

# Uma análise do discurso hegemônico acerca das tecnologias na educação

Raquel Goulart Barreto\*

## Resumo

Este texto analisa os sentidos que têm sido atribuídos à incorporação educacional das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e está organizado em três seções. A primeira compreende uma tentativa de síntese da análise crítica de discurso como alternativa teórico-metodológica para a abordagem dos encaminhamentos relativos ao tema, tendo como horizonte o contexto da “sociedade global da informação”, suas formulações-chave e tendências, enfatizando a de restringir os sentidos possíveis ao da substituição tecnológica. A segunda seção envolve as ressignificações de ensinar e aprender no contexto citado, focalizando os discursos sobre estes processos no cenário internacional. A terceira e última seção aponta para o resgate dos sentidos plurais das TIC na sua recontextualização educacional, tendo em vista superar a substituição tecnológica como sentido hegemônico.

**Palavras-chave:** Tecnologia da informação e da comunicação. Análise de discurso. Processo de ensino-aprendizagem.

---

\* Doutora em Educação e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

## Dos sentidos possíveis ao hegemônico: a recontextualização educacional das TIC

Questionar o léxico da sociedade da informação [...] batalha das palavras contra todos os desvios de seu sentido primitivo e das manipulações que as isolam de sua memória [...] contra os neologismos globalizantes, que, dia após dia, naturalizam-se e fabricam o novo sentido comum, sem que os cidadãos tenham tempo de praticar contra eles a dúvida metódica e identificar o lugar de onde falam seus inventores e seus operadores. (MATTELART, 2006, p. 240-241).

Para abordar as questões relativas à redução dos múltiplos sentidos possíveis às TIC na educação, este texto<sup>1</sup> começa por tentar sintetizar considerações teórico-metodológicas que sustentam a análise crítica de discurso (ACD), nos termos em que foi formulada por Norman Fairclough (2001, 2005, 2006, 2010).

Baseada nas relações entre discurso e mudança social, a ACD compreende a tentativa de dar conta da reinscrição dos exemplares de linguagem recortados (textos) no movimento dos sentidos, isto é, no processo histórico-discursivo. O objetivo é a aproximação dos sentidos (plurais, mas não quaisquer, porque historicamente dimensionados) postos em circulação, ultrapassando o conteúdo (claro ou oculto) do que é dito, explicitando seus pressupostos e implícitos, buscando a compreensão dos efeitos de sentidos produzidos pelo dito em condições determinadas, por meio de marcas detectáveis nos modos de dizer, a partir de pistas encontradas na superfície linguística.

Os exemplares de linguagem (textos) são assumidos como objetos materiais que têm sua espessura, sua opacidade e sua resistência. Como reconstrução historicamente situada, não apenas refletem, mas refratam o real, também não transparente ou passível de desvelamento. Logo, os textos não têm apenas uma função especular ou a de instrumento de comunicação, sendo lugar de interação, matéria e instrumento do trabalho em que sujeitos e linguagem se constituem, produzindo sentidos inscritos no processo discursivo de cada formação histórico-social.

A concepção da “linguagem como forma de prática social, não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais”

(FAIRCLOUGH, 2001, p. 90) permite pensar o discurso como modo de ação e objetivar a relação dialética entre o discurso e a estrutura social, de modo a empreender o movimento de “investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 116).

No que diz respeito à concepção de ideologia, Fairclough retoma o conceito gramsciano de hegemonia para analisar os movimentos de entrega e resistência dos sujeitos aos sentidos sedimentados e aos deslocamentos (ressignificações) possíveis. A busca é a de compreender os mecanismos constitutivos da luta pela legitimidade dos diferentes sentidos, já que, em meio aos sentidos historicamente possíveis, um tende a ser mais “lido” que os outros: ser formalizado e legitimado, enquanto os demais sequer chegam a ser cogitados. Em outras palavras, na perspectiva histórico-discursiva, ideologia corresponde a hegemonia de sentido.

Por outro lado, como adverte Fairclough (2005, p. 42), “é tão importante evitar a redução da mudança social ao discurso quanto reconhecer o discurso como um elemento ou um ‘momento’ dialético da mudança social”. Com base nesta relação entre discurso e mudança social, o autor demonstrava, já no início dos anos 1990, a tendência discursiva à comodificação: a colonização de ordens de discurso institucionais por tipos de discurso associados à produção e à comercialização de mercadorias (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255).

A comodificação, operada de modo orgânico com o padrão de acumulação do estágio atual do capitalismo, é uma tendência que, incorporada às práticas de linguagem cotidianas, atinge também a produção acadêmica. Por sua vez, as TIC, especialmente por compreenderem objetos técnicos, podem ser recontextualizadas como produtos ou mercadorias que movimentam a cadeia da produção: como “pacotes” para “clientes”. No contexto educacional, clientes são professores e alunos, com todas as diferentes designações que possam vir a receber, na atual articulação do paradigma informacional ao neoimperialismo. Como demonstram Bourdieu e Wacquant (2001), palavras são abandonadas porque tidas como obsoletas, outras são alienadas da sua história e apropriadas em diferentes contextos e matrizes conceituais, assim como outras, ainda, são cunhadas para dar conta de novos aspectos da “realidade”. Correspondem, respectivamente, aos processos de resignificação e de (re)lexicalização.

Neste ponto, merece destaque o fato de que, embora as escolhas lexicais constituam pistas linguísticas importantes, as questões discursivas não se esgotam neste nível. As palavras escolhidas importam no jogo discursivo na

medida em que permitem dimensionar deslocamentos semânticos e sintáticos (posições relativas a outras), detectáveis nos modos como são expressas as suas relações com outros textos (intertextualidade). Por outro lado, justamente em se tratando das TIC, também é oportuno lembrar que não estão em jogo apenas palavras, no sentido original, mas diversas linguagens ou materiais semióticos (palavras, imagens, sons etc.), que, configurando textos multimidiáticos, produzem sentidos na sua articulação.

Neste texto, no movimento de aproximação das ressignificações de ensino e aprendizagem, na perspectiva da comodificação, é central o conceito de recontextualização, inicialmente formulado por Bernstein (1996) e retomado por Fairclough (2006, p. 101) como “um fenômeno complexo, envolvendo, para além de uma simples colonização, um processo de apropriação cujas características e resultados dependem das circunstâncias concretas dos diversos contextos”.

Fairclough (2005) aborda o processo de recontextualização em duas dimensões, como disseminação de discursos para além das fronteiras de estrutura e de escala. No caso das TIC, a primeira envolve o deslocamento de um campo social para outro: não apenas da comunicação e da informação, mas da lógica dos “negócios” para a educação, cada vez mais marcada pela comodificação, na medida em que o próprio campo é deslocado para o setor de serviços pelos organismos internacionais, com destaque para a OMC (Organização Mundial do Comércio), o Banco Mundial e a UNESCO, com vistas à internacionalização dos “serviços educacionais”. (BARRETO; LEHER, 2008).

Na dimensão da escala, a recontextualização das TIC pode ser detectada nas formulações das organizações “globais” endereçadas aos países periféricos. Algumas das referidas formulações, representadas especialmente por documentos do World Bank datados de 1994, 2000, 2002 e 2003 são exemplificadas na segunda seção. De qualquer modo, não cabe lidar com o conceito de recontextualização a partir de leituras lineares e mecânicas, como se o processo não incluísse mediações produzidas em condições específicas.

Considerando as dimensões anteriores, é possível falar em duas recontextualizações. A primeira está marcada na própria designação das tecnologias da informação e da comunicação, indicando o seu pertencimento a áreas não educacionais, no sentido de produzidas no contexto de outras relações sociais e para outros fins. Compreende, assim, as várias possibilidades de incorporação educacional das TIC.

A segunda dimensão, extrapolando o contexto educacional, diz respeito aos modos de objetivação das TIC no conjunto das práticas sociais. Nela, estão em jogo concepções diferentes de sociabilidade, indissociáveis de paradigmas político-epistemológicos díspares, como pressupostos e implícitos das formulações. No limite, é possível identificar duas matrizes concorrentes: a de que a produção das TIC não pode ser pensada fora das relações que as engendram, como se fossem determinantes de processos em que também estão enredadas; e a das TIC postas como uma “revolução científico-tecnológica”.

Esta última, ora hegemônica, configura um novo determinismo tecnológico (WOOD, 2003) e tem permitido simplificar as relações entre as duas recontextualizações citadas, apontando para a inevitabilidade da sua incorporação como elemento básico de qualquer política educacional atenta às transformações requeridas pela dita revolução e às necessidades da economia. Como desdobramento, é possível verificar a representação das TIC no centro de qualquer proposta de “democratização” do conhecimento, a ponto de sua simples presença poder ser posta como uma “revolução educacional”.

Em outras palavras, supostamente tendo origem em uma revolução e remetendo a outra, as TIC podem deslizar da condição de meios para se constituir em rei e senhor de todas as instâncias da vida social, finalidade última de todos os esforços humanos (SFEZ, 1994). É a fetichização tecnológica (FELINTO, 2005), no apagamento das condições de produção e de uso das TIC, bem como na ampliação dos sentidos a elas atribuídos.

Tendo assumido as práticas discursivas como formas materiais de ideologia e a sua configuração como hegemonia de sentido, este texto destaca 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” (ORLANDI, 1992, p. 100). No caso, como afirma 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”. Este imaginário, ensopando as mais diversas práticas discursivas, das definições de políticas às produções acadêmicas, passando pelas mais diversas mídias e interações cotidianas, tem, como elemento central, a representação dos objetos técnicos não como novas possibilidades para o trabalho docente, mas como formas de dispensar a intervenção humana.

Para uma abordagem sucinta do imaginário que tem sustentado o sentido hegemônico das TIC, é esclarecedora a remissão às imagens veiculadas pela

mídia. Em diversos veículos, diferentes discursos incluem imagens associadas ao poder como que miraculoso das TIC. São computadores que “pensam” e “se teclam”, fazendo tudo sozinhos. Podem ser variações em torno do tema, com um elemento comum: a conexão com todas as portas e janelas para o mundo, na representação do acesso à informação supostamente disponível, a despeito de estarem cada vez mais consolidadas as patentes e as leis de propriedade intelectual.

Computadores, na condição de objeto síntese, materializam o primado da racionalidade técnica, representados que são como preenchimento disponível para todas as “faltas”, como pode ser atestado pelas metáforas e metonímias a eles associadas. Tendem a ser inscritos no dito paradigma informacional, favorecendo estratégias de “despolitização” das análises, “com as questões sendo encaminhadas e discutidas apenas do ponto de vista operacional, como se o privilégio da dimensão técnica não fosse investido de sentido político determinado” (BARRETO, 2008, p. 932).

A questão central é que, neste movimento, sobressai o silêncio acerca da aliança entre tecnologias, informação e mercados, bem como a aceitação de construções ideológicas como “globalização” e “sociedade da informação”, “do conhecimento” ou “do saber”, na sua associação “à tese dos fins ou crepúsculos: fim das ideologias, do político em proveito do *management*, do fim dos intelectuais contestadores, em proveito da ascensão irresistível dos intelectuais ‘positivos’, orientados para a tomada de decisões” (MATTELART, 2006, p. 235).

## Discursos sobre ensinar e aprender na “sociedade global da informação”

Para abordar a questão do sentido hegemônico das TIC na educação, um ponto de partida importante é a consideração da aposta absoluta nos “pacotes tecnológicos” que, supostamente autoexplicativos, dispensariam quaisquer mediações pedagógicas. O acesso a eles resolveria as mais diversas questões educacionais, em uma formulação que tende a não tocar nas questões relativas ao próprio acesso: das condições materiais às possibilidades e sentidos de que estes são investidos. Assim, de elementos constitutivos das práticas pedagógicas, os materiais veiculados nos “pacotes” passam a ser tomados pela totalidade, em processo metonímico que materializa a estratégia de substituição tecnológica: as TIC postas *em vez de...* (BARRETO, 2009).

Na tentativa de esclarecer a estratégia em questão, é relevante pontuar as duas modalidades de substituição em jogo: a total e a parcial. Na primeira, estão cada vez mais estruturadas propostas de ensino/educação a distância (EAD), especialmente para a formação de professores. Na segunda, pacotes tecnológicos têm sido produzidos para “facilitar” o trabalho docente por intermédio da utilização intensiva das TIC. Os professores permanecem nas salas de aula, mas sua atuação tende a ser reduzida a aspectos como o tempo necessário à execução de tarefas determinadas.

Para uma aproximação da substituição tecnológica total, parece oportuno sublinhar que as políticas de recontextualização educacional das TIC no Brasil foram desenvolvidas a partir da criação da Secretaria de Educação a Distância (1995). Inscrito no discurso da “democratização do acesso”, seu duplo movimento, de expansão e redução (BARRETO, 2008), tem sido caracterizado pela centralidade atribuída aos objetos técnicos no encaminhamento das questões envolvidas, chegando ao limite de colocá-los na posição de sujeito nas formulações. Assim, a presença maciça das TIC tem remetido ao esvaziamento do trabalho docente, bem como a uma série de simplificações nos processos formativos.

Para pensar a substituição tecnológica parcial, é especialmente relevante analisar os programas oficiais, em diferentes níveis (federal, estadual e municipal), envolvendo a distribuição de equipamentos com vistas à melhoria da educação, entre os quais os *laptops* são priorizados. É a centralização da mobilidade de acesso, não necessariamente acompanhada da discussão das suas condições objetivas. Assim como na estratégia de substituição tecnológica total, a agilidade da “solução” supõe uma relação direta, (quase) automática, entre TIC e aprendizagem.

A combinação das duas estratégias remete à quebra da unidade ensino-aprendizagem, que historicamente tem sustentado as mais diversas reflexões acerca das práticas educativas, privilegiando apenas o segundo elemento do par, concebido como “autoaprendizagem”. Epistemologicamente, a sugestão é a de um paradigma de “aprendizagem sem ensino”, cujas implicações envolvem, além da ressignificação do trabalho docente, em um cenário marcado pelo protagonismo dos tecnólogos e pela presença de tutores, facilitadores, animadores e assemelhados, propostas de desterritorialização da escola.

Recorrendo a um mote conhecido, o que se verifica é o deslocamento de “não se aprende somente na escola” para “não se aprende na escola”. Além

de suscitar discussão acerca das suas consequências em um país marcado por desigualdades sociais profundas, este deslocamento parte do estabelecimento de uma relação bastante peculiar entre educação e tecnologias, não remetendo à recontextualização das últimas, mas à reconfiguração da primeira.

A reconfiguração da aprendizagem, operada a partir da sua desvinculação do ensino, tem sido assumida em diferentes níveis e escalas. Presente em teses e dissertações defendidas entre 1996 e 2002 (BARRETO et al., 2006), também circula no imaginário social e nas formulações políticas, devendo ser analisada nos seus vínculos com a relação entre ensino e pesquisa. Em outras palavras, o apagamento do ensino não é viabilizado apenas pela inscrição das TIC no imaginário tecnológico messiânico, mas pela redução do ensino à “transmissão rápida de conhecimentos consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicata em CDs” (CHAUI, 1999, p. 4).

Em nível nacional, esta reconfiguração está consignada em documentos que abrangem das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores à operacionalização da Universidade Aberta do Brasil, na sua associação à Nova CAPES. Em nível internacional, especialmente tratando-se das *condicionalidades* postas aos países periféricos, tem sido recorrente a concepção de aprendizagem sem ensino, no enredo de outras simplificações que constituem as estratégias de certificação em massa.

Barreto e Leher (2008), analisando as formulações do Banco Mundial (WORLD BANK) para a educação superior, ora assumida como “terciária”, destacam que:

- desde 1994, “visando a produzir as qualificações exigidas por uma economia de mercado”, a proposta é de ensino sem pesquisa, considerando que “a educação a distância e os programas de aprendizagem aberta podem aumentar, efetivamente e a baixo custo, o acesso dos grupos desprivilegiados” (WORLD BANK, 1994, p. 33);
- em 2000, em convênio com a UNESCO, a partir da combinação de “perigo e promessa”, é assumido que o investimento na produção de conhecimento “não é relevante para os países de renda baixa ou média baixa, cujo foco deveria ser o desenvolvimento da capacidade de acessar e assimilar conhecimento novo” (WORLD BANK, 2000, p. 35);



- em World Bank (2002), a ênfase é colocada nas “novas demandas do mercado de trabalho e das novas tecnologias” (p. 36), na “competição entre universidades privadas emergentes” (p. 63) e no “aparecimento de novos fornecedores” em um “ambiente educacional sem fronteiras” (p. xix); e
- em 2003, partindo do pressuposto de que as práticas econômicas e sociais foram transformadas, a ênfase maior é posta na aprendizagem ressignificada: “a emergência da economia global do conhecimento premia a aprendizagem no mundo” (WORLD BANK, 2003, p. xiii) e “a emergência de novos fornecedores, oferecendo serviços diferentes de maneiras diferentes, representa uma oportunidade para os países em desenvolvimento” (p. 55).

Ainda neste último documento, a seção intitulada “Usando a tecnologia para transformar a aprendizagem” promove inversão significativa ao registrar que: “a aprendizagem precisa se tornar mais flexível e diferenciada para permitir mecanismos de distribuição (*delivery*) alternativos” (WORLD BANK, 2003, p. 65). Em outras palavras, não são os conhecimentos produzidos no processo de aprender que remetem à proposição de modelos de ensino. É a própria aprendizagem que deve ser regulada, não pelo ensino historicamente conhecido, mas pelos novos mecanismos de “distribuição” dos materiais.

A análise do conjunto dos documentos permite verificar uma cadeia de deslocamentos que apontam para simplificações cumulativas. Assim, a recorrência da palavra “acesso”, associada a “ao conhecimento” e “à aprendizagem”, está inscrita em construção que implica mudança radical: a aprendizagem não mais como um processo interno, mas um produto dado, como em “acesso a novos produtos e serviços de educação a distância” (WORLD BANK, 2002, p. 180).

Nesses termos, as TIC podem ser incorporadas no movimento de subtrair elementos constitutivos dos processos em que é recontextualizada. De novo tomando os documentos do Banco, uma sugestão feita em 2000 (WORLD BANK, 2000, p. 71) se refere a “instrumental tecnológico para pesquisa de segunda mão, mas não obsoleto, que pode ser comprado no mercado mundial”. Já em 2002 (WORLD BANK, 2002, p. 24), o encaminhamento equivale a “acessar as lojas globais do conhecimento e adaptar este conhecimento para uso local”.

A redução da tecnologia à inovação tecnológica pode ser tomada como manifestação, em nível macro, da redução de ensinar-aprender ao acesso à informação supostamente disponível. Como os produtos não podem ser confundidos com as produções, é necessário destacar o processo de nominalização no apagamento dos processos. Na medida em que estes são expressos por “nomes”, resultados ou produtos, também são possíveis simplificações como a identificação do divisor (brecha ou fratura) digital à presença/ausência de acesso, em si, desconsiderando as condições em que este acesso é produzido e as diferenças qualitativas nelas implicadas.

É importante registrar que a indistinção de acesso e modos de acesso tem sido criticada por autores inscritos em formações ideológicas e discursivas diversas. Para ilustrá-la, é oportuna a citação 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”.

Na cadeia de simplificações, parece que qualquer modo de acesso às TIC pode ser tomado pela “inclusão digital” que, por sua vez, pode ser assumida como “inclusão social”. Como afirmam Fantin e Girardello (2009, p. 83), “hoje o termo inclusão, num certo debate público, parece ter virado um rótulo politicamente correto consensual, imune à reflexão e à discussão”. Daí a necessidade de que seja discutido o sentido hegemônico atribuído às TIC em diferentes contextos, na perspectiva de favorecer alternativas de apropriação. No contexto educacional, este movimento passa pela superação de propostas de substituição tecnológica e da lógica do primado dos objetos técnicos, no sentido de agregar novas possibilidades ao trabalho docente.

## **Por novas possibilidades de ensinar e aprender com as TIC**

Em nome da coerência com o recorte discursivo aqui assumido, esta seção é introduzida pela explicitação dos seus pressupostos básicos. O primeiro é o de que a presença das TIC é condição necessária, mas não suficiente, para o redimensionamento de ensinar-aprender.

O sentido de condição necessária está diretamente ligado ao fato de que seria inadmissível deixar de promover a incorporação escolar dos objetos técnicos disponíveis. Por um lado, porque, para alguns sujeitos, significaria distanciamento em relação às demais práticas sociais. Por outro, implicaria

afastar uma das poucas possibilidades de acesso de muitos sujeitos, especialmente tratando-se da educação básica pública no Brasil.

A condição não suficiente fica por conta das diferenças qualitativas compreendidas nos modos pelos quais o acesso é produzido e nos sentidos que os sujeitos atribuem a eles. As TIC não podem ser recontextualizadas apenas para simplificar ou substituir práticas sociais, especialmente nos países ao “Sul” da dita “sociedade global da informação”. À noção, presente no imaginário social e pedagógico, de que a presença das TIC simplifica todo o processo de formação humana, é preciso contrapor análises que levem em conta simplificações como digitar o que antes era feito com lápis/caneta e papel, bem como utilizar os atalhos das teclas “Ctrl + c” e “Ctrl + v” (copiar e colar), na ilusão de que o acesso à informação está sendo democratizado.

Se as TIC representam adição importante aos processos pedagógicos, é preciso que este “mais” não acabe se tornando igual a “menos”. Ou, como afirma Algebaille (2009), reportando-se ao poeta Manoel de Barros, como uma “ampliação para menos”. O segundo pressuposto, derivado do primeiro, é o de que as TIC são favorecedoras do redimensionamento das práticas pedagógicas, desde que os desafios nelas implicados sejam reconhecidos e enfrentados.

No cenário aqui caracterizado, marcado pela estratégia de substituição tecnológica, o que fica de fora é justamente o conjunto de mediações que constituem as relações intersubjetivas diante da presença e das possibilidades trazidas pelos objetos técnicos. Um indicador do apagamento das mediações pedagógicas pode ser encontrado na relexicalização da parte substantiva da expressão “trabalho docente”, progressivamente posta como atividade e mesmo tarefa, assim como a designação “professor” tem sido substituída por “facilitador”, “animador”, “tutor”, “monitor” etc., no contexto caracterizado por Antunes e Braga (2009, p. 13) como “verdadeira nova era de precarização estrutural do trabalho”.

A tese aqui defendida é a de que, justamente no sentido da abertura de possibilidades educacionais, as TIC implicam novos desafios para o trabalho e para a formação docente. Entre estes, é central o encaminhamento das questões relacionadas às condições de produção do acesso a elas. Nos limites deste texto, tendo como horizonte o “discurso da democratização”, cabe sublinhar dois aspectos: (1) as relações entre trabalho e formação docente; e (2) a reinstalação de diferenças e desigualdades reforçadoras da dualidade escolar (GRAMSCI,

1984), caracterizada pela coexistência de projetos de educação diferenciados para classes sociais distintas, a serviço da manutenção da ordem social.

As cisões que têm caracterizado a formação (inicial x continuada; presencial x a distância) fazem com que em alguns casos, especialmente no contexto “inicial presencial” sem aporte específico, sequer esteja garantido a todos o direito de acesso às TIC. Nos braços virtuais das universidades, as TIC estão no centro, as considerações pedagógicas nas margens e as questões de fundo obliteradas, em movimento que tende a reduzir os sujeitos à condição de usuários/consumidores, como uma espécie de material didático ampliado. Na formação continuada, comumente denominada “capacitação em serviço” e até “reciclagem”, tem sido marcante a presença de fórmulas concebidas para a superação da incapacidade pressuposta (FERNANDES, 2008). Como é possível verificar, nenhuma destas condições favorece a apropriação educacional das TIC, compreendendo a sua incorporação como objeto de análise e como base para a produção de novas propostas pedagógicas.

Quanto ao segundo aspecto, a alardeada “democratização”, restrita à presença/ausência das TIC, acaba por legitimar os diferentes usos aqui representados pela citação de Castells, na seção anterior, e pelos exemplos de utilização de novos meios para a perpetuação de velhas práticas. A simples presença das TIC não elimina, mas reforça a separação entre a escola para as classes dominantes e para as subalternas, a partir de *hardware*, *software* e, acima de tudo, das práticas desenvolvidas: dos modos de acesso aos sentidos a eles atribuídos pelos sujeitos. Como demonstra Magalhães (2008), a dualidade também é expressa pelos modos de recontextualização educacional das TIC. Ainda que objetos técnicos semelhantes possam estar presentes, serão incorporados em práticas com configurações diversas. No limite, podem figurar como coadjuvantes ou protagonistas, oscilando entre a possibilidade de enriquecer o trabalho dos sujeitos e o fetiche associado ao desejo de ascensão social.

Voltando à “batalha das palavras” (MATTELART, 2006, p. 240-241), em epígrafe na primeira seção, é preciso questionar as expressões que, a um só tempo, sustentam a defesa de perspectivas messiânicas e apontam para atalhos que aliam reducionismo e sofisticação tecnológica. 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?

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 que, diante de um programa que não produza os resultados esperados, a tendência seja investir apenas na capacitação dos professores para uma utilização mais eficiente. Não são levantadas dúvidas acerca da adequação dos materiais, das condições de recepção, dos modos de apropriação ou, ainda, dos efeitos do estatuto de modelo de que tendem a ser investidos.

São poucos, comparativamente, os discursos produzidos do lugar da escola, dando conta das recontextualizações das TIC nas práticas pedagógicas, não apenas 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 das práticas significativas inventadas nas escolas. É preciso não apenas continuar inventando, mas socializar táticas que remetam à sistematização e à socialização das propostas produzidas, contrapondo-se à imposição de modelos supostamente aplicáveis a quaisquer situações.

Em síntese, as TIC podem favorecer as múltiplas dimensões do trabalho docente, desde que o acesso à informação seja visto como condição necessária, mas não suficiente, à sua apropriação pelos sujeitos. Os materiais veiculados nos/pelos mais diversos meios são parte substantiva de ensinar-aprender, sem que possam ser tomados pela totalidade destes processos.

## Nota

- 1 Texto baseado em pesquisas com financiamento CNPq e FAPERJ.

## REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- ANTUNES, R.; BRAGA, R. (Org.). *Infoproletários: degradação real do trabalho virtual*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 919-937, out. 2008.
- BARRETO, R. G. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.
- BARRETO, R. G. et al. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 31-42, 2006.
- 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, n. 39, p. 423-436, set./dez. 2008.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, P; WACQUANT, L. New Liberal Speak: notes on the new planetary vulgate. *Radical Philosophy*, United Kingdom, n. 105, p. 2-5, 2001.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- CHAUÍ, M. A universidade operacional. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 9 maio 1999, p. 3. Caderno Mais!
- FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. Trad. Raquel G. Barreto. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias>>. Acesso em: 12 jan. 2011.
- FAIRCLOUGH, N. Blair's contribution to elaborating a new 'doctrine of international community'. *Journal of Language and Politics*, Amsterdam, v. 4, n. 1, p. 41-63, 2005.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Ed. da UNB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. *Language and globalization*. London: Routledge, 2006.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 69-96, jan./jun. 2009.

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*. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

MAGALHÃES, L. K. C. *Formação e trabalho docente: os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação*. 2008. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MATTELART, A. Para que “nova ordem mundial da informação”? In: MORAES, D. (Org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1992.

SFEZ, L. *Crítica da comunicação*. São Paulo: Loyola, 1994.

WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

WORLD BANK (Banco Mundial). *Higher Education: the Lessons of Experience*. 1994. Disponível em: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/HigherEd\\_lessons\\_En.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/HigherEd_lessons_En.pdf). Acesso em: 10 ago. 2011.

WORLD BANK (Banco Mundial). *Higher Education in Developing Countries: peril and promise*. 2000. Disponível em: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/peril\\_promise\\_en.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/peril_promise_en.pdf). Acesso em: 10 ago. 2011.

WORLD BANK (Banco Mundial). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. 2002. Disponível em: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20283509-isCURL:Y-menuPK:617592-pagePK:148956-piPK:216618-theSitePK:282386,00.html>. Acesso em: 10 ago. 2011.

WORLD BANK (Banco Mundial). *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: 12 ago. 2011.



## An analysis of the hegemonic discourse regarding education technologies

### Abstract

This text analyzes the meanings attributed to information and communication technologies (ICTs) in education. It is divided into three sections. The first is an attempt to summarize critical discourse analysis as a theoretical-methodological alternative to considering the issues in the framework of the so-called “global information society”, its key formulations and trends, emphasizing limitations of the possible meanings of technological substitution. The second section focuses on the resignifications of teaching and learning processes found in international discourses. The third section addresses the multiple meanings of the recontextualization of ICTs in education, considering overcoming technological substitution as a hegemonic meaning.

**Keywords:** Information and communication technologies. Discourse analysis. Teaching and learning process.

## Un análisis del discurso hegemónico sobre las tecnologías en la educación

### Resumen

Este texto, organizado en tres secciones analiza los sentidos que fueron sido atribuidos a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación. La primera comprende un intento de síntesis del análisis crítico del discurso como alternativa teórico-metodológica para el abordaje de los distintos enfoques sobre el tema, teniendo como horizonte el contexto de la “sociedad global de la información”, sus formulaciones clave y tendencias, en especial la tendencia de reducir los sentidos posibles a la sustitución tecnológica. La segunda sección se refiere a las resignificaciones de enseñar y de aprender en el contexto citado, focalizando los discursos sobre estos procesos en el escenario internacional. La tercera y última sección se centra en el rescate de los sentidos plurales de las TIC en su recontextualización educacional, con el propósito de superar la sustitución tecnológica como sentido hegemónico.

**Palabras clave:** Tecnología de la información y de la comunicación. Análisis del discurso. Proceso enseñanza-aprendizaje.

**Raquel Goulart Barreto**  
*E-mail:* raquel@uol.com.br

**Recebido em:** 22/2/2011  
**Versão final recebida em:** 19/12/2011  
**Aprovado em:** 29/2/2012