

# TECNOLOGIA SINGULAR, SENTIDOS PLURAIS\*

Raquel Goulart Barreto\*\*  
Ligia Karam Corrêa de Magalhães\*\*\*

## Resumo

Este artigo analisa os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação (TIC) na formação e no trabalho docente. Para tanto, trabalha com discursos formulados em diferentes níveis, do transnacional ao local, passando pelos veiculados pela mídia, focalizando os modos pelos quais as TIC têm sido recontextualizadas nas teorias e nas práticas pedagógicas. Assumindo os computadores como ícones de uma suposta revolução, discute os sentidos plurais a eles atribuídos em contextos escolares desiguais. Com base na noção gramsciana de dualidade escolar, uma análise crítica de discurso, referenciada em Fairclough, é apresentada em quatro seções. A primeira explora o próprio título escolhido; a segunda aborda as relações entre formulações políticas e textos midiáticos; a terceira focaliza discursos de professores e alunos em duas escolas, sendo uma delas voltada para grupos dominantes e a outra para subalternos; enquanto a quarta tenta sistematizar os aspectos que caracterizam a pluralidade dos sentidos associados a um único objeto técnico.

**Palavras-chave:** Tecnologias da informação e da comunicação. Recontextualização. Dualidade escolar.

## INTRODUÇÃO

A relação singular-plural expressa no título é aqui trabalhada pela conjugação da dualidade aos modos de recontextualização educacional das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). A dualidade é caracterizada pela coexistência de projetos de educação diferenciados para classes sociais distintas, a serviço da manutenção da ordem social hegemônica, assegurando a função reprodutora da atividade educacional (GRAMSCI, 1991). A recontextualização, abrangendo campo e escala, favorece a abordagem das dimensões macro e micro, sem estar reduzida à simples colonização, como processo de apropriação que depende de circunstâncias diversas em contextos idem (FAIRCLOUGH, 2006, p.101).

Nos limites deste trabalho, sem incorrer na redução, é possível afirmar que, em nível transnacional, a dualidade tem sido materializada como recontextualizações distintas das TIC nos países centrais e periféricos, também representados como do Norte e do Sul. Enquanto diferentes modos de acesso são garantidos aos primeiros, como enriquecimento dos processos educacionais, aos últimos, muitas vezes sob a forma de condicionalidades para a negociação da dívida externa e/ou para a concessão de novos empréstimos, as TIC são inscritas em propostas de substituição tecnológica total ou parcial, implicando o empobrecimento das concepções de trabalho e formação docente.

\* Produzido a partir de pesquisas financiadas pela FAPERJ e pelo CNPq, este artigo é uma releitura do trabalho homônimo apresentado no "IX Colóquio Luso Brasileiro sobre Questões Curriculares", realizado em Portugal (junho de 2010).

\*\* Professora do ProPEd, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ - Brasil, e-mail: raquel@uol.com.br.

\*\*\* Professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ - Brasil, e-mail: ligiakaram@gmail.com.

No interior de cada país, a dualidade tende a estar presente de forma constitutiva no sistema de ensino, através de escolas diferenciadas para as classes dominantes e para as subalternas.

### ENTRE O SINGULAR E O DUAL

Do *desktop* ao *laptop*, em versões cada vez mais diminutas que se aproximam dos *palmtops* sofisticados, o computador sai da mesa e como que “adere” ao corpo, em movimento que remete à possibilidade de acesso em qualquer tempo e lugar. O computador é o objeto-síntese, “acesso” é a palavra-chave e o seu complemento mais substantivo é rede. Acesso à internet é a formulação singular demarcada no título deste artigo.

O pressuposto aqui assumido é o de que este acesso constitui condição necessária, mas não suficiente para o redimensionamento dos processos informacionais e comunicacionais fora e dentro da escola.

Esclarecido o pressuposto, a questão central é a explicação dos mecanismos que legitimam a simplificação e o apagamento, pela via da centralidade atribuída ao acesso. Para desenvolver essa questão, assumimos, com Fairclough (2003), que a recontextualização das TIC não pode ser dissociada do imaginário produzido na/pela articulação de dois discursos nodais: o da “globalização” e o da “sociedade do conhecimento”, ambos inscritos na racionalidade instrumental que sustenta o determinismo tecnológico (WOOD, 2003; ANTUNES, 2005).

Do ponto de vista ideológico, que discursivamente equivale à hegemonia de sentido, a suposição a ser esclarecida é a de que as TIC tenham se originado da “revolução científico-tecnológica”, fora e para além das relações que as engendram, como se fossem determinantes de processos em que também estão enredadas. Nestes termos, também são postas como o motor de todas as transformações sociais e sua

incorporação como elemento básico de qualquer política educacional atenta às transformações requeridas pela dita revolução e às necessidades da economia.

Nesse movimento, que aponta para a univocidade, em uma cadeia de simplificações que começa com a chamada inclusão digital, passa pela social e chega a ser assumida como a alternativa para a inserção dos países periféricos no “novo mundo” da sociedade global do conhecimento, Fairclough (2003, p.6-7) destaca que:

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.

A partir desta síntese, na tentativa de dar conta da articulação dos discursos da globalização e da sociedade de conhecimento, os pontos de entrada privilegiados compreendem: (1) a modalidade, como “um ponto de intersecção no discurso, entre significação da realidade e a representação das relações sociais” (FAIRCLOUGH, 2001, p.201); (2) os sujeitos presentes nas formulações, incluindo aquelas em que os processos são nominalizados; (3) os tempos verbais e as coordenadas espaciais; e (4) as escolhas lexicais, não apenas as palavras-chave e expressões recorrentes, mas a sua inscrição nos processos de resignificação (atribuição de novos sentidos a termos já dicionarizados) e relexicalização (criação de termos para dar conta de “novas realidades”).

A construção ideológica do “mundo novo” supõe uma revolução científico-tecnológica capaz de operar a “democratização” pela via do acesso ao conhecimento produzido. A suposição, como aponta Canclini (2005),

é de que o desenvolvimento social e cultural dependa fundamentalmente da integração de todos os países à revolução digital e informacional, pois “as outras dimensões do desenvolvimento virão por acréscimo” (CANCLINI, 2005, p.234). O autor questiona o paradigma pela relação direta estabelecida entre a conexão com as “redes nas quais se obtém informação estratégica” e a promoção das mudanças sociais substantivas. Porém, antes mesmo de pensar esta relação, é preciso questionar o suposto acesso à informação estratégica, na medida em que há cada vez mais patentes e leis de propriedade intelectual para protegê-la. Em outras palavras, é equivocada a leitura do aumento exponencial do acesso às redes baseada na suposta equivalência de informação e conhecimento, em um jogo dimensionado por acesso permitido/acesso negado.

À singularidade aparente é preciso contrapor a diversidade real. Ainda que esse recorte não privilegie as múltiplas apropriações do computador com acesso à internet pelos sujeitos individualmente considerados, não ignora suas manifestações concretas. Nesse recorte, o plural inevitável está diretamente relacionado à noção gramsciana de dualidade educacional, identificável nas recontextualizações das TIC em escala macro e micro.

Em uma tentativa de síntese, é importante considerar que os Organismos Internacionais (OI), como o Banco Mundial e a UNESCO, nos encaminhamentos relativos à sociedade global do conhecimento, ou à “economia global do conhecimento”, para usar a expressão do primeiro (2003), prescrevem, para os países periféricos, a recontextualização das TIC reduzida a estratégias de ensino a distância (EAD). O discurso dos dois organismos, cada vez mais afinado na promessa de superação das desigualdades através do acesso às tecnologias, promove a completa “comodificação” da educação, caracterizada por Fairclough (2001, p. 255) como o

processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda,

vem não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias.

Cabe acrescentar que este movimento já extrapolou a dimensão discursiva, através de medidas como o enquadramento da educação no setor de serviços pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e, nesses termos, contribui decisivamente para que a fetichização das TIC seja levada ao limite, na esteira da “democratização” (2001, p. 248).

As aspas postas em “democratização” não se devem ao simples reconhecimento da autoria da noção, mas ao fato de que a proposição não resiste à análise dos discursos em que circula. Como exemplo, parece oportuno citar o movimento caracterizado por Barreto e Leher (2008, p.428):

A despeito dessa retórica, em indagando o que os países periféricos podem comprar no dito mercado mundial, fica patente o aumento das restrições. Enquanto em 2000 (p. 71), “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”, em 2002 (p. 4-5 e 24) resta “acessar as lojas globais do conhecimento e adaptar este conhecimento para uso local”.

No deslocamento do instrumental de segunda mão aos pacotes prontos, não apenas fica configurada a via de mão única, mas a própria restrição dos países periféricos à inovação tecnológica, em lugar do desenvolvimento tecnológico propriamente dito.

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM PALAVRAS E IMAGENS**

A formulação de um conjunto de recomendações do Banco Mundial para os países periféricos e “semiperiféricos” (ARRIGHI, 1997) precisa ser discutida aqui sem incorrer em duas simplificações. A primeira

delas diz respeito ao fato de que há recomendações específicas para os diferentes contextos, com base em pesquisas financiadas pelo próprio Banco. A segunda envolve a retomada do conceito de recontextualização em Fairclough (2001), já registrado, caracterizando os processos de apropriação como dependentes dos diferentes contextos e das suas circunstâncias. Assim, não cabe a suposição da unidade para além do nível mais geral de formulação.

Nos diferentes países, mais do que a simples “tradução” das recomendações e *condicionalidades* (Barreto, 2008), há todo um conjunto de mediações a considerar, compreendendo das condições materiais à dinâmica das forças políticas. Em outras palavras, é fundamental que os órgãos em nível nacional sejam encarados não apenas como executores, mas como formuladores das políticas de recontextualização educacional das TIC.

Do ponto de vista discursivo, há duas configurações em jogo: a das políticas propriamente ditas e a da justificação/legitimação das formulações. Também há bem mais do que palavras. Por um lado, embora as escolhas lexicais constituam pistas linguísticas importantes, não esgotam as questões discursivas envolvidas. As palavras escolhidas importam na medida em que permitem dimensionar deslocamentos semânticos e sintáticos (posições relativas a outras), detectáveis nas suas relações com outros textos (intertextualidade). Por outro lado, considerando a circulação multimidiática dos discursos explicativos, não se trata apenas de textos tecidos pela linguagem verbal escrita. Entram em cena diversas linguagens ou materiais semióticos (palavras, imagens, sons etc.) que não produzem sentidos isoladamente, mas na sua articulação.

As imagens veiculadas tendem a remeter à ideia de mistificação tecnológica, isto é, os artefatos tecnológicos são retratados como sendo, “eles próprios”, capazes de transformar a realidade, sendo a do computador, dentre as

tantas outras tecnologias presentes no nosso cotidiano, a que agrega maior número de representações fetichizadas.

O fetiche endossa a ideia de ser a tecnologia instituidora de novas formas de viver e de pensar, seja na mídia, nos discursos dos sujeitos entrevistados, nas formulações das políticas educacionais e nos documentos dos OI, consolidando em todas as instâncias a dualidade escolar entre os países centrais e periféricos e mesmo dentro da cada um desses blocos.

A associação entre acesso a computadores, especialmente quando conectados à internet, e sucesso na vida acadêmica tem marcado, de forma mais ou menos direta, inúmeras peças publicitárias, sejam estas impressas ou não. No imaginário social e pedagógico, as imagens das TIC, associadas a propostas de formação de professores, têm sido veiculadas em diferentes espaços como “a solução” para todos os problemas. Essas práticas discursivas, naturalizadas, atingem o status de ‘senso comum’, contribuindo para a hegemonia de determinada representação ou prática social.

Imagem elucidativa da proposta de que cada criança receba um *laptop* está disponível em um *site* informativo<sup>1</sup> que pretende divulgar iniciativas na área da informática em atendimento ao programa “One Laptop per Child, o *laptop das crianças* – uma poderosa ferramenta de aprendizagem criada especialmente para as crianças mais pobres que vivem nos lugares mais remotos”. Na referida imagem, os alunos entregam ao professor as suas máquinas, em gesto semelhante à velha entrega de cadernos para o tradicional visto.

Oficialmente, a mídia tem apresentado de forma enfática as inúmeras vantagens da computadorização do ensino, enaltecendo a “democratização” e a inclusão digital possibilitados pelo computador conectado às redes de conhecimento.

As imagens veiculadas no *site* do MEC estão distantes das escolas presentes em nosso meio. Em suas várias páginas, quer informando e divulgando

leis, programas, parcerias, ações, e ainda veiculando programas de capacitação, treinamento e atualização através da modalidade de EAD<sup>2</sup>, o que o MEC apresenta são salas de aula que dispõem de aparatos tecnológicos sofisticados. Representam laboratórios de informática utilizáveis pelas várias disciplinas que compõem o currículo: química, física e, naqueles cuja proposta é a de “incorporar efetivamente a prática e a reflexão científicas na vida escolar e social de adolescentes, jovens e adultos”<sup>3</sup>, o discurso credita um lugar de destaque às tecnologias, atribuindo-lhes o sucesso e a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Nessa escola imaginada/fantasiada/propalada, os alunos prescindem do professor e da interlocução como parte do processo ensino-aprendizagem no decorrer de sua formação, ante as possibilidades oferecidas pelos aparatos tecnológicos. O que está em jogo nas imagens é a concepção mesma de educação que vem sendo divulgada *para e no* ensino. A aprendizagem é direcionada pelos professores aos alunos que, por seu turno, aprendem individualmente a partir de interesses próprios. Ou seja, a função docente deixa de ser a de responsável pelo processo propriamente dito para ocupar a função de gerenciar a aprendizagem dos alunos. Essas são as propostas contidas nas formulações do MEC: verticalizadas, em pacotes que chegam prontos às escolas, formatando o ensino conforme interesses mercadológicos.

Em imagem veiculada no site do MEC<sup>4</sup>, um grupo de alunos trabalha nos mesmos moldes que estamos acostumados a ver em um escritório ou ainda em um serviço de telemarketing. Há a comodificação da educação como se fossem esperados produtos ou resultados nos mesmos moldes de uma prestadora de serviços.

Em contraposição a esta “escola imaginada” temos a escola “real”, em que os recursos tecnológicos encontram-se pouco acessíveis; associados a modos de acesso que impedem trajetórias plurais, autônomas; encerrados em

salas com grades e cadeados, exigindo uma verdadeira maratona dos professores que deles querem fazer uso; indisponíveis também pelas dificuldades de manuseio. Nessas condições, no enredo da construção ideológica, a “escola real” é desafiada a produzir alternativas de trabalho em circunstâncias adversas.

Também no *site* do Banco Mundial<sup>5</sup>, os documentos-chave que trazem as recomendações para a formulação das políticas educacionais nos países periféricos, com imagens reforçadoras da ideia de que a tecnologia dá conta da aprendizagem dos alunos. É a representação do computador, em si, como substituto dos processos historicamente consolidados.

No contexto brasileiro atual, dois movimentos de substituição são dignos de nota, o primeiro deles total e o segundo parcial: a política de EAD e a distribuição de *laptops*. O desenho das políticas educacionais, configurado a partir de meados dos anos 90 e ora consolidado, está cada vez mais centrado na ressignificação de ensino e aprendizagem e, por extensão, dos processos de formação e trabalho docente (BARRETO, 2008a).

O discurso da EAD supõe que essa “modalidade de ensino” atenda às demandas educacionais crescentes, além das questões relativas à qualidade do ensino, promovendo a equidade, favorecendo a autonomia de aprendizagem para a vida, com flexibilidade e custos mais baixos. Esse discurso reducionista reforça a promessa de que o sucesso virá pela simples adição das TIC aos processos educacionais, seja como substituição tecnológica total, caso da EAD para a certificação em massa, ou parcial, com a introdução das TIC acompanhada de variações em torno de manuais de uso.

Há um jogo de “expansão – redução”, em que a expansão do uso das TIC é “uma espécie de chave-mestra capaz de abrir todos os caminhos e portas” (BARRETO, 2008b, p. 921), com o trabalho docente reduzido ao cumprimento de atividades/tarefas como estratégia para

“formar/aperfeiçoar”, na “modalidade” de EAD. Essas políticas estão fundadas na racionalidade instrumental, com a veiculação de materiais que, supostamente eliminando mediações, remetem ao esvaziamento do processo ensino-aprendizagem de sua dimensão emancipatória, no sentido gramsciano do termo.

Ao atribuir às TIC a responsabilidade pelo fazer pedagógico, destituindo o professor do seu trabalho, agora ressignificado como tarefas e atividades, a escola deixa de exercer a sua função primordial na formação do cidadão, passando a se constituir em um local de preparação para o mundo do trabalho, em que os professores deixam de ser os responsáveis pelas práticas pedagógicas que desenvolvem. Nesse movimento, são obliteradas possibilidades concretas de ensino-aprendizagem como construções a serem objetivadas.

### **A DUALIDADE EM CONTEXTOS ESCOLARES GEOGRAFICAMENTE PRÓXIMOS**

Para discutir a dualidade existente em nosso sistema de ensino, considerando presença/ausência de acesso e modos de acesso às TIC, esta seção focaliza a pesquisa de campo realizada em duas instituições de Ensino Médio, ambas localizadas na Zona Sul do Rio de Janeiro, inscritas em contextos distintos: uma pública voltada para atender às classes subalternas (Escola X) e outra privada (Escola Y), destinada às classes dominantes, aqui entendidas como as que podem prescindir da escola para a sua inserção social.

Para tanto, é importante registrar as ressignificações da noção de “divisor digital” (Mattelart, 2002), não mais redutível a presença/ausência das TIC, como também se pode verificar na afirmação de 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”.

A pesquisa objetivou a análise do discurso do corpo docente e discente, investigando os sentidos atribuídos à presença das TIC no processo de escolarização: os modos pelos quais as TIC estão entrando na escola, bem como a sua contribuição para as práticas pedagógicas, considerando não apenas o desempenho dos alunos, mas as suas perspectivas de futuro profissional.

A seleção das escolas partiu da hipótese de trabalho de que, para além da presença/ausência de acesso às TIC na escola, os modos de acesso e os sentidos a eles atribuídos têm, como uma de suas determinações, o corte de classe social, reforçado pela educação dual criticada por Gramsci (1991). Em outras palavras, ainda que os recursos básicos semelhantes possam estar presentes, a sua incorporação assumirá configurações diversas.

Para situar a análise dos dois contextos, impõe-se, ainda, a abordagem das condições objetivas para a realização de trabalho. Em 2007, a Escola X possuía apenas um laboratório de informática com 20 computadores conectados à internet para atender a todas as turmas e, pelo que foi possível verificar, em situações e horários muito limitados. Já a Escola Y disponibilizava diversas tecnologias em laboratórios e em salas de aula específicas, contando com dois setores de coordenação de projetos na área de informática e de mídia e educação. Assim, as restrições de uso escolar replicam as extraescolares.

Do ponto de vista discursivo, a investigação compreendeu as falas de professores e alunos, em entrevistas semiestruturadas. Aos primeiros, as questões básicas formuladas envolveram as formas pelas quais as TIC têm sido introduzidas na escola, bem como a contribuição destas para as práticas pedagógicas, em geral, e para o desempenho dos alunos, em particular. Aos segundos, focalizaram as TIC dentro e fora da escola, destacando as relações por eles estabelecidas com o mundo do trabalho, no sentido de futuro profissional

vislumbrado. Partindo destas questões, as entrevistas buscaram verificar as reflexões e refrações dos discursos das políticas educacionais e da mídia, sistematizadas na seção anterior.

O encaminhamento teórico-metodológico dos discursos dos professores e alunos, tendo como pano de fundo os pontos de entrada anunciados neste artigo (modalidade, sujeitos, coordenadas de tempo-espaço e escolhas lexicais), partiu da análise dos pressupostos para as combinações que sustentam o material empírico específico (MAGALHÃES, 2008). Para favorecer a compreensão da análise aqui sintetizada, privilegiando pressupostos, modalidade e escolhas lexicais, foram organizadas duas subseções relativas aos contextos escolares pesquisados.

## ESCOLA X

Os pressupostos identificados nos discursos de professores e alunos compreendem: (1) a fundamental importância da presença das TIC na escola, em especial do computador, como forma de alavancar um ensino de qualidade, na perspectiva de que a escola esteja em sintonia com o “mundo globalizado” e de que venha a atender ao mercado de trabalho, conferindo empregabilidade aos alunos egressos da escola; e (2) a existência de um “uso correto” (singular) das TIC, expresso na expectativa da oferta de treinamento (fórmula ou receita).

Na combinação destes pressupostos, algumas falas configuram sínteses importantes, como a da professora a seguir:

[As TIC] não têm impacto simplesmente porque elas não existem na escola, ou melhor, o que existe é obsoleto e em pouca quantidade. Além disso, deveriam ser oferecidos cursos de treinamento e de capacitação para que o professor pudesse usar de um “jeito certo”. Aí sim os alunos poderiam sair melhor preparados para enfrentar o mundo lá fora, as exigências do mercado de trabalho e do mundo globalizado.

Nos discursos dos professores da Escola X, é flagrante o uso recorrente do futuro do pretérito, traduzindo a falta de tecnologias e remetendo à sua presença desejada. Os verbos modais *poder* e *dever* reforçam o lugar de obrigatoriedade atribuído às tecnologias: “*deveriam ser oferecidos cursos de treinamento e de capacitação*”; “os alunos *poderiam sair* melhor preparados”. A aposta remete ao futuro profissional dos alunos, enquanto que, para os professores, a questão é colocada em termos de ausência e/ou presença para uso imediato, voltadas para prática pedagógica cotidiana.

De modo categoricamente condicional, prevalece a construção “se... então”, sendo as reticências preenchidas pelo deslocamento das TIC para a posição de sujeitos. Refletindo o sentido hegemônico, veiculado pelas políticas e pela mídia, incorporado ao imaginário social, a aposta é a de que, se presentes na escola, as TIC mudariam a situação “de desvantagem” em que se encontram os sujeitos reais, conferindo um futuro promissor, ainda que limitado ao “*conseguir um emprego melhor*” (professor); envolvendo “*ganho compatível com a função desempenhada*” (professor); “*notas mais altas*” (aluno); “*informações, emprego, um futuro profissional mais garantido*” (aluno); “*sociedade globalizada onde todos terão acesso a tudo*” (aluno); “*as tecnologias são um meio de sobreviver no mundo de hoje. Hoje tudo é globalizado: as informações, o conhecimento, o trabalho. O desempenho escolar seria melhor porque as tecnologias trazem novos conhecimentos*” (aluno).

Esta última fala resume a construção como um todo. Professores e alunos, sujeitos reais, envolvidos em processos de ensinar-aprender, são como que apagados pela nominalização (tecnologias), favorecendo a “democratização” do ensino em perspectiva ingênua e paradoxalmente unidirecional (*as tecnologias trazem*). Portanto, é pensada a redução ou mesmo a substituição do trabalho dos professores pela intervenção das TIC, desde que usadas corretamente.

No que tange às escolhas lexicais, identificamos palavras-chave recorrentes no conjunto das formulações, caracterizando a relação que aqueles professores da Escola X estabelecem com o seu trabalho: (1) o significado de “*facilitadoras*” e de “*auxiliares*” do processo pedagógico (“*dar aula com menos trabalho*”), além de determinantes do melhor “*desempenho dos alunos*”; (2) a ausência destas na escola, no sentido de que existem “*em pouca quantidade*” ou de que sejam “*obsoletas*”, portanto, não vistas como “*entrando de forma efetiva*”; (3) o uso “*de um jeito certo*”, como se houvesse fórmulas a serem aprendidas em cursos de “*treinamento*” e “*capacitação*” e aplicados a quaisquer situações; e (4) a condição para “*enfrentar o mundo globalizado*” ou “*o mundo lá fora*”, dadas as “*exigências do mercado de trabalho*”, possibilitando aos alunos “*futuro garantido, com emprego garantido*”. Em resumo, as escolhas lexicais sugerem que as TIC sejam “a” saída para a construção de práticas pedagógicas de sucesso, desconsiderando as relações entre o processo de escolarização como um todo e a estrutura social.

Em outras palavras, professores e alunos da Escola X tendem a incorporar a resignificação do ensino pela redução do processo educativo a acesso e treinamento/capacitação. O uso de tecnologias é enaltecido em detrimento do fazer pedagógico de professores, em perspectiva instrumental e utilitarista.

## ESCOLA Y

Na Escola Y, professores e alunos assumem as TIC como recursos que podem conferir agilidade, dinamismo e inovação ao seu trabalho, através de modos de acesso que contribuam no processo ensino-aprendizagem. Os discursos partem do pressuposto de que as TIC estão disponíveis para aqueles sujeitos, na escola e fora dela, não sendo, em si, centrais ao processo de escolarização, à sua vida pessoal e futuro profissional, mas podendo contemplar necessidades e interesses

específicos, no conjunto das condições favoráveis à obtenção dos postos de trabalho desejados e ao sucesso representado pela atualização rápida e constante:

*as tecnologias acabam sendo um complemento para os estudos [...], aquilo que é trabalhado em sala de aula pode ser enriquecido com a pesquisa na internet, aumentando o conhecimento daquilo que se aprende na escola* (aluno).

Assim, em lugar do centramento das TIC, os discursos enaltecem a formação de professores e coordenadores que as utilizarão como apoio às práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que elaboram críticas à tendência de comodificação educacional, que remete à escola como prestadora de serviços:

A família vê a escola como uma empresa que tem que funcionar. Já a escola espera que os professores usem o investimento feito, seja nos materiais ou nos serviços de apoio. Já o investimento em pessoal eu não sei se é tão grande (professor).

Por outro lado, não são formuladas críticas às TIC como favorecedoras da compressão do tempo e aumento da carga de trabalho. Professores e alunos tendem a focalizá-las apenas nos seus aspectos positivos, como maiores oportunidades de: “*diversificar o trabalho*” com os alunos, estudos, trabalho “*mais criativo e dinâmico*”, para que os conteúdos sejam aprendidos por “*diversos caminhos*”, já que “*agilizam o trabalho do professor e sobra mais tempo para estudar e se atualizar*” (professores); e “*eu consigo fazer mais tarefas em menos tempo*” (aluno).

Inscritos na ideologia dominante de instituição de excelência, os discursos remetem não apenas à manutenção de posições importantes na sociedade, mas à possibilidade de atingir o topo: “*quem tem mais acesso, quem usa (tecnologias) tem mais vantagem porque é mais rápido, mais atualizado, tem maior facilidade de ascender profissionalmente*” (aluno).

Frisando que “o aluno que está aqui sabe o que quer e aonde quer chegar” (professor), a defesa da proposta pedagógica assume a modalidade categórica pelo uso do presente do indicativo. Cabe observar que, como na citação de Fairclough (2003), já registrada neste artigo, este presente não identifica um tempo específico, mas a continuidade do passado e a antecipação do futuro, posto como decorrência do conjunto de condições favoráveis já existentes:

*As tecnologias são importantes e deveriam ser acessíveis a todos. Eu vejo que os alunos aqui na escola já nasceram “mergulhados” em tecnologias e, por isso acho que fica difícil pensar se elas (as TIC) ajudam mais ou menos no desempenho, pois sempre fizeram parte da nossa vida: para estudar, lazer, comunicação (aluno).*

Quanto às escolhas lexicais, cabe destacar a recorrência do uso de palavras e expressões que atribuem à presença das TIC os sentidos de: (1) “irreversíveis” porque “modernizadoras”, “facilitadoras” do processo ensino-aprendizagem estando “a serviço do trabalho”, nunca em substituição a este, oportunizando que os professores façam diferentes usos delas com suas turmas e desenvolvam projetos pedagógicos, tendo dois setores como suporte técnico; (2) “auxiliares no desempenho” dos alunos, pelas possibilidades que abrem na diversificação de seus estudos, com a ressalva de que estas não se sobrepõem ao estudo propriamente dito, integrando e complementando a construção de conhecimentos que, no dizer dos professores, favorecem o processo de atingir patamar condizente com a posição social que ocupam; e (3) atendimento à “expectativa das famílias”, que valorizam a formação escolar obrigatória de seus filhos, mesmo destacando as inúmeras atividades extraescolares, referidas como “tantos interesses e afazeres”.

Em síntese, o acesso às TIC integra o universo e o cotidiano escolar dos alunos da Escola Y, parecendo

tão “naturais” que não faria sentido a sua fetichização. A novidade em questão é a sua inserção curricular, de modo a promover modos de acesso variados: para que ensino e aprendizagem contemplem “diversos caminhos”, em mediações múltiplas.

### DUALIDADE ESCOLAR: O ENCONTRO DE SINGULAR E PLURAL

Se o computador conectado à internet é o denominador comum entre as TIC citadas pelos sujeitos das escolas pesquisadas, investido dos sentidos de modernização e facilitação, os modos de acesso a ele constituem divisor fundamental que aponta em direções diversas. Assim, só pela redução drástica das questões envolvidas é possível pensar nessa tecnologia-chave como ícone da “democratização” do acesso ao conhecimento que, por sua vez, está protegido como nunca pelas barreiras já sublinhadas.

Se o imaginário está ensopado da ideologia de que a simples presença das TIC pode revolucionar a educação, democratizando o acesso à informação, comumente identificada ao conhecimento, é preciso que as políticas de currículo estejam atentas às diferenças e desigualdades constitutivas dos modos de acesso a essas mesmas tecnologias, nas suas relações com a distinção entre “escolas boas e escolas ruins”.

A “escola boa” é tida como privada, associada ao poder aquisitivo: quem pode pagar pelo ensino é beneficiado com melhor formação, maior aporte tecnológico possibilitando usos diversos, resultando em melhores oportunidades de competir no mercado, de ter sucesso e de melhores ganhos, dentre outros aspectos positivos. Já “escola ruim”, pública, está associada àqueles que não podem pagar diretamente pelo “bom ensino”, sendo então fadados ao insucesso, como consequência da falta de acesso às tecnologias e da formação “deficiente” dos professores. Ficam comprometidas as chances de

“inclusão digital” e de melhores condições de competir no mercado de trabalho, no conjunto das alternativas para obter e garantir condições materiais de existência.

Por um lado, é preciso questionar a perspectiva maniqueísta expressa pela modalização: “escola pública ruim” e “escola privada boa” que, mesmo sem corresponder à realidade concreta do conjunto de escolas existentes, tem implicado movimentos de privatização, como a “adoção” de escolas por empresas, inscritos na tendência à comodificação do discurso e da prática pedagógica.

Por outro, é preciso analisar as relações da perspectiva acima com a “democratização” centrada no aporte tecnológico, tendo como horizonte a formulação de Gramsci (1991) acerca da dualidade escolar: escolas desiguais para o atendimento a classes sociais idem, visando à manutenção da estrutura social do modo de produção capitalista. Em outras palavras, prevalece a proposta da “escola interessada”, que tem como função a reprodução social, em oposição à escola unitária, “desinteressada”, como instrumento crucial na luta pela transformação política e social, bem como o papel dos educadores como intelectuais orgânicos das camadas populares, comprometidos com a transformação das atuais condições políticas, econômicas e sociais, de modo a buscar a superação das escolas diferenciadas por classes: dominantes e subalternas.

No caso das TIC, a articulação dos discursos das políticas e da mídia acerca da sua incorporação educacional tem funcionado como uma espécie de cortina de fumaça que encobre o aprofundamento da dualidade, ao mesmo tempo em que afirma uma “democratização” vazia, inscrita “numa lógica racionalizadora, técnica, pragmática, que encontra na defesa abstrata do uso das tecnologias da informação e comunicação sua expressão mais acabada” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.536), no contexto caracterizado por Antunes e Braga (2009, p.13) como “verdadeira nova era de precarização estrutural do trabalho”.

Na tentativa de sistematizar a tese aqui defendida, é importante sublinhar que, se forem obliteradas as questões referentes aos modos de acesso às TIC e aos sentidos de que estes são investidos, permanecerão ausentes as condições favoráveis à sua incorporação às múltiplas dimensões do trabalho escolar. Será reconfigurada e, portanto, permanecerá a lacuna entre os meios e as mediações de que tratou Martin-Barbero (2006, p. 258-259):

*a imagem das “novas” tecnologias educa as classes populares latino-americanas na atitude mais conveniente para seus produtores: a fascinação pelo novo fetiche [...] Uma das “novidades” que as modernas tecnologias da comunicação supostamente apresentam é a contemporaneidade entre o tempo da sua produção nos países ricos e o do seu consumo nos países pobres: pela primeira vez não estaríamos recebendo as máquinas de segunda mão! Enganosa contemporaneidade, porém, uma vez que encobre a não-contemporaneidade entre objetos e práticas, entre tecnologias e usos, impedindo-nos assim de compreender os sentidos que sua apropriação adquire historicamente.*

Em síntese, é necessária a objetivação do conjunto dos discursos analisados, tendo como horizonte as promessas que eles encerram, nos dois sentidos do verbo, tanto no que diz respeito às políticas educacionais como um todo, quanto às diversas dimensões das práticas pedagógicas.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.caboindex.com/o-laptop-das-criancas/>>. Acesso em: 07 set. 2010.
- <sup>2</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/>. Acesso em: 07 set. 2010.
- <sup>3</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=406&Itemid=392>>. Acesso em 20 jun. 2010.
- <sup>4</sup> Dez milhões de alunos serão beneficiados com a instalação de laboratórios de informática. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=12185&Itemid=0](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12185&Itemid=0)>. Acesso em: 20 jun. 2010.
- <sup>5</sup> Disponível em: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20264888-menuPK:617610-pagePK:148956-piPK:216618-theSitePK:282386,00.html>>. Acesso em: 18 ago. 2010.

## A SINGLE DEVICE, DIFFERENT MEANINGS

### Abstract

This paper consists of an analysis of meanings attached to Information and Communication Technologies (ICTs) in both teachers' education and work contexts. In order to do so, it deals with different discourses, from the transnational level to local ones, including media texts, focusing on the ways ICTs tend to be recontextualized in pedagogical theories and practices. By taking computers as the iconic device of an alleged revolution, a discussion on plural meanings in unequal school contexts is conveyed. Based on Gramsci's formulation of educational duality, a critical discourse analysis, on Fairclough's terms, is organized into four sections: the first one exploits the very title chosen; the second relates political formulations to media discourses; the third provides sample teachers and students' discourses in two schools, one addressed to dominant groups and the other to subaltern ones; and, finally, the fourth one tries to systematize the ways discourses convey different meanings as far as the educational recontextualization of a single technological device is concerned.

**Keywords:** Information and Communication Technologies. Recontextualization. Educational duality.

### REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. *O caracol e sua concha: ensaio sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, R.; BRAGA, R. (Org.). *Infoproletários: degradação real do trabalho virtual*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARRIGHI, G. *A ilusão do desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BARRETO, R. G. *Ensinar e aprender na "sociedade global da informação"*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008a, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008. p. 1-14.
- BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 919-937, out. 2008b.
- BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n. 39, p.423-436, set./dez. 2008.
- CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Rev. Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 33, n.3, p.531-541, set./dez. 2007.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Ed. UnB, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis in Researching Language in the New Capitalism: Overdetermination, Transdisciplinarity and Textual Analysis*. 2003. Disponível em: <<http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/norman/2003b.doc>>. Acesso em: 10 jan. 2009.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and Globalization*. London: Routledge, 2006.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- MAGALHÃES, L. K. C. *Formação e trabalho docente: os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação*. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <[http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2005\\_1-140-DO.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2005_1-140-DO.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2010.
- MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.
- MATTELART, A. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Loyola, 2002.
- WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

WORLD BANK. *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. 2003. Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20283504-isCURL:Y-menuPK:617592-pagePK:148956-piPK:216618-theSitePK:282386,00.html>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

Enviado em 28 de fevereiro de 2011

Aprovado em 10 de março de 2011