

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 26 Número 116

17 de setembro de 2018

ISSN 1068-2341

Edtech como Fetiche: Limites dos Processos de Transformação da Escola

Talita Vidal Pereira



Lbays Marinho da Conceição Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Brasil

Citação: Pereira, T. V., & Ferreira, L. M. C. (2018) Edtech como fetiche: Limites dos processos de transformação da escola. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(116).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3626> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Edtech e Políticas de Formação Humana*, editada por Lílian do Valle, Daniel Mill e Aldo Victorio Filho.

Resumo: Atendendo à chamada do dossiê *Edtech e Políticas de Formação Humana*, neste artigo são apresentadas reflexões suscitadas no desenvolvimento da pesquisa de mestrado e que têm como objetivo analisar os sentidos atribuídos aos usos de dispositivos móveis na sala de aula pelos docentes formadores de professores. Trata-se de um estudo de cunho etnográfico realizado em uma instituição de formação de professores na modalidade Ensino Médio Normal localizada em um bairro do município do Rio de Janeiro. O estudo, realizado a partir das apropriações de aportes pós-estruturais e pós-coloniais, assume uma concepção de cultura como processo incessante de enunciação de sentidos, para analisar as tensões culturais decorrentes dos usos dos dispositivos móveis nos processos de escolarização, frequentemente marcados por uma normatividade motivada pelas expectativas dos professores de que é possível controlar os processos de significação. No texto são apresentados argumentos para sustentar a compreensão de que o potencial interativo e formador

dos dispositivos móveis tende a ser minimizado em um contexto em que ainda são muito presentes práticas escolares que se sustentam em um projeto de escolarização marcado por uma expectativa normativa e de padronização cultural.

Palavras-chave: Cultura; Dispositivos Móveis; Normatividade; Controle

Edtech as fetish: Limits of school transformation processes

Abstract: As an answer to the call from the *Edtech and Policies of Human Formation* dossier, the current article presents reflections resulting from the development of Master Degree research. Moreover, it has the aim of analyzing the senses given to the use of mobile devices by teacher's professors in the classroom. It is an ethnographic study conducted in a teacher's formation institution focused on the Normal High School Teaching. The institution is located in Rio de Janeiro City neighborhood. The study was performed based on the appropriation of post-structural and post-colonial inputs, and it addresses a concept of culture focused on the endless process of formulating meanings in order to analyze the cultural tensions deriving from the use of mobile devices during schooling processes, which are often underlined by a normativity frame motivated by teachers' expectations about controlling the processes of signification. The text highlights arguments to support the understanding that the interactive and enhancing potential of mobile devices tends to be minimized within a context where school practices are supported by a schooling project marked by normative expectations and cultural standardization.

Keywords: Culture; Mobile devices; Normativity; Control

Edtech como fetiche: Límites de los procesos de transformación de la escuela

Resumen: Según la llamada del dossier *Edtech y Políticas de Formación Humana*, en este artículo se presentan reflexiones suscitadas en el desarrollo de la investigación de maestría y que tiene como objetivo analizar los sentidos atribuidos a los usos de dispositivos móviles en el aula por los docentes formadores de profesores. Trata de un estudio de cuño etnográfico realizado en una institución de formación de profesores en la modalidad Enseñanza Media Normal situada en un barrio del municipio de Rio de Janeiro. El estudio, realizado a partir de las apropiaciones de aportes pos estructurales y pos coloniales, asume una concepción de cultura como proceso incesante de enunciación de sentidos para analizar las tensiones culturales decurrentes de los usos de los dispositivos móviles en los procesos de escolarización, a menudo marcados por una normatividad motivada por las expectativas de los profesores de los cuales se puede controlar los procesos de significación. En el texto se presentan argumentos para sostener la comprensión de que el potencial interactivo y formador de los dispositivos móviles tiende a ser minimizado en un contexto en que aún son muy presentes prácticas escolares que se sostienen en un proyecto de escolarización marcado por una expectativa normativa y de estandarización cultural.

Palabras clave: Cultura; Dispositivos Móviles; Normatividad; Control

Introdução

Atendendo à chamada do dossiê *Edtech e Políticas de Formação Humana*, neste artigo são apresentadas reflexões suscitadas no desenvolvimento da pesquisa de mestrado que têm como objetivo analisar os sentidos atribuídos aos usos dos dispositivos móveis na sala de aula pelos docentes formadores de professores. No texto argumentamos que, para a escola se apropriar, de fato e de direito, do potencial formativo das tecnologias digitais, é necessário investir em uma crítica radical aos fundamentos com os quais nos habituamos a pensar os processos de escolarização. Com a apropriação de aportes pós-estruturais e pós-fundacionais, assumimos que esses fundamentos

sustentam expectativas de controle que os agentes educativos normalmente alimentam quanto aos processos de formação dos estudantes em todos os níveis.

O desenvolvimento do estudo, que toma como referência central a categoria cultura assumida a partir de uma abordagem pós-estrutural e pós-colonial, tem provocado questionamentos sobre as possibilidades salvacionistas frequentemente atribuídas aos dispositivos móveis quando incorporadas aos processos de escolarização. As observações realizadas no *locus* de pesquisa e as análises das entrevistas concedidas pelos professores responsáveis pela disciplina Integração das Mídias e Novas Tecnologias (IMNT) têm apontado para a proliferação de mecanismos de controle engendrados pela instituição, inclusive pelos docentes, com o objetivo de impedir que os usos dos dispositivos móveis digitais extrapolem aqueles previamente autorizados. No estudo buscamos compreender essas expectativas de controle como movimento de reação dos docentes e da instituição frente ao sentimento de insegurança provocado pelos usos dos dispositivos móveis que funcionam como meios de conversação, dado que disponibilizam acesso a redes sociais via internet. Insegurança, porque esses dispositivos colocam em xeque a expectativa de que é possível controlar/direcionar os processos de aprendizagem dos estudantes na direção desejada – uma pretensão que a escola sempre teve, e que sustenta os processos de escolarização, não levando em consideração aquilo que é imponderável nas relações humanas.

Antes de prosseguir, é preciso justificar a utilização dos termos “dispositivos móveis” e “meios de conversação”. Embora o uso do termo Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) seja correntemente associado aos dispositivos móveis (celulares, *tablets*, *notebooks*, *smartphones*, etc.), Martino (2015) chama a atenção para outras tecnologias de informação e comunicação que normalmente não são lembradas como TICs, como a televisão, o rádio, o mp3 etc.

Por outro lado, corroborando Calvão, Pimentel e Fuks (2014), entendemos que não cabe falar de tecnologia de comunicação e informação, pois as possibilidades abertas pelos usos dos dispositivos móveis estão para além da simples troca entre emissor e receptor de forma unidirecional. Essa amplitude se deve principalmente aos meios de conversação que podem ser acionados via dispositivos móveis.

Calvão, Pimentel e Fuks (2014) destacam que *e-mail*, SMS, mensagens em grupo, lista de discussão, fórum de discussão, *blog*, *microblog*, mensageiro instantâneo, audiochamada, videochamada, bate-papo, audioconferência, videoconferência são *meios de conversação* que possibilitam a emergência de novas linguagens que guardam relação com a linguagem oral e escrita, ao mesmo tempo que mantêm características delas diferentes (Recuero, 2008). Por sua vez, para que esses meios de conversação se efetivem, é preciso haver um serviço de conversação disponibilizado por um sistema computacional. Facebook, Whatsapp Messenger etc. são exemplos de serviços de conversação que disponibilizam meios de conversação.

Dispositivos móveis como celulares, *smartphones* e *iphones* são cada vez mais equipados com essas funcionalidades via acesso à internet, além de contar com outras tais como agenda, relógio, programas para edição de textos, câmera fotográfica. Tudo isso potencializa e amplia o processo de produção de outras formas de linguagem. Por tudo isso, no estudo em questão, optamos por utilizar o termo *dispositivo móvel* para nos referirmos aos celulares, *smartphones* e *iphones*, que são cada vez mais utilizados como meios de conversação.

Na primeira parte do texto são apresentados os aportes teóricos que organizam a pesquisa e que sustentam a concepção de cultura adotada nas análises. São eles que possibilitam a crítica à lógica cultural que coloca em operação os processos de escolarização, pautada em uma concepção realista de cultura, que sustenta um modelo de padronização cultural a partir do qual são concebidas idealizações de escola, de professor, de estudante, de aprendizagem etc.

De uma perspectiva discursiva, apropriamo-nos de aportes pós-coloniais para pensar a cultura como enunciação. Argumentamos que a interatividade favorecida nos *espaçotempos* virtuais ampliados pelos dispositivos móveis intensifica a produção de fluxos culturais (Appadurai, 2001) que não se deixam aprisionar aos padrões previamente estabelecidos, colocando em xeque as pretensões de controlar o que pode ser acessado, interpretado e ressignificado.

Em seguida, são apresentadas falas e situações observadas durante a realização de pesquisa de cunho etnográfico feita em uma instituição de formação de professores na modalidade Ensino Médio Normal e que consistiu no acompanhamento das aulas de seis professores responsáveis pela disciplina Integração das Mídias e Novas Tecnologias no decorrer do ano letivo de 2017. ¹Essa disciplina integra a grade curricular da primeira das três séries do curso e tem como objetivo declarado na ementa “capacitar os futuros professores para que sejam capazes de utilizar as tecnologias em sala de aula visando à melhoria da qualidade das atividades pedagógicas”, e motivou os questionamentos que trazemos para este texto – um recorte elaborado a partir das primeiras análises do material produzido na pesquisa de campo.

Concepções de Cultura e suas Implicações para um Projeto de Escola

A prática educativa, entendida de forma ampla, é um fenômeno observado em qualquer sociedade. Trata-se de um processo de socialização dos indivíduos visando sua integração a determinado grupo social e que é também, ao mesmo tempo, responsável pela manutenção, perpetuação, transformação e evolução da sociedade. Pensada dessa forma, a educação é um fenômeno que extrapola os limites do ambiente formal das escolas e dos processos de ensino e aprendizagem movidos, dentro ou fora da escola, por alguma intencionalidade educativa.

Segundo Biesta (2013), a educação é “sempre uma intervenção na vida de alguém” (p. 16). Uma intervenção/socialização “motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez até mais humana” (p. 16). Embora alertando que “a educação não é exclusivamente a serva da ordem existente” (p. 16), Biesta (2013) afirma que ela é o processo em que os recém-chegados são equipados “com as ferramentas culturais necessárias para a participação numa forma particular de vida” (p. 16).

Para Sacristán (1999), o processo de escolarização se desenvolve a partir do século XIX e se consolida no século XX como um processo a serviço da propagação do projeto cultural moderno homogeneizador, com forte influência do discurso cientificista que deixa suas marcas na escola contemporânea. Um projeto que pressupunha a formação de um novo sujeito, livre e liberto de todas as opressões. Para o autor, um modelo de educação que se define como uma resposta prática à “necessidade de um tipo específico de sociedade, a determinados modelos de vida e a uma certa hierarquia de valores” (Sacristán, 1999, p. 147).

Sem desconsiderar as inúmeras disputas em torno de projetos culturais e/ou educacionais no âmbito do movimento que nomeamos como modernidade, é possível afirmar que, em abordagens diferenciadas, Biesta (2013) e Sacristán (1999) oferecem elementos para pensar os problemas que nos desafiam quando assumimos que o projeto educacional moderno se organiza com o objetivo de formar o sujeito autônomo e racional. Para Biesta (2013), o discurso emancipador da educação está associado aos ideais iluministas e humanistas de racionalidade como essência e destino do ser humano. Trata-se de formas de pensar a educação que deixam rastros, na perspectiva derridiana de rastros, no processo de constituição da escola: rastros de uma tradição constituída como processo de

¹ A pesquisa foi realizada com o consentimento da Direção da Instituição e por livre adesão dos docentes participantes conforme princípios que regem a ética na pesquisa no Brasil.

proliferação de sentidos sempre impuros, porque em permanente negociação/transformação. Sentidos de uma tradição que mantém referência em um modelo universal de racionalidade, orientador do funcionamento e organização dos processos de escolarização. Como afirma Moreira (2003, p. 160), “a escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, (...) com uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade”.

As abordagens pós-estruturais e pós-coloniais têm contribuído para a problematização desse ideal de racionalidade e, dessa perspectiva, têm apontado inúmeros desafios para a educação e para a escola na medida em que contribuem para afirmar o esgotamento daquilo que Biesta (2013) entende por linguagem emancipatória da educação, marcada pela ideia de uma racionalidade salvadora.

Tendo em vista essas reflexões, nos propomos a analisar as tensões que a incorporação dos dispositivos móveis produz na escola. Esse investimento teórico é realizado com base na compreensão de que a cultura assume centralidade na análise dos fenômenos sociais que extrapola a dimensão explicativa que o conceito carrega, para reconhecer o seu papel constitutivo na análise dos fenômenos sociais (Hall, 1997). Hall associa essa centralidade ao processo de aproximação entre os estudos culturais e as abordagens pós-estruturais, ou seja, à aproximação com as abordagens que afirmam a dimensão instituinte da linguagem na produção e circulação de significados sobre o mundo. Dessa forma, em uma perspectiva discursiva, a própria cultura passa a ser concebida como processo de produção e circulação de sentidos, o que implica reconhecer que toda ação humana acontece dentro de sistemas de significação e classificação, conferindo à cultura uma dimensão de regulação. Ela não é apenas regulada, ela também regula (Lopes & Macedo, 2011).

Assumindo a centralidade da cultura, buscamos compreender os processos de escolarização, entendendo que as práticas pedagógicas se inserem em sistemas de significação. Para Forquin (1992), essas práticas constituem aquilo que ele nomeia “cultura escolar”, significados atribuídos a formas de ser e estar no mundo que a escola tem a pretensão de transmitir aos sujeitos com justificativa de que elas lhes garantiriam integração moral e social.

Forquin (1992) expressa sentidos de cultura que nos parecem sedimentados nos discursos educacionais, que precisam ser interpelados na medida em que inúmeros processos de construção intelectual e de transformações sociais têm contribuído para a proliferação de significados atribuídos à cultura, balizando o confronto de posições entre diferentes alternativas de interpretação do mundo (Tura, 2005). Em diferentes campos do conhecimento, são produzidas leituras de mundo que abalam os alicerces que sustentam as pretensões dos projetos educacionais modernos.

É dessa perspectiva que nos inserimos nessa discussão trilhando os caminhos abertos pelo pós-estruturalismo e pelo pós-colonialismo. Assumimos uma perspectiva discursiva de cultura para analisar os fenômenos sociais, de cultura como enunciação (Bhabha, 2007). Bhabha assume uma perspectiva pós-estrutural para analisar a dimensão de prática de significação que atribui à cultura, definindo-a como prática de enunciação, um conceito que coloca sob rasura as pretensões de unidade e/ou fixidez atribuídas aos sentidos culturais. Como enunciação, os sentidos proliferam e sempre são lidos e reapropriados sem que seja possível reter ou controlar essas reapropriações: elas sempre escapam.

Os processos de leitura também são enunciativos, como processo de proliferação de sentidos que são contextualmente inseridos em jogos de linguagem e sistemas de classificações, com a compreensão de que a linguagem não expressa aquilo que o mundo real é, mas institui o mundo que se dá a conhecer pela mediação sempre incompleta e parcial da linguagem. Trata-se de assumir a mútua relação, sempre contextual, que existe entre significante e significado (Peters, 2000). O que, por sua vez, implica afirmar que não existe uma verdade passível de ser acessada; que não existe um *locus* original de produção de sentidos.

De uma perspectiva pós-estrutural, Laclau e Mouffe (2015) explicam o funcionamento do social como linguagem, como totalidade estruturada que funciona como “sistema de diferenças em que a identidade dos elementos é puramente relacional” (p. 48). Um caráter relacional ou diferencial em que os autores ampliam todas as estruturas de significação, concebidas como estruturas sociais. Laclau e Mouffe (2015) assumem, com Derrida, a ideia de social como textualidade – uma afirmação que deve ser apreendida como crítica a toda pretensão de atribuir à linguagem a função de representação plena e transparente dos fenômenos sociais – um modelo representacional da linguagem em que se atribui transparência à linguagem, como se estivesse encerrada em uma estrutura fechada, uma perspectiva realista de mundo passível de ser acessado diretamente pela linguagem.

Essas reflexões remetem à problemática da possibilidade de transmitir/reproduzir cultura. Concebida como fluxo, cultura é processo de enunciação sobre o mundo, das formas pelas quais são conferidos significados ao mundo e que, conseqüentemente, nos possibilitam nos situar no mundo. Esses significados estão em permanente transformação porque, de uma perspectiva pós-estruturalista, problematizamos a pretensão de transparência e totalidade atribuída à linguagem. Formamos-nos seres culturais disputando sentidos sobre o mundo, sobre formas de estar no mundo. Para Bhabha (2007), toda significação é ao mesmo tempo original, pois não pode ser presentificada, e impura, porque sempre resulta de processos de iteração. Pensar a cultura como enunciação implica reconhecer que não existem sentidos culturais puros. Laclau e Mouffe (2015, p. 48) ajudam a pensar cultura na perspectiva proposta por Bhabha (2007) quando caracterizam os processos de enunciação de sentidos como “a presença de algo sempre traz os *traços* [grifo dos autores] de outra coisa que está ausente”.

Para Bhabha (2007), aquilo que parece compartilhamento de sentidos culturais pode ser explicado por uma operação discursiva que envolve duas dimensões atribuídas à cultura: uma dimensão performática e uma dimensão pedagógica. A dimensão pedagógica está associada à ideia de tradição e compartilhamento de sentidos culturais; a dimensão performática está associada à ideia de um projeto de sentido. Ao negar a existência de culturas puras, Bhabha (2007) afirma o hibridismo cultural como resultado de ressignificações de fragmentos de sentidos que se deslocam no tempo e no espaço. Nesse processo, a reiteração/negação de sentidos está implicada na mesma lógica de controle sobre a circulação de sentidos, ao mesmo tempo que expressa a impossibilidade de que esse controle aconteça totalmente.

Com essa compreensão, o autor dá destaque à ambivalência que caracteriza o processo de enunciação de sentidos que envolve sempre negação e reiteração. Lopes e Macedo (2011, p. 211) afirmam que “essa ambivalência é própria da cultura e é ela que possibilita algum controle dos sentidos ao mesmo tempo que inviabiliza que ele seja total”.

A pesquisa realizada toma como referência essas reflexões para pensar os usos dos dispositivos móveis nos processos de escolarização, que frequentemente se organizam em torno da expectativa de transmissão/reprodução cultural.

Em primeiro lugar, destacamos que essas reflexões sobre cultura entendida como prática de enunciação de sentidos nos levam a afirmar que, mais do que artefatos culturais, os dispositivos móveis são produtores de sentidos culturais; mais do que favorecer processos de interação, ao ampliar as possibilidades de as pessoas estabelecerem relação, eles também produzem novas formas de conceber o espaço e o tempo, alterando profundamente as relações que se estabelecem nesses contextos. O fluxo que se estabelece entre o mundo material e o virtual confere novos significados para a produção do conhecimento e afeta as formas de apreender o mundo, abalando os paradigmas que sustentam e organizam o funcionamento da escola. Nesse *espaçotempo* percebemos uma grande integração de linguagens que impactam, numa nova dinâmica de produção cultural. Os usos

possibilitados pelos dispositivos móveis ampliam as possibilidades de enunciação/significação sobre o mundo. Estão implicados nos processos de instituição do social.

Essa compreensão avaliza a problematização que fazemos das tentativas de incorporação desses dispositivos à dinâmica monocultural que normalmente orientam os processos de escolarização. Afirmamos que a disseminação dos usos dos dispositivos móveis altera de maneira cabal e irreversível as relações interpessoais e sociais, altera a cultura da escola – ainda que fosse possível admitir a existência de uma cultura particular da escola e/ou escolar, como sugere Forquin (1992), que pudesse ser imune a essas interações, compreensão com a qual não concordamos, tendo em vista os referenciais com que operamos.

Isso nos remete à segunda consideração: a impossibilidade de uma cultura pura ou original. Levando em conta essa impossibilidade, nos propomos a analisar as situações observadas no campo de pesquisa, admitindo, sem a pretensão de produzir generalizações, que não estão restritas a instituição específica investigada; pelo contrário, em maior grau, o otimismo tecnológico, o discurso ufanista da inovação tecnológica como salvadora da educação se insere na mesma lógica realista e essencialista de cultura que se faz presente no pensamento educacional. Os processos de escolarização são impactados por esses processos. Conflitos são gerados na medida em que esses dispositivos colocam em questão a forma pela qual a produção de conhecimento tem sido estudada pela escola, abrindo alternativas para que a produção de conhecimento possa ser pensada em outros *espaçotempos* menos reguláveis e para além da ideia de transmissão (Rosário, 2013). É o que passamos a analisar com base nas observações feitas no campo de pesquisa.

Práticas Normativas que Emergem nos Processos de Incorporação dos Dispositivos Móveis na Escola

Como citado anteriormente, a pesquisa de cunho etnográfico foi realizada em uma instituição de formação de professores na modalidade Ensino Médio Normal. Essas instituições ainda são responsáveis pela formação de um contingente significativo de profissionais que vão atuar nos anos iniciais da Educação Básica, nas modalidades educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental. São jovens futuros professores e professoras que nasceram em um mundo profundamente marcado pela disseminação dos dispositivos móveis.

Essa constatação, por si só, informa a relevância do estudo, pois trata-se de analisar como e se a formação desses profissionais está se processando de modo a considerar esses desafios.

O nome da instituição é omitido, para atender ao que foi pactuado durante as negociações que possibilitaram a realização do estudo. Quanto aos entrevistados, optamos por usar um nome fictício, pela mesma razão.

A pesquisa consistiu no acompanhamento, ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2017, das aulas da disciplina Integração das Mídias e Novas Tecnologias (IMNT). Essa disciplina integra o currículo mínimo do Curso Médio Normal da rede de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Em 2017, havia dezoito turmas de 1ª série, sob responsabilidade de nove docentes diferentes. Seis professores foram acompanhados e entrevistados, o que possibilitou o acompanhamento de quinze turmas diferentes.

Como foi destacado aqui, os conteúdos da disciplina, assim como das demais que integram a grade curricular, estão organizados em um currículo mínimo estabelecido pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc), com a definição dos conteúdos que devem ser ensinados, tanto no que se refere às disciplinas de Base Nacional Comum e da Parte Diversificada quanto às Disciplinas da Área Pedagógica. Esse currículo é igual para todas as instituições de Ensino Médio Normal do Estado do Rio de Janeiro. Os professores devem seguir os conteúdos, as atividades propostas e os

textos que estão no currículo, mas não são impedidos de propor outras atividades, desde que tenham relação com o proposto.

No primeiro bimestre, o eixo temático estabelecido no currículo mínimo na disciplina IMNT é “As mídias e as tecnologias da informação e comunicação (TICs) na sociedade, na vida e na escola”, com foco no rádio/TV/vídeo/fotografia/internet; no segundo bimestre, o eixo temático é “Práticas pedagógicas e mídias digitais, com foco em jogos e programas educativos”; no terceiro bimestre, o eixo é: “Internet, comunicação e aprendizado, com foco em *blogs* e redes sociais”; no quarto e último bimestre, o eixo temático é “Educação contemporânea, com foco em educação a distância”.

Os seis professores entrevistados são pedagogos. Apenas um, Milton, estava cursando Sistemas da Informação, na modalidade a distância, por ocasião da realização da pesquisa. Segundo o professor, “para contribuir ainda mais com a disciplina”. Esse docente era responsável por seis turmas e possuía algumas especializações na área. Os demais não possuíam qualquer especialização ou curso na área de informática.

A instituição tem um laboratório de informática, que não é usado para a disciplina, pois alguns computadores não funcionam e o acesso à rede de internet é precário. Para driblar essa dificuldade, o professor Milton utiliza seu *notebook*, aparelho de *data show* e celular de uso pessoal durante as aulas. O celular é usado como roteador 3G, que garante emparelhamento de até oito aparelhos celulares. Dessa forma, o professor consegue dinamizar suas aulas. Mas ele é o único que tem esse tipo de equipamento.

As outras professoras utilizam eventualmente seus aparelhos celulares para compartilhar textos relacionados à disciplina com os estudantes. Outras, ainda, escrevem os textos no quadro e realizam debates.

No estudo, coerentemente com os aportes teóricos que assumimos, buscamos entender as posturas dos docentes no contexto específico de uma instituição marcada por um conjunto de normas explícita ou tacitamente estabelecidas (Lopes & Macedo, 2011). São normas que põem em funcionamento a instituição, ao mesmo tempo que são permanentemente ressignificadas no processo cotidiano desse funcionamento.

Logo nos primeiros contatos com a instituição, ficou clara a expectativa de controle que rege o seu funcionamento. Além da dificuldade para obter autorização para a realização da pesquisa, ao tomar ciência da temática, a direção procurou deixar claro que o uso do celular era proibido durante as aulas, só sendo autorizado para atendimento de ligação dos responsáveis. No entanto, não ficou claro como acontece esse controle.

Indagada sobre a utilização pedagógica do celular, a direção informou que, caso contemplado no planejamento, é necessário que o docente responsável elabore um projeto a ser encaminhado à coordenação pedagógica e à direção, para obter autorização para o uso. Durante a pesquisa, foi possível observar que há escapes a essas normas, flexibilizadas por alguns docentes que permitem eventualmente o uso do celular em sala de aula. para leitura de textos e realização de pesquisas, por exemplo.

A professora Leia foi uma das participantes da pesquisa que alegou ser contraditório com a natureza da disciplina proibir totalmente o uso do celular em sala de aula. A docente ela entende que é necessário conscientizar os estudantes sobre a utilização do celular.

Segundo ela,
trabalho a conscientização com os alunos, porque se não utilizam livremente, se distraem nas redes sociais e aí não conseguem acompanhar a aula e pegar os conteúdos, porque se distraem muito; se não houver um trabalho de conscientização, não é possível trabalhar com o celular (professora Leia).

Em seu planejamento, essa “conscientização” aconteceu durante o primeiro e segundo semestre e só a partir do terceiro trimestre o uso passou a ser permitido. Esse uso é, segundo Leia, “direcionado”, usado para a realização de “atividades direcionadas”, atividades que incluíam o compartilhamento de textos e *slides* do conteúdo da disciplina. A professora envia o material à aluna representante de turma, que o compartilha com o grupo. Ela contou que os estudantes podem acessar o celular para leitura desses textos, mas que também disponibiliza os textos impressos para cópia.

Mesmo com a proibição, as tentativas de controle e de conscientização, a professora Leia reconhece que os estudantes acessam as redes sociais pelo celular durante as aulas. Ela também afirmou que se empenha para tornar “as aulas mais dinâmicas e interessantes com o uso do celular”. A professora também informou que periodicamente “fiscaliza” os cadernos dos estudantes, dando visto e bonificando com pontos extras na disciplina se houver registro dos textos enviados e trabalhados em sala de aula. Esse registro inclui cópias manuais ou impressas dos textos coladas no caderno. Segundo ela, esse procedimento assegura que tenha controle dos estudantes e evita que eles aleguem desconhecimento do conteúdo trabalhado no bimestre.

Ou seja, o uso do celular é permitido, mas seu uso é controlado e limitado à leitura dos textos e *slides*. Eventualmente, em função de alguma dúvida, o acesso à busca do Google é autorizado. As entrevistas corroboraram aquilo que já tinha sido observado acompanhando as aulas: os dispositivos móveis são incorporados às atividades como meio. Na maior parte das vezes, substituindo o quadro e/ou o caderno, na expectativa de conferir maior dinamicidade à aula, mas com poucas alterações nas formas pelas quais se pensam e organizam os processos de ensino e de aprendizagem (Candau, 1991). São introduzidos recursos tecnológicos sem que isso expresse mudanças significativas nas formas de pensar e organizar a prática pedagógica (Rezende, 2002).

Preto (1996) também alerta para aquilo que tem sido significado como “aulas mais dinâmicas”, oportunizadas pela incorporação dos dispositivos móveis na prática pedagógica; a dinamicidade parece restrita à ideia de aula como evento, sem uma reflexão radical da complexidade implicada naquilo que denominamos ensino e aprendizagem, sem problematizar a complexidade implicada naquilo que entendemos por formação e julgamos passível de realizar com base na pretensão de que é possível “transmitir conhecimentos”.

A falta de equipamentos na instituição é reclamação recorrente entre os docentes. A professora Araci destoa do grupo.

Não utilizo nada de material tecnológico, porque não sei usar direito, e também acaba distraindo muito os alunos; só agora estou aprendendo a usar o *Zap* (abreviação para Whatsapp Messenger), e os alunos me ajudam muitas vezes, porque não sei nem usar nem aqueles *emojis* (imagens/ideogramas que transmitem a ideia de uma palavra ou frase), fiz até um trabalho com eles no terceiro bimestre, em que pedi para eles construírem frases utilizando somente *emojis* e aí aprendi um pouco mais, só que a tecnologia passa longe de mim (professora Araci).

Para essa professora, não ter à disposição os equipamentos acaba sendo um alívio, pois ela reconhece o pouco domínio sobre a tecnologia digital. Por outro lado, a fala também remete às expectativas de controle da professora, pois, segundo ela, sem os materiais, evita-se que os estudantes se distraiam. Como se ela ou alguma coisa pudesse controlar a atenção dos estudantes.

Como já informado, o professor Milton utiliza equipamentos pessoais em suas aulas. A utilização que faz do *data show*, por exemplo, não destoa significativamente daquela feita pela professora Leia. Durante minhas observações, pude constatar que o equipamento substitui o quadro usado para a apresentação do conteúdo que deve ser copiado pelos estudantes. O professor também compartilha via Whatsapp e Messenger os textos e *slides* discutidos na disciplina, exhibe filmes e vídeos para exemplificar os conteúdos trabalhados.

Por outro lado, esse foi o único professor que ousou ir além desses usos. Em uma oportunidade, provocou uma discussão sobre *blogs* e propôs uma atividade de criação deles a partir de temas variados, sugeridos pela turma. Na aula, os estudantes foram chamados a criar *blogs* usando o celular. Essa atividade se somou à prova, para compor a nota do bimestre. Não foi possível obter do professor os critérios que balizaram a avaliação e que orientaram a definição da nota. Informação importante para uma análise mais significativa de como o professor está se apropriando dessas tecnologias para o desenvolvimento de seu trabalho, a fala a seguir diz pouco sobre esse necessário processo de reflexão.

O celular é uma tecnologia que pode ser aproveitada de muitas formas na sala de aula. Tem uma infinidade de aplicativos que podemos usar em benefício dos alunos. Aí cabe ao professor pesquisar as ferramentas e aproveitar da melhor forma possível o seu uso. Pelo celular desenvolvo muitas atividades com os alunos, como criação de *blogs*, de pequenas *videoaulas*, perguntas e respostas, produção de textos, indicação de cursos *online* e as potencialidades e funcionalidades de alguns aplicativos, como, por exemplo, realidade aumentada. Tem como incorporar o celular às atividades, mas depende da criatividade do professor (professor Milton).

As transformações possibilitadas por esses dispositivos potencializam os fluxos culturais, ampliando a produção de sentidos que circulam e passam a constituir outras possibilidades de ser e estar no mundo. São processos incessantes que envolvem negociações e traduções culturais, marcados também por tensões e disputas de poder. A professora Araci, por exemplo, afirma não se sentir confortável com os usos possibilitados pelo celular, mas ela não está fora dessa dinâmica. A tecnologia, diferentemente daquilo que ela afirmou na entrevista, não passa longe dela. São mudanças que têm alterado radicalmente o mundo.

Entendemos que a inclusão da disciplina Integração das Mídias e Novas Tecnologias no currículo mínimo estabelecido pela Seduc expressa o reconhecimento, por parte dos gestores, da importância das tecnologias na formação dos futuros professores. Não entraremos aqui na discussão sobre as condições materiais para que essa formação aconteça, pois não é esse o objetivo deste artigo. Nosso objetivo é analisar como o discurso pedagógico se articula frente ao desafio de incorporar as tecnologias, quais as estratégias postas em ação para preservar a normatividade que caracteriza o discurso pedagógico. Com Laclau (2011b), assumimos que os discursos funcionam como jogos de linguagem que se orientam por um conjunto de regras (uma gramática) que põe em funcionamento uma lógica que, por sua vez, reativa estas regras. Esses discursos conferem significado aos fenômenos sociais. É dessa perspectiva que analisamos o discurso pedagógico, um discurso que articula sentidos de escola, de ensino, de aprendizagem, de professor, de aluno etc. como significantes estabelecidos a partir de fundamentos definitivos, concebidos como presença plena (Lopes, 2013). Argumentamos que currículo mínimo e práticas docentes, tanto quanto as proibições de uso do celular pelo estudantes, são tentativas de reafirmar as regras, de preservar a normatividade que pauta a lógica da escola.

A fala da professora Leia é orientada por essa lógica.

A gente propõe algo diferente pra [sic] eles, passa pelo celular a leitura dos textos para não precisarem copiar, mas aí se eu não passo o visto no caderno falam que não têm a matéria. Então eu passo pelo celular, mas ainda continuo com hábitos antigos; parece às vezes que estou com meus alunos menores (professora Leia).

Ao incluir a disciplina Integração das Mídias e Novas Tecnologias no currículo mínimo, a Seduc tem a pretensão de controlar, de bloquear a produção de sentidos sobre o que é tecnologia e sobre seu lugar na formação dos futuros professores; para isso, define o que deve ser trabalhado a cada

bimestre, em cada sala de aula, nos cursos de formação de professores da rede estadual de ensino. Os relatos que os professores fazem das suas práticas e as observações realizadas durante o estudo dão conta de que esse controle é impossível, como defendem Lopes e Macedo (2011) quando concebem o currículo como prática de enunciação cultural. Um processo incessante de produção de sentidos.

Por sua vez, argumentamos que os diferentes usos que os entrevistados fazem dos dispositivos móveis no contexto da disciplina IMNT produzem sentidos dentro da lógica e das regras que colocam em operação o discurso pedagógico. Uma lógica orientada pela pretensão de controlar os resultados esperados do processo de ensino e de aprendizagem para que seja alcançado um padrão ideal de formação pretendida. A pretensão de “direcionar o uso do celular” ou de “conscientizar” os estudantes sobre o uso do celular, que foi expressa em diferentes falas, são tentativas de submeter os usos das tecnologias às normas que organizam o discurso pedagógico. A fala da professora Duane expressa essas tentativas.

Os alunos usam sempre o celular; se eu proibir totalmente, eles vão usar escondido e eu perco a atenção deles. Então prefiro fazer com que eles leiam no celular o conteúdo, mas aí a gente negocia porque no dia de teste, mesmo com consulta, eles têm que ter a folha, não podem olhar no celular porque a escola proíbe isso, todos devem guardar o celular na mochila no dia de teste.

Quando afirmamos que são tentativas de reativar as normas que orientam o discurso pedagógico, precisamos esclarecer que a compreensão que temos de discurso pedagógico não é a de um discurso estável, imutável, preso a tradições, mas de um discurso que, ao longo do tempo, renova essa “tradição” – que, com Derrida (2006), assumimos como rastros de sentidos que articulam, que não negociados e se hibridizam. Lopes (2004, p. 460) concebe esta tradição como “registros sujeitos às lutas políticas que instituem a significação”. Os processos de introdução/incorporação das tecnologias digitais na escola são parte dessas lutas políticas.

Considerações Finais

Sem desconsiderar as diferenças de posturas dos professores entrevistados, é possível identificar que elas não implicam rompimento com a lógica que normalmente organiza o discurso pedagógico. O celular é colocado a serviço dessa lógica, inserido na mesma perspectiva normativa. Dessa perspectiva, entendemos que os conflitos em torno do uso dos dispositivos móveis na escola sejam apenas um problema de dimensões geracionais, resultado de um conflito cultural entre nativos e imigrantes digitais também é relativizada. Somos todos, direta ou indiretamente, interpelados pelas tecnologias digitais; e a expectativa de controle do processo pedagógico não se apresentou como uma característica específica dos docentes que declaram ter maior dificuldade para utilizar essas tecnologias em suas aulas: pelo contrário, a expectativa de controle sobre o que deve ser ensinado e aprendido é comum entre os entrevistados. O uso das tecnologias afeta pouco a lógica que organiza o processo pedagógico.

Os dispositivos móveis ampliam a produção de enunciação de sentidos sobre o mundo e passam a constituir novos sistemas de significação; intensificam os fluxos culturais. Dessa forma, abalam as pretensões de controle que os educadores julgam poder exercer sobre os processos de formação. O que a pesquisa permitiu concluir é que este abalo e a insegurança que dele decorre têm contribuído para o engendramento de novas formas de controle em que, incorporadas, as tecnologias digitais são subsumidas à mesma lógica de controle que organiza as formas de pensar a escola e os processos de formação.

No entanto, a pesquisa realizada e os referenciais utilizados nos autorizam a concluir que os dispositivos móveis e as tecnologias digitais apresentam características significativas que podem contribuir para desestabilizar os sentidos instituídos sobre a escola, o ensino, a aprendizagem. Redes de criação, interação e colaboração possibilitadas pelos dispositivos móveis e os meios de conversação podem potencializar o uso das tecnologias digitais na escola, para além de sua incorporação como meio, como ferramentas que podem “facilitar” as atividades de ensino e/ou “motivar” os estudantes ao proporcionar aulas “mais dinâmicas”. Até porque, pelo que pudemos observar, por si só elas não tornam os estudantes mais atentos e motivados.

Por isso, afirmamos a necessidade de investir em uma reflexão radical que possibilite a desconstrução dos fundamentos realistas e essencialistas que sustentam as formas pelas quais nos habituamos a conceber os processos formativos, em especial aqueles que acontecem na escola. Não nos propomos a apresentar soluções para o problema, mas apresentar uma possibilidade de compreendê-lo. Entendemos que existe uma lógica que organiza os processos de escolarização que favorece o controle e a organização. Todos estamos sujeitos a elas e nos alimentamos dela. O que torna mais urgente enfrenta-lo.

Referências

- Appadurai, A. (2001). Dislocación y diferencia en la economía cultural global. *Public Culture*, 2(2), 41-61. Disponível em:
<http://www.cholonautas.edu.pe/modulos/biblioteca2.php?IdDocumento=0289>.
- Bhabha, H. (2007). *O local da cultura*. Belo Horizonte: EdUFMG.
- Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Calvão, L. D., Pimentel, M. & Fuks, H. (2014). *Do email ao Facebook: Uma perspectiva devolucionista sobre os meios de conversação da internet*. Rio de Janeiro: Ed. UNIRIO.
- Candau, V. M. (1991). Informática na Educação: Um desafio. *Tecnologia Educacional*, 20(98), 14-23.
- Derrida, J. (2006). *Torres de Babel*. Belo Horizonte: EdUFMG.
- Derrida, J. (2008). *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva.
- Forquin, J. C. (1992). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, 5, 28-49.
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Frangella, R. de C. P. (2009). Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha. In *Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, (32), Caxambu-MG. Recuperado de:
<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT12-5785--Int.pdf>.
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, 22(2), 15-46.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2015). Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In A. C. Lopes & D. de Mendonça (Orgs.). *A teoria do discurso de Ernesto Laclau. Ensaios críticos e entrevistas* (pp. 35-72). São Paulo: Annablume.
- Lopes, A. C. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 39, 7-23. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>.
- Lopes, A. C. (2004) Políticas curriculares: Continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação [online]*, 26, 109-118. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009>
- Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez.

- Macedo, E. (2012). Currículo e conhecimento: Aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 716-737, set./dez. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf>.
- Moreira, A. F. B. (2003). *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus.
- Peters, M. (2000). *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. Uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pretto, N. (1996). *Uma escola sem/com futuro – educação e multimídia*. Campinas: Papirus.
- Recuero, R. da C. (2008). Elementos para a análise da conversação na comunicação mediada pelo computador. *Verso e Reverso-Revista da Comunicação*, 22(51), <https://doi.org/10.4013/ver.20083.01>
- Rezende, F. (2000). As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. *Revista Ensaio pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, 2(1), 70-87. <https://doi.org/10.1590/1983-21172000020106>
- Rosário, R. S. L. (2013). *Produção cultural do currículo e a Sala de Aula Revoluti: Entre tensões e negociações*. (Dissertação). Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias.
- Sacristán, J. G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.

Sobre o Autores

Talita Vidal Pereira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

p.talitavidal@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1442-0124>

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (2011).

Procientista UERJ/FAPERJ e Jovem Cientista do Nosso Estado Faperj (2018- 2020).

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da UERJ, Orientadora de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC-UERJ) e de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PROPEd-UERJ). Líder do Grupo de Pesquisa Currículo: conhecimento & cultura (CNPQ).

Integra os Grupos de Pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos e Políticas de Currículo e Cultura. Participa da Rede Latino-americana de Teoria do Discurso e do Grupo de Trabalho de Currículo (GT 12) da Anped. É sócia da Associação Brasileira de Currículo (ABdC).

Lhays Marinho da Conceição Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

lhays.uerj@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3619-2545>

Mestre em Educação, Cultura e Comunicação pelo PPGECC/FEBF/UERJ (2018). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2015). É sócia da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Produção acadêmica orientada principalmente nos seguintes temas: Currículo; Tecnologia Digital; Cultura; Formação de Professores.

Sobre o Editores

Lilian do Valle

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

lilidovalle@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8694-9297>

Professora titular de Filosofia da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, doutora em Educação pela Universidade de Paris V – René Descartes.

Daniel Mill

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

mill.ufscar@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8336-3645>

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutor em Educação (UFMG). Gestor em Educação a Distância.

Aldo Victorio Filho

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

avictorio@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7132-8615>

Professor do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado (PPGArtes). Doutor em Educação (UERJ).

Dossiê Especial Edtech e Políticas de Formação Humana

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 116

17 de setembro 2018

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez Romero** (Universidad Autónoma de Sonora, México), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel

DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo

Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra

Universidad de
Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé

Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev, Israel

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University