociedade, por isso trata o aluno assim; o professor é tratado como *coisa*, por isso vê o outro também como *coisa*, de acordo com Rodrigues (2007). Essa atitude está relacionada à qualidade na educação que tanto se idealiza, mas que não se concretiza, pois nas aulas “não acontecem as conexões com a cultura escolar – trocas simbólicas” (RODRIGUES, 2007, p. 457).

A Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), LDB, assegura o acesso de todas as crianças à escola, mas diante de tal legislação o que vemos é uma acomodação da massa, isso quando há vagas, mas a qualidade na educação não se efetiva porque, inclusive, não se olha para o professor como o intelectual do processo, mas como coisa, indivíduo que deve cumprir metas e alfabetizar e não tem tempo para buscar conhecimentos e refletir porque precisa lecionar 40 (quarenta) aulas por semana para conseguir dinheiro para se sustentar.

O Ensino Fundamental não deve ser visto como um simples começo para as crianças que iniciam a fase escolar, mas como um novo início para o mundo, para a cultura e para a sociedade e quem sabe assim as transformações deixem de ser surreais.

O que encontramos, na maioria das escolas, são atividades dogmáticas em que aos alunos não é permitido o pensamento crítico, mas somente aqueles são passíveis de ser controlados. Faltam atividades que contêm objetivos claros que permitam ao aluno a viagem pelo texto, a descoberta e o diálogo que a leitura possibilita e excedem as atividades que o professor impõe a tarefa da leitura e a controla de forma que nada fuja do planejado.

A leitura dogmática é aquela em que o texto é visto como singular, enquanto, em sua essência, o texto é plural e abre para múltiplas leituras. O que encontramos na escola é essa típica leitura dogmática e não atividades que podem e devem possuir objetivos, mas que, ao decorrer do processo de ensino-aprendizagem, o aluno ultrapasse os objetivos, compreenda as diferentes possibilidades de sentido e construa seu conhecimento e seu pensamento dialogando com sua realidade.

A Secretaria Municipal de Educação e a direção escolar da escola, que consiste em objeto desta pesquisa, exigem a prática diária de leitura e as professoras alegam cumprir essa exigência, mas a leitura é trabalhada da forma mais grotesca possível, pois na “hora da leitura”, na sala do 3º ano, por exemplo, a professora escolhe um texto narrativo e o lê na frente da sala, não explora o texto e ao finalizar a leitura do mesmo ela pergunta se os alunos gostaram e quando eles vão responder (os que conseguiram entender o que aconteceu ali), ela logo trata de pedir para que eles se aquietem e continuem as atividades.

Diferente desse exemplo, a educação como processo é a que possibilita o jogo de ensinar e aprender a partir da leitura, que “implica a relação de cada um consigo mesmo e com os outros” (LARROSA, 1999, p. 140), numa perspectiva da educação para além da espetacularização, da mecanização e do engessamento que as escolas submetem os alunos.

Entretanto, o professor só se estabelece como aquele que presenteia com a leitura quando ele entende a leitura como aventura e não simples obrigação. Na leitura é necessária a entrega de ambos: tanto do professor e como do aluno para que a atividade seja multiplicada e transformada. A ideia é que

na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar. Por isso, depois da leitura, o importante não é que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar. (LARROSA, 1999 p. 142)

Entendemos que os recursos tecnológicos constituem um dos meios para o educador e para o educando durante o processo de construção do conhecimento, mas não são a chave para tal processo e os professores, a tecnologia é apenas uma ferramenta para o ensino e não a peça fundamental. O que é necessário é que os recursos disponíveis possam efetivar-se como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem e não apenas como artigos decorativos que irão tornar-se sucatas nas escolas, sendo as relações humanas o foco.

## ***5.2 Qualidade na educação e suas implicações***

Ao falar em educação de qualidade é necessário fazer menção a controle da qualidade total, modelo capitalista de produção que se iniciou no Japão, espalhando-se por toda a sociedade capitalista e que invadiu as escolas brasileiras, inclusive, as públicas (MACHADO, 1994). Num plano de gestão baseado no controle da qualidade total, a qualidade é a alma dos negócios, e acredita-se que se houver uma melhor qualidade, logo, haverá uma maior produtividade.

A questão que vem ao encontro do objeto de estudo do presente trabalho é que a equação capitalista (melhor qualidade resulta numa maior produtividade) sobrepôs os muros das indústrias e das empresas e está presente também nas instituições escolares. Diante disso, os sujeitos envolvidos, pais e alunos, são vistos como clientes e deve-se priorizar pela satisfação do cliente (MACHADO, 1994, p. 14). Assim, a escola passa não apenas a atender à demanda do capital, como incorpora essa dinâmica na qual qualidade é considerada como uma adequação ao uso, e a escola deve oferecer meios para que os seus “clientes” fiquem satisfeitos.

Quando isso ocorre, a escola deixa de exercer sua função social, pois se tem a concepção de que se deve treinar os envolvidos nesse modelo de gerenciamento da educação, a partir de um tratamento homogêneo no qual não se considera as singularidades de cada um, não se prioriza por atividades de reflexão, mas apenas por atividades de repetição, buscando-se o controle das pessoas e de tudo o que fazem (MACHADO, 1994, p. 16). Esse é o quadro encontrado hoje nas escolas, como pudemos observar durante a pesquisa de campo, uma vez que se percebe uma educação que vem sustentar e fortalecer o modelo capitalista, não possibilitando uma construção

durante o processo ensino-aprendizagem, mas, na verdade, a intenção é controlar não só o processo de aprendizagem, como também os sujeitos envolvidos.

Esse modelo de controle da qualidade total reforça o tecnicismo, modelo educacional que continua impregnado nas escolas, no qual o professor coloca-se como controlador do processo de ensino, adestrando os alunos para que sejam capazes de atingir os objetivos que são traçados pela própria escola ou pelo PNE (BRASIL, 2011 – 2020) ou pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2013). E nessa perspectiva, a qualidade é medida pelos índices alcançados nas avaliações internas e externas, não se atentando para o esvaziamento da construção do conhecimento e do pensamento crítico dos alunos.

Apesar desse quadro pessimista, podemos encontrar uma possibilidade para a educação de qualidade em Larrosa (2014): a escola pública com a ideia real de pública, pois o autor acredita que a questão de maior preocupação na crise da educação contemporânea é a destruição de sentido do público, pois se valoriza o individualismo e não o interesse de todos, mas o interesse da classe dominante, daqueles que detêm o poder.

Desde o momento em que a burguesia tomou o poder e considerou que a educação deveria objetivar a perpetuação dos interesses burgueses, a escola pública começou a perder sua concepção de receber os alunos e tratá-los do ponto de vista da igualdade, pois está sendo assumida cada vez mais por corporações, por empresas, por interesses econômicos e cada vez menos pelo Estado, pelo interesse social e comum. Uma vez que

o aprendizado, para o capital, deve ter como foco as mudanças comportamentais do educando, no sentido deste localizar-se dentro da cadeia produtiva, através da conscientização de seu papel como fornecedor e cliente, buscando-se, inclusive, a padronização do trabalho mental. (FIDALGO, 1994, p. 35)

O objetivo a priori da escola não é a formação social do aluno, mas educá-lo para a sociedade de consumo, para atender aos ideais capitalistas, condicionando o ato de pensar, a criatividade dos alunos, modelando e padronizando um comportamento que é esperado pelo capital, e não consideramos isso como educação de qualidade. A escola pública está cada vez mais privatizada, é pensada sob a óptica do sistema econômico, em função de interesses particulares, e não depende do título de escola particular ou não, pois a educação está sendo privatizada mesmo com o título de pública porque

a privatização depende de suas lógicas de funcionamento, [...] quando a educação está a serviço da empresa, do futuro, do empreendimento, do investimento. (LARROSA, 2014)

O cuidado a ser tomado é de que o professor não perca sua capacidade de decisão nem sua capacidade de reflexão filosófica e conceitual sobre educação e não se converta num mero reprodutor de políticas, seguindo receitas milagrosas que não levam a lugar algum. É preciso que a educação seja concebida como construção diária a partir da relação entre professor e alunos, destacando a perspectiva de igualdade, de responsabilidade e consciência, porque ao se assumir como educador, o sujeito precisa ter consciência de sua função de agente transformador de realidades, de pensamentos.

O autor propõe o rompimento com o discurso pedagógico dominante que continua a impedir a reflexão e o pensamento crítico, perpetuando as desigualdades colocadas na sociedade, uma vez que os educandos não são levados a pensar, mas a reproduzir, a produzir e a realizar atividades.

Uma proposta de educação que ultrapasse os atos mecânicos é um desafio, pois para isso é necessária uma nova configuração de atividades, afinal os modelos prontos existentes mais se assemelham à lógica fabril, na qual o aluno é tratado como uma matéria prima que precisa ser moldada de acordo com a lógica contemporânea pautada no consumo. O aluno precisa ser visto como aquele

que dispõe, também, de uma série de tramas nas quais as entrelaça de um modo mais ou menos coerente. E cada um tenta dar sentido a si mesmo, construindo-se como um ser palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu. (LARROSA, 1999, p. 23)

Assim, o aluno constitui-se como um ser social que vai formando-se e construindo-se como sujeito crítico a partir das convivências que estabelece, das influências que recebe, das mediações realizadas nas ações pedagógicas e das leituras feitas, numa busca constante de descobertas e ressignificações. Ou seja, o que ocorre durante o processo de alfabetização, ao decorrer do processo de aprendizagem, as experiências do aluno fazem quem ele é.

Como então é possível um sujeito crítico e reflexivo se as práticas na sala de aula não proporcionam reflexão, não possibilitam que o aluno pense, mas perpetuam atividades que são centralizadas em repetição e não na liberdade de expressão?

Não há uma única resposta para essa questão, mas se pode pensar numa forma de se romper com esse modelo estabelecido que é por meio do trabalho com a leitura,

uma vez que a educação vai além da mecanização, sendo priorizadas atividades que permitam a construção do conhecimento, a transformação das informações disponíveis mediante tantos recursos tecnológicos em conhecimento sistematizado, descobertas a partir das experiências de aprendizagem. Uma vez que

a consciência de que o eu não é senão uma contínua criação, um perpétuo devenir: uma permanente metamorfose. E essa metamorfose tem seu arranque e sua força impulsora no processo narrativo e interpretativo da leitura e da escrita. [...] ler e escrever (escutar e falar) é colocar-se em movimento, é sair sempre para além de si mesmo, é manter sempre aberta a interrogação acerca do eu se é. Na leitura e na escrita, o eu não deixa de se fazer, de se desfazer e de refazer. [...] Somente o combate das palavras ainda não ditas contra as palavras já dita permite a ruptura do horizonte dado, permite que o sujeito se invente de outra maneira, que o eu seja outro. (LARROSA, 1999, p. 39 e 40)

Por meio de Larrosa (1999) e das observações realizadas no ambiente escolar ao longo desta pesquisa, podemos corroborar a ideia de que a leitura e a escrita são a porta de entrada para a construção da consciência, que não é momentânea nem permanente, mas uma construção e reconstrução que ocorrerá nos momentos em que o aluno conceber a leitura não como uma decodificação de palavras, mas como uma possibilidade para um mundo de descobertas, encontros e desencontros.

As práticas educativas atuais levam o aluno a pensar que precisa sair pronto da educação básica para o mundo, mas, na verdade, o aluno precisa entender que o mundo é sempre uma incógnita e que o movimento de fazer, refazer e desfazer é que lhe permite ser sujeito e traçar um diálogo permanente com a sociedade e com o que ocorre nela.

O professor deve ser aquele que conduz o aluno ao encontro consigo mesmo, num processo em que a formação não seja um fim, mas uma aventura, na qual a “viagem exterior se enlaça com a viagem interior, com a própria formação da consciência, da sensibilidade, do caráter do viajante” (LARROSA, 1999, p 53), não podendo ser ignorados alguns elementos como o meio, as pessoas com as quais se convive e as experiências que se dão pelo caminho.

A leitura e a escrita não são ferramentas essenciais apenas para que o aluno encontre espaço no mundo do trabalho, mas para que ele passe a olhar o mundo de uma maneira ímpar, deixando de lado o olhar romântico, absorvendo-se do olhar crítico,

traçando um diálogo com os fatos ao redor, modificando-se e transformando sua realidade e seu espaço.

O embate é que o texto na escola não encontra esse espaço reflexivo, mas um espaço restrito em que a partir dele são veiculadas verdades de discursos dominantes que continuam a oprimir a formação crítica e social do aluno. Encontramos, na escola, na sua maioria, como proposta de atividade do trabalho docente, textos que se dirigem ao leitor, impondo maneiras de ver o mundo, maneiras de se comportar, textos que reafirmou o discurso dominante sob o qual a educação se fundou e permanece.

Outro grande problema quanto à qualidade na educação envolve tecnologias na educação, uma vez que se vincula qualidade à presença ou não das tecnologias na escola, contudo o

acesso democrático às informações poderia representar um avanço para a superação das amarras das contradições sociais, pois tecnicamente isso seria possível, no entanto, as mudanças tecnológicas dentro do âmbito do capitalismo servem cada vez mais à exclusão e a diferenciação social. (FIDALGO, 1994, p. 35)

Dessa forma, colocamos uma pergunta: as tecnologias impedem os processos educacionais? Pensamos que sim quando tais tecnologias impedem que o professor seja construtor do conhecimento e torna-se um anexo do processo de ensino de aprendizagem. A tecnologia pode favorecer a construção do conhecimento desde que leve o aluno a pensar, a refletir e acreditamos que uma educação de qualidade é aquela que permite o aluno pensar, construir e formular seus conhecimentos.

Na escola em estudo, as tecnologias não impedem os processos educacionais, mas, em alguns casos, é o professor que não possibilita que os processos ocorram, pois insiste em não ouvir o aluno, não possibilita que ele opine, não se atenta para a real necessidade dele e continua fazendo e passando e passando - a redundância é proposital!- apenas o que está na grade curricular.

Durante os meses de pesquisa de campo, não houve nenhum momento em que houve uma roda de conversa, em que a sala estivesse organizada de outra forma que não fossem as carteiras enfileiradas, oportunidade de ouvir a opinião dos alunos ou de querer saber o que pensavam sobre o conteúdo e as ações em sala de aula.

Muitos alunos apresentavam dificuldades na escrita de palavras e na resolução de problemas matemáticos, mas as professoras ignoravam a chance de usar algum jogo, o laboratório de informática, os tablets ou uma dinâmica diferente do *passar o ponto* para poder ajudar os alunos nessa dificuldade. Aqui podemos identificar uma

descaracterização do professor como elemento de tecnologia social que aliado a unidade escolar promove a transmissão do saber.

Quando as três professoras (1º, 2º e 3º ano), que fazem parte do nosso universo de pesquisa, foram questionadas quanto ao uso de tecnologias durante o processo de alfabetização responderam que não fazem uso de tecnologias com os alunos porque o laboratório de informática não funciona, ou porque não sabem mexer com os tablets ou ainda porque o número de alunos é grande, ou porque não tem um mediador para auxiliar nessa utilização. As justificativas quanto ao não uso das tecnologias disponíveis foram inúmeras e o único recurso que elas disseram que utilizam é o DVD para passar para os alunos alguns filmes de animação.

As professoras do 2º e do 3º ano informaram ainda que não utilizam livro didático em sala de aula porque os livros têm conteúdos que estão

*a frente dos alunos. Faço um apanhado: internet, nos livros que eu possuo, e vou fazendo uma coletânea de textos para passar na lousa, atividades diversificadas como cruzadinhas, caça-palavras e outro tipo de atividade mais lúdica para não ficar só em texto e questionário, que eu acho que além de ser muito cansativo, a criança não se prende a isso, então, eu pesquiso, algumas coisas eu trago impresso como atividades para eles e textos eu ainda passo coisa na lousa porque eles também precisam de escrever para ter essa “coisa”. (Fala da professora do 3º ano)*

A professora do 3º ano julga ser necessário que os alunos copiem exercícios e textos da lousa para que desenvolvam a caligrafia, mas a maioria das atividades são impressas para que mais atividades possam ser passadas e assim se passam as 4 horas de permanência na escola. Nos três meses de 2015 de pesquisa de campo, os alunos do 3º ano sempre se sentaram em filas e só saíram da sala de aula para frequentar as aulas de Educação Física e Arte, evidenciando que a escola ainda mantém a estrutura de acomodação de corpos, treinamento e disciplina.

Já a professora do 1º ano argumentou quanto a não utilização do livro didático que

*fica difícil de usar com todos eles [alunos] porque o livro já veio numa fase para criança que já sabia ler. Então, essa fase inicial mesmo de, da alfabetização não. Eu vou construindo meu material, vou pesquisando atividades de acordo com os níveis que eles estão e vou construindo meu material. (Professora do 1º ano)*

O que percebemos é que essas professoras não fazem uso do livro didático por possuírem uma visão crítica de que o conteúdo a ser trabalhado deve ser transformado ao longo do processo e não seguido como uma receita, que é o que ocorre em relação ao uso do livro didático por muitos outros professores. Contudo, a pesquisa que essas professoras julgam fazer se configura no ato de copiar e colar da internet, portanto, não conseguimos observar reflexão nessas atividades por parte dessas profissionais.

Seria interessante que as professoras explorassem o livro, afinal é um recurso disponibilizado pelo Ministério da Educação e que aborda textos diversos, fatos e atividades de forma interdisciplinar que podem ser adaptados às aulas e aos conteúdos que devem ser trabalhados, mas se fecham em discursos disciplinares e hierárquicos, mostrando pouco interesse em despertar o interesse, instigar a curiosidade ou levar o aluno a pensar durante as inúmeras atividades realizadas.

Percebemos uma clara situação em que buscar e diferenciar meios visando à construção do processo ensino-aprendizagem não ocorre, não apenas por não utilizarem tablets ou laboratório de informática, mas pela maneira como a aula é conduzida: as professoras do 2º e do 3º ano sempre na frente da sala, alternando-se em ficar de pé na frente da lousa para explicar a matéria ou ler o texto passado, ou sentadas corrigindo cadernos ou preparando aula enquanto cada aluno faz sua atividade individualmente. No período de pesquisa, apenas a professora do 1º ano deslocava-se pela sala e buscava acompanhar os alunos individualmente, o que acaba chamando a atenção para a questão do fazer por fazer e revelando as mazelas cíclicas do processo do educar

Diante da realidade escolar em estudo, levantamos alguns questionamentos: Por que há tantos alunos que se distanciam da leitura? Por que tão grande número de alunos desaprova a leitura? Vemos, na escola, que o trabalho com leitura consiste no

discurso pedagógico [que] dá a ler, estabelece o modo de leitura, tutela a leitura e avalia. Ou, dito de outra maneira, seleciona o texto, determina a relação legítima com o texto, controla essa relação e determina hierarquicamente o valor de cada uma das realizações concretas da leitura. O discurso pedagógico dogmático [...] deve assegurar a univocidade do sentido e, para isso, deve “programar”, de alguma maneira, a atividade do leitor. (LARROSA, 1999, p. 130)

Pela maneira como se trabalha a linguagem na escola, cria-se um abismo entre o aluno e o aprendizado. O desafio de trabalhar leitura como propomos acima é que para tal o aluno precisa ultrapassar a decodificação e dialogar com o texto, perceber as linguagens colocadas, buscar o não-dito nas entrelinhas, aproximar-se do texto para

conhecê-lo, descobri-lo e entendê-lo e também para encontrar a si mesmo. A ação de ler deve estar na ideia de se extravasar o texto e o abrir para o infinito, por isso, a associação de leitura com aventura, com viagem, com descoberta do mundo, da história e de si mesmo. Trata-se de abordar o texto como um objeto simbólico.

Diante disso, podemos nos remeter a um aluno crítico e ao objetivo a priori da educação contemporânea que consiste em “educar um ser que não se deixe enganar” (LARROSA, 1999, p.153). A ideia de educação como processo é aquela que coloca o aluno como aquele que terá um olhar crítico para a televisão, para a mídia, para as redes sociais, para os jornais e para as informações que são colocadas, que reproduzem, manipulam e até falsificam os fatos e até mesmo para a prática docente e as atividades propostas.

#### O retrato da educação hoje é

as crianças são também sacrificadas a esse ídolo ávido de sangue infantil, cujos nomes são Progresso, Desenvolvimento, Futuro ou Competitividade. Nosso mundo baseia-se na inovação permanente e sistemática: de uma maneira tão compulsiva que já se converteu numa tradição e talvez em forma de conformismo o fato de nós solicitarmos, constantemente, a novidade, o original, o espontâneo e o inovador. Mas ao preço e convertê-los imediatamente em mercadoria, através de sua adaptação às leis de mercado. Nosso totalitarismo não é o da destruição física de toda novidade possível e nem tampouco é o de converter a novidade em um instrumento para a produção totalitária de um mundo ideal. Nosso totalitarismo consiste na captura pragmática da novidade, em sua administração e em sua venda no mercado do Futuro. A espera do inesperado, que teme em cada nascimento, converteu-se, no nosso mundo, na fabricação e na administração da novidade.

[...]

Uma imagem do totalitarismo: o rosto daqueles que, quando olham para uma criança, já sabem, de antemão, o que veem e o que têm e fazer com ela. (LARROSA, 1999, p. 191 e 192)

Assim, vemos que a figura do professor em sala de aula configura-se em totalitarismo, uma vez que não se permite o outro manifestar-se, dizer, pensar, ser ele mesmo. Isso fica muito claro ao observarmos as aulas de educação básica de 1º ao 3º ano em que o aluno não tem o direito de falar, só de pedir para ir ao banheiro, beber água, explicações sobre a atividade e isso com algumas restrições. Confunde-se autoridade com totalitarismo e essas ações de totalitarismo nessas séries iniciais do Ensino Fundamental interferem e influenciam em todo o período escolar desse aluno que não recebe oportunidade de falar, pensar, nem muito menos refletir ou dialogar.

Os documentos hoje que norteiam a alfabetização e colocam-na como prioridade são elaborados de acordo com interesses de instituições de financiamento, como o Banco Mundial, que têm por objetivo atender a interesses mercadológicos e neoliberais que estruturam a sociedade ocidental e acabam por mecanizar a educação.

Quando se menciona educação/alfabetização em prol do desenvolvimento, fala-se de desenvolvimento econômico, são estabelecidos os conteúdos disciplinares e colocadas as metas a serem atingidas. Nessa perspectiva, “predominam a falta de qualificação profissional, o esvaziamento dos conteúdos escolares e a desqualificação das instituições educacionais” (SILVA, 2002, p. 105).

Temos uma educação voltada para o consumo, para a alienação e nesse quadro também se encaixa o processo de alfabetização. Os conteúdos são minimizados, o acesso à cultura letrada fica restrito, enquanto se aumentam projetos que não têm ligação com o projeto anual de cada professor e acaba comprometendo o andamento das aulas e não trazendo muitos conhecimentos pelos alunos, uma vez que não se permite que tais alunos façam um caminho de descobertas, pesquisa e envolvimento, mas se faz por fazer.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2013) muito nos preocupa por colocar metas que são superficiais quanto ao combate ao iletrismo. Os alunos ao chegar no 3º ano do Ensino Fundamental não são leitores no seu sentido pleno e isso se propaga para os decorrentes anos de ensino e o resultado é catastrófico: alunos que concluem o Ensino Fundamental não sabem ler e escrever efetivamente.

E quando perguntamos para as professoras se elas conheciam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa promulgado em 2013, elas alegam já ter ouvido falar sobre isso na mídia, mas que a Secretaria Municipal de Educação nem a direção escolar nunca abordaram esse assunto e por isso desconhecem sua função e potencialidade. Mais uma vez corrobora-se a ideia de que o professor não é um sujeito crítico, pois professoras alfabetizadoras não deveriam utilizar Secretaria ou direção escolar como âncora para justificar o não conhecimento de um plano nacional que tem como foco professores alfabetizadores, mas deveriam buscar conhecer as leis que regem o processo de alfabetização e que irão interferir diretamente no trabalho do educador e na vida escolar dos alunos.

E mais uma vez verificamos a ideia do *faz de conta*, já que o órgão responsável pela educação no município ignora as diretrizes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2013) e do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2011-

2020) que salientam a importância de as escolas seguirem as metas propostas, uma vez que o objetivo é a alfabetização da criança até os 8 anos de idade, promovendo cursos e espaços de formação.

As professoras alegam que a alfabetização de todos os alunos até os 8 anos não se concretiza, pois cada aluno tem sua particularidade e são muitos os desafios encontrados por elas, alegam que

*São muitas as questões que impedem que isso [alfabetização até os 8 anos] aconteça de fato: salas numerosas, que impossibilitam o professor de dar a atenção necessária aos alunos que mais precisam e que, portanto, tem mais dificuldade; falta de apoio das famílias, que não acompanham adequadamente o dia-a-dia de seus filhos, através dos deveres de casa e criação do hábito de estudo; falta da recuperação paralela, com professores oferecendo reforço aos alunos que apresentam maiores dificuldades. (Fala da professora do 1º ano)*

E ainda dizem que a alfabetização até os 8 anos

*Não é verdade. Tenho alunos que já têm 9 anos e não estão alfabetizados, assim como sei de alunos que estão no 4º e 5º ano e que mal escrevem o próprio nome. Fazem-no automaticamente. (Fala da professora do 3º ano)*

É preciso que se aja e se entenda que a escola e o processo de alfabetização são de suma importância para a concretização da democracia, pois só com cidadãos alfabetizados e que, conseqüentemente, saibam ler, escrever e se expressar, é que se pode pensar na democracia e na cidadania. As escolas precisam assumir a responsabilidade que pertence a elas, formar seus alunos como leitores e não como meros decifradores, é preciso romper com o iletrismo, senão os dados e os fatos serão cada mais decepcionantes. E esse quadro continuará assim,

enquanto se continuar apostando nos métodos (concebidos para formar técnicos especializados) e se esquecendo da cultura letrada (direito de qualquer criança que nasce nos tempos da interconexão)

[...]

Não podemos reduzir a criança a um par de olhos que veem, a um par de ouvidos que escutam, a um aparelho fonador que emite sons e a uma mão que aperta com torpeza um lápis sobre uma folha de papel. Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa e que tenta incorporar a seus próprios saberes esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua que é a escrita, todas as escritas. (FERREIRO, 2002, p. 36)

As formas de aprender que as crianças obtêm por si só não podem ser ignoradas, mas olhadas com atenção, riscos não são simples rabiscos, mas uma ânsia de tentar se expressar e fazer uso da linguagem. Uma situação observada no 2º ano permitiu perceber como o aluno tenta incorporar o que aprende em sala de aula ao seu próprio saber, utilizando meios diversos para construir seu aprendizado. Ao perguntar sobre a tarefa de matemática para o 2º ano, a professora depara-se com a seguinte resposta

*Tia, eu usei a ração do meu cachorro! Tinha continha que acaba meus dedinhos, aí eu peguei a ração e deu certo! Acredita? (Fala de um aluno do 2º ano)*

Diante de tal resposta, a professora respondeu que ela já ensinou a calcular com a cabeça, que basta colocar alguns números na cabeça e outros no dedo. Ignorou-se a fala do aluno e principalmente a forma como ele buscou construir seu raciocínio e ela ainda olhou para o fundo da sala e disse

*Ele é terrível. Não se deixe enganar! (Fala da professora do 2º ano)*

E ao decorrer da aula, o aluno não se mantinha sentado, era chamada a sua atenção diversas vezes, não terminou as atividades para ir a tempo para a aula de Arte, o que nos faz pensar se essa indisciplina não seria a forma que ele encontra de

sinalizar sua não-existência no interior das relações educativas, ou seja, fazem de tudo para indicar a sua tênue presença perante o outro e sua fragilidade em ser sujeito. (RODRIGUES, 2007, p. 457)

A professora poderia ter dado voz ao aluno no momento de sua explanação sobre a forma como desenvolveu aquela operação matemática para que ele pudesse sentir-se realmente parte daquela relação educativa, uma vez que suas descobertas, por mais simples que sejam, não sejam ignoradas, pois há nelas muito significado e permitem que ele posicione-se como sujeito da sua construção do conhecimento e não seja reflexo de aulas em que todos devam pensar igual e realizar as atividades da mesma forma. Por outro lado, a atitude da professora demonstra que a escola vem cumprindo exatamente o seu papel que é de não permitir que os ruídos gerados por aqueles que podem subverter o sistema flagelado de ensino incentivem outros alunos de buscar quebrar a mecanização que lhes é imposta.

Assim, é preciso ultrapassar a ideia de treino de uma mera técnica de leitura e escrita e permitir que os alunos tenham experiências e não apenas desenvolvam

habilidades. As medidas para a alfabetização das crianças precisam estar conectadas e voltadas ao acesso à cultura e ao conhecimento sistematizado e não se reduzir apenas a disciplinas específicas, como Língua Portuguesa e Matemática.

A alfabetização precisa ser tratada não com meta, mas como direito de crianças que se tornarão cidadãos num mundo em que as diferenças sejam abordadas como riqueza e não como problema. E para esse direito ser alcançado, o processo de alfabetização deve contemplar uma aventura e não um treino em que as crianças são tratadas como adultos em miniaturas, (FERREIRO, 2002).

É preciso entender que “ler não é mesmo que decodificar; que ser alfabetizado não equivale a “saber alfabeto” (FERREIRO, 2002, p. 58). Só quando ultrapassarmos a forma como hoje a alfabetização ainda é concebida que poderemos encontrar alunos escritores e leitores efetivamente. E para que isso realmente se efetive todos precisam estar comprometidos com a mudança e com o fato de permitir que haja liberdade nesse processo, pois por mais que ações repetitivas sejam, em muitos momentos, necessárias para que o aluno possa dominar o código de escrita e leitura, há formas de encantar o aluno, como, a utilização de fantoches para introduzir um novo assunto relacionado ao uso de uma determinada letra, para explicar por que se usa m antes de p e b e não n e também para contar a histórias, além de pensar que a saída da sala de aula para que o aluno conheça o entorno da escola e tenha contato com o meio que o cerca é um caminho para que ao aluno, a partir dessa convivência e das experiências que serão vivenciadas, possa também aprender.

Na unidade escolar em estudo, os professores desenvolveram um projeto imposto pela Secretaria Municipal sobre Vinicius de Moraes. O projeto exigia que os professores trabalhassem textos do poeta, fizessem cartazes e desenhos sobre tais textos e ainda que cada sala preparasse uma apresentação sobre o poeta. Entretanto, o problema está justamente nessa imposição e no curto prazo para se desenvolver tais atividades, o que fez com professores retirassem atividades prontas de blogs e não se preocupassem em aproximar os alunos da obra do poeta e da grandeza de suas obras.

O processo de alfabetização está repleto do “fazer por fazer”, Secretaria Municipal impõe um trabalho a ser desenvolvido, professores “engolem” tais projetos e pouco se envolvem, devido até ao pouco tempo, e os alunos não conseguem se envolver com o que é proposto por faltar sentido e conexão com as outras atividades e porque são tratados como coisa, como um produto que precisa cumprir as atividades estipuladas

para o dia do espetáculo: apresentação do projeto que contará com algum representante da SME.

Diante de tal observação, vemos que o projeto possibilitaria uma oportunidade de o aluno se envolver com leitura e escrita, mas as práticas do processo de ensino-aprendizagem estão cada vez mais excludentes e corroboram a ideia de que é preciso se ater para os objetivos do Ensino Fundamental, para os conteúdos disciplinares que são estabelecidos, para a qualificação e remuneração dos professores e para os caminhos que se abrem diante dos alunos, para que seja possível romper com os empecilhos de um processo de alfabetização com qualidade.

A modernidade teve como método

cerrar os indivíduos num espaço delimitado por paredes, grades e fechaduras, com o interior idealmente diagramado para os fins específicos de cada instituição, em intervalos regulares de tempo, cujos limites e pautadas devem ser igualmente estritos. Rotinas idênticas e progressivas se repetem em tais condições, com frequência diária e durante longos períodos da vida de cada sujeito. Não se deve subestimar a importância desse treinamento corporal, tão metódico e a portas fechadas, visto que [...] a função primordial da escola não consistia prioritariamente em instruir os alunos em determinados saberes ou conhecimentos práticos, mas em habituá-los a permanecer tranquilos e a observar pontualmente o que lhes é ordenado. (SIBILIA, 2012, p. 28)

É possível relacionar essas características da escola ao observar a rotina dos alunos de 1º ao 3º ano, uma rotina cansativa e repetitiva. Nas três salas observadas, os alunos diariamente fazem algumas atividades básicas: quando bate o sinal para adentrarem para as salas, forma-se fila de cada turma, faz-se algumas orações e cada turma direciona-se para a sala acompanhada pela professora; ao chegar a sala, são orientados a colocar a mochila na cadeira e o caderno é entregue pela professora ou retirado da bolsa; o cabeçalho (nome da escola completo, cidade e data, nome completo do aluno, e características climáticas do dia, por exemplo, “O dia hoje está chuvoso”) é colocado na lousa pela professora e o aluno copia-o no caderno; professora vai até um calendário que fica na sala e junto com os alunos marca a data, o mês e o dia da semana.

Ao perguntar para a professora do 1º ano por que razão diariamente o aluno passa por esse ritual, a justificativa foi que

*assim os alunos aprendem disciplina e regras e com o cabeçalho e o calendário, eles treinam o nome da escola, da cidade e seu próprio nome, exercitando a escrita. Fazer esse exercício diário do cabeçalho*

*ajuda o aluno a ter noção de espaço e a utilizar margens e linhas do caderno direito. (Professora do 1º ano)*

Tal justificativa da professora corrobora a ideia de que a escola prioriza atos mecânicos com o intuito de disciplinar os alunos. Vemos são ações que esvaziam o significado relevante da aprendizagem, principalmente as que envolvem a escrita e a leitura, pois o aluno precisa muito mais do que saber escrever o nome da sua escola, ele precisa conhecê-la e defendê-la, ele pode exercitar a escrita do seu nome de formas diferentes que não seja como parte do cabeçalho, algo sem utilidade, mas como assinatura de um texto que escreveu ou de um desenho realizado. É óbvio que o processo de alfabetização é um importante período para que o aluno desenvolva habilidades, como a escrita, e para isso é necessária a realização de atividades que venham reforçar o trabalho com a caligrafia do aluno, mas caberá ao professor buscar maneiras de tornar isso menos maçante e mais contextualizado e dinâmico, mostrando ao alunos os objetivos da atividade, destacando sua importância para que ele desenvolva tal capacidade.

A escola mantém a concepção bancária da educação, como propõe Freire (2005), o professor trata o aluno como balde, ou seja, o professor detém o conhecimento e ao aluno cabe memorizar, arquivar as informações que são passadas. O aluno não tem voz, não se permite sua criatividade nem mudanças, por isso o aluno continua na alienação e na ignorância.

Sibilia (2012) propõe que mediante tantas mudanças de concepção da linguagem e de formas de se comunicar e de ter acesso as informações, o professor precisa ser

o mediador ou articulador dos significados produzidos por todos, que circulem de modo mais ou mesmo igualitário na situação da aula, estimulando assim a construção conjunta de conhecimentos e protagonismo dos jovens nessa tarefa. (SIBILIA, 2012, p. 117)

As mudanças necessárias para a reformulação da escola atingem também ao corpo discente, pois

o aluno também deixaria de ser um mero receptáculo de conteúdos a ele transferidos de cima para baixo, para se tornar um sujeito ativo e autônomo: um intrépido aprendiz, capaz de se lançar com força própria nas descobertas educativas (SIBILIA, 2012, p. 117)

Um ponto que elucidada o porquê de a escola manter formas tão perversas é a própria formação do professor, são raros os professores críticos e políticos, que têm

compromisso com a construção do aprendizado. Tanto que a professora do 3º ano destaca que

*professor ganha mal, porque, muitos, nem todos, sabem que não têm formação para ganhar bem porque sabe que esses mil e pouco é muito. Tem professor que não merece o salário de mil e pouco que recebe. (Fala da professora do 3º ano)*

E aqui salientamos mais uma vez uma ideia já abordada anteriormente de que sala de aula tornou-se espaço de subsistência, professores não assumem o papel de intelectual e não se responsabilizam pela educação, esquecem-se de que podem até ganhar pouco, mas a aula não pode perder a qualidade por esse motivo, porque se a mesma lógica da fábrica aplicar-se à escola: quanto vale a educação de cada aluno?

Não se pode definir a educação como um produto, cujo valor é aferido a partir dos custos dos insumos produtivos, mas é preciso perceber a educação como processo de formação, onde se inclui o processo de ensino-aprendizagem, inclusive o processo de alfabetização.

A educação precisa caracterizar-se como experiência, busca, descoberta; o aluno precisa assumir-se como sujeito de todo esse processo. Enquanto o aluno for tratado como objeto, ele não irá entender a escrita e a leitura como ferramentas de criticidade, pois continuarão passivos e acomodados à opressão da sociedade, logo, não transformarão sua realidade.

Desde a educação infantil, busca-se “domesticar as crianças” (FREIRE, 2005, p. 70). Tal assertiva é facilmente comprovada no cotidiano escolar, pois as ordens de conduta e comportamento são deliberadamente ditadas pelos professores e aos alunos cabe apenas a obediência e a adaptação.

O que é muito relevante no processo educativo é a interação entre os sujeitos envolvidos, as ideias, as ações, as experiências e os artefatos num contexto social e culturalmente facilitador e estimulante. Quando há essas características, passa a existir o querer, o prazer e o estar na escola, contudo, tais características são raras na unidade escolar que consiste no objeto de estudo dessa pesquisa, pois são escassas as vezes em que o aluno pode sentar-se junto com o outro para fazer a atividade, para ler, para escrever um texto coletivo, para fazer experiências matemáticas ou biológicas ou até mesmo para auxiliar um colega.

As atividades são individuais, sendo que o professor destaca o aluno que termina antes o ponto dado e mal consegue assessorar aqueles que têm dificuldade, pois o tempo é curto e as salas são numerosas.

O 1º ano hoje, 2015, possui 27 alunos. O 2º tem 24 alunos. Já o 3º ano, 32 alunos. A unidade escolar está no limite da quantidade de alunos adequada que a Lei nº 504/2011, que altera a artigo nº 25 da LDB nº 9.394/1996, determina: até 25 alunos nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e até 35 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em diante, sendo que o 1º ano ultrapassa esse limite determinado.

Entretanto, essas salas referem-se ao processo de alfabetização, fase em que se deve dispensar ao aluno maior acompanhamento e atenção, por isso o número de alunos por sala poderia ser reduzido, tanto que as professoras do nosso universo de pesquisa queixam-se quanto a esse número de alunos por sala, alegando que é difícil atender às peculiaridades dos alunos, tendo que cumprir com tantas metas propostas, desenvolver as atividades determinadas e ainda acompanhar alunos com necessidades especiais. Como salienta a professora do 2º ano em relação aos desafios encontrados

*Outra questão que dificulta alcançar esse resultado, é a quantidade de alunos na sala de aula, pois dar atenção, mediar o conhecimento, intervir para fazê-los avançar, é muito difícil com uma sala numerosa. (Fala da professora do 2º ano)*

Muitas outras queixas englobam o universo escolar e pouco observamos de atitudes para que os desafios apontados pelas professoras sejam superados. As justificativas são inúmeras, desde estrutura física da escola, capacitação dos professores, atitude da gestão escolar e remuneração baixa, e, muitas vezes, o professor coloca-se como vítima e não como agente transformador.

O professor desde os anos iniciais precisa objetivar o pensar, o diálogo, a liberdade, a criticidade e não a alienação, para que sua aula constitua-se como uma tecnologia social.

É preciso ainda que o professor olhe para o aluno como sujeito e não como objeto, que se atente para a importância da formação psíquica e social do aluno durante a fase de alfabetização inicial e que permita o brincar e o aprender numa unidade em que se estabeleça a inserção do sujeito na cultura letrada em que a representação de mundo se faça, inclusive, pelo uso do corpo nos jogos e brincadeiras. É preciso se pensar escola como um espaço de subversão dos interesses pautado na ordem do capital.

## 6. Algumas considerações

A escola na sociedade contemporânea, a partir de um ideal, é aquela que configura aspectos da ordem da igualdade, da fraternidade e da democracia, objetivando a formação cidadã do aluno. Contudo, é possível perceber que essa característica idealizada foi anulada pelo caráter prioritário da escola de atender às demandas da modernidade, demandas essas que podem ser resumidas em mão de obra treinada, consumo e crescimento do mercado. Dessa forma, encontramos uma escola que prioriza o adestramento das crianças, de uma forma autoritária que caracteriza a escola como uma ferramenta de controle da ordem capitalista.

É evidente que a educação básica é de extrema relevância porque é por meio dela que a criança inclui-se no mundo, pois, a partir das experiências na e da escola, é que a criança está em contato com o conhecimento sistematizado, com o domínio da leitura e da escrita e com diferentes culturas. Contudo, a educação hoje é vista sob a óptica de produto, pois se acomoda as massas e se sonda o desenvolvimento do aluno contabilizando a sua produtividade durante as atividades e não se consideram a criatividade, a espontaneidade, as falas, os pensamentos e as descobertas do aluno; a maioria das práticas de alfabetização acaba não possibilitando ao aluno o direito de pensar e, por essa razão, não é possível se romper de fato com o analfabetismo, porque ele está presente na escola.

O professor deve ser aquele que tenta conduzir o aluno ao encontro do conhecimento, num processo em que a formação não seja um fim, mas uma aventura, na qual a “viagem exterior se enlaça com a viagem interior, com a própria formação da consciência, da sensibilidade, do caráter do viajante” (LARROSA, 1999, p 53), não podendo ser ignorados alguns elementos, como, o meio em que o aluno está inserido, as pessoas com as quais ele convive e as experiências que se dão pelo caminho.

Para educar é preciso que o professor tenha implicância, responsabilize-se pelo aprendizado do aluno, mobilize e se sensibilize, capturando os sinais que o aluno transmite durante as atividades, sendo a escola um espaço de reinterpretação, transformação e diálogo com o mundo.

A possibilidade de transformação é aquela que rompe com o discurso determinante e com a subordinação do aluno, possibilitando o pensar e o movimento de fazer, refazer e desfazer ideias, conceitos e valores.

Em paralelo à educação, a pesquisa aborda as tecnologias no processo de alfabetização, e o que percebemos é que as tecnologias, durante o processo de alfabetização, têm a concepção de produto, pois, ao usar os livros didáticos disponíveis ou os blogs de educação que trazem atividades prontas, o professor não assume o posicionamento de intelectual, no processo de construção do conhecimento, é um apêndice de tudo o que está dado: livros didáticos, plano de ensino, legislação, atividades encontradas em blogs - o que pode consistir no grande problema da não qualidade da educação - não exercendo sua autoridade no processo de ponte entre o aluno e o mundo.

Os recursos tecnológicos deveriam ser usados na concepção de processo e não de produto, como ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, as tecnologias deveriam ser usadas para se pensar a prática docente e o processo de alfabetização, como meio para que o professor consiga ensinar o aluno a ler a escrever, partindo da relação que se estabelece entre o professor e o aluno, entre os alunos e entre as atividades propostas e o aluno.

As práticas observadas não podem, na maioria, ser consideradas como processo, por não se perceber um conhecimento aplicado e crítico durante a condução das aulas, mas práticas repetitivas e por vezes vazias que se concentram na figura do professor na frente da sala, ora escrevendo na lousa, ora explicando o que está escrito na lousa ou digitado numa folha de papel, reproduzindo uma aula tradicionalista em que o aluno é tratado como um depósito de matérias.

O que pudemos observar é que o laboratório de informática, os tablets, a sala de leitura, o pátio, a quadra e a própria sala de aula não são explorados: ao aluno cabe o confinamento enfileirado e silencioso. Não se permite ao aluno a descoberta, mas a disciplina e a repetição nos exercícios realizados.

Vale ressaltar que acreditamos numa educação para além dos moldes econômicos, numa educação como processo, a qual corresponde à ideia de educação em que ao aluno é permitido, possibilitado e instigado a olhar de forma crítica para o mundo que o cerca, seja televisão, mídia, redes sociais, jornais ou informações que são colocadas, que reproduzem, manipulam e até falsificam os fatos. A educação como processo é a que possibilita ir além dos resultados de exames padronizados, mas que permite uma dinâmica de atividades na qual o diálogo, o pensar, a reflexão, a descoberta e a aventura são movimentos constantes a fim de que se possa olhar com criticidade para a espetacularização, ora dos recursos tecnológicos, ora das teorias pedagógicas

milagrosas, num exercício de se buscar entender a realidade escolar. Entretanto, o que se observa é a educação como produto, já que os objetivos e as ações escolares estão voltados ao mercado.

Não foram observadas práticas no processo de alfabetização que se constituíssem como processo, como evidencia uma situação observada durante a pesquisa em que o professor realizava a leitura de algum texto na frente da sala para os alunos de maneira sistemática e não reflexiva, não era permitido ao aluno expor sua opinião acerca do texto ou colocar alguma informação que se somava àquela leitura, pois ao término da leitura apresentada, o professor exigia que os alunos voltassem às atividades em silêncio, sendo que muitos alunos nem ao menos tinham percebido o que tinha ocorrido. Assim, a ideia de leitura na escola ainda está sob a óptica da decodificação e não se permite que o aluno explore o texto, aventure-se na leitura, e o professor não assume a função de ponte entre o aluno e a cultura.

O desenvolvimento das aulas seguia um esquema que corrobora a maneira de a escola mecanizar e disciplinar as crianças: o professor sempre ocupava um lugar na frente da sala, alunos mantinham-se todos enfileirados durante o tempo todo do desenvolvimento da aula, sentados em suas cadeiras e produzindo atividades solicitadas, avaliados constantemente como produtivos ou não, evidenciando, mais uma vez a ideia de que a educação contemporânea está voltada aos moldes do capital.

Essas observações alertam para a urgência de transformações efetivas na educação básica para que se possa ir além da ideia de desenvolvimento como produto, pensando nas relações sociais que devem ser estabelecidas nas escolas para que ocorra o diálogo com o mundo, para que seja possível se pensar na formação cidadã do aluno, tendo a leitura e a escrita papel fundamental nesse processo de cidadania.

Para tal, o professor deve ser aquele que tenta conduzir o aluno ao encontro do conhecimento, num processo em que a formação não seja um fim, mas uma aventura, não podendo ser ignorados alguns elementos como o meio em que o aluno está inserido, as pessoas com as quais ele convive e as experiências que se dão pelo caminho.

A escola que se defende encaixa-se nos parâmetros das sociedades democráticas: equidade, igualdade, solidariedade e desenvolvimento humano, enquanto o que o mercado objetiva é a excelência, a formação vocacional e a competitividade individual, pois o mercado tenta reduzir os valores sociais, éticos e educativos da escola aos objetivos relacionados à produção fabril.

Como a leitura e a escrita podem contribuir para uma sociedade que ultrapasse os interesses econômicos e atenda ao social? Como pensar numa educação para além do produto? Como pensar numa educação como processo? Acreditamos que as escolas precisam proporcionar atividades que propiciem a formação de leitores e produtores textuais. Não estamos falando aqui apenas de decodificadores de letras, sílabas ou textos, mas de sujeitos que atribuam significados ao que leem, sejam reflexivos sobre essas leituras e tracem paralelos com a realidade que os cerca ou com fatos históricos, sociais ou políticos observados sobre os quais eles possam agir. Esse é um caminho para que a leitura e a escrita não se limitem à elite, mas sejam ferramentas sociais disponíveis e evidenciadas por todos, para que assim os sujeitos constituam-se como cidadãos, tenham uma postura crítica e reflexiva frente à sociedade e desenvolvam voz política, evidenciando que a educação é uma ferramenta de mediação de transformações sociais.

A escola precisa estar aberta ao diálogo e ao conflito, pois só assim poderá propiciar a formação de cidadãos críticos e não oprimidos, assim a educação será encarada como direito social, como direito humano, e entrará no cerne da questão da relevância da escola para se pensar em desenvolvimento social, uma vez que deve ser percebida como fator chave de mobilidade social e promoção de igualdade.

A escola que defendemos encaixa-se nos parâmetros das sociedades democráticas: equidade, igualdade, solidariedade e desenvolvimento humano, enquanto o que o mercado objetiva é a excelência, a formação vocacional e a competitividade individual, pois o mercado tenta reduzir os valores sociais, éticos e educativos da escola aos objetivos relacionados à produção fabril.

São inúmeros os desafios advindos do capital e acreditamos que para uma sociedade mais justa e igualitária seja necessário romper com as relações de poder estabelecidas pelo sistema capitalista de forma que o objetivo de um país ou de uma região não seja apenas crescer economicamente, é ir além do PIB, é distribuir renda, proporcionar meios para efetivação das liberdades substantivas: participação política, acesso à educação de qualidade, acesso aos serviços de saúde, garantia dos direitos civis.

Para alcançar o desenvolvimento econômico e social discutido na pesquisa, aquele que remova as privações de liberdade, políticas públicas precisam ser elaboradas a partir de discussão política e participação social, em uma estrutura democrática que se evidenciem as liberdades políticas e os direitos civis. Tais políticas devem favorecer o

desenvolvimento de forma a focar no desenvolvimento do conhecimento dos sujeitos e dando voz à população.

Dessa forma, a educação é peça fundamental nessa proposta de desenvolvimento contrária ao fetiche econômico. Acreditamos que a educação está no cerne da questão do desenvolvimento, pois a universalização do acesso aos serviços sociais está diretamente ligada ao bem-estar da população e é a base para o desenvolvimento incluyente. A educação consiste num instrumento para tal quando se prioriza pela educação que se preocupa com a formação do sujeito em agente, sujeito que irá atuar como membro público e que será participante de ações econômicas, políticas, sociais, ambientais, questões que envolvam a totalidade da sociedade e do indivíduo.

Nesse momento da pesquisa, lançamos a pergunta: Por onde é possível realizar a fissura no modelo de alfabetização dado em que ao aluno não é permitida a condição de realizar-se como sujeito do conhecimento?

## REFERÊNCIAS

ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri, revisão do prof. Isaac Nicolau Salum. Editora Universidade de São Paulo. 5ª edição. São Paulo. 1976

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil** – Texto consolidado em 1988. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em maio de 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto de Tecnologia Social. **Conhecimento e Cidadania: Tecnologia social e educação**. 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> > Acesso em maio de 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei do Senado nº 504**. Publicado no DSF em 24/08/2011. Disponível em: < <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=94976&tp=1>> Acesso em abril de 2015.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/index.php>> Acesso em março de 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – 2011 a 2020 – Metas e Estratégias. Disponível em: <  
[http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf)>. Acesso em outubro de 2014.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos. Lisboa, Portugal, 1985.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzales *et al.* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

\_\_\_\_\_. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIDALGO, Fernando Selmar. Qualidade, novas tecnologias e educação. *In: Controle da Qualidade Total: Uma nova pedagogia do capital*. Organizadores: Fernando Selmar Fidalgo e Lucília Regina de Souza Machado. Belo Horizonte, 1994: Movimento de Cultura Marxista.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Relatório Final – **O uso dos computadores e da internet nas escolas públicas de capitais brasileiras**. Estudo realizado pelo IBOPE Inteligência e pelo LSI-Tec sob encomenda da Fundação Victor Civita. São Paulo: Fundação Carlos Civita, Estudos e pesquisas educacionais, fevereiro de 2010.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. COEB. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

GENTILI, Pablo A. A.. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. *In: Capitalismo, Trabalho e Educação*. Organizadores: José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani e José Luís Sanfelice. Campinas, SP: Autores Associados: 2002, p. 45 – 59.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana – Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Desafios da educação**. Entrevista concedida. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AzI2CVa7my4>>. Acesso em fevereiro de 2014.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência – O futuro do pensamento na Era da Informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Qualidade, novas tecnologias e educação. *In: Controle da Qualidade Total: Uma nova pedagogia do capital*. Organizadores: Fernando Selmar Fidalgo e Lucília Regina de Souza Machado. Belo Horizonte, 1994: Movimento de Cultura Marxista.

NAPOLEONI, Cláudio. **Lições sobre o capítulo sexto (inédito) de Marx**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação sobre a técnica**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1991.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio – A rendição da cultura à tecnologia**. São Paulo: Nobel, 1994.

\_\_\_\_\_. **O fim da educação – Redefinindo o valor da escola**. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

RODRIGUES, Rogério. A prática educativa como uma atividade de desencontro de sujeitos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 445-458, set./dez. 2007.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento: incluyente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro, Garamond. 2004.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Em aberto, INEP, Brasília**, ano 3, n. 22, julho/agosto 1984. Disponível em: <<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/22/Sobre-a-natureza-e-especificidade-da-educacao.pdf>>. Acesso em abril de 2014.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP, Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

