

Tecnologias na educação brasileira: de contexto em contexto

Technologies in Brazilian education: from context to context

Raquel Goulart Barreto
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
raquel@uol.com.br

RESUMO

Este artigo visa a analisar os modos pelos quais as tecnologias têm sido recontextualizadas no discurso das políticas educacionais, sejam elas formuladas em nível internacional, nacional ou local, selecionadas com base no critério de relevância das propostas apresentadas para os contextos a que se referem. Para tanto, está estruturado em quatro seções. A primeira delas discute as dimensões da recontextualização visada, destacando a de estrutura (de um campo para outro) e a de escala (do centro para a periferia do capitalismo) na trajetória aqui empreendida. A segunda aborda a análise crítica de discurso (ACD) como alternativa teórica e metodológica assumida no movimento de aproximação pretendido, focalizando especialmente as escolhas lexicais verificadas nas políticas recortadas, com ênfase nos processos de resignificação e de relexicalização, bem como na modalização efetivada por adjetivações sucessivas. A terceira seção compreende a discussão do imaginário tecnológico e dos diferentes contextos, históricos e situacionais, com vistas a dimensionar as condições de produção da recontextualização educacional das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Finalmente, a quarta seção analisa o momento atual do discurso das políticas educacionais, compreendendo novos agentes para a substituição tecnológica do processo de trabalho docente, do ensino como um todo e, até, da escola.

Palavras-chave: recontextualização, tecnologias, discurso, políticas.

ABSTRACT

This article aims to analyze the ways in which technologies have been recontextualized in the discourse of educational policies, whether formulated at international, national or local level, selected based on the criterion of relevance of the proposals presented for the contexts to which they refer. To do so, it is structured in four sections. The first one discusses the dimensions of the recontextualization aimed at, highlighting that of structure (from one field to another) and that of scale (from the center to the periphery of capitalism). The second one deals with critical discourse analysis (CDA) as a theoretical and methodological alternative assumed in the movement of intended approximation, focusing especially on the lexical choices, with emphasis on the processes of resignification and relexicalization. The third section includes the discussion of the imaginary related to technologies and the different contexts, both historical and situational, with a view to dimensioning the production conditions of educational incorporations of information and communication technologies (ICT). Finally, the fourth section analyzes the current moment of the discourse of educational policies, comprising new agents for the technological substitution of the teaching work process, teaching as a whole and even schools.

Keywords: recontextualization, technologies, discourse, policies.

Recontextualização

Antes do movimento de caracterizar a recontextualização ou as recontextualizações das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), é relevante dimensionar o contexto educacional com as “suas” tecnologias. Talvez seja o caso de dizer “as velhas”, no sentido daquelas que estão historicamente inscritas nos arranjos espaciais, nos processos e nos produtos. Como afirma Bernstein (1996, p. 234), “o que temos que explicar a respeito dos sistemas educacionais, das práticas educacionais, não é quão diferentes eles são, de uma sociedade para outra, mas sua avassaladora similaridade”.

Em outras palavras, ainda que as condições objetivas não incluam itens básicos, como carteiras e um quadro de giz adequado, é comum encontrar alunos enfileirados, mesmo que sentados no chão, em frente a uma superfície tosca em que mal se pode escrever algo legível. São salas de aula improvisadas que, contudo, não rompem com o arranjo físico tradicional.

Quando as condições objetivas permitem, o movimento mais marcante na primeira metade do século XX foi o de investir nos chamados recursos audiovisuais, como ilustrações favorecedoras da aprendizagem e da retenção do que era ensinado. Evidentemente, havia questões ligadas à atratividade, mas o seu núcleo era o processo de ensino-aprendizagem. Álbuns seriados e, posteriormente, retroprojetores, que podiam ser utilizados sem que a luz da sala de aula tivesse que ser apagada, permitiam apoio visual

preparado de antemão, com inegáveis vantagens de clareza e colorido em relação ao quadro de giz.

É possível afirmar que os álbuns e transparências eram produzidos por professores e tinham por base concepções e teorias de aprendizagem. Mesmo quando entrou em cena a instrução programada, produzida por Skinner nos parâmetros da Psicologia Behaviorista, o direcionamento foi a sua utilização educacional. O autor chegou a afirmar que a sua produção visava a não esperar que a educação incorporasse, ela mesma, os processos envolvidos, como o mapeamento de conteúdos, a programação por algoritmos etc. (SKINNER, 1972).

Nesses termos, cabe a constatação de que a instrução programada representou uma ruptura importante nas relações entre os teóricos e os professores (práticos). Com visíveis pretensões autoexplicativas, posto que voltada sobre si mesma, aquela espécie de protótipo de instrução programada linear remetia ao objetivo maior de Skinner: a máquina de ensinar. Na medida em que a tecnologia sempre esteve vinculada a controle, a ideia dessa máquina implicava novas alternativas de ensino, com vistas à modelagem desejada, pela supervisão do passo a passo da aprendizagem de cada um dos alunos. Contudo, como a realização da ideia dependia, entre outros fatores, de uma sofisticação tecnológica então ausente, as condições de possibilidade se mostraram restritas e como que circunscritas ao que se chamou de “método de ensino individualizado”, em que diferenças de ritmo de aprendizagem eram centrais.

Se a versão ramificada da instrução programada significava a diversidade de percursos em função da bagagem dos alunos, não se pode dizer que estilos cognitivos diferentes fossem necessariamente contemplados. A perspectiva da modelagem como produto e o processo controlado pelo condicionamento operante não escaparam às críticas ao reducionismo tecnicista, já que respostas a perguntas simples funcionavam como critérios para definir os caminhos a serem percorridos.

No contexto estadunidense dos anos 1960 e 1970, a articulação entre as tecnologias e o desempenho observável sustentou as mais variadas defesas do ensino baseado em competências (HOUSTON, 1974). Formulações como “aprendizagem para domínio” remeteram ao investimento em modos de aperfeiçoar os produtos educacionais de acordo com os parâmetros estabelecidos.

Por outro lado, no contexto das escolas, nem o chamado ensino por módulos, tido como capaz de contemplar alternativas processuais, ao estilo “faça isso ou aquilo”, logrou muita aceitação no contexto da prática. A propósito, vale registrar a advertência formulada no Brasil por Parra (1978, p. 85), ao final da década de 1970:

É provável que em um futuro não muito distante, a seção mais importante da escola seja o “almoxarifado”. Ali os módulos são armazenados, distribuídos aos alunos e recolhidos. E nessa escola é provável, também, que qualquer pensamento divergente receba do computador a fria resposta: “Não tem registro”.

É relevante sublinhar que a padronização projetada acima tem atingido níveis insuspeitados no contexto em que havia recursos audiovisuais e/ou tecnologias educacionais. De um lado, porque, como no título da tese de Silva (2017), houve “a articulação do reducionismo tecnicista à sofisticação tecnológica no discurso das políticas educacionais”. De outro, porque a inserção das ditas novas tecnologias não podem ser analisada como um movimento isolado, mas inscrito em uma rede de relações que incluem a sua triangulação com objetivos e avaliação.

A partir da segunda metade do século XX, o que estava em jogo não era mais os recursos audiovisuais ou tecnologias educacionais, mas as TIC (tecnologias da informação e da comunicação), cuja denominação indica a sua produção no interior de outras relações sociais e para outros fins. Logo, é fundamental compreender a sua recontextualização educacional.

Nesse sentido, é aqui retomada a formulação de Bernstein (*op. cit.*, p. 259) acerca da própria concepção do discurso pedagógico: “um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas”. A partir dela, o autor destaca os processos de descontextualização e recontextualização, com os apagamentos neles implicados, como a base social da prática, com suas relações de poder, suas focalizações e ordenamentos. Em outras palavras, as disputas concernentes apenas à produção das TIC não dão conta dos movimentos de um campo para outro na sua apropriação educacional. Para tratar dela, várias questões precisam ser formuladas: quais tecnologias? Para quem? Para quê? Em que termos?

Essas questões se tornam ainda mais centrais quando o conceito de recontextualização abrange a dimensão de escala, referida às recomendações feitas do centro para a periferia do capitalismo, como nos documentos dos organismos internacionais endereçados aos países em desenvolvimento. Nas palavras de Fairclough (2006, p. 101), “a recontextualização, 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”. Assim, alternativas tendem a estar presentes nos referidos documentos, tentando dialogar com condições materiais diversas, como reconhecimento da impossibilidade de generalizar as circunstâncias mencionadas.

Em síntese, a complexidade da recontextualização envolve muito mais do que a mera transposição das TIC para quaisquer contextos, posto que há múltiplas mediações implicadas. Entre elas, este artigo focaliza as materializadas nos discursos das políticas educacionais.

Análise Crítica de Discurso (ACD)

A adjetivação da análise tem o sentido de marcar o realismo crítico em oposição ao novo idealismo que, inscrito na matriz dita pós-moderna, corresponde ao movimento de pensar a linguagem desprovida de exterior. Nas palavras de McNally (1999, p.33):

Observamos hoje um novo idealismo, um idealismo que contaminou grandes segmentos da esquerda intelectual e que transformou a língua não só em um campo independente, mas em um campo que a tudo satura; uma esfera tão onipresente, tão dominante, que virtualmente extingue a ação humana. Tudo é discurso, entendam; e o discurso é tudo. Uma vez que os seres humanos são criaturas linguísticas, uma vez que o mundo onde agimos é conhecido e descrito através da língua, esse novo idealismo alega que nada existe fora dela. A língua, o "discurso", o "texto" o jargão varia, mas a mensagem não - define os limites do que conhecemos, do que podemos imaginar, do que podemos fazer.

Dito de outra maneira, o realismo crítico não objetiva as práticas de linguagem em si, mas nas suas múltiplas determinações, na condição de prática social indissociável das demais. O próprio título do livro de Fairclough (2001) publicado no Brasil sublinha estas relações: *Discurso e mudança social*. A linguagem, como dimensão simbólica, não dá conta da "realidade": não tem o poder de transformá-la, ainda que, dependendo da matriz, possa funcionar na sustentação de formulações apartadas da dimensão material. Como o autor afirma em *Language and Globalization* (2006), 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. Em resumo, evitar a redução da mudança social ao discurso é tão importante quanto reconhecê-lo como elemento que a constitui.

Assim, a abordagem política pela via da análise crítica do discurso não exclui, antes assume como quadro referencial, as questões que adquirem materialidade mais espessa do que a da linguagem. É importante ratificar que o discurso, em si, mesmo que qualificado como discurso sobre as tecnologias na educação, não é aqui concebido como determinante único das propostas analisadas, mas como matéria a ser investigada no conjunto das suas

condições de possibilidade, comumente postas como performatividade. Nesse ponto, reforçando a perspectiva do realismo crítico, vale esclarecer que a hegemonia de sentido não está circunscrita ao plano do pensamento. O que faz com que as ideias-chave adquiram performatividade é a congruência dessas disposições de pensamento com a base da vida material.

Como exemplo, é relevante situar a mercantilização da educação no contexto de abertura do promissor “mercado educacional” às redes internacionais. Nesse sentido, o que está em jogo é o deslocamento da educação para o setor de serviços, como a face mais concreta da “comodificação”, assim definida por (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255): “processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias”.

Como exemplo, o autor sublinha que “o discurso educacional comodificado é dominado por um vocabulário de habilidades, incluindo não apenas a palavra “habilidade”, e palavras associadas como “competência”, mas uma relexicalização completa” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 257).

Outros autores, ainda que não filiados à análise crítica do discurso (ACD) como proposta teórica e metodológica, sublinham a necessidade de enfrentar a “batalha das palavras contra todos os desvios de seu sentido primitivo e das manipulações que as isolam de sua memória” (MATTELART, 2006, p. 241), de modo a analisar a despolitização implicada no “novo léxico”, ou na “nova vulgata planetária” (BOURDIEU; WACQUANT, 2001, p. 2), em que termos como

“capitalismo, classe, exploração, dominação e desigualdade” são banidos, sob pretexto de obsolescência ou impertinência, enquanto um vocabulário aparentemente sem origem e sem história circula cotidianamente: “globalização, flexibilidade, governabilidade, empregabilidade etc”.

No contexto da “batalha das palavras”, o discurso aqui constitui matéria a ser investigada no conjunto das suas condições de possibilidade e não com base na noção de “performatividade”, ou seja, sem o poder de forjar a realidade por ele referida/representada. O que faz com que as ideias adquiram performatividade é a sua congruência com o que não é discurso; ou seja, com a base da vida material.

Para tanto, Fairclough (2001, p. 93) propõe uma abordagem tridimensional do discurso, tomando-o: na sua materialidade textual; como prática discursiva, esta compreendendo produção, distribuição e consumo; e como prática social, “firmemente

enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas”. Portanto, a abordagem política sustentada pela ACD inclui as questões que adquirem materialidade mais espessa do que a da linguagem. O discurso é pensado como modo de ação que, por sua relação dialética com a estrutura social, permite “investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia” (FAIRCLOUGH, 2001, p.116).

No que diz respeito à ideologia, essa formulação também retoma o conceito gramsciano de hegemonia para analisar os movimentos de entrega e resistência dos sujeitos aos sentidos sedimentados e aos deslocamentos possíveis. A busca é a da compreensão dos 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: é formalizado e legitimado, enquanto os demais podem nem ser cogitados. Em outras palavras, na perspectiva discursiva histórica, a ideologia corresponde à hegemonia do sentido.

Do ponto de vista da ACD, não cabe o movimento de tentar desvelar sentidos que estariam ocultos no que é dito, operando alguma forma do que se poderia chamar de “desideologização”, mas de investigar os pressupostos e implícitos do dito: a fundação e o lugar de partida que, justamente por essa condição, podem permanecer intocados (BARRETO, 2017).

Concebendo textos como produtos empíricos de discursos, a trajetória analítica é produzida a partir das pistas detectadas na superfície dos primeiros. Esse movimento coloca no centro da cena a constituição do *corpus*. No caso, tratando-se do discurso das políticas educacionais em diferentes níveis, são imprescindíveis os documentos de organismos internacionais endereçados aos países capitalistas dependentes e as políticas educacionais formuladas em nível nacional, desde que as últimas não sejam vistas como meras “traduções” dos primeiros, em perspectiva linear ou mecanicista. Voltando à recontextualização, por mais enfáticas que sejam as recomendações feitas pelos referidos organismos, as ações em níveis nacional e local envolvem elaborações próprias, em condições de produção idem.

Na medida em que os textos têm sua materialidade, não há como atravessá-los. Daí a importância das pistas que constituem os pontos de entrada, a partir dos aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos das práticas discursivas recortadas.

Entre os aspectos semânticos, o foco são as escolhas lexicais, envolvendo ressignificações e relexicalizações. As ressignificações compreendem a atribuição de sentidos novos a palavras dicionarizadas, em deslocamentos que tendem a marcar sua inscrição em matrizes outras. Já as relexicalizações, ou novas lexicalizações, correspondem

à utilização de neologismos ou de termos já cunhados em outras áreas e para outros fins, para dar conta de sentidos que as palavras existentes não expressariam. A análise de ambos os processos é imperativa na caracterização dos movimentos de abandono, deslocamento e/ou apropriação de palavras em diferentes contextos e matrizes conceituais, assim como de cunhagem de outras para dar conta de novos aspectos da “realidade”.

No momento presente, duas escolhas lexicais merecem destaque: “aprendizagem” e “objetos de aprendizagem”. No primeiro caso, a ressignificação é flagrante. A palavra continua a mesma, mas seu significado apresenta mudanças substantivas, em construções como “acessar a aprendizagem”. Já a expressão “objetos de aprendizagem” é uma relexicalização de “materiais de ensino”, ora designando sequências de ensino prontas para (re)utilização nos mais diversos contextos.

Por outro lado, a autor também destaca dois aspectos. O primeiro diz respeito ao fato de que as escolhas lexicais, isoladamente consideradas, não permitem avanços analíticos significativos. O segundo remete à superação do centramento das palavras, em si, visando a captar as relações da dimensão semântica, *stricto sensu*, com a sintática e a pragmática, em diferentes contextos históricos e circunstâncias de utilização.

O aspecto sintático corresponde às relações entre as escolhas lexicais feitas, com destaque para a constituição dos sujeitos das formulações. Em inúmeras situações, as TIC são posicionadas como sujeitos das orações: as TIC trazem, promovem, levam etc. Um agente inusitado é posto a partir do deslocamento radical: os objetos como sujeitos (BARRETO, 2017).

Finalmente, o aspecto pragmático diz respeito às relações dos formuladores com as suas formulações. Na língua inglesa, tem sido comumente marcado pelos verbos auxiliares (modais), em construções que podem ser mais ou menos categóricas. Na língua portuguesa, tempos verbais como o imperativo e os advérbios de modo têm sido marcas importantes. No momento, entretanto, uma nova forma de modalização merece destaque: a adjetivação que pode reconfigurar o substantivo, promovendo uma espécie de relativização da “realidade”. É o que ocorre, por exemplo, em “bom professor”, expressão que, além de colocar na cena discursiva o indesejável (“mau/ruim”), carrega consigo exigências como a do uso intensivo das TIC.

A pretensão, na abordagem tridimensional, é o encaminhamento de questões como: quem diz o quê? Para quem? Em que condições e circunstâncias? Que (outras) vozes ecoam? De que modos se relacionam com o que é “dito”? Quais são os pressupostos assumidos?

Na medida em que a ACD aponta para pressupostos e implícitos como meios de esclarecer filiações ideológicas e discursivas, segue a síntese de Fairclough (2004, p. 110) acerca das tendências da atual “sociedade global da informação”, contexto mais amplo de inscrição das TIC:

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.

Tecnologias: sentido hegemônico e condições de produção

A expressão “sociedade global da informação” pretende remeter à reunião dos dois discursos recorrentes, nodais, no sentido de que subsumem e articulam muitos outros, inscritos como representações de como as coisas podem ser (“imaginários”), de modo a compor estratégias para a promoção de mudanças. O que está em jogo é a construção ideológica que projeta o rearranjo da sociedade, supostamente desvinculando-a da posse dos meios de produção.

Do ponto de vista da dimensão imaginária, Felinto (2005, p. 46) aborda a “presença não apenas de um imaginário *sobre* a tecnologia, mas de um imaginário *que é reforçado* por essa própria tecnologia”. Assim, é necessária a reflexão acerca da mistificação e da fetichização das TIC, resgatando a advertência de Machado (1993, p.13):

os recursos interativos de que dispõem grande parte das atuais máquinas ópticas e acústicas difundidas a nível de massa dão um caráter lúdico à utilização e o resultado é que qualquer asneira pode se tornar interessante e prender a atenção, desde que a resposta aos movimentos do operador apareça numa tela sob forma de figuras flamejantes multicoloridas.

Mais ainda, no limite, é possível passar do sonho de Ícaro ao da ubiquidade. Nas palavras de Virilio (1999, p. 15-17),

Depois do “fim da História” prematuramente anunciado por Francis Fukuyama há alguns anos, o que se revela aqui é o engodo do “fim do espaço” de um pequeno planeta suspenso no éter eletrônico de nossos modernos meios de telecomunicação [...] Na falta de um “fim da História”, assistimos ao fim da Geografia.

Contestando esse imaginário, Canclini (2005, p. 234) traz um aspecto importante da realidade:

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.

Para explicitar as questões envolvidas no contexto educacional, sem ignorar que as tecnologias sempre estiveram associadas a propostas de controle, impõe-se a consideração da aliança entre a lógica instrumental e o determinismo tecnológico. A esse respeito, Chauí (1999) destaca as inversões representadas pela substituição da lógica da produção pela da circulação e da lógica do trabalho pela da comunicação. Esta última, por sua vez, na medida do fetiche tecnológico, também aparece invertida no estabelecimento da supremacia da secundária sobre a primária (ZUIN, 2006).

Mattelart (2002) chama atenção para a crença no poder miraculoso das tecnologias informacionais, inscrita no discurso salvador sobre a promessa de concórdia universal, de democratização descentralizada, de justiça social e de prosperidade geral. Acrescenta que o messianismo tem marcado cada um dos saltos no controle do tempo e do espaço, com a renovação da promessa de redenção viabilizada pela amnésia como traço constitutivo dos imaginários sociais da comunicação. Nesse tempo-espaço, seu núcleo é a convergência dos discursos apoloéticos para atestar o final dos grandes determinantes sociais e econômicos na construção dos modelos de implantação das tecnologias digitais e de suas redes. O autor afirma que:

Os discursos que acompanham a sociedade da informação erigiram em lei o princípio da tabula rasa. Não há nada mais que não seja obsoleto. O determinismo tecnocomercial gera uma modernidade amnésica e dispensa o projeto social. A comunicação sem fim e sem limites institui-se como herdeira do progresso sem fim e sem limites. [...] Toda atitude contrária a esse positivismo é rapidamente rotulada de tecnofóbica ou antimoderna (MATTELART, 2002, p. 172).

Em se tratando da recontextualização educacional das TIC, Barreto (2017, p.136-137) assevera:

A intensificação do uso das TIC segue o caminho percorrido nas fábricas, pela conversão da subsunção formal em subsunção real do trabalho ao capital. Ainda que as TIC sejam, de fato, o elo entre as diretrizes curriculares baseadas em competências e as avaliações unificadas centradas nos produtos, o enredo mantém a sua mistificação, com o reforço das parcerias público-privadas patrocinando a encenação. Com o conhecimento circulando em *software*, vídeos ou mesmo materiais impressos, um único docente pode atender a um número muito maior de alunos, permitindo cortar custos, com a vantagem adicional de uma educação mais “flexível” e condizente com o mundo “globalizado”.

As pontuações acima remetem à substituição tecnológica como projeção feita por Schaff (1995, p. 72-73): “uma revolução total no sistema de ensino”, através da didática propiciada pelos “professores autômatos”, como “produto secundário de algo que é muito mais importante neste campo: a tecnologia informática”. Ou seja, no limite, trata-se de um modo de pensar e usar as TIC como forma de ruptura com a educação historicamente conhecida, fundada na hipertrofia da dimensão técnica, como será discutido na última seção. Por enquanto, é importante reconhecer que as TIC têm sido invocadas para resolver os mais diversos problemas educacionais, como a distorção idade-série, cujos determinantes econômico-sociais tendem a ser “apagados” pela proposição de alternativas tecnológicas, em diferentes documentos e programas oficiais (MENDES, 2018).

São as TIC concebidas como tendo origem em uma revolução e remetendo a outras, objetivadas fora das relações em que são engendradas, como determinantes de processos em que também estão enredadas. Nessa perspectiva, o modo hegemônico da sua recontextualização educacional não corresponde a novos desafios para o processo de trabalho docente, mas à sua substituição tecnológica.

No contexto brasileiro, o ano de 1996 foi crucial para definir as políticas de recontextualização das TIC, compreendendo: (1) a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394); e (2) a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) no âmbito do MEC (Decreto nº 1.917).

Na primeira, em se tratando das escolhas lexicais, merece especial atenção a Seção III, Artigo 32, Parágrafo 4º: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”.

Cabe notar que o ensino a distância, mais pontual e específico se comparado à educação, é introduzido pela resignificação do seu contraponto: o ensino que, tal como

conhecido e praticado nos mais variados espaços pedagógicos, prescinde de adjetivação. Assim, a expressão “ensino presencial” funciona como estratégia discursiva para a legitimação do ensino a distância.

Essa qualificação produz efeitos de sentido importantes. Não deixa de remeter a um possível apagamento em médio prazo, como também instaura de pronto um lugar da diferença: na medida em que o ensino a distância está sempre associado às “novas linguagens”, das “novas tecnologias”, o ensino presencial, marcado pelo trabalho docente, pode ser posto como velho, desgastado, sem valor, caduco. Nesses termos, a grande novidade discursiva é a expressão cunhada: a qualificação que desqualifica, desgasta, esvazia.

Por outro lado, a concepção do “novo ensino”, em oposição ao “velho”, não deixa de circunscrever um jogo de presença/ausência, no qual a “distância” pode ser um eufemismo para ausência. Presentes, sem dúvida, as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), indissociáveis das diferentes concepções e propostas de educação a distância.

A criação da SEED para dar conta da recontextualização das TIC não deixa margem a dúvidas. À época, e até 2005, o portal do MEC explicitava o seu pressuposto nos seguintes termos: “existência de um sistema tecnológico - cada vez mais barato, acessível e de manuseio mais simples - capaz de” operar todas as transformações desejadas. Além de posicionar o objeto como sujeito, a formulação supunha uma existência que não resistia à análise e incluía uma relação invertida: caberia ao ensino (educação) a distância (EaD) resolver os problemas do que passou a ser chamado de presencial.

Entre as contradições que sustentaram o EaD, está o movimento de expansão e redução das TIC. De um lado, era a abertura para a expansão desenfreada do ensino superior. De outro, estava posto na condição de “modalidade”, o que permitia a focalização exclusiva do seu *modus operandi*, afastando as discussões substantivas acerca dessa estratégia de formação.

Também é fundamental assinalar que, desde o início, a formação de professores a distância foi prioritária. Da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede) à Universidade Aberta do Brasil (UAB), a quase totalidade dos cursos era de licenciaturas. Mais ainda, visando a remover os óbices ao funcionamento desejável, houve a inscrição da UAB na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Lei nº 11.502, 2007). Autonomia e “selo de qualidade” eram as palavras de ordem na “nova” CAPES, que passou a contar com duas novas diretorias: (1) de Educação Básica Presencial (DEB); e (2) de Educação a Distância (DED). Estava replicada a estratégia discursiva da adjetivação

apontando para a possibilidade de legitimar a “educação básica a distância”, ora posta na “ordem do dia”.

Outro aspecto que precisa ser focalizado é a menção recorrente a “fortes parcerias”. Em diferentes iniciativas, é assim que as parcerias público-privadas têm sido descritas. Por exemplo, em 2018, o Centro Nacional de Mídias da Educação (CNME) consta no portal do MEC como “iniciativa de formação presencial mediada por tecnologia” realizada pelo MEC e pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação), implementada pela TV Escola e pela Fundação Roberto Marinho, em parceria com o Instituto Ayrton Senna, a OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos), o CIEB (Centro de Inovação para a Educação Brasileira) e três universidades federais (Alagoas, Goiás e Ceará).

É tripla a razão para o exemplo acima. Em primeiro lugar, por se tratar de iniciativa para operacionalizar a reforma do ensino médio, materializada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em segundo, pela presença maciça de empresários na definição do que deve ser feito na escola. Finalmente, e de novo, pela modalização da figura do professor, através da adjetivação: “professor especialista” é o que está no estúdio e “professor mediador” (destaque para o esvaziamento da categoria da mediação) é o que está nas salas de aula, com os alunos, para aprender o que fazer, em perspectiva basicamente mimética.

Em síntese, mudaram as condições de produção da recontextualização educacional das TIC. O aprofundamento de tendências apenas esboçadas nas duas últimas décadas leva a uma pergunta: que mudanças são essas?

Outras palavras?

Pelo exposto até aqui, o discurso das políticas tem apontado para a substituição tecnológica do processo de trabalho docente. Em outras palavras, as TIC não têm sido recontextualizadas para agregar valor ao ensino praticado nas escolas, mas para substituir o ensino propriamente dito, assim como seus agentes e até mesmo as escolas.

Para caracterizar esse movimento, são aqui retomadas iniciativas discutidas nos termos dos seus formuladores, respectivamente o EaD e o ensino presencial com uso intensivo das TIC. Em ambos os casos, é produzida a substituição tecnológica. No primeiro, a substituição é total. Sequer há a figura do professor (relexicalizado como tutor) ou mesmo uma sala de aula, mas polos. A aposta é transferida para os materiais ditos “autoinstrucionais”. Já no segundo caso, ocorre a substituição tecnológica parcial, em que o

professor permanece em sala de aula, mas tem sua atuação em segundo plano, restrita, na melhor das hipóteses, a escolher os materiais com que os alunos irão interagir e, na mais comum delas, gerenciar a interação dos alunos com eles.

Há, ainda, uma terceira iniciativa ainda não posta neste artigo. É a *Edtech*, essa forma contraída envolvida em inovação e que não raro tem sugerido uma espécie de fusão de educação e tecnologia. Entretanto, sua origem na língua inglesa não deixa margem a dúvidas: o substantivo é a tecnologia, enquanto a educação é adjetivo, como em *fintech* e outras composições, ainda que *edtech* seja o filão mais destacado de uma produção empresarial que, por uma série de aligeiramentos, teria as respostas para os problemas enfrentados na educação.

Para dimensionar os três movimentos, é analisada aqui a relexicalização de uma expressão básica: de “materiais de ensino” para “objetos de aprendizagem” (OA). A expressão “objetos de aprendizagem” (OA) é mais uma indicação importante das ressignificações aqui mencionadas. Há até quem a atribua à mera tradução literal de *learning objects*, mas a justificativa não resiste ao fato de que, nos anos 1990, a expressão *distance learning* foi traduzida como educação/ensino a distância. O que há são novas condições de possibilidade de sustentar a tradução literal.

A mudança de materiais de ensino para OA fornece pistas importantes para a compreensão das mudanças nas concepções desses processos no contexto escolar e fora dele. A noção de que os OA são suficientes para promover a aprendizagem pode ser discutida em várias dimensões. Do ponto de vista econômico, podem até implicar gasto inicial alto, mas compensado pela reutilização quase ilimitada. Do ponto de vista discursivo, simplificam as questões envolvidas ao supor que a linguagem utilizada seja completamente objetiva e transparente, não importando os sujeitos a quem se destinam. Do ponto de vista das políticas educacionais, favorecem a padronização requerida pela avaliação externa.

Em outras palavras, os OA, armazenados em bancos, podem promover a substituição tecnológica do processo de trabalho docente, ainda que os professores não sejam exatamente retirados das salas de aula. Por enquanto, permanecem lá, reduzidos a atividades e tarefas secundárias, alijados do planejamento como fabulação e da avaliação do processo. Em nível local, é o caso da Educopédia, da ora denominada Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer do Rio de Janeiro, como “plataforma on-line colaborativa de aulas digitais”, cuja utilização não deixa de esbarrar nos problemas de acesso à *internet* nas escolas.

Têm sido convergentes os discursos que não apenas apostam nos materiais “autoinstrucionais”, mas revisitam propostas, como a de Illich (1973), de uma sociedade sem escolas (título em português), apontando para a desescolarização da sociedade (título original), no cenário neotecnicista atual, aliando a sofisticação tecnológica às ressignificações de ensinar e aprender.

Completando o quadro, livro recente de Ball (2014) tem por tradução literal o título *Educação Global S.A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Tem havido como que um descolamento de educação e escola. Cabe assinalar que o documento mais recente do Banco Mundial (2018) é introduzido pela asserção peremptória: “Escolaridade não é o mesmo que aprendizagem”.

Logo, é possível detectar uma inflexão no sentido do que pode ser chamado de ensino virtual, assumindo relação peculiar entre educação e tecnologias, não mais centrada na recontextualização educacional das últimas, mas na reconfiguração da primeira.

Como afirmam Motta, Leher e Gawryszewski (2018, p.315),

O controle privado sobre a esfera educacional é incompatível com o conceito de escola pública, gratuita, laica, universal e comprometida com a formação omnilateral das crianças e jovens da classe trabalhadora. É refratário à autonomia das instituições e dos sistemas públicos de ensino. É hostil com a liberdade de cátedra dos docentes. Daí, o *modus operandi* para alcançar tal objetivo é conhecido: desconstruir a imagem da escola pública e de seus trabalhadores docentes para promover o ajuste necessário à reforma educacional. Em resumo, o controle privado somente é possível com o encolhimento e a descaracterização da educação pública.

Em meio a determinações como a BNCC e o projeto Escola sem Partido, cujo nome pode esconder a proposta de partido único, a descaracterização da escola pública atinge o ápice e fica aberto o caminho para a *edtech*, que, sustentada pelo neotecnicismo, também pode ser posta como o discurso hegemônico de uma nova prática. Traz um traço forte de valorização da inovação, mesmo que por vezes satisfeita de si mesma. Na esteira da *tábula rasa*, a fundamentação pode ser considerada tão dispensável que as publicações podem não incluir referências, como em Lemov (2011) e em Bergman e Sams (2017). Finalmente, esse discurso hegemônico retoma a noção de “boas práticas”, definidas pelos próprios autores que lhes atribuem esse estatuto, sem que haja sequer a preocupação em explicitar os critérios para tanto.

Do ponto de vista dos seus apoiadores, o conjunto é multifacetado e até mesmo paradoxal, envolvendo organismos internacionais, grandes corporações que atuam como

reformadoras educacionais e *startups*, empresas caracterizadas pela agilidade e pelo nível de risco envolvido.

O mote (*edtech*) tem inegáveis similaridades com os anteriores. O que muda, mesmo, é o contexto flexível no qual pretende operar: não mais a escola, mas a educação identificada a “conhecimento aberto”, desde que não protegido por leis de propriedade intelectual.

Em síntese, o que está em cena é toda uma proposta de substituição tecnológica de professor, ensino e escola. Não são apenas outras palavras.

Referências

BALL, S. J. *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. (J. Bridon, Trad.). Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2018: Aprendizagem para realizar a promessa da educação*. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/211096mmPT.pdf?sequence=28&isAllowed=y>>. Acesso em: 22 setembro 2018.

BARRETO, R. G. Objetos como sujeitos: o deslocamento radical. In: Giselle M.S. Ferreira; Luiz Alexandre S. Rosado; Jaciara S. Carvalho. (Org.). *Educação e Tecnologia: abordagens críticas/ EDUCATION AND TECHNOLOGY: CRITICAL APPROACHES*. 1ed. Rio de Janeiro: SESES, 2017, v. 1, p. 124-159. Disponível em: <<https://ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf>>. Acesso em: 25 julho 2018.

BERGMANN, J. & SAMS, A. *Sala de aula invertida*. Rio de Janeiro: LTC., 2017.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. NewLiberalSpeak: notes on the new planetary vulgate. *Radical Philosophy*, 105, p.2-5, 2001.

CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 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.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UNB, 2001.

_____. *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

_____. Critical discourse analysis in researching language in the new capitalism: overdetermination, transdisciplinary and textual analysis. In: *Systemic linguistics and critical discourse analysis*. ed. / C. Harrison; L. Young. London: Continuum, 2004. p.103-122.

_____. *Language and globalization*. London: Routledge, 2006.

FELINTO, E. *A religião das máquinas: ensaios sobre o imaginário da cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

HOUSTON, R.W. (Org.). *Exploring competency based education*. Califórnia: McCutchan, 1974.

ILLICH, I. *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin, 1973.

LEMOV, D. *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. São Paulo: Da Boa Prosa, Fundação Lemann, 2011.

MACHADO, A. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

MATTELART, A. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Loyola, 2002.

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

MCNALLY, D. Língua, história e luta de classe. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. p. 33-50.

MENDES, C. M. *As tecnologias e o trabalho docente: o caso do Programa de Correção de Fluxo do Estado do Rio de Janeiro*. Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MOTTA, V. C., LEHER, R. & GAWRYSZEWSKI, B. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. *Ser Social*, n.43, 310-328, jul.-dez. 2018.

PARRA, N. *Ensino individualizado: programas e materiais*. São Paulo: Saraiva, 1978.

SILVA, A. M. V. *A articulação do reducionismo tecnicista à sofisticação tecnológica no discurso das políticas educacionais*. Tese, Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SCHAFF, A. *A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Brasiliense, 1995.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Edusp. Universidade de São Paulo, 1972.

VIRILIO, P. *A bomba informática*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação e Sociedade*, vol. 27, n. 96, p. 935-954, out. 2006.

Submetido em 26/11/2018

Aprovado em 05/02/2019