



TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO/ATUAÇÃO DO EDUCADOR

GT4: Comunicação e Educação

Andréa Hermínia de Aguiar Oliveira

andreaherminia@infonet.com.br

Maria de Fátima Monte Lima

serra_leoa@uol.com.br

Resumo

Este artigo objetiva analisar as TIC enquanto campo de saber imprescindível à formação/atuação do educador, como uma demanda necessária do mundo contemporâneo. A discussão teórica abraça os estudos da Crítica da Economia Política. Portanto, pauta-se na perspectiva da dialética materialista histórica, elegendo o trabalho intelectual como categoria central. Partiu de revisão da produção científica na área e constituiu importante enriquecimento do marco teórico e da discussão dos achados bibliográficos com base em nossa experiência prática profissional. Pretende-se, a partir deste artigo, contribuir com o debate mais específico, acerca da aplicação das tecnologias na formação e na atuação do educador. Finalmente, em nível de resultado, o artigo mostra que dificuldades operacionais de implementação da tecnologia no cotidiano da sala de aula, em qualquer nível de ensino, em vez de suprimir, alimentam e retroalimentam uma discussão que entendemos crucial ao saber-fazer docente.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e da Comunicação. Trabalho Intelectual. Formação de Educadores. Prática Docente.

Introdução

As implicações, advindas com as transformações da infra-estrutura tecnológica da sociedade, no dizer de Fialho (2002), encontram-se perpassadas pela ruptura-reconstrução da interatividade em sua dimensão pedagógica. Para este autor, a transformação do paradigma trabalho-saber

desafia a abordagem educacional convencional, ao requerer reformas no plano pedagógico (aprendizado personalizado em roteiros flexíveis, aprendizado cooperativo em redes, docente como animador de comunidades de aprendizagem) e no plano institucional (novo papel para as universidades, criação de um sistema de validação de percursos individuais de aprendizagem, de know-how e de saberes não-acadêmicos) (Fialho, 2002, p.77).

A pertinência e a relevância do tema aqui discutido justifica-se pela possibilidade de contribuir com o debate mais específico acerca da aplicação das tecnologias na formação e na atuação do educador. Trata-se de uma discussão crucial ao saber-fazer docente, que esperamos servir de estímulo para a superação das dificuldades de implementação da tecnologia no cotidiano da sala de aula, em qualquer nível de ensino.

Um cenário e algumas implicações

Tanto no âmbito da produção científica quanto no campo da formação/atuação docente, a herança positivista foi substituída pelo legado da técnica sem, contudo, brindar-nos com uma perspectiva mais contextualizada, inter-subjetiva e integradora de compreensão da realidade. Expressões como cibernética, telemática, ciberespaço, TIC, Internet, multimídia, virtualidade, aparecem constantemente na produção científica, com foco em seu uso no processo educacional, em detrimento de uma discussão mais crítica dos condicionantes econômicos, políticos e sociais, que determinam, inclusive, a progressiva inserção da tecnologia no cotidiano.

Para Machado (1994), um patamar básico de relacionamento com as tecnologias requer a capacidade de inovar, produzir soluções tecnológicas em consonância com as demandas sociais de nosso tempo, o que exige muito mais do sistema educacional.

Tem-se, portanto, problemas de investigação pedagógica de grande relevância, relacionados aos desafios da conversão do novo saber científico em saber escolar e da nova cultura tecnológica em cultura escolar, quando se sabe que o anterior saber científico e o anterior saber tecnológico mal chegaram à soleira da porta da escola. (MACHADO, 1996, p. 140).

Com efeito, no contexto dessas vicissitudes e contradições históricas, discute-se a questão do acesso aos artefatos tecnológicos sem buscar compreendê-lo como parte de uma arraigada e pré-existente problemática sócio-político-econômica. Discute-se como o aluno usa estes artefatos esquecendo-se de que antes de saber usá-los é preciso saber ler o mundo, saber pensar e criar a partir dessa leitura, saber comunicar e registrar aquilo que se pensa. Investiga-se por que o

aluno não aprende a usar a tecnologia, esquecendo-se que este muitas das vezes não sabe nem mesmo aprender, e quando se trata das camadas mais pobres da população mundial, como se vai aprender sobre um “mundo de coisas” ao qual não se tem acesso?

Neste contexto, ainda, fala-se da capacidade de selecionar informações, com o advento da *Internet*, esquecendo-se de levar em conta que a própria educação não forma uma massa crítica capaz de entender as mensagens subliminares que circulam na rede, engendradas pelo sutil processo de manipulação ideológica de que lançam mão os detentores do capital para garantir sua situação de hegemonia.

Segundo Lima (2004), para que a escola supere esse processo de manipulação e conceba os meios de comunicação e informação como aliados do processo educativo, precisa

transformar o exercício único de transmitir/assimilar conhecimentos e repetir atitudes/habilidades ampliando, assim, seu universo cognitivo com o ato de conhecer/produzir/comunicar saberes e conhecimentos na convivência com as diferentes culturas, raças e classes sociais através das redes. (2004, p. 183).

Não obstante, nesse sentido, dois questionamentos basilares se impõem: a) Vamos discutir tecnologia sem admitir, enquanto educadores, o nosso próprio atraso cultural, intelectual e tecnológico? b) Sem admitir que não há como se apropriar destes artefatos se não soubermos ler, escrever, pensar, estudar, aprender, nos comunicar e que, muitas das vezes, falhamos ao considerar a incompetência do aluno como uma questão de mérito, esquecendo-nos de

relacioná-la com as fragilidades da nossa própria prática pedagógica, inserida na dinâmica social, econômica e política mais ampla?

Buscar respostas cuja razoabilidade nos proporcione algumas elucidações constituirá o cerne deste artigo.

Tecnologias e formação/atuação do educador

Sem dúvida, quando falamos de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), estamos falando de saberes e competências imprescindíveis ao processo de formação de educadores na contemporaneidade. É fundamental, segundo nosso juízo, constatar que:

A crescente tecnificação do cotidiano social constitui um fator impulsionador da tendência de incorporação do ensino da tecnologia na educação prescrita a todos. [...] A nova educação geral é vista como aquela que oferece as bases para a formação continuada: competência para a comunicação social, alfabetização computacional e domínio dos seus meios, e a habilidade para saber buscar, documentar, comparar, classificar, generalizar, aplicar e criticar informações. (MACHADO, 1996, p. 138-140).

Estamos falando de educadores formando educadores para favorecer em seus alunos a aquisição dos conhecimentos de nosso tempo. Entretanto, os cursos de formação de educadores que abordam as tecnologias limitam-se a descrever determinadas situações de aprendizagem, através de certos programas e aplicativos, sem considerar criticamente problemas como o da exclusão digital, que deixa uma grande parcela da população em posição de desvantagem com

relação à minoria que tem amplo acesso aos artefatos tecnológicos, aprofundando o fosso entre as classes sociais.

Não obstante, ainda que as políticas não estejam devidamente articuladas, conforme aponta Pretto (2006), existem iniciativas do Governo Federal no sentido de favorecer a inclusão digital, a exemplo da política de introdução do *software* livre na administração federal, com destaque para a ação do MEC em lançar edital do PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação) para a compra de computadores, incluindo a possibilidade do *software* livre.

No bojo da discussão sobre exclusão digital, é totalmente redundante dizer de que lado estão os estudantes das escolas públicas. Mas é imprescindível situar o tipo de formação que recebem os professores deles, questionando-se em que medida tal formação tem instrumentalizado estes profissionais para o enfrentamento crítico dos problemas que perpassam a relação tecnologia-educação na sociedade em que vivemos. Igualmente importante é repensar as condições de sua atuação profissional e, em que medida, essa atuação favorece processos críticos e construtivos de construção de conhecimentos por parte dos alunos, a partir da aplicação das tecnologias.

Uma possibilidade de resposta à abordagem dessas questões, é pensável a partir da perspectiva da dialética materialista histórica, situada por Frigotto

enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (1989, p. 73).

Com efeito, na concepção materialista histórica, o trabalho, as relações sociais de produção se constituem “nas categorias básicas que definem o homem concreto, histórico, os modos de produção da existência, o pressuposto do conhecimento e o princípio educativo por excelência” (FRIGOTTO, 1989, p. 82). Com base nisso, a abordagem dialética é a mais adequada ao nosso objeto de estudo, pois segundo nosso juízo, propicia a apreensão crítica da totalidade da problemática em que este se insere.

Assim, buscamos entender a construção histórica de nosso objeto de estudo mediante as transformações ocorridas na economia e na sociedade, as quais geram repercussões para o processo de formação de educadores, a partir do implemento das TIC nos processos educativos particularmente considerados.

Inicialmente, procuramos situar com Kawamura (1990) categorias-chave para a nossa discussão, como educação e tecnologia. Segundo a autora,

novas tecnologias compreendem conhecimentos científicos avançados aplicados ao processo produtivo conforme os interesses econômicos e políticos dominantes. Educação compreende o conjunto de instituições, processos formais e informais de elaboração, organização e difusão de idéias, valores e atitudes ligados basicamente aos interesses das classes dominantes. (KAWAMURA, 1990, p.5).

Frente a esta perspectiva, o enfoque das TIC enquanto saber contemporâneo que deveria integrar os cursos de formação de professores, não pode perder de vista as relações ideológico-culturais que permeiam a luta de classes, uma vez que

através da educação, enquanto instância ideológica, as classes dominantes criam, organizam e difundem os padrões éticos, científicos, artísticos e outros, com vistas à articulação cultural favorecendo basicamente seus interesses. (KAWAMURA, 1990, p.14).

Neste sentido, o quadro teórico que fundamenta este artigo estrutura-se com base nos estudos da Crítica da Economia Política, com ênfase na categoria Trabalho, enquanto produção material da sociedade capitalista. Tal categoria, entretanto, é aqui assumida a partir da inserção das novas tecnologias, como elemento da infraestrutura social produtiva, que modifica a ação da Educação, enquanto prática institucional e social, o que implica a compreensão crítica desta realidade.

Estudos contemporâneos de pesquisadores, como Kawamura (1990), Machado (1994), Kuenzer (1998), Bolaño (2001), Lima (2002), Miranda (2006), no campo da Educação, Novas tecnologias e Prática Docente, apontam como as transformações significativas no mundo do trabalho lançam novos desafios para a Educação. As exigências da modernidade inauguram novas relações entre trabalho, ciência e cultura, constituindo um novo projeto pedagógico, com vistas à formação dos diferentes profissionais, trabalhadores, cidadãos consumidores e produtores de conhecimentos, protagonistas da sociedade globalizada.

Neste cenário, Morin (2003) aponta sete delineamentos necessários à educação do futuro: preparar para enfrentar os riscos permanentes do erro e da ilusão rumo à lucidez, ensinar os métodos que permitam estabelecer as influências recíprocas entre as partes e o todo, preparar para enfrentar as incertezas, ensinar a condição humana, a identidade terrena, a compreensão e a ética do gênero humano.

Para compreender as recentes demandas que se colocam para a educação, é preciso caracterizar as principais repercussões da atual configuração do modo de produção capitalista, denominada por alguns autores de reestruturação produtiva, por outros de acumulação flexível, ou ainda mundialização da economia, de acordo com o foco de análise abraçado.

A reestruturação do capitalismo influencia diretamente os processos de trabalho, que para Bolaño (2004) tendem, hoje, para uma intelectualização. Historicamente, a separação entre trabalho manual e intelectual adquire um caráter específico no capitalismo, pois se dá não só na esfera macro-social, mas também no interior do próprio processo produtivo, alienando o trabalhador manual, ao impedi-lo de usar todas as suas capacidades mentais e de ter uma visão completa de todo o processo de produção, mas também o intelectual, que perde a capacidade de atuar, diretamente, sobre os meios e objetos de trabalho, atrofiando uma parte das suas potencialidades criativas (BOLAÑO, 2004).

Com efeito, segundo Bolaño (2004), a introdução da informática nos processos de trabalho convencionais e a crescente intelectualização do trabalho do operariado tradicional nada tem a ver com uma superação da alienação do trabalho, mas com a mudança do sentido da alienação e com o aprofundamento do enquadramento do trabalhador, com o avanço da exploração das suas energias e capacidades mentais, para além das suas energias físicas e capacidades criativas manuais.

No âmbito dessa discussão, vale notar que com o professor não é diferente, afinal ele se insere na dinâmica social, na condição de vendedor da mercadoria força de trabalho, sofrendo um progressivo processo de proletarização, com a perda de suas qualificações e, conseqüentemente, do domínio sobre o próprio processo de trabalho. A busca de novas formas de subordinação ao capital determinam a cooptação da subjetividade do trabalhador, processo que se materializa no direcionamento de sua formação/qualificação (OLIVEIRA, 2007).

É importante ressaltar, aqui, a amplitude da categoria trabalho docente. Conforme Miranda (2006), a natureza do trabalho docente não pode ser definida pela produtividade ou improdutividade, tampouco pela materialidade ou imaterialidade, vez que este trabalho assume diferentes formas em circunstâncias diferentes. Em um dado momento pode ser considerado produtivo, noutra improdutivo. Por outro lado, apesar da predominância do componente intelectual do trabalho, a atuação docente não está imune a diferentes graus de objetivação.

Ao refletir sobre as TIC na formação/atuação do educador, estamos falando não só do professor que trabalha formando professores em nível de graduação, mas também do professor que está sendo formado para trabalhar na formação de cidadãos na educação básica e fundamental. A repetição dos termos formação, trabalho e professor é proposital, afinal estas são categorias-chave em nossa discussão. Cunha (2001) situa muito bem estas três categorias, relacionando-as mutuamente:

O trabalho docente acontece num espaço de cultura entendida como habilidades, dados, teorias, normas, instituições, valores e ideologias, que passam a ser conteúdo da aprendizagem e para o qual todos contribuimos, quer sejamos teóricos, práticos, especialistas, leigos, etc. Aí está a história das informações, os constructos que nos levam a pensar de determinada forma, os sistemas teóricos, as orientações de valor, os conceitos e os preconceitos e tantas outras dimensões que, mesmo que não as reconheçamos como importantes, permeiam o trabalho educativo. É nesse sentido que o ensino é um significativo espaço de formação (CUNHA, 2001, p. 85).

Avançando na compreensão destas categorias, Lima (2002) aponta como, de acordo com diferentes momentos históricos, a economia e a sociedade têm determinado novas necessidades de instrução e qualificação dos trabalhadores. Assim, conforme a autora, no modo de produção capitalista, a ciência e a técnica assumem papéis centrais no moderno processo produtivo, em detrimento da arte e da cultura. Também o papel da escola, enquanto agência socializadora e formadora para o trabalho, ganha destaque nos discursos sobre a relação entre desenvolvimento e educação.

De acordo com esta autora, a participação da *Internet* no processo de transformação do trabalho e da cultura, possibilita a sua ligação com a própria democratização do ensino público e das TIC, bem como com a dinâmica cultural nas instâncias públicas e educativas. Para a autora,

Nesse universo, o trabalho intelectual, a partir da utilização das TIC, objetivado no trabalho pedagógico, passa então a configurar uma das preocupações sociais para com a Educação, no século XXI. Daí a necessidade de que não venha a prevalecer o controle das informações e dos conhecimentos, no processo de trabalho escolar, só pelo Estado e pelo capital. A participação da sociedade é imprescindível à universalização da Educação e das TIC. (LIMA, 2002, p.181).

Diante de tais elementos, Miranda (2006) alerta que o caráter do trabalho docente não pode ser interpretado como imbuído de uma força mística, imune à subordinação do capital. Pelo contrário, este trabalho encontra-se incorporado ao processo de acumulação capitalista, cuja lógica organizativa aponta dois

delineamentos. O primeiro deles reside na tendência a um processo crescente de alienação do trabalho docente, com a perda de autonomia do professor, cujo trabalho encontra-se fragmentado por áreas e submetido a rígidos processos de controle. O segundo delineamento, colocado pela autora, consiste na tendência à subsunção real ao capital, conceito já colocado por Bolaño (2001).

Neste contexto, de acordo com Bolaño, o significado profundo da Terceira Revolução Industrial, que protagonizamos

está no fato de que as tecnologias da informação e da comunicação (TIC's), entre outras coisas, permitem uma extensa subsunção do trabalho intelectual e a intelectualização geral dos processos de trabalho tradicionais e do próprio consumo. Nessas condições, a relação entre conhecimento, poder e produção material se altera profundamente, mantendo-se, não obstante, intacta a essência do fenômeno. (2004, p. 186).

Por outro lado, na realização do trabalho docente, Lima (2006) identifica o papel das redes digitais como elemento definidor, por causa de dois aspectos básicos, apontados pela autora. Em primeiro lugar, por que o trabalho intelectual é humano e isto dificulta uma subordinação total e completa aos ditames da produção de mercadorias, embora tudo seja feito para anulá-lo. Este seu caráter específico é o elemento necessário ao processo de mediação que dirigido para a legitimação das relações sociais capitalistas, abre possibilidades de ações liberadoras. Em segundo lugar, as Tecnologias da Informação e da Comunicação possuem o caráter generalizante da convergência o que as torna fator de produção do capitalismo globalizado. Estruturam-se de forma anárquica, apesar de se adequarem à hierarquia do sistema capitalista, o que favorece a construção de

práticas sociais horizontais e de cooperação e solidariedade, dotando-as de caráter liberalizante.

Sendo assim, o discurso da informação, do conhecimento e da cultura, mediado pelas TIC, invade as academias, escolas e demais espaços educativos da sociedade, o que implica novos canais e formas de organização, de produção e de transmissão de conhecimentos, alargando o campo educativo. Tal movimento determina a elaboração de diferentes formas de aprendizagem e de diferentes processos de sociabilidades, que dinamizam os saberes das diferentes culturas e classes sociais, reafirmando o papel de mediação do trabalho intelectual,

...o que lhe confere um caráter duplamente contraditório: aquele referente à inserção subordinada no processo de produção em geral, como ocorre com qualquer trabalho no capitalismo; e aquele ligado à função de mediação, pelo fato de se tratar de produção de sentido (LIMA; BOLAÑO, 2001, p. 29).

Esta função de mediação e produção de sentidos gera, para o trabalho docente, o imperativo de superar condições de trabalho, alienadas e alienantes, a fim de (des)construir, construir, (re)construir novas visões de mundo, com a emergência das tecnologias, num processo crítico e interativo de constituição de uma nova coletividade.

Se por um lado, a introdução de computadores nas escolas contribui para ampliar os mecanismos reprodutivos do mercado, por outro lado abre um veio que, de acordo com a análise de Lima (2002), pode conduzir à construção de liberdade ao estimular a produção de subjetividades. Pensar as tecnologias da informação e da comunicação como

fator de cultura e de democratização de informações e de conhecimentos na escola é compreender sua ação como uma prática social, cuja natureza alimenta as possibilidades de participação na produção e na socialização de informações e conhecimentos de modo horizontal e cooperativo. Evoca novas linguagens, com base nas diferentes texturas do real, e a construção de novas formas de aprendizagem que tenham como aliada a cultura, no processo de ensinar e de aprender, desde que universalizadas e democratizadas (LIMA, 2002, p. 86).

Para Rocha (2004), a redefinição da produção e das relações sociais pelas máquinas informacionais, pressupõe toda uma semiótica e oferece uma novidade: se, anteriormente, as ferramentas economizavam força de trabalho estando ligadas a determinadas tarefas; o computador aparece como instrumento universal, induzindo à homogeneização real dos processos de trabalho e demarcando a tendência ao trabalho abstrato. Os computadores transformam sua operação durante seus usos, o que pressupõe a expansão de suas performances a partir da interação com o usuário e o ambiente, o que, por seu turno, supõe experimentação e aprendizado permanentes.

No contexto dessas possibilidades, cabe destacar uma grave contradição: a necessidade de educação contínua se confunde com o discurso neoliberal da pretensa autonomia, de professores e alunos, em que aos primeiros cabe a responsabilidade de autogerenciamento do próprio trabalho e da própria formação, e aos últimos, a responsabilidade sobre o próprio processo de educação permanente, sob o risco de não se inserirem num mercado de trabalho, fincado em terreno cada vez mais árido. Tal ideologia acaba por reforçar o individualismo

e a competitividade exacerbados, em contraposição à almejada cooperação social.

Entretanto, a discussão sobre TIC na formação/atuação do educador não se esgota na mera constatação das dificuldades práticas que estes profissionais enfrentam hodiernamente. Pelo contrário, alimenta-se na percepção do caráter contraditório que as tecnologias assumem, hoje, quando incorporadas a essa modalidade específica de trabalho intelectual, pela posição estratégica que o docente assume na produção da sociedade. “O sistema educacional em seu conjunto é um amplo e extremamente hierarquizado espaço de mediação [...]. Espaço construído historicamente, serve fundamentalmente à reprodução ideológica do sistema, mas articula também elementos de resistência” (LIMA; BOLAÑO, 2001,p. 29).

Para que as tecnologias realizem seu potencial liberalizante, torna-se necessária a conscientização do papel histórico de mediação que os professores possuem no processo de emancipação humana. “A educação, como prática de intervenção social, é mediação universal das práticas de trabalho, de vida social e de cultura, práticas que, por sua vez, constituem mediações da própria existência histórica dos homens” (SEVERINO, 2001,p. 52).

CONCLUSÃO

As exigências da contemporaneidade inauguram novas relações entre Trabalho, Ciência, Tecnologia e Educação, determinando a necessidade de um Projeto Educativo com vistas à formação de diferentes profissionais, trabalhadores e produtores de conhecimentos, cidadãos consumidores, novos protagonistas da sociedade atual. Mais do que nunca, o debate intelectual gira em torno da contraposição entre qualificação para o mercado de trabalho e exercício crítico de cidadania.

A idéia de ciência como principal força produtiva, a defesa da centralidade do conhecimento e a valorização das novas modalidades de pesquisa consorciada parecem esquecer que não existiria ciência, conhecimento ou pesquisa sem trabalho e, mais particularmente, sem um tipo específico de trabalhador: o intelectual docente. Contudo,

os processos educativos que interessam aos trabalhadores não podem ter no mercado e no capital seu horizonte conceptual e prático. Esta é apenas uma contingência histórica para aqueles que se colocam como tarefa permanente de *ir além da forma capital de relações humano-sociais* e a criação de relações solidárias e socialistas. No plano das concepções e das teorias que as sustentam, o desafio é, pois, o de continuar a crítica à fragmentação, dualismo, tecnicismo. No plano ético-político, a crítica deve centrar-se no combate ao individualismo e às perspectivas biologistas que buscam atribuir a componentes genéticos aquilo que resulta da desigualdade produzida pelas relações sociais. (FRIGOTTO, 2001, p. 30).

Em suma, discutir as Tecnologias da Informação e da Comunicação como um campo de saber imprescindível à formação/atuação do educador remete-nos à necessidade de reconhecer a centralidade da categoria trabalho, bem como a função do trabalho intelectual na produção e na difusão do conhecimento científico. Pois, certamente, as condições em que esse trabalho se realiza determinam o tipo de formação oferecida a docentes e discentes e, conseqüentemente, a posição que estas categorias ocupam na sociedade.



Information and communication technologies: contemporaneous knowledge in the educational formation/performance

Abstract

This article aims to discuss the TIC like a field of essential knowledge to the formation/performance of an educator, as a necessary demand of the contemporary world. The theoretical discussion hugs the studies of the Political Economy Criticism, so is ruled in the perspective of the historical materialistic dialectic, electing the intellectual work as central category. It started from revision of the scientific production in the area, being enriched by theoretical landmark and discussion of the bibliographical finds on basis of our practical professional experience. It is intended, from this article, to contribute with the discussion most specific, concerning the application of the technologies in the formation and the performance of the educator. At last, in terms of results, the article shows that operational difficulties of technology implementation in the daily classroom, on any stage of school, instead of suppressing, they feed and feedback a discussion which we understand as of the most importance to knowledge-acting of the teacher.

Key Words: Information and Communication Technologies. Intellectual Work. Educational Formation. Teaching Acting.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves-Mazzotti, A. J., & Gewandsznajder, F. (1998). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.
- Batista, W. B. , (2004) Educação à distância e modernização regressiva. In: Jambeiro, O., Bolaño, C., Brittos, V. (orgs.) *Comunicação, informação e cultura: dinâmicas globais e estruturas de poder*. (pp. 151-174). Salvador: Edufba.
- Bolaño, C. R. S. (2000). *Indústria Cultural, informação e capitalismo*. São Paulo: HUCITEC.
- Bolaño, C. R. S. (2002, 11, dez.) Trabalho intelectual, comunicação e capitalismo: A re-configuração do fator subjetivo na atual reestruturação produtiva. In: *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*. pp. 53-78. Rio de Janeiro.
- Brandão, Z. (2001). *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. São Paulo: Edições Loyola.
- Burnham, T. F. (2002). A política de educação à distância na LDB. Buscando entender o discurso oficial. In: Jambeiro, O., Ramos, F. (orgss). *Internet e educação à distância*. (pp. 119-134). Salvador: EDUFBA.
- Carmo-Neto, D. (1993). *Metodologia científica para principiantes*. Salvador: Editora Universitária Americana,
- Cunha, I. M. da. (2001). Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: Morosini, M. da C. (org.) *Professor do ensino superior*.

- identidade, docência e formação*. (2ª ed.) ampl. (pp. 79-92). Brasília: Plano Editora.
- Fialho, S. H. (2002). EAD: Interatividade, tecnologia da informação e gestão do conhecimento. In: Jambeiro, O., & Ramos, F. (orgs.). *Internet e educação à distância*. (pp. 65-82). Salvador: EDUFBA.
- Frigotto, G. (1989). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. (Biblioteca da educação, Série 1, Escola; v. 11). p. 69-90, São Paulo: Cortez
- Frigotto, G. (2001). Educação e trabalho: mudanças e novas perspectivas. In: Ferreira, V. de So (org.). *Educação, novos caminhos em um novo milênio*. (2ª ed.) (pp. 21-36). São Paulo: Autores Associados.
- Gatti, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. (Série Pesquisa em Educação, v.1). Brasília: Plano Editora, 2002.
- Gatti, B. A. 1999. *Questões de método nas ciências sociais e humanas*. Seminário de Pesquisa: Mestrado em Educação: Universidade Federal de Sergipe, (mimeo).
- Jambeiro, O. (2004). O Brasil na sociedade da informação: bases para um esquema de análise. In: Jambeiro, O., Bolaño, C., Brittos, V. (orgs.). *Comunicação, informação e cultura: dinâmicas globais e estruturas de poder*. (pp. 67-84). Salvador: Edufba,

- Jambeiro, O. (2002). Ufbanet: tecnologia da informação a serviço de novo caminho para o ensino. In: Jambeiro, O., Ramos, F. (orgs.). *Internet e educação à distância*. (pp. 235-246). Salvador: EDUFBA.
- Kawamura, L. *Novas tecnologias e educação*. São Paulo: Editora Ática, 1990. (Série Princípios).
- Kuenzer, A. Z. (1998). *As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão*. Texto apresentado no IX ENDIPE. Águas de Lindóia.
- Lima, M. de F. M. (2002). *No fio de esperança: políticas públicas de educação, tecnologias da informação e da comunicação*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Bahia.
- Lima, M. de F. M. (2004). Educação e novas tecnologias: direito de todos! In: Jambeiro, O., Bolaño, C., Brittos, V. (orgs.). *Comunicação, informação e cultura: dinâmicas globais e estruturas de poder*. (pp. 175-188). Salvador: Edufba.
- Lima, M. de F. M., & Bolaño, C. R. S. (2001. jan/abr.) Mundo do trabalho e educação a distância. Comunicação e Educação. *Revista do Curso de Gestão de Processos Comunicacionais da Escola de Comunicação (ECA)*. 7 (20) 21-32. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Machado, L. R. de S. (1994). A educação e os desafios das novas tecnologias. In: Ferreti, C. J. et al (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. (pp.169-188). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Machado, L. R. de S. (1996). Mudanças na ciência e na tecnologia e a formação geral em face da democratização da escola. In: Machado, L. R. de S. *Trabalho, qualificação e politecnia*. (pp. 131-147). Campinas, SP: Papirus.
- Marx, K. (2004). *Capítulo VI Inédito de O Capital: resultados do processo de produção imediata*. Klaus Von Puchen (trad.) (2ª ed.) São Paulo: Centauro.
- Morin, E. (2003). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. C E. F. da Silva & J. Sawaya. (8ª ed.) São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Oliveira, A. H. de A. (2007). *As tecnologias da informação e da comunicação e o trabalho intelectual docente na Universidade Federal de Sergipe*. Dissertação (Mestrado Educação). Universidade Federal de Sergipe: São Cristóvão/SE, 2002.
- Pretto, N. de L. (1996). *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. (Coleção Magistério; Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, SP: (2002). Papirus, Queiroz, João Dias de. Tecnologia de informação como suporte ao ensino de graduação – relato de uma experiência. In: Jambeiro, O., Ramos, F. (orgs.). *Internet e educação à distância*. (pp. 299-308). Salvador: EDUFBA.
- Ramos, F. M. S., Caixinha, H., & SANTOS, I. (2002). Fatores de sucesso e insucesso na utilização das TIC no ensino superior – a experiência da Universidade de Aveiro. In: Jambeiro, O., Ramos, F. (orgs.). pp.185-194. *Internet e educação à distância*. Salvador: EDUFBA.

Severino, A. J. (2001). Consolidação dos cursos de pós-graduação em educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais. In: Severino, A. J., & Fazenda, I. C. A. *Conhecimento, pesquisa e educação*. (pp. 51-65), Campinas/SP: Papyrus.

Triviños, A. N. da S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Verhine, R. et al. (2002). Em busca da qualidade do ensino superior à distância: a experiência avaliativa da universidade pública virtual do Brasil. In: Jambeiro, O., Ramos, F., (orgs.). *Internet e educação à distância*. p. 167-184. Salvador: EDUFBA.

REFERÊNCIAS DIGITAIS

Biblioteca digital da UFS. *Sistema de publicação eletrônica de teses e dissertações*. Acesso em: 11 nov. 2007. Disponível em <<http://cinelandia.ufs.br>>.

Ministério da Educação. *Banco de Teses da CAPES*. Acesso em: 20 nov. 2007. Disponível em <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>.

Portal Domínio Público. *Biblioteca digital desenvolvida em software livre*. Acesso em: 06 nov. 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>.



Lima, M. de F. M. (nov-dez 2006). Educação, Movimentos sociais e produção de conhecimentos. In: III Congresso On-line, Observatório para a Cibersociedade. *Movimentos sociais, políticas de inclusão e desenvolvimento na América Latina*. Conhecimento aberto, sociedade livre,. Acesso em 22 dez 2006. Disponível em <<http://www.cibersociedad.net/congress2006>>.

Preto, N. De L. (2006, março). Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. *Liinc em Revista*, p. 10-27. Acesso em: 06 nov. 2007. Disponível em <<http://www.liinc.ufrj.br/revista/index-revista.htm>>.