

Licença

Copyright (c) 2016 Linhas Críticas



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, sendo o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), o que permite o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.

- Autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não-exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.

- Autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado. Fonte:

<https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2599>. Acesso em: 17 fev. 2022.

Referência

MORAES, Raquel de Almeida. Estado, educação e informática no Brasil: rumos democráticos?. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 31-39, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v1i1.2599>. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2599>. Acesso em: 17 fev. 2022.

Estado, Educação e Informática no Brasil: Rumos democráticos?

Raquel de Almeida Moraes *

A informática na Educação e sua articulação com a sociedade, tanto a nível internacional como no Brasil, ainda não se constitui num objeto de reflexão e pesquisa de estudiosos dos diferentes campos envolvidos.

Para tornar mais complexa e difícil a análise dessa relação, crescem-se ao contexto do desenvolvimento da informática na educação no país diferentes posições em torno de duas vertentes: os que pretendem sua inserção no processo educativo e os que analisam criticamente essa introdução.

Papert (1985 e 1994), por exemplo, pensa que o computador poderá revolucionar a educação através das características especiais do LOGO, linguagem criada para tornar o aprendiz o sujeito de sua aprendizagem. Frente a isso, deixamos aberta uma questão inicial: o computador traz uma nova forma de aprender e ensinar? Quais as reais possibilidades e limites dos softwares educacionais?

Por outro lado, como sugere Dalledonne (1988), a busca de interdisciplinaridade é uma tentativa de visão de conjunto das Ciências e da Filosofia, decorrente da crítica à especialização, como consequência da burocratização do saber, a qual divide o trabalho intelectual e manual em especialidades. Neste sentido, poderia a informática na educação trazer a contribuição de uma tentativa de visão geral e não fragmentada do conhecimento?

Ademais, Weinsembaum (1976) relativiza o poder do computador sobre a razão humana, argumentando que embora esta seja uma nova e poderosa metáfora que nos ajuda a compreender muitos aspectos do mundo, subjugará todo espírito que não for capaz de recorrer a outras metáforas e a outro recursos. Numa linha mais crítica ainda, Saviani (1991) coloca acerca do fetichismo que

esta nova ferramenta pode gerar na mente humana sob o pós-modernismo neoliberal, substituindo o cartesiano “penso logo sou” pelo “dígito logo sou”. Frente a isso deixamos esta questão em aberto: quais são, efetivamente, as possibilidades, limites e riscos do computador — para o desenvolvimento cognitivo humano? E como poderá ser o professor um produtor, um criador de softwares, quando esse mercado está amplamente dominado pelas multinacionais? Como evitar a manifestação cultural?

Dalledonne julga que o computador será um instrumento democrático desde que os atores sociais lutem pela democracia e pela superação da dependência dos países do Terceiro Mundo frente às grandes potências. Tal questão é fundamental: como articular Educação-Ciência-Tecnologia e Indústria na busca da superação desse obstáculos ao desenvolvimento nacional (e latino americano)? Como bem salienta Lévi (1993), a técnica não é neutra e as soluções aos problemas só poderão advir das negociações favoráveis ou desfavoráveis dos próprios atores sociais, os quais poderão ou não construir uma tecnodemocracia.

Assumem ainda uma posição crítica, estudiosos como Herrera (1993), Rather (1985), Almeida (1985). Para Almeida, a partir de 1973 (com a crise do petróleo produzida pelos árabes) tem-se um rearranjo internacional na distribuição da riqueza e do poder em busca de uma acumulação mais centralizada a nível mundial, sendo que é nesse contexto que emergem as novas tecnologias de base microeletrônica, que estão se constituindo no novo “motor” da economia internacional.

Rather pensa na crise como o fracasso do atual modelo de desenvolvimento nacional e

mundial, indicando a necessidade de construção de um modelo alternativo, onde Ciência, Tecnologia e Educação passam a atender, prioritariamente, as camadas sociais mais desprivilegiadas. Já Herrera, percebe a crise como um fenômeno maior e mais grave, onde pela primeira vez nossa espécie pode se auto-destruir, pelo arsenal bélico acumulado, produção/consumo destruidor do meio ambiente, gerado pelo sistema científico-tecnológico pós II Guerra Mundial.

Somando-se ainda a essa crise, outros estudiosos associam a crise do emprego com a automação, como algo estrutural a qual acarretará sérios problemas para a classe trabalhadora, principalmente se ela não estiver capacitada para trabalhar com novas tecnologias (CBE, 1992). Nesse sentido, Apple (1986) pondera que primeiro precisamos pensar no tipo de sociedade que pretendemos para decidir se queremos ou não o computador na escola.

Setzer não só discorda da informatização da escola no primeiro grau, como também do uso de qualquer tecnologia na infância, tal como a televisão. Para ele o computador massifica o raciocínio, pode acentuar a elitização do saber e deveria ser utilizado somente a partir do segundo grau e como ensino de informática (ferramenta).

Mandel (1986) considera essa tecnologia mais uma ferramenta de trabalho que pode vir a ser emancipada da classe trabalhadora, desde que para isso os atores envolvidos com a informatização da sociedade confirma esse papel a mesma.

Do ponto de vista de uma abordagem crítica, a tecnologia deveria ser conhecida de forma também crítica, ou seja, apropriando-se dos conhecimentos científicos e tecnológicos que embasam ao invés de reduzir o alcance desse conhecimento apenas ao seu domínio prático. E isso, a nosso ver, requer, desde a infância, uma educação básica e aplicada interdisciplinar e omnilateral, integrando o saber fazer, a escola ao mundo do trabalho e da vida econômica, social e cultural do país, tendo em vista os valores éticos que fundamenta a igualdade e a liberdade humana no seu mais amplo alcance, sob o alicerce da democracia e da escola pública, gratuita, unitária e de qualidade.

Frente a isso, temos presente alguns desafios que nos coloca Kawamura (1990): como inserir a nova tecnologia de forma crítica e criativa? Como democratizar sem elitizar e qualificar especialistas

tendo em mente sua função histórica como agentes da transformação no bojo do movimento social que é levado pela classe trabalhadora e segmentos comprometidos com a mesma luta?

Estas são, a nosso ver, algumas questões iniciais introdutórias, abertas ainda à investigação e debate que, postas como pontos teóricos não resolvidos, irão orientar nossa presente análise da problemática Estado, Educação e Informática no Brasil.

A Nacionalização e a Internacionalização da informática na Educação Brasileira.

A análise do conjunto dos atores — e dos bastidores nacionais e internacionais — da política brasileira de informática na educação (1937-1991) nos indica que, por ocorrer à parte dos trâmites democráticos formais de definição das políticas públicas — o Congresso Nacional — esta tem se caracterizado como gestão tecnocrática e elitista, ou seja, paralela (Moraes, 1991). Um dos motivos é que a comunidade científica, ao contrário do que ocorreu com a política de informática, está *minimamente representada* nos vários e hierárquicos comitês decisórios superiores “paralelos” de formulação desta política, agravado pela ausência de diálogo com os demais segmentos da comunidade educacional que praticamente desconhecem a existência da mesma.

Quanto à formação humana ou “recursos humanos” para o mercado de trabalho para a alta pesquisa (de ponta — Programa do RHA/E/MCT/CNPq), de grande interesse econômico para o país e para o setor privado, esta política tem sido “um pouco” mais coerente do que para a formação de base. Quer dizer, para a formação tanto de crianças e adolescentes como de educadores comprometidos com a melhoria da qualidade das escolas públicas do Infantil, 1º e 2º graus, magistério de nível médio e superior (formação de educadores) — o que envolveria diminuição da evasão, da repetência e o aumento da qualidade e da quantidade de escolarização e de educação formal de nosso povo — *pouco se tem feito*. O apoio tem sido mais retórico do que efetivo. Daí o elitismo. Poucos — pós-graduação, graduação e escolas técnicas federais de excelên-



cia — são *relativamente* beneficiadas, porque há demanda no mercado competidor, embora sobre a própria capacitação científico-tecnológica do país existem falhas e lacunas, pois o Estado também tem se mostrado “passivo” e desarticulado nesse nível, levando ao desmantelamento do setor nos anos noventa (CPMI, 1992).

A este respeito é mister destacar um entre os vários aspectos do Parecer da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito acerca da situação crítica em que se encontram o ensino e a pesquisa no Brasil na década de noventa:

“Quanto às instituições de ensino e pesquisa, as deficiências e o isolamento não poupam nem mesmo aquelas cujos vínculos com as entidades empresariais deveriam ter propiciado estímulos recíprocos e crescente aprimoramento. Assim, os casos de exceção que a CPMI identificou servem para ajudar a identificar fatores que podem contribuir para reformar as instituições e formular novas políticas. Algumas destas instituições, no entanto, encontram-se totalmente sujeitas às descontinuidades das políticas superiores, à escassez e irregularidades das verbas, bem como a constante ameaça de êxodo de seus pesquisadores e técnicos e de quebra na continuidade dos seus projetos” (CPMI, 1992, p.194).

E além disso, para a maioria (níveis básicos e secundários não profissionalizantes) da rede pública, continua a precariedade, pois historicamente temos observado que não houve vontade política de se elevar o grau de consciência e conhecimento da população, ainda mais do conhecimento teórico e prático de um meio de produção, de uma ferramenta de conhecimento, trabalho e comunicação poderoso como é o computador. No fundo, o agente por detrás desses agentes da PNIE não permitem a democratização desse e de qualquer outro saber, pois o conhecimento confere poder e o poder, sob a denominação humana, só é permitido a poucos.

Nesse sentido, podemos perceber porque na gestão política da qualificação de “Recursos Humanos” há contradições. Se no que tange à profissionalização de nível médio e superior, bem como na produção de *pesquisa* houve uma *relativa participação da sociedade civil* — incluindo ainda que *minoritariamente, a própria classe trabalhadora* (Bresciani, 1990) — na elaboração dos Planos Nacionais de Informática (PLANINs,

aprovados no Congresso Nacional), *na Educação Básica o mesmo não ocorreu*. Os grupos de pesquisadores e técnico envolvidos não ultrapassam os limites estreitos dos seus próprios pares. Daí o *paralelismo*. Não há justificativa, a nosso ver, para a não participação do grupo acadêmico envolvido na esfera com a informática educativa em outras fóruns educacionais e até no Congresso e movimentos sindicais. Uma articulação neste sentido poderia ter levado a um maior reforço à luta pela democratização do saber e da escola pública, gratuita e de qualidade para todos — inclusive com as novas tecnologias — além de um maior enriquecimento da capacitação nacional neste setor para o próprio País.

Assim, podemos perceber que a informática na educação, a nível do Estado brasileiro, tem sido utilizada mais para qualificar — e relativamente — a mão de obra necessária ao setor produtivo do que à melhoria da qualidade do ensino e do desenvolvimento do raciocínio crítico, reflexivo e criador do conjunto da população. E isto nos coloca uma série de novos problemas.

Frente a isso, podemos refletir que se, por um lado, o Estado brasileiro lançou mão da informática na educação — já no período nacionalista-interdependente ou de Segurança Nacional do Regime Militar (Moraes, 1991) — mais para disseminar a qualificação da mão de obra necessária a essa nova tecnologia — que está se constituindo em um novo paradigma técnico-econômico do Capital — do que para democratizar o saber e a cultura, por outro lado, contudo, analistas como Rather questionam o caráter dessa própria qualificação e o rumo que a mesma pode assumir na sociedade capitalista.

A esse respeito dele a seguinte reflexão: “O advento da informática e sua penetração nos mais diversos setores da atividade humana ressuscitou na educação a abordagem do ‘capital humano’, muito difundida na década de sessenta. Desta vez contudo, a informática substitui a ênfase dada no ensino às ciências, naquela época, em lugar do ‘obsoleto’ ensino de Letras e Humanidades. Tal como a introdução das ciências no currículo, assim também a da informática significa, na realidade, um suporte para um emprego melhor remunerado. Por outro lado, as pressões no sentido de introduzir o ensino da informática em todos os níveis escolares vem ao encontro das necessidades

do sistema produtivo: quanto maior a oferta de programadores e técnicos qualificados, mais baixo será seu custo, hoje relativamente elevado devido à escassez de pessoal treinado. Ademais, a informatização das escolas abrirá um imenso mercado de microcomputadores e de todo tipo de equipamentos para os vendedores, que lançam mão de todos os recursos — publicidades, exposições, doações etc., a fim de induzir pais, educadores e alunos a aprender e adquirir a nova tecnologia”. (Ratther, 1985, p.168 — grifo nosso)

A partir dessa prospeção, feita ainda em meados da década de oitenta — quando a informática na educação parecia muito distante da escola — parece-nos hoje, à luz da realidade dos anos noventa, uma aguda e crítica percepção do que de fato ocorreria na escola, sobretudo hoje, na particular.

A privatização crescente do Estado e das políticas públicas, pressionadas pelo materialismo, está lançando cada vez mais às empresas privadas a “tarefa” de informatizar as escolas e qualificar professores.

Líder atualmente de informática na Educação IBM (Revista Fonte, 1994 e Revista Superinteressante, 1995) lançou a partir de 1993 os Projetos Horizonte e Quorum, a qual, através de uma releitura e re-apropriação da Filosofia e linguagem de Computação Logo à pedagogia IBM, ela passou a vender computadores e softwares a um grande número de escolas particulares de todo o País (160 em de 1995) e da América Latina.

O Projeto Horizonte inclui, além da sua versão do Logo, um software de multimídia para crianças — Link way — que somado a seu software de rede de computadores, já estava interligado oito escolas de São Paulo e Rio de Janeiro em maio de 1995. É o seu projeto Quorum, feito em parceria com a Universidade de West Flórida, dos Estados Unidos, que, ao interligar micros ligados às linhas telefônicas, permite aos estudantes estudar e trocar mensagens entre si. Essa “mini-internet” usa programas criados especialmente pela IBM, como o Logo Correio e o Linkway e, já a partir do segundo semestre de 1995, será implantado em outros países da América latina: México, Venezuela, Argentina e Uruguai.

Além da IBM, outras empresas de produção de softwares educacionais — multimídia ou não — estão ocupando o espaço vago que a política

brasileira de informática na educação deixou no país após o término da reserva de mercado em outubro de 1992. Esse vácuo do Estado, dado sobretudo a partir da gestão neoliberal e corrupta do presidente Collor de Mello, está se constituindo numa das conseqüências, não só do fim da reserva e do neoliberalismo, como também, a nosso ver, do próprio estilo de política educacional que se fez no País neste setor. Ao ser tecnocrática, contraditória, elitista e paralela, a informática na educação não só se tornou um programa institucionalizado e com recursos dentro do próprio MEC, como também não se tornou — em 15 anos de existência legal (a partir da PR/CSN/SEI: Comissão Especial Nº 01: Educação e Informática — CE — 01/80) objeto amplo de discussão de *toda* a comunidade educacional, que praticamente desconhece os usos, as possibilidades e os riscos dessa tecnologia na sociedade e na educação.

Com o fim da reserva, as escolas se deixaram, por assim dizer, “seduzir” pelas empresas (há exceções — sobretudo aquelas que nasceram das incubadoras de empresas das universidades) que invadiram esse segmento de mercado, mais ansiosas por lucros do que um real comprometimento com a qualidade da educação e do desenvolvimento da criticidade humanas (embora muitas delas utilizem o discurso construtivista para convencer seus clientes da educação).

Esse mercado da educação está, pois, se constituindo, de certa forma, num novo filão ou “galinhas dos ovos de ouro” e, a nosso ver, não ocorrerá uma significativa aprendizagem tecnológica ou parceria criativa (apesar de muitos especialistas julgarem que poderá haver). Abalada pela perda da hegemonia do mercado mundial que liderava até os anos oitenta, a IBM entra nos anos noventa terceirizando sua produção e abrindo espaços no terceiro mundo. E essa “fatia do bolo” está sendo agressivamente disputada por ela no Brasil e América Latina, já que seus ativos estão em baixa nesta década e sua derrocada enquanto líder do mercado está tentando ser evitada (Carrol, 1994).

Criticada por alguns analistas por seus métodos desonestos de produção e de qualificação, que inclui desde a manifestação cultural à alienação trabalhista, a pedagogia IBM não parece ser “fiel” ao que vem vendendo no seu projeto de informatização da escola e do ensino, dado que o construtivismo piagetino se propõe a desenvolver não só



o raciocínio lógico e criativo como também a moral autônoma e equânime sobre o egocentrismo, individualismo e heteronomia que dominam os pensamentos e sentimentos infantis (e, a nosso ver, o próprio mundo adulto). E estes não parecem ser os princípios éticos dessa empresa. Como afirma o seu próprio “credo”:

“Os interesses da empresa estão acima dos interesses de sua divisão e departamento”, (...) “os princípios de uma empresa devem advir antes de sua política, práticas e objetivos; estes devem ser modificados se estiverem violando os princípios básicos”, (...) “nós somos uma empresa especial (...) devemos manter nossa liderança” (Kawamura e Noronha, 1993, p.26).

Quanto ao argumento de que mesmo sendo uma transnacional como a IBM, as máquinas e os software poderão vincular informações que não as dela, nós remetemos esse argumento para a seguinte questão: e quem está formando os educadores com essa nova tecnologia?

O MEC, através do Projeto FORMAR (formação de educadores em informática educativa) ao longo desse 10 anos só realizou quatro cursos, sendo três desses para os professores envolvidos nas experiências das escolas dos EDUCOMs e o último, de 1993, para os professores das escolas técnicas federais. Os cursos de extensão e especialização feitos por esse Centros, por sua vez, também tiveram uma clientela pequena, não conseqüente a nível de experimentos — dada a falta de recursos e evasão de pesquisadores (MEC/OEA, 1993) — e reduzida apenas ao conhecimento da linguagem LOGO. E as outras formas de utilização como ferramentas computacionais (editores, planilhas, aplicativos para desenho, cálculos, gráficos, banco de dados, etc.) jogos, hipertexto, software de comunicação via rede de computadores, tutores, softwares educacionais de um modo geral? E a produção de programas mais inteligentes e criativos? Porque a redução apenas ao aprendizado de uma linguagem, por mais interessante que seja para o desenvolvimento do raciocínio? Ademais: e os conteúdos da Filosofia, História, Sociologia, Política e Economia que articulam a informática, a Educação e a Sociedade? Apenas a Filosofia LOGO, por mais interessantes e fundamentadas que sejam suas análises, basta? Essa “insipiência” que os professores estão tendo acerca dessa tecnologia na educação é

que é, a nosso ver, a realidade que a IBM — assim com outras empresas de menor porte e envergadura que esta transnacional — está aproveitando para vender seu produtos. E isso gera um risco enorme: tanto para a própria formação humana — a nível de cidadão — como para a própria democracia.

A esse respeito, também Motta já refletia em meados da década de oitenta:

“A automação favorece a educação de massa, o crescimento exagerado das organizações educacionais e o conseqüente aumento do poder daqueles que as controlam a serviço das classes e grupos sociais dominantes, dos quais de uma ou outra forma fazem parte. Isto reforça e facilita a transmissão de saberes práticos e a docilização em prejuízo da formação e, com facilidade, leva ao despotismo, que substitui a força pelo caráter monolítico das formas de sentir, pensar e agir. Dito de outra forma, substituir a coerção pelo consenso, em prejuízo da singularidade e da pluralidade social e cultural (...) Experimentos científicos demonstram a realidade desse perigo. Crianças submetidas à doutrinação através de meios eletrônicos tornam-se incapazes de abandonar preconceitos irracionais e outras atitudes negativas. *Tudo isso sugere que o esforço da educação no sentido de formar indivíduos livres, seguros e responsáveis, capazes de pensar por conta própria, será necessariamente maior e mais difícil no futuro do que já tem sido*” (Motta, 1986, p.123 — grifo nosso).

Frente a este risco, por que os especialistas envolvidos com a informática educativa no início dos anos noventa — quando o arrocho chegou às pesquisas — não procuravam reverter o paralelismo das entranhas do poder que os limitava e tornaram a informática objeto de discussão e até reivindicação de toda a comunidade educacional nos outros fóruns da educação, como a Conferência Brasileira de Educação? O tão habitual argumento da “resistência ao computador” que alguns utilizam para justificar o seu não envolvimento com os outros educadores — aparentemente não adeptos da informática — parece-nos insuficientes e superficial. Nesses “resistentes” há questão de fundo sérias e acabam nos remetendo ao papel que o Estado brasileiro vem tendo frente à educação nacional, pois, se não houve até o momento uma efetiva socialização e capacitação nacional mais



democrática às novas tecnologias é porque não interessa ao mercado internacional — e nacional — tanta gente instruída. O saber é, historicamente, posse da elite que a usa para se manter no poder e, sob o capital, além de meio de produção a informática é estruturalmente desempregadora, fenômeno cada vez mais crescente nas economias capitalistas neoliberais.

*As Mazelas da
Política Educacional Brasileira:
o Chão Político da Informática na
Educação no Brasil*

A este respeito é mister ter claro que neste país a política educacional, de um modo geral, não tem tido a participação da sociedade civil de uma forma mais ampla. Quando da gestão e tramitação da nossa lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional — I LDB (Lei Nº 402/61) — cujo debate nos remete aos anos vinte deste século, Cury (1982) nos assinala que tanto os “pioneiro da educação” (escola novistas, liberais) como “católicos” eram segmentos da própria classe dirigente que se confrontavam visando ver consagrada sua proposta educacional de modo integral na Constituição de 34, destituída em 1937 pelo Estado Novo.

Em 46, a questão da necessidade da definição política de uma lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é reativada e os mesmos grupos, católicos e liberais, voltaram à cena. O primeiro representando, dentro da classe dominante, os interesses privatistas e oligárquicos e o segundo representando os interesses da burguesia liberal, defensora da industrialização e do progresso concebido nos moldes do liberalismo deweyniano: pública, gratuita, laica, co-educacional e diferenciada segundo as aptidões individuais. Contudo, como ressalta Saviani (1986), mais uma vez os segmentos dos trabalhadores organizados em partidos e outras instituições foram alijados do processo, representado assim, a I LDB, a expressão política da conflituosa ideologia dominante no país, a qual acabou gerando, no legislativo, uma conciliação das divergências no texto da lei.

Essa estratégia da conciliação foi, entretanto, fugaz, pois logo após a promulgação da lei sobreveio o Regime Militar em 1964, estabelecendo uma ruptura política que procurou dar continui-

dade à ordem sócio-econômica, então abalada pelos movimentos reformistas da sociedade civil.

Uma das explicações para a ruptura é que se, para os empresários nacionais e internacionais e para as classes intermediárias a industrialização era um fim em si mesmo, para o operariado e para as forças da esquerda, ela era apenas uma etapa. Por isso, atingida a meta, a burguesia buscou consolidar seu poder, enquanto que as forças da esquerda levantaram nova bandeira: nacionalização das empresas estrangeiras, controle da reserva de lucros, reformas sociais, etc. Tais objetivos eram, assim, decorrência da ideologia política do nacionalismo-desenvolvimentista, o qual passou a entrar em conflito com o modelo econômico então vigente: internacionalismo. Nesse sentido, a ideologia do nacionalismo-desenvolvimentista entrou em crise e foi substituída pela Doutrina da Interdependência, elaborada no seio da Escola Superior de Guerra. Portanto, a Revolução de 64 representou uma ruptura somente no plano político e não no nível sócio-econômico. Este estaria, a partir de então, cada vez mais aberto ao capital internacional, exceto nas chamadas “áreas estratégicas” até a década de noventa.

Esse continuismo também prevaleceu na educação, tendo as leis reformistas a orientação de ajustarem o ensino ao direcionamento político então vigente. Daí se pode entender melhor os convênios MEC-USAID que subsidiaram essas reformas. Foi a abertura do país ao internacionalismo como regra de gestão da política educacional que visou mais “ideologizar” do que “ensinar” propriamente dito.

Nesse sentido, as Reformas do Ensino Superior (Lei Nº 5040/68) e Fundamental e Médio (Lei Nº 5692/71) mantiveram os cinco primeiros títulos da LDB mas alteraram a estrutura funcional, financeira e didático-pedagógica dos ensinos de 1º, 2º e 3º graus, indicando, com isso, a continuidade do valor social da educação e do seu ajustamento à ruptura pelo regime militar de 64, apoiado pelos EUA e que teve nos Acordos MEC-USAID, no campo educacional, sua expressão ideológica mais cabal.

Ainda em vigor (com alteração apenas no término da obrigatoriedade da profissionalização do 2º grau — Lei Nº 7044/82), as Reformas dos Ensinos de 1º, 2º e 3º graus reforçaram o modelo elitista e tecnicista de educação. A Reforma Universitária descolou o padrão de excelência dos



cursos de graduação e pós-graduação para em geral, as escolas públicas, deixando para as escolas particulares a tarefa de absorver os contingentes de alunos, caracterizados por duvidoso padrão de qualidade.

Já a Reforma do ensino de 1º e 2º graus, ensejou a universalização do ensino profissional médio para, no fundo, dificultar o acesso das camadas populares ao ensino superior. Para Saviani, “à discriminação manteve, conciliando-se por essa via, a defesa dos interesses elitistas com a exigência de ampliação do sistema de ensino” (Saviani, 1986, p.19).

Quanto à qualidade da educação, a relação público-privado se inverteu no 1º e 2º graus, ficando as privadas com um padrão de qualidade superior às públicas nesses graus de ensino, garantindo, assim, a ascensão das elites ao Ensino Superior, mantendo, portanto, a pirâmide educacional e cultural elitista e excludente no país.

Já no campo da informática na educação, até meados da década de oitenta esta teve, como contradição, uma conotação diferenciada da educação como um todo, pois considerada estratégica e de segurança nacional, esta passa a ter um relativo amparo nacional a pesquisas e projetos comprometidos com a capacitado tecnológica do País no setor.

Quando da transição da Ditadura Militar para a Nova República, nos anos 85-86, o Congresso Constituinte e várias entidades da sociedade civil começaram a se articular no intuito de elaborar, além de uma nova Constituição, uma nova lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

Em 1988, o então deputado Otávio Elíseo, do PSDB, apresentou um Projeto de LDB à Câmara dos Deputados, o qual expressava os primeiros anseios da comunidade educacional recém representada pelo Fórum Educacional em Defesa da Escola Pública, e inspirado num texto apresentado por Saviani na Conferência Brasileira de Educação — CBE — daquele ano.

De lá para cá, um longo e conflituoso processo vem se travando em torno da definição e aprovação da II LDB, a qual, pela primeira vez em nossa história, tem contado com uma ampla participação da sociedade civil, incluindo as camadas trabalhadoras e seus partidos, exceto os partidários da informática na educação (técnicos e pesquisadores), os quais, em sua maioria, têm se mostrado politicamente indiferentes desse processo. O MEC não

enviou à Comissão de Educação, por exemplo, — em suas diversas fases e momentos, tanto na Câmara quanto no Senado — sequer um texto sobre a informática e a Educação. Apenas o ensino técnico foi objeto de negociação — e mesmo assim, como assinala Frigotto (1994), a proposta da educação técnica está defasada até das tendências pós-fordistas ou toyotistas da atual fase da organização e do trabalho (polivalência) da sociedade capitalista.

Contudo, dado os mais recente acontecimentos em 1995 referentes à Matéria (aprovação do Parecer do Senador Darcy Ribeiro que dá amplas margens de atuação ao setor privado e restringe a participação da sociedade civil no processo normalizador da educação nacional — contrária ao Parecer do Senador Cid Sabóia ao PLC N° 101 que valorizava a Educação Pública e a participação da sociedade civil na Educação Nacional através do Conselho Nacional de Educação e do Fórum Nacional), *toda a perspectiva de termos uma LDB democraticamente estabelecida (tanto a nível de representatividade como de participação) e socialmente acordada na socialização do saber está seriamente comprometida. O que vemos surgir em seu lugar é uma série de medidas que concorrem para a destruição do sistema público de ensino, acentuando ainda mais a já tão elitizada e excludente educação nacional que longe está não apenas do computador, mas até do professor e do conteúdo de ensino de qualidade.*

A nível do Executivo e do legislativo no que se refere a educação pública nacional ao que tudo indica, parece que, neste momento, a história tanto do Brasil populista como ditatorial se repetirá nos dias atuais. Como bem assinala Saviani: “*Com efeito, desde as suas origens até os dias atuais o poder Legislativo não tem contado, salvo raras exceções, com representantes das camadas trabalhadoras. Tal constatação, à vista do caráter do Parlamento, que se define como o órgão da sociedade política mais diretamente ligado à sociedade civil, significa que a organização dos aparelhos privados de hegemonia tem sido predominantemente, senão exclusivamente, uma prerrogativa decorrente dos interesses burgueses*” (Saviani, 1986, p.153).

E nesse momento histórico, os interesses burgueses estão mais hegemônicos ainda, pois com a desarticulação, do “socialismo real” a partir dos

anos 90, uma nova fase do capitalismo se acentua no mundo e mais perversamente no Brasil, dada a nossa subordinação ao capital monopolista internacional.

Essa ideologia, entendida aqui na perspectiva dialético-materialista — que a concebe como elemento de hegemonia da fração dominante —, tem o sentido de tergiversar e escamotear a realidade de opressão e dominação dos povos e de classe trabalhadora. Expressa no slogan neoliberal de liberdade de mercado e de Estado mínimo, no fundo, a fase atual do capitalismo globalizado refere o descomprometimento do Estado com as necessidades básicas da população, mantendo, contraditoriamente, impostos pesados para esta população, algo que outrora (pós guerra), o próprio Keynesianismo liberal norte-americano não apregouou — referimo-nos ao *welfare state*, ou *Estado de Bem-estar*.

Para Souza: “*a liberdade burguesa, que nunca foi liberdade para os setores dominados, deixa de ser do conjunto das burguesias para ser apenas dessa sua capa superior, a oligarquia financeira. A democracia burguesa se converte em plutocracia*” (Souza, 1995, p.10).

Frente a esta tese, é-nos lícito supor que a atual fração representante do poder ora instalado no Executivo — e que ocupa a maioria do legislativo — encontra-se subordinada a essa capa financeira mundial, dado a crescente pressão do FMI sobre o Estado brasileiro no sentido do seu descompromisso com as demandas sociais. A crescente onda de privatizações de setores sabidamente estratégico e protegidos na maior parte do mundo capitalista — telecomunicações e energia, principalmente — está indo de encontro à tendência mundial de um Estado mínimo social, num cenário de crescente desemprego (por traz do discurso da terceirização) deterioração do padrão de vida acentuado da miséria e analfabetismo ou semi-analfabetismo, além da deterioração aguda do meio ambiente, a qual poderá, em curtíssimo prazo, causar sérios obstáculos à sobrevivência da vida na Terra.

A globalização dos negócios não está implicando na globalização dos benefícios. Contrariamente, os países já se organizaram em bloco econômicos (NAFTA, Comunidade Européia, Tigres Asiáticos) e ao terceiro mundo está sendo

“oferecida a opção” de ser o grande mercado consumidor. Mas frente ao mercado terceiro-mundista é o contrário: há pressões de todos os blocos, incluindo as multinacionais, para ocuparem “livremente” todo esse mercado. E para isso é preciso “enxugar” o Estado, incluindo o seu setor educacional, pois neste sentido a educação para a elite brasileira do setor privado de 1º e 2º graus — que pode consumir produtos informáticos — passa a ser bastante promissor. É notório o sucesso do Projeto Horizonte da IBM, na rede privada brasileira (e algumas públicas de excelência), sobretudo na capital do país.

Conclusão

Frente a tudo isso, concordamos com Costa em que... “talvez necessitemos voltar a olhar para fora e ver que não há pedagógicas ou administrativas para muitos de nossos problemas” (Costa, 1994, p.518 — grifo nosso).

Todas essas contradições e subordinações formam, pois, o chão histórico da escassíssima informatização do ensino público brasileiro. Isto faz parte da própria *destruição da educação pública no Brasil*, a qual é, no fundo, a expressão mais perversa do nível de consciência e vontade política das elites governamentais brasileiras que, desde a nossa colonização, muito pouco mudou — e lhe foi “permitido” — mudar em sua forma de conceber e praticar a política econômica, social e educacional no Brasil. E a política de formação em informática na educação pública brasileira não escapa dessa lógica contraditória. É preciso superar esse dicotomia. E isso só será possível com lutas amplas negociações conjuntas sob uma diretriz política mais coesa, da qual o Estado, o governo, não pode abrir mão.

Nesse sentido, é fundamental mais uma vez recordar o Parecer da CPMI das causas e Dimensões do atraso Tecnológico, sobretudo na atualidade:

“... a superação do atraso e das dificuldades começa pela compreensão clara das possibilidades e dos respectivos requisitos, exige o envolvimento dos indivíduos, das empresas e das instituições de uma forma geral, mas a diretriz cabe à política de que nenhum governo pode abrir mão,

especialmente em nome de princípios cuja validade em todos os países a realidade vem desmentindo” (CPMI, 1992, p.196 — grifo nosso).

** Raquel de Almeida Moraes — Professora do Departamento de Planejamento e Administração — FE/UnB.*

Bibliografia

ALMEIDA, F. J., **Educação e informática: os computadores na escola**, SP., Ed. Cortez, 1985.

APPLE, M., O computador na educação: parte da solução ou parte do problema: in **Educação e Sociedade**, n. 23, Ed. Cortez, abril de 1986.

BRESCIANI, L.P. Trabalhadores, empresários e mudança tecnológica nos anos 80, in **Caderno Jurídico da CUT**, n 3, jan. 90.

CARROL, P., **A Derrocada da IBM: Big Blues**, RJ., Ed. Ediouro, Business book, 1994.

CBE, Educação Trabalho, Campinas, Ed. Cortez & ANDE, 1992.

COSTA, M., Crise do Estado e crise na Educação: influência neoliberal e reforma educacional, in **Educação e Sociedade**, Ed. Papirus & CEDES, ano XV, n 49, dezembro de 1994.

CPMI, Relatório Final das Causas e dimensões do Atraso Tecnológico: Presidente da Comissão: Senador Mário Covas (PSDB-SP); Relatora: Deputada Irma Passoni (PT-SP), Brasília, DF., Congresso Nacional, 1992.

CURY, J. **Ideologia e Educação: Católicos e liberais**, SP., Ed. Cortez, 1982.

D'AMBRÓSIO, U. & DALLEDONE de Barros, **Computadores, Escola e Sociedade**, SP., Ed. Scipione, 1988.

FRIGOTTO, G., Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática, in Gentil, P.A.A., & Silva, T.T., (org.): **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**, Petrópolis, Ed. Vozes, 1994.

HERRERA, A. O., A nova onda de inovações tecnológicas e os países em desenvolvimento, in **Cadernos CEVEC**, 1987

HERRERA, A. O., As novas tecnologias e o processo de transformação mundial, in **Acesso**, nov./dez/ 1993, FDE.

KAWAMURA, L., & NORONHA, O. M., (coord) **Novas Tecnologias e a Formação do Trabalhador: parâmetros culturais**, Campinas, UNICAMP/PE: Cadernos TTEduc, junho de 1993.

KAWAMURA, L., **Novas Tecnologias e Educação**, SP., Ed. Ática, 1990

LÉVI, P., **As tecnologias da Inteligência**, RJ, Ed. 34, 1993.

MANDEL E., Marx, La crise actuelle et l'avenir du travail humain, in **Quadrieme Internationale**, n. 20, maio de 1980.

MEC/OEA, Andrade, P.F. & Lima, M. C. M. A., Projeto EDUCOM, Brasília, DF., 1993

MORAES, R.A., **Educação e Informática no Brasil: 1937 a 1989. O processo Decisório da Política no Setor**, Campinas. UNICAMP/FE, dissertação de mestrado, 1991.

MOTTA, F.C.P., **Organização e Poder: Empresa, Estado, Escola**, SP. Ed. Atlas, 1996.

PAPERT, S., **LOGO: Computadores e Educação**, SP., Ed. Brasiliense, 1985.

PAPERT, S. **A Máquina das crianças**, RGS, Ed. Artes Médicas, 1994.

RATHTER, H., **Informática e Sociedade**, SP., Ed. Brasiliense, 1985.

REVISTA FONTE, publicação do Centro de informática na Educação — CIE/IBM Brasil, ano 1 — No 1 julho/ out./94 e n 2 nov./fev. de 1995.

REVISTA SUPERINTERESSANTE, “Mini-internet” liga estudantes sul-americanos, ano 9, n 5, maio de 1995, p 76, SP., Ed. Abril.

SAVIANI, D., **Educação e Questão da Atualidade**, SP., Ed. Cortez, livros do Tatu 1991.

SAVIANI, D., **Política e Educação no Brasil**, SP, Ed. Cortez, 1986.

SOUZA, N. A., **O colapso do Neoliberalismo**, SP., Ed. Global, 1995.

WEINZEMBAUM, J. in **Ciência Hoje**, out./nov. 1991.