

A APOSTA MAIOR

Raquel Goulart Barreto

Nas últimas duas décadas, o traço mais comum das políticas educacionais e das propostas curriculares delas derivadas tem sido a aposta nos artefatos tecnológicos como alternativa para promover as mudanças pretendidas. Esta presença é fundamental, na medida em que remete à aproximação das práticas escolares propriamente ditas ao conjunto das práticas socialmente desenvolvidas. Não incluir artefatos tecnológicos seria privar a escola dos meios de comunicação e informação que circulam fora dela, dificultando a sua apropriação educacional por professores e alunos. Em outras palavras, *desktops*, *laptops* (*notebooks*), *tablets* etc. representam possibilidades importantes a serem exploradas.

Entretanto, esta presença tem sido tão reiterada quanto simplificada. É como se os artefatos fossem uma espécie de fórmula mágica, pensados como “a” solução para todos os problemas da educação. Nesta história recente, dois movimentos têm marcado a busca pelas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), com implicações distintas para a sua recontextualização educacional. O primeiro pode ser identificado à valorização do *hardware* para o (suposto) acesso ao conjunto dos conhecimentos produzidos. Assim, na virada do século, o grande mote foi a cessão e depois a distribuição de *notebooks* a professores e alunos da escola básica, como no Programa Um computador por aluno (PROUCA). Nos últimos anos, valores como a portabilidade resultaram na introdução de *tablets* no ensino médio.

Mesmo sem entrar na análise das muitas questões envolvidas nesta aposta no *hardware*, como a política de aquisição e a ausência de verba prevista para a sua manutenção, cabe pontuar que os artefatos foram

pensados como condição necessária às mudanças educacionais, muitas vezes sem considerar que eles poderiam não ser suficientes para promover diferenças qualitativas nos diferentes contextos. A recontextualização foi secundarizada e a centralidade atribuída aos artefatos em si.

No segundo movimento, mais recente, a aposta ultrapassa o *hardware* e chega ao *software*. O privilégio não é mais atribuído aos artefatos, propriamente ditos, e sim ao que eles podem veicular. De novo, não são as múltiplas possibilidades da sua utilização nas práticas pedagógicas que estão em destaque. Diferentemente do movimento anterior, o centro são os chamados “objetos de aprendizagem”: sequências de ensino que correspondem a aulas digitais (prontas), disponíveis em vários repositórios, cuja definição destaca, invariavelmente, a possibilidade da sua reutilização.

Entre os citados repositórios, são aqui destacados o do MEC (<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>), também conhecido como Banco Internacional de Objetos Educacionais, e o da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (<http://www.educopedia.com.br/Index.aspx>). Em ambos os casos, permitem o acesso às aulas a partir da seleção do nível de ensino e do conteúdo. De um lado, permitem explorar possibilidades já desenvolvidas. De outro, servem à uniformização das práticas, com base nos referidos parâmetros de acesso, desconsiderando as condições concretas dos mais diversos contextos de ensino.

Do ponto de vista das propostas educacionais, ainda que o primeiro caminho não seja impossibilitado, predomina a tendência à uniformização das práticas, suscitando pelo menos dois grupos de questões: (1) as restrições relativas ao acesso, considerando as condições conectividade ora presentes; e (2) as simplificações decorrentes da condição de modelos

supostamente aplicáveis a quaisquer situações, configurando uma espécie de substituição tecnológica do trabalho docente.

As propostas baseadas na disponibilidade dos “objetos de aprendizagem” têm sustentado a atuação do “professor polivalente” ou “generalista”, sem formação nos conteúdos a serem ensinados. Afinal, se as atividades são “autoexplicativas” e preenchem as aulas previstas, basta a “capacitação” para executá-las. No centro da cena pedagógica, são posicionados os artefatos.

Sobre a autora:

Raquel Goulart Barreto é docente do ProPEd/UERJ, pesquisadora de Política Educacional, contando com financiamentos CNPq e FAPERJ.