

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DOS MATERIAIS DIDÁCTICOS AOS MATERIAIS MULTIMÉDIA*

NELSON PRETTO

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

MONTANDO O CENÁRIO

Novas formas de regulação e gestão das políticas educacionais no Brasil estão sendo evidenciadas nos últimos anos, como parte de estratégias transnacionais de organismos, empresas e instituições internacionais, com especial destaque para o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), e para o Banco Mundial. A questão que se coloca sobre o papel destes grupos enquanto indutores de políticas remete-nos, necessariamente, para as discussões sobre a autonomia do estado e da nação e, neste sentido, precisamos pensar em como a escola — uma das instituições directamente responsáveis pela formação dos cidadãos — se coloca frente a essas políticas.

São inúmeros os autores que estudam a presença dos organismos internacionais em países como o Brasil e o que penso desenvolver neste texto é, de um lado, uma rápida panorâmica desse movimento visto *de cima* e de outro, uma análise na perspectiva de um olhar *de baixo*, do ponto de vista da escola e dos professores. Para isso, imagino ser necessário construir uma ambientação com múltiplos cenários, estabelecendo um panorama de possíveis olhares sobre estes. Eles são múltiplos e penso ser importante olhar um pouco para a nossa história recente e verificar como a escola — vista sob a óptica dos materiais didácticos — tem sido sempre *dirigida de fora*. Precisamos olhar para trás mas

também — e tenho defendido isso ao longo dos últimos anos — olhar para todos os lados, adoptando uma postura teórica condizente com o momento contemporâneo. Nesse sentido, imagino ser importante a retrospectiva — o olhar para trás — assim como o olhar para os vários lados, analisando, entre outros, os projectos de informatização das escolas públicas, no Brasil e fora dele; o mundo do trabalho, que está exigindo novos perfis para os trabalhadores; e o mundo das comunicações e da informação, que se constitui num dos pilares da sociedade contemporânea, a chamada sociedade da informação.

Aqui, vou tentar abrir essas várias frentes e, sem a preocupação de um fechamento único, pretendo fornecer ao leitor algumas pistas para uma navegação neste mundo complexo e multifacetado.

CENÁRIO UM

18 de Junho de 1999. Centro financeiro de Londres, Inglaterra.

Convocada por vários grupos e liderada pelo auto-intitulado *Movimento J18*, uma manifestação reuniu cerca de quatro mil pessoas, segundo os jornais ingleses, e terminou em conflito com a polícia. Segundo o *The Times*, a manifestação causou um prejuízo de £ 2 milhões (US\$ 3.2 milhões) e 46 feridos.

* A partir da apresentação na XXII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (Brasil), em 1999. Meu especial agradecimento a Marília Gouveia (UFG), Maria Inez Carvalho (UFBA) e Maria de Fátima Lima (UFS) pelas discussões iniciais sobre esse texto.

O alvo: organizações financeiras (Liffe - *The London International Financial Futures & Options Exchange*), a cadeia americana de *fast food* McDonald's e a alemã Mercedes Benz.

Os organizadores convocaram a manifestação usando basicamente a rede Internet e chamaram-na de um "dia de ação, protesto e carnaval contra o capitalismo global". Planearam a manifestação para acontecer simultaneamente em 43 países espalhados pelo mundo. O sítio da organização na Internet¹ possui versões em castelhano, alemão, francês, italiano, holandês, russo e instruções sobre alternativas de acesso às informações caso um deles deixe de funcionar por algum tipo de represália. Articulado a este, um movimento paralelo, o *Jubilee 2000*, também tem trabalhado de forma intensa com a Internet e articula bem o uso dos media mundiais, tendo o apoio de vários artistas famosos, como Bono do grupo irlandês U2. O *Jubilee 2000* tem como bandeira o perdão da dívida externa dos países do chamado terceiro mundo.

Esse protesto foi marcado para o mesmo dia do encontro do Grupo G8² em Colônia, Alemanha. De acordo com um artigo do *The Times*, esse é um movimento de sucesso como nenhum outro em termos de organização descentralizada tendo, na liderança, os chamados "novos anarquistas", caracterizados pelo jornal como: "classe média, educados, imaginativos e *on the internet*"³

São inúmeras as organizações sociais que já utilizam a Internet como elemento básico de comunicação no mundo inteiro. Elas vão da defesa ambiental aos direitos de minorias, passando pelas questões sociais, paz mundial, entre outros temas.

A Green Net é uma organização que abre espaço na Internet para que esses grupos possam disponibilizar páginas [<http://www.gn.apc.org/>] e hospeda mais de 200 membros em seu sítio, que existe desde 1986.

Reclaim the Streets [<http://www.gn.apc.org/rts/>] foi outro dos grupos envolvidos na manifestação de 18 de Junho que também tem a Internet como ponto de partida para a mobilização. Seu objectivo é o de acabar com os carros nas ruas das grandes cidades e devolvê-las às pessoas. "A rua, o melhor espaço do movimento e intercâmbio humano, liberdade e espontaneidade", dizem eles em suas páginas.

Peoples' Global Action (PGA) [<http://www.agp.org/>] é outro grupo envolvido na manifestação juntamente com o London Greenpeace que trava uma luta contra a rede McDonald's [<http://www.mcspotlight.org/>].

O Jubilee 2000 [<http://www.jubilee2000uk.org/>] é um movimento internacional que envolve mais de 40 países

e sua grande campanha é para o fim do débito do terceiro mundo no início do ano 2000. Na Inglaterra, eles correspondem a uma coalizão de mais de 80 organizações não governamentais (ONGs).

O Grupo Mexicano Zapatista também tem página na rede [<http://www.ezln.org/>] e é sempre citado como um dos pioneiros no uso da Internet em movimentos sociais de resistência.

Outro grupo com ramificações bastante amplas é o PeaceLink [<http://www.gn.apc.org/rts/>], uma ONG que trabalha pela paz mundial.

No Brasil, um exemplo citado de uso da Internet é o Movimento dos Sem Terra [<http://www.mst.org.br/>].

Um detalhe importante neste cenário: em muitos dos jornais britânicos, as matérias são sempre seguidas de sugestões de links sobre o tema. O *The Times* é um destes jornais que, em todas as suas edições, apresenta várias sugestões de links em destaques que acompanham as matérias. Eles são ligados ao próprio texto e ampliam a temática. No caso da manifestação de 18 de Junho, percebeu-se claramente uma intenção de não publicação destes endereços e sugestões para navegação na Internet. Isso sugere um novo cenário.

CENÁRIO DOIS

O primeiro cenário destacou a ausência de links nas páginas de um dos jornais de maior circulação na Inglaterra, o *The Times*, para a manifestação ocorrida em Londres em 18 de Junho de 1999.

Os meios de comunicação ingleses podem ser divididos em dois grandes grupos. Um primeiro grupo é famoso pelos jornais tipo tablóide, considerados mais sensacionalistas, como Sun, The Mirror, Daily Mail, entre outros. Estes jornais possuem tiragens altas, como por exemplo o Sun, que em toda edição apresenta uma mulher nua em sua terceira página e que, segundo a ABC (Audit Bureau of Circulation),⁴ uma empresa de auditoria que analisa a circulação de jornais em Inglaterra, teve uma circulação de 3.718.534 exemplares em Outubro de 1998. O segundo grupo é composto pelos jornais considerados mais tradicionais, como o The Times, The Guardian, Independent, Financial Times. Entre eles, o The Times é o que possui a maior circulação durante os dias da semana. Em Outubro de 1998, a sua circulação foi de 766.999 exemplares seguido do Financial Times, com 384.863 exemplares. Aos domingos, também é o The Times o de maior circulação beirando os 1,4 milhões de exemplares.

Um novo jornal começou a circular em Março de 99 e vive um significativo aumento de circulação. O Metro é distribuído gratuitamente pelas manhãs no metro de Londres e, segundo Peter Williams, director financeiro do jornal, em entrevista ao Financial Times, a distribuição já atingiu 300 mil exemplares e esperam atingir 350 mil no final do mês de Junho de 1999.⁵

Na mesma semana das matérias sobre o protesto nas ruas de Londres, o *The Times*, parte do grupo *News Corporation*, liderado pelo magnata Rupert Murdoch, publicou uma foto com um pequeno detalhe que pode ser significativo para entender as estratégias dos sistemas de comunicação mundial. A foto era do casamento de Murdoch com Wendi Deng, a bordo do iate do magnata na costa dos Estados Unidos, e foi publicada com destaque na edição de 28/06/99. Na legenda da foto, uma referência à idade apenas ao lado do nome de Deng, 32 anos e, portanto, bem mais nova que Murdoch.⁶ Este pequeno detalhe, que pode passar despercebido para muitos leitores, pode ser visto como parte deste cenário que vai dos *segredos da jovialidade* do magnata às políticas económicas e financeiras mundiais. Boaventura de Sousa Santos (1998b), em artigo publicado no jornal brasileiro *Folha de São Paulo*, fala-nos desses *segredos e silêncios*, quando analisa o Acordo Multilateral de Investimentos (AMI), negociado “no mais completo segredo, nos últimos dois anos, entre os países desenvolvidos da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico), por iniciativa dos EUA e da União Europeia.” Para ele, “um dos paradoxos da sociedade de informação é que, quanto mais vasta é a informação potencialmente disponível, mais selectiva é a informação efectivamente posta à disposição dos cidadãos. E, como nesse tipo de sociedade o exercício activo da cidadania depende mais do que nunca da informação que o sustenta, a luta democrática mais importante é a luta pela democratização dos critérios da selecção da informação” (Santos, 1998b).

CENÁRIO TRÊS

Estocolmo, Suécia. Junho de 1999.

Organizado pelo *National Institute of Working Life*⁷ do governo Sueco, o *Work Life 2000* teve como objectivo a preparação da Conferência sobre o Trabalho realizada em Janeiro de 2001⁸ em Malmö, quando a Suécia assumiu a Presidência da União Europeia. Como parte da Conferência, foram realizadas cerca de 50 oficinas preparatórias nas quais foram discutidos temas ligados ao mundo do trabalho na sociedade contemporânea. Particpei em duas dessas oficinas,

realizadas em Estocolmo, com o objectivo de discutir as condições de trabalho e dos trabalhadores e o emprego no segmento das empresas chamadas de novas media, empresas que trabalham com publicidade, arte digital, multimedia, Internet, etc.⁹

Os documentos e as discussões apontam algumas características fundamentais para o chamado trabalhador do futuro. Com frequência, observa-se afirmações do tipo: o trabalhador para este novo mundo deve ser bem educado (*well educated*). Este cenário aponta, portanto, para a necessidade de uma melhor compreensão do que significa a expressão *well educated* neste contexto de sociedade da informação. Susan M. Christopherson, da Cornell University, numa pesquisa em curso sobre os aspectos da empregabilidade dos trabalhadores da indústria multimedia (novas media) nos Estados Unidos, afirmava, numa das oficinas,¹⁰ que a maior parte desses trabalhadores se considerava *auto-aprendiz na sua qualificação profissional*. Segundo ela, este tem sido um dos principais pontos evidenciados na pesquisa que foi oficialmente publicada no segundo semestre de 1999.¹¹ Neste cenário, em princípio, a escola não está presente ou tem uma aparição secundária.

CENÁRIO QUATRO

Em todo o mundo vive-se um processo intenso de desregulamentação dos mercados financeiros e bancários. Privatizam-se companhias e os mercados nacionais, que antes resistiam à presença de elementos externos, agora estão-se abrindo para outros capitais. As oscilações das bolsas de valores em qualquer parte do mundo são acompanhadas por crises em outras partes do planeta, que passa a viver o chamado mercado económico global. A *bola da vez* passa a ser a expressão da moda. Aguarda-se com ansiedade, a cada oscilação de uma bolsa, qual país será a tal *bola da vez* nesse alucinado mercado. Circulam, pelo mundo fora, bilhões e bilhões de dólares sem, necessariamente, vínculos com as tradicionais mercadorias. Como afirma Boaventura de Sousa Santos “é dinheiro que compra e vende dinheiro”(1998a). Pesquisando este movimento financeiro e sua relação com as políticas dos organismos internacionais, o sociólogo português analisa o movimento veloz de circulação de dinheiro electrónico, usando alguns exemplos, sendo um deles ligado à situação brasileira. Comentando o discurso do vice-presidente do Banco Mundial, que afirmou estar inconformado com o facto do Brasil ter sofrido imediatamente as consequências da crise na Rússia em 1998, Santos foi categórico: “isso é um inconformismo inteiramente cínico, uma vez que foram precisamente as políticas do Banco Mundial e do FMI que criaram a vulnerabilidade que agora se deplora.”(Santos, 1998a)

CENÁRIO CINCO

23 de Outubro de 1998. *Jakob-Staempfli Street, Biel, Suíça*. Matriz da mundialmente conhecida fábrica de relógios *Swatch*.

Com a presença de Nicholas Negroponte, inventor e director do *MediaLab* do *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*, o mais famoso centro de pesquisas sobre novas tecnologias digitais, é lançado um novo tempo no planeta. Um tempo para a Internet. Um tempo universal, *by Swatch*. Como eles afirmam, *uma nova concepção global de tempo*, inventada e padronizada pela *Swatch*, o *Swatch Beat*, "a nova revolucionária unidade de tempo sem fuso horário nem bordas geográficas."¹² Um tempo criado a partir da subdivisão do dia (*real e virtual*, segundo sua home-page) em 1000 *beats*, cada um sendo equivalente, portanto, a 1 minuto e 26,4 segundos. Ou seja, "meio dia no velho (SIC!) sistema é equivalente a @500 *Swatch beats*."¹³

CENÁRIO SEIS

Junho de 1999. Uma pequena cidade no interior da Bahia, Brasil.

Seis horas da tarde, no horário de verão. No *horário de deus*, como se diz no interior do estado, cinco da tarde e o sol ainda está alto. Numa sala de aula de um curso de especialização num município do interior na Bahia, uma dezena de professores e professoras. Uma das características deste município é ter parcialmente resolvido o problema de formação do professorado: lá, praticamente todos possuem curso de magistério e passaram por um concurso público bastante rigoroso.

No meio de uma discussão sobre desigualdades sociais, uma professora-aluna afirma que no século passado a classe dominante brasileira viajava para a Europa de comboio, ao contrário do que acontece actualmente, em que os ricos já só viajam de avião. A professora que ministrava o curso, construtivista por natureza e preocupada com esta afirmação, tenta *empurrar* a turma para discutir um pouco mais a afirmação. A discussão avança e um novo argumento surge: isso não poderia ser verdade porque no final do século passado ainda não existiam comboios. Mais pressão da professora e alguém, meio encabulado, balbucia que isso não era possível por causa da água que existe entre o Brasil e a Europa. Chegando-se a esta conclusão, a professora tenta *puxar* da turma o nome do oceano. Surge, então, o oceano Pacífico.

PANO DE FUNDO PARA OS CENÁRIOS

Os cenários apresentados constituem-se em fragmentos do mundo contemporâneo, num olhar muito particular. O

olhar de um pesquisador preocupado com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na escola.

O desenvolvimento científico e tecnológico experimentado pela humanidade na segunda metade deste século tem provocado mudanças profundas em todas as áreas do conhecimento. Estruturas de modelos não-lineares, complexidade, caos, indeterminação, são os novos elementos que passam a fazer parte do nosso quotidiano. Manuel DeLanda considera que os últimos 30 anos correspondem exactamente a este salto de paradigmas. Saltos como os já referidos por Thomas Khun no seu famoso livro *A estrutura das Revoluções Científicas* (1975). DeLanda, analisando o conceito de vida não-orgânica e as teorias que a conectam com os corpos orgânicos, faz uma retrospectiva destes últimos anos, mostrando-nos como os sistemas conservativos passam a ser substituídos por sistemas de equilíbrio dinâmico, levando-nos a reflectir sobre mudanças de concepções em todas as áreas do conhecimento. A análise de reações químicas é idêntica a muitos outros processos em que o equilíbrio do sistema começa repentinamente a oscilar. Para ele, "oscilações não-lineares têm sido observadas em campos tão diversos como a electrónica, a economia e as relações ecológicas (tal como na relação presa-predador)" (DeLanda, 1992, p. 135).

Passa-se portanto de um mundo onde as leis científicas estavam centradas na ordem — um modelo baseado em leis simples que davam conta de sua explicação — para um sistema mais complexo, onde a desordem, a irregularidade, o inesperado, estão presentes de forma mais intensa. Como afirma Marcello Cini, físico da Universidade de Roma/Itália, mudamos a forma de conceber o mundo e, em vez de

se tentar reduzir tudo à ordem, regularidade e continuidade, emergem categorias e perspectivas completamente opostas. Estudam-se a desordem, a irregularidade, os fenómenos que não se repetem, em vez de tentar unificar fenómenos muito diferentes pela explicação resultante de uma única lei fundamental. A individualidade começa a ser reconhecida, por exemplo, no facto de que sistemas estruturalmente idênticos podem revelar comportamentos radicalmente diferentes, ocasionados apenas por pequeníssimas diferenças que, até então, todos consideravam como sendo não essenciais. (Cini, 1998)

Estão em mudança as formas como estamos percebendo e analisando o mundo, com as individualidades sendo cada vez mais reforçadas e, com isso, mesclando intensamente as concepções teóricas que analisam o mundo físico com as usadas para a análise do chamado mundo social. Os sistemas computacionais digitais desenvolvidos nestes últimos anos têm sido responsáveis por muitas destas mudanças

paradigmáticas. Como afirma De Landa, muitos destes fenómenos permaneciam invisíveis antes do advento do computador (1992, p. 136).

Neste sentido, os cenários apresentados compõem um universo amplo e complexo, no qual os fenómenos da chamada globalização precisam ser vistos sob ópticas diversas.

As particularidades, as individualidades, passam a ser os elementos básicos e fundamentais para podermos compreender esses movimentos. Assim como Boaventura Santos, considero que não podemos falar em globalização, no singular, como sendo um processo inexorável e que nos resta acompanhar. Ao contrário, as possibilidades tecnológicas, em especial com o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, possibilitam-nos pensar a partir de outro patamar. Adoptando a proposição de Santos de considerar globalizações, sempre no plural, e não apenas na compreensão da globalização como um processo unicamente económico, podemos pensar, também e mais intensamente, nas dimensões locais e, com isso, buscar entender todo esse processo e o papel da escola neste contexto. Uma globalização que, para Santos é "o processo pelo qual uma dada condição ou entidade local se estende sobre o globo e, ao fazer isso, desenvolve a capacidade de designar uma condição ou entidade social estranha como local" (1999, p. 216, tradução do autor).

Assim, a perspectiva de ver a globalização no plural, implica ver diferentes modos de produção da globalização que levem em conta as diversidades existentes no mundo contemporâneo. Santos considera a existência de quatro modos de produção da globalização. O primeiro deles seria o que ele denomina de *Localismo globalizado*, aquele que faz com que determinados fenómenos locais passem a ser sucessos globais, como as grandes corporações transnacionais, a língua inglesa enquanto *língua franca*, o *McDonald's* ou a adopção mundial das leis de direito autoral americano para o mundo dos softwares. O segundo tipo, que ele chama de *Globalismo localizado*, poderia ser exemplificado pelos entraves comerciais impostos por países hegemónicos, pelo uso de recursos naturais para pagamento de dívidas externas de países, a transformação de grandes áreas que desenvolviam uma agricultura sustentável em monoculturas para exportação, entre outros. Estes dois modos de globalização, Boaventura Santos considera-os como sendo *globalizações vindas de cima*. As *globalizações vindas de baixo* são as que ele denominou de *Cosmopolitanismo* e *Património comum da humanidade*. A primeira forma corresponde ao movimento de organização de nações-estados, regiões, classes ou grupos sociais subordinados que se aliam na defesa de seus interesses, como acontece com os acordos Sul-Sul, as organizações transacionais de trabalhadores,

organizações de direitos humanos, entre outros. O que ele considera ser o *Património comum da humanidade* corresponde aos movimentos em escala global de defesa do planeta e do universo, como protecção da camada de ozono, a sustentabilidade da espécie humana na terra, entre outros (Santos, 1999, p. 215/9).

O mundo dos media é importante nesse contexto porque ele passa a trabalhar por associações complexas de diversos segmentos de um amplo espectro que vai das tradicionais empresas de telefones à indústria de ponta no desenvolvimento de equipamentos digitais, passando por empresas de televisão por cabo, jornais, editoras, laboratórios de desenvolvimento científico.

Paralelamente, a desregulamentação destes setores de comunicação e informação vai aumentando e, com isso, empurrando governos para mudanças significativas nas suas políticas e legislação.

Saskia Sassen, analisando as redes digitais e o poder a elas associados, mostra-nos estes processos de *negociação* que fazem com que muitas companhias, aliadas internacionalmente com companhias de diferentes países, passem a fazer "pressão sobre os governos para desregular e privatizar a indústria da comunicação, importante parte do conjunto de indústrias normalmente chamadas de *digital sector* [novos media]" (Sassen, 1999, p. 53).

Cenários construídos, pano de fundo explicitado, temos então os actores em cena: de um lado, governos, empresas e órgãos, nacionais e internacionais, pensando em políticas e estratégias para a educação. De outro, os professores e professoras em sala de aula, nas escolas espalhadas pelo país e pelo mundo. Visto de cima, são práticas elaboradas para chegar à escola e, se implantadas, colocá-la no *caminho certo*. No entanto, neste mesmo cenário, temos visto outros movimentos que não atestam exactamente a existência de um caminho certo e muito menos de um único caminho. Vemos a existência de múltiplos caminhos com variadas formas de caminhar, com diversos mapas de navegação que podem contribuir para esta montagem, tendo como premissa básica, o respeito pelas individualidades e singularidades de pessoas, grupos, regiões e nações.

Retomar um pouco nossas experiências recentes na linha dos materiais didácticos pode ser útil para este caminhar.

OS CENÁRIOS MAIS ANTIGOS CONTINUAM PRESENTES

Foram inúmeras as pesquisas sobre a questão dos livros didácticos produzidos nas universidades e centros de pesquisa, no Brasil e fora dele, nos últimos tempos. Em 1987 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)¹⁴ financiou uma preciosa pesquisa estado-da-arte sobre o livro didáctico, contratando para isso uma equipa multidisciplinar

na Universidade de Campinas (UNICAMP). Lamentavelmente a pesquisa parou na sua primeira etapa. O resultado está no livro *O que sabemos sobre o Livro Didático* (UNICAMP, 1989), leitura obrigatória ainda hoje para aqueles que pensam em estudar e legislar sobre a questão. O objectivo foi o de identificar o já produzido, localizando-se, com isso, grande quantidade de pesquisas, em praticamente todas as áreas, incluindo aquelas ligadas à política do livro didático. De forma paralela, o INEP também financiou uma pesquisa coordenada por Barbara Freitag (Freitag, 1987) sobre o mesmo tema, tendo os resultados apontado basicamente para as mesmas conclusões.¹⁵

As análises realizadas na *longínqua* década de 70, apontavam uma política centralizadora que beneficiava editoras e estimulava a produção de materiais que não condiziam nem com as realidades culturais das diversas regiões, nem com o chamado conhecimento científico. Já naquela época, o mercado terminava ditando as regras e o que se via era um quase estímulo à produção de materiais sem os requisitos mínimos de qualidade científica, mesmo questionando-se o que seja esse critério universal de qualidade. Tudo, sempre, era uma questão de mercado. Os editores diziam que não produziam bons livros porque os professores não os compravam (Preto, 1985). Duvidava-se e levantava-se suspeita sobre as relações do Ministério e de quem o dirigia com os grandes grupos empresariais que administravam o mercado editorial, ligado ao livro impresso.

Na época, associado com o auge das teorias comportamentais, nascia o livro descartável. Em pesquisa anterior já referida, identifiquei uma quantidade considerável de projectos-de-lei e decretos tentando solucionar o problema que os tais livros descartáveis¹⁶ introduziam, tanto do ponto de vista pedagógico como também do ponto de vista dos orçamentos familiares. Basicamente, mais uma vez, a idéia dos bem intencionados parlamentares que tentavam solucionar o problema era o de proteger escolas, alunos e famílias, do processo de pressão dos editores para as constantes trocas de livros. Mais uma vez, a escola era *dirigida de fora*. Neste mesmo trabalho de 1985, indicava esses problemas e apontava para o facto de que o processo de produção destes elementos culturais — os livros que seriam usados nas escolas pelos professores e alunos — mais pareciam processos industriais de produção de quaisquer mercadorias do que a de um produto cultural. Basicamente, as editoras produziam livros como se produzissem sabonetes, carros, canetas, ou qualquer outro produto comercial. Realizei inúmeras visitas às editoras no Brasil e percebi que, além delas estarem basicamente centradas no eixo Rio-São Paulo — o mais desenvolvido do país —, os livros eram produzidos a partir de um esforço quase mecânico de simulação do que poderia ser um *currículo nacional*. Melhor dizendo, um

exercício de simulação sobre o que seria comum aos diversos programas e as, na época famosas, *sugestões curriculares*, que os professores seguiam, obviamente à risca, nas diversas regiões do país. Para os editores, a intersecção de tudo isso resultava naquilo que era conhecido como o livro didático nacional. Vendia-se muito livro e nasciam os *best sellers* da produção editorial brasileira.

As críticas eram enormes. Os jornais apontavam para fraudes, inadequação dos livros e principalmente para o trabalho dos vendedores — os conhecidos representantes das editoras — que viajavam pelo país, distribuindo ofertas, visitando escolas e professores. Tudo isso, muito antes da chegada do próprio Ministério da Educação (Federal) e das Secretarias Estaduais de Educação às escolas, com o objectivo de promoverem a *escolha do livro pelo professor*.

Foram inúmeras as tentativas de mudança desta política e, basicamente, o que se via era a manutenção de um sistema no qual a professora e o professor eram, como sempre, *dirigidos de fora*. Eles eram, no máximo, figurantes de uma montagem que incluía altíssimas verbas para a produção, para os patrocinadores, talvez alta também para os actores principais mas pouco restava para esses coadjuvantes que, na verdade, deveriam ser os principais actores do processo.

Propunha-se no INEP daquela época, e também na própria Fundação de Assistência ao Estudante (FAE)¹⁷, a análise dos livros acompanhado de um trabalho junto dos professores. Mas as pressões eram grandes. Os livros eram analisados e, com frequência, apareciam opiniões que defendiam as comissões nacionais para avaliá-los, buscando mínimos de qualidade e padrão e, às vezes, a idéia de produção de *livros nacionais* que garantissem a tal qualidade tanto discutida.

Ainda hoje, quando falamos em livros didáticos, vemos as mesmas questões presentes: as comissões nacionais analisando livros e atribuindo estrelas de melhor qualidade a este ou aquele livro. Sem desmerecer a importância de fornecer aos professores bons livros e o esforço das compras centralizadas em grandes quantidades, continuo insistindo que, com isso, não olhamos para a ponta do processo. Não olhamos para os actores principais, os professores e professoras, além dos alunos e alunas, que são os que efectivamente se utilizam desses materiais no quotidiano da sala de aula.

Cenário posto e o resultado é uma peça de má qualidade, atribuída apenas ao desempenho dos actores. Continuamos a observar que, mesmo tendo sido implantada, desde 1996, a política de escolha do livro pelo professor, com o auxílio da publicação dos guias contendo as análises dos especialistas, os professores continuam escolhendo maioritariamente os livros não-recomendados, conforme matéria publicada pelo jornal brasileiro *O Globo* no final de 1999. Segundo o jornal,

no Programa Nacional do Livro de 99, 44.05% dos livros de 1ª a 4ª series escolhidos pelos professores e comprados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) aparecem como não recomendados no guia. Outros 21.56% receberam apenas uma estrela e foram enquadrados na categoria 'recomendados com ressalvas' pelo MEC.

Os livros com duas estrelas (recomendados) representam 14.56% dos escolhidos e os de três estrelas (recomendados com distinção), somente 19.86%.

Ainda, segundo o jornal, isso já pode ser considerado uma melhoria, uma vez que em 1997, que foi o primeiro ano em que os professores utilizaram os guias, 71.9% dos livros escolhidos faziam parte da lista dos não-recomendados.

O próprio MEC reconhece que, muitas vezes, os livros são ruins e em alguns casos os guias nem mesmo chegam às professoras e aos professores, que deveriam utilizá-los para analisar os livros adoptados, ficando os mesmos nas Secretarias de Educação, com directores, coordenadores e supervisores.¹⁸

Como se vê, continuamos, em linhas gerais, a ter a mesma lógica centralizadora na condução das escolas, mesmo com o evidente esforço de *distribuição de informação*. Isso, a meu ver, continua a repetir-se porque se continua a trabalhar numa perspectiva linear e vertical de atacar os problemas da educação brasileira. Continua-se a olhar o problema apenas *de cima*. Com as novas tecnologias chegando, o que estará acontecendo?

AS TECNOLOGIAS CHEGANDO

O desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação resgatou para a cena educacional alguns temas que não são necessariamente novos. Nos últimos anos, duas grandes áreas retornaram ao centro das atenções: a informática educativa e a educação à distância. Paralelamente, começaram a surgir iniciativas de criação de novas áreas, sendo as duas de mais destaque a que trata da relação da Comunicação com a Educação e a área das chamadas novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC em português e ICT em inglês). Estas novas áreas estão sendo bastante pesquisadas e creio que podemos aqui tentar avançar, analisando directamente como estão sendo implantadas as políticas de introdução das TIC no sistema público de ensino brasileiro, estabelecendo alguns paralelos com outros projectos ao redor do mundo. Mais uma vez, o objectivo aqui é focar o problema tanto *de cima* — das políticas — como *de baixo* — as escolas e professores.

Um dos aspectos fundamentais para essas análises é a presença do Banco Mundial no financiamento desses

projectos. Marília Fonseca, pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, vem estudando o Banco Mundial e sua relação com a educação desde o início de seu doutoramento na Universidade de Paris V (França), em 1987. Seu objectivo foi o de analisar os fundamentos políticos da proposta educacional do BIRD, ao realizar as chamadas *cooperações técnica e financeira* com os países em desenvolvimento. Segundo Marília Fonseca, o Banco Mundial é "responsável por empréstimos que correspondem a pouco mais de 10% da dívida externa brasileira" e, ao longo do tempo, ele "transformou-se de órgão apenas financeiro para órgão político, na qualidade de articulador mundial do globalismo económico e, nessa óptica, ele financia a área económica e também articula os sectores sociais junto aos países beneficiários." (Fonseca, 1999). Mais do que isso, segundo ela, o que observamos nestes financiamentos é que quando o Banco Mundial

passou a financiar o sector social (...) o fez com o mesmo tipo de crédito com o qual financiava a área económica, numa adaptação complicada e desvantajosa para o sector educacional, porque a área económica conta com a recuperação de despesas (por exemplo, uma hidro-eléctrica ou uma ferrovia podem cobrar tarifas) enquanto a educação não visa lucro, nem cobra taxas capazes de compensar o investimento financeiro. Os benefícios esperados de um projecto educacional são de cunho social, o que implica uma boa *performance* dos projectos em termos do alcance dos objectivos educacionais. (Fonseca, 1999, p. 63)

Este é, exactamente, a meu ver, o ponto central da análise que temos que fazer se falamos na introdução das tecnologias da informação e comunicação nas escolas. Como a introdução dessas tecnologias demanda uma soma muito grande de recursos; elas, de certa forma, trazem consigo uma pressão para a obtenção de resultados imediatos. Esse tem sido o caso da implantação destes projectos no Brasil e, creio, corresponde também ao que vem acontecendo noutros países. Mais uma vez se observa a repetição de velhos métodos, só que, agora, com novas tecnologias. Esta pressão por resultados imediatistas tem feito com que computadores, softwares, produtos multimedia, sejam produzidos e introduzidos como mera substituição dos antigos livros didácticos. O livro *Digital Diversions*, editado por Julian Sefton-Green (1998) apresenta um interessante conjunto de textos analisando a relação do mundo digital com a juventude. Helen Nixon, em seu artigo nesse livro, observa como o mercado, especialmente o das revistas especializadas em vender computadores e produtos de informática, promovem esses equipamentos, evidenciando na sua publicidade, conhecidos conceitos como as concepções

de família bem estruturada e os aspectos educativos intrínsecos desses novos produtos. Esse estudo, realizado na Austrália, mostra como estas revistas estão articuladas com o mercado global, uma vez que boa parte delas está ligada a grandes grupos transacionais ou conglomerados mediáticos, como a *IDG Company (International Data Group)*, *The Walt Disney Company*, entre outros. Além disso, as revistas possuem sessões regulares financiadas por grandes empresas do mundo da informática como a IBM, Microsoft, Olivetti e Intel (Nixon, 1998, p. 34). Para ela, estas revistas vendem a idéia de que os computadores podem ser bem vindos nas casas e nas famílias, convidando os futuros utilizadores a experimentarem esta realidade. Para fazer isso, as revistas apresentam alguns exemplos de software pré-testados por famílias selecionadas. Famílias essas que são apresentadas a partir de modelos monolíticos, numa fantasia de felicidade. Uma família branca, heterossexual, casada, nuclear, classe-média (Nixon, 1998, p. 34). Nada diferente, portanto, dos tradicionais e já analisados livros didáticos.

Para vender estas *novas maravilhas*, os antigos representantes de livros passam a ser substituídos pelos promotores de produtos de informática, computadores, CD-ROMs, softwares educacionais, entre outros. Sair distribuindo exemplares destes produtos é difícil e caro e surgem assim as grandes feiras e exposições que se ampliam e ganham dimensões assustadoras em muitos países, incluindo já o Brasil. Uma análise nos sítios de eventos na Internet permite-nos ter a dimensão deste negócio.¹⁹ Montam-se, então, estratégias para fornecer ao professor a análise desses materiais. Tudo é novo e são necessários esforços para apresentar ao professor a coisa mais fácil, mais “amigável”, para usar um jargão da área. Surgem as empresas de consultoria para, de um lado, oferecer a possibilidade de uma “terceirização” destes serviços e, de outro, para auxiliar na montagem de projectos que envolvam o uso da informática e de outras tecnologias no ensino. Amplia-se de forma assustadora, também, o número de produtos para o controlo do processo educativo.²⁰

Para Nigel Pine, director executivo do Conselho de Tecnologia Educacional da Escócia (SCET), essas tecnologias estão possibilitando, quando os computadores estão nas escolas conectados em rede, uma mudança no mundo. Uma mudança qualitativa e, para tal, a SCET se propõe a dar condições para que o professor possa efetivamente, ele mesmo, decidir o que deseja adotar na sua escola.²¹

No Reino Unido são inúmeras as feiras que concorrem entre si e a BETT parece ser uma das maiores, existindo há 14 anos, atraindo um público de 21 mil visitantes e apresentando stands de mais de 360 fornecedores de equipamentos de informática e multimídia para a educação.

Portanto, também aqui se observa — como não poderia

deixar de ser — uma enorme pressão do mercado para a introdução destas tecnologias e isso ocorre como parte das estratégias para a própria ampliação desse mercado. Além disso, como num primeiro momento não se sabia muito bem o *porquê* e o *para que* da introdução dessas tecnologias na educação, começamos a ver a proliferação de empresas e de políticas públicas em busca de um acerto de contas com a história contemporânea. Isso acontece em países como o Brasil mas, parece ser o lugar comum na introdução das tecnologias na escola em todo o mundo. De acordo com Hill, Jessel e Yamaguchi, o mesmo aconteceu tanto em Inglaterra quanto no Japão (1998, p. 4).

No Brasil, o depoimento do Secretário de Educação à Distância, responsável pelo projecto de introdução dos computadores nas escolas públicas (Programa Nacional de Informática Educativa — Proinfo) à *Folha de São Paulo*, evidencia essa dificuldade. Pedro Paulo Poppovic, ao ser questionado sobre a razão de o MEC estar a investir R\$ 480 milhões nesse projecto, o equivalente a 5% de seu orçamento do ano de 1997, afirmava que, com

computador e educação é assim mesmo. ‘Objectivo? Eu não sei. Ninguém sabe’ (...) Ele arrisca alguns palpites. Diz que o novo modelo de educação deve voltar-se para a busca de informação, pela ideia de que o aluno deve aprender a aprender. Precisamos de pessoas que saibam aprender porque não sabemos que conhecimentos serão importantes amanhã. (Carvalho, 1998)

A matéria continua:

“Não podemos deixar uma geração analfabeta tecnologicamente enquanto discutimos filosofia”, diz Cláudio Salles, director do Proinfo. Poppovic usa um argumento similar para justificar a urgência. “É indiscutível que você tem de saber mexer em computador para arrumar emprego. Com o computador na escola, você profissionaliza todo o ensino”, diz. (Carvalho, 1998)

O simplismo do argumento não deve ser motivo para não o analisar. Esse tem sido com frequência o argumento para a introdução das novas tecnologias na educação. Uma tentativa de colocar a escola em consonância com os chamados tempos modernos. E tem sido esta a idéia em muitos países.

Mais do que isso, as tecnologias estão trazendo à tona, mais uma vez, a temática da educação à distância e, novamente, a perspectiva economicista tem dominado o cenário. Agilidade no oferecimento de cursos, relação custo/benefício baixa, grande número de alunos atingidos de uma só vez e rapidamente, entre outras. São sempre essas as grandes referências para a questão e, não só no Brasil, se tem

visto a repetição dos velhos modelos, agora usando novas tecnologias (Hazemi, Hailes et al, 1998).

O que se vê nos discursos oficiais brasileiros para essa área é, mais uma vez, a escola sendo dirigida de fora e de cima, com os computadores e os novos projectos de comunicação como a TV Escola, sendo mais uma vez instrumentos — mais modernos! — de verticalização do sistema, no sentido de se montarem grandes bancos de dados e programas à distância para serem consumidos, numa apreçoada interactividade que coloca professores e alunos apenas num patamar da chamada qualidade mínima. Não se vê nessas políticas, a *vontade* de promoção de uma formação básica sólida que possibilite aos professores, usando as tecnologias, readquirirem o seu papel fundamental de liderança dos processos educacionais. E tudo isso, em consonância com as orientações do Banco Mundial. Acredito que seja importante a longa citação de Marília Fonseca pois ela sistematiza a visão do Banco Mundial sobre o conjunto dessas questões que estou aqui levantando.

Para a selectividade do ensino, o Banco propõe algumas estratégias conhecidas desde os anos 70. São elas: a avaliação externa da educação através de testes de conhecimento, a descentralização administrativa e a recuperação de custos ou *cost recovery*, quer dizer, a diminuição dos custos educacionais, inclusive pela cobrança de taxas para os níveis mais altos de ensino e a flexibilização do ensino formal, palavra-chave que será usada no sentido de desformalizar o ensino para facilitar o crescimento do sector privado. Nos documentos de política estratégica do Ministério da Educação, em 1995, a flexibilização já fazia parte de propostas que indicavam a necessidade de tornar as escolas mais flexíveis, oferecendo mais treinamento aos professores e menos formação *stricto sensu*. Identifica-se, assim, uma consonância com as orientações do Banco, no sentido de privilegiar a formação mais ligeira e mais barata, como a 'capacitação em serviço, à distância e em cursos mais rápidos'. Essa proposição tem por base as pesquisas internas do Banco mostrando que o desempenho dos alunos não depende mais da formação do professor e sim do que chamam de 'pacotes instrumentais', ou seja, do livro didático, do material pedagógico, etc.

Cabe notar que a formação à distância, dentro do limite conceitual do Banco, fundamenta-se em bases restritivas, como o aligeiramento do processo de ensino. (Fonseca, 1999).

Para o Banco Mundial, portanto, aproximar-se do mercado e promover políticas de simples aceleração, é o caminho sugerido como sendo o adequado para países em

desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Esse, pode ser um dos caminhos mas, certamente, existem outros! Podemos aproveitar um pouco da experiência de países com culturas diferentes das nossas para reflectir mais sobre a questão. O caso Japonês, relatado por Hill, Jessel e Yamaguchi, pode ser um bom exemplo para pensarmos no nosso futuro. Novamente, a citação é longa mas creio que ela seja fundamental para a perspectiva deste texto:

As escolas no Japão não têm a mesma responsabilidade que as escolas inglesas de compensar os danos tecnológicos da sociedade. Elas não foram obrigadas por lei a introduzir actividades práticas de resolução de problemas no currículo. Tais práticas são vistas pelos administradores japoneses como fundamentais para a qualidade e confiabilidade da indústria mas eles vêem isso como sua própria responsabilidade e não das escolas. (Aoki & Dore, 1994).

Similarmente, numa perspectiva americana, Sheffer (1986) tem também observado as atitudes aparentemente despreocupadas dos japoneses com relação ao papel das tecnologias em suas escolas. Sheffler acrescenta que, contrário à popular crença dos americanos, uma atitude cultural mais ampla para com as tecnologias é mais influente do que o que é formalmente ensinado nas escolas.

O baixo perfil tecnológico das escolas japonesas sugere que a pressão profissional exerce pouca influência nas escolas.

De forma geral, pode-se dizer que a educação Japonesa não é, de forma óbvia, dirigida ao treinamento (*training-driven*). A indústria e o comércio esperam prover maior quantidade de treinamento específico ligado ao trabalho. A prioridade da indústria é que as escolas deveriam assumir a responsabilidade de formar jovens que sejam 'treináveis'. (Hill, Jessel & Yamaguchi, 1998, p. 6, tradução do autor)

Com as variáveis explicitadas, parece-me claro, agora, que o argumento de preparação para o trabalho no sentido estrito do termo, não pode servir para o caso brasileiro assim como não parece estar servindo fora do Brasil. Precisamos pensar sobre uma formação mais sólida dos jovens no sentido de prepará-los para o futuro com as habilidades necessárias para acompanhar e *poder influenciar* as rápidas mudanças que estão em curso em todas as áreas do conhecimento.

Tenho insistido, nesta linha, que o elemento rede é um dos fundamentais e alguns países têm experimentado isso, como é o caso da Inglaterra, Suécia, Espanha, Portugal e Chile.

No caso brasileiro, apesar de ter existido um avanço em

várias áreas no sentido de implantação de uma rede acadêmica e educacional, ainda percebo uma não vontade política no sentido de considerar a rede como elemento estruturante destes novos processos pedagógicos.²²

Ao afirmar isso utilizo como elementos os próprios discursos oficiais. Já explicitiei isso anteriormente²³ e os documentos continuam a reforçar uma ênfase na utilização de softwares educacionais e o não interesse central na política de conexão.

Analisando, por exemplo, o sítio do Proinfo — o principal programa governamental de informatização das escolas no Brasil — podemos verificar que na parte relativa aos documentos disponibilizados para os professores²⁴, entre 1997 e 1999, nenhum novo documento havia sido colocado no sítio. Fica evidente que nem mesmo no sentido vertical (governo→professores) existe uma preocupação com o processo comunicativo. Além disso, no conjunto do sítio, não existe qualquer referência sobre todo o processo de discussão da Lei Geral das Telecomunicações (LGT) e do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST), que discutirei adiante e que considero como básico em termos de políticas públicas para a área educacional. Mais surpreendente ainda é que no encontro para discutir e traçar as directrizes do Proinfo com os chamados *multiplicadores* — os *professores e professoras* responsáveis pelos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) — ocorrido em Brasília de 3 a 7 de Maio de 1999, não tenha ocorrido nenhuma discussão sobre a tramitação da referida lei. Nem na programação nem no relato final existe uma linha sequer sobre a conexão das escolas e dos NTEs.²⁵ Observando mais detalhadamente o programa do encontro, visualiza-se perfeitamente a ênfase no uso do software educacional e a forte presença da indústria responsável pela produção de softwares, acontecendo o mesmo que já referi anteriormente sobre as feiras e exposições. Não estou em hipótese alguma referindo-me à negação do uso de softwares educacionais e à necessidade de qualificar os professores para seu uso. Quero aqui enfatizar a diferença com que as questões *rede e software* são tratadas na política educacional brasileira.

Parece-me importante, nesta altura, fazer uma rápida análise do processo de implantação da rede Internet no Brasil e dos desdobramentos das políticas de telecomunicações nos últimos anos como último ponto desta nossa peça.

A RNP: UM TENTATIVA DE CONSTRUIR UMA REDE ACADÊMICA BRASILEIRA

A Internet chegou ao Brasil no início da década de 80 com o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), criando a Rede Nacional de Pesquisa

(RNP). Algumas universidades já se ligavam à Rede Bitnet desde essa época através da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que mantinha um canal directo com os Estados Unidos, pago pela própria Universidade e disponibilizado para todas as demais universidades do sistema público brasileiro. A partir da RNP deu-se início à montagem das *auto-estradas da informação* brasileiras, com a criação de Pontos-de-Presença (POPs) nos estados.

Desde o seu início, a Internet no Brasil foi uma rede vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia, não tendo o Ministério da Educação — responsável pela manutenção das Universidades públicas — quase que nenhum envolvimento com a sua implementação e manutenção. Do outro lado do processo de implantação da Internet estava o Ministério das Comunicações como simples fornecedor de serviço a seu *cliente*, o CNPq, que pagava à Embratel — empresa estatal do sistema telefónico ligada ao Ministério das Comunicações — tarifas plenas para o aluguer das linhas que ligavam os POPs à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) em São Paulo, que coordenava tecnicamente as interligações brasileiras ao exterior.

Em 1996 iniciou-se o processo de abertura comercial da Internet no Brasil. De lá para cá, a velocidade com que tudo aconteceu foi muito grande e hoje o governo brasileiro já está implantando, seguindo os Estados Unidos, a chamada *Internet 2*, uma rede mais veloz com aplicações mais específicas e mais ligada ao mundo académico, como no seu início. Reinicia-se o espectáculo mais uma vez.

Também com essa velocidade aconteceu o processo de privatização do sistema telefónico brasileiro. A aprovação da Lei Geral das Telecomunicações (lei 9.472) em Julho de 1997, regulamentou o processo introduzindo mais um “complicador” para a educação, uma vez que ela foi aprovada, dando início às privatizações, sem a regulamentação do artigo 81 que criava o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST). Antes, com o sistema telefónico nas mãos do Estado, não se conseguiu um plano de universalização de acesso que garantisse a conexão das escolas e agora, privatizado o sistema, permanece a dúvida sobre como isso será alcançado. Parece-me ser esse o ponto central da questão em função da realidade social brasileira.

Os dados apresentados pelo IBOPE²⁶ sobre o perfil dos utilizadores da Internet é significativo. A partir deles, pode observar-se que, apesar do país ter avançado na questão das comunicações e das tecnologias, aumenta a concentração de poder nas mãos daqueles que já têm acesso a essas tecnologias. Os dados são de 1998 e são cerca de 2.5 milhões os utilizadores da Internet no Brasil sendo o Distrito Federal e São Paulo os que detêm mais internautas em potencial, já que possuem mais linhas telefónicas e computadores domésticos. Nesse sentido, podemos concluir que são

ções.

Isto vai ficar ainda mais evidente com a aprovação, em Julho de 1997, da Lei Geral de Telecomunicações que, apesar da sua sofisticação normativa, ignorou totalmente a tarifa especial oportunamente criada pelo legislador de 1962. E, ainda que se possa argumentar que a questão está contemplada no projecto do Fundo de Universalização das Telecomunicações, a polémica que já começa a cercar a tramitação do referido projecto no Congresso Nacional sinaliza a continuidade do desinteresse com que o sector de telecomunicações tratou, até hoje, a questão da Educação.

E conclui, dizendo:

Daf porque, neste Comité, como mobilizador do tema Educação, elegi como prioritária a questão da tarifa especial (...). Minha esperança é a de que o Brasil não entre no século XXI sem que, finalmente, se dê a sinergia mais perfeita possível entre telecomunicações e educação, resgatando assim a promessa ainda não cumprida da década de 60.³³

Este documento foi produzido e discutido no final de 1998. A regulamentação do FUST levou nada mais nada menos que três anos tramitando no Congresso Nacional, desde Julho de 1997, quando a Lei Geral das Telecomunicações foi aprovada e o sistema telefónico começou a ser privatizado.

Considerando a velocidade com que as coisas acontecem no mundo contemporâneo, parece-me que, nesta área, existe uma certa lentidão que talvez possa ser interpretada como uma demonstração clara da dificuldade que apontava Ramos na definição das políticas de apoio à educação na sua relação com os sistemas de telecomunicações. Paralelamente, ao se observar como as novas operadoras do sistema telefónico brasileiro estão dando conta de todo o processo de privatização pode-se, talvez, ficar ainda mais preocupado. Segundo a *Folha de São Paulo*, de 4 de Julho de 1999, "nenhuma empresa de telefones fixos do Brasil cumpriu todas as metas (19) estabelecidas pela Anatel para o mês de Maio. As três grandes "holdings" (grupos empresariais) que controlam a maior parte dos telefones fixos no país (Telefónica, Telemar e Tele Centro-Sul) deixaram de cumprir as metas em indicadores considerados fundamentais para avaliação da qualidade do serviço, como número de solicitações de reparos (que indica a quantidade de defeitos na rede) e reclamações de erros em contas".³⁴

Paralelamente a esta discussão sobre as políticas públicas para a garantia de acesso aos serviços pode-se pensar, também, na responsabilidade do empresariado na diminuição das desigualdades sociais. Pouco se vê na busca de soluções para

esses problemas.

Estou, neste texto, obviamente, dando ênfase à questão do acesso, das conexões das escolas. E faço isso conscientemente porque se não tivermos políticas que considerem isso prioritário, o que teremos é a manutenção do mesmo sistema centralizado só que, agora, com significativo aumento de custos de manutenção das escolas, uma vez que elas estarão equipadas com estas tecnologias. Tecnologias que estarão sendo postas em laboratórios de informática que, continuando assim, terão apenas a função de apoiar as aulas para utilização de aplicativos convencionais, como processadores de textos, planilhas eletrônicas, entre outros. Estes equipamentos, rapidamente, ficarão obsoletos em função da velocidade de renovação do mercado e, provavelmente, sem utilidade num curto espaço de tempo.

O acesso à rede é uma condição necessária, mas não suficiente para as transformações que aqui apontamos. Isso porque se a perspectiva for a de conectar sem se trabalhar na busca da emancipação do professor e do estudante, o que veremos será uma mera repetição daquilo que já vimos — será isso passado?! — acontecer com os livros didáticos e outras experiências de inovação educacional. Quem sabe, num futuro próximo, não veremos os Ministérios criando comissões para analisar softwares e sítios e, posteriormente, classificá-los com as conhecidas estrelas, como já se faz com os livros didáticos e hotéis.

E se, nesta questão, se repetir o que se está fazendo em outros campos do sistema educacional, certamente isso acontecerá em breve. Maria Cristina Davini, da Universidade de Buenos Aires, mostrou como esta importação de políticas se deu na Argentina, durante a 19ª Reunião Anual da ANPEd em 1996.³⁵ Na 51ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em Porto Alegre, em Julho de 1999, Valdemar Sguissardi, da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), que estuda o financiamento do ensino superior britânico, criticou este tipo de importação de modelos sem uma adaptação às realidades locais ao analisar as declarações do MEC sobre o modelo inglês de financiamento do ensino superior.³⁶ Ou seja, esses são apenas dois exemplos para ilustrar que as possibilidades de mais importações nesta área podem ser grandes. Ainda em Inglaterra, por exemplo, a questão dos softwares educacionais tem um tratamento que poderia ser útil para pensarmos sobre o nosso futuro nesta área. A Agência Britânica de Comunicação e Tecnologia Educacional (Becta)³⁷, trabalhando em conjunto com os demais órgãos educacionais do governo britânico, desenvolve programas para dar suporte tecnológico aos professores, em especial para o atendimento da grade curricular nacional em implantação no país. Uma das actividades da Agência é a análise dos softwares disponíveis no mercado. Um grupo de especialistas,

indicados por 21 associações profissionais e científicas, elaborou um documento básico com critérios para as análises e o resultado está publicado na Internet³⁸, num banco de dados que pode ser pesquisado por áreas, séries, palavras-chave, títulos, entre outras formas de recuperação. O leitor encontrará, então, os dados técnicos do software, uma descrição do mesmo e os comentários dos avaliadores. O interessante neste sítio é que existe um espaço para a ampliação da discussão sobre os softwares e as análises realizadas pelos especialistas. Cada professor que utiliza ou conhece um programa, pode aceder à rede e deixar os seus comentários sobre o produto. Mas o curioso — e que é fundamental na minha perspectiva — é que, também lá, esta discussão não ocorre. Verificando em Julho de 1999 esse sítio, numa visita aleatória à quase totalidade dos mais de mil softwares analisados, não encontrei *nenhum comentário feito por professores*. Em troca de mensagens com a equipa da BECTa, responsável pela área entre 16 e 19/07/99, ficou evidenciado um não conhecimento por parte do órgão central das causas da não participação dos professores. Mais do que isso, parecia não ser problema da equipa da BECTa a não participação do professorado.³⁹

Mais uma vez, repetem-se as velhas sistemáticas. Enquanto isso, de outro lado, produtores e distribuidores de softwares realizam uma pressão sobre os professores de cada disciplina para que os mesmos passem a adoptar este ou aquele software, da mesma forma como ainda ocorre com os livros didáticos.

Imaginamos esses cenários e estamos querendo montar um espectáculo que não seja uniforme e que não seja inibidor dos movimentos individuais — de pessoas ou grupos. Precisamos pensar, para tal, na necessária ampliação das possibilidades de comunicação. Precisamos pensar, como Castells (1996), na *sociedade rede*. Mas uma sociedade rede não só para os assuntos económicos e sim para todos os campos do conhecimento. Precisamos, como afirma Boaventura dos Santos, ver este movimento *de baixo para cima*, ver a globalização como um processo de ampliação das culturas, das possibilidades de manifestações e produções de culturas e identidades. Precisamos de uma rede que articule de forma plena as escolas — professores, alunos e comunidade — num amplo programa de conexão, onde a produção de cultura e de conhecimento seja o elemento estruturante de todo o processo pedagógico. Uma rede, enfim, que tenha seus nós fortalecidos enquanto emissores e não apenas como pontas receptoras de uma cultura, um conhecimento ou, o pior, uma mercadoria, produzida alhures.

O desafio, com esses cenários, é grande e, não somente para países como o Brasil, que possui outros enormes problemas para serem enfrentados. Mesmo na Europa, essa é a ordem do dia. Como parte da *Conferência Work Life 2000*,

num dos seminários ocorridos em Bruxelas, Bélgica, cujo significativo título era: “Inovações, melhoramentos ou simples transformações?”, uma das conclusões era:

Os participantes da “workshop” em Bruxelas tentaram, por exemplo, imaginar o que aconteceria com o conceito de aperfeiçoamento contínuo no ano 2020. Eles mapearam todo um conjunto de ideias sobre o que seria um bom futuro. A maioria das ideias foi deixada de lado ao longo do caminho e os participantes escolheram finalmente a melhor. A proposta vencedora foi a de que a União Europeia, a Organização das Nações Unidas, os Estados Unidos e outras grandes organizações deveriam dar para o público em geral livre acesso a todas as suas informações através de uma conexão Internet gratuita e irrestrita. (AAVV, 1999, tradução do autor)

Quem sabe, nesse cenário, ao pensarmos sobre aquela cidade no interior da Bahia, onde o *velho* agricultor ainda resiste a aceitar as mudanças do horário do verão, onde o *novo* tempo, *by Swatch*, não passa de pura abstração — virtualidade, quem sabe?! — a professora do curso de especialização não esteja com uma certa razão. Afinal, qual o *oceano* que nos separa deste mundo tão alucinado? Talvez, esta seja a nossa primeira questão.

Notas

¹ [<http://www.greenet.org.uk/june18/index.html>]

² [<http://www.g8cologne.de/>]

³ <http://www.the-times.co.uk/news>, recuperado em 28.06.99

⁴ [<http://www.abc.org.uk/>]

⁵ Financial Times, 10/6/99. [<http://www.ft.com/index.htm>] recuperado em 01.07.99

⁶ [[<http://www.sunday-times.co.uk/news/pages/Sunday-Times/frontpage.html?3079670>] Murdoch nasceu em 1931 e tem, portanto, 67 anos.

⁷ [<http://www.niwl.se>]

⁸ [<http://www.niwl.se/wl2000/>]

⁹ *The New Media Industry Development: Regions, Networks and Hierarchies*. Estocolmo, Suécia, 2-4/6/99. *The New Media Companies: Work, Organization and Employee Relations*. Estocolmo, Suécia, 5-6/6/99. Coordenação científica de Ann-Katrin Bäcklund e Åke Sandberg. [<http://www.niwl.se>]

¹⁰ Depoimento na “workshop” realizada em Estocolmo, Suécia em 02/06/99. Anotação livre do autor.

¹¹ Correspondência pessoal, via email, em 01/07/99.

¹² [<http://www.swatch.com/>] recuperado em 01/07/99

¹³ [<http://www.swatch.com/>] recuperado em 01/07/99

¹⁴ Órgão do Ministério da Educação do Governo Federal do Brasil.

¹⁵ O tema já foi tratado por Marisa Lajolo (1987), Nilda Alves (1987),

Regina Zilberman (1989 e 1984), Décio Pacheco (1983), Nelson Pretto (1985), entre tantos outros .

¹⁶ Livros produzidos para serem usados pelos alunos apenas durante um ano lectivo, já que os exercícios eram feitos no próprio livro, inutilizando-o para uso posterior.

¹⁷ A FAE é um órgão do Ministério da Educação, responsável por diversos programas assistências na área da educação, como o de merenda escolar e o do livro didático. Possui um dos maiores orçamentos do Ministério.

¹⁸ O Globo de 13/1/298, divulgado pelo Jornal da Ciência (JC E-Mail) No. 1168 em 13 de Dezembro/98.

¹⁹ Veja por exemplo, a Biblioteca Virtual de Educação à Distância PROSSIGA/UFBA [<http://www.prossiga.br/ediatancia>]; NECTAR, projecto de Engenharia Telemática da Comissão Europeia [<http://www.nectar.org/update/events/index.htm>]; Education Show [<http://www.education-net.co.uk/education/index.html>], entre tantos outros.

²⁰ Não vou aprofundar este tema aqui mas ele está sendo trabalhado pelo nosso grupo de pesquisa, em pesquisas ainda em curso.

²¹ Conferência de Nigel Paine na Feira BETT'99, 15/01/99. [<http://www.education-net.co.uk/bett/index99.html>] SCET: <http://www.scet.com/>. Anotação do autor

²² Aprofundo essa questão no artigo *Educação e inovações tecnológicas: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras*, Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago 1999 n° 11 e em vários outros artigos e textos que tenho publicado, disponíveis em <http://www.ufba.br/~pretto/textos/textos.htm>

²³ Trabalho *Redes, Conexões e políticas públicas*, encomendado para a X Reunião Anual da ANPEd (GT XVI: Educação e Comunicação) Caxambu/MG, 22 a 25.9.97.

²⁴ [http://www.proinfo.gov.br/prf_docs.htm]. Visita à página em 25.06.99

²⁵ Na página do PROINFO existem, no entanto, links para os NTEs que já possuem home-pages.

²⁶ Instituto privado de pesquisa de opinião e estatísticas [<http://www.ibope.com.br>]

²⁷ [<http://www.worldpaper.com/>]

²⁸ [<http://www.idcresearch.nl/>]

²⁹ O Estado de São Paulo, 13.12.98. Divulgado eletronicamente pelo Jornal da Ciencia (JC E-Mail) [<http://www.sbpnet.org.br>].

³⁰ O Estado de São Paulo, 13.12.98. Divulgado eletronicamente pelo Jornal da Ciencia (JC E-Mail) [<http://www.sbpnet.org.br>].

³¹ O Estado de São Paulo, 13/12/98, divulgado eletronicamente pelo Jornal da Ciencia (JC E-Mail) [<http://www.sbpnet.org.br>].

³² Secção V, Art. 60 do regulamento da ANATEL, existindo cinco comités: *Defesa dos Usuários de Serviços de Telecomunicações, Universalização dos Serviços de Telecomunicações, Uso do Espectro e de Órbita, Defesa da Ordem Econômica e Infra-Estrutura Nacional de Informações* [<http://www.anatel.gov.br/>], recuperado em 24.02.99.

³³ [<http://www.anatel.gov.br/>] recuperado em 24.02.99.

³⁴ [<http://www.uol.com.br/fsp/brasil/fc04079912.htm>], recuperado

em 05/07/99.

³⁵ Maria Cristina Davini, Expositora, Sessão Especial, 19a. Reunião Anual da ANPEd, dia 24.09.96, Tema da Sessão - Educação Básica e Educação Profissional: Novas tecnologias e novas competências.

³⁶ Jornal da Ciência (JC E-Mail) de 15 de Julho/99, no 1327, por Yuji Gushiken

³⁷ <http://www.becta.org.uk/information/cd-roms/index.html>

³⁸ <http://www.becta.org.uk/information/cd-roms/index.html>

³⁹ Troca de emails com Maureen Quigley - Education Officer (Information) em Julho de 1999. E.mail: Enquiry Desk <enquiry_desk@becta.org.uk>

BIBLIOGRAFIA

Alves N. (Org.). (1987). *O Cotidiano do livro didático*. Campinas.

AAVV (1999). Workshop: Innovations, Improvements — Or just Change? Relatório Final: *Improvement, innovations or just change?* [http://www.niwl.se/wl2000/workshops/workshop20/article_en.asp]

Carvalho, M. C. (1998). MEC informatiza 6 mil escolas, mas não sabe para quê. *Folha de São Paulo*, 13/02/98, pp. 3-9.

Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford, UK: Blackwell.

Cini, M. (1998). Un pradisio perduto — Dall'universo delle leggi naturali al mondo dei processi evolutivi (Paraíso perdido — Do universo das leis naturais ao mundo dos processos evolutivos). Entrevista à *Revista da Ciência Hoje*, n° 138. [<http://www.sbpnet.org.br>]

DeLanda, M. (1992). Nonorganic life. In J. Crary & S. Kwinter, *Incorporations - Zone 6* (pp. 128-167). New York: MIT Press.

Fonseca, M. (1999). O Banco Mundial e a Educação à Distância. In N. Pretto (Org.), *Globalização & Educação: Mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária*. Ijuí/RS: Editora UNIJUI. 02.

Freitag, B. (Org.). (1987). *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, Rede Latino-Americana de Informação e documentação em Educação - REDUC.

Hazemi, R., Hailes, S., et al. (Eds.). (1998). *The digital University — Reinventing the academy. Computer supported and cooperative work*. London: Spring-Verlag.

Hill, G., Jessel, J., & Yamaguchi, E. (1998). Information technology contrasting national contexts: Towards an anglo-japanese perspective on the use of computers in school. *Goldsmiths Journal of Education*, 1 (1), 2-9.

Kuhn, T. S. (1975). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Lajolo, M. (1987). Livro didático: Velho tema, revisitado. *Em Aberto* 6 (35), 1-9.

Nixon, H. (1998). Fun and games are serious business. In J. Sefton-Green, *Digital diversions: Youth culture — in the age of*

- multimedia* (pp. 21-42). London: UCL Press.
- Pacheco, D. (1983). *Tarefa de escola: Análise dos exercícios propostos nos livros didáticos*. Campinas: Papyrus.
- Pretto, N. L. (1985). *A ciência nos livros didáticos*. Salvador/Campinas: Editora da Universidade Federal da Bahia/Editora da Unicamp.
- Santos, B. S. (1998a). Economia de Cassino. *Folha de São Paulo*, 1-3.
- Santos, B. S. (1998b). O acordo multilateral de investimentos. *Folha de São Paulo*, 2.
- Santos, B. S. (1999). Towards a multicultural conception of human rights. In S. Lash & M. Featherstone, *Spaces of culture: City - nation - world* (p. 214-229). London: Sage.
- Sassen, S. (1999). Digital networks and power. In S. Lash & M. Featherstone, *Spaces of culture: City - nation - world* (pp. 49-63). London: Sage.
- Sefton-Green, J., (Ed.). (1998). *Digital diversions: Youth culture - in the age of multimedia*. London: UCL Press.
- UNICAMP (1989). *O que sabemos sobre livro didático*. Biblioteca Central. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Zilberman, R. (1984). O livro didático e o ensino de literatura na escola. *Leitura: Teoria e prática*, 3 (4 - Dez.99).
- Zilberman, R., & Bordini (Org.). (1989). *Guia de leitura para alunos de 1° e 2° graus/Centro de pesquisas literárias, PUCRS*. São Paulo/Porto Alegre/Brasília: Cortez/INEP, MEC/CPL, PUCRS.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DOS MATERIAIS DIDÁTICOS AOS MATERIAIS MULTIMÉDIA

RESUMO

O artigo parte da montagem de um cenário em seis partes, onde se estabelece uma visão panorâmica do mundo contemporâneo, especificamente focando a presença generalizada das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Nesse cenário são analisados o desenvolvimento científico e tecnológico, a globalização e os sistemas educacionais, com ênfase na realidade brasileira. Ao trazer para o cenário actual a questão dos materiais didáticos, o artigo mostra como a escola está, essencialmente, sendo dirigida de fora. Recupera a história da chegada da Internet no Brasil e de que forma a *Sociedade da Informação* está sendo implantada no país.

A presença das TIC na educação é abordada como uma oportunidade para romper com a tradicional lógica vertical das políticas educativas, com possibilidades de construção de uma educação com diversificação curricular, sendo os professores elementos essenciais no sistema.

Palavras-chave: Internet; TIC; Globalização; Educação e tecnologias; Materiais didáticos.

EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES: FROM DIDACTIC MATERIAL TO MULTIMEDIA

ABSTRACT

The article starts out building a scenario divided in six parts, where it establishes a panoramic overview of contemporary world, focusing specifically the generalized presence of the Information Communication Technologies (ICT). In this scenario scientific and technologic development, globalisation and educational systems are analysed, emphasising brazilian reality. As it brings up the issue of the didactic materials it shows how the school is being directed from outside. It brings back the arrival of the Internet in Brazil and the way the Information Society is being settled in the country.

The presence of the ICT uses in education is shown as an opportunity to break up the traditional vertical logic of the educational public politics, through the possibilities of constructing an education system based on curriculum diversity, being teachers the base of this system.

Key-words: Internet; ICT; Globalisation; Education and technologies; Didactic materials.

LES POLITIQUES PUBLIQUES EDUCATIVES: DES MATÉRIELS DIDACTIQUES AUX MATÉRIELS MULTIMEDIA

RÉSUMÉ

L'article commence en organisant un scénario de six parts, où on établit une vision panoramique du monde contemporain, surtout en ce que se rapport à la présence généralisée des Technologies de l'Information et Communication (TIC). Dans ce scénario on analyse le développement scientifique et technologique, la globalisation et les systèmes éducatifs, focalisant surtout la réalité brésilienne.

Quand on met dans la situation actuelle la question des matériels didactiques, on cherche montrer comme l'école se dirige surtout à partir du dehors. On se récupère l'histoire de l'arrivée de l'Internet au Brésil et comme la Société de l'Information s'implante au pays.

La présence des TICs à l'éducation se constitue comme une opportunité pour se rompre la logique verticale traditionnelle des politiques éducatives, avec la possibilité de construire une éducation avec diversification curriculaire, les professeurs étant des éléments essentiels au système.

Mots-clé: Internet; TIC; Globalisation; Éducation e technologies; Matériels didactiques.