

“QUE POBREZA?!” EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: LEITURAS

“WHAT A SHAME?!” EDUCATION AND TECHNOLOGIES: READINGS

Raquel Goulart Barreto

Doutora em Educação pela UFRJ. Docente do Programa de
Pós-Graduação em Educação da UERJ.

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Rio de Janeiro – RJ - Brasil

Endereço

Avenida Rui Barbosa, 280/204
Flamengo - Rio de Janeiro – RJ
CEP : 22250-020

E-mail

raquel@uol.com.br

RESUMO

Este texto discute os modos pelos quais as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) têm sido recontextualizadas nas políticas e nas práticas educacionais, especialmente no que se refere aos “pobres” nos países periféricos. Por meio de uma análise crítica de discurso, visa captar as relações dialéticas entre a dimensão simbólica e a material, mediada pela imaginária. Inclui, também, pistas para redimensionar a leitura e as outras práticas de linguagem desenvolvidas nas salas de aula, no sentido de superar a perspectiva hegemônica da substituição tecnológica.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias. Discurso pedagógico. Políticas e práticas.

ABSTRACT

This paper examines how Information and Communication Technologies (ICT) have been recontextualized in educational policies and practices, especially in relation to the “poor” in developing countries. By means of a critical discourse analysis, it investigates the dialectical relationships between the symbolic and material dimensions, mediated by the imaginary dimension. It also provides some clues to reading and other classroom practices, as a move towards overcoming the hegemonic perspective of technological substitution.

KEY WORDS: Technologies. Pedagogic discourse. Policies. Practices.

O TÍTULO E O RECORTE

Este texto é introduzido por pontuação dupla que pretende dar conta da polissemia envolvida. No título, a pobreza aparece como pergunta e como exclamação, em um conjunto de indefinições que marcam diferentes possibilidades do movimento de refletir sobre a sua inscrição na área temática “Educação e Pobreza”, no contexto da proposta de abordagem da “Educação para a Diversidade e Enfrentamento às Desigualdades no contexto brasileiro, nos seus mais diversos

aspectos, valorizando a diversidade em suas múltiplas dimensões, dentro e a partir da escola”, expressa no Edital ANPED – nº 01/2010.

A pergunta (que pobreza?) e a exclamação popular (que pobreza!) que circulam socialmente em diversos contextos de situação, são aqui conjugadas para sustentar o recorte produzido, na medida em que não cabe ao discurso acadêmico a mera celebração de indefinições. Em outras palavras, a inscrição acima referida implica o desmonte da polissemia da abertura, definindo os limites da trajetória empreendida.

“Que pobreza?!” A pergunta e a expressão do juízo de valor têm em comum o substantivo abstrato, colocando na cena discursiva a “pobreza”, em geral, seja como estado de pobre, seja como a classe ou o conjunto dos pobres, seja como penúria: falta de condições necessárias à subsistência. Concretamente, este texto assume a categoria “pobre” nos termos de Martins (1993), que, como definição ética e histórica, considera os efeitos da produção (a acumulação do capital e a pobreza dela resultante), além de abranger diferentes tipos, que vão da miséria da fome até a falta de justiça e de direitos.

A área temática (Educação e Pobreza), por sua vez, assinala, por meio da conjunção aditiva, um espaço de relações a serem preenchidas. Mediações. Sendo diferenças e desigualdades postas em questão, este texto é produzido a partir do preenchimento que tem sido privilegiado nos mais diversos níveis: as tecnologias da informação e da comunicação (doravante TIC) como alternativa para superar lacunas, brechas ou mesmo abismos, em discursos formulados do Norte para o Sul do planeta, cuja recontextualização constitui propostas a serem analisadas nas suas diferentes dimensões.¹

O emprego do plural (tecnologias) tem o sentido de demarcar diferentes formas de incorporação educacional das TIC, na sua relação estreita com a formulação de Gramsci (1991) acerca da dualidade escolar, caracterizada como a coexistência de projetos de educação diferenciados para classes sociais desiguais, a serviço da manutenção da ordem social hegemônica (SANTOS, 2007). Em outras palavras, embora as TIC variem pouco em torno de computadores conectados à Internet, as desigualdades e as diferenças de acesso, seus modos e sentidos remetem a manifestações concretas da dualidade em diversos níveis, do macro ao micro (MAGALHÃES, 2008).

Considerando que as propostas de utilização intensiva das TIC têm sido caracterizadas pelo recurso sistemático ao argumento geral da “democratização do acesso”, a ser discutido ao longo deste texto, o recorte aqui assumido privilegia as apropriações “dentro e a partir da escola”, com base nas suas leituras pelos sujeitos. Privilegia os sentidos produzidos nas leituras dos novos textos (multimidiáticos) em circulação, como possibilidade de trabalhar um dos direitos fundamentais que falta ao “pobre”. No conjunto das faltas associadas às suas condições materiais de existência, focaliza a de estar privado do direito de ser, de fato, ouvido, ao falar de lugares desiguais e posições diferentes, trazendo à cena leituras ainda não legitimadas pelos intérpretes autorizados. Uma falta marcada na pergunta formulada timidamente por uma aluna, depois de assistir a um curta-metragem: “Mas, eu posso falar mesmo o que é que eu acho?”²

Em perspectiva semelhante, também cabe o registro da fala de uma professora da mesma escola pública: “Tem uma reunião depois de amanhã para falar da nova proposta, dos equipamentos. Acho que pode ter coisas interessantes sim. O problema é que eles querem tudo ao mesmo tempo agora”. Como é possível verificar, a reunião é para que as autoridades falem, para que as professoras ouçam e, quem sabe, apliquem, mesmo não sendo elas a querer. Afinal, “muitas reformas curriculares se referem à escola por meio de modelos, desenhos e políticas centralmente definidos, supondo que é possível mudar à força o real, com decretos, projetos, referenciais ou parâmetros, sem mudar condições e práticas e sem envolver os atores do processo” (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1054).

Quanto à exclamação no título, foi produzida na seguinte cena discursiva: oito horas da manhã, no corredor de uma escola pública, alunos do 4º ano aguardam a abertura do laboratório de informática, limitado não apenas pelas velhas máquinas disponíveis, mas porque seus escassos periféricos variam muito, só tendo em comum uma impressora. Os alunos gostam muito que as atividades de leitura sejam realizadas lá. Espera um tanto longa (“quem está com a chave?”), algumas caras de impaciência, até que a porta é aberta e um menino solta a frase: “Que pobreza! Nem tem um computador pra cada um...”.

A análise destes e outros discursos relacionados à educação e às tecnologias constitui o núcleo desta abordagem, estando presente em toda a sua organização, como tentativa de abordar as múltiplas dimensões da relação objetivada. Para favorecer a compreensão das várias questões envolvidas, o texto inclui seções centradas: (1) na alternativa teórico-metodológica assumida na sua construção, enfatizando a configuração do discurso pedagógico nos níveis micro e macro; (2) nos modos pelos quais têm sido encaminhadas as questões concernentes à recontextualização educacional das TIC, tendo como referência para a interrogação acerca da pobreza; e (3) nas possibilidades de produção e socialização de alternativas dentro e a partir da escola, no sentido de superar a exclamação marcada no título.

NA E SOBRE A ESCOLA: ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE DO DISCURSO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO

A escolha da análise de discurso como alternativa teórico-metodológica para esta abordagem requer a explicitação dos seus pressupostos e fundamentos, considerando a polissemia do termo *discurso* e a "circulação incontrolável" (MAINGUENEAU, 1989, p.11) do sintagma completo (*análise do discurso*). Assim, mesmo sem qualquer pretensão descabida de exaustividade, é necessário esclarecer as concepções de discurso e de análise que sustentam este texto.

Em uma tentativa de síntese, não se trata de pensar o discurso desprovido de exterioridade, como no "novo idealismo" criticado por McNally (1999, p. 33): um campo independente que a tudo satura. Por outro lado, também não se trata de tomar formalmente o discurso como diferente da ação. A análise aqui empreendida parte do discurso como um modo de ação, como instância histórica da linguagem, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que lhe são constitutivos são histórico-sociais (ORLANDI, 2006, p. 82). Parte da linguagem como uma forma de prática social indissociável das demais, o que "implica ser o discurso um modo de ação" que, por sua vez, "implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90-91), permitindo "investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia" (p. 116), sem incorrer em análises deterministas ou mecanicistas.

As citações dos dois autores podem suscitar questionamentos, posto que inscritos em vertentes diversas da Análise de Discurso, na sua filiação de origem às escolas francesa e inglesa. Nos limites deste texto, o movimento não é o de focalizar os aspectos em que eles se afastam entre si e das suas filiações de origem, mas justamente as convergências que sustentam aqui as análises nos níveis micro e macro. Entre elas, vale destacar a constituição histórica da linguagem e, portanto, a impossibilidade de dissociá-la da sua base material, "não obstante a crescente impopularidade contemporânea do marxismo" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 116).

Os dois autores também têm em comum a remissão à dimensão imaginária das práticas discursivas, na base da concepção de ideologia com que operam. Citando Fairclough (2010, p. 4), "os discursos incluem representações de como as coisas são e têm sido, bem como imaginários, entendidos como representações de como as coisas seriam, deveriam ou poderiam ser". Citando Orlandi (1992, p. 100), "a ideologia [...] percebida como o processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria no entanto como a interpretação necessária, e que atribui sentidos fixos às palavras em um contexto histórico dado".

A abertura e o fechamento configurados pela intervenção do imaginário nas práticas discursivas colocam em relevo as várias possibilidades de leitura como sentidos em disputa. Fairclough (2001, 2003a, 2003b, 2005, 2006, 2009, 2010) retoma o conceito gramsciano de hegemonia, para analisar os movimentos de entrega e resistência dos sujeitos aos sentidos sedimentados e aos deslocamentos (ressignificações) possíveis. Orlandi (2006) concebe paráfrase e polissemia como fundamentos da linguagem e, portanto, como tensão constitutiva da luta pela legitimidade de diferentes sentidos. Em ambos os casos, a abordagem da ideologia compreende os mecanismos que permitem que, em meio a muitos sentidos possíveis, um seja mais "lido" que os outros: seja formalizado e legitimado, enquanto os demais podem nem chegar a ser cogitados. Em outras palavras, do ponto de vista discursivo, a ideologia corresponde à hegemonia de sentido.

A inscrição na matriz materialista-histórica tem consequências fundamentais para os encaminhamentos aqui assumidos. Como afirma Fairclough (2005), há mudanças na vida social que

são, em parte, mudanças no discurso sem serem apenas discursivas, ao mesmo tempo em que há mudanças discursivas que podem não apontar para mudanças sociais, como as de motivação retórica. Evitar a redução da mudança social ao discurso é tão importante quanto reconhecer o último como elemento que constitui a primeira. Logo, não se trata de objetivar as práticas de linguagem em si, mas nas suas múltiplas determinações. A linguagem, como dimensão simbólica, não dá conta da realidade, nem tem o poder de transformá-la, como sugerem as formulações apartadas da dimensão material (BARRETO, 2009). A chamada “performatividade” não é uma propriedade do discurso, mas um conjunto de condições de possibilidade que incluem aspectos semióticos e não-semióticos, de materialidade mais espessa, em relação de congruência.

No que diz respeito ao discurso pedagógico, Bernstein (1996) é outra referência importante. Definindo-o como “um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas” (p. 259), o autor formula o conceito de recontextualização, compreendendo os apagamentos aí envolvidos, entre os quais destaca a eliminação da base social da prática que os sustenta. Fairclough retoma e expande esta formulação, definindo-a como “para além de uma simples colonização, um processo de apropriação cujas características e resultados dependem das circunstâncias concretas dos diversos contextos” (2006, p. 101). Coloca em relevo duas dimensões deste processo, como disseminação de discursos para além das fronteiras de estrutura e de escala. Nos termos da primeira, caracteriza o discurso pedagógico contemporâneo não apenas pelo deslocamento das TIC de um campo social para outro, mas da lógica dos “negócios” para a educação, ela própria cada vez mais marcada pela comodificação: pela colonização de ordens de discurso institucionais por tipos de discurso associados à produção e à comercialização de mercadorias (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255), reforçada materialmente pelo seu deslocamento para o setor de serviços. Em tratando de escala, o autor aborda a recontextualização das TIC, operada de modo orgânico com o padrão de acumulação do estágio atual do capitalismo, compreendendo as formulações das organizações “globais” endereçadas aos países periféricos (LEHER, 2004).

Em outras palavras, além de não serem explicitados os interesses econômicos envolvidos no processo, é operada a distribuição seletiva das TIC para a escola do rico e para a do pobre, a ser objetivada na próxima seção. Neste ponto, cabe o registro de que, se o discurso pedagógico contemporâneo tende a ser singularmente marcado pela referência às TIC, o questionamento dos seus pressupostos permite verificar que os sentidos a elas atribuídos variam em função das assimetrias entre países, instituições, pessoas, etc., em uma espécie de cascata de desigualdades que vai do contexto mais macro ao mais micro.

Em nível internacional, a configuração do discurso pedagógico contemporâneo não pode ser dissociada do imaginário produzido na/pela articulação de dois discursos nodais: o da “globalização” e o da “sociedade do conhecimento” (FAIRCLOUGH, 2006), com todos os seus pressupostos e implicações. Entre ambos, é importante destacar a ideia da posse das soluções a serem adotadas pelos países em desenvolvimento (emergentes ou, ainda, do Sul) para a sua “inserção” no grupo dos países desenvolvidos. As respostas para as perguntas formuladas pelos primeiros estão “dadas”, cabendo aos últimos segui-las.

Sob a forma de recomendações e condicionalidades, este discurso não apenas parte do achatamento das desigualdades e diferenças, como reproduz demarcações de espaços de atuação (BARRETO; LEHER, 2008). Na “sociedade global da informação”, cabe aos países centrais a derrubada de todas as fronteiras, instituindo, por exemplo, a liberalização do comércio e dos serviços, entre os quais a educação configura mercado especialmente promissor. Cabe aos países capitalistas dependentes aplicar as ditas soluções, respeitando fronteiras estritas na produção de conhecimentos, como “disciplinas e campos congruentes com as oportunidades de *inovação* emergentes no contexto local” (p. 426). Assim, a fórmula atribuí aos países centrais a produção de ciência e tecnologia, restringindo os periféricos à inovação tecnológica. Progressivamente, vão sendo fechadas condições de possibilidade, como no movimento analisado pelos autores citados acima em discursos datados de 2000 e 2002, respectivamente: “os países em desenvolvimento também podem se beneficiar muito com instrumental tecnológico para pesquisa de segunda mão, mas não obsoleto, que pode ser comprado no mercado mundial”; e “acessar as lojas globais do conhecimento e adaptar este conhecimento para uso local” (p. 428).

Os referidos autores abordam as mediações entre os discursos elaborados unilateralmente pelos países centrais e a sua recontextualização nos países periféricos, sublinhando as circunstâncias concretas dos seus diversos contextos, bem como as contradições presentes nos imperativos capitalistas do novo imperialismo (HARVEY, 2004), além das formas pelas quais as condicionalidades estabelecidas são convertidas em práticas políticas. Dito de outra maneira, o discurso, assim como qualquer alternativa teórico-metodológica,

não dá conta da complexidade do real, mas pode permitir aproximações importantes, na medida em que centrada nas relações entre a dimensão simbólica e a material, passando pela imaginária. Pode, por exemplo, dar acesso a ressignificações e relexicalizações marcadas em escolhas lexicais; às relações entre estas escolhas na formulação dos discursos; e às relações dos formuladores com as formulações. Envolvendo pontos de entrada semânticos, sintáticos e pragmáticos, a análise de discurso pode favorecer a compreensão dos sentidos em luta por hegemonia.

Em nível nacional, sem a pretensão de abranger o conjunto das propostas de recontextualização educacional das TIC, é importante destacar alguns dos seus traços definidores. Os modos como as TIC são inscritas, especialmente nas políticas de formação de professores, constituem pistas importantes para uma aproximação dos discursos *sobre o ensino*. Por exemplo, a suposta centralidade que lhes é atribuída pode obliterar as mudanças introduzidas pela proposta de uma formação baseada em competências, como o risco da fragmentação do ensino e sua desvinculação da pesquisa, além de uma cadeia de ressignificações de ensinar e aprender. Ensinar, é importante pontuar, é um termo cada vez menos presente nas políticas e nas propostas pedagógicas, cedendo espaço a uma espécie de aprendizagem sem ensino: autoaprendizagem, aprendizagem mediada pelas TIC, frequentemente representadas como dispensando a intervenção humana, etc.

Como exemplar de discurso *no/do ensino*, é oportuna a retomada da pergunta da aluna na seção introdutória (“Mas, eu posso falar mesmo o que é que eu acho?”). Nela, além do reconhecimento de que “tomar a palavra é um ato dentro das relações de um grupo social” (ORLANDI, 2006, p. 34), está o pressuposto de que os limites, imaginários ou reais, podem vir a ser ultrapassados. Daí, do lugar de aluna, o pedido de autorização para falar de uma leitura que pode escapar às já legitimadas pelos cânones escolares. Apesar do texto apresentado não ser identificado ao modelo restrito à linguagem verbal escrita, os limites situacionais parecem mais difíceis de transpor, de modo que uma questão a ser enfrentada nas práticas pedagógicas concretas diz respeito à mudança dos textos e à permanência dos gestos de leitura. Os alunos podem falar das leituras feitas de outros lugares? Podem falar do que faz sentido para eles? O que falarem será ouvido e considerado?

Neste ponto, é importante assinalar também a “reprodução” da hierarquia social nos diferentes contextos de situação, como o macro no micro. Naquela escola pesquisada em 2008, este movimento estava marcado na distinção entre os que tinham acesso sistemático a computadores conectados à Internet (casa de pessoa próxima, igreja ou *lan house*) e os que não tinham esta possibilidade. Embora todos aqueles alunos, com idades variando pouco em torno de dez anos, tivessem seu perfil no Orkut, aparecendo lá com discursos tipicamente adolescentes, o número de “amigos” consignados parecia funcionar como critério para que os seus pares lhes atribuíssem posições de algum poder, inclusive cedendo-lhes a palavra.

No discurso da professora, por sua vez, uma espécie de interseção pode ser detectada. Entre o discurso *no/do ensino* e *sobre ele*, o lugar por ela ocupado é posto em xeque. De falante ativa à interditada, posta imaginária ou realmente como ouvinte, a professora, como que destituída de poder, antecipa um desabafo diante do provável novo pacote a receber. Ela será uma entre muitos a ouvir, talvez tenha muito poucas chances de falar e ser ouvida, quem sabe tenha que se curvar diante da divisão entre os que pensam e os que fazem a educação.

Para pensar as questões envolvidas nas práticas de linguagem marcadas por desigualdades e diferenças, é aqui registrada a síntese apresentada por Orlandi, Guimarães e Tarallo (1989, p. 8):

Como para toda prática de linguagem entre grupos diferentes (índios/brancos, professor/aluno, classe alta/classe baixa etc.), as dificuldades de interlocução [...] não se devem ao domínio estrito das formas da gramática. As diferenças existem, mas são de outra ordem e tocam a *identidade* sócio-político-ideológica desses grupos [...] resultam das *relações de força* - isto é, dos diferentes lugares sociais que os locutores ocupam e que significam em suas vozes - e das *relações*, ou melhor, *dos conflitos de sentido*, diríamos, mesmo, da luta pela legitimidade de diferentes sentidos (destaques dos autores).

TIC: MODOS DE OBJETIVAÇÃO, MODOS DE USAR³

A abordagem das TIC parte aqui dos modos da sua objetivação para a sua recontextualização educacional. Muito sucintamente, são identificados dois movimentos, sendo o segundo o desmonte do primeiro. Este corresponde a pensar as TIC como ícone de uma suposta “revolução científico-

tecnológica”, como extrapolação conceitual indevida motivada pelo determinismo tecnológico (LEHER, 2000; WOOD, 2003), concebidas como determinantes de processos em que também estão enredadas, como se sua produção pudesse ser pensada fora das relações em que as engendram. Supostamente tendo origem em uma revolução e remetendo a outras, as TIC são inscritas na racionalidade instrumental e fetichizadas. Há silêncio acerca da aliança entre tecnologias, informação e mercados (MATTELART, 2006), assim como de algumas consequências da sua utilização intensiva.

Entre as últimas, Galeano (2006) afirma que a tecnologia, que aboliu as distâncias, permite agora que um operário da Nike na Indonésia tenha de trabalhar cem mil anos para ganhar o que ganha, em um ano, um executivo da Nike nos EUA. Sublinhando que o poder econômico está mais monopolizado do que nunca, destaca que os países e as pessoas competem no que podem: quem oferece mais em troca de menos, quem trabalha o dobro em troca da metade.

Atualizando as questões relativas à produção e aos seus efeitos, especialmente em se tratando de países periféricos, a referência é a “acumulação por despossessão”, caracterizada por Harvey (2004), no enredo do novo imperialismo, não apenas pela instituição de trocas cada vez mais desiguais, mas pela expropriação dos direitos sociais que fragiliza os trabalhadores, estabelecendo condições mais precárias para a venda da sua força de trabalho. Ao mesmo tempo, no cenário internacional, tem sido cada vez mais recorrente a remissão às noções de inclusão e exclusão em todos os domínios do social.

Nesse raciocínio, a pobreza indagada no título deste trabalho corresponderia à exclusão. A rigor, à inclusão-exclusão em série, indo da digital à social, como se o mercado comportasse exterioridade e se a inclusão não fosse forçada por esta ausência. Por outro lado, mesmo que o pressuposto da existência dos excluídos seja aceito, é como se fosse possível e até mesmo simples passar de um polo ao outro. Nesta linha, um computador para cada um poderia funcionar como trampolim necessário aos saltos. Uma formulação restrita à superação do que se pode chamar de dualidade quantitativa (SANTOS, 2007), já que para os “não pobres” é assim, ecoando em projeto internacional (OLPC) e na fala do aluno na primeira seção.

Autores latino-americanos, como Canclini e Martin-Barbero, têm dado significativa contribuição a este debate, falando do lugar da desigualdade e não simplesmente da diferença. O próprio título de um dos livros de Canclini (2005), *Diferentes, desiguais e desconectados*, é uma demarcação deste lugar, incluindo o questionamento dos encaminhamentos acima. Diz ele:

Supõe-se que o desenvolvimento social e cultural depende do fato de todos os países integrarem-se na revolução digital e informacional [...] As outras dimensões virão por acréscimo. [...] Depois de décadas de aplicação destes programas, vemos degradações da vida social que não podem ser resolvidas só com uma concepção informacional da sociedade (p. 324).

Quanto a Martin-Barbero (1997, p.256), é contundente a sua afirmação de que “as tecnologias não são meras ferramentas transparentes; elas não se deixam usar de qualquer modo: são em última análise a materialização da racionalidade de uma certa cultura e de um “modelo global de organização do poder”. Logo, aos que não estão inscritos nesta racionalidade, cabe reconfigurar a função atribuída a elas.

Também é importante sublinhar que as TIC implicam dualidades reconhecidas até mesmo por autores inscritos em outras formações ideológicas, como Castells (2005, p. 73): “As elites aprendem fazendo e com isso modificam as aplicações da tecnologia, enquanto a maior parte das pessoas aprende usando e, assim, permanecem [*sic*] dentro dos limites do pacote da tecnologia”.

Os limites acima expostos parecem estreitos demais para abrigar as TIC como panaceia. Entretanto o investimento ideológico representado pela dimensão imaginária também parece suficientemente forte para dificultar, quando não impedir, uma leitura mais crítica das questões envolvidas. Para Felinto (2005, p. 46), trata-se da “presença não apenas de um imaginário *sobre* a tecnologia, mas de um imaginário *que é reforçado* por essa própria tecnologia” (destaques do autor). Este imaginário, ensopando as mais diversas práticas discursivas, das definições de políticas às produções acadêmicas, passando pela mídia e pelas interações cotidianas, tem como elemento central uma perspectiva messiânica desdobrada em atalhos que aliam reducionismo e sofisticação tecnológica. Assim, discursivamente falando, é preciso desmontar as tramas do imaginário que as constitui, bem como instituir espaços de trocas sistemáticas entre os sujeitos para o encaminhamento de perguntas como: Quais tecnologias? Para quem? Para quê? Em que termos?

Nos contextos fortemente marcados pela desigualdade, como no caso brasileiro, a tendência é a de que as TIC operem a dualidade escolar de modo competente. O centramento das TIC é produzido por dois movimentos contraditoriamente complementares: expansão e redução. De um lado, a suposição de que as TIC sejam “a solução” para todos os problemas, incluindo os que extrapolam os limites educacionais. De outro, seu uso intensivo inscrito em estratégias de substituição tecnológica, total ou parcial, de modo que elas ficam reduzidas à condição de suportes para a veiculação de materiais, cuja assimilação será objeto de avaliação unificada, produzida de acordo com o conjunto de competências predefinidas e alçadas ao patamar de princípios de organização curricular, em circularidade que favorece a obtenção de resultados positivos.

De que pobreza se trata? Nesta construção, aqui retratada como pasteurização de diferenças no discurso dos organismos internacionais, um abismo separa a escola do rico e do pobre, valendo o complemento nominal para países e pessoas, como na formulação de Galeano citada no início desta seção. Na escola do rico, as TIC são integradas ao trabalho pedagógico desenvolvido como complementação, facilitação, atrativo e economia de tempo (MAGALHÃES, 2008). Na escola do pobre, são propostas como a única alternativa para a chamada inclusão, muitas vezes encampada pela comunidade (FERNANDES, 2007), ainda que as TIC mesmas sejam incluídas como substituição de processos e de sujeitos.

Circulam defesas da desterritorialização desta escola, na esteira do desprestígio do trabalho coletivo, da crítica aos seus custos e à produtividade indissociável do seu aligeiramento. Se os professores podem ser formados a distância, por que não estender esta “modalidade” aos alunos? A educação de baixo custo, com investimento concentrado em um primeiro momento, mas contando com a produção de materiais que poderão ser utilizados por milhões de alunos, permitiria a aplicação de recursos em outras áreas.

O tom que encerra o parágrafo acima pode ser traduzido pela crítica ao sentido hegemônico das TIC, constituído por um imaginário que as reifica, atribuindo-lhes um valor de uso que chega a obliterar o lugar dos sujeitos. No primado dos objetos técnicos na educação, a perspectiva é a do esvaziamento do trabalho docente pela intensificação do uso das TIC. Este primado é construído a partir de duas inversões: a substituição da lógica da produção pela da circulação e da lógica do trabalho pela da comunicação (CHAUÍ, 1999). Assim, a educação não fere a lógica do mercado: quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano, bem como maior a subordinação real do trabalho ao capital e aos que se valem das tecnologias para ampliar as formas de controle do trabalho e dos seus produtos.

O que tende a ficar de fora é justamente a mediação pedagógica. Não por acaso, a parte substantiva da expressão “trabalho docente” tem sido progressivamente substituída por atividade e mesmo tarefa, assim como a designação “professor” tem cedido espaço a “facilitador”, “animador”, “tutor”, “monitor”, etc. No imaginário social e pedagógico, com forte apoio legitimador da mídia, circula a noção de que a presença das TIC simplifica todo o processo de formação humana.

É inegável que as TIC podem ter uma função importante nos processos pedagógicos. Entretanto sua adição não pode corresponder a um “mais” que acaba sendo igual a “menos”. Dito de outra maneira, as TIC não podem ser recontextualizadas apenas para simplificar ou substituir as práticas sociais, especialmente nos países ao “Sul” da dita “sociedade global da informação”. Nos termos da modernização conservadora, representada pela digitação do que era feito com lápis e papel, e da ilusão de que o acesso à informação está enfim democratizado, as TIC só serão uma adição que pode redimensionar as práticas pedagógicas se os desafios nelas implicados forem reconhecidos e enfrentados.

DENTRO E A PARTIR DA ESCOLA

O pressuposto assumido neste texto é o de que o acesso às TIC, celebrado no discurso da “democratização”, constitui condição necessária, mas não suficiente, para redimensionar o trabalho (a insistência no termo é intencional) desenvolvido na escola. No entanto a celebração do acesso não pode servir para simplificar, pelo apagamento, as questões relativas aos modos deste acesso e aos sentidos de que são investidos.

Retomando perguntas formuladas na seção anterior (tecnologias para quem? Para quê? Em que termos?), é preciso forjar alternativas de apropriação fundadas nos sentidos atribuídos pelo

coletivo dos sujeitos nas salas de aula. As prontas, por mais variadas que sejam, não dão conta das desigualdades e das diferenças ali presentes. Pacotes há em profusão, sejam eles oficiais ou resultantes de movimentos de internacionalização de uma alardeada “qualidade”⁴.

Retomando Moreira e Kramer (2007):

As tentativas de ordenar os sistemas educacionais e de promover qualidade na educação não devem ser orientadas por valores definidos “de cima”. Também não cabe celebrar a capacidade “mágica” de qualquer componente do processo pedagógico (como as novas tecnologias, por exemplo) e vê-lo, por si só, como catalisador de mudanças significativas. (p. 1046).

São muitos os discursos de organismos e corporações sobre as TIC, pensando a educação como um mercado em promissora expansão. São várias as propostas políticas que os traduzem mais ou menos fielmente. Nos discursos sobre a formação (inicial e continuada) de professores, uma palavra-chave é “falta”, recorrente como explicação para o fracasso escolar e como justificativa para o fornecimento de *kits* tecnológicos acompanhados de algum tipo de variação em torno das instruções de uso. É a redução de professores e alunos a usuários consumidores, a ponto de, diante de um programa que não produza os resultados esperados, a tendência seja investir apenas na capacitação dos professores para uma utilização mais eficiente. Ao professor, representado como protagonista e obstáculo das reformas (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007), compete diferentes formas de “gestão da pobreza” (p. 534). Assim, podem não ser levantadas dúvidas acerca da qualidade dos materiais, das condições de recepção, dos modos de apropriação, ou mesmo dos efeitos do estatuto de modelo de que estão investidos.

São muito poucos, comparativamente, os discursos produzidos do lugar da escola, dando conta das recontextualizações das TIC nas práticas pedagógicas, não como novas ferramentas para executar o “mesmo” trabalho, mas para a instauração de diferenças qualitativas no trabalho desenvolvido. São poucas as discussões de alternativas de formação docente forjadas nas universidades e de práticas significativas inventadas nas escolas. É preciso não apenas continuar inventando, mas sistematizar e socializar as propostas produzidas, na condição de alternativas de enfrentamento da imposição de modelos supostamente aplicáveis a quaisquer situações, porque o acesso ao conhecimento produzido faz parte de ensinar e aprender, sem que possa ser tomado pela totalidade destes processos.

No sentido de superar a exclamação pontuando a pobreza, dentro e a partir da escola, aqui é tentativamente ensaiado um movimento a ser produzido na/pela leitura dos textos veiculados pelas TIC.⁵ É que, no momento atual, longe de terem sido satisfatoriamente encaminhadas em relação aos textos verbais, as questões relativas à leitura são complexificadas pela sua configuração multimidiática (GUIMARÃES, 2006). Se antes era possível pensar a leitura em termos de universos circunscritos, como o do escrito, o do som ou o da imagem, agora é a ausência de limites que marca a sua convivência. Para usar uma expressão que tem circulado socialmente e recuperar parte da fala da professora da escola pública, trata-se de “tudo ao mesmo tempo agora”.

No seu aspecto negativo, a expressão sugere quase uma impossibilidade derivada da sobrecarga de trabalho. No positivo, aponta para a possibilidade de enriquecimento das experiências compartilhadas nas salas de aula, para que a escola se constitua como espaço de reflexão acerca dos textos que circulam socialmente, dos modos pelos quais as linguagens são articuladas e dos efeitos de sentidos que produzem. Uma reflexão sistemática acerca da interpelação constante pelos elementos persuasivos da ideia de democratização e da imagem de acessibilidade e de consumo de qualquer coisa representada como produto. Uma reflexão baseada na leitura e na produção textual, objetivando a análise dos sentidos hegemônicos veiculados. Um trabalho produzido coletivamente pelas turmas a partir da discussão dos sentidos possíveis, dos pressupostos assumidos, dos vários lugares sociais e das múltiplas subjetividades: para que não seja mais necessário pedir permissão para falar de leituras outras.

Parece pouco. E pode ser mesmo. Mas é um passo no sentido da ruptura com a paráfrase que marca os pacotes prontos, especialmente quando as práticas discursivas, em geral, tendem a ser configuradas como na síntese de Fairclough (2003b, p. 6-7):

O espaço global é representado como uma entidade [...] o presente simples se torna “indeterminado”, representando passado e futuro apenas como datas pré e pós [...] A modalidade das representações acerca dos processos e relações no tempo-espaço global é epistêmica e categoricamente assertiva: afirmações sem qualquer modalização representam os processos

como sendo reais, acontecendo [...] Os atores nos processos materiais são não-humanos, inanimados ("novas tecnologias", "novos mercados") ou nominalizados ("mudança"), e o ator no processo verbal é "este novo mundo". O espaço-tempo global é representado como processos sem agenciamento humano.

Em síntese, trata-se de fortalecer os sujeitos nos movimentos de ver, dizer e ouvir de lugares diferentes, assumir outras posições, relativizar as assimetrias, sem a pretensão descabida de eliminar as desigualdades que extrapolam a escola, tentando não contribuir para aprofundá-las. Para não empobrecer as práticas escolares, é preciso redimensionar as práticas de linguagem desenvolvidas a partir dos novos textos, compreendendo os diferentes percursos de sentidos, ampliando as suas condições de possibilidade. Manter portas e janelas abertas sem expulsar a polissemia por elas, para que a escola produza mais sentidos, para que seja possível sustentar discursos sem impô-los.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. & BRAGA, R. (Org.). *Infoproletários: degradação real do trabalho virtual*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Edital ANPED – nº 01/2010. Concurso Nacional de artigos científicos ou ensaios teóricos sobre Educação para a Diversidade e Enfrentamento às Desigualdades no contexto brasileiro, valorizando a diversidade em suas múltiplas dimensões dentro e a partir da escola. Disponível em: http://www.anped.org.br/Edital_Artigos_2010.1.pdf. Acesso em: 10 set. 2010.
- BARRETO, R. G. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.
- BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n. 39, p.423-436, set/dez. 2008.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- CHAUÍ, M. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. (Org.) *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis: Vozes; Brasília: Nedic, 1999. p. 27-51.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol.33, n.3, p.531-541, set./dez. 2007.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UNB, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003(a).
- FAIRCLOUGH, N. Critical Discourse Analysis in Researching Language in the New Capitalism: Overdetermination, Transdisciplinarity and Textual Analysis. 2003(b). Disponível em: <<http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/norman/2003b.doc>>. Acesso em: 10 jan. 2010.
- FAIRCLOUGH, N. Blair's contribution to elaborating a new 'doctrine of international community'. *Journal of Language and Politics*, vol.4, n. 1, p. 41-63, 2005.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and Globalization*. London: Routledge, 2006.
- FAIRCLOUGH, N. A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. In: R. Wodak & M. Meyer (Eds.). *Methods in Critical Discourse Analysis*. London: Sage, 2009.
- FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. *Teias*, v. 11, n. 22, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias>. Acesso em: 12 set. 2010.

- FELINTO, E. *A religião das máquinas: ensaios sobre o imaginário da cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- FERNANDES, M. R. O. *As tecnologias no imaginário e no cotidiano de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.
- GALEANO, E. *O teatro do bem e do mal*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2006.
- GUIMARÃES, G. *A articulação de linguagens na TV: questões educacionais para a sociedade multimidiática*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.
- HARVEY, D. *O novo imperialismo*. São Paulo: Loyola, 2004.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate dos novos movimentos sociais na educação. In: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 145-176.
- LEHER, R. 'A New Lord of Education? World Bank Policy for Peripheral Capitalism'. *Journal for Critical Education Policy Studies*, vol. 2, n.1, 2004. Disponível em: <http://www.jceps.com/index.php?pageID=home&issueID=3>. Acesso em: 21 set. 2010.
- MAGALHÃES, L. K. C. *Formação e trabalho docente: os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1997.
- McNALLY, D. Língua, história e luta de classe. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B (Orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. p. 33-50.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, 1989.
- MARTINS, J. S. *A chegada do estranho*. São Paulo: HUCITEC, 1993.
- MATTELART, A. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Loyola, 2002.
- MATTELART, A. Para que "nova ordem mundial da informação"? In: MORAES, D. (Org). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.
- MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100, p.1037-1057, out. 2007.
- ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. *Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo*. São Paulo: Cortez, 1989.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4a ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- SANTOS, A. F. T. Política, trabalho e conhecimento no novo ensino médio. *Trabalho necessário*, Ano 5, n. 5, 2007. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN5%20ATiradentes.htm>. Acesso em: 18 set. 2010.
- WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

- ¹ Pesquisa financiada pelo CNPq e pela FAPERJ, não explicitada para preservar o anonimato.
- ² Outra pesquisa com financiamento FAPERJ a ser especificada.
- ³ Vários textos publicados e/ou apresentados em diferentes eventos não são referenciados para que o seu número não comprometa o anonimato.
- ⁴ Ideias não faltam na Internet, em propostas como as do *site www.ensina.org.br*, apresentado como “uma rede de profissionais e empreendedores comprometidos com a transformação nas escolas. Este é o *Ensina!*, o braço da rede Teach for All no Brasil”.
- ⁵ De novo, a pesquisa realizada em uma escola pública.