**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

**CURSO DE MESTRADO**

**EMANUELLE DE SOUZA BARBOSA**

# MARCAS DA COLONIALIDADE NOS DISCURSOS DE DOCUMENTOS OFICIAIS NA POLÍTICA DE INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CARUARU - PE
2016

**EMANUELLE DE SOUZA BARBOSA**

# MARCAS DA COLONIALIDADE NOS DISCURSOS DE DOCUMENTOS OFICIAIS NA POLÍTICA DE INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Contemporânea.

Orientadora: Prof. Dra. Anna Rita Sartore

CARUARU - PE
2016

Catalogação na fonte:
Bibliotecária – Marcela Porfírio CRB/4 - 1878

B238m Barbosa, Emanuelle de Souza.
Marcas da colonialidade nos discursos de documentos oficiais na política de inserção de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação básica. / Emanuelle de Souza Barbosa. – 2016.
207f. il. ; 30 cm.

Orientadora: Anna Rita Sartore
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2016.
Inclui Referências.

1. Política de informática – Educação. 2. Educação – Pós-colonialismo. 3. Análise do discurso. I. Sartore, Anna Rita (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2016-270)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**
**CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**
**CURSO DE MESTRADO**

A Comissão Examinadora da Defesa da Dissertação de Metrado intitulada:

**"MARCAS DA COLONIALIDADE NOS DISCURSOS DE DOCUMENTOS OFICIAIS NA POLÍTICA DE INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA"**

defendida por:

**Emanuelle de Souza Barbosa**

Considera a candidata **APROVADA**

Caruaru, 16 de setembro de 2016.

_____

**Anna Rita Sartore (UFPE-PPGEduC)**
(Presidenta/orientadora)

_____

**Janssen Felipe da Silva (UFPE-PPGEDUC)**
(Examinador interno)

_____

**Claudemir Belintane (USP/FEUSP)**
Examinador Externo

_____

**Sérgio Paulino Abranches – (UFPE/EDUMATEC)**
Examinador Externo

**DEDICATÓRIA**

Aos meus avós Cristino, Margarida, Lenilda e Severino que são a versão mais profunda da minha história .

A todas as pessoas que usam a própria vida para tornar esse mundo um lugar melhor.

## AGRADECIMENTOS

À Deus por ser fonte de força e por ter colocado tantas pessoas especiais no meu caminho.

Aos meus pais pelo incentivo e por compartilharem junto comigo tantas conquistas e desafios. Obrigada pela ajuda e por acreditarem na importância do caminho que escolhi trilhar.

Às minhas irmãs que sempre estiveram dispostas a facilitar as coisas para mim. Obrigada por aturarem minhas tantas crises de insegurança, pela parceria incondicional e pela companhia tão presente.

Às minhas crianças que são minha maior diversão em casa, com as quais partilho sorrisos, brincadeiras, comida e a minha *WIFI*. Obrigada por trazerem tanta leveza à minha vida.

À minha família de um modo geral que tem trilhado junto comigo um caminho até então novo para todos nós.

À minha orientadora por tanta dedicação e empenho na tarefa de me ajudar a ser a pessoa/profissional que eu quero ser. Obrigada por me incentivar a vencer medos e cultivar em mim princípios tão valiosos.

Aos amigos conquistados durante o percurso que são a melhor parte da vida acadêmica. Obrigada, Aline pela mão estendida em todas as horas, pela torcida sincera e por tornar o caminho menos árduo. Obrigada Pedro, por ser esse irmão que eu nunca tive e pelos vários momentos que sempre esteve ao meu lado incondicionalmente. Obrigada, Vinícius por ter emprestado tanto do seu tempo para me ajudar na época da seleção do mestrado que foi quando eu mais precisei de você. Obrigada, Rodrigo pelas longas conversas, os conselhos, a disponibilidade e o ombro amigo. Obrigada Marta por tanto carinho, apoio e ajuda. Obrigada, Danilo por ser essa pessoa tão gentil, tão amiga e por me brindar com a possibilidade de aprender diariamente contigo. Obrigada, Daiane por ter tornado as noites no PET nos últimos tempos tão divertidas. Obrigada, Eunice por dividir tantos bons momentos comigo e me ensinar a ter mais tranquilidade para enfrentar o mundo (literalmente). Obrigada família PET por me acolher de um modo tão carinhoso, obrigada a quem nunca foi e a quem ainda está: Pedro Henrique, Márcio, Tamires, Júnior, Gê, Karol, Amanda, Morgana, Alysson, Renata.

À Manoel Guedes pelos aprendizados que me ofertou enquanto co-tutor do PET. Obrigada pelo carinho e por se fazer presente na minha trajetória.

Às amigas da graduação que mesmo diante da dura distância imposta pelas nossas diferentes rotinas nunca deixaram de torcer por mim. Obrigada, Cris, Rafa, Mariana, Carla, Eunice e Helena, claro!

Às pessoas gentis que sempre vibraram junto comigo por cada grande ou pequena conquista ao longo dessa trajetória. Obrigada, Vanda, Jéssica, Priscila, July, Anthony, Reydson, Bruno Chaves, Aline Joselí e Mariana Matheus. Obrigada, Bruno Souza por ser tão prestativo tão amigo e por acreditar tanto em mim.

Aos colegas do Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea pela convivência amistosa e pelo espírito de companheirismo que sempre prevaleceu entre nós. Obrigada especialmente a Nívea e Geisa por dividirem comigo as angústias e as delícias desse processo desde a época da seleção.

Aos meus professores por tantos ensinamentos e pelo respeito que demonstraram ter por mim e pelo meu processo formativo. Obrigada de modo especial ao Professor Paulo David, *in memorian*, cujo comprometimento, dedicação e profissionalismo ficarão guardados para sempre em minha memória como fonte de inspiração no meu percurso profissional.

À Rubens por ter me dado a oportunidade de trabalhar com o Ensino Superior, através da modalidade EaD no Polo Surubim- PE. Obrigada por confiar tanto no meu trabalho. Obrigada, Agnaldo por ser um parceiro de tutoria tão solícito e compreensivo. Obrigada à turma de Pedagogia da UPE 2014.2, os melhores tutorandos que eu poderia ter. Obrigada aos funcionários do Polo por criarem um ambiente de trabalho tão acolhedor.

Aos integrantes do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade na Educação que desenvolvem com maestria um trabalho com responsabilidade acadêmica, social e epistêmica que muito me inspirou na feitura do meu trabalho. Obrigada especialmente à Alcione e Michele que mesmo me conhecendo pouco se propuseram a ler meu projeto de seleção do mestrado, com um olhar atento e cuidadoso.

Ao professor Janssen Felipe que é um profissional engajado e profundamente comprometido com a formação de seus alunos. Obrigada por me olhar com olhos de possibilidades e por ter colaborado diretamente com esse trabalho.

Ao professor Claudemir Belintane pela leitura aprofundada e minuciosa do trabalho. Obrigada pela disponibilidade em contribuir com a minha formação. Ao professor Sérgio Abranches que atendeu de forma muito generosa o chamado para colaborar com essa pesquisa.

Aos meus companheiros de viagem que tornaram o meu sonho de desbravar o mundo muito mais divertido. Obrigada Geyza, Marcos e Camila por me ajudarem a espantar tantos fantasmas, sobretudo, o medo de avião. Foi maravilhoso vivenciar essa realização com vocês.

À John, amigo de longa data, com o qual tenho compartilhado ricos diálogos que me fizeram (re) pensar sobre as minhas "convicções" provisórias. Obrigada por atender ao meu chamado nos momentos em que solicitei.

Ao governo federal que através da CAPES financiou esta pesquisa para que ela pudesse ser realizada em período integral.

[...] pois quem elegeu a busca não pode recusar a travessia. Alfredo Bosi: Céu e Inferno

## RESUMO

Esta pesquisa trata das marcas da colonialidade contidas nos discursos de documentos integrantes da política de inserção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação básica, contidas em três documentos dois do Ministério da Educação e um do Ministério da Ciência e Tecnologia, respectivamente: Programa Nacional de Tecnologia Educacional - Proinfo (1997), Projeto Base Um Computador Por Aluno - Prouca (2007) e a publicação do Ministério de Ciências e Tecnologias denominada Sociedade da Informação no Brasil - Livro Verde (2000). O trabalho se alicerça teoricamente na Análise de Discurso Francesa – AD Pêcheux (2008, 2014b, 2014a) e Orlandi (2008, 2012, 2013) em diálogo com os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos (MIGNOLO, 2008; QUIJANO**,** 2005; WALSH**,** 2008). Focamos nessa relação em virtude de entendermos que as marcas da colonização são reeditadas e se fazem presentes nos documentos supracitados, atuando diretamente nos objetivos incorporados pela Política de Informática na Educação. Nessa direção, essa pesquisa investigou os sentidos do discurso colonial que marca as finalidades assumidas pelo governo no que concerne à formação dos alunos para uso e apropriação da linguagem tecnológica. Para tanto caracterizamos as concepções de formação, que subjazem aos documentos**,** e analisamos o contexto de produção discursiva no qual a Política de Informática na Educação está localizada. Foi respaldo teórico e metodológico a Análise de Discurso (AD) em busca de evidenciarmos quais mecanismos discursivos fundamentaram os documentos analisados. Assim, consideramos o dito em sua relação indivisível com o não-dito, mobilizando categorias que nos ajudaram em busca de compreender de que forma a ideologia e a história tecem sentidos. A associação da AD aos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos possibilitou a identificação de "sintomas" da colonialidade trabalhando na constituição de significados que atuam no imaginário pelo qual se organiza a sociedade brasileira**.** Os dados analisados sinalizaram que as TDIC são inseridas nas escolas com finalidades prioritariamente instrucionistas, baseadas no consumo de tecnologias e não na autoria e/ou produção delas, indicando o Brasil como um país ainda sob efeitos da colonização.



Palavras-Chave: Análise de Discurso; Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos; Política de Informática na Educação; Formação.

**ABSTRACT**

This research is about the marks of coloniality contained in speeches of documents from the policy of insertion of Digital Information and Communication Technology (DICT) on basic school, contained in three documents. Two from the Ministry of Education and one from the Ministry of Science and Technology, respectively: Programa Nacional de Tecnologia Educacional - Proinfo (1997), Base Project Um Computador Por Aluno - Prouca (2007) and the publication from the Ministry of Science and Technology named Sociedade da Informação no Brasil - Livro Verde (2000). The work is theoretically founded in the French Speech Analysis – SA Pêcheux (2008, 2014b, 2014a) and Orlandi (2008, 2012, 2013) dialoguing with the Latin American Postcolonial Studies (MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2005; WALSH, 2008). We focus on this relation because we understand that the marks of colonization are reedited and are present on the abovementioned documents, acting directly in the objectives incorporated by the Informatics in Education Policy. In this direction, this research investigated the senses of the colonial discourse that mark the purposes assumed by the government in relation to the formation of students to use and appropriation of technological language.Therefore we characterized the conceptions of formation, that underlie the documents and analyzed the context of discursive production in which the Informatics in Education Policy is set. It was theoretical and methodological support the Discourse Analysis (DA) looking for evidence which discursive mechanisms grounded the analyzed documents. That way, we consider the said in a indivisible relation with the unsaid, mobilizing categories that helped us in search of understand how the ideology and the history weave senses. The association of DA to the Latin American Postcolonial Studies enabled the identification of "symptoms" of the coloniality working on the constituition of meanings that work on the imaginary by which organizes the brazilian society. The data analyzed signalized that the DICT are inserted in the schools with instructionist purposes, based on the technology comsumption and not on the authorship and/or production of them, indicating Brazil as a country still under the effects of colonization.

Keywords: Discourse Analysis; Latin American Postcolonial Studies; Informatics in Education Policy; Formation.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|---|---|
| AD | Análise do Discurso |
| ACD | Análise Crítica do Discurso |
| ANPED | Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CONSEDE | Conselhos Estaduais de Educação |
| EDUCOM | Projeto Brasileiro de Informática na Educação |
| EDUMATEC | Educaçao Matemática e Tecnológica |
| MEC | Ministério da Educação |
| NTE | Núcleo de Tecnologia Educacional |
| PROINFO | Programa Nacional de Tecnologia Educacional |
| PRONINFE | Programa Nacional de Informática Educativa |
| PROUCA | Programa Um Computador Por Aluno |
| SED | Secretaria de Educação a Distância |
| SEED | Secretarias Estaduais de Educação |
| SMED | Secretarias Municipais de Educação |
| UNDIME | União de Dirigentes Municipais de Educação |

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1: Dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes ..... 23**
**Quadro 2: Trabalhos do Banco de Dados da Anped ..... 31**
**Quadro 3: Trabalho do Banco de Dados do Edumatec ..... 35**
**Quadro 4: Organização dos Dados ..... 127**

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1: Construção e Organização do *Corpus*.....42**
**Figura 2: Triângulo da Formação.....88**
**Figura 3: Gráfico da Matriz de Análise dos Projetos de Inclusão Digital.....117**
**Figura 4: Sequência da Organização do *Corpus*.....124**
**Figura 5: Modelos de sociedade presentes no *Corpus* .....128**

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO** ..... **15**

**O banco de teses e dissertações da capes** ..... **22**

**O banco de dados da anped** ..... **29**

**Banco de dados do mestrado em educação matemática e tecnológica (edumatec)** ..... **34**

**o banco de dados do simpósio de hipertexto e tecnologias na educação** ..... **36**

**1 PERCURSO METODOLÓGICO: AS CONTRIBUIÇÕES DA AD PARA TESSITURA DA PESQUISA** ..... **40**

1.1 CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO *CORPUS* ..... 41

1.2 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E TEÓRICA DA AD FRANCESA EM SUA VERTENTE PECHEUTIANA ..... 49

**1.2.1 A AD no Brasil** ..... 53

**1.2.2 Conceitos gerais** ..... 55

**2 COLONIALIDADE, POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO E TECNOLOGIAS: TRAJETOS DE SENTIDOS E REDES DE FILIAÇÕES** ..... **68**

2.1 CENÁRIO ENUNCIATIVO: AS INFLUÊNCIAS DO PROCESSO COLONIAL ..... 70

**2.1.1 Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos: conceitos base** ..... 71

**2.1.2 Um percurso de sentidos: o discurso da colonização** ..... 80

2.2 FORMAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA ..... 86

2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ..... 94

**2.3.1 Política de Informática na Educação: Contexto de influência** ..... 97

2.4 DISCURSO TECNOLÓGICO E SUAS IMPLICAÇÕES NA POLÍTICA DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ..... 108

**2.4.1 Inclusão/exclusão digital (social)** ..... 113

**2.4.2 Os sentidos da inclusão de TDIC nas escolas públicas: entre riscos e promessas** 118

**3 MATERIALIDADE, INTERPRETAÇÃO, SENTIDOS E DISCURSOS: A ANÁLISE EM QUESTÃO** ..... **123**

3.1 SENTIDOS DOS DOCUMENTOS ..... 127

**3.1.1 Sentidos de Sociedade** ..... 128

**3.1.2 Sentidos de Aluno** ..... 137

**3.1.3 Sentidos sobre Conhecimento** ..... 145

**3.1.4 Sentidos de Formação** ..... 153

3.1.4.1 Formação Sociopsicológica ..... 154

3.1.4.2 Formação Didática ..... 159

3.1.4.3 Formação Profissional ..... 163

3.2 FINALIDADES CONTIDAS NOS DOCUMENTOS ..... 167
**3.2.1 Promover a Inclusão Digital** ..... 169
**3.2.2 Proporcionar Formação Profissional** ..... 177
**3.2.3 Modernização da Formação dos Alunos** ..... 183
**4 CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS ..... 191**
**REFERÊNCIAS ..... 198**

## INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo compreender as marcas da colonialidade contidas nos discursos de documentos integrantes da política de inserção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação básica. Para tanto, examinamos a discursividade de documentos do Ministério da Educação, a saber: Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo (1997), Programa um Computador por Aluno - Prouca (2007) e a publicação do Ministério de Ciências e Tecnologias denominada Sociedade da Informação no Brasil - Livro Verde (2000).

Foram alicerces teóricos desse trabalho a Análise de Discurso Francesa - AD Pêcheux (2008, 2014a, 2014b) e Orlandi (2008, 2012, 2013) em diálogo com os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos (GROSFOGUEL, 2008; MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2000; WALSH, 2008). Essa aproximação constituiu-se em virtude de entendermos que as marcas da colonização são reeditadas e se fazem presentes nesses documentos, atuando diretamente nos objetivos incorporados pela Política de Informática na Educação[1].

A escolha do objeto de estudo está atravessada por motivações de ordem pessoal, responsáveis pelo cultivo do interesse no tema de estudo evidenciado. Tais motivações resultaram da vivência acadêmica como bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) Infoinclusão[2], que proporcionou a oportunidade de pesquisar sobre, e vivenciar o uso de tecnologias digitais pelos professores da rede municipal de Caruaru-PE. A partir das trocas realizadas com esses profissionais, nos deparamos com algumas das tantas dificuldades na incorporação dos recursos tecnológicos, muitas delas resultantes do modelo vertical de política pública de inserção de TDIC nas escolas.

Assim, na ocasião, inferíamos que os programas oficiais já chegavam às escolas desencadeando um sem número de contratempos relacionados tanto à insuficiente formação dos professores para uso dos recursos da TDIC, quanto à precária infraestrutura escolar que, em alguns casos, não apresentam sequer rede elétrica adequada. Assim, a vivência dessas

[1] De acordo com Castro (2011), nas portarias e decretos governamentais, o conjunto de ações, programas, projetos etc. direcionados à inserção de TDIC na educação são nomeados de Política de Informática na Educação.

[2] O projeto PET Infoinclusão, demanda da cultura e direito de todos, alocado no Centro Acadêmico do Agreste (CAA), cidade de Caruaru-PE, pertencente à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), desenvolve ações voltadas à melhoria do ensino por meio de inserção de tecnologias digitais, nos processos de ensino e aprendizagem das escolas de rede básica de ensino público da região. Mais informações disponível em: https://petinfoinclusaoufpe.files.wordpress.com/2012/02/edital-pet-ufpe-caa-infoinclusao-demanda-de-cultura-direito-do-todos.pdf

situações nas escolas despertou-nos curiosidades referentes à política que institui os programas, esperando distinguir nelas algumas das razões que explicassem o insucesso da Política de Informática na Educação. Em suma, a experiência mencionada suscitou questionamentos a respeito da constituição do discurso governamental que institucionaliza as ações de inserção de TDIC nas escolas, mais precisamente a respeito dos objetivos e possibilidades que apresentam ao seu público-alvo. Esses questionamentos culminaram no interesse de realizar uma pesquisa científica direcionada à compreensão da realidade já posta e apresentada aos atores escolares.

No que concerne à relevância do trabalho, destacamos que essa é fruto do entrelaçamento de duas instâncias: a social e a acadêmica. Entendemos ser a relevância social da pesquisa sua eventual contribuição na reflexão de sentidos subjacentes à política nacional que implementa a inserção e o uso de computadores e *tablets* nas escolas públicas brasileiras. A relevância acadêmica reside na importância de se tratar da Política de Informática na Educação a partir de um olhar discursivo, como uma prática cotidiana de crítica.

Importa mencionar ainda que a Política de Informática na Educação consumiu grandes somas de recursos públicos, sobretudo no fim dos anos de 1990 e primeiro decênio dos anos 2000, para execução de programas de distribuição de computadores com resultados pouco exitosos no que diz respeito ao uso eficiente no cotidiano da escola pública. Esse fato ratificou a opção de investigar as finalidades da inserção de TDIC, concentrando a análise na discursividade dos três documentos anteriormente mencionados.

Convocamos a AD pecheutiana como abordagem teórico-metodológica, com objetivo de cumprir a empreitada proposta pela pesquisa. Essa abordagem contribuiu disponibilizando subsídios para, segundo Frederico Carvalho (2008), perfurar a superficialidade da língua e chegar ao lugar no qual a ideologia e a história tecem sentidos por sujeitos interpelados, tanto pela força do inconsciente quanto pela força da ideologia.

Privilegiamos a investigação do discurso governamental, via AD, devido às possibilidades analíticas concedidas pela disciplina para compreensão da realidade. No discurso, segundo Marcela Laureano (2008), é possível encontrar, entre a presença e ausência de palavras, materializadas as intenções, os valores, as expectativas, os objetivos, etc. que, de modo simultâneo, modelam e são modelados pela realidade.

Dessa forma, como afirma Pêcheux (2014b), o discurso é o terreno no qual os sentidos que constituem sujeitos/objetos/realidades podem ser identificados através do cruzamento da língua com a história. A partir dessa linha de raciocínio, julgamos importante investigar que

sentidos constituem o discurso governamental no que diz respeito em particular à política de inserção de TDIC na escola pública, dado que os efeitos desse discurso são potencialmente capazes de restringir ou ampliar oportunidades de formação para os estudantes desta instituição.

Nessa linha de raciocínio, analisamos em três produções discursivas aquilo que o discurso governamental materializa a respeito do que o país acha conveniente/produtivo oferecer, enquanto formação com e  para o uso da tecnologia, ao aluno da escola pública. Diante do exposto, partimos da premissa de que as ações governamentais são formuladas para atender a um padrão específico de escola e de aluno, ainda tocado pelos efeitos da colonização. Em outras palavras, as políticas endereçadas à educação são orientadas pela eleição daquilo ao qual faz jus um aluno de escola pública como também daquilo que se acredita que ele tenha capacidade intelectual de usufruir.

O arranjo descrito, em nosso entendimento, possui como pilares de sustentação o que os autores filiados aos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos denominam de Colonialidade do Ser, Colonialidade do Saber e Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2000). Analisamos discursos atravessados e constituídos na/pela formação discursiva da colonização, estabilizado nas teias da história. Vale ressaltar que a história, nesse caso, não responde ao tempo cronológico rigidamente marcado pela ciência moderna, mas sim aos sentidos e sua duração nas tramas discursivas.

Assim, pelo fato de considerarmos os documentos aqui analisados como parte integrante de uma política socialmente, politicamente e historicamente situada, percebemos a presença ainda atuante da lógica imposta pelo regime colonial vivenciado em nosso continente. Tal lógica materializa-se nos interdiscursos, memórias do dizer e formações discursivas que até hoje (re)produzem no país o "espírito" de colônia. Esse fato gera consequências no modo de organização da sociedade brasileira, influenciando novos acontecimentos e operando no plano da ideologia.

A identificação dessa característica, da constituição da sociedade brasileira, nos fez buscar respaldo na corrente teórica dos Estudos Pós Coloniais Latino-Americanos, recorrendo às categorias: Colonialidade do Ser; Colonialidade do Saber; Colonialidade do Poder, Racialização, entre outras. Fizemos, como se disse, uso das contribuições de Quijano (2000), Mignolo (2007), Walsh (2008), entre outros autores, no intuito de identificar os sentidos do discurso colonial que marca as finalidades assumidas pelo governo no que concerne à formação dos alunos para uso e apropriação da linguagem tecnológica.

Diante do exposto, defendemos que o discurso colonial continua produzindo evidências a respeito da nossa sociedade, trabalhando tanto a exclusão quanto a fixação de certos sentidos. Desse modo, produz um imaginário e, nos termos de Orlandi (2008), coloca uma "marca de nascença" no brasileiro que reverbera na composição da nossa sociedade. Dentre as muitas consequências desse discurso, destacamos sua materialização na Política de Informática na Educação tomando como foco de análise a formação destinada aos estudantes da escola pública. A categoria "formação" foi escolhida para iluminar nosso trajeto e facilitar a identificação de marcas de colonialidade nos discursos analisados.

As discussões a respeito dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, às quais tivemos acesso em uma disciplina no mestrado, alertou-nos para o fato das sequelas do processo de colonização ainda atuarem em nós de modo a influenciar a organização da sociedade brasileira até os dias de hoje. Partindo desse panorama, tomamos os conceitos fundados por autores filiados a essa corrente teórica como a moldura enunciativa dentro da qual os discursos adquirem e conferem sentidos. Ou seja, o contexto de produção discursiva no qual sentidos são produzidos e difundidos.

A disciplina mencionada promoveu aproximações com as raízes históricas que ajudaram/ajudam a explicar a constituição do contexto social, político, cultural e econômico brasileiro ao longo do tempo. Por meio dela, nos aproximamos dos conceitos que caracterizaram o contexto enunciativo tomado para análise. A observação desse aspecto é importante devido ao valor atribuído por Pêcheux (2014a) ao local sócio-histórico que engloba os enunciados, uma vez que eles atuam enfaticamente na configuração dos sentidos estabilizados em determinado contexto.

De volta à categoria "formação", acrescentamos que essa se revelou um foco de investigação fecunda para análise que se pretendia fazer do discurso governamental. Isso ocorreu porque essa categoria viabilizou a delimitação dos discursos disponíveis para análise, configurando-se naquilo que Jean-Jacques Courtine (2009) nomeou de Discursos de Referência. Assim, os discursos sobre formação funcionaram como fio orientador dos discursos mobilizados na pesquisa, sendo que, através deles, identificamos e compreendemos as marcas da colonialidade contidas nos documentos que integram a política de inserção de TDIC na educação básica.

Nessa esteira, construímos o *corpus* da pesquisa a partir da escolha de três documentos que expressam os ideais e os delineamentos da Política de Informática na Educação, apontando os discursos que disputam espaço rumo à estabilização de sentidos concernentes à

formação dos alunos, discursos esses incorporados e divulgados pelos textos institucionais. São eles por ordem cronológica: As diretrizes do Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo, lançadas no ano de 1997; a obra Sociedade da Informação no Brasil - Livro Verde, divulgado em 2000 pelo Ministério da Ciência e Tecnologia; e o Projeto Base do Programa Um Computador por Aluno - Prouca, apresentado em 2007.

As diretrizes do ProInfo compõem um documento que lançou o referido programa em 1997; nelas o governo apresenta a proposta e aponta para diretrizes a serem cumpridas e objetivos a serem alcançados pelo público ao qual ele é destinado. Esse programa, em vigência até os dias de hoje, configurou-se como uma das mais amplas ações do governo para inserção de tecnologias nas escolas públicas brasileiras.

A Sociedade da Informação no Brasil, de ora em diante citado apenas como Livro Verde, nome pelo qual é mais conhecido, resultou de um estudo fomentado no ano de 1996 pelo Ministério da Ciência e Tecnologia para viabilizar o Programa Brasileiro para a Sociedade da Informação. Apresentado à sociedade em 2000, recebeu esse nome porque surgiu como projeto ainda em fase de construção, aberto à população e por isso "verde". O documento incorpora em sua agenda o compromisso do país em universalizar o acesso às tecnologias digitais.

O projeto base do Prouca foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2007 e versa sobre as diretrizes básicas para a implementação e desenvolvimento do projeto Um Computador por Aluno – UCA em escolas públicas, levando em conta aspectos pedagógicos e de infraestrutura.

A análise do *corpus* nos colocou diante de disputas discursivas como, por exemplo, aprendizagens voltadas para criatividade e aprendizagens voltadas para domínio operacional, constituindo sentidos antagônicos, cada qual pleiteando hegemonia, para deslocar certas compreensões em detrimento de outras. A título de ilustração destacamos o seguinte extrato do ProInfo (1997) no qual a incorporação das tecnologias no espaço escolar representa: "um desafio à pedagogia tradicional, porque significa introduzir mudanças no processo de ensino-aprendizagem e, ainda, nos modos de estruturação e funcionamento da escola e de suas relações com a comunidade" (p.07). Nesse caso específico o documento concebe as TDIC a partir de lentes mais dinâmicas, entendendo que sua inserção deve vir acompanhadas de outras mudanças que podem acrescentar mais qualidade ao processo de ensinar e aprender via TDIC.

No mesmo documento, entretanto, detectamos construções discursivas que acabam por restringir às potencialidades das TDIC a uma racionalidade tecnicista preferencialmente preocupada com a formação de mão-de-obra. Conforme exposto no seguinte trecho:

> A capacidade de gestão e de processamento de informações na sociedade atual caracteriza a competição entre as diferentes realidades produtivas, requerendo dos indivíduos intuição, criatividade, agilidade de raciocínio associada ao manejo da tecnologia e maior conhecimento técnico. (PROINFO, 1997, p.03).

Dessa forma, entendemos que os documentos são perpassados por vozes, muitas vezes dissonantes, que lhes atribuem sentidos múltiplos, localizados em formações discursivas distintas. O caráter contraditório do discurso possibilita que ele seja passível de muitas interpretações e cultive, no mesmo terreno, mais de um sentido.

Com a finalidade de historicizar o nosso objeto de estudo recorremos às pesquisas científicas que precedem a essa e que compõem uma memória discursiva sobre a problemática aqui abordada. O mapeamento dos saberes concernentes ao objeto estudado, bem como o mais preciso recorte possível desse é fundamental para se operar o resgate das produções científicas relacionadas ao campo de investigação estudado, que no nosso caso se refere à Política de Informática na Educação. Nas palavras de Maingueneau (2013, p.62): "O discurso só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos, lugar no qual ele deve traçar outros sentidos".

Desse modo, acessamos quatro bancos de dados com o intuito de identificar as bases teóricas que orientam as produções científicas alinhadas ao nosso tema, fato esse que contribuiu com a construção, delimitação e discussão teórica do nosso objeto de estudo. Desta feita, analisamos trabalhos alocados nos seguintes bancos de dados: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Banco de Dissertações do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática e Tecnologica; e Anais do Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação. Doravante citados respectivamente como: Capes, ANPEd, Edumatec e, por fim, o Simpósio de Hipertexto. As razões dessa seleção serão apresentadas a seguir.

Recorremos a ANPEd por sua importância no cenário de pesquisa em educação, pois configura-se como uma das principais instituições do país na área, reunindo pesquisadores renomados para debater temas importantes para a educação. O Banco de Teses e Dissertações da Capes foi escolhido porque abriga uma expressiva quantidade das teses e dissertações

produzidas em todo o território nacional, sendo, portanto, uma base que não poderia ser desconsiderada, tamanha a sua relevância e representatividade.

Em busca de selecionar um Programa de Pós-Graduação específico na área de tecnologias educacionais, chegamos até o Edumatec, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que, além de produzir discussões referentes ao emprego das TDIC na educação, pertence à mesma instituição da qual fazemos parte, fato importante para entendermos os discursos mobilizados sobre o tema nesta universidade. Por último, visitamos o banco de dados do Simpósio de Hipertextos e Tecnologias na Educação, evento organizado pela UFPE, que reúne pesquisadores de todo o país para debater temas relacionados à inclusão das TDIC na educação. O fato de o Simpósio ser um evento específico sobre a temática das tecnologias na educação torna-o um importante indicador dos temas que são desenvolvidos pelos pesquisadores da área.

A busca nos referidos repositórios teve como ponto orientador a procura por trabalhos com temática correspondente à análise dos sentidos do discurso colonial que orientaram, a partir da formação destinada aos alunos, a inserção das TDIC nas escolas públicas presentes nos documentos do ProInfo, Livro Verde e Prouca. A observação do critério mencionado guiou o processo de seleção de trabalhos, delimitando o universo de escolhas possíveis. Durante o percurso de garimpagem nos repositórios constatamos, até onde conseguimos observar, a inexistência de trabalhos que tratassem especificamente das marcas da colonialidade contidas nos documentos mencionados.

Diante do exposto, optamos por reorientar a busca visualizando as pesquisas que tivessem como objeto de estudo algum dos três documentos que compõem o nosso *corpus*, observando se dentre seus objetivos figuravam a caracterização, avaliação ou análise desses documentos. Dessa maneira, ainda que o objetivo da nossa pesquisa não tenha sido totalmente contemplado, pudemos localizar o objeto de estudo em uma discursividade que já fala antes, produzindo memórias com acesso ao processo histórico, responsável pela produção e sedimentação (ainda que provisória) dos sentidos no tecido social.

Esse percurso mostrou-se importante tanto para propiciar melhor enquadramento do nosso objeto de estudo, quanto para estabelecer diálogos com os autores que se propuseram a estudar a Política de Informática na Educação, na qual os três documentos se inserem. É importante mencionar que, para a análise das pesquisas alocadas nos bancos de dados, consideramos, a saber: sua problemática; pressupostos; objetivos; abordagens teóricas e resultados.

Nas subseções seguintes descrevemos os resultados das buscas realizadas nos bancos de dados mencionados. Para tanto, explicitamos gestos de interpretações feitos a partir do contato com os trabalhos analisados.

**O banco de teses e dissertações da Capes**

Consultamos trabalhos do Banco de Teses e Dissertações (BTD) da Capes do ano de 2011 e 2012.[3] Diante da vasta quantidade de pesquisas alocadas nesse repositório, orientamos nossa busca a partir de palavras-chave relacionadas aos objetivos estabelecidos para o levantmanto bibliográfico. Foram elas: TDIC e Políticas Públicas; TDIC e Programas Oficiais; TDIC e Programas de Inclusão Digital; ProInfo; Prouca; Livro Verde; Formação e Política de Informática na Educação; e Discursos sobre Formação na Política de Informática na Educação.

A escolha dessas palavras-chave justifica-se pela relação que se quis estabelecer entre o objetivo do nosso trabalho e as temáticas similares produzidas por outros autores. Além do mais, nos interessava encontrar discussões capazes de colaborar com subsídios teóricos para descrição dos documentos analisados. O olhar sobre o banco de dados nos pareceu profícuo porque indicava os sentidos arregimentados nas produções científicas e possibilitou reflexões teóricas a respeito das visões constituídas sobre os documentos alvo de nossa análise.

Do repositório da Capes retiramos quatro pesquisas que atendiam aos objetivos descritos anteriormente. Ressaltamos a relevância dos trabalhos selecionados tanto para a delimitação do objeto de estudo quanto para auxiliar na discussão teórica a respeito da problemática abordada. Importa dizer que três desses quatro trabalhos debruçaram-se sobre algum dos documentos integrantes do nosso *corpus* a partir das lentes fornecidas pela AD.

No período de tempo que vai de 2011 a 2012, foram defendidas três teses e uma dissertação, todas relativas à análise de políticas educacionais e que tinham como foco a inserção das TDIC na educação básica. Pontuamos que o percurso feito em cada estudo contribuiu significativamente para entendermos a memória discursiva que confere sentidos ao

[3] Escolhemos esse recorte temporal dada a não disponibilização, pela CAPES, de outro período, em virtude de readequação da plataforma.

processo de criação do ProInfo, Livro Verde[4] e Prouca, ainda que não tivessem como foco a análise dasmarcas da colonialidade contidas nestes documentos.

De modo genérico, os quatro trabalhos, guardadas suas distinções, tomam como eixo articulador comum a discussão sobre os caminhos e as características das principais iniciativas do governo brasileiro para inserir as TDIC nas escolas públicas. Dentre as quais, destacamos aquelas mais relacionadas aos objetivos do nosso trabalho. São elas: o ProInfo e o ProUCA, enfatizando o processo de constituição desses programas. No que concerne ao Livro Verde, cumpre mencionar a ausência de quaisquer trabalhos programa, no período observado.

No quadro a seguir, apresentamos as pesquisas organizadas em ordem decrescente a partir do ano de defesa:

**Quadro 1: Dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes**

| Autor | Instituição | Ano | Título do Trabalho |
|---|---|---|---|
| Maristela C. Sarian | UNICAMP | 2012 | A injunção ao novo e a repetição do velho: um olhar discursivo ao Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA) |
| Sandra L. W. Straub | UNICAMP | 2012 | Política de Informática na Educação: o discurso governamental |
| Carmem L.F. Oliveira | UNIRIO | 2011 | Políticas Públicas de Informática Educativa: as lições do colégio Pedro II |
| Márcia C. e Castro | PUC-RJ | 2011 | Enunciar Democracia e realizar o Mercado: Políticas de Tecnologia na Educação até o ProInfo Integrado |

Fonte: http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/ acesso em julho de 2015.

Os quatro trabalhos, apesar de suas distintas ênfases, como já sugerem os títulos, apresentam pontos de aproximação. A título de exemplo, em todas as pesquisas o contexto social no qual os programas estão inseridos é analisado explicitando, através da historicização dos fatos, quais as condições econômicas, políticas e sociais que contribuíram para atribuir sentidos às ações de inserção de tecnologias na educação básica. Seguindo essa linha de raciocínio, as autoras indicam que as iniciativas do governo brasileiro em investir na inserção

[4] Apesar de não termos encontrado, a partir das palavras-chave citadas, nenhum trabalho que fizesse menção direta ao Livro Verde, o contexto de produção discursiva destacado nos trabalhos forneceu indícios para que pensássemos as condições que demandaram o surgimento desse documento.

de TDIC na escola pública se deram, majoritariamente, para atender a interesses do mercado neoliberal, que se mostra sempre ávido por mão de obra qualificada.

Maristela Sarian (2012) desenvolveu, em sua tese de doutoramento, um estudo direcionado à compreensão dos sentidos produzidos pelo discurso governamental sobre o Programa um Computador por Aluno (Prouca). A autora teve como objeto de estudo os sentidos mobilizados e estabilizados em torno desse programa. Nessa esteira, ela se propôs a analisar o contexto de produção das políticas de tecnologia educacional que adentrou o espaço escolar, concedendo especial ênfase ao Prouca, tema central de sua investigação.

Filiada à AD pecheutiana, a autora discorreu sobre o contexto de produção discursiva desencadeador do referido programa, enfatizando sua constituição enquanto uma política pública que visa à inclusão digital. Apesar de o Prouca preconizar a instauração do novo, prometendo inovações através do uso dos aparelhos distribuídos, Sarian (2012) demonstrou que o discurso inovador não se sustenta em sua implementação, já que não instaura sentidos de ruptura com o modelo educativo em voga nas escolas, no qual prevalece a lógica quantitativa para "absorção" de conteúdos.

Entre os achados da pesquisa é destacada a hierarquia estabelecida entre os formuladores dos programas, dentre os quais estão os professores universitários e os executores, professores da educação básica, fato que expressa, na letra da lei, as relações díspares que acentuam a divisão social do trabalho. Ou seja: a política coloca de um lado aqueles que estão autorizados a produzir sentidos, por realizarem um trabalho intelectual e, de outro, professores que são destinados a cumprir as prerrogativas formuladas, por desenvolverem um trabalho considerado de menor prestígio social. Tal questão, segundo a autora, apresenta implicações diretas nas atividades de formação docentes previstas pelo programa, geridas por formuladores que, muitas vezes, guardam certo distanciamento das realidades para quais prescrevem direcionamentos.

Ainda que de modo indireto nas conclusões de seu trabalho, Sarian (2012) aborda as finalidades que orientam a inserção de TDIC pelo Prouca no que tange à formação dos alunos. Ela ressalta que o programa demonstra grande preocupação em capacitar o sujeito para atender a um mercado de trabalho, no qual a apropriação da linguagem tecnológica adquire especial estatuto. Nesse sentido, o trabalho alinha-se ao nosso em duas direções: a primeira diz respeito à perspectiva discursiva incorporada na discussão do Prouca, e a segunda aponta indicações para pensar a formação ofertada pelo programa aos alunos da escola pública.

Sandra Straub (2012), fundamentada nas contribuições teóricas e metodológicas da AD materialista francesa, analisa em sua tese de doutorado o discurso governamental referente às tecnologias de informação e de comunicação – TICs[5] na educação pública, tendo como material de análise os documentos do ProInfo e os discursos de representantes do governo proferidos durante o lançamento de um programa direcionado a inclusão digital no estado do Mato Grosso. Para tanto, traça como objetivo de pesquisa compreender, com a abrangência de uma década (1997 - 2007), que sentidos vão se construindo para a educação no discurso governamental da implementação das TICs pelo ProInfo e Telecomunidade na região norte do Estado de Mato Grosso.

O trabalho da referida autora nos interessa porque, além de analisar um documento que também é componente do nosso *corpus,* contribui com a discussão a respeito do contexto de produção discursiva que influenciou as políticas públicas destinadas à incorporação de TDIC na educação. Nas primeiras linhas do estudo, Straub (2012) alude ao fato de que as memórias discursivas apontam para sentidos produzidos a partir de formações discursivas que têm o liberalismo e o neoliberalismo como ponto estruturante da política de inserção de TDIC na rede pública de ensino.

O trabalho realçou a formulação e a circulação dos sentidos atribuídos ao uso das TDIC, observando a constituição da Política de Informática na Educação. Como resultados da pesquisa, a autora enfatizou que os sentidos constituídos no discurso governamental foram determinados pelas condições de produção na qual a sociedade brasileira está inscrita, que é essencialmente neoliberal. Desse modo, é atribuída à tecnologia a função de aprimorar o sistema educacional por meio da distribuição de equipamentos nas escolas.

Nessa esteira, defendeu que o discurso da inclusão digital ganhou grande notoriedade sendo significado como requisito para a inclusão social, com o olhar voltado para a diminuição do hiato existente entre escola pública e escola privada. Em síntese, a autora afirmou que as tecnologias se apresentam na discursividade do *corpus* como educação para o futuro, capaz de promover os liames necessários entre escola e mercado. No que concerne à Política de Informática na Educação, sugeriu que aquela está pautada na universalização do acesso aos recursos tecnológicos através da distribuição de equipamentos nas escolas, incorporando tons compensatórios; em outras palavras, baseado no suprimento de faltas

[5] Sigla escolhida na tese.

“crônicas” das quais padecem muitos dos sujeitos que frequentam as instituições de ensino públicas.

Percebemos, através dessa apresentação panorâmica do trabalho de Sarian (2012), que o ProInfo foi analisado levando em conta sua alocação no cenário das políticas de informática na educação. Graças à essa característica pudemos traçar pontos de aproximação, sobretudo nas discussões que referenciam o movimento discursivo que alicerça as políticas educacionais voltadas à inserção de TDIC nas escolas públicas.

Outro trabalho que franqueou um diálogo com o nosso foi a dissertação elaborada por Carmen Lídia Oliveira (2011), que apresentou como objetivo geral: analisar as políticas de Informática Educacional do Colégio Pedro II, destinadas aos discentes dos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa nos interessou devido à discussão empreendida no primeiro capítulo que trata do cenário de constituição das políticas de informática na educação brasileira. Esse capítulo alinha-se ao segundo objetivo específico traçado pela autora, a saber: mapear as principais políticas públicas advindas da esfera central, relacionadas à Informática Educativa Brasileira. Com esse objetivo específico, pudemos encontrar linhas de aproximação com o nosso objeto de estudo, atendendo, a nosso ver, a intenção de dialogar com trabalhos direcionados à discussão das políticas de informática na educação.

A autora esmiuçou o percurso histórico no qual está inserida a Política de Informática na Educação, destacando que as primeiras experiências com uso de tecnologia na educação brasileira remontam aos anos de 1950. À época, as universidades públicas foram responsáveis pela introdução do computador na educação, utilizando-os de início como ferramenta auxiliar na feitura das pesquisas e, em um segundo momento, iniciado a partir da década de 1960, como instrumento de organização administrativa do ensino superior.

Oliveira (2011) sumarizou os principais programas de inserção de tecnologias nas escolas, pensados a nível federal. São eles: Projeto Brasileiro de Informática na Educação (Educom), implementado em julho de 1984, cujo objetivo principal era o de produzir as diretrizes da política de informática educativa; Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de primeiro e segundo graus (Formar), constituídos em duas fases. O Formar I realizou-se entre junho e agosto de 1987 e teve como principal propósito a formação de professores para instalação dos laboratórios de informática. Já o Formar II, que aconteceu no ano de 1989, foi destinado à implementação dos Centros de Informática na Educação Tecnológica.

A autora destacou ainda o Programa Nacional de Informática na Educação (Proninfe), aprovado através da Portaria MEC/SG nº 27, de sete de março de 1990. O objetivo principal do programa consistia em desenvolver insumos para alavancar a informática educativa no país. E, por último, o Programa de Informática na Educação (ProInfo), instituído em nove de abril de 1997 pela Portaria 522. De acordo com a autora, o ProInfo visa contribuir com a melhoria da qualidade do processo educativo, via TDIC. Na escolha dos programas analisados, percebemos que a autora não privilegia o ProUCA e nem o Livro Verde.

Em síntese é destacado, que a política de informática endereçada à escola pública, a partir da década de 1980, foi influenciada pela comunidade acadêmica, ou seja, intelectuais de universidades brasileiras que demonstraram interesse pela área. O entendimento dos educadores era o de que a inserção de computadores não resolveria, *per si*, os problemas educacionais brasileiros, sendo os entraves sentidos para inserção das tecnologias na sala de aula de natureza política, que precisariam, portanto, ser resolvidos nessa instância.

A intenção da autora ao delinear o panorama histórico da informática educativa no Brasil alinha-se às nossas pretensões com o levantamento bibliográfico na medida em que auxilia na compreensão do processo histórico responsável pelo surgimento dos três documentos aqui analisados. Nessa direção, diante da pesquisa de Oliveira (2011), a nossa objetiva aprofundar a discussão da Política de Informática na Educação, acrescentando a análise mais dois fatos discursivos importantes na constituição da política, com foco nas marcas da colonialidade atreladas à formação dos estudantes.

Por último, destacamos o trabalho de Claudia Castro (2011), afirmando, de antemão, que dentre os estudos localizados no banco de dados da Capes, este foi o que mais ofereceu subsídios para discussão teórica das políticas de informática na educação e, no interior delas, dos documentos alvo de nossas análises. Orientada pela proposta metodológica da Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richardo Bowes (1992), o trabalho teve como objetivo geral analisar os contextos de influência e de produção do texto da atual política de informática na educação.

É importante destacar o levantamento bibliográfico realizado pela autora, em seis periódicos científicos, na área de educação, com *qualis* A pela Capes, no qual foi constatada a escassez de trabalhos que tratassem das políticas de informática na educação. Dos 2.517 (dois mil quinhentos e dezessete) resumos analisados, foram localizados nove artigos que faziam referência à política brasileira de tecnologia na educação. Tal ausência, também percebida no

nosso levantamento, ratifica a importância de lançar luzes sobre a referida temática, buscando maiores compreensões a seu respeito.

No título do seu trabalho, Castro (2011) já sugere que as políticas de tecnologia na educação se apresentam "enunciando democracia", mas na verdade "realizam o mercado", envergando-se para o atendimento de necessidades e interesses dos setores produtivos. A autora traça de modo aprofundado o percurso histórico da referida política, realçando as tensões existentes entre a busca pela autonomia tecnológica do país e as pressões realizadas pelo mercado externo.

Nesse sentido, Castro (2011) aponta que as políticas de tecnologia na educação desenvolveram-se no Brasil no período de 1970 a 1990, de forma paralela às políticas gerais de educação. Nesse interim, ao passo que as políticas gerais eram submetidas à tutela dos organismos internacionais, aquelas ligadas ao desenvolvimento da informática prestavam-se a fins protecionistas e nacionalistas, demarcados pelo governo militar. O contexto ufanista vivenciado à época conferiu à política de tecnologia educacional tons sigilosos, fato que pode ter contribuído com o silenciamento observado a respeito do tema nas pautas reivindicatórias dos movimentos sociais.

O caráter sigiloso de tais políticas começou a ser modificado mediante a quebra da reserva de mercado para produtos ligados à informática em 1992. Nesse período foi iniciada a submissão das tecnologias educacionais à capitaneação estrangeira, já bem consolidada em outros setores educacionais. Contudo, a autora ressaltou que a flexibilização do mercado com a consequente intromissão dos agentes internacionais manteve o contexto de formulação das políticas vivenciado durante o governo militar, isto é, as decisões permaneceram restritas à instância federal de gestão.

Em síntese, Castro (2011) destacou que o desenvolvimento das tecnologias educacionais anda de braços dados com as transformações ocorridas no modelo de produção capitalista. Graças a isso, o mercado pôde extender suas exigências ao setor educacional, empurrando-o para o cerco de suas influências. As ações governamentais se autojustificam pelo sentido estabilizado a respeito da necessidade de inserção de equipamentos tecnológicos nas escolas, amparados pelo discurso da inclusão digital.

Diante do exposto, destacamos que o trabalho de Castro (2011) constituiu-se como um achado importante para a construção do nosso objeto de estudo. Encontramos nele, além de discussões teóricas que apresentam o trajeto histórico percorrido pela Política de Informática

na Educação, formulações que nos fizeram (re)pensar nosso tema, fato que contribuiu para sua melhor delimitação.

**O banco de dados da ANPEd**

Analisamos os discursos veiculados na ANPEd concernente à Política de Informática na Educação, observando especialmente o ProInfo, Livro Verde e Prouca, no intuito de captar os direcionamentos tomados por essa temática nos últimos quatorze anos (2000/2013). Escolhemos esse intervalo temporal a partir de dois critérios. O primeiro diz respeito à intenção de vislumbrar o debate científico instaurado a partir de momentos iniciais de divulgação dos documentos (ProInfo, Livro Verde, Prouca). O segundo se explica com o fato de que a divulgação dos trabalhos no site oficial da instituição ter se iniciado a partir do ano 2000, na vigésima terceira reunião, portanto não teríamos acesso às reuniões anteriores, mesmo sabendo que para atender efetivamente o critério anterior seria ideal começar a revisão pelo ano de 1997, quando as diretrizes do ProInfo, documento mais antigo do *corpus*, foram lançadas.

Recorremos aos trabalhos apresentados na modalidade de comunicação oral em todos os Grupos de Trabalho (GT) da associação por apresentarem pesquisas científicas completas ou em andamento, muitas das vezes mais encaminhadas do que àquelas submetidas à modalidade de pôsteres. Principiamos a busca por meio da leitura dos títulos e, uma vez encontrada alguma das palavras-chave utilizadas também na busca no repositório da Capes, mencionadas na seção anterior, procedemos à leitura do resumo, para só então realizar a leitura integral dos trabalhos que, através do resumo, demonstrassem proximidades com o nosso objeto de estudo. Feita a coleta de todos os trabalhos demarcados no nosso tema de interesse, o passo seguinte foi o de agrupá-los a partir de temas afins, com a pretensão de entender as principais temáticas abordadas pelos pesquisadores da área nos últimos anos.

No portal da ANPEd, localizamos duzentos e treze (213) trabalhos com discussões relacionadas às TDIC. Percebemos que a discussão sobre a temática diluiu-se entre vários GTs indicando as múltiplas relações que são estabelecidas com o tema, devido ao seu caráter abrangente. Contudo, destacamos o GT 16 (dezesseis) como o principal grupo de trabalho dedicado à discussão da relação entre tecnologias e educação. Segundo Pretto (2009), o referido GT foi criado com o intuito de abordar aspectos da comunicação na educação, mas, ao longo do tempo, o grupo aderiu ao debate envolvendo as TDIC. Não por acaso, tornou-se o

principal grupo dentro da ANPEd a discutir especificamente a inserção das tecnologias nos processos educativos.

De modo genérico, objetivando apresentar uma visão panorâmica do conjunto de trabalhos garimpados na ANPEd, indicamos que as discussões concernentes à inserção de TDIC na educação circulam em torno de temas como: formação de professores, Educação a Distância (EaD), apresentação e/ou análise de experiências com uso de tecnologia, análise de *softwares*[6] de aprendizagem e políticas públicas de inserção de tecnologias educacionais.

No que se refere à formação de professores para o uso das TDIC, apontamos que essa problemática tem sido ponto nodal de interesse em boa parte das pesquisas. O debate sobre esse tema adota como referência, basicamente, a denúncia das deficiências nos cursos de formação de professores. Segundo Calixto (2003); Lima, Grigoli e Barros (2003); e Oliveira (2004), os cursos se mostram ineficientes na formação dos professores para atuarem com os recursos tecnológicos já presentes nas escolas.

Identificamos uma gama considerável de trabalhos direcionados à apresentação e/ou análise de experiências de utilização de tecnologias na sala de aula. Muitos textos voltam-se para formas de ensinar/aprender a partir da inserção dos recursos tecnológicos em sala de aula. Araújo (2010), que se dedicou a levantar o Estado da Arte das produções da ANPEd sobre o uso do computador no período de 1997 a 2007, indica que muitos dos trabalhos analisados tratam da incorporação de novas metodologias à prática educativa, experiências de uso do computador e o papel do aluno e do professor diante do uso dos recursos tecnológicos. No período que nos coube analisar, verificamos que esse enfoque continua sendo o eixo condutor de muitas pesquisas localizadas nesse repositório.

Outro ponto que merece destaque refere-se à intensa presença de discussões sobre a Educação a Distância (EaD) como nova modalidade de ensino. A EaD tem tomado cada vez mais espaço dentro da ANPEd, e as opiniões sobre sua pertinência são controversas e polêmicas. Segundo as pesquisas de Rezende (2013) e Segenreich (2011), a EaD vem se consolidando no cenário educacional, principalmente como novo modelo de formação de professores. Os autores chamam atenção para a necessidade de estimular discussões referentes

---

[6] Softwares são programas que permitem realizar atividades específicas em um computador. Por exemplo, os programas como Word, Excel, Power Point, os navegadores, os jogos, os sistemas operacionais, entre outros. Para mais informações acessar: http://www.gcfaprendelivre.org/tecnologia/curso/informatica_basica/comecando_a_usar_um_computador/2.do

à qualidade dos cursos oferecidos nessa modalidade, e a explosão da oferta que culmina em dificuldades de regulamentação e avaliação dos cursos, entre outros aspectos.

No que diz respeito aos trabalhos alocados no tema políticas públicas, frisamos que possuem um eixo comum que os orienta, a saber: a análise e/ou caracterização de programas governamentais de inserção de tecnologias nas escolas, instaurados por meio da Política de Informática na Educação. Essa discussão permitiu a instauração de nexos mais diretos com nosso objeto de estudo, dado que as pesquisas privilegiam a análise de documentos que compõem o nosso *corpus*.

Desse modo, dentro do eixo políticas públicas, identificamos três trabalhos dos dezoito encontrados, com os quais foi possível dialogar, levando em conta suas contribuições no desenvolvimento da nossa pesquisa. A seguir, apresentamos o quadro com os trabalhos:

**Quadro 2: Trabalhos do Banco de Dados da Anped**

| Autor | Reunião | GT | Título do Trabalho |
|---|---|---|---|
| Carina B. Loureiro e Maura C. Lopes | 35ª | 16 | Tecnologias da Informação e da Comunicação: outras formas de condução da conduta |
| Márcia C. e Castro | 34ª | 16 | Leituras do ProInfo Integrado na rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro |
| Paula Michele T. Viera | 26ª | 16 | O ProInfo no entrecruzamento de seus diferentes discursos: um estudo bakhtiniano. |

Fonte: ANPED. Disponível em: http://www.anped.org.br/

O artigo de Carina Loureiro e Maura Lopes (2012), situado no GT 16, apresenta como objetivo analisar os documentos oficiais referentes ao Educom, Proninfe, ProInfo e Prouca, ressaltando os principais movimentos relativos à utilização de tecnologias na educação nas últimas três décadas. Os pressupostos e a abordagem teórica do trabalho não foram pontuados explicitamente.

Loureiro e Lopes (2012) indicam que os programas construídos pela iniciativa pública se apropriam do termo "inclusão" para justificar o montante de recursos disponibilizados e os objetivos de se inserir TDIC nas escolas públicas. Ao abordarem as especificidades dos documentos que compõem a Política de Informática na Educação, as autoras tocam, ainda que timidamente, no ponto das finalidades sugeridas nos programas analisados para os alunos. Nessa direção, discorrem que no contexto da política de informática o termo que impera é o

da “capacitação tecnológica”, com vistas à obtenção de custos mínimos nos investimentos realizados em capital humano.

As autoras abordam o processo de construção dos programas supracitados, apresentando seus traços históricos de forma minuciosa, sobretudo se considerarmos as limitações impostas pela modalidade artigo. Para as autoras, os programas que difundem o uso das tecnologias na educação configuram-se em uma estratégia que, articulada a práticas inclusivas, convergem para a formação de sujeitos aptos a ampliarem suas chances de empregabilidade.

Como principais achados da pesquisa, são apontados três fatores: o primeiro se refere à ausência, nos programas analisados, de ações e estratégias pensadas para a utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Nesse ponto, percebemos que Loureiro e Lopes (2012) denunciam a falta de uma perspectiva formativa, chamada por elas de prática disciplinar, focada no processo de ensino e aprendizagem. O segundo ponto destacado se entrelaça com o primeiro, na medida em que essa ausência desemboca na assunção do que elas denominam de práticas de seguridade, nas quais os sujeitos são encaminhados a assumirem para si a necessidade de autoformação permanente, ampliando suas condições de empregabilidade. O terceiro ponto refere-se à emergência do termo “inclusão digital”, entendido como uma possibilidade a mais para controlar e regular a população. Para as autoras**,** uma maior presença de computadores conectados à Internet nas escolas pode significar maior controle por parte do Estado sobre professores e alunos que poderão ter suas ações mapeadas com ajuda das redes.

O artigo publicado por Márcia Castro (2011b), pertencente ao GT 16 da ANPEd, é um recorte da tese defendida em 2011, mencionada na seção anterior, localizada no banco de dados da Capes. Em vista disso, o artigo da ANPEd não apresenta novidades em relação à tese. Para não tornar o texto redundante, optamos por não descrever aqui os pontos que justificam a sua presença no levantamento bibliográfico, uma vez que já foram mencionados. Entretanto, importa acrescentar, em linhas gerais, que a versão em artigo privilegiou a análise mais detida do ProInfo na cidade de Niterói, Rio de Janeiro, contudo sem isentar-se de apresentar o panorama histórico da Política de Informática na Educação.

Paula Michele Teixeira (2003) analisa as compreensões acerca do ProInfo através do discurso de seus idealizadores e participantes. Nesse sentido, o texto, localizado no GT 16, apresenta uma análise sobre o programa, destacando**,** além das vozes dos formuladores e dos participantes**,** a política educacional que o sustenta. Filiada à teoria enunciativa de Mikhail

Bakhtin, a autora entrecruzou diferentes discursos a respeito desse programa, no intuito de compreender como diferentes atores, em lugares sociais distintos**,** estão percebendo essa política de informatização das escolas públicas.

Ainda de acordo com o trabalho, o ProInfo é apresentado no discurso oficial como iniciador do processo de universalização do uso de tecnologia de ponta no sistema público de ensino. O discurso presente nesse documento teria sido construído com o objetivo de traçar ações que implementassem uma política pública, portanto trata-se de um discurso que possui um tom oficial, formal, dirigido aos agentes que serão responsáveis pelo seu desenvolvimento. Segundo Teixeira (2003), o discurso apresentado nas diretrizes do ProInfo é autoritário em certa medida, pois os sentidos ali dispostos não foram fruto de consultas populares. Nesse sentido, o programa aterrizou nas escolas de modo vertical, fruto de acordos realizados em instâncias superiores que apostam na padronização das instituições escolares como forma de viabilizar a execução das políticas pensadas por seus formuladores.

O discurso político ideológico dominante na época de consolidação do programa contamina o documento, que é influenciado pela lógica neoliberal, difundindo sentidos ancorados no atendimento das demandas de setores produtivos. Dessa forma, esse discurso restringe a formação do professor para lidar com essas novidades em apenas um treinamento rápido. Nas conclusões, Teixeira (2003) apresenta os resultados de suas análises indicando que o ProInfo é significado por professores e gestores como um projeto que não funciona "fora do papel", pois ao se concretizar na prática esbarra em uma sorte de problemas tais como: falta de recursos financeiros para manutenção dos equipamentos, falta de verba para aquisição de material específico para o uso dos computadores, incompatibilidade da estrutura da escola com a nova estrutura exigida pelo programa, entre outros.

Diante do exposto, acrescentamos que o interesse no referido trabalho se deu devido à análise discursiva realizada em um dos documentos constituintes do nosso *corpus*. Por fim, importa dizer que, em quinze anos de análise da ANPEd, percebeu-se uma ausência expressiva de trabalhos focados na análise das políticas que visam inserir tecnologias na educação. Grande parte das pesquisas volta-se para questões de cunho mais pragmático, ou seja, preocupam-se em avaliar que tipo de uso é feito dos recursos tecnológicos nas instituições escolares.

**Banco de dados do Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica (Edumatec)**

Buscamos no banco de dados do Edumatec ditos já instituídos a respeito do nosso objeto de estudo. O referido programa**,** homologado pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 2008, prioriza o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à educação científica e tecnológica, atrelada com as áreas da ciência, educação e tecnologia[7]. A ênfase no desenvolvimento de estudos que englobam as implicações das TDIC na educação foi o principal critério utilizado para a escolha desse banco de dados.

Como forma de localizar os trabalhos que melhor dialogassem com a nossa pesquisa, consultamos todos os trabalhos da linha "Educação Tecnológica" de 2010, ano no qual as primeiras dissertações foram defendidas, até o ano de 2014. De modo abrangente, podemos dizer que as discussões presentes na linha de educação tecnológica orbitam, basicamente, em torno de temas como: Educação a Distância (EaD); uso de softwares em ambientes virtuais de aprendizagens; atuação de professores em cursos de educação a distância; ações de inclusão digital; entre outros. Detectamos, nesse panorama discursivo, um trabalho com o qual foi possível tecer diálogos sobre a política de informática na educação. Importa mencionar que nenhuma das pesquisas, alocadas no referido banco de dados, dedicou-se a suscitar questões relacionadas ao ProInfo que, ao que parece, tem sido um programa pouco considerado pelos pesquisadores nos últimos tempos.

Nesse sentido, percebemos que as ênfases estão postas na avaliação do uso das tecnologias distribuídas por iniciativas como o Prouca e/ou programas/pacotes tecnológicos formulados por instâncias estaduais e municipais. A título de exemplo, podemos citar o trabalho de Pocrifka (2012), que se debruça sobre os programas governamentais específicos do estado de Pernambuco, voltados para práticas de inclusão digital na formação de professores.

Ao todo foram analisados os resumos de quarenta e sete dissertações na linha "Educação Tecnológica", buscando nesse material pontos de aproximação com a temática aqui desenvolvida. Conforme foi observado nos outros repositórios de dados, não encontramos trabalhos que investigassem as marcas da colonialidade impressas na formação destinada aos alunos para uso e apropriação da linguagem tecnológica. Dessa forma, o trabalho selecionado nesse banco de dados colaborou com o objetivo delineado para o

[7] Fonte: http://www.gente.eti.br/edumatec/index.php?option=com_content&view=article&id=7&Itemid=

levantamento bibliográfico, que consiste em identificar pesquisas direcionadas a análise, caracterização e avaliação de algum dos três documentos integrantes do nosso *corpus*; estes, por sua vez, representam a Política de Informática na Educação. Através dessa premissa chegamos ao seguinte trabalho:

**Quadro 3: Trabalho do Banco de Dados do Edumatec**

| Autor | Ano | Título |
|---|---|---|
| Bruno França de Sousa | 2013 | O programa um computador por aluno e as mudanças na organização escolar: o caso de uma instituição municipal do Recife |

Fonte: http://www.gente.eti.br/edumatec/

O trabalho de Bruno Souza versa sobre o Prouca, enfatizando as condicionantes políticas e econômicas que influenciaram sua criação e implementação. Os direcionamentos assumidos nessa pesquisa mostraram-se pertinentes ao nosso trabalho na medida em que forneceram elementos de reflexão sobre a dimensão institucional do programa, ressaltando aspectos de seu processo de construção e execução em uma instituição municipal localizada na cidade do Recife.

O autor apresenta como objetivo geral: identificar as mudanças que a utilização dos *laptops* educacionais fornecidos pelo Prouca trouxeram na organização de uma escola pública localizada na cidade do Recife-PE. Como hipótese, o autor defende que o Programa Um Computador Por Aluno contribui para a emergência de uma nova ecologia simbólica. Primeiro, estimulando uma reorganização da escola; segundo, estimulando práticas colaborativas entre os estudantes e práticas mais flexíveis por parte dos professores.

Ainda que o objetivo e a hipótese apresentada pelo autor não expressem fortes ligações com a nossa temática, justificamos que a leitura do trabalho contribuiu para a compreensão da discursividade que localiza o programa enquanto uma política pública, pensada a partir de um contexto específico, com objetivos a serem atendidos. Nesse sentido, foi possível aprofundar a compreensão sobre o Prouca, sobretudo porque o autor da pesquisa trabalhou diretamente no processo de implementação do programa no estado de Pernambuco. No terceiro capítulo da dissertação, Souza (2013) aborda a constituição do Prouca, vinculando-a ao contexto social mais amplo que lhe confere sentidos.

No estudo, o programa é significado como uma iniciativa promissora que contribui expressivamente para o surgimento de novas formas de ensino e aprendizagem via tecnologia.

Somado a isso, o autor põe em relevo a contribuição dessa iniciativa governamental para a atenuação do fosso digital existente que separa pessoas incluídas digitalmente de pessoas excluídas digitalmente. Desse modo, no entendimento de Souza (2013), os computadores distribuídos pelo Prouca, ao permitirem um contato mais intenso dos alunos com a *Internet*, interferem no modo como esses sujeitos enxergam o mundo.

Nas conclusões foi apontado que a hipótese foi confirmada, ou seja, a utilização das tecnologias permite a emergência de uma nova ecologia simbólica que interfere na forma como a escola organiza-se. Outro ponto mencionado é que o Prouca auxilia na amortização das condições díspares de acesso à tecnologia no Brasil, possibilitando um contato maior com o mundo virtual. Percebemos, sobretudo após a leitura das conclusões, que o autor aponta o programa como uma iniciativa exitosa capaz de promover transformações positivas na dinâmica escolar.

**O banco de dados do Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação**

O Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação tem periocidade bianual e abre espaço para a discussão de temas pertencentes a áreas como a linguística, letras, educação e informática, com ênfase no uso das tecnologias educacionais para o processo de ensino e aprendizagem. Optou-se pelos anais desse simpósio por tratar-se de um evento específico da área, congregando discussões que envolvem a presença das TDIC na educação.

Diante do exposto, visitamos os anais eletrônicos das cinco edições do evento, de 2006 a 2013, procurando neles estudos que auxiliassem na compreensão dos documentos oficiais mencionados aqui. Importa dizer que o Simpósio de Hipertexto atrai grande quantidade de pesquisas que relacionam o uso das TDIC ao ensino da língua portuguesa e a experiências de uso de softwares para atividades de ensino em sala de aula.

Nesse sentido, encontramos um vultoso número de pesquisas interessadas em divulgar resultados/debates/discussões relacionadas aos usos que podem ser feitos com os computadores para aprimorar a formação dos alunos, contudo, descolados da política que instituiu os recursos tecológicos nas escolas. Nesse escopo, as atenções dirigem-se às metodologias a serem postas em funcionamento quando se tem um computador em mãos. Também foram identificados inúmeros trabalhos que versavam sobre as dificuldades mais variadas de inserir as TDIC na prática dos professores.

De acordo com o que foi posto, nota-se que o Simpósio de Hipertexto e Tecnologias configura-se como um evento predominantemente destinado ao debate sobre os usos das tecnologias que adentram o espaço escolar, via programas governamentais, sendo inexpressivo o número de discussões referente aos documentos que os institucionalizam. Os poucos trabalhos encontrados que versam sobre os programas oficiais de inserção de recursos tecnológicos foram selecionados a partir da leitura dos títulos de todos os artigos contidos nos anais. Assim foi possível separar para um segundo momento um número reduzido de trabalhos. Quando os títulos eram compostos por algumas das palavras-chave[8] elencadas para selecionar os trabalhos, procedemos com a leitura dos resumos, e uma vez observado a relação do texto com a nossa proposta, procedemos com a leitura integral. Esse fato nos permitiu constatar que, dentro das condições traçadas, nenhum dos trabalhos estava alinhado aos objetivos elencados para a revisão bibliográfica.

Apesar de encontramos diversos trabalhos fazendo menção ao Prouca, após a realização da leitura integral deles, percebemos que o programa foi citado apenas para explicitar a origem dos equipamentos utilizados nas ações que se buscava evidenciar. Nesses estudos, os autores não destacaram aspectos que atendessem à nossa intenção de caracterizar o programa, analisar e/ou ressaltar as finalidades assumidas no que diz respeito a formação dos estudantes para o uso dos recursos tecnológicos. A título de exemplo, citamos o artigo de Gomes e Sá (2013) ao privilegiar a análise sobre o uso dos laptops educacionais em onze escolas do Paraná, sem, para isso, precisar recorrer a discussões sobre o programa que possibilitou a presença física dos equipamentos na escola.

Em outros casos, ficou notório que o programa era mencionado para justificar a necessidade de envidar maiores recursos para a formação dos professores que deveriam ser habilitados para atuarem com os computadores disponibilizados pelo Prouca, como o trabalho de Silva e Rodrigues (2012). Nessa pesquisa, os autores definiram como objetivo compartilhar uma experiência de formação de professores que utilizam os laptops educacionais disponibilizados pelo governo. Vale enfatizar que não foi encontrada nenhuma pesquisa que fizesse menção ao ProInfo ou ao Livro Verde.

Assim sendo, a análise aqui realizada nos possibilitou a construção do seguinte problema de pesquisa: quais as as marcas da colonialidade contidas nos discursos de

[8] As palavras-chave utilizadas foram as mesmas descritas no Banco de Teses da Capes.

documentos integrantes da política de inserção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação básica?

No encalço de traços desse pressuposto, anunciamos como objetivo geral da pesquisa: Compreender as marcas da colonialidade contidas nos discursos de documentos integrantes da política de inserção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação básica. Nossos objetivos específicos foram: compreender as concepções de sociedade, aluno, conhecimento e formação que subjazem aos documentos e analisar o contexto de produção discursiva, bem como a formação para uso de TDIC endereçada aos estudantes da escola pública.

Em suma, a busca nos repositórios de dados mencionados contribuiu com o nosso trabalho em vários aspectos. Dentre eles, destacamos alguns para ilustrar o processo. Cabe mencionar que foi possível delimitar com mais precisão o objeto de estudo, uma vez que as leituras realizadas nos colocavam diante de escolhas que foram recortando o trabalho. Ou seja, cada vez que nos deparávamos com um trabalho, era preciso recorrer ao nosso objetivo, estabelecer relações e nos indagar de que maneira o trabalho analisado contribuía com ele. Dessa forma o objeto foi polido e assumindo contornos mais visíveis. Além disso, encontramos autores que se tornaram referência para discutir os documentos integrantes do *corpus,* bem como compreender a memória discursiva que atua na produção dos sentidos estruturantes da Política de Informática na Educação.

Destacados esses pontos, a seguir descrevemos o modo de organização do trabalho, que está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao percurso metodológico trilhado e é constituído por duas seções. Na primeira seção tratamos da construção do *corpus* e dos procedimentos traçados para análise dos dados. A segunda se detém na Análise de Discurso pecheutiana.

No terceiro capítulo especificamos também o dispositivo analítico utilizado na interpretação dos dados. Este refere-se às categorias teóricas pertencentes a outras áreas do saber, utilizadas para ampliar a compreensão dos sentidos que compõem o discurso, levando em conta sua inscrição na história. Nessa linha de raciocínio, foram utilizadas categorias pertencentes à perspectiva teórica dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos; categoria relacionada ao debate sobre formação a partir das contribuições de Michel Fabre (1991; 1994); categoria atinente às discussões relacionadas à definição e à construção das políticas educacionais no Brasil com foco na Política de Informática na Educação, pensada para a

escola pública brasileira**;** e, por fim, categoria relativa à problematização do discurso tecnológico no campo educacional.

O quarto capítulo apresenta os resultados das análises realizadas com os documentos do ProInfo (1997), Livro Verde (2000) e Prouca (2007). Na primeira seção, tratamos dos sentidos de: sociedade, aluno, conhecimento e formação, mobilizados para auxiliar na tarefa de identificar as finalidades que orientaram a inserção de TDIC nas escolas públicas. Selecionamos esses sentidos porque entendemos que se prestam ao funcionamento dos jogos discursivos, expandindo a compreensão do objeto uma vez que o localiza em uma rede de filiações discursivas mais ampla com sentidos que estão diretamente relacionados ao tema aqui abordado.

A segunda seção relata os discursos que sustentam as finalidades de inserção das TDIC nas instituições escolares no que concerne à formação dos alunos. Assim, os sentidos mencionados anteriormente serviram de alicerce na identificação das finalidades que compõem os três documentos analisados. De modo amplo, nessa pesquisa, defendemos a premissa de que, nos documentos, os motivos alegados para incorporação de TDIC na escola pública circulam em torno do atendimento a um mercado de trabalho condicionado aos efeitos do sistema moderno/colonial.

O último capítulo refere-se às conclusões da pesquisa. Nele retomamos o percurso empreendido no estudo, apresentamos algumas considerações a respeito do material analisado e indicamos novas questões fomentadas pelo trabalho realizado.

# 1 PERCURSO METODOLÓGICO: AS CONTRIBUIÇÕES DA AD PARA TESSITURA DA PESQUISA

No presente capítulo apresentamos o arcabouço teórico e metodológico estruturante da AD, explicitando que essa abordagem ocupa lugar importante na constituição da pesquisa, sendo simultaneamente perspectiva teórica e metodológica. Assumir a AD como perspectiva teórica e metodológica significa considerar as contribuições que a disciplina oferece para tratar o discurso a partir de categorias teóricas associadas à construção de um método de análise.

Vale mencionar que, apesar de a AD ter ocupado espaço de destaque no meio acadêmico brasileiro**,** sua história tem sido marcada por incompreensões que acabaram por deslocar a teoria de seu terreno de fundação. De acordo com Carlos Piovezani e Vanice Sargentine (2011), é possível afirmar que a AD sobrevive em meio a banalizações de ideias e descuidos na execução de procedimentos analíticos. Como desdobramento desta situação podemos mencionar o apagamento observado em torno do nome de Michel Pêcheux, fundador da disciplina, sobretudo na França, após seu suicídio em 1983. O legado pecheutiano por vezes é considerado obsoleto, ultrapassado por vertentes que colocaram outras questões em perspectiva.

Diante do exposto, a presente seção objetiva não somente apresentar a disciplina juntamente às suas categorias teóricas e procedimentos analíticos, como também se dedica a demonstrar as contribuições de Pêcheux na constituição do campo da AD. Assim, organizamos a seção levando em conta a trajetória percorrida pela disciplina com seus pressupostos teóricos e metodológicos.

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico da elaboração da pesquisa enfatizando dois aspectos. O primeiro diz respeito as escolhas metodológicas relacionadas à constituição do *corpus*, são elas: os critérios de escolha dos textos que o compõe, suas principais características e seu modo de organização.

O segundo aspecto trata das contribuições da AD precheutiana na construção da pesquisa, ressaltando seus principais marcos teóricos e analíticos, dividi-se em duas subseções. Na primeira, ressaltamos o caminho aberto por Pêcheux nas ciências sociais para elaborar a teoria e o método científico que tem o discurso como objeto de estudo. Vale enfatizar que não se trata de assumir posições dogmáticas a respeito de um autor, mas sim justificar a posição assumida de dispormos das lentes da vertente pecheutiana no desenvolvimento da pesquisa.

Na segunda subseção**,** explicitamos conceitos estruturantes da AD, componentes do dispositivo teórico que objetiva mediar o movimento entre a descrição e a interpretação e sustenta-se em princípios gerais da disciplina. Esse dispositivo corresponde ao conjunto de conceitos teóricos instituídos pela AD que se mantém inalterado seja qual for a análise pretendida. Isto é, o conceito de Formação Discursiva, Ideologia, Interdiscurso, Sujeito, Discurso, entre outros elementos que ajudam a compreender os processos discursivos presentes no texto.

## 1.1 CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO *CORPUS*

Nesta seção descrevemos a constituição do *corpus* da pesquisa. É importante ressaltar que para a AD a organização do *corpus* já é, em si, um primeiro movimento de análise. Uma vez que "é o ponto de vista que constrói um *corpus*, que não é um conjunto pronto para ser transcrito" (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2015, p. 138). O *corpus* foi estruturado obedecendo às premissas emitidas durante a delimitação do objeto de estudo**,** fato que viabilizou o recorte de um material potencialmente capaz de responder os objetivos selecionados pela pesquisa. Quanto ao procedimento de coleta de dados, utilizamos a Análise Documental (GIL, 2008).

Na esteira de nosso trajeto de escolhas, ampliamos nosso entendimento sobre o material que compõe o *corpus* discursivo e tomamos como referência Pêcheux (2014a) para afiançar que os textos não são vistos como banco de dados ou reservatório de sentidos a serem apropriados por sujeitos. Na contramão dessa perspectiva, eles guardam em si a característica de indicar como sentidos são constituídos e postos em circulação. Vale ressaltar que o próprio processo de seleção do material que constitui o *corpus* analítico representa o movimento inicial da análise. Portanto, o processo de escolha dos referidos documentos para análise se configurou em um gesto de interpretação e partiu dos alicerces teóricos ao quais nos filiamos.

A estruturação de um *corpus* se define na delimitação do objeto, organização de fragmentos de enunciados mais ou menos longos e mais ou menos homogêneos para submetê-los a análise. Mazière (2007) aponta que:

> É preciso ainda acrescentar a definição de recorrências em ação na frase e a região semântica explorada (e condições de produção de enunciados), as hipóteses sobre aquilo que importa mostrar (delimitação de um objeto), em relação com os saberes anteriores e os objetivos da pesquisa (p.14).

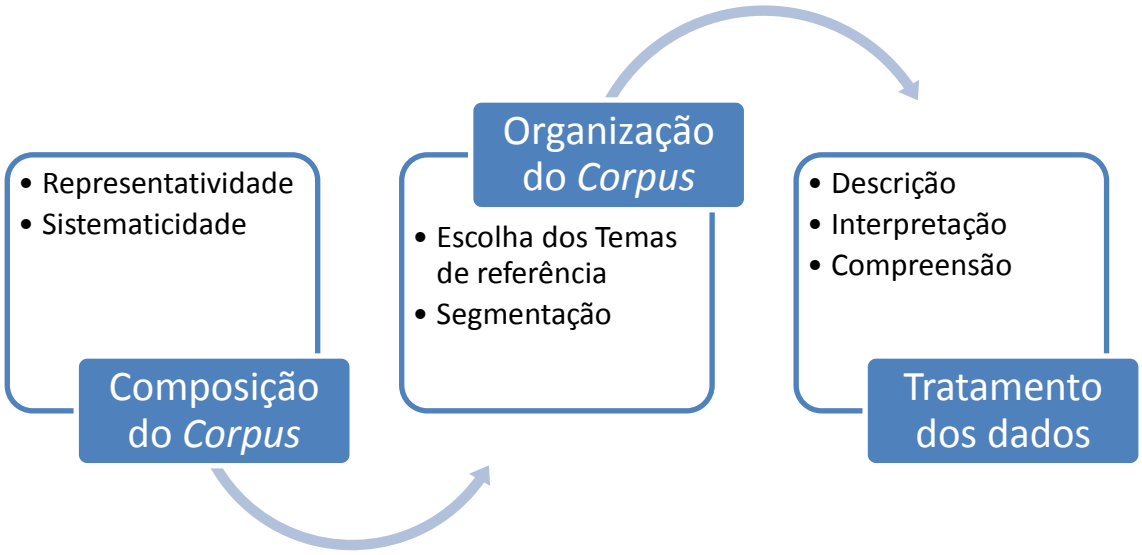
Isso implica dizer que a análise constitui-se em sequências discursivas recortadas em enunciados, emoldurados por interdiscursos que determinam seu sentido, assim o *corpus* retrata uma rede de memórias. Nesse ponto cabe delimitar que enunciado e discurso possuem naturezas diferentes; o primeiro é um dado e o segundo o percurso investigativo.

O enunciado caracteriza-se também, segundo Pêcheux (2008), como um artefato linguisticamente descritível, oferecendo lugar à interpretação. A descrição, nesse caso, não tem a ver com a perspectiva fenomenológica ou hermenêutica, uma vez que se baseia na compreensão da língua**,** reconhecendo-a como um sistema regido por regras sujeito a equívocos, faltas e contradições carregadas de sentido.

Para Maldidier (2003), é condição fundamental que o analista localize a sequência discursiva analisada em associação ao interdiscurso que a envolve. Em outros termos, as sequências discursivas ou enunciados analisados não podem ser interpretados sem que o analista tenha acesso à memória discursiva na qual ele foi formulado. É através da construção do *corpu*s que o objeto de estudo é efetivamente definido, pois ele não existe antes da intervenção do analista que o constrói a partir de seu ponto de vista (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014).

No esquema apresentado na sequência podemos ter uma visão mais compilada das três etapas da metodologia, que consistiu em: 1. Composição do *corpus;* 2. Organização do c*orpus*; 3; Tratamento dos dados.

**Figura 1: Construção e Organização do Corpus**




Fonte: Autora

No que diz respeito à primeira fase, aquela da composição do *corpus*, explicitamos que se consolidou a partir dos critérios de representatividade e sistematicidade descritos anteriormente. A representatividade do material diz respeito à sua capacidade de representar uma realidade discursiva, isto é, fornecer aspectos relevantes a respeito do tema investigado. Já o critério da sistematicidade relaciona-se à homogeneidade do texto, na qual o material escolhido faz referência a um mesmo acontecimento discursivo, referenciado em perspectivas comparativas, fato que justifica a escolha de três textos diferentes (PIOVEZANI; SARGENTINI, 2011).

Ao pensarmos esses critérios de modo vinculado às especificidades desta pesquisa**,** ressaltamos que o critério da representatividade é cumprido na medida em que os documentos escolhidos exprimem as principais diretrizes do governo para justificar e executar ações de inserção de TDIC na escola pública. No que concerne ao critério da homogeneidade**,** afiançamos que é respeitado na medida em que os três documentos correspondem a fragmentos distintos de uma mesma discursividade, produzindo um efeito de coerência entre o material.

Uma vez escolhidos os documentos, procedemos com a sua organização. Para tanto, escolhemos temas de referência a partir dos objetivos da nossa pesquisa. São eles: aluno, conhecimento, sociedade e formação. Entendemos que esses temas contribuíram com o cerceamento do objeto de estudo, fornecendo importantes indicadores para identificarmos e compreendermos os sentidos do discurso colonial que marca as finalidades da inserção das TDIC nas escolas públicas.

Nessa linha de raciocínio, delimitamos como campo discursivo de referência os discursos sobre formação destinada aos alunos contidos nas Diretrizes do ProInfo (1997), na Sociedade da Informação - Livro Verde (2000) e no Projeto Base do Prouca (2007). Os documentos foram visualizados como objetos materiais que têm sua espessura, sua opacidade e sua resistência, configurando-se como um sistema diversificado e internamente contraditório.

Chegamos ao referido campo discursivo de referência através de premissas emitidas na definição do objeto de pesquisa, ou seja, tendo em vista o objetivo do estudo que é o de compreender as marcas da colonialidade contidas nos discursos dos documentos integrantes da política de inserção de TDIC na educação básica. Diante desse objetivo, constatamos que seria necessário recortar o tipo de discurso a ser analisado diante do universo discursivo que tínhamos à disposição nos documentos que compõem a política de informática na educação.

A opção pelos três documentos descritos foi realizada mediante a compreensão do processo discursivo de uma mesma realidade que é a da inserção de TDIC nas escolas públicas, levando em conta a definição das condições de produção do discurso analisado. De acordo com Courtine (2009):

> A definição das CP[9] do discurso age, portanto, no que se refere às sequências discursivas que comporão o *corpus* discursivo à maneira de um funil, ou melhor, de um *filtro* que opera por extrações sucessivas: extração de um campo discursivo determinado de um "universal de discurso", extração ou isolamento de sequência discursivas determinadas, uma vez delimitado o campo discursivo de referência. (p. 55).

Seguindo as orientações de Courtine (2009), o recorte feito no nosso material de análise partiu de um "universal de discurso" atinente à Política de Informática na Educação, privilegiando os três documentos citados. Extraímos desse material um campo discursivo de referência relativo aos sentidos do discurso colonial impressos nas finalidades da inserção das TDIC corporificadas nas perspectivas de formação pensada, idealizada para os alunos da escola pública e que emerja nos documentos. A partir disso, segmentamos o campo discursivo de referência em enunciados que posteriormente foram agrupados em temáticas similares. Poderíamos fazer vários outros recortes, mas nossa opção é a de evidenciar essa questão relacionando-a com o seu contexto de produção imediato e amplo que diz respeito às condições de produção do discurso.

No contexto imediato, apresentamos a descrição do modo de organização e institucionalização dos documentos analisados. Já o contexto amplo refere-se às condições de produção do discurso produzidas na conjuntura sócio-histórica e ideológica representada nos documentos. A partir disso foi possível segmentar o *corpus* em sequências discursivas agrupadas em temáticas comuns, exemplo: TDIC e mercado de trabalho; Inserção da TDIC na escola pública; Funções atribuídas às TDIC, entre outras temáticas.

Por fim, uma vez compreendidos os elementos que compõem os discursos, foi possível alcançar a última etapa que consistiu na descrição, interpretação e compreensão dos fatos discursivos, levando em conta processos de filiações de sentidos. A partir dos vestígios detectados durante a descrição do *corpus,* a exemplo de atos falhos, não-ditos, silêncios etc., foi possível interpretar o processo discursivo compreendendo como ele produz os sentidos ali contidos.

---

[9] Condições de Produção

Os enunciados foram associados às suas condições de produção, desnudando as relações mantidas com a memória discursiva. Nesse ponto, o dispositivo analítico possibilitou grandes contribuições no desenvolvimento da pesquisa, sobretudo a teoria Pós-Colonial Latino-Americana que auxiliou na caracterização do contexto de produção dos discursos analisados, possibilitando a identificação das memórias discursivas que conferem espessura aos sentidos detectados no material. A partir disso, foi possível inferir que os sentidos da colonização assumem formas que lhe conferem um modo de existência ideológico que justifica sua capilarização na sociedade brasileira.

Desse modo, foi possível identificar a atuação da ideologia nos discursos analisados principalmente através da desnaturalização de sentidos enraizados no imaginário social brasileiro. Por fim, os enunciados foram localizados dentro de formações discursivas específicas, identificadas a partir de suas condições de produção e das memórias mobilizadas. Dentre elas mencionamos: formações discursivas sobre o neoliberalismo, o discurso colonial e o discurso tecnológico.

É importante destacar que a história da colonização deixou marcas profundas, isto implica dizer que vivemos sob o efeito destes traços. Enumerá-los, descrevê-los e analisá-los constitui-se em um desafio e um compromisso que abraçamos. Isso por consierarmos inviável a possibilidade da prática da AD sem levar em conta a historicidade de espaço enunciativo que ocupamos.

O nosso *corpus* é composto por duas diretrizes que normatizam a instalação de computadores nas escolas, mencionando os aspectos pedagógicos, ProInfo e Prouca. O Livro Verde, é um documento que sedimentou sentidos sobre a inserção de tecnologias na educação e serviu de base para o delineamento dos programas preocupados em introduzir recursos tecnológicos no contexto educacional.

Os documentos referentes ao ProInfo e ao Prouca foram escolhidos porque evidenciam sentidos contidos nos dois maiores programas da esfera federal, ainda em vigência para inclusão de tecnologias na escola pública. Esses programas apresentam-se como ações centrais do governo federal visando inserção de tecnologia nas instituições escolares. Desse modo, podemos dizer que são os principais subsídios para a formação tecnológica dos estudantes da escola pública, ofertados pelo país.

O Livro Verde (2000) tornou-se componente do *corpus* por conter as metas assumidas pelo Brasil para a implementação do Programa Sociedade da Informação. Esse programa teve como objetivo fornecer as bases para que fosse democratizado o uso das tecnologias de

informações e comunicação na sociedade brasileira. A partir dele, o país incorporou em sua agenda política a tarefa de universalizar o acesso às tecnologias, sobretudo na escola pública. (BONILLA, 2010).

Pontuamos que os três documentos foram produzidos em uma realidade temporal um pouco distante da atual, sendo o ProInfo lançado em 1997; o Livro verde em 2000; e o Projeto Base do Prouca em 2007. Essa característica demandou mais atenção no momento da análise dos dados para que os discursos contidos nos documentos não fossem interpretados deslocados do seu contexto de influência, que data principalmente da década de 1990, período no qual a globalização e o neoliberalismo ganharam força.

Tais precauções foram tomadas com o intuito de evitar críticas desproporcionais a ações que, na época de constituição dos documentos, não puderam ser consideradas devido ao estágio de desenvolvimento e capilarização das TDIC que não eram as mesmas de hoje. De modo que, falar em inclusão digital em 1997 exige uma localização no contexto político, social, econômico e de desenvolvimento tecnológico da época.

Ao mesmo tempo**,** entendemos que este estudo não se debruçou sobre um *corpus* ultrapassado**,** franqueando apenas a interpretação de uma realidade já transcorrida e encerrada. Conforme explica Orlandi (2008), fatos discursivos tornam-se históricos; além de projetarem-se no futuro, criam tradição, passado e influenciam novos acontecimentos. Nessa direção**,** nosso *corpus* é componente de um fato discursivo de referência no estudo da Política de Informática na Educação.

Apresentamos dois motivos pelos quais os textos selecionados se configuram como o material mais pertinente que poderíamos ter acesso para atender aos objetivos propostos na pesquisa. O primeiro deles é o fato dos documentos se apresentarem como os mais atuais a respeito da institucionalização das TDIC nas escolas públicas brasileiras. O segundo motivo pauta-se no fato de esses documentos constituírem-se como fontes representativas das ações governamentais de inserção de TDIC nas instituições escolares.

O fato de documentos com mais de uma década de vigência exprimirem o que existe de mais recente na política nacional nos parece relevante na medida em que esboça o atual quadro de estagnação em relação à reformulação e atualização das políticas que se ocupam de inserir, principalmente, computadores nas escolas públicas. Ao mesmo tempo em que percebemos a presença de inovações cada vez mais velozes no nosso cotidiano afiançadas, sobretudo, pela expansão da Internet, notamos um silenciamento em nível de políticas

educacionais de discussões voltadas ao aprimoramento das iniciativas de inserção de computadores e conexão à Internet no contexto escolar.

Assim, o trabalho realizado nos documentos, conforme sugere Orlandi (2013), propôs um corte vertical na discursividade do *corpus*. Com isso, queremos dizer que os textos foram analisados em profundidade por meio de um dispositivo teórico metodológico que nos permitiu descamar os sentidos contidos nos documentos até alcançar sua historicidade. Segundo Orlandi (2013)**,** o dispositivo teórico sustenta-se em princípios gerais da AD, isto é, seus conceitos e métodos, como a noção de discurso, de sujeito, de sentido, de ideologia, de interdiscurso, entre outras. O dispositivo teórico tem como principal função mediar o movimento entre a descrição e a interpretação, permitindo que o analista obtenha compreensão dos processos discursivos que trabalham na atribuição de sentidos. Uma vez cumprida a tarefa de identificar o processo discursivo por meio da descrição e da interpretação, o analista intervém com seu dispositivo analítico objetivando compreender como um objeto simbólico produz sentidos.

O dispositivo analítico, conforme indicado pela autora supracitada, cumpre a função de direcionar a leitura dos dados construídos a partir do funcionamento do dispositivo teórico. É a partir dele que o analista interpreta os dados, oferecendo contribuições a respeito do tema investigado. Conforme explicitado por Orlandi (2013), "O que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise" (p. 27). A partir daí, foi possível perceber a língua e a história tecendo sentidos. Retomando o que foi dito anteriormente, Pêcheux (2014a, p.166) acrescenta que "[...]a noção de "técnica" de corpus se define como uma ou múltiplas partes de textos selecionadas a partir de um campo de arquivos reunidos em função do sistema de hipóteses elaborado por uma dada pesquisa".

Nesse sentido, para submetermos o *corpus* à análise, optamos por organizá-lo a partir de temas de referência nos quais pudéssemos agrupar sequências discursivas autônomas. O agrupamento dos enunciados em sequências homogêneas permitiu-nos localizar os sentidos, em suas respectivas formações discursivas, favorecendo também a descrição do contexto de produção e as filiações às memórias que preenchem os sentidos de significados. Em outras palavras, o *corpus* foi segmentado em enunciados que foram agrupados a partir de temas comuns, favorecendo a identificação dos processos de produção de significados e seu modo de funcionamento nos documentos.

Acrescentamos ainda que o aparato teórico-metodológico disponibilizado pela AD em associação a temas como colonialidade, formação, políticas públicas e discurso tecnológico possibilitou que descrevêssemos o modo de funcionamento dos discursos, viabilizando a interpretação dos dados construídos. A esse respeito, Pêcheux (2008) adverte:

> Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (p. 53).

Uma vez escolhidos os textos do *corpus* analítico**,** nos coube atravessar sua superfície linguística e procurar pistas nas palavras escolhidas que permitissem refletir a respeito dos discursos referentes às marcas da colonialidade contidas nas finalidades materializadas no tipo de formação pensada para o aluno da escola pública. Nesse momento**,** relacionamos o material com sua exterioridade, inserindo-o nas relações históricas que o significa**,** bem como nos outros dizeres proferidos antes dele, sedimentados em sua composição.

Em síntese, nos apropriamos do método analítico proposto pela AD, que consistiu basicamente em segmentar o *corpus* em enunciados independentes mobilizando conceitos como interdiscurso, ideologia e formação discursiva para descrever o funcionamento do discurso. Uma vez compreendidos os processos discursivos, os resultados foram interpretados a partir dos conceitos teóricos que constituem o dispositivo analítico. Os resultados desse gesto interpretativo serão descritos no capítulo destinado à análise dos dados.

## 1.2 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E TEÓRICA DA AD FRANCESA EM SUA VERTENTE PECHEUTIANA

Michel Pêcheux é um dos principais nomes da Análise de Discurso francesa, juntamente com Michel Foucault, no entanto foi pouco lido quando vivo. Escondendo-se sob o nome de Thomas Hebert, no início de sua carreira Pêcheux exercitou um trabalho árduo de deslocamento e questionamento de três áreas do saber, foram elas: a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise. A partir desse tripé o autor se propôs a pensar questões relacionadas à língua, à história e ao sujeito. Denise Maldidier (2003) nomina o trabalho realizado pelo fundador da AD de "a aventura teórica do discurso".

Segundo Maldidier (2003), Pêcheux, não raras vezes, teve dificuldades em encontrar apoio para que suas ideias pudessem se expandir e serem ouvidas por outros autores. Francine Maziére (2007) acrescenta que ele não conseguiu, em vida, conquistar apoio institucional para desenvolver seu trabalho, de modo que se cercou de intelectuais com ideias bastante livres construindo, cada qual, caminhos nem sempre muito articulados. Desse modo, após a morte do autor, o processo de reconfiguração da AD foi intensificado pelos componentes do grupo, cada um a seu modo, dando a entender que a obra pecheutiana havia alcançado os limites de sua validade.

A AD formulada por Pêcheux a partir de 1969 era, entre outros aspectos, politicamente engajada, isto é, possuía um viés intervencionista, oferecendo novas lentes para olhar as ciências sociais. Buscava a superação do positivismo imperante no cenário científico francês na década de 1960. "Neste espaço Michel Pêcheux ocupou um lugar original. Não somente por tentar, em seguida a Althusser, pensar o sujeito ideológico, mas porque ele quis pensá-lo na materialidade específica da língua" (MALDIDIER, 2003, p.95).

A empreitada teórica proposta por Pêcheux demonstrou ser bastante ousada porque, sob influência do grupo althusseriano, ele tratou de constituir uma ciência da ideologia. Isso significa dizer que Pêcheux traçou um lugar no terreno epistemológico para fundar uma ciência com método próprio, atravessada pela teoria da ideologia. Claudiana Narzeti (2008) adverte que, no pensamento pecheutiano, o conhecimento é construído a partir de um trabalho teórico amarrado a um objeto já constituído, uma matéria-prima, por assim dizer, bem como da apropriação de um corpo de conceitos científicos. Assim, Pêcheux funda a AD tomando como matéria-prima a teoria da ideologia, de Louis Althusser, oriunda do materialismo

histórico; a releitura lacaniana sobre o legado de Freud; e a linguística através da revisão da obra de Saussure.

Dessa forma, a análise de discurso nasceu de um corte epistemológico executado no interior das ciências humanas, propondo novas configurações para entender o discurso. Ofereceu novos matizes, sobretudo, para se (re)pensar os conceitos de língua, história e sujeito na medida em que construía seu objeto de estudo, o discurso. É importante reiterar que os conceitos tomados de empréstimo de outras áreas do saber, ao se integrarem ao corpo teórico do discurso**,** incorporam especificidades próprias da rede discursiva. Conforme explicitado por Maria Cristina Ferreira (2008):

> O modo como a análise do discurso de linha francesa (evito usar a expressão "escola") trabalha com a língua, como estrutura simbólica que comporta o não sistematizado (o furo, a falha); com o sujeito, como ser-em-falta, efeito dessa estrutura de linguagem, sendo ao mesmo tempo sujeito do desejo (sujeito do inconsciente) e da ideologia (sujeito assujeitado); e com o discurso, como materialidade linguística e histórica, que incorpora a exterioridade não como complemento, mas como elemento constituinte, representa um modo único e próprio da forma como a análise do discurso compõe o seu tabuleiro, escolhe suas peças e arma seu jogo no campo da linguagem. (p. 247).

Nessa direção, a AD corroeu o formalismo existente no campo científico da época, contestando concepções automáticas nutridas a respeito da língua, levando em conta as contradições presentes na história e entendendo o sujeito por meio das falhas impressas pelo inconsciente e, também, através do assujeitamento operado pela ideologia. Tais elementos permitiram à disciplina emergente a apropriação de categorias de outras áreas do saber sem sucumbir a elas. Nessa esteira, o autor construiu um objeto novo e os meios de compreendê-lo. Fazendo isso, ele avançou em um terreno desconhecido.

O sistema discursivo, nessa perspectiva, configura-se como um corpo atravessado de falhas. Dentro desse sistema, a língua aparece como um lugar de equívocos; o discurso como campo de ruptura dos sentidos sedimentados, sucessível à estruturação de novos sentidos; o sujeito aparece como componente interpelado pelo inconsciente e pela ideologia; e a história como campo de contradição. A partir de Ferreira (2003), é possível apontar que "O que distingue e identifica a Análise do Discurso é sua forma peculiar de trabalhar com a linguagem numa relação estreita indissociável com a ideologia" (p.43).

Desse modo, a língua, na perspectiva pecheutiana, é entendida como um sistema aberto, sujeito a falhas e equívocos. Vale ressaltar que Pêcheux valeu-se de conceitos linguísticos tais como: signo, significante, metáfora, metonímia, semântica e sintaxe. No entanto, de acordo com Narzeti (2008), o uso desses conceitos não são utilizados na mesma

acepção do seu campo original, de modo que se aproximam muito mais da interpretação feita por Jacques Lacan sobre esses termos.

Dentro dessa linha de raciocínio a psicanálise é inserida na AD para ajudar a explicar o trabalho da ideologia no processo de interpelação dos sujeitos em seres sociais que ocupam lugares na estrutura social. Segundo Maldidier (2003, p.43): "quaisquer que sejam os remorsos teóricos que sua construção fará nascer em Michel Pêcheux, apreendemos aqui a primeira expressão de uma verdadeira busca: a da relação entre ideologia e inconsciente".

O materialismo histórico, por sua vez, contribuiu com a constituição da AD através do conceito de ideologia, já reformulado por Althusser. A ideologia manifesta-se nas atitudes dos seres humanos frente ao trabalho, as deliberações políticas, as condutas familiares e sociais dos indivíduos (ALTHUSSER, 1989). A presença da ideologia compondo o arcabouço teórico dessa área do conhecimento sugere, para alguns autores, um isolamento da vertente pecheutiana em relação às demais linhas da disciplina, uma vez que o ranço marxista contido no conceito de ideologia é considerado ultrapassado.

Diante do exposto surge a concepção da interpelação do sujeito pela ideologia que gera o assujeitamento. "Assujeitar-se é condição indispensável para ser sujeito. Ser assujeitado significa antes de tudo ser alçado à condição de sujeito, capaz de compreender, produzir e interpretar sentidos" (FERREIRA, 2008, p. 43). É justamente na noção de sujeito, cunhada pela vertente pecheutiana, que reside um dos pontos mais controversos e dissonantes em relação às demais vertentes de AD, praticadas em outras correntes. Isso porque Pêcheux não se satisfez com a noção de sujeito epistêmico, estrategista de todos os seus atos. A esse respeito, o autor pontua:

> Isto supõe que o sujeito deixe de ser considerado como o eu-consciência mestre do sentido e seja reconhecido como assujeitado ao discurso: da noção da subjetividade ou intersubjetividade passamos assim a de assujeitamento. O efeito-sujeito aparece então como o resultado do processo de assujeitamento e, em particular, do assujeitamento discursivo. (PÊCHEUX, 2014a, p. 156).

Assim, a AD abandona a concepção do sujeito empírico, consciente, e trabalha com um sujeito dividido, marcado pela incoerência, capaz de assumir distintos lugares construídos em determinadas condições, circunscritas pelas formações discursivas. Dito de outro modo, o sujeito do discurso coloca-se entre o sujeito da ideologia e o sujeito da psicanálise. Esses fatos apontam que na constituição do sujeito do discurso atuam duas forças: a ideologia que interpela o indivíduo em sujeito social; e o inconsciente movido pelo desejo de completude e que aparece na língua na forma de tropeços, atos falhos, chistes etc.

Segundo Vânia Guerra (2009), é importante observar que no percurso de maturação da AD, durante as décadas de 1970 e 1980, o próprio Pêcheux foi capaz de avaliar sua obra a partir do contato com outros conceitos que promoveram novo olhar sobre o trabalho até então realizado, fato que engendrou a reorientação da Análise do Discurso e da teoria do discurso. Entre os pensadores visitados pelo autor estão: Michel Foucault, de cujo pensamento foi incorporado o conceito de formação discursiva; Mikhail Bakhtin, que fez refletir sobre a questão da heterogeneidade, do dialogismo e dos contextos sócio-históricos inerentes à discursividade analisadas; e Michel de Certeau, que apresentou a análise dos discursos cotidianos. As novas leituras empreendidas desembocaram em uma série de reorientações de elementos que haviam constituído a AD.

Dentre as reformulações propostas a partir desse trabalho, Piovezini e Sargentini et al. (2011) mencionam o lugar concebido à paráfrase, antes predisposta à repetição e ao homogêneo, que passou a trabalhar os efeitos da heterogeneidade na cadeia discursiva. Em outras palavras, a paráfrase deixou de ser entendida como processo de repetição dos sentidos por meio de palavras diferentes para tornar-se um conceito no qual a repetição carrega, a reboque, uma multiplicidade de outros sentidos, porque as palavras deslizam na cadeia discursiva.

Pêcheux também aprimorou o conceito de interdiscurso tomando-o de empréstimo de Foucault. Piovezini e Sargentini et al. (2011) ressalvam que os analistas foram orientados a analisar o interdiscurso concomitantemente ao intradiscurso. O interdiscurso representa o conjunto de outros discursos acessados pelo analista, no momento da análise, com o intuito de identificar os efeitos impressos nos discursos por sentidos estabilizados em outros momentos e que constituem a memória discursiva. Nesse percurso**,** o analista também pode acessar o intradiscurso manifestado através das retomadas de sentidos realizadas no interior de um mesmo discurso.

E, por fim, os autores destacam que a AD demonstrava maior interesse pelas estruturas, em detrimento dos acontecimentos, tendo esse fato levado à reorientação da disciplina rumo a enfrentar as histórias, singularidades e, portanto, os acontecimentos inerentes ao processo discursivo. Em outras palavras, mesmo considerando que o discurso é regido por um conjunto de estruturas que auxiliam a determiná-lo, como o contexto e as estruturas gramaticais, Pêcheux passou a reconhecer também a face contingente do discurso, constituindo-se como um acontecimento único e específico de cada processo enunciativo.

O percurso de Pêcheux foi notavelmente influenciado pela efervescência teórica experimentada pela França a partir de 1975, que vivenciava o retorno da categoria "sujeito" as pautas científicas, a relativização das metanarrativas globalizantes, a assunção da sociedade do espetáculo. Nesse contexto o autor reformulou suas proposições acerca do discurso e constituiu no mesmo gesto epistemológico a teoria do discurso e a análise do discurso. É que para ele teoria, método, procedimentos analíticos e objeto têm uma relação imanente; ao falar desse objeto, ele só podia fazê-lo pela construção da teoria e do método.

As reconfigurações que Pêcheux foi capaz de fazer em seus construtos teóricos denota o movimento de um autor engajado no polimento de sua teoria, disposto a autointerrogar-se. Entender a empreitada teórica realizada pelo autor permite o contato com formas de produção do conhecimento que ultrapassa a lógica imediatista com o qual o conhecimento tem sido concebido nos dias de hoje.

### 1.2.1 A AD no Brasil

No Brasil, a Análise de Discurso chegou ao final da década de 1970 em um contexto diferente do francês, que fora marcado por disputas vivenciadas entre tendências dominantes das ciências sociais, a saber: o marxismo e a linguística. De acordo com Ferreira (2003), o principal embate travado no nosso país se deu com a linguística, sendo a AD acusada de não dar a devida importância à língua, limitando-se à análise do político. No entanto, vale enfatizar que as disputas travadas em territórios brasileiros forneceram a essa disciplina nova oxigenação, contribuindo para que outras questões fossem incorporadas a pautas de discussões, fato que privilegia as especificidades histórico-políticas dos diferentes contextos em que se desenvolvem.

De acordo com Mazière (2007), foi no Brasil, nos trabalhos dirigidos por Eni P. Orlandi, que a questão do sujeito interpelado pela ideologia e pelo inconsciente pôde ser melhor desenvolvida. Diante do exposto, não é possível falar do desenvolvimento do espólio pecheutiano no país sem nos remetermos a figura de Orlandi, uma das principais responsáveis por consolidar esse campo teórico no quadro acadêmico institucional brasileiro.

Orlandi manteve relações de proximidade com Pêcheux e incorporou sua teoria à medida que se dispôs a reformular certos conceitos a partir das necessidades surgidas durante seu percurso como pesquisadora, professora e orientadora. Desse modo, a autora trabalhou

não somente a ideia de textualização do político, herdada, mas também a política da língua que toma forma na textualização do discurso. Dito de outro modo, Orlandi não se deteve exclusivamente nos aspectos políticos que se apresentavam na forma de textos, escritos ou orais, mas também se voltou para as relações estabelecidas entre o contexto histórico-social e as relações de poder, materializadas nos textos.

Nesse sentido, no Brasil percebemos um movimento contrário ao ocorrido na França. Se lá, segundo Maldidier (2003) e Ferreira (2008), Pêcheux é relativamente pouco referenciado, aqui seu nome é quase onipresente**,** sendo reconhecido como fundador da AD. Conforme advertem Piovezini e Sargentini et al. (2011), a disciplina foi bem aceita no contexto brasileiro devido à capacidade demonstrada em responder às demandas locais. Fato que, na visão dos autores, resultou em uma popularização descuidada da obra pecheutiana. De acordo com suas palavras:

> [...] no Brasil, no que respeita à Análise do Discurso, por nossa própria condição de personagens nessa história, observamos alguns fatores que parecem contribuir para sua vulgarização, tais como a reprodução de práticas e pensamentos estrangeiros que apagam fundadores e a recitação de conceitos, mais com o objetivo de marcar certo pertencimento à teoria do que com o intuito de empregá-la efetivamente nas análises (PIOVEZINI e SARGENTINI et al., 2011, p. 24).

Nessa direção, a consolidação da disciplina em solo brasileiro é marcada tanto pela assimilação de novas materialidades pertencentes aos *corporas* diversificados, quanto pela incorporação de conceitos despregados de seu contexto de formulação, fato que, por vezes, compromete a qualidade das análises. Em outras palavras, em algumas situações os conceitos que sustentam a AD são repetidos como jargões, sem o aprofundamento teórico adequado, fato que compromete a qualidade das análises. A partir dessa observação, pontuamos nosso comprometimento com a teoria pecheutiana e a intenção de que o trabalho não represente uma apologia contemplativa do legado de Pêcheux.

É importante levar em conta que a constituição da AD não findou em Pêcheux, de modo que a teoria acabou se espalhando em vários segmentos, conforme mencionado anteriormente. Contudo, é possível explicitar alguns princípios sólidos que a constituem. Mazière (2007) aponta esses princípios: relação com a tradição descritiva da língua; configuração dos enunciados em *corpora* a partir de aspectos linguísticos, históricos e filosóficos; construção de interpretações tendo em vista a língua e a história; e negação da ideia de sujeitos como fonte do enunciado.

Diante do exposto, reiteramos que a nossa opção pela vertente pecheutiana, mesmo após a morte do seu fundador e as muitas críticas observadas em relação à sua obra, encontra sustentação no trabalho desenvolvido por seus seguidores, sobretudo no Brasil. Esses pesquisadores em uma dupla prática não só traduziram a maioria dos textos-base de Pêcheux, como também foram capazes de pensar novas questões a partir do material acessado. Dessa maneira, a AD pecheutiana no Brasil, nos casos em que é rigorosamente desenvolvida, tem se mantido fiel às suas origens sem submeter-se, isto é, sem sufocar as práticas, formulações e posições dos analistas de discurso brasileiros (FERREIRA, 2008).

Buscamos relatar, com essa breve exposição das elaborações teóricas e analíticas balizados por Pêcheux, a história da teoria, sem recorrer necessariamente a historiografia da disciplina, muitas vezes baseada na cronologia rígida dos fatos. O propósito foi o de apresentar as categorias teóricas que constituem a AD, construindo o aparato que possibilitasse a apropriação da teoria e, por conseguinte, seu funcionamento no material analisado.

### 1.2.2 Conceitos gerais

A escolha por utilizarmos as lentes da AD para olhar o objeto de pesquisa se deu devido à necessidade de entender questões que vão além da escuta de um sentido puramente denotativo que entende o discurso apenas como recurso de comunicação, transmissor de sentidos. Partindo desse pressuposto, destacamos inicialmente a posição da disciplina**,** denunciando a não transparência dos sentidos.

Somado a isso, acrescentamos que a questão histórica liga-se a da linguagem de tal forma que podemos aí inscrever a contribuição da AD para pensar sobre a América Latina, a partir da América Latina. Nesse deslocamento, a relação estabelecida entre a AD e os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos explicita o funcionamento do discurso, contidos nos documentos analisados, em suas determinações históricas pela ideologia. Descrevemos, assim, resquícios de colonialidade materializados na Política de Informática na Educação, que constituem juízos de valores a respeito do estudante da escola pública, que pode ser demonstrado no tipo de formação destinada a ele.

Diante do exposto, Pêcheux (2014a) preconiza que as palavras não significam em si, em um conceito fechado, mas sim em sua relação com a história, movendo e estabilizando sentidos que são repetidos até se naturalizarem a partir de processos que veremos mais

adiante. A AD analisa o enunciado associado à sua estrutura linguística, suas condições históricas e subjetivas e as interações subjetivas que possibilita.

O sentido não é algo posto, a priori e engessado. Ele é contingente e sujeito a processos constantes e ininterruptos de (re)significações, causadas, entre outros fatores, pelos arranjos do contexto ao qual o discurso se insere. Nessa linha de raciocínio, segundo Orlandi (2012b), o conteúdo do discurso não é o dado mais importante a ser considerado, mas sim o processo de produção de sentidos que permitiu a determinado discurso constituir-se como tal. Ou seja, saber qual o sentido vigorante em um documento não é o alvo único da análise. Antes, busca-se entender os mecanismos que possibilitaram a produção de determinado discurso, e não outro, observando quais sentidos foram mobilizados no percurso de sua construção.

Nessa direção, é importante delimitar o conceito de discurso. Segundo Pêcheux (2014a), uma primeira pontuação a ser feita diz respeito à associação, muito frequente, de discurso enquanto sinônimo de fala, do sujeito falante individual. Esse entendimento, em muitos casos, cria uma visão de discurso enquanto falácia, mero dispêndio de palavras. Contudo, dentro da perspectiva da AD, o discurso é um objeto sócio-histórico, carregado de sentidos que influencia e é influenciado pelos sujeitos.

> O discurso só é discurso enquanto remete a um sujeito, um EU, que se coloca como *fonte de referência* pessoais, temporais, espaciais e, ao mesmo tempo, indica que *atitude* está tomando em relação àquilo que diz e em relação a seu coenunciador (fenômeno de "modalização") (MAINGUENEAU, 2013, pp.61-62.).

Em outros termos, o discurso é um objeto construído através das relações estabelecidas entre o indivíduo com o seu contexto, as memórias que o atravessam, sua posição social, entre outros fatores. O discurso confere responsabilidade ao sujeito, inscrevendo-o em um lugar, em um movimento discursivo que não é iniciado por ele, nem tampouco nele finda. Esse movimento marca a relação do indivíduo com sua memória, fortemente interpelada pela ideologia que naturaliza o dizer. Maingueneau (2008) e Pêcheux (2014) afirmam que o discurso se materializa através de sequências linguísticas (escritas ou faladas).

Mazière (2007) acrescenta que o discurso é composto por enunciados interpretados tomando por referência a discursivização datada e especificada. Isso significa dizer que os termos mudam de sentidos a partir do lugar de onde são proferidos, a título de exemplo, o papel da mulher pode adquirir diferentes conotações se proferido em um sermão de um padre,

na manchete de um jornal, nos discursos acadêmicos ou em um romance literário. Dessa forma, o termo "mulher" na sociedade não é definido em uma classificação lexicográfica, mas através de uma interdiscursividade que pode afetar o seu sentido, analisando qual o uso do termo nesse ou naquele contexto social. Maingueneau (2008) estende esse conceito sustentando que o discurso se mostra em diferentes gêneros discursivos, tais como: ata de reunião, telejornal, sermão, folheto publicitário etc.

Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau (2014) utilizam uma série de características para conceituar teoricamente o discurso. Dentre elas destacamos as seguintes: o discurso supõe uma organização tranfrástica, isto é, vai além dos limites de uma frase; o discurso é orientado, constitui-se em função de um fim, objetivando chegar a uma parte; o discurso é interativo, ou seja, ainda que não demonstre a presença explícita de um destinatário, a enunciação é composta de trocas entre interlocutores reais ou virtuais para os quais os discursos são formulados e destinados; o discurso é contextualizado, isso significa dizer que o contexto contribui no processo de atribuição dos sentidos, podendo, simultaneamente, ser modificado pelo discurso; por fim, destacamos que o discurso é regido por normas, pois é submetido tanto às regras sociais mais amplas alocadas no contexto histórico, quanto às regras mais específicas formuladas pela língua.

Importa dizer que a necessidade de considerar o modo de organização do texto justifica-se porque a língua é estruturada, também, a partir das regras impressas pela gramática com suas sintaxes e vocabulários (MAZIÈRE, 2007). Assim, no momento da análise, é preciso considerar as marcas linguísticas presentes no texto, pois elas também condicionam sentidos. É trabalho do analista igualmente levar em conta, além da estruturação gramatical dos enunciados, o trabalho da história na composição dos sentidos. Essa se mostra através da memória discursiva e dos interdiscursos.

O discurso necessariamente remete a uma memória que faz os dizeres significarem. Pois, "falamos com palavras que (já) fazem sentido" (ORLANDI, 2012b, p. 171). Em outros termos, o discurso apoia-se em uma tradição já consolidada, atravessada por sentidos já constituídos, dos quais o sujeito se apropria para poder criar sua própria tradição. Eis o trabalho da memória discursiva, que, segundo Charaudeau e Maingueneau (2014), atravessa o discurso por duas vias complementares, a saber: a da textualidade e a da história.

A memória da textualidade representa uma memória intratextual, pois o texto, frequentemente, remete a enunciados precedentes que são evocados a título de exemplo, quando utilizamos expressões como: "Conforme foi dito"; "viu-se que", "diante do exposto",

entre outras. Já a memória da história remete à memória de outros discursos, filiando-se a formações discursivas anteriores.

Diante do exposto, Achard et.al (2015) apontam que a memória não se limita a sentidos psicologistas relacionados à "memória individual", mas sim aos sentidos da memória social escritas em práticas**,** bem como os sentidos da memória construída pelos historiadores. Nessa direção, a memória discursiva permite, face a um texto que surge como acontecimento a ser interpretado, que os implícitos tomem forma. Esses implícitos correspondem ao efeito de "já-lá" que atravessa os dizeres, bem como os elementos citados ou mobilizados nas formações discursivas.

Dito de outro modo, a memória discursiva faz às vezes de um axioma, sobre o qual pouco ou nada se explica, porque se supõe que seja de conhecimento de todos. Essa característica afeta diretamente as interpretações feitas sobre os acontecimentos discursivos, lembrando que as palavras carregam significados já produzidos socialmente, mobilizados de acordo com a formação discursiva na qual se localizam.

De modo a ilustrar o conceito anterior, podemos mencionar uma piada lançada no ano de 2015 em páginas do *Facebook*, por ocasião da crise hídrica no estado de São Paulo. Em uma das muitas páginas dessa rede social um internauta lançou a seguinte anedota: Qual o estado em que a água evapora mais rapidamente? (Resposta: São Paulo). Mobilizamos o exemplo para demonstrar como a memória discursiva atua. No caso em questão, o autor espera que o leitor da frase esteja a par dos problemas hídricos vivenciados pelo estado de São Paulo. Isto é, para que a frase seja compreendida como uma anedota, o sujeito leitor precisa estar filiado às redes de memórias e sentidos instituídos socialmente. Se a mesma frase fosse traduzida para um francês, que pouco conhece do Brasil, certamente ele não reconheceria que se trata de uma piada. Em síntese, para Achard (2015, p. 58) a memória: "é o saber discursivo que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentido".

Vale evidenciar também que a memória discursiva é atravessada por esquecimentos e silêncios, sentidos não ditos, sentidos a não dizer. Dessa forma, acontece o assujeitamento do sujeito, pois para que ele possa falar é necessário que seja assujeitado à língua, à ideologia e ao inconsciente. Por isso, a AD classifica o sujeito como ser historicamente determinado, pelo interdiscurso e pela memória do dizer, indicando que os sentidos são constituídos por palavras já ditas e esquecidas. Assim, ao produzir enunciados**,** os sujeitos se ancoram em palavras carregadas de sentidos, que retomam para proferir seus dizeres.

Nesse processo, ao colocar em prática algum discurso, esquecemos como ele se formou. Experimentamos a impressão de que o sentido originou-se no momento de verbalização das palavras, como se o discurso fosse recém-inaugurado, quando, na verdade, o que existe é uma repetição, ainda que não consciente, de dizeres que já significam e são imbuídos de ideologias. Isso não quer dizer que o sujeito inexista na produção de seu discurso, ou esteja totalmente preso a estruturas, contudo é importante salientar que não existe um ineditismo discursivo completo. Termos corriqueiros, tais como: homem, mulher, criança, se apresentam, aos interlocutores, carregados de sentidos que já foram elaborados muito antes de chegarem aos seus ouvidos e vicejam no simbólico.

De modo geral, não temos noção precisa dos sentidos que os dizeres mobilizam e isso ocorre porque, como aponta Orlandi (2013), ao sujeito só cabe a ponta do *iceberg* do discurso; muitas falas são repetidas, sem que ele se dê conta do contexto no qual foram produzidas e que função desempenham na sociedade. Isso não significa que o sujeito viva confinado a uma camisa de força que pré-determine o seu discurso. Não se trata disso, já que a AD propõe um tensionamento entre estrutura e acontecimento. Desse modo:

> Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço [...] (PÊCHEUX, 2008, p. 56).

Poderíamos resumir essa afirmação de Pêcheux (2008) afirmando que o sistema discursivo é atravessado por falhas e oscila em uma atenção paradoxal entre a filiação às redes de memórias que o sustenta, ao mesmo tempo em que produz uma desestruturação dessas redes de sentidos. Ou seja, o discurso é, simultaneamente, efeito dos arranjos sócio-históricos nos quais está inserido e é agente produtor de deslocamentos nesses arranjos.

Em outras palavras, o sujeito não se posiciona de forma inerte na formação discursiva porque ele também compõe o discurso existente, interferindo em um enunciado anterior e remodelando-o. Não fosse assim, teríamos que aceitar nosso papel de meros repetidores de discursos já ditos, quando, de fato, o processo é outro. Afetamos e somos afetados continuamente e simultaneamente pelos sentidos, ressignificando-os de acordo com nossa singularidade, também constituída nesse processo de atribuição de sentidos.

No processo de apropriação de determinado discurso, observamos uma inscrição do sujeito em uma posição específica em uma conjuntura dada que interpela o sujeito em sujeito ideológico. Assim, à medida que o sujeito é afetado e constituído por discursos, também age sobre eles, ressignificando-os e apontando outros caminhos para que o discurso siga seu movimento.

A título de exemplo, podemos citar o discurso da colonização que, historicamente, foi/é responsável por: definir papeis na sociedade; legitimar comportamentos específicos; fundar saberes tidos como válidos em detrimento de outros etc. Esse tipo de discurso afetou grande parte da sociedade, e vale refletir que não foi difundido por meio de mensagens com a velocidade de disseminação de hoje. Na contramão, se olharmos para a história, notaremos um longo processo de naturalização de sentidos, iniciados como imposições até que caíram nas teias da ideologia e foram naturalizados. Isso tudo devido a um demorado trabalho de circulação dos sentidos, que conforme foram interpretados e difundidos pelos sujeitos encontraram, gradativamente, acolhimento no simbólico.

Assim, a partir do exemplo citado, podemos entender como o contexto e a posição ocupada pelo sujeito, entre outros fatores, afetam nas interpretações feitas sobre os mesmos enunciados. A esse respeito, Foucault (2011) dizia que o contexto não pode ser entendido como um cenário neutro, no qual os dizeres são proferidos casuisticamente. Seu papel é maior; o contexto tanto interfere no que é dito como sofre interferências durante a própria enunciação, podendo ser ressignificado. Nesse processo de ressignificação, é possível compreender que o sentido não se encontra enraizado em determinada parte, esperando para ser escavado, pois ele se (re)produz de modo relacional e contingente e sempre pode vir a ser outro (ORLANDI, 2007).

Os sentidos estão inscritos em formações discursivas recortadas pelo interdiscurso. Essa categoria foi uma contribuição de Michel Foucault à AD para indicar o local da constituição do sentido, o que pode e o que deve ser dito em determinada conjuntura. Nas palavras do autor:

> A análise de uma FD[10] estudaria *formas de repartição* (...), descreveria *sistemas de dispersão*. Na possibilidade de descrever, entre um certo número de enunciados, um semelhante sistema de dispersão, ou de definir entre os objetos, tipos de enunciação, conceitos, escolhas temáticas, uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e

[10] Formação Discursiva

> funcionamentos, transformações) dir-se-á (...) que se trata de uma FD (FOUCAULT, 2004, p.53).

Contudo, o próprio Foucault (2004) adverte que o funcionamento descrito não tem como objetivo associar os enunciados a partir de certas regularidades para resolver suas contradições e homogeneizar os sentidos. "É antes um espaço de dissensões múltiplas; um conjunto de oposições diferentes cujos níveis e papéis devem ser descritos" (FOUCAULT, 2004, p.175).

A formação discursiva reflete, no discurso, as formações ideológicas. Isso quer dizer que, por meio das formações discursivas temos acesso às formações ideológicas do sujeito. Para entendermos melhor esse conceito é importante lembrar que a língua é a condição de existência do discurso, é sua materialidade; o discurso, por sua vez, é o efeito de sentidos entre interlocutores, é a materialidade da ideologia (ORLANDI, 2013). O analista de discurso realiza um corte vertical, atravessando a superficialidade da língua até chegar ao discurso e nele procura identificar a ideologia que tece sentidos.

A ideologia apresenta-se como um conceito central na análise de discurso francesa e foi desenvolvida pelo filósofo marxista Louis Althusser, para o qual a ideologia representa uma relação imaginária dos sujeitos com seus modos de existência (ALTHUSSER, 1989). Nessa esteira, Pêcheux, baseado nas formulações de Althusser e também no trabalho desenvolvido por Jacques Lacan, estabeleceu relações entre a ideologia e o inconsciente através da interpelação dos indivíduos em sujeitos. Isto é, essas duas instâncias conferem ao indivíduo seu estatuto de sujeito, demandando dele uma filiação à ordem simbólica.

Vale ressaltar que a ideologia produz o efeito de transparência dos sentidos, conferindo a eles um direcionamento relacionado à ordem do natural. Segundo Althusser (1989):

> Lo propio de la ideología, en efecto, es el imponer (sin que se advierta, se trata de "evidencias") las evidencias como evidencias, que sólo podemos reconocer y ante las cuales sólo nos queda la natural y inevitable reacción de exclamar (en voz alta o en 'silencio de la conciencia'): Evidente! Exacto! Verdad! (p.201).

Dito de outro modo, a ideologia se encarrega de legitimar sentidos, causando a impressão de que são transparentes. O trabalho ideológico é um trabalho da memória e do esquecimento, no qual o sujeito captado pela ilusão da transparência pensa que o sentido só pode ser um, quando na verdade pode ser muitos. Pêcheux (2014b) complementa:

> É a ideologia que fornece as evidências pelas quais "todo mundo sabe" o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado "queiram dizer o que realmente dizem" e que mascara, assim, sob a "transparência da linguagem", aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 2014b, p. 146).

Nesse processo, o sujeito ocupa um lugar de significação que é regido por formações discursivas, sendo que essas nada mais são do que discursos hegemônicos conferindo sentidos às palavras. Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido no interior dos arranjos discursivos nos quais se vinculam.

A concepção que se tem, por exemplo, sobre ser homem ou ser mulher na sociedade atual é compatível com formações discursivas circunscritas na história da humanidade, em cada cultura, instaurando posturas que definiram, a seu tempo, o tratamento a ser dispensado a cada sexo. Essas formações naturalizam, por exemplo, a ação, em determinadas culturas, de o homem abrir a porta do carro para uma mulher. Tal conduta se assenta em uma noção, historicamente construída, que qualifica a mulher como o sexo frágil, a ser cuidada e protegida pelo homem que, por sua vez, representa o sexo forte.

No entanto, é preciso deixar evidenciado que a ação descrita anteriormente pode não se configurar necessariamente em uma visão de fraqueza da mulher porque, no decorrer dos tempos, os próprios sentidos vão adquirindo novas feições, além de estarem suscetíveis ao seu contexto imediato de produção.

Nesse processo, o sujeito, muitas vezes, tem a ilusão de que um sentido é único, transparente e que assim é por uma questão de ordem natural, quando, na verdade, o ser humano movimenta-se entre interdiscursos que se atualizam para sustentar determinados dizeres (MAINGUENEAU, 2013). Podemos ilustrar essa questão a partir do seguinte exemplo: uma placa com a palavra "silêncio" na parede de uma biblioteca se apresenta como a materialidade visual de uma construção social gerada para que um axioma em torno da necessidade de fazer silêncio em bibliotecas fosse compartilhado coletivamente. Por isso, ao chegarmos em um ambiente como esse, já é possível, de imediato, atribuir sentido aos dizeres sem necessidade que causem estranheza a quem lê.

Na situação descrita, é possível perceber também o papel do interdiscurso agindo como resultado de processos discursivos já sedimentados, apontando para sentidos futuros que se atualizam no momento em que os interlocutores são impelidos a conferir sentido ao mundo por meio da interpretação (ORLANDI, 2012a; 2013). A "naturalidade" com a qual os sentidos chegam e são passados adiante pelos sujeitos também é produzida por esquecimentos

que estão na ordem da naturalização dos sentidos, estruturação do interdiscurso. O interdiscurso que, segundo a autora, é a memória afetada pelo esquecimento.

Conforme demonstrado por Pêcheux (2014b), os esquecimentos se dividem em duas ordens: esquecimento nº 2 e esquecimento nº 1; ambos são involuntários e decisivos, do ponto de vista da constituição dos sentidos. Aquilo que se esquece pode guardar, em si, significados que trabalham na estruturação dos sentidos, mas que, por algum motivo, precisam ser dirimidos. Pelo esquecimento nº 2, percebemos a atuação do inconsciente afetando a língua. Desse modo:

> Concordamos em chamar *esquecimento nº 2* ao "esquecimento" pelo qual todo sujeito falante "seleciona" no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – *um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada* (PÊCHEUX, 2014b, p.161).

Nesse tipo de esquecimento, segundo o autor, o sujeito tem a ilusão de que tudo o que fala está intimamente relacionado com o seu pensamento e que seus dizeres só poderiam ser ditos da maneira como o foram. Sugere, ainda, que existe uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de modo que passamos a acreditar que o que dizemos só pode ser dito daquele modo e com aquelas palavras. Contudo, os sentidos escorregam, deslizam para outras posições, pois estão vulneráveis a falhas e equívocos que os constituem e também à singularidade do ouvinte. Nesse ponto ressaltamos a marca da psicanálise na teoria pecheutiana, alertando para a singularidade do sujeito. Leda Tfouni e Marcela Laureano (2005) advertem que esse esquecimento é linguístico/pré-consciente.

No que concerne ao esquecimento nº 1 Pêcheux (2014b) explicita:

> Por outro lado, apelamos para a noção de "sistema inconsciente" para caracterizar um outro "esquecimento", o esquecimento nº I, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o esquecimento nº I remetia, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que – como vimos – esse exterior determina a formação discursiva em questão (p. 162).

No esquecimento nº 1, o sujeito acredita ser a origem dos sentidos como se estes fossem inaugurados com ele quando, na verdade, o que temos é um processo de retorno constante de fatos que já habitavam o mundo muito antes da existência dos sujeitos. Esse esquecimento possui relação direta com o modo pelo qual os sujeitos são afetados pela ideologia. Nesse sentido, cria a ilusão de que o sujeito inaugura o discurso, contudo, há uma

retomada de sentidos já existentes e é exatamente por isso que nossos dizeres podem fazer sentido. Para Tfouni e Laureano (2005), esse esquecimento é ideológico/inconsciente.

Assim como nos indica Orlandi (2012b), a memória em AD tem a ver com o fato de todo o dizer repousar sobre um *já dito*. Portanto, quem assume determinado enunciado o faz através de um gesto de interpretação que marca a sua relação com a memória discursiva. Dito de outro modo, todo ser humano é impelido a interpretar o mundo que o cerca, mundo esse já recheado de concepções, valores, crenças etc. que o sujeito assume ou não, em maior ou menor medida, a partir de suas singularidades e do modo como os sentidos, que já compõem a sociedade, afeta cada qual.

Em linhas gerais, pode-se entender, com base em Laureano (2008), que a AD é uma disciplina que tem como objeto de pesquisa a análise de relações de poder existentes no plano discursivo; que leva em conta a existência de uma opacidade no texto e nos dizeres; e, por fim, que é constituída pela presença do simbólico, com seus componentes políticos e ideológicos.

Seguindo a linha de raciocínio apontada por Laureno (2008), acrescentamos que a disciplina não busca a verdade do discurso, ou um sentido verdadeiro, pois preserva o pressuposto de que um sentido sempre pode vir a ser outro uma vez que são tributários da singularidade dos sujeitos envolvidos. Isso porque sentidos escorregam, deslizam para outras posições, estando vulneráveis a falhas e equívocos que os constituem. É na relação com a linguagem que o sujeito se mostra; quando se vê obrigado a interpretar, deixando-se ultrapassar, na linguagem, pela filiação aos jogos discursivos que significam seu entendimento do mundo.

Ao proferir determinada opinião, o sujeito o faz demarcando, ainda que involuntariamente, uma posição que é fruto da ideologia. Desse modo, é pouco provável não demonstrar sua filiação à determinada formação discursiva quando emite uma opinião sobre algo. Ainda que esse discurso não se mostre de modo explícito, fato que ocorre em boa parte das vezes, é possível perceber, por meio dos equívocos, falhas, esquecimentos, não-ditos, interdiscursos etc., o deslizamento dos sentidos e os significados que carregam consigo. Por isso se diz que o discurso sempre pode vir a ser outro, fato que também justifica a impossibilidade de falarmos em literalidade da língua.

A necessidade de conjugar o dito com o não-dito consiste no fato de que naquilo que fala o sujeito deixa transcorrer não-ditos significativos. Isso porque, conforme sugerido por Pêcheux (2014b), quando recorre a Lacan para construir retificação inserida na obra

*"Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio": "*Só há causa daquilo que falha" (p. 269). Portanto, as palavras deixam rastros que denunciam a existência de um sujeito marcado pela ideologia e pelo inconsciente, indicando que as palavras não são literais e não se esgotam nelas mesmas. Ou seja, o modo como os enunciados são estruturados não são casualidades morfológicas; há mais, há história, há ideologia e inconsciente emergindo. As palavras utilizadas no modo de estruturação das frases vão formando sequências discursivas compostas de bolsões de não-ditos e/ou de silenciamentos.

O silêncio é a outra face do não-dito. Segundo Orlandi (2007), é importante evidenciar que o não-dito se refere ao que é dito, sendo então colocado em relação com ele, definindo a partir daquilo que foi dito certos não-ditos. A título de exemplo: se um sujeito dissesse "não vou ao cinema hoje", aquilo que foi rigorosamente dito nessa sentença é que o sujeito não vai ao cinema hoje, mas a partir daí podemos inferir que ele vai ao cinema com certa frequência, uma vez que o emprego da palavra hoje pode levar à essa interpretação. Contudo, o motivo da não ida ao cinema não é detectado, pois a frase está deslocada do seu contexto de produção, mesmo que se suponha (interprete) que algo ocorreu. Desse modo, o não dito tem a ver com o implícito, com os motivos pelos quais julgamos que o sujeito não foi ao cinema e com aquilo que fica subentendido a partir dos enunciados proferidos pelos sujeitos. Já o silêncio não remete ao dito; o sentido do silêncio não deriva de sentidos implícitos, ele faz corpo no enunciado, ocupando espaço no discurso (ORLANDI, 2007, p. 66).

É importante ressaltar que o silêncio trabalhado pela AD não se reduz a ausência de palavras, pois ele ecoa nelas, atravessa-as, fazendo efeito de preenchimento. Orlandi (2007) considera duas divisões nas formas do silêncio, a saber: o silêncio fundador e a política do silêncio. O silêncio fundador indica que os enunciados sempre podem ser ditos de outro modo; advém disso a contingência dos sentidos, uma vez que aquilo que é silenciado pode constituir o dizer e fazê-lo escorregar para outras direções. Já a política do silêncio atua no apagamento de sentidos indesejáveis em uma situação discursiva dada.

Desse modo, ao entrar em contato com um texto, o analista observa sua materialidade discursiva, ou seja, os indícios que compõem o texto, que podem se apresentar por meio de marcas formais, como metáforas, paráfrases, interjeições, exclamações etc. Contudo, como adverte Maingueneau (2013, 0.27),"[...] não é o simples conhecimento da gramática e do léxico da língua que permite interpretar adequadamente o enunciado". Exatamente por não reduzir a questões gramaticais e léxicas é que a AD se distancia da análise elaborada pela linguística e se aproxima da psicanálise.

Nessa linha de raciocínio, enfatizamos o interesse dessa disciplina pelo social e pelo histórico, assim não é só o conteúdo que é mobilizado na análise, como também e, principalmente, a forma material das palavras com suas memórias, com sua discursividade, com suas falhas e equívocos. As marcas formais do texto são consideradas, sem, contudo, repousar sobre elas, já que funcionam como um modo de atravessar a superfície linguística em busca dos modos de significação do enunciado.

> O "sentido" de um texto, de uma frase, e, no limite, de uma palavra, só existe em referência a outros textos, frases ou palavras que constituem seu "contexto" (contexto onde as modalidades de acessibilidade são, obviamente, extraordinariamente variáveis). Resulta disso que a análise de discurso se contenta em cercar o sentido de uma sequência (de extensão indeterminada) por meio de suas possibilidades de substituição, comutação e paráfrase (PÊCHEUX, 2014a, p. 165).

A paráfrase funciona por repetição e está sempre em tensão com o diferente, carregado pela polissemia. Percebemos na paráfrase a manutenção de certos dizeres, ainda que se apresentem por meio de diferentes formulações. Já a polissemia joga com o deslizamento, garantindo ao discurso seu caráter múltiplo. Por exemplo, quando um sujeito profere enunciados o faz utilizando palavras já ditas, que já significam e que, muitas vezes, estabilizam sentidos. Pode-se dizer, de formas distintas, qual o papel estabelecido pelo patriarcado à mulher em nossa sociedade. Contudo, essa repetição joga diretamente com a possibilidade de escorregar para outros sentidos, de produzir o novo, ou aquilo que não é esperado. Se os sentidos não tivessem esse caráter múltiplo, o sujeito não teria necessidade de dizer e estaríamos todos condenados à repetição de tudo que já está posto.

Antes de concluirmos o capítulo, julgamos importante retomar algumas definições tratadas anteriormente intentando dirimir dúvidas reincidentes. A princípio é importante levar em conta que muitas das categorias aqui expostas possuem fronteiras porosas com isso, não raro, torna-se difícil compreender as razões que diferenciam umas das outras, ou até mesmo que justificam sua existência.

Diante do exposto, recobramos as noções de formação discursiva, interdiscurso, memória discursiva e esquecimento. É importante atentar que o discurso é produzido no interior de formações discursivas específicas, não incólumes, pois tendem a relacionarem-se umas com as outras. Essas, por sua vez, trabalham no processo de interpelação do sujeito**,** indicando o que pode e deve ser dito em determinado contexto. Nesse processo, o interdiscurso é mobilizado retomando memórias discursivas específicas que indicam ao sujeito quais são os sentidos aceitáveis e esperados para aquele momento; por isso dissemos

acima que o contexto não é neutro. Contudo, como a formulação de sentidos não obedece somente a leis tão engenhosas, o esquecimento surge como elemento desestabilizador dessa ordem. Por meio dele, surgem os atos falhos, os não ditos, os silêncios e todos os demais elementos que denunciam as incoerências constituintes dos discursos.

A ideologia emerge, seja naturalizando as memórias discursivas como "verdades irrevogáveis", seja trabalhando no efeito de literalidade que os sujeitos conferem às suas falas. Ao abordar as características e consequências da ideologia para a constituição de sentidos, Pêcheux (2014b) nos deixa importantes contribuições para entendermos como o mundo à nossa volta foi constituído por processos complexos, baseados no tensionamento de interpretações que, ao fornecer explicações sobre a realidade, foram sedimentando-se, atualizando-se e assumindo novos direcionamentos.

Por último, complementamos que o valor do inconsciente nesse processo justifica-se devido à relevância que possui na constituição do sujeito. Assim, se é improvável pensar em discurso sem sujeito, é menos provável ainda conceber um sujeito sem inconsciente.

As categorias da AD descritas auxiliaram na análise dos enunciados integrantes dos textos do ProInfo (1997), Livro Verde (2000) e Prouca (2007). O emprego desta teoria para compreender as marcas da colonialidade presentes nos referidos documentos, proporcionou identificar alguns dos sentidos que instituem funções para o emprego das TDIC no contexo brasileiro a partir da formação dos alunos da escola pública.

Em suma, através da AD interrogamos a discursividade que compõe os documentos do, visto que as crenças, valores, interesses e preconceitos existentes em uma sociedade cristalizam-se na língua, que é a forma material do discurso. Assim, todos os elementos mobilizados nessa pesquisa têm como ponto comum o interesse na compreensão do funcionamento do discurso, identificando que efeitos de sentidos produz ao funcionar de uma maneira e não de outra. No capítulo seguinte, explicitaremos a composição do nosso dispositivo analítico.

# 2 COLONIALIDADE, POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO E TECNOLOGIAS: TRAJETOS DE SENTIDOS E REDES DE FILIAÇÕES

Neste capítulo, compartimentado em quatro itens, apresentamos as escolhas realizadas para constituição do dispositivo analítico, composto pelo material analisado e as teorias dos distintos campos disciplinares que auxiliaram na compreensão dos dados acessados. A filiação a outros campos disciplinares permite ao pesquisador uma visão mais longitudinal do seu trabalho, fato importante para que os efeitos da ideologia sejam percebidos como fruto de processos históricos disseminados pela ação do interdiscurso.

Diante do exposto, nosso dispositivo analítico recortou de outras áreas do saber conceitos que nos permitiram atender o objetivo proposto pela pesquisa, que é o de compreender as marcas da colonialidade contidas nos discursos de documentos integrantes da política de inserção de TDIC na educação básica. Ele foi organizado da seguinte forma: primeiramente abordamos o contexto social de produção de sentidos a partir dos instrumentos teóricos fornecidos pelos Estudos Pós-Coloniais Latinoamericanos. Em seguida, discutimos a noção de políticas educacionais associando-as com o conceito de formação ao qual nos filiamos. Por último, tratamos do discurso tecnológico ressaltando conceitos pertinentes à compreensão da relação estabelecida nos documentos entre TDIC e educação.

Desse modo, justificamos a necessidade de recorrer aos estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos para integrar nosso dispositivo analítico. Essa corrente teórica auxiliou na construção do trabalho à medida que ofereceu categorias válidas para compreender a constituição do contexto atual. Os autores filiados à essa disciplina tratam, entre outros tantos aspectos, do processo de constituição da sociedade latino-americana, e consequentemente da brasileira, levando em conta discursos fundadores inaugurados com o processo de colonização.

Os arranjos que constituem a sociedade determinando papéis, regras sociais, comportamentos etc. apresentam o contexto social como um espaço de construção de sentidos. Dessa forma, a sociedade é vista pelos sujeitos como espaço de pertencimento, naturalização, exclusão, entre outros aspectos. Levar em conta as características do contexto social mais amplo é premissa básica da AD, pois, conforme indicado por Pêcheux (2014a), o contexto estabelece íntima relação com o discurso, podendo condicioná-lo e, ao mesmo tempo, ser transformado por ele. Charaudeau e Maingueneau (2014) acrescentam que:

> O contexto desempenha um papel fundamental no funcionamento dos enunciados, tanto no que diz respeito às atividades de produção quanto no que concerne às de interpretação (resolução de certas ambiguidades, decifração de subentendidos e outros valores indiretos, direção, ativação, e inibição de certos traços do sentido, intervenção no processo de encadeamento monologal ou dialogal) (p.128).

Diante do exposto, usufruímos da análise do contexto sócio-cultural-político brasileiro a partir das lentes ofertadas pelos autores radicados na corrente Pós–Colonial Latino-Americana. Isso se deu porque os sentidos inscritos nos documentos manifestavam, nas primeiras leituras, sua vinculação aos discursos circulantes no meio social. Por exemplo, a menção incisiva, nos documentos, da necessidade de qualificação profissional para atender aos interesses do mercado vigente. Ao analisar enunciados como esse, percebemos que o modo de organização social interfere nas demandas formativas, destinadas ao aluno da escola pública, contidas e incorporadas nos documentos institucionais.

Nesse sentido, além de levantar aspectos ligados à constituição da sociedade latino-americana e, por consequência, da sociedade brasileira, entendemos ser necessário acrescentar discussões referentes ao contexto local, que desenha a moldura enunciativa dos textos. Para tanto, evidenciamos aspectos referentes à configuração da escola pública brasileira, priorizando a análise da formação ofertada por essas instituições ao público que atende.

Assim, não pudemos nos esquivar de discutir as perspectivas de formação para entender as funções assumidas pela escola na sociedade. Entender quais as construções discursivas que conferem sentidos às noções de formação presentes nos documentos analisados foi fator essencial para compreender o interdiscurso que atravessa o texto, atribuindo-lhe sentidos.

Conforme explicita José Luiz Fiorin (2014), o discurso almeja a persuasão; é pensado para sedimentar significados e convencer os interlocutores da validade dos sentidos que veicula. Assim, os documentos que prescrevem as iniciativas governamentais para inserção de tecnologias nas escolas são pensados para atender a um público específico, para o qual vigoram sentidos a respeito da formação que devem obter.

A partir do exposto, nosso pressuposto inicial era que os documentos analisados ressoavam sentidos heterogêneos referentes à formação vislumbrada para o aluno da escola pública. Ora associavam a formação à instrução dos sujeitos para atender as demandas do mercado, ora significavam a formação como meio de educar os sujeitos para efetuar usos criativos das tecnologias colocando-as a serviço de suas necessidades. Apesar desse caráter heterogêneo**,** acreditávamos que o sentido de instrução para o mercado de trabalho

predominava como resultado das disputas existentes no campo discursivo e repousavam de forma majoritária nos textos analisados.

O pressuposto mencionado guiou a contrução da pesquisa uma vez que nos induziu a investigar a natureza da formação destinada aos alunos. Nessa direção, entendemos que a concepção de formação presente na política estaria vinculada ao discurso da colonização, devido a sua forte presença na composição do imaginário constituído a respeito do Brasil. O pressuposto de que a formação dos alunos para uso da tecnologia era de caráter instrucional nos fez convocar os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos aliado à AD no intuito de compreender as causas que contribuíram para que a formação seja de uma forma e não de outa, buscando, nesse processo, as marcas da colonialidade presentes no material analisado.

Por último, também costuramos ao dispositivo analítico discussões referentes às políticas educacionais, e dentro delas discutimos a respeito das políticas destinadas exclusivamente à promoção da presença de computadores nas escolas. A explicitação de tais políticas permite a compreensão dos marcos legais e institucionais, criados pelo governo para implementar TDIC na escola. Fator relevante para que localizássemos tal política no tempo e espaço que influenciaram sua construção, condicionante sem a qual seria difícil estabelecer liames, por meio do interdiscurso, com os discursos já inscritos na história.

O processo citado permite que a ação da ideologia seja identificada e o analista consiga compreender como os sentidos são significados no interior da discursividade analisada. Associamos as discussões referentes às políticas educacionais de inserção de tecnologias na escola pública às concepções de tecnologia que povoam o meio social, porque estas ressoam significados nos documentos. Nessa trilha de ideias recuperamos o movimento de atribuição de sentidos conferidos aos recursos tecnológicos [11], identificando que a dualidade que os atravessam, para além de transparecer uma visão maniqueísta, expressa disputas de sentidos que se materializa nos textos das políticas educacionais.

## 2.1 CENÁRIO ENUNCIATIVO: AS INFLUÊNCIAS DO PROCESSO COLONIAL

Nesta seção apresentamos a corrente teórica dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos com o objetivo de demarcar o contexto de produção discursiva que atua na

[11] Importa ratificar que apesar de utilizarmos o termo "tecnologia" de modo genérico, nesse texto ela refere-se exclusivamente as tecnologias baseadas na difusão e processamento de informações via *Internet*.

formulação dos sentidos aqui acessados. Faz-se necessário evidenciar que a opção por essa corrente teórica atende ao objetivo de ampliar nossa compreensão e alcançar discursos responsáveis pela estabilização de sentidos que atuam diretamente nas formas de organização política, econômica e social com implicâncias diretas nos documentos analisados. A título de exemplo, mencionamos o conceito de raça, que conforme veremos adiante, fundou formas de organização do trabalho perpetuadas até hoje.

Diante do exposto, organizamos a seção em duas partes. Na primeira relatamos as categorias da teoria utilizada na realização deste estudo. Dentre elas destacamos: colonialidade do ser, do saber, do poder e da natureza; racialização; diferença colonial e decolonialidade. Na segunda parte explicitamos o diálogo realizado entre os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos e a Análise de Discurso. Defendemos que a AD entrelaçada aos conceitos mencionados anteriormente ajuda a explicar a formulação dos discursos que representam as finalidades declaradas pelo governo quanto à inserção das TDIC nas escolas visando à formação dos alunos.

### 2.1.1 Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos: conceitos base

A corrente teórica dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos emergiu a partir da contribuição de diferentes autores, com intuito de propor reflexões sobre a realidade cultural e política latino-americana, privilegiando os saberes e as formas de conhecimento dos grupos historicamente silenciados. De acordo com Walter Mignolo (2005), os estudos pós-coloniais foram introduzidos na academia no início dos anos de 1980, sobretudo nos Estados Unidos da América. Surgiu, então, como uma maneira outra de debater projetos de descolonização, desnaturalizando as relações de poder impostas aos territórios colonizados.

O colonialismo tem início com as grandes expansões marítimas empreendidas, sobretudo, por Espanha e Portugal, a partir do século XVI. A ampliação dos territórios ocorreu concomitantemente à fundação de um discurso hierarquizante que buscava justificar a legitimidade das “descobertas” realizadas pelos navegadores portugueses e espanhóis. Esse discurso, baseado na universalização do pensamento europeu, fundou o conceito de raça, visando a legitimação do modo de existência dos colonizadores articulada em uma matriz de poder colonial que naturalizou a superioridade biológica e cultural dos povos de origem europeia. Para Ramón Grosfoguel:

> A expansão colonial europeia institucionalizou e normatizou simultaneamente, a nível global, a supremacia de uma classe, de um grupo etnorracial, de um gênero, de uma sexualidade, de um tipo particular de organização estatal, de uma espiritualidade, de uma epistemologia, de um tipo particular de institucionalização da produção de conhecimento, de algumas línguas, de uma pedagogia, e de uma economia orientada para a acumulação de capital em escala global (2012, p.342).

Nessa direção, a expansão territorial almejada pelos colonizadores se deu em cumplicidade com discursos hierarquizantes que estabeleceram uma História (o H maiúsculo é intencional) enquanto ponto de referência para todas as outras. Assim, tivemos a institucionalização de padrões de classe, de gênero, de religião, de produção de conhecimentos, de idiomas, de economia, entre outros.

Esse aparato domina a nossa existência, enquanto brasileiros, pois marcou e marca profundamente a história do nosso país assim como das outras ex-colônias. Reiteramos que o nosso diálogo com os estudos pós-coloniais representa um esforço de compreender os processos de significação que produziram/produzem o imaginário pelo qual nossa sociedade se rege. A partir disso, buscamos entendimento sobre a forma de organização da Política de Informática na Educação, a partir dos textos do ProInfo, Prouca e Livro Verde, defendendo que ela é influenciada pelo discurso colonial.

De volta aos sentidos inaugurados com a expansão colonial, citamos o conceito de raça que, conforme defende Quijano (2000), serviu de justificativa para a dominação colonial legitimar suas ações. Em decorrência disso, o colonizador europeu fundou a América, que não existia antes do homem branco pisar em suas terras litorâneas. A América, assim como a Europa, foi uma invenção colonial. Para o autor:

> Dos processos históricos convergieron y se asociaron en la producción de dicho espacio/tempo y se establecieron como los dos ejes fundamentales del nuevo patrón de poder. De una parte, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridade respecto de los otros. [...] De otra parte, la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, en torno del capital y del mercado mundial (QUIJANO, 2002, p. 202).

Segundo o autor, o primeiro processo histórico que contribuiu para que a Europa pudesse construir sua metanarrativa corresponde à codificação dos sujeitos através da categoria de raça. Desse modo, essa ideia forjou supostas diferenças biológicas entre dominantes e dominados, conferindo aos sujeitos dominados (negros e índios) uma inferioridade natural, fato que os tornavam legitimamente condicionados à servidão imposta pelos europeus.

O segundo aspecto que colaborou para o surgimento desse novo padrão de poder mundial diz respeito à combinação de todas as formas históricas de controle do trabalho em torno do capital. Isto é, os regimes de servidão, escravidão, pequenas produções mercantis e os regimes salariais, outrora existentes, foram reformulados para atender ao mercado mundial. "De ese modo se establecía uma nueva, original y singular estructura de relaciones de producción en la experiência histórica del mundo: el capitalismo mundial" (QUIJANO, 2000, p. 204).

O novo sistema de dominação social tipificado na ideia de raça organizou a divisão do trabalho, distribuindo-o de acordo com a hierarquia racial, sendo o trabalho pouco valorizado conferido aos não-europeus e o trabalho assalariado, mais "nobre", facultado às pessoas consideradas de raça superior. Vale ressaltar que durante o período de expansão colonial a hierarquização estabelecida pelo conceito de raça enquanto princípio organizador do sistema-mundo-moderno-colonial era algo mais evidente e engessado. Contudo, não foi de todo abandonado, de modo que continua alimentando as relações centro-periferia experenciadas no momento atual. "El racismo, como lo entendemos hoy, es el cemento que une la dependencia histórico-estructural entre imperios, colonias y semi-colonias" (MIGNOLO, 2005, p.07).

Como expoente desse fator, mencionamos que os países periféricos, as ex-colônias, continuam subordinados aos países centrais, sobretudo porque esses países exportam matérias-primas, mercadorias e mão-de-obra barata para alimentar as grandes indústrias com sede nas metrópoles do norte do planeta. Tal estrutura social foi produzida com a internalização do conceito de raça, fato que explica em parte sua permanência na sociedade atual.

A lógica racial se inseriu com tal intensidade nos sujeitos que, gradativamente, enraizou-se em aspectos subjetivos dos povos colonizados, bem como dos próprios colonizadores, que também passaram a acreditar na sua superioridade. Obviamente que esse processo não ocorreu de forma pacífica. Medidas de resistência foram postas em prática; não foram poucos os casos de combates que resultaram em massacres como, por exemplo, dos povos indígenas[12], no qual muitos foram dizimados lutando pelo seu direito à liberdade.

[12] A respeito dos massacres ocorridos na américa espanhola consultar: http://consciencia.net/tratamento-dado-aos-nativos-das-americas/

Contudo, as condições desiguais em que se deram as batalhas fizeram com que aquele grupo não tivesse forças suficientes para interromper os atos imperialistas da época.

Diante de tudo que foi exposto, podemos dizer de forma sintética que a colonização das terras do "Novo Continente" foi sustentada por dois pilares interdependentes: Racialização e Racionalização (QUIJANO, 2000). Graças à Racialização, a exploração foi justificada pela hierarquia das raças. Com isso, foram definidas identidades para os povos originários desse território, obedecendo à uma hierarquia social baseada em critérios raciais considerados naturais, com respaldo biológico.

No escopo mencionado, o homem europeu branco ocupava o topo da pirâmide social, pois estava naturalmente vocacionado a assumir os cargos de comando. Na base da pirâmide encontravam-se os sujeitos que não possuíam características fenotípicas similares às do homem europeu branco sendo, portanto, naturalmente condicionados à servidão. Já a *Racionalização* garantiu à raça branca o controle do pensamento racional, validado como a única forma legítima de produção do conhecimento.

Assim, o sistema racial se complementa com a suposta deficiência epistêmica e intelectual dos povos colonizados. O discurso colonial tratou de invalidar todas as formas de produção de saberes dos povos racialmente diferentes, assim definidos a partir dos parâmetros eurocêntricos. Desse modo, foram estabelecidos lugares para cada parte do mundo e papéis sociais a serem desempenhados com ou sem anuência dos povos subalternizados. Dentro desse panorama**,** conforme sugere Roxana Rivas (2012), a Europa é a única fonte de conhecimento válido; aos outros povos cabe o posto de produtores de matérias-primas, trabalho não assalariado ou com baixa remuneração.

Se pensarmos na atual organização do mercado mundial, não necessitaremos de grandes esforços no cruzamento de dados para constatar que os países periféricos ou semiperiféricos atuam como fornecedores de matérias-primas aos países centrais, produtores de grande parte das tecnologias consumidas no mundo. A título de ilustração, Warschauer (2006) afirma que as exportações dos países ricos baseiam-se em bens e serviços de alta tecnologia e alto conhecimento, cujo valor de mercado correspondente cresceu constantemente desde a popularização da Internet. Esse dado torna-se ainda mais curioso se considerarmos que muitos países emergentes apresentam uma proporção exportações/PIB muitas vezes superior à aquela das economias desenvolvidas.

No entanto, as exportações desses países são, em sua maioria, *commodities* primárias[13] com baixo valor de mercado. Esse exemplo representa uma das muitas formas de determinação de funções estabelecidas com a colonização. Assim, o sistema-mundo-moderno-colonial alicerçou-se sobre quatro colunas que sustentaram e ajudaram a cristalizar um modelo hegemônico global de poder para beneficiar os interesses criados pela Europa. São elas, segundo Quijano (2000): a colonialidade do poder, a colonialidade do ser, a colonialidade do saber e a colonialidade da natureza.

A colonialidade do poder produz a subalternização dos povos colonizados mediante a criação da categoria mental da raça, que classificou a raça branca como superior. Desse modo, a inferioridade do colonizado em relação ao colonizador foi explicada a partir de traços físicos, fato que acarretou em consequências que definem até hoje os padrões de beleza tidos como válidos. Na visão de Grosfoguel:

> O que a perspectiva da "colonialidade do poder" tem de novo é o modo como a ideia de raça e racismo se torna o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo (QUIJANO, 1993). Por exemplo, as diferentes formas de trabalho que se encontram articuladas com a acumulação de capital no âmbito mundial são distribuídas de acordo com esta hierarquia racial; o trabalho coercivo (ou barato) é feito por pessoas não-europeias situadas na periferia, e o "trabalho assalariado livre" situa-se no centro (2008, p.123).

Diante do exposto, entendemos que a colonialidade do poder está profundamente relacionada à categoria de raça, pois a partir dela foi possível estabelecer um padrão de poder hierárquico que até hoje mantém homens brancos em situação de privilégio social. Nessa esteira, a colonialidade do poder produziu a ideia de raça utilizando-a como recurso de dominação. Conforme exposto anteriormente, as atuais formas de divisão do trabalho com sua cartografia desigual não poderiam ser explicadas sem mobilizarmos esse conceito e, consequentemente, da colonialidade do poder.

Entendemos que existe uma atualização desse sentido nos programas oficiais de inserção e desenvolvimento de tecnologias nas escolas públicas à medida que privilegiam um uso tecnicista dos recursos tecnológicos voltados unicamente à inserção dos sujeitos no mercado de trabalho, na ocupação de cargos de pouco prestígio. Reputamos que essa expressão da colonialidade, enraizada no contexto brasileiro, vocaciona os sujeitos a

---

[13] Matéria-prima ou produto que passa a ter um valor unitário padrão fixado, o que geralmente é realizado a partir de um preço-base definido em uma grande bolsa de valores internacional. Fonte: http://brasilescola.uol.com.br/geografia/commodities.htm

assumirem papel de consumidores e reprodutores de tecnologias, deixando apenas espaços estreitos para experimentação de práticas autorais e criativas no que concerne à apropriação das TDIC.

Com a colonialidade do saber, a razão eurocêntrica é legitimada como válida e universal, inferiorizando as demais formas de pensamento. Em outros termos, a partir dessa cosmovisão, o saber nasce pelas mãos do homem europeu, sendo considerado o único capaz de alcançar uma consciência universal, já que o conhecimento produzido fora dos padrões eurocêntricos foi significado como particularístico, folclorizado e primitivo. Segundo Catherine Walsh:

> [...] la colonialidade del saber: el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados (2008, p.137).

Tal estratégia denota uma cumplicidade entre os discursos forjados durante a invasão colonial e o discurso científico que concede àqueles sentidos legitimadores, naturalizados pela ideologia. Desse modo, a colonialidade do saber reproduz pensamentos coloniais indispensáveis à manutenção das estratificações inauguradas durante o processo de colonização e perpetuadas com fins de garantir a sobrevivência do capitalismo[14].

Ainda de acordo com Walsh (2008), esse posicionamento do eurocentrismo se constituiu enquanto pilar estruturante do sistema educacional do mundo-moderno-colonial. Assim, da educação básica à superior, o modelo científico europeu, com seus conhecimentos, é tido como o marco científico-acadêmico-intelectual único, válido para a produção de saberes.

Dessa forma, cria-se uma epistemologia branca, eurocêntrica, cristã, masculina e patriarcal que se autoconcede a exclusividade na produção e obtenção de conhecimentos legítimos. Nesses termos, a Europa se "considerava" a única nação civilizada, promotora do progresso e dos avanços tecnológicos, guardiã da sabedoria e da cultura. Nesse sentido, surge

---

[14] É importante pontuar que o capitalismo, na perspectiva defendida por Grosfoguel (2012), transcende as relações econômicas e diz respeito a um aparato hegemônico que inclui: "[...] relações raciais, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, pedagógicas, epistemológicas, todas articuladas em uma matriz de poder. colonial [...]" (GROSFOGUEL, 2012, p. 342). Nesse sentido, entendemos que o capitalismo diz respeito a um modo de vida fundado a partir da visão eurocêntrica, vendido a todo o mundo na qualidade de parâmetro de referência.

a perspectiva do "ponto zero", termo cunhado por Castro-Gómez (2005) para nomear o ponto de vista europeu que se coloca enquanto referência válida para produção de conhecimentos, porque se autodeclara ponto de partida.

Na colonialidade do ser, acontece a internalização da subalternidade dos sujeitos afetados pela dominação colonial, com a incorporação do eurocentrismo através do silenciamento das formas de existência desses sujeitos. Essa face da colonialidade cria uma identidade estigmatizada para os povos subalternizados, baseada na negatividade, no que eles não são, isto é, não são europeus, não são brancos, não são cristãos, entre outros aspectos. Nisso reside uma série de impossibilidades de existência, sendo que:

> La colonialidad del ser, un tercer eje, es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización: a lo que Frantz Fanon (1999) se refiere como el trato de la «no existencia». Apunta la relación entre razón-racionalidad y humanidad: los más humanos son los que forman parte de la racionalidad formal –la racionalidad medio-fin de Weber que es la racionalidad de la modernidad concebida a partir del individuo «civilizado»– (WALSH, 2008, p.138).

Desse modo, a colonialidade revela aquela que talvez seja a sua face mais perversa, pois que opera no pensamento humano, atingindo de modo mais direto a subjetividade dos povos dominados, indicando que seu modo de ser não é correto, não é bom, não é digno. Diante desse cenário, aos colonizados resta tentar assemelhar-se ao colonizador, considerado referência de beleza, de bondade, de dignidade e de justiça. O sonho do colonizado, então, é pertencer ao mundo do colonizador, incorporar sua linguagem, viver como ele vive. Segundo Nelson Maldonado-Torres (2010): "a Colonialidade do Ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados de poder de caráter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades" (p. 423).

Por último, mencionamos a colonialidade da natureza, correspondendo essa às prescrições impostas pelos colonizadores no trato com a natureza. Disso decorre, entre outras questões, que a natureza é transformada em fonte de recursos a ser explorada à exaustão.

> El último eje, uno que ha sido tema de menor reflexión y discusión, es el de la colonialidad de la madre naturaleza y de la vida misma. La que encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que da sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma (WALSH, 2008, p.138).

Nessa esteira, os interesses do modelo capitalista definem as formas de relacionamento com a natureza, silenciando as cosmovisões dos povos nativos que

compreendiam a relação ser humano-natureza a partir de uma dimensão espiritual. Entendimento esse tido pelo eurocentrismo como obsoleto, não atendendo aos anseios desenvolvimentistas, meta do capitalismo.

Mignolo (2007) acrescenta que a colonialidade se enraizou a partir de domínios econômicos, políticos, sociais, epistêmicos e subjetivos. Essas questões atingem, em cheio, os modos de existência dos sujeitos, na forma de ser e estar no mundo, culminando na internalização e naturalização da colonialidade supracitada. A colonialidade produziu novas subjetividades com novas formas de identificação, evocando com uma força particularmente violenta o advento do modo de vida instituído pelo eurocentrismo.

Diante do exposto, ressaltamos que os sujeitos nascem em uma sociedade povoada de sentidos, sendo impelidos a se movimentar dentro dele. Com isso queremos dizer que os sujeitos pensam a partir de lugares particulares, inseridos nas teias de poder global. Grosfoguel (2012) denominou essa condição de corpo-política do conhecimento. "Todos pensamos a partir de um lugar especial e corporal particular nas relações de poder global no mundo. O 'de que lugar' se está pensando vai condicionar as experiências que se visibilizam e as que se invisibilizam" (GROSFOGUEL, 2012, p. 340).

Nesse ponto, é fundamental considerar o lugar da enunciação, isto é, o território geopolítico do sujeito que fala. Premissa que recorda nossa vinculação a determinado lugar situado nas estruturas de poder condicionado por hierarquias geográficas, raciais, de gênero e de classe. De modo que não é o mesmo nascer em Nova York ou em São Paulo, assim como não é a mesma coisa nascer em São Paulo ou no sertão pernambucano. Somada a essas implicações geográficas poderíamos acrescentar questões raciais, de gênero, econômicas etc. Contudo, o fato posto é que essa concepção de espaço é um convite à reflexão sobre as implicações exercidas pela colonialidade nas experiências dos povos colonizados que estão do lado marginalizado da diferença colonial. A esse respeito, Orlandi (2008) promulga:

> O europeu nos constrói como seu "outro" mas, ao mesmo tempo, nos apaga. Somos o "outro", mas o outro "excluído", sem semelhança interna. Por sua vez, eles nunca se colocam na posição de serem nosso "outro". Eles são sempre o "centro", dado o discurso das des-cobertas, que é um discurso sem reversibilidade. Nós é que os temos como nossos 'outros' absolutos" (pp.54 e 55).

Nessa perspectiva, nossa realidade é atravessada pelos sentidos constituídos a partir das delimitações fixadas pela racionalidade eurocêntrica. Desse modo, entendemos que a colonialidade consegue estabelecer o sentido de que o sujeito nascido em um país colonizado, de terceiro mundo, é inferior. Essas instâncias também determinam os saberes que ele pode

adquirir ao longo da vida, sobretudo se sofrer de privações financeiras. Quijano (2000) adverte que:

> Aquí la tragedia es que todos hemos sido conducidos, sabiéndolo o no, queriéndolo o no, a ver y aceptar aquella imagen como nuestra y como perteneciente a nosotros solamente. De esa manera seguimos siendo lo que no somos. Y como resultado no podemos nunca identificar nuestros verdaderos problemas, mucho menos resolverlos, a no ser de una manera parcial y distorsionada (p.226).

A manutenção do colonialismo, através da subjugação das formas de existências do colonizado, busca desqualificar tudo aquilo ao qual o sujeito subalternizado está vinculado, a saber: seu território, sua cultura, seu corpo, seus saberes etc. Se aceitarmos que a colonialidade é elemento fundante das relações sociais, políticas, epistemológicas e educacionais, torna-se vital o enfrentamento das relações colonialistas. Para tanto, faz-se necessário a afirmação de um Lócus de Enunciação Diferencial (MIGNOLO, 2005). Isto é, pensar a partir da afirmação dos territórios culturais, afetados pela colonização e pela colonialidade, considerando-os como lugares legítimos de produção de modelos *outros* de sociedade.

Nesse sentido, Mignolo (2005), ao tratar do modelo de sociedade fundada no regime colonial, propõe a decolonialidade como forma de revelação do poder colonial e dos seus postulados científicos, políticos e educacionais. Desse modo, representa as vozes das margens sociais, na emancipação das culturas marginalizadas. A partir disso, ela surge enquanto tentativa de estabelecer novas relações sociais distanciadas do poder colonial através do desvelamento do poder hegemônico e da desnaturalização das aprendizagens da modernidade colonial. Ou seja, a decolonialidade atua desconstruindo os pilares da modernidade, permitindo que os sujeitos marginalizados se reconheçam como portadores de saberes válidos e úteis, capazes de fundar alternativas ao sistema vigente.

Trata-se, enfim, do rompimento do parecer eurocêntrico colonial em função da construção de novas tessituras políticas e epistêmicas fomentadas através da experiência e dos saberes acumulados pelos povos subalternizados. A decolonialidade é compreendida como:

> Un trabajo que procura a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad– estructuras hasta ahora permanentes- que mantienen patrones de poder enraizados en la racialización, en el conocimiento eurocéntrico y en la inferiorización de algunos seres como menos humanos. Es a eso a lo que me refiero cuando hablo de la *de-colonialidad* (WALSH, 2008, p. 12).

Nessa direção, a decolonialidade é a sinergia que objetiva desconstruir as colunas do sistema mundo-moderno-colonial, nas quais se assentam as concepções subjugadoras que forjaram uma identidade inferior para os povos colonizados.

Em síntese**,** concluímos que a aproximação aos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos ratificou o desejo de compreender os sentidos a partir de sua localização no processo histórico que lhe preenche de sentidos. Fora da história, os fatos parecem naturais e irretocáveis; eles passam a representar uma sina a ser cumprida sem contestações. Ao tomar nota do processo de colonização que influenciou na constituição da sociedade brasileira, buscamos apoio na referida teoria para reconhecer e entender o fio discursivo responsável pela organização das estruturas sociais relatadas nos documentos que determinam as finalidades do governo em inserir TDIC nas escolas públicas.

### 2.1.2 Um percurso de sentidos: o discurso da colonização

A discussão referente ao colonialismo e à colonialidade nos permitiu também refletir sobre o atual modelo de desenvolvimento tecnológico, levando em conta as características atribuídas às tecnologias no contexto brasileiro. Entendemos que os recursos tecnológicos apresentados nos documentos analisados e a proposta de adoção/uso desses recursos reeditam os vínculos metrópole-periferia, herdadas do colonialismo, marcadas por uma relação de subordinação de uma à outra, conforme denuncia Rivas (2012).

Destacamos também que as condutas, impressões, valores, expectativas constituídas com o discurso eurocêntrico encontraram acolhimento na língua dos sujeitos. A língua é um produto social, utilizada pelos seres humanos para fundar convenções adotadas pelo corpo social, tendo em vista o estabelecimento de regras que permitam que o ser humano exerça sua linguagem (LONGO, 2011). Dessa maneira, defendemos que os sentidos aqui expostos são enraizados pela língua no terreno discursivo, sendo um dos motivos que levaram determinados indivíduos a produzirem e estancarem discursos a respeito de si, e, principalmente, do outro.

É importante compreender a questão anterior antes de adentrarmos efetivamente nos elementos da corrente pós-colonial latino-americana que lançamos mão. Os sentidos produzidos através do discurso da colonização estão enraizados no imaginário social moderno. Eles são, até hoje, responsáveis pela organização do mundo, incidindo diretamente no contexto brasileiro, de modo que os documentos analisados estão contaminados pela

lógica colonial. Em suma, esses sentidos foram/são (re)produzidos por seres humanos que, ao exercerem sua condição de humanos na e pela linguagem criaram condutas sociais, que se expressaram pela língua e auxiliaram a delinear as formas do mundo-moderno-colonial.

Diante do exposto, entendemos que os compromissos, os objetivos, as expectativas e as concepções que integram os textos do ProInfo, Livro Verde e Prouca, no que diz respeito às finalidades da inserção das TDIC nas escolas públicas, refletem as relações assimétricas estabelecidas pelo modelo de desenvolvimento colonial. A criação, o uso e a adoção de tecnologias no contexto brasileiro respondem à manutenção de estruturas de poder desiguais, pautadas na utilização de recursos ideológicos que criam uma rede de problemas-soluções, com forte lógica interna que não representa os reais percalços vivenciados pela grande maioria dos sujeitos.

Para ilustrar a situação anterior podemos citar o preço da banda larga que em países da África e América Latina é mais elevado do que em países europeus. Um estudo realizado pela pela empresa "Point Topic"[15], apontou a América Latina como líder na tarifa dos serviços cobrados para banda larga, via cabo e DSL, chegando a 22 dólares por megabit. Entre os países com serviço de Internet mais caro estão: 1º Peru: US$ 209,29; 2º África do Sul: US$ 176,92 e 3º Quênia: US$ 145,38. Além do mais, em um outro levantamento, da consultoria britância "Ovum"[16] o Brasil ocupa a 21ª posição, de um ranking com 30 países, que avalia a experiência de banda larga levando em conta aspectos objetivos e subjetivos de conectividade apontados por usuários de 30 países diferentes.

Os dados apontados demonstram algumas distintas experiências do uso do espaço eletrônico tomando como ponto de referência a localização geográfica dos países. Nessa direção, não por acaso, os países africanos e latinoamericanos convivem com mais precariedade no uso das redes do que os Estados Unidos e a Europa. Isso ocorre, entre outros aspectos, porque a grande maioria dos usuários das redes não detêm qualquer poder sobre a ferramenta utilizada que é controlada por uma estrutura altamente concentrada em três regiões do pleneta: EUA, Japão e Europa. De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 307): "Todos os endereços electrónicos mundiais (IP – Internet Protocol) estão alojados em treze servidores, dez nos EUA, dois na Europa e um no Japão)".

---

[15] Disponível em: http://olhardigital.uol.com.br/noticia/america-latina-possui-a-banda-larga-mais-cara-do-mundo/15140

[16] Disponível em: https://www.tecmundo.com.br/internet/86500-pesquisa-revela-brasil-tem-piores-bandas-largas-mundo.htm

As características expostas apontam que os novos fenômenos de desigualdades sociais vinculam-se ao conhecimento e a tecnologia que, por sua vez, são agentes de exclusão que impõem às formas de conhecimento e tecnologia alternativas ao esquecimento, extermínio e descredibilização. Isto é, o tipo de desenvolvimento tecnológico hegemônico não aceita coexistir com os demais, de modo que a produção e uso de tecnologia no mundo subordina-se ao domínio dos países detentores das principais patentes registradas.

Com objetivo de compreender essas disparidades sociais refletidas nos enunciados do *corpus* construído, recorremos a corrente de Estudos Pós-Coloniais Latino-Americana. Uma vez que conforme Arturo Escobar (2003) esta teoria propõe uma interpretação outra sobre a modernidade, assim denominada por contestar a cosmovisão imposta pela Europa Ocidental às outras partes do mundo. Essa interpretação convoca à transdisciplinaridade, dado que propõe um intenso diálogo entre várias áreas do saber, tais como: a história, a sociologia, a antropologia etc. As reflexões disponibilizadas são, simultaneamente, instrumentos e trilhas a percorrer no recorte das causas dos problemas a partir da lógica de dominação e subalternização característica da colonização.

A colonização, na forma da colonialidade, se perpetua até os dias atuais devido à capacidade que demonstrou de, no decorrer dos tempos, legitimar e naturalizar a cosmovisão forjada pelos colonizadores. Nessa trilha de ideias, Edgardo Lander (2005) afirma que:

> As sociedades ocidentais modernas constituem a imagem de futuro para o resto do mundo, o modo de vida ao qual se chegaria naturalmente não fosse por sua composição racial inadequada, sua cultura arcaica ou tradicional, seus preconceitos mágico-religiosos ou, mais recentemente, pelo populismo e por Estados excessivamente intervencionistas, que não respondem à liberdade espontânea do mercado (p.14).

Em outros termos, a modernidade criou uma cosmovisão de mundo totalitária, na qual se apresenta como modelo de sociedade a ser alcançada. Nesses moldes, construiu metanarrativas, baseadas no conceito de raça e no silenciamento epistêmico dos povos controlados, impondo sentidos naturalizados pela ação da ideologia, que é uma máquina de conferir legitimidade aos discursos.

Antes de prosseguir, é indispensável ter em mente que colonialidade não é sinônimo de colonização. Apesar de uma reportar-se à outra de forma interdependente, elas guardam especificidades que merecem ser melhor explicitadas. O colonialismo, segundo Silva, Ferreira e Silva (2013), foi inicialmente um padrão de dominação pelo qual uma nação exerceu o controle político e econômico sobre outra, por meio, principalmente, da exploração de seus

recursos produtivos e de sua "mão-de–obra" que carregou, a reboque, o germe da colonialidade que perdura até os dias de hoje.

> Assim, o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização nos séculos XIX e XX. [...] apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18).

Em outros termos, a colonialidade é representada, atualmente, pelas heranças coloniais que perpetuam a lógica de dominação eurocêntrica. Esse legado continua insistindo na subalternização dos modos de existência dos ex-colonos. Nessa conjuntura, o desenvolvimento e a distribuição de tecnologia, tal como ocorrem atualmente, também podem ser vistos como desdobramentos das práticas de dominação ensejadas pelo colonialismo e perpetuada pela colonialidade.

O fato do Brasil ter sido uma ex-colônia de Portugal causou uma grande exposição do nosso país às formas de dominação europeia, organizando-o de acordo com os preceitos coloniais. Situação esta, que não foi superada com o grito de independência. Os países colonizadores ou herdeiros da lógica colonial continuaram a impor seus modos de existência através do aprofundamento do capitalismo por meio neoliberalismo disseminado pela globalização. Nesse cenário, o campo educativo não foi poupado, ao contrário, tem sofrido constantes e incisivas intervenções de agentes representantes do capitalismo como FMI e Banco Mundial. A política que trata da inserção de equipamentos tecnolológicos nas escolas públicas não é pensada fora desse contexto, ela é tributária de sentidos coloniais na medida em que está sumetida ao modelo de organização mundial fundado com/pelo discurso colonial.

A colonialidade compõe um sistema complexo de características e resquícios de poder colonial que atravessou séculos e segue instituindo padrões às sociedades colonizadas. A partir desses arranjos, surgiu o sistema capitalista global, engrenagem principal da economia moderna. De acordo com Quijano (2000), as relações de produção baseadas na mercantilização da força de trabalho datam de antes do surgimento da América, no entanto só com a invenção da América é que puderam involucrar-se em todas as demais formas de organização e controle da força de trabalho. Para o autor: "Sólo con América pudo el capital consolidarse y obtener predominância mundial, deviniendo precisamente en el eje alrededor del cual todas las demás formas fueron articuladas para los fines del mercado mundial" (QUIJANO, 2000, p.220).

Assim, o capitalismo, como engrenagem de todas as formas de produção, só foi possível com o surgimento da América, quando passou a exercer controle sobre a economia mundial. Nesses termos, o sistema capitalista global contemporâneo é subordinado às formas de dominação colonial, iniciadas com a chegada dos europeus às terras hoje chamadas de América. Para que essas formas de dominação pudessem se legitimar, os europeus criaram, conforme aludido anteriormente, uma série de discursos para que as opressões exercitadas fossem naturalizadas. Um dos discursos postos em prática foi aquele que instituiu o conceito de raça, marcando uma diferenciação, sem precedentes, entre colonizadores e colonizados.

O novo padrão de poder, erigido pela metanarrativa eurocêntrica, inaugurou sentidos e os impôs como verdade absoluta e irrevogável. Na medida em que os europeus criaram explicações baseadas, sobretudo, em seus aparatos científicos, foram legitimando não só o conteúdo que a ciência buscava explicar, como também o modo de produção desses objetos. Nessa direção, o sistema tornou-se uma engrenagem autossuficiente, na qual os saberes produzidos validavam as formas de produção utilizadas para produzi-los.

Diante do exposto, é forçoso compreender o movimento histórico que possibilitou a naturalização dos sentidos ora passíveis de interpretação. A ausência da compreensão do contexto histórico compromete a capacidade analítica do pesquisador, posto que sem ela torna-se mais dificultosa a tarefa de enxergar a opacidade colada aos enunciados. Sem esse recurso, os sentidos são tidos como transparentes, inquestionáveis e pertencentes à ordem do natural, que não pode ser contestada.

O processo descrito corporifica-se na letra da lei, uma vez que as ações previstas de inserção de TDIC nas escolas públicas não questionam as desigualdades vivenciadas na sociedade atual, tais como: divisão social do trabalho, pobreza crônica, elevadas taxas de analfabetismo, entre outras. Ademais, promovem através das tecnologias tentativas de adequar os sujeitos que se encontram à margem do "progresso social" . Conforme o seguinte enunciado: "preparar o indivíduo para uma nova gestão social do conhecimento, apoiada num modelo digital explorado de forma interativa. ( PROINFO, 1997, p.02).

Vale ressaltar, de acordo com Castro Gomez (2005) que, desde o início da colonização, a palavra escrita já era utilizada por instituições legitimadas socialmente, como escolas e igrejas, para construir leis, identidades nacionais, organizar compreensões de mundo etc. Nesse sentido, consideramos os textos oficiais como legítimos representantes do Estado, formulando determinações a serem postas em prática pelos sujeitos escolares. "A submissão à ordem e à norma leva o indivíduo a substituir o fluxo heterogêneo e espontâneo do vital pela

adoção de um *continuum* arbitrariamente constituído pela letra." (CASTRO GOMEZ, 2005, p.82).

Entretanto, é importante mencionar que, mesmo tomando por referência sentidos disponibilizados pelo modelo capitalista, o Estado também é afetado pelas demandas e pressões procedentes dos movimentos sociais. Desse modo, o poder público localiza-se em um terreno mediado pelo conflito entre forças antagônicas que disputam, entre tantos outros aspectos, a possibilidade de imprimir seus interesses nas políticas educacionais. Os movimentos sociais ao longo da história levantaram a bandeira da educação, demandando do poder público, melhorias nas escolas públicas e na formação ofertada aos alunos.

## 2.2 FORMAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA

A categoria "formação" foi utilizada na pesquisa com intuito de delimitar os discursos disponíveis para análise. Isso se justifica devido ao caráter infinito dos discursos em que um dizer sempre remete a outros dizeres e assim consecutivamente. Diante do exposto, foi necessário realizar um corte no *corpus* da pesquisa, objetivando garantir a viabilidade da análise. A partir disso, tomamos como discurso de referência a formação proposta aos alunos para uso das TDIC.

Definimos o nosso entendimento de formação a partir de Fabre (1991; 1994) e, concomitantemente, prestamos esclarecimentos a respeito da pertinência dessa temática na construção da pesquisa. É importante mencionar, de início, as dificuldades com as quais nos deparamos para nos apropriarmos do conceito de formação, não raras vezes remetido ao campo filosófico ou imerso em taxionomias genéricas que dificultam sua compreensão. Autores como Demerval Saviani (2010) ajudam a refletir sobre o tema destacando que a formação é uma matéria filosófica por excelência, baseada em princípios éticos e estéticos que contribuem com o desenvolvimento humano. Nesse tipo de perspectiva, formação é sinônimo de educação, atingindo todas as dimensões da vida humana. Neidson Rodrigues (2001) ratifica esse entendimento ao afirmar que:

> A formação humana resulta de um ato intencional, que transforma a criatura biológica em um novo ser, um ser de cultura. Esse ato denomina-se Educação. Em resumo: a Educação é um ato intencional imposto de fora sobre uma criatura que deve ser formada como ser humano. (p. 247).

Diante do exposto, a formação consiste em uma atividade externa, realizada com intenção de atuar na constituição da humanidade do ser biológico. Tanto Rodrigues (2011) quanto Saviani (2010) localizam a problemática da formação no terreno filosófico, no qual formar significa preparar os sujeitos para a vida em sociedade, munindo-os de ampla e diversificada formação, aguçando sua capacidade de desenvolver com criatividade e autonomia sua vida em sociedade.

Apesar de sermos conscientes da importância da filosofia para a reflexão do pensamento humano, entendíamos que o objeto de estudo não se localizava nessa área do saber. Dito de outro modo, não foi intenção da pesquisa problematizar a formação a partir de um viés filosófico, analisando a essência humana e as contribuições que ela pode acrescentar a constituição do ser humano. Nossa intenção foi a de conceituar a categoria de maneira que

auxiliasse a localizar os discursos passíveis à análise através da delimitação do *corpus*. Por entendermos que a formação, no nosso caso, foi um importante indício para compreendermos as marcas da colonialidade contidas nos documentos analisados.

Dessa forma a categoria "formação" fez-se necessária nessa pesquisa porque no nosso ponto de vista é uma via direta para identificar os sentidos do discurso colonial materializados finalidades da inserção das TDIC nas escolas públicas. Diante do exposto, foi possível encaminhar as análises dos documentos partindo da premissa de que as marcas que se pretendiam investigar estavam contempladas na formação destinada aos alunos para uso e incorporação das tecnologias. Nessa direção, tomamos de empréstimo a perspectiva teórica defendida por Michel Fabre para auxiliar na compreensão das marcas da colonialidade contidas nos discursos dos textos do ProInfo (1997), Livro Verde (2000) e Prouca (2007), a partir da formação destinada aos estudantes. De acordo com Marcel Postic (1995):

> O trabalho dirigido por M. Fabre é a de um filósofo da educação que procura as ligações entre as práticas de formação e o que elas supõem no plano teórico, com a finalidade de compreender o sentido da ação realizada e até onde vai, nos planos individuais e sociais, as escolhas feitas. (p. 127 tradução da autora).[17]

Segundo Fabre (1992), existem três lógicas de formação disputando espaço no campo pedagógico. São elas: formação didática, formação sociopsicológica e formação socioprofissional. O grande diferencial do autor é que ele busca conceituar a formação livrando-a da miscelânea de discursos generalizáveis que reduzem a formação às suas raízes profissionais ou fazem crer que tudo é formação.

Na França, o emprego do conceito formação remonta ao século XI e significava os processos pelos quais as coisas tomavam forma sem deixar de levar em conta os resultados do processo. Já os gregos entendiam por *ação formativa* qualquer produção natural ou técnica, sob a ação de um agente, com finalidades definidas. O sentido pedagógico do termo apareceu também na França, no início do século XX, e entre outros aspectos indicava: o currículo, os resultados, a qualificação, o processo etc.

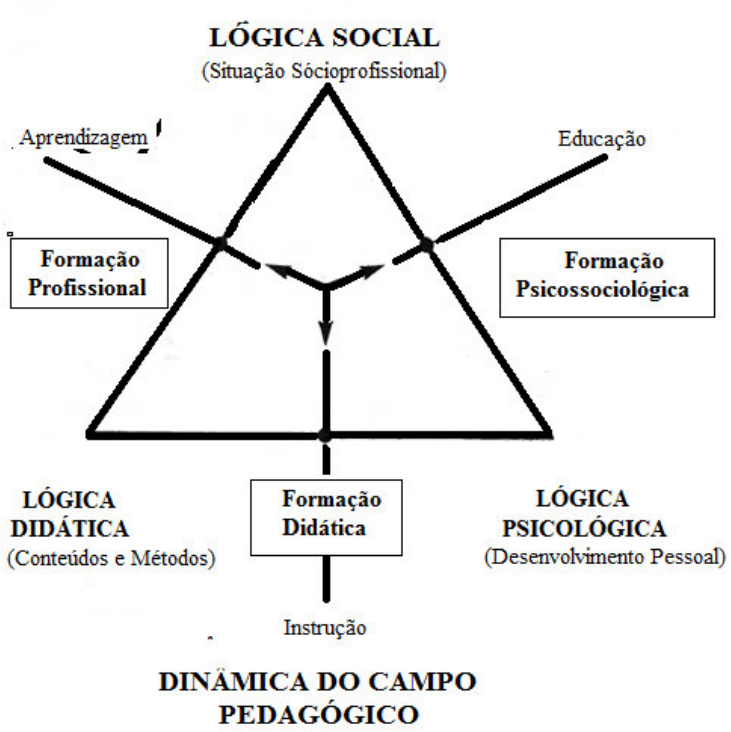
Fabre (1994) define a formação apoiada em um tripé denominado por ele de triângulo da formação, que representa uma tríade de caráter pedagógico para analisar o processo formativo dos estudantes. O triângulo da formação é constituído de três lógicas que resultam

---

[17] L'entreprise que mène M. Fabre est celle d'un philosophe de l'éducation qui recherche les liens entre les pratiques de formation et ce qu'elles supposent sur le plan théorique, ceci, afin de comprendre le sens de l'action entreprise et la portée, sur les plans individuels et sociaux, des choix opérés. (p. 127).

em: preparação para o trabalho, desenvolvimento pessoal e construção de conhecimento. Podemos entender melhor a configuração dessas perspectivas na imagem abaixo:

**Figura 2: Triângulo da Formação**




Adaptado de: FABRE, 1992, p. 121.

Essa análise empreendida pelo autor a respeito do campo da formação permite que ele identifique um conjunto de forças presentes no âmbito pedagógico que atua na definição das três lógicas apontadas. A lógica didática, dos conteúdos e métodos, corresponde à construção do conhecimento, tendo como problema fundamental assegurar que a aquisição de conteúdos e métodos favoreçam o desenvolvimento pessoal dos sujeitos. A formação didática se expressa nos documentos analisados através dos conteúdos privilegiados e dos métodos, aos quais o uso de tecnologias são associados.

Na lógica sociopsicológica da formação, temos o desenvolvimento pessoal articulado à adaptação sociocultural, associando o desenvolvimento pessoal a esta. A problemática na qual a formação sociopsicológica está inserida leva em conta a qualidade de desenvolvimento pessoal induzida pelo processo de formação. No *corpus* da pesquisa, a formação sociopsicológica aparece nas indicações feitas aos sujeitos, relacionando a utilização das tecnologias à adaptação ao contexto cultural expresso como "sociedade da informação". Nesse cenário, os sujeitos são induzidos a adquirirem a linguagem necessária para livrarem-se

de suas deficiências, principalmente aquela nomeada de analfabetismo digital, e obterem inserção satisfatória no "novo" mundo mediado pelas tecnologias.

Por último, Fabre (1992) apresenta a lógica social direcionada a uma situação socioprofissional dos sujeitos. Nessa direção surge a formação profissional. Esse vértice da formação propõe articulação entre conteúdos, métodos e situação socioprofissional. Entende a formação como utilidade social, já que tem como principal incumbência a preparação para o mundo do trabalho. Indicamos que esse tipo de formação se faz presente de modo dominante nos documentos analisados que associam com bastante recorrência a presença das tecnologias digitais aos anseios do mercado de trabalho em obter mão de obra qualificada. A título de exemplo mencionamos o trecho do Prouca (2007, p.16): "a participação dos estudantes em ações de apoio técnico pode desencadear resultados profícuos para atender aos professores no ambiente escolar e à inclusão social dos mesmos no mercado de trabalho".

Desse modo, as discussões propiciadas por Fabre (1991; 1994) nos foram profícuas na delimitação do conceito de formação. Desta feita, foi possível identificar no corpus quais dos muitos discursos disponíveis remetiam à formação, analisando, a partir deles, as masrcas da colonialidade que orientaram a inserção de TDIC nas escolas públicas.

Diante do exposto, a formação em algo, por meio de algum conhecimento inscrito em um contexto social e econômico, demanda a aquisição de saberes pelos sujeitos que estão em aprendizagem, para adaptação dos mesmos aos contextos culturais e/ou profissionais em mudança. O processo formativo insere-se em um contexto histórico, social, político e econômico que ajuda a definir seus contornos.

É importante evidenciar que as perspectivas anunciadas por Fabre não foram identificadas nos documentos com a aparente linearidade que a descrição anterior faz crer. Ao contrário disso, notamos que as concepções referentes à formação se inserem em um emaranhado de discursos aparentemente tomados por conflitos e disputas que buscam homogeneizar sentidos. Nesse cenário, identificamos sentidos plurais e antagônicos que concorrem entre si, internamente.

Assim, o processo formativo, como tudo o mais, é preenchido de significados componentes do contexto social que o cerca. Isto é, a proposta de formação é pensada em relação ao contexto ao redor para definir os delineamentos da formação profissional, didática e psicológica que propõe. Nos documentos, essas perspectivas não aparecem do mesmo modo, com espaços delimitados e de convívio amistoso. Da mesma forma, não podemos falar em um único sentido de formação profissional ou formação didática, por exemplo. Entretanto,

podemos falar de sentidos dominantes que ocupam maior espaço, sendo mais aparentes do que outros.

Ao tratarmos da formação presente no campo pedagógico, é importante considerar o espaço institucional no qual ela é desenvolvida, a saber: a escola pública. Considerar tal aspecto traz uma série de especificidades à análise, pois as perspectivas formativas contidas nos documentos são direcionadas à essa instituição, de modo que o(s) tipo(s) de formação (ções) indicadas nos documentos são influenciadas pelas concepções nutridas a respeito da escola pública.

Nessa direção, as perspectivas formativas presentes nos textos estão direcionadas à escola pública, fato que traz implicações para a formação sugerida aos alunos. Dito de outro modo, as perspectivas formativas são alinhadas ao imaginário construído a respeito das escolas públicas que ajuda a delimitar que formação é considerada cabível e possível para o público que frequenta essas instituições. Diante do exposto, o inverso também é possível, ou seja, a concepção de escola alimentada influencia no tipo de educação/formação que os formuladores dos documentos acreditam ser cabível/suficiente de ser vivenciada dentro das possibilidades das escolas públicas. É importante levar em consideração a natureza das instituições escolares, sobretudo as públicas, identificando o imaginário constituído a respeito de suas funções, características e finalidades. Saviani (2002) pontua que:

> A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. (p.08).

A escola foi pensada para ser uma instituição na qual os valores sociais seriam repassados para as gerações sucessivas. Surgiu obedecendo a critérios severos de ordem e disciplinamento, uma vez que era responsável pela moralização dos sujeitos. Segundo Coimbra (1989), foi a partir da Idade Média que a escola, enquanto instituição, foi se desenhando, fazendo da educação o seu produto. A escola que conhecemos surgiu com o desenvolvimento do sistema capitalista, tendo sua difusão iniciada a partir da Primeira Revolução Industrial. Nas palavras de Coimbra (1989):

> Com a Revolução Industrial, a partir de 1750, sentiu-se a necessidade de um número maior de pessoas que soubessem pelo menos ler, escrever e contar. Pessoas essas

> que seriam jogadas nas nascentes indústrias, fornecendo mão-de-obra para o manejo das máquinas. (p.15).

As instituições escolares, dessa forma, assumiram perspectivas reprodutivistas, voltadas à educação e socialização das grandes massas de trabalhadores, objetivando torná-los bons cidadãos e trabalhadores disciplinados. Segundo Michael Young (2007), as escolas eram comumente significadas como guardiãs da doutrina capitalista por demarcarem lugares sociais, instruindo os sujeitos a seguirem a ordem econômica, política e social vigente. Visões desse tipo fizeram autores como Althusser (1989) atribuir à escola a característica de Aparelho Ideológico do Estado (AIE), entendendo-a como fonte de reprodução da ideologia dominante.

Para Althusser (1989), a ideologia dominante se difunde nos muitos segmentos que compõem os AIE, dentre os quais estão as instituições escolares. Segundo o autor, tal ideologia é responsável pela tentativa de assegurar a estratificação de classes desiguais e garantir as condições necessárias para a exploração burguesa sob as classes trabalhadoras. "La ideologia es, desde entonces, el sistema de ideas, de representaciones, que domina el espíritu de un hombre o de un grupo social (ALTHUSSER, 1989, p. 195).

Contudo, a tese de Althusser sobre a função da escola no panorama social foi contestada por autores que chamaram atenção para o conjunto de complexidades na qual a escola se assentava, sendo palco de várias disputas e (re)significações. Os movimentos sociais, por exemplo, enxergando a importância dessa instituição, pressionaram o poder público de modo a garantir que suas demandas fossem, pelo menos, parcialmente ouvidas, e, em alguns casos, incorporadas às políticas educacionais. O próprio Althusser (1989), ao tratar do processo de reprodução da ideologia dominante nos AIE, aponta que instituições, como a escola, podem ser terreno de resistência, uma vez que as classes exploradas têm a possibilidade de fazer uso das contradições existentes nesses espaços para lutar por posições que lhe permitam combater as ideologias dominantes.

Os movimentos sociais dos anos de 1960 podem servir como um expoente dessa característica abordada por Althusser (1989). Graças às lutas e pressões realizadas junto ao Estado, reivindicando melhorias na educação pública, acrescentaram novas possibilidades de atuação na escola, pleiteando, por exemplo, a elevação nas taxas de vagas na educação pública. Esses movimentos de resistência desnudaram as contradições sociais que também adentram o terreno escolar, ajudando a promover um processo de reflexão sobre as políticas estipuladas verticalmente pelo governo. Diante do exposto, compreendemos que as escolas se

configuraram ao longo do tempo em territórios de disputa, que mesmo sendo fortemente reguladas, não deixam de abrir espaço ao contraditório. O público atendido não é inerte e cria seus próprios mecanismos de resistência à lógica imposta.

Outro ponto que merece destaque no processo de constituição do sistema escolar refere-se à dicotomização que marcou os modelos de escola destinados à formação das elites e das classes populares. Segundo Azevedo (2001): "O sistema de ensino que se pretendeu reservar aos pobres, fechado e impermeável, não encontrava correspondência nem equiparação com o outro sistema, próprio das elites." (p.21).

No modelo de escola endereçado às elites, a formação era composta por atividades mais diversificadas, com foco na formação integral dos sujeitos, desenvolvendo diversas competências para formação do homem letrado, responsável pela execução de atividades mais burocráticas, ligadas ao funcionamento do Estado. Já a formação reservada às classes menos favorecidas era limitada e priorizava a instrução para o mercado de trabalho. Essa característica do sistema escolar brasileiro se mostra determinante, inclusive para apropriação dos recursos tecnológicos pelos alunos.

Barreto (2008) demonstra, através de um estudo comparativo realizado na cidade do Rio de Janeiro em duas escolas, uma pública e outra particular, que a apropriação feita do computador e da Internet varia consideravelmente de uma realidade escolar para outra. Segundo a autora, nas escolas voltadas para as classes dominantes, o acesso a essas tecnologias é inserido ao cotidiano escolar a partir de propostas pedagógicas específicas. Enquanto isso, na escola pública, a democratização dos recursos tecnológicos são limitados ao acesso a equipamentos sem que isso acarrete, necessariamente, em incorporações pedagógicas. Nas palavras de Barreto:

> No contexto da dualidade sustentada pelo modo de produção capitalista, nas escolas oferecidas às classes subalternas, questões alusivas a *para que* tecnologias na educação são postas em perspectiva instrumental, como substituição tecnológica reduzindo os sujeitos à condição de usuários do que está posto. (2008, p.128).

Ao tratar da dualidade escolar, Azevedo (2001) discorre que essa foi se estruturando a partir do século XVI, período colonial. Nessa época as estruturas educacionais da colônia foram fortalecidas nessa direção. O modelo educacional constituído era fortemente segregado entre a educação para formação da elite que conduziria o país e a educação destinada à população livre e pobre. Vale destacar que o ponto universalização ainda não havia sido

mencionado nessa época. Essa questão foi defendida anos mais tarde, a partir do aprofundamento da sociedade nas teias do capitalismo.

Pablo Gentili (2009) acrescenta que na América Latina o aspecto universalização foi amplamente alcançado no século XX. Apesar disso, é importante não sucumbir às análises sobre o tema que consideram apenas o nível de alcance das escolas como indicativo de melhoria na educação. Para o autor, a ampliação do acesso à escola, a partir, inclusive, do reconhecimento legal da obrigatoriedade escolar, não resultou em experiências democráticas, de modo que o direito à educação não ocorreu associado a melhorias nas condições de trabalho dos professores. Partindo do cenário descrito, chamamos a atenção para o fato da universalização das escolas não ter sido capaz de sustentar um sistema educacional forte realmente capaz de propor formação de boa qualidade ao público que atende. Ao analisar o contexto latino-americano, Gentili (2009) adverte:

> A expansão condicionada dos sistemas nacionais de educação, na América Latina, expressa, talvez, o resultado de uma troca perversa, cujas raízes estão ancoradas em sociedades profundamente antidemocráticas: os poderosos parecem ter aceitado que as massas deveriam ter direito à educação, desde que o sistema educacional se enfraquecesse como a instituição em cuja permanência esse direito se garante. (p.1071).

Conforme aponta Gentili (2009), a natureza antidemocrática e servil das sociedades latino-americanas condicionou o direito universal à educação aos interesses das oligarquias que comandam esses países, de modo que a elevação na oferta da educação pública foi consentida pelos grupos poderosos, considerada, inclusive, desejável para a superação de certos atrasos.

As prerrogativas mencionadas contaminaram as iniciativas de inserção de TDIC nas escolas públicas com a mesma lógica. Ou seja, computadores e *tablets* foram maciçamente distribuídos em instituições escolares por todo o território nacional, elevando consideravelmente o acesso a essas tecnologias, sem, no entanto, discutir efetivamente o uso pedagógico e as contribuições que esses recursos podem trazer para elevar a qualidade na formação dos estudantes.

Diante do exposto, a escola pública continua refém de um modelo dual, consideravelmente marcado por desigualdades que condicionam a formação oferecida aos alunos. Nesse modelo, a formação designada para a escola pública se expressa em possibilidades estreitas que esbarram nas precariedades estruturais que ainda caracterizam essas instituições e para as quais as TDIC não podem oferecer soluções.

Desse modo, entendemos que a escola pública é constituída por uma série de ideologias que tornam essa instituição um terreno de intensas disputas entre a ordem dominante e os anseios das classes populares. Em outras palavras, pesa sob as escolas as ideologias dos grupos detentores de poder, mas essa ideologia convive com as pressões postas pelos movimentos sociais. Na seção seguinte, veremos como as políticas sociais interferem na estruturação das instituições escolares e na formação que elas assumem como responsabilidade.

## 2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

Nessa seção apresentamos discussões referentes às políticas educacionais entendendo-as enquanto panorama mais amplo no qual está inserida a Política de Informática na Educação. A pertinência do tema para a nossa pesquisa está representada no fato de os documentos integrantes do nosso *corpus* comporem uma política específica para a inserção de TDIC nas escolas que, por sua vez, está submetida a um conjunto de políticas educacionais assumidas pelo país. Nessa direção, buscamos compreender como se dá o processo de definição das políticas educacionais, no intuito de captar as tensões e disputas representadas no processo de produção do texto da política.

O desenvolvimento das instituições escolares nas sociedades capitalistas, conforme mencionado anteriormente, trouxe à tona a necessidade de desenvolver o sistema educacional público de modo a universalizar o direito à educação básica. Nessa linha de raciocínio, o processo de expansão do sistema educacional público foi facilitado pelo desenvolvimento de políticas públicas, criadas com o intuito de atuar em ações estratégicas para o Estado, dentre as quais encontra-se a educação.

Hofling (2001) indica que as políticas públicas são fruto de um projeto político e de uma teoria social destinada à sociedade como um todo. Dito de outro modo, as políticas públicas representam um conjunto de ações do governo visando à modificação da realidade. A forma como o Estado se configura é condição determinante para o delineamento de políticas públicas a serem colocadas em prática. Isto é, se o Estado possui tendência neoliberal as ações desenvolvidas em áreas estratégicas como saúde e educação, por exemplo, serão mais desreguladas, cabendo ao Estado o papel de gerenciador. De acordo com Ball e Mainardes (2011), vemos surgir, nesse contexto, a adoção de políticas alinhadas à "produção de uma

nova sociabilidade mais adequada aos interesses privados do grande capital nacional e internacional". (p.226).

Seguindo essa linha de raciocínio, importa mencionar que as políticas educacionais são pensadas partindo de uma sociedade capitalista, subordinada ao atendimento das necessidades impostas pelos setores produtivos. Borges, Araújo e Pereira (2013) advertem que a fase neoliberal, que marca atualmente o sistema capitalista, preenche as políticas públicas de demandas e acaba por conduzir o caminho destas políticas.

Antes de prosseguirmos**,** é importante ter em mente que as políticas públicas desmembram-se em diversas ações conduzidas pelo Estado, dentre elas as políticas educacionais. De acordo com Hofling (2001)**,** o desenvolvimento das políticas públicas iniciou-se a partir do século XIX, orientadas para o amortecimento dos crescentes embates existentes entre o Estado e o povo. Em outros termos, as políticas públicas são ações estratégicas conduzidas pelo Estado objetivando sanar ou reparar questões conflituosas.

Na realidade latino-americana, por exemplo, percebemos a ação das políticas públicas utilizadas regularmente na administração da pobreza, com ênfase no discurso da necessidade de formação da população para driblar as condições de vida precárias. Assim, o Estado compromete-se com a qualificação da mão-de-obra demandada pelo mercado e, ao mesmo tempo, procura manter sob seu controle parcelas da população não inseridas na lógica neoliberal. Conforme sugerem Rosar e Krawczyk (2001):

> No caso dos países latino-americanos tornou-se imperativo, sob essa ótica, investir na formação de recursos humanos, de forma ampliada, atribuindo-se ao processo de produção e distribuição de conhecimento a capacidade de aumentar a produtividade em todos os setores, como se a educação se realizasse de forma autônoma e desvinculada dos condicionantes políticos, econômicos e sociais. (p.34).

Nessa direção, tomando o sistema capitalista como pano de fundo, as políticas educacionais sofrem influências desse modelo econômico e expressam os conflitos que atravessam a sociedade como um todo. Os condicionantes econômicos se incorporam às políticas destinadas à população, modelando-as a fim de garantir a execução dos objetivos previstos pelo sistema financeiro.

De acordo com Hofling (2001), os processos de definição de uma política pública para a sociedade refletem os tons que o Estado deseja imprimir à sociedade. Em um contexto neoliberal, a título de exemplo, as políticas educacionais são descentralizadas porque o princípio da liberdade, escolha individual e livre mercado que rege a economia, é tido como importante fator para o desenvolvimento do país. Em um contexto tão influenciado pelas

sanções neoliberais, como demonstra ser a sociedade latino-americana, podemos dizer que o Estado assume papel modesto, basicamente regulatório, no controle de atividades como a educação.

Podemos notar características do modelo mencionado se desenvolvendo na Política de Informática na Educação, que prevê os programas de modo descentralizado demandando parceria com a iniciativa privada e tirando do Estado o maior peso no seu desenvolvimento. Segundo Ball (2004): "Existe uma multiplicação e uma efervescência do discurso sobre o 'privado' e os 'negócios' no setor público, articulada em especial por meio de noções como a de 'parceria'." (p. 1110). Tais parcerias, incentivadas nos textos analisados, sobretudo no ProInfo, retira do Estado o papel de principal articulador e desenvolvedor das políticas para deixá-las sob ação da livre concorrência imposta pelas leis que orquestram a parceria com os setores privados que, naturalmente, privilegiam os seus interesses.

Diante do exposto, Oliveira (2005) corrobora com Hofling (2001) ao indicar que a parceria firmada entre setor público e setor privado é fruto de uma tendência do modelo econômico vigente em retirar do Estado o seu papel de executor, transferindo tal responsabilidade para a sociedade, sobretudo através da intervenção do mercado. Com isso, as responsabilidades pela gestão executora dos serviços ficam sob o encargo da sociedade, sendo o Estado dispensado de responder pela qualidade dos programas que elabora.

Na realidade latino-americana, desde a década de 1990, vivenciamos uma proliferação de políticas educacionais com o intuito de reformular a educação para atender as prerrogativas impostas através de acordos firmados entre organismos multilaterais e governos locais. Segundo Oliveira (2005), os programas de reformas postos em prática apresentaram, como característica geral, o objetivo de formar mão de obra adequada às novas exigências do capitalismo, ao mesmo tempo em que "disciplinava a pobreza".

Nesse contexto, a escola é um componente social de grande relevância para atender os desafios de elevar os níveis de educação da população, sobretudo das classes com menos poder econômico. Segundo Oliveira (2005), a educação é mobilizada tanto para formar o trabalhador exigido pelo mercado, quanto para regular a pobreza, por isso as reformas educacionais ocorridas na América Latina priorizaram o atendimento da população mais carente, se localizando como política compensatória. Esse fato causou uma grande expansão do sistema de ensino público, mas não foi capaz de garantir boa qualidade à educação.

Conforme exposto por Gentili (2009), a universalização da educação ocorreu sem a garantia de direitos elementares às parcelas mais empobrecidas da população, assim, as

desigualdades no campo educacional não foram amortizadas. Paralelamente ao processo de expansão da educação, foram desenvolvidos sistemas de ensino fragmentados, com poucas oportunidades e tingidos com tons economicistas. Isso ocorreu, em parte, devido a um conceito de universalização apartado de propostas de formação criativa, engajada na ampliação das potencialidades dos alunos. Nesse sentido Hofling (2011) adverte que:

> Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua "capacidade e escolhas individuais", não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade. (p.39).

Dito de outro modo, o *status quo* é mantido e as questões formativas mobilizadas não dão conta de resolver os problemas educacionais. As especificidades dos diversos contextos são silenciadas na definição das políticas educacionais. Nessa esteira, práticas coloniais são reproduzidas à exaustão; o Estado influenciado pelos agentes externos faz vistas grossas às reais demandas do contexto local, criando novos problemas para não ter que resolver questões estruturais que poderiam transformar, para melhor, a realidade social de muitos sujeitos.

Contudo, é importante ratificar que as pressões exercidas por agentes econômicos, apesar de conduzirem boa parte dos sentidos associados às políticas educacionais, não representam um bloco coeso de sentidos. Nessa linha de raciocínio, Ball e Mainardes (2011) pontuam que os textos das políticas não refletem apenas os anseios dos grupos dominantes que as delimitam, pois as disputas travadas em sociedade se mostram nos textos na forma de contradições. Assim, os documentos apresentam paradoxos, ambiguidades e omissões que possibilitam distintas interpretações, dando vez a efeitos divergentes no momento de sua implementação.

Dessa forma, a política educacional é lapidada por agentes externos, tais como a economia e a política. Tal fato ajuda a desenhar os contornos da política educacional, com implicações diretas na perspectiva formativa adotada como modelo desejável aos alunos, respingando nas finalidades assumidas pela educação de modo geral e na inserção de TDIC nas escolas públicas de modo mais específico. Na seção seguinte, relatamos como o cenário descrito anteriormente alcançou e influenciou a Política de Informática na Educação.

### 2.3.1 Política de Informática na Educação: Contexto de influência

A Política de Informática na Educação é uma das ramificações da política educacional brasileira. Por essa razão, entre outras, não pôde estar alheia às condicionantes econômicas e sociais que desenharam as políticas educacionais. Essa conjuntura se constitui como ponto de referência na formulação dos textos do ProInfo (1997), Livro Verde (2000) e Prouca (2007). Reiteramos, portanto, que os discursos significam porque estão inseridos na história. A história na nossa perspectiva discursiva é definida pela sua capacidade de produzir sentidos. Nessa direção, essa seção apresenta o histórico da Política de Informática na Educação.

Segundo Castro (2011a), o tema informática adentrou o cenário nacional no final dos anos de 1960, sendo considerado pelo governo brasileiro como medida para garantia da segurança e autonomia nacional. É fácil entender como esse juízo de valor foi constituído a partir do contexto de Guerra Fria, contornado pelo clima conspiratório da espionagem e contra espionagem, que estabeleceu condutas protecionistas em muitos países, dentre eles o Brasil. Nesse momento histórico, os sentidos que estavam em ebulição no cenário mundial giravam em torno da necessidade de se garantir autonomia às nações por meio de adoção de medidas de segurança eficientes o bastante para livrarem os países de possíveis ameaças estrangeiras.

Assim, as primeiras experiências de utilização de TDIC (sobretudo àquelas relacionadas ao uso de informática) no Brasil, ocorreu de forma quase sigilosa, obedecendo a fins explícitos de colaborar com a garantia da autonomia do país. Consequentemente, o uso de TDIC era tratado como assunto de segurança nacional, dificultando a popularização dos recursos tecnológicos na sociedade brasileira.

Nessa esteira, de acordo com Castro (2011a), nasceu o primeiro órgão efetivamente responsável pela empreitada de inserir o Brasil, via políticas públicas, na chamada Sociedade da Informação, nomenclatura que ora despontava. Esse órgão foi chamado de Comissão de Atividades de Processamento (Capre), fundada em 1972 e que ficou incumbida de traçar as rotas que o país deveria tomar para inserir-se na Sociedade da Informação.

A Capre, de acordo com Castro (2011a), deu continuidade a cultura de tratar a informática como assunto de segurança nacional, cultivando medidas protecionistas no setor da informática, fato esse que rendeu ao país o feito de criar um mercado nacional, investindo em desenvolvimento de tecnologia nacional. Contudo, é importante acentuar que todo esse aparato foi construído de forma subordinada aos interesses do regime militar, objetivando atender às suas demandas.

Desta feita, o investimento na indústria da informática no país, na década de 70, foi o resultado de um quadro sociopolítico que entendia a informática como fator essencial para a manutenção de interesses, que se mantiveram distanciados das demandas oriundas das camadas menos favorecidas da população brasileira. Assim sendo, percebe-se a estirpe impositiva das iniciativas de inserção de TDIC na educação básica, que, desde os primórdios, foram postas em prática de modo vertical, sem que fossem ouvidos os sujeitos a quem se destinavam. Segundo Sarian (2012), esse caráter autoritário das ações governamentais se assentou na tentativa de gerir práticas, conter concepções e restringir sujeitos, legitimando os sentidos que fossem favoráveis à manutenção do poder vigente.

Na década de 1980, o Brasil vivenciou tempos áureos no desenvolvimento da política de informática, que se consolidou como uma das prioridades brasileiras no campo da pesquisa. “Em 1986, já no Governo Sarney, a área é a única a contar com um plano próprio de investimento (o I Plano Nacional de Informática - Planin).” (CASTRO, 2011a, p.25). Entretanto, esse investimento foi incapaz de atender satisfatoriamente à expansão do mercado interno, de modo que a indústria brasileira não produziu número suficiente de computadores para atender a alta demanda que começava a surgir. Com isso, o setor nacional entrou em colapso e não resistiu à abertura para a livre concorrência vivenciada no governo Fernando Collor em 1992.

Nesse interim, como afirmam Loureiro e Lopes (2012) e Oliveira (2011), em julho de 1984 nasceu, no governo de João Figueiredo, o Programa de Educomunicação (Educom), que auxiliou na formulação das bases científicas nas quais a política de informática educativa ancorou-se dali em diante. O Educom, segundo as autoras, tinha como principais objetivos: contribuir com a elaboração de uma base científica que ajudasse a delinear o caminho a ser percorrido na inserção da informática no contexto brasileiro; avaliar o uso dos computadores na educação e as pesquisas na área; e desenvolver uma indústria nacional de informática. Contudo, segundo Oliveira (2011), o programa foi extinto em 1985 devido a problemas com verbas que não foram repassadas no prazo programado, inviabilizando a execução do programa.

Diante do desenvolvimento das formas de acumulação do capital, aprimoradas com o advento dos novos meios de processamento de informações, no governo Collor no ano de 1992, após anos de pressão, o mercado nacional foi aberto para a livre concorrência, sob pena de, caso não cumprisse a recomendação, perder a parceria com os EUA (Estados Unidos da América). “À época, os Estados Unidos eram responsáveis por 26% de todas as exportações

brasileiras." (CASTRO, 2011a, p.26). Esse fato resultou em um grande estímulo para manter as relações com esse país a qualquer custo. Diante do quadro, o governo brasileiro cedeu às investidas estadunidenses e minimizou o protecionismo vigente no segmento de tecnologias informacionais no Brasil.

Com base em Castro (2011a) e Straub (2012), destacamos que, antes da abertura do mercado brasileiro de informática para o mercado estrangeiro, no início da década de 1990, as iniciativas que visavam associar a informática ao campo educacional possuíam outras características. Eram pautadas em ações relacionadas à normatização de questões referentes à utilização da informática na educação e a promoção de seminários nos quais as ideias acerca do tema eram debatidas por pesquisadores. Já o ProInfo e o Prouca colocaram mais ênfase na distribuição de equipamentos tecnológicos nas escolas. Martins e Vieira (2012) advertem que questões pedagógicas, apesar de serem mencionadas nos documentos de normatização, não se configuraram como ponto de grande relevância no desenvolvimento dos programas.

Nesse período, observou-se não somente a intromissão de outros países objetivando ampliação de seus mercados, mas também a interferência dessas nações no delineamento das políticas públicas a serem aplicadas em vários segmentos sociais (NUNES, 2012). Entre elas, a educação com o intuito de normatizar os chamados países em desenvolvimento para que ingressassem no processo de globalização em marcha. Nessa direção, Bonilla e Preto (2011) indicam que:

> O espaço político-ideológico das políticas de governo nacionais e internacionais para o desenvolvimento do que se convencionou denominar, portanto, "Sociedade da Informação" consolida-se na década de 90 do século passado. Na esteira desse movimento surgem os denominados "Programas para a Sociedade da Informação", notadamente aqueles empreendidos pelos EUA, UE[18] e Organismos Internacionais, entre os quais a União das Nações Unidas (ONU) e a União dos Estados Americanos (OEA). (pp. 23-24).

Dentro desse escopo, em março de 1990 surgiu o Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe), a partir das filiações com os agentes externos. Esse programa teve como propósito o desenvolvimento de estratégias relacionadas ao emprego da informática na educação, preconizando, entre outros aspectos, a formação continuada de professores. O Proninfe teve duração de cinco anos, de 1990 a 1995, e, segundo Oliveira (2011), consolidou

[18] União Europeia

uma política de informática direcionada à escola pública, contribuindo para a capacitação[19] de profissionais para atuarem com o uso da informática na educação e implementação de laboratórios na escola pública.

O contexto supracitado, costurado pelo neoliberalismo, ganhava força na época, produzindo no Brasil a necessidade de realizar investimentos na obtenção de tecnologias e capacitar, isto é, tornar seus profissionais adaptados aos novos arranjos desenvolvidos e incentivados pelo modelo neoliberal. Dentre os muitos sentidos postos em circulação pelo discurso neoliberal, destacamos o sentido da capacitação, amplamente vinculado à qualificação profissional dos sujeitos. Assim, esse discurso sugere constantes (re)adaptações dos profissionais às transformações ocorridas no mundo do trabalho. Ferreira e Orlandi (2014) chamam atenção para o fato que:

> É possível apontar pelo menos duas grandes regras que operam nesse jogo do neoliberal. A primeira regra é manter-se sempre em atividade. Não é permitido que ninguém pare ou fique de fora, que ninguém deixe de estar integrado nas malhas que dão sustentação aos jogos de mercado e que garantem que "todos", ou a maior quantidade de sujeitos, sejam beneficiados pelas ações de Estado e de mercado.(FERREIRA; ORLANDI, 2014, p.78 ).

Ou seja, o Estado precisa garantir à população condições de participação no jogo neoliberal. Portanto, as pessoas precisam ser incluídas dentro da lógica para que seus pilares de sustentação sejam engrossados. As autoras prosseguem:

> [...] A segunda regra é que todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação, nas relações que se estabelecem entre o que é da ordem Estado/população, público/comunitário e mercado. Não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar. Para tanto, as condições principais de participação são três: primeiro, "ser educado em direção a entrar no jogo"; segundo, "permanecer no jogo (permanecer incluído)"; terceiro, "desejar permanecer no jogo". (FERREIRA; ORLANDI, 2014, pp. 78-79).

Assim, tomando por base essas duas regras do neoliberalismo, inferimos que os programas de inserção de tecnologias, que figuram como expressivos no modelo econômico, foram pensados dentro desse perfil. Tanto o ProInfo quanto o Prouca e o Livro Verde foram gestados sob a influência desse modelo socioeconômico que previa a inclusão dos sujeitos no modo de vida imposto pelo neoliberalismo, bem como a manutenção desse status pelos sujeitos, via qualificação necessária para manter o jogo em atividade. O protagonismo,

---

[19] Termo utilizado pela autora

atribuído à educação, voltava-se para a qualificação profissional autônoma e continuada. Isso permitiria que o sujeito atendesse às demandas do mercado competitivo, tornando-se ele próprio competitivo para o mercado.

Retomando o histórico dos programas governamentais, destacamos que o Proninfe foi extinto, dando espaço ao surgimento do ProInfo, em 1997. Por uma questão de não apagamento da historicidade dos fatos, como nos ensina Pêcheux (2014a), trataremos do referido programa a partir do contexto histórico que cercou seu surgimento.

O ProInfo foi lançado em 1997 por meio da portaria 522. Segundo Castro (2011b), teve como um de seus principais financiadores o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que decalcava a política educacional do país preconizando a aproximação entre informática e educação. O programa abrangeu, no seu início, o ensino fundamental e o médio, enfatizando a aquisição de equipamentos tecnológicos. Desse modo:

> Este Programa é desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação a Distância (SEED), numa parceria com os governos estaduais, por meio das Secretarias Estaduais de Educação (SEED) e Conselhos Estaduais de Educação (CONSEDE), e com os governos municipais, junto das Secretarias Municipais de Educação (SMED) e União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). (STRAUB, 2012, p. 43).

Nesse sentido, Vieira (2003) chama atenção para o fato de o ProInfo, ao ser elaborado pelo MEC em parceria com a SEED e órgãos oficiais, ter ecoado uma voz institucional, reconhecida como legítima. Por tratar-se de um discurso que possui um tom oficial, põe em perspectiva sentidos que apontam para a necessidade de fazer valer a legitimidade do Estado de atribuidor de funções aos agentes escolares. Sobre essa situação, Castro (2011a) indica que a concentração de discussões envolvendo a dupla tecnologia e educação, na instância federal, confere aos programas propostos, muitas vezes, um caráter autoritário, uma vez que são impostos sem a consulta prévia aos sujeitos que desenvolverão os projetos, ações, decretos, programas etc.

O ProInfo foi lançado tomando de empréstimo alguns princípios orientadores do Educom e do Proninfe como, a título de exemplo, a demanda por formação dos professores, e lançou diretrizes para compra e distribuição em larga escala de equipamentos tecnológicos nas escolas. Segundo Straub (2012), ao se localizar a temporalidade do Programa, percebe-se que o seu lançamento ocorreu no período de aquecimento do neoliberalismo, que disseminava a importância do uso das TDIC para aprimorar o processo educativo. A esse respeito, Barreto (2009) explicita:

> Assim, assumindo uma revolução como origem, a racionalidade técnica permite remeter as TIC a outras revoluções, com ênfase na educacional, favorecendo a despolitização das análises, o silêncio acerca da aliança entre tecnologias, informação e mercados, colaborando, enfim, com a fabricação de um novo senso comum, que funciona como mecanismo de legitimação importante para essa abordagem instrumental, que, justamente por essa condição, assume sentido político bem definido. (p. 31).

Com isso, ratificamos o que foi dito anteriormente sobre os sentidos estabilizados pelo discurso neoliberal acerca desses programas, que assumem como prerrogativas a formação de mão de obra qualificada, ou ainda a preparação de sujeitos para assumirem, na maioria dos casos, a função de operador, reprodutor e consumidor da tecnologia produzida nos países ditos desenvolvidos.

É importante pontuar que durante a vigência do governo Lula foi instituído o Decreto nº 6.300 de 12 de dezembro de 2007, objetivando a reformulação do ProInfo. Graças a esse decreto, o programa sofreu alterações, sua nomenclatura foi modificada de Programa Nacional de Informática na Educação para Programa Nacional de Tecnologia Educacional, dividindo-se em: ProInfo Urbano e ProInfo Rural, passou a prestar atendimento também a escolas situadas em áreas rurais (BONILLA, 2010).

Desde seu surgimento, o ProInfo também se caracterizou pelas propostas que desenvolvia mirando a formação continuada dos professores. Nesse sentido, promoveu a criação de Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs), nos quais acontecem cursos para professores, tratando da utilização das TDIC no contexto educacional, bem como o incentivo ao desenvolvimento de pesquisas que envolvessem temas relacionados à tecnologia e educação. (NUNES, 2012).

Os NTEs, dessa forma, foram pensados para oferecer suporte às escolas, tanto no que concerne à manutenção, quanto ao uso dos computadores que entravam no espaço escolar. Contudo, a pesquisa de Santos (2014) indica que esses núcleos possuem sérios problemas de infraestrutura, manutenção precária dos laboratórios do ProInfo, formações aligeiradas e vinculadas a fins tecnicistas. Nessa direção, o autor indica:

> Na realidade do Agreste pernambucano, o ProInfo não consegue atender a todas as escolas, há uma estagnação na formação dos multiplicadores, problemas de todo tipo na infraestrutura de NTE, manutenção precária dos equipamentos dos laboratórios e, por fim, nenhum acompanhamento junto às escolas. (SANTOS, 2014, p. 160).

Nessa direção, Castro (2011a), Nunes (2012) e Sarian (2012) corroboram que a inserção das TDIC nas escolas vem atender a uma visão de educação entrelaçada aos

interesses de mercado, formando a mão de obra qualificada para atuar com os novos modos de produção, que na maioria das vezes têm a informática como força motriz. Por isso, percebemos em programas como o ProInfo um forte apelo à necessidade de formação profissional, valendo-se do discurso da inclusão digital de parcelas menos favorecidas da população, que têm a escola pública como principal instituição formadora. Desse modo:

> Nesta conjuntura, consumir as vantagens da inclusão, no discurso e nas práticas cotidianas, faz com que ela seja objetificada, ou melhor, que torne o sujeito em estado de inclusão, alguém cujo capital humano é mais valorizado, mas não necessariamente inclusos e atuantes nesse processo de fato. (FERREIRA; ORLANDI, 2014, p.84).

A partir desse discurso, percebemos a estabilização de sentidos no que concerne à formação necessária aos sujeitos para pleitearem sua sobrevivência no mundo neoliberal. Como consequência, cria-se um axioma em torno da necessidade de "capacitar-se" profissionalmente como meio de garantir vaga no mercado de trabalho. Todo esse processo amarrado nas teias da história vai sedimentando sentidos gradativamente, de modo tão sutil que a ideologia consegue fazer passar por natural. Nessa direção, Loureiro e Lopes (2012) defendem que:

> Ao enfatizar as transformações que estão ocorrendo nas diversas áreas como conhecimento, trabalho, economia, política e sociedade e o crescente volume de informações, provocadas pelos avanços tecnológicos, o texto do PROINFO demonstra a necessidade de um novo posicionamento da educação frente às mudanças provocadas pela emergência das tecnologias e à necessidade da utilização das tecnologias a favor da constituição de sujeitos para este tempo – comunicativos, criativos, interativos, autônomos e no limite, autogestores. (p. 08).

Em outros termos, o documento pontua sentidos no intuito de conduzir certas práticas e legitimar as ações previstas pelos formuladores. Assim, são evidenciadas as transformações ocorridas na sociedade como forma de justificar a adesão do programa aos novos protocolos produzidos, sobretudo pelas TDIC.

A partir do cenário exposto, podemos inferir que os projetos mais recentes que visam à normatização das tecnologias na educação inserem-se em um discurso disseminado a nível global, no qual necessidades são criadas em torno da obtenção e utilização de meios ligados à informática. Segundo Castro (2011b), as políticas de tecnologia educacional são tingidas de tons utilitaristas, estabilizando o sentido da necessidade de capacitação profissional.

Concomitante ao desenvolvimento e ampliação do ProInfo, o governo brasileiro lançou em 2007 os alicerces iniciais do Prouca. Segundo Sarian (2012) e Martins e Vieira

(2012), esse programa foi apresentado ao então presidente Luiz Inácio Lula da Silva em janeiro de 2005, no Fórum Econômico Mundial de Davos, na Suíça, "como parte de um processo amplo de institucionalização das chamadas novas tecnologias na educação brasileira, tomada na relação com projetos e programas desenvolvidos no país e fora dele". (SARIAN, 2012, p. 53).

O Programa foi organizado em duas fases: pré-piloto e fase de teste. Durante a fase pré-piloto, em 2007, o Prouca foi implementado em cinco escolas que utilizaram computadores doados pela ONG norte-americana *One Laptop Per Child*. Foram selecionadas cinco escolas, em cinco estados, como experimentos iniciais, em São Paulo-SP, Porto Alegre-RS, Palmas-TO, Piraí-RJ e Brasília-DF.

Em janeiro de 2010, o consórcio CCE/DIGIBRASMETSYS foi dado como vencedor do pregão nº107/2008 para o fornecimento de 150.000,00 *laptops* educacionais a aproximadamente 300 escolas públicas já selecionadas nos estados e municípios; com isso, a fase de testes do programa foi iniciada (MARTINS; VIEIRA, 2012). As escolas selecionadas para essa etapa foram escolhidas obedecendo a critérios formulados pelas secretarias estaduais e municipais. O Prouca constituiu mais uma particularidade ao eleger seis municípios para implementar computadores em todas as escolas públicas, segmento que ficou conhecido como UCA Total. "Os municípios selecionados para o UCA Total foram: Barra dos Coqueiros (SE); Caetés (PE); Santa Cecília do Pavão (PR); São João da Ponta (PA); Terenos (MS) e Tiradentes (MG)." (ALVES, et.al. 2010, p. 08).

Em linhas gerais, a adoção do Prouca no Brasil teve como principal ação a compra de *laptops* para distribuição em escolas públicas. É importante mencionar, com base nos estudos de Sarian (2012), que o programa iniciou em 2007 como projeto piloto, reunindo alguns estudiosos para pensar o processo de assessoramento, elaboração do documento base, acompanhamento e avaliação das experiências. Nos dizeres da autora:

> No PROUCA, é a Pontifícia Universidade Católica – PUC – quem tem maior visibilidade dentre as universidades, ao menos, no que tange à condução das atividades nas escolas participantes da primeira fase do Programa. Em São Paulo e Palmas, é a PUC-SP que tutela as ações; em Porto Alegre, a UFRGS-RS; no Rio de Janeiro, a UFRJ e a UFF, em Brasília, a UnB. (SARIAN, 2012, p.34).

Contudo, o envolvimento das universidades, no processo de monitoramento das primeiras escolas que receberam o programa, não resultou na inserção de direcionamentos pedagógicos nos documentos que oficializam o programa. O Decreto nº 7.243, de 26 de julho 2010, que regulamenta o Prouca, e a Lei nº 12.249/2010, de 10 de junho de 2010, que o

institucionaliza, apenas normatizam a política de compra e aquisição dos equipamentos tecnológicos. Percebemos então o apagamento, não por acaso, de sentidos relacionados à questão pedagógica que se esperava que ocupasse lugar de destaque em um regimento direcionado às instituições escolares. É a política do silêncio, conforme explicitada por Orlandi (2007), atuando para estancar sentidos e dificultar sua migração para outras partes.

Nesse sentido, o uso e as finalidades aos quais os equipamentos tecnológicos do Prouca deverão se prestar são mencionados de modo mais detido no termo de Referência Geral do Prouca, que não tem força de lei. Em 2011, durante o primeiro mandato do governo Dilma Rousseff, o programa atravessou um período de muitas incertezas quanto à sua continuidade. Isso porque a presidenta extinguiu a Secretaria Especial de Educação à Distância (SEED/MEC), instituição responsável pela gestão do Prouca, deixando o país às escuras no que concerne aos rumos tomados pelo programa dali em diante.

> Após meses de "silêncio", o Ministério da Educação deu um sinal de que o PROUCA não estava morto. Muito embora o *know-how* acumulado pela SEED/MEC tenha se "diluído", a CAPES ficou como responsável por conduzir as avaliações em torno do programa e também buscar soluções para os problemas enfrentados nas escolas. (SOUZA, 2013, p. 20).

Essa mudança na administração do Prouca aponta para a duração dos programas nacionais que são subordinados aos interesses assumidos por cada nova gestão. Nesse sentido, é possível notar o caráter transitório dos nossos programas, elaborados de forma descontínua, demonstrando dessa forma sua fragilidade e pouco aproveitamento de recursos públicos, escoados em ações imediatistas, que não raras vezes, se mostram ineficientes no cumprimento de seus objetivos.

Por sua vez, o Livro Verde constituiu-se como uma iniciativa do governo brasileiro para alinhar o país aos preceitos contidos no projeto da Sociedade da Informação, que despontava como novo modelo social, no final dos anos de 1990, tendo a informação como força motriz. Conforme assinalado por Rodrigues, Simão e Andrade (2003):

> Em 1996, o governo iniciou estudos para a implantação do Programa Brasileiro para a Sociedade da Informação por intermédio do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CCT), órgão do Ministério da Ciência e Tecnologia. O programa tem origem no documento "A Sociedade da Informação no Brasil: o Papel do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CCT)", elaborado no âmbito da Comissão de Prospectiva, Informação e Cooperação Internacional (CPICI) do CCT. (p.20).

O documento teve como finalidade lançar os alicerces de um projeto estratégico, de amplitude nacional, para integrar e coordenar o desenvolvimento e a utilização de serviços avançados de computação, comunicação e informação, além de suas aplicações na sociedade, de forma a alavancar a pesquisa e a educação, visando assegurar que a economia brasileira tivesse condições de competir no mercado mundial (MIRANDA, 2000). Para tanto, o governo articulou um grupo de trabalho com dezoito representantes da iniciativa privada e das universidades nacionais para que a viabilidade e as estratégias do programa fossem debatidas. O documento é fruto de ampla discussão envolvendo aproximadamente cento e cinquenta especialistas espalhados pelo território nacional, que imprimiram na letra da lei os compromissos e objetivos do governo para a intensificação da proliferação de recursos tecnológicos no país.

Conforme exposto, é possível inferir que o Livro Verde sumariza concepções referentes ao papel atribuído às tecnologias no contexto nacional. Nesse mote, formula suas apostas levando em conta os horizontes que podem ser alcançados pelos sujeitos ao qual se destina, ou seja, a população brasileira. Nesse documento, é possível encontrar a avaliação que o país possui sobre suas capacidades e, consequentemente, os objetivos que sustentam a inserção de tecnologias informacionais nas instituições escolares, bem como as tensões discursivas presentes no contexto social de influência.

Quanto à característica dos documentos, detectamos que são organizados a partir de sete temáticas, a saber: Mercado de Trabalho e Oportunidades; Universalização de Serviços para a Cidadania; Educação na Sociedade da Informação; Conteúdos e Identidade Cultural; Governo ao Alcance de Todos; P&D, Tecnologias-Chave e Aplicações; e Infraestrutura Avançada e Novos Serviços.

Em síntese, concluímos que a constituição das políticas públicas brasileiras está fortemente entrelaçada aos ditames de agentes externos como Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Essas agências modelizam as políticas públicas dos países chamados emergentes, vinculando-os a uma rede de interesses que tomam os valores pronunciados pelo neoliberalismo como um ideal a ser cumprido, fato que ressoa, inclusive, nos programas de inclusão de tecnologias educacionais e no imaginário que esses documentos constroem sobre as instituições escolares.

A partir disso, inferimos que o processo histórico, que auxilia na construção e divulgação dos sentidos sobre inserção de tecnologias nas escolas públicas, nos mantém reféns de uma lógica colonial, que ainda nos coloca como subordinados aos países

colonizadores. Obviamente, essa lógica não segue uma ordem engessada, como se não houvesse possibilidades de forjar saídas *outras*. Entretanto, aponta que os sentidos hegemônicos atuantes na construção da política descrita sugerem com mais vigor determinados sentidos, com intuito de apagar outros não condizentes com as prerrogativas dominantes, pautadas no modelo neoliberal.

## 2.4 DISCURSO TECNOLÓGICO E SUAS IMPLICAÇÕES NA POLÍTICA DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

Nesta seção apresentamos considerações acerca do discurso tecnológico presente nos documentos analisados. Enfatizamos que esse discurso é composto por visões antagônicas a respeito dos efeitos causados pela inserção das TDIC nas escolas. A produção, a difusão e a posse das tecnologias são determinadas, sobremaneira, por sentidos fabricados a partir dos valores capitalistas estabelecidos pelas elites globais que carregam em seu bojo formas de exclusão. Dessa forma, o discurso tecnológico relaciona-se a (novas) formas de exclusão, sobretudo àquela nomeada de exclusão digital, engendrada a partir do desenvolvimento tecnocientífico despontados nas últimas décadas. Por último, destacamos algumas das implicações desses discursos nos programas de inserção de TDIC nas escolas públicas, enfatizando as finalidades propostas para a formação dos alunos.

Associado a esse fator, localizamos os sentidos socialmente atribuídos às tecnologias, na tentativa de demonstrar que eles se expressam em um jogo de tensionamentos que busca estabilizar um discurso hegemônico a respeito das finalidades de inserir TDIC nas escolas. De acordo com Sérgio Mello et.al (2014), a significação das tecnologias depende do contexto no qual elas estão filiadas, não contendo um significado a priori. Nas palavras do autor:

> Devemos compreender que dentro de um campo discursivo existem disputas por significados e posições de sujeito diferenciadas que defendem significados diferentes. O significado que a tecnologia vai adquirir vai depender dessa disputa e da cadeia de equivalência/ diferença que se forma a partir desse contexto histórico e estrutural, que é sempre contingente e precário, ou seja, nunca se fecha completamente. (MELLO et.al, 2014, pp. 160-161).

Nesse cenário, surgem duas correntes constituídas por opiniões polarizadas a respeito da integração da tecnologia na sociedade. São elas: integradas e apocalípticas (ECO, 1979). É importante mencionar que tanto os autores radicados na concepção integrada quanto aqueles

defensores da apocalíptica discorrem basicamente sobre os efeitos relacionados ao uso do computador e da *Internet* na sociedade. Pontuamos ainda que tais discursos exercem influências nas finalidades incorporadas nos texto das políticas e, consequentemente, geram concepções a respeito da formação designada ao aluno da escola pública.

Dentre os teóricos considerados integrados destacamos Pierre Lévy (1996; 2007) e Manuel Casttels (2005; 2013). Para esses autores, os recursos tecnológicos operam sobre o pensamento humano e fazem mais do que otimizar atividades; por potencializarem as capacidades humanas ao propiciar novos espaços e tempos de aprendizagens. O pensamento de Lévy, inclusive, foi bastante aproveitado na constituição do discurso sobre a sociedade da informação, para sumariar as potencialidades apresentadas pelas tecnologias. Contudo, entendemos que as contribuições oferecidas pelo autor foram aproveitadas para ratificar a necessidade de incluir digitalmente os cidadãos, superestimando os efeitos dos recursos tecnológicos sobre a educação, a título de exemplo.

Casttels (2005) adverte que as tecnologias informacionais estão na base de um novo paradigma social, no qual todos os sujeitos estão, em maior ou menor parte, envolvidos. Chama atenção para o fato que inserir aparelhos tecnológicos nas escolas é uma medida insuficiente para que os sujeitos tenham condições de fazer usos mais criativos das máquinas. De acordo com ele: "[...] as tecnologias de rede têm que ser utilizadas para – saber porquê, saber quem, saber quando, e saber onde, muito mais que saber o quê no processo básico de educação". (CASTTELS, 2005, p. 202). Dito de outro modo, as tecnologias podem se prestar à elaboração de atividades complexas, nas quais o conhecimento não é entendido como um produto pronto e acabado a ser consumido indiscriminadamente.

Nessa direção, com a Internet, percebemos uma descentralização do monopólio de informações, uma vez que várias versões para uma mesma história são divulgadas, disputando espaço na interpretação dos fatos. Hoje, a notícia não é mais tratada apenas nas ilhas de edição de grandes emissoras de televisão ou de rádios. Ela também é produzida por qualquer detentor de um celular com capacidade para produzir vídeos, gravar áudio, tirar fotos etc. Essa nova configuração das redes midiáticas, inclusive, produziu mudanças no modelo atual de organização dos programas televisivos, que se tornaram mais interativos, buscando maior participação do público.

Nessa direção, Lévy (2007) cunha o termo "inteligência coletiva" para designar, em sua opinião, uma das principais potencialidades da rede, a saber: a de proporcionar a comunicação em tempo real e de forma descentralizada. Possibilidade essa surgida graças ao intenso

movimento de fluxos que são vivenciados diariamente nas redes. Nesses termos, o espaço virtual, que ele chama de ciberespaço, é o novo palco das revoluções sociais e, se bem aproveitado, pode promover transformações que privilegiem modos mais democráticos de comunicação. Roberto Aparici et.al (2012), nessa mesma linha de raciocínio, adverte que:

> É claro, como temos dito, que somente o acesso às TICs, o seu uso instrumental, não significa automaticamente uma democratização. Esta última passa [...] pela transformação de certas práticas políticas ainda ancoradas em hierarquias e exclusões de diversos tipos, pela possibilidade de globalizar os processos locais e regionais, e passa, enfim, pelo exercício da soberania de todos os marginalizados. (p.208).

Esse pensamento permite-nos vislumbrar a possibilidade de produzir um uso socialmente mais rico da informática comunicacional com o intuito de fornecer aos grupos humanos meios para reunir suas forças intelectuais, objetivando a constituição de "coletivos inteligentes". Inteligência aqui entendida como matéria prima destinada ao pensamento coletivo em torno de causas comuns, na qual nenhuma forma de saber prevaleça sobre as demais. (LÉVY, 2007).

Exemplos como a Primavera Árabe iniciada no Egito[20], as Jornadas de junho/julho de 2013 no Brasil [21] e a experiência do movimento Zapatista no México [22] ratificam o entendimento de que as tecnologias podem se prestar a fins "revolucionários". Nessa linha de raciocínio, mas apresentando efeitos nocivos a humanidade, também destacamos a apropriação que o Estado Islâmico tem feito da Internet para potencializar sua comunicação, ajudando a recrutar novos aliados e espalhar terror nos inimigos[23].

Evidente que as redes não foram o estopim de tais movimentos, tendo em vista que eles poderiam ocorrer sem o auxílio de Internet. Contudo, foram utilizadas para ampliar a divulgação e organização de tais movimentos, fato que pressionou ainda mais os governos locais. Segundo Castells (2013), os movimentos sociais constroem com as TDIC uma relação baseada em experimentações e criatividades nos processos de uso e apropriação das

---

[20] Para saber mais sobre esse tema acessar: http://www.mundorama.net/2012/11/06/o-papel-das-redes-sociais-na-primavera-arabe-de-2011-implicacoes-para-a-ordem-internacional-por-viviane-brunelly-araujo-tavares/

[21] Sobre os protestos acessar: http://www.revistaforum.com.br/2014/01/29/20-centavos-livro-resgata-as-jornadas-de-junho-e-preenche-lacunas-sobre-o-mpl/

[22] Para entender como o Movimento Zapatista se apropria das tecnologias informacionais para divulgar sua causa consultar: http://www.rua.ufscar.br/midia-revolucionaria-a-midia-alternativa-no-movimento-zapatista/

[23] Mais informações em: http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/01/1735324-uso-revolucionario-de-redes-sociais-ajudou-estado-islamico-diz-analista.shtml e http://super.abril.com.br/blogs/superlistas/6-tecnicas-do-estado-islamico-nas-redes-sociais/

ferramentas tecnológicas. Isto é, os próprios movimentos definem a maneira como as tecnologias serão incorporadas no seio de suas práticas políticas. Segundo o autor:

> Os movimentos sociais em rede de nossa época são amplamente fundamentados na internet, que é um componente necessário, embora não suficiente, da ação coletiva. As redes sociais digitais baseadas na internet e nas plataformas sem fio são ferramentas decisivas para mobilizar, organizar, deliberar, coordenar e decidir. (CASTELLS, 2013, p. 171).

Diante do exposto, indicamos que a apropriação feita do computador e da Internet por alguns movimentos sociais apontam para um movimento de recontextualização de recursos tecnológicos que não foram propriamente criados propondo fins "revolucionários". A tecnologia é apropriada, nos casos mencionados acima, para o desenvolvimento de ações que fogem à lógica inicial de linha de fábrica com a qual é, frequentemente, significada pelo discurso neoliberal.

Assim, corroboramos com a perspectiva defendida por Mello et. al (2014) para o qual a significação das tecnologias se produz em contextos específicos, nos quais moldam e são moldadas, transformam e são transformadas pelas formas de vida dos sujeitos que a utilizam. Por isso, temos insistindo na importância da educação viabilizar, com as tecnologias disponíveis, práticas mais emancipatórias voltadas às necessidades sociais negligenciadas pelos anseios do sistema capitalista dominante.

Para além dos teóricos que acentuam as benesses que podem ser conquistadas com o uso das tecnologias, existem grupos de autores preocupados com as transformações causadas pela Internet, que é um dos principais desdobramentos dos avanços tecnológicos das últimas décadas. Em linhas gerais, esse grupo associa uma postura "crítica" a uma visão negativa a respeito da tecnologia (LEMOS, 1998). Desse modo, os autores jogam luzes sobre as faces negativas, segundo eles, camufladas pelo exagerado otimismo com o qual as tecnologias são avaliadas. Dentre os representantes mais expressivos dessa linha estão os franceses Jean Baudrillard e Paul Virilio.

Para Baudrillard (1991), as tecnologias sustentam o fim do mundo "real", de modo que as referências sociais estão relacionadas a jogos de simulacros, nos quais a verdadeira comunicação é trocada por sua simulação ou, dito de outro modo, com a virtualização das relações. Nessa ótica, vivemos em um mundo hiper-real, marcado pelo excesso de informações e pela simulação da vida que passa a se desenvolver, grande parte do tempo, no espaço do virtual. Nesses moldes, os fatos perdem parte de sua relação com a realidade. O que prevalece nesse espaço, na concepção baudrillardiana, é a comercialização do mundo, sua

espetacularização. De acordo com o autor os fatos esgotam-se em decorrência de uma simultaneidade, na qual encontram sentido, marginalizando suas causas de modo que a história não pode mais aí se refletir.

Nessa mesma direção, Virilio (1996) argumenta a respeito dos efeitos negativos da instantaneidade, possibilitada pela Internet, sobre o ser humano, expondo-o a um bombardeio informacional e/ou (des)informacional, já que não se pode afiançar a veracidade das notícias veiculadas na rede. Assim, os fatos passam a ser veiculados instantaneamente, sem tempo de serem depurados, banalizando as notícias. Segundo o autor, dessa lógica surge a trivialização das invenções, que são prematuramente perecíveis e rapidamente substituídas, fato que costuma ressoar nas relações interpessoais. Essas, cada vez menos duráveis, uma vez que o excesso de comunicação, ao dilatar possibilidades para constituição dos laços sociais, concomitantemente atua na sua rápida pulverização.

Diante da quase onipresença das tecnologias na maioria das sociedades, sobretudo nas ocidentais, os autores da corrente apocalíptica sugerem uma dicotomia na qual, de um lado, estaria a tecnologia que provocaria impactos, e do outro, a sociedade que os sofreria. Esses discursos possuem implicações nas apropriações realizadas das TDIC, reduzindo-as a um jogo de tudo ou nada, encorajando os sujeitos a assumirem uma postura passiva diante das tecnologias como se elas fossem munidas, *a priori*, de certas causas e consequências. Nas palavras de Lemos (1998):

> O imaginário da cibercultura é permeado por uma polarização que persegue a questão da técnica desde tempos imemoriais: medo e fascinação. O que vemos hoje, com o desenvolvimento da cibercultura (Internet, realidade virtual, *cyborgs*, hipertextos, etc.), é o acirramento da querela entre o que Umberto Eco chamou de apocalípticos e integrados (Eco, 1979). (p. 46).

Diante da querela instaurada entre apocalípticos e integrados, voltamos a ideia desenvolvida por Aparici (2012) e Mello et. al (2014), que significam a tecnologia enquanto artefatos históricos, interpelados socialmente, (re)significados pelos sujeitos na medida em que também produzem (re)significações nos sujeitos. Destacamos ainda, com ajuda de Warschauer (2006), que se é verdade que as tecnologias não são boas ou más em si mesmas, tampouco podem ser consideradas neutras.

A própria história e a idealização das tecnologias influenciam sua difusão e o seu uso, e essas características são definidas em contextos específicos por autores específicos. A título de exemplo, a Internet foi idealizada em um contexto militar com fins muito específicos e, embora tenha se popularizado, tende a privilegiar pessoas que têm mais acesso à ela. Esse

cenário produz também novas formas de exclusão acentuadas pela disparidade de acesso à linguagem tecnológica, conforme descrito no próximo item.

### 2.4.1 Inclusão/exclusão digital (social)

O tema exclusão/inclusão social está na base dos programas e diretrizes direcionados à disseminação de tecnologias nas escolas públicas. O ano de 2000, com o lançamento do Livro Verde, marca o início de uma série de discussões que (re)definiram os tons dos programas governamentais elaborados até então. Nos debates gerados em torno do documento, o ponto inclusão digital foi incorporado aos objetivos da política de informática na educação, que assumiu a responsabilidade de promover a inclusão digital de boa parte da população brasileira. Nas palavras de Bonilla (2010):

> A partir do lançamento do livro verde do programa sociedade da informação no Brasil, em 2000 o país incorpora em sua agenda política a universalização do acesso às tecnologias da informação e comunicação – tic – e a promoção da "alfabetização digital" (Brasil, 2000) da população, com o objetivo de assegurar que a economia brasileira tivesse condições de competir no mercado mundial. (BONILLA, 2010, p.41).

Dessa forma, o Livro Verde (2000) constituiu-se enquanto uma das primeiras fontes de discussão do tema inclusão digital no país. Incorporou na agenda nacional a preocupação com a diminuição do atraso brasileiro em relação aos países centrais no que concerne à presença de TDIC na sociedade. Esse atraso brasileiro denunciado nessa política está na base da construção do discurso que significa a exclusão digital como um obstáculo a ser transposto e que, portanto, merece compor as pautas das políticas públicas.

De acordo com Alejandro Moreno (2005), a divisão da sociedade em dois grupos distintos gera uma série de comparações entre situações sociais distintas, demarcando entre elas fronteiras arbitrárias que, ao dividir, homogeneiza o que não é homogêneo. No nosso caso, a divisão ocorre entre sociedades com acesso às TDIC e sociedades onde o acesso é restrito. As primeiras geralmente são significadas como incluídas digitalmente e, por isso, tornam-se padrão de referência para o segundo grupo, que não se encontra incluído digitalmente.

Nesses termos, falar em inclusão pressupõe também falar de exclusão, já que uma remete necessariamente à outra. Autores como Bonilla e Pretto (2011) e Barreto (2009) entendem a inclusão a partir de sua relação com a exclusão, visto uma estar atrelada à outra.

"O discurso da 'inclusão' tem como pressuposto a existência de excluídos, caracterizados como parcelas da população vivendo, respectivamente, abaixo da linha da pobreza e da miséria." (BARRETO, 2009, p.39).

Desse modo, o discurso da inclusão é fundado através de uma relação de interdependência com o discurso da exclusão. Em outros termos, a inclusão só faz sentido em uma sociedade na qual existam pessoas excluídas. Sendo assim, esta é condição *sine qua non* para existência daquela. Nessa direção, são instituídos modelos a serem seguidos pelos sujeitos para que não fiquem em situação de marginalidade e possam fazer parte do mundo dos incluídos. A responsabilidade de incluir-se na sociedade é lançada sobre o sujeito que, ilusoriamente, acredita na possibilidade de obter êxito nessa tarefa, mediante dedicação e esforço.

Diante do exposto, cabe o questionamento: de que inclusão e exclusão se fala? O que significa estar incluído ou estar excluído? Entendemos que, nos termos desse evento, o discurso da inclusão digital vincula-se a um discurso econômico e político, que associa cidadania a mercado, colocando as possibilidades de desenvolvimento humano nesses dois pilares. Nesse sentido, o discurso da inclusão tem um forte apelo argumentativo, pois parte de problemas sociais concretos relacionados, muitas vezes, à pobreza que atinge parcelas significativas da população. Baseado em promessas de melhorias nas condições de vida, o discurso da inclusão apresenta-se como uma possibilidade a ser alcançada pelos sujeitos.

Neste trabalho, a problemática da inclusão e da exclusão é examinada considerando que o uso dessa dicotomia silencia um conjunto mais amplo de questões históricas que desembocam, entre outros aspectos, na problemática das formas de expropriação realizada pelo modelo capitalista. Barreto (2009) defende que a dicotomia mencionada, incluídos versus excluídos, oculta a história da constituição e reprodução do capitalismo que desenha a inclusão no mercado com cotornos românticos, desconsiderando que todos os trabalhadores, por mais miseráveis que sejam suas condições, estão incluídos de alguma forma na esfera do capital. Tal condição nutre um desejo ainda maior para que a inserção nesse modelo seja mais completa.

Diante do exposto**,** a autora sugere que o mais adequado seria substituir o termo "exclusão" por "expropriação", já que esta designa o lugar no qual o trabalhador tem seus direitos retirados e são, ao mesmo tempo, interpelados por uma ideologia baseada em uma inclusão ilusória. Assim, a inclusão corresponde a uma narrativa imposta pelo modelo econômico vigente para assegurar sua continuidade através do disciplinamento dos sujeitos.

A ideologia silenciou o fato de que a inclusão não é para todos; nesses moldes, acredita-se que somente pessoas despreparadas ficarão excluídas. Percebemos nessa ideia um apagamento de sentidos sobre a constituição da sociedade capitalista que, na contramão daquilo que é apregoado pelo discurso hegemônico, se baseia em princípios excludentes. Conforme sugerem Ferreira e Orlandi et.al (2014):

> [...] a inclusão se estabelece por uma relação condicional que faz com que o sujeito, afetado pela ilusão da inclusão, no processo de individuação, se identifique como excluído e que busque, almeje, se responsabilize pela sua própria inclusão. (p. 134).

Com isso, a ideologia que opera na naturalização dos sentidos sobre inclusão induz os sujeitos a acreditarem ser impossível viver às margens desse processo. Desse modo, eles precisariam sair em busca de formação e preencherem o máximo de requisitos possíveis para conquistarem sua inclusão, levando em conta que, caso não consigam, a culpa é deles pelo esforço insuficiente. Importa dizer que nesses exemplos estamos falando, principalmente, dos sujeitos de classe econômica desfavorecida, habitantes de um país colonizado como o nosso. Em países com economia consolidada, as regras certamente são outras e obedecem às especificidades ditadas pelo contexto local.

Diante do exposto, evidenciamos que surgem discursos assistencialistas de toda sorte, visando à inclusão dos sujeitos para atender às necessidades criadas pela organização econômica vigente, que é de cunho capitalista. Esses discursos movimentam sentidos que apontam para a "notória necessidade" de promover uma formação atrelada às prerrogativas da inclusão, seja ela digital, social, ou de qualquer natureza (FERREIRA e ORLANDI, 2014). Daí surgem, entre outros, os programas e incentivos que primam pela inclusão digital. No que diz respeito às políticas educacionais, indicamos que depositam nas TDIC o poder de converter excluídos em incluídos. Desta feita, se valem do fetichismo tecnológico para promoverem a inclusão social inscrita nas prerrogativas difundidas pela globalização. Nesses termos:

> Conforme o Banco Mundial, a globalização caminha *pari passu* à rápida evolução tecnológica, de modo que: (1) o conhecimento é visto como determinante da competitividade na economia mundial; e (2) a utilização das TIC pelos países assistidos é associada ao alcance das metas da educação e ao fortalecimento de estratégias de redução da pobreza. (BARRETO, 2009, p 47).

Nesse contexto, o discurso assumido pelo governo é impactado pelas determinações externas dos agentes reguladores. Vale ressaltar que a incorporação das TDIC em países

periféricos beneficia, sobretudo, os países mais avançados que podem expandir seus mercados para comercializar seus produtos. Como se vê, sentidos produzidos desde a colonização atualizam-se, pois ainda obedecemos em certa medida aos ditames dos órgãos representantes dos países colonizadores. Vale mencionar que tal subordinação pode não estar marcada exclusivamente em aspectos econômicos, fato que confere mais complexidade à questão.

No que concerne aos ditames propostos pelas agências internacionais, Barreto (2009) aponta que são caracterizados pela identificação de problemas e da solução correta para o seu encaminhamento. É nessa linha de raciocínio que os sentidos sobre inclusão social são formulados e incorporados às políticas educacionais. A defesa de que o fornecimento de computadores pode tratar problemas sociais é cada vez mais problemática, tendo em vista o não cumprimento das promessas alardeadas pelos projetos de informatização da escola pública. Nas palavras de Warschauer (2006):

> Nesse sentido, a exclusão digital caracteriza-se não apenas pelo acesso físico a computadores e à conectividade [...]. No entanto, é difícil que o sentido original de exclusão digital – que atribui importância dominante à disponibilidade física dos computadores e conectividade, e não a questão de conteúdo, língua, educação, letramento ou recursos comunitários ou sociais – seja superado pelas pessoas. (p.21).

É preocupante a supervalorização da presença física das tecnologias nas escolas, porque enfatiza em excesso a importância dos equipamentos, colocando para debaixo dos panos outros fatores que poderiam permitir o uso das TDIC para finalidades mais significativas para seus usuários. Uma das consequências disso é que a inserção das TDIC nos contextos escolares não se sustentou enquanto uma medida externa exitosa, introduzida para provocar certas transformações independentemente das condições apresentadas pelas escolas.

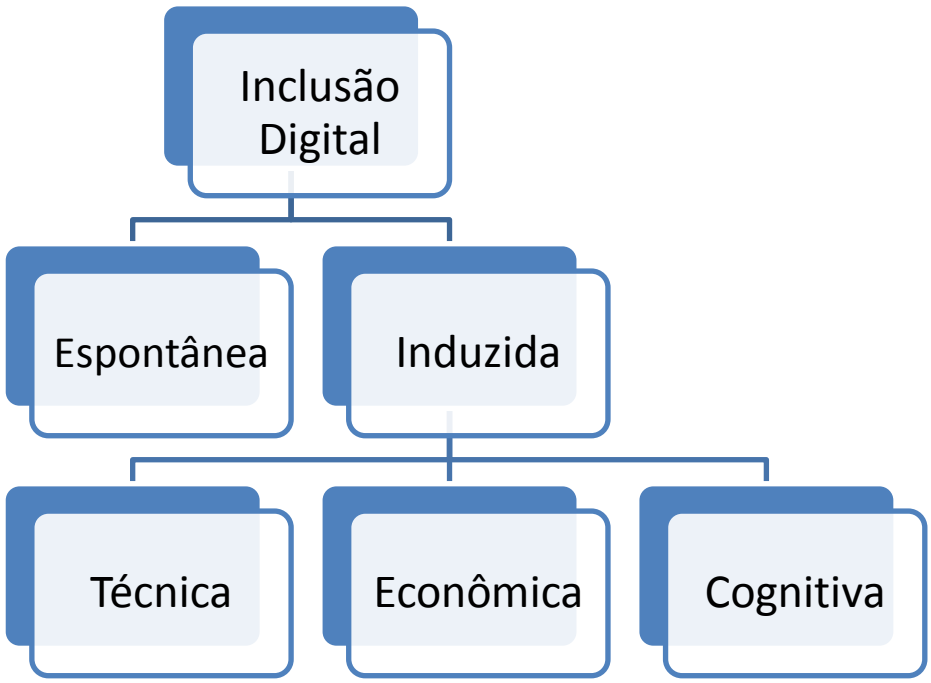
A análise da trajetória de quase quatro décadas de iniciativas de inserção de TDIC nas escolas públicas nos permitem concluir que as tecnologias estão entrelaçadas aos processos sociais; nesse caso, o ponto de vista político e os objetivos de sua utilização fazem toda diferença em sua incorporação. Assim, ressaltamos a importância de que a inclusão digital seja pensada de forma complexa, considerando a formação global dos estudantes. Bonilla e Pretto (2011) sugerem quatro capitais básicos para refletir a respeito das práticas de inclusão digital. São eles: social, cultural, intelectual e técnico.

O modelo de análise da inclusão digital a partir desses quatro capitais considera suas categorias: a inclusão digital espontânea e a inclusão digital induzida. A primeira diz respeito a formas de acesso às TDIC sem que o sujeito tenha necessariamente uma formação para tal

uso. “A simples vivência em metrópoles coloca o cidadão em meio a novos processos e produtos em que ele terá que desenvolver capacidades de uso das TIC.” (BONILLA e PRETTO 2011, p. 112). Por exemplo, uso de celulares, TV Digital, caixas eletrônicos, entre outros.

A inclusão digital induzida se corporifica em projetos induzidos de inclusão executados por universidades, empresas e instituições governamentais. São analisados a partir de três categorias de inclusão: técnica, econômica e cognitiva. Na inclusão técnica privilegia-se a destreza no manuseio dos equipamentos tecnológicos, bem como o acesso a computadores e Internet. A categoria econômica versa sobre a capacidade em adquirir equipamentos e mantê-los, e também são consideradas questões que envolvem a criação de comércio eletrônico e aprimoramento do mercado através da implementação das TDIC nas empresas. Por último, a inclusão cognitiva é uma vertente que analisa as formas de utilização das tecnologias, sobretudo o computador (BONILLA E PRETTO, 2011).

**Figura 3: Gráfico da Matriz de Análise dos Projetos de Inclusão Digital**




Adaptado de: (BONILLA E PRETTO et. al. 2011, pp 121- 122).

O modelo proposto por Bonilla e Pretto (2011) ajuda a ampliar o entendimento sobre o discurso da inclusão digital a partir de uma base complexa que ultrapassa a falsa dicotomia incluídos-excluídos. Nesses pontos, as críticas ao modelo capitalista proposta por Barreto (2009) não deixam de se fazer presentes, reiterando a ideia de que a noção de inclusão digital

não pode se render aos jargões utilizados pelo discurso hegemônico para estabilizar significados simplistas que sacralizam o sistema e submetem pessoas. Dessa forma, podemos refletir sobre os sentidos dessa inclusão no contexto escolar, tema do próximo item.

### 2.4.2 Os sentidos da inclusão de TDIC nas escolas públicas: entre riscos e promessas

Os três documentos aqui analisados, ProInfo (1997), Livro Verde (2000) e Prouca (2007), sobretudo os dois primeiros, expressam a abertura de uma via em direção à Sociedade da Informação, uma vez que está no cerne dessas iniciativas o alinhamento do Brasil às novas formas de organização apresentadas pela globalização, muitas vezes significada como Sociedade do Conhecimento. Esse contexto corporizou-se em recomendações incorporadas às politicas educacionais e entraram nas escolas sem aviso prévio. Dessa forma, o discurso tecnológico ganhou mais notoriedade do que o discurso pedagógico. Os desafios pelos quais as escolas passam são tão desanimadores que não é difícil se apegar a novas possíveis soluções, especialmente se forem investidas de tons tão idílicos quanto os impressos nos textos governamentais que defendem a inserção de TDIC no ambiente escolar.

De acordo com Aparici (2012), a experiência com os programas de inserção de recursos tecnológicos nas escolas executados nos últimos anos nos autoriza a dizer que a expansão do uso da tecnologia na educação, além de não resolver os problemas da escolaridade, criaram outros. Posto que é impossível prever todos os efeitos que serão causados pelas tecnologias, às vezes elas são utilizadas com propósitos diferentes daqueles pensados pelos seus idealizadores. “Por isso, a tecnologia nunca é somente uma máquina ou um objeto em si mesmo; é sempre o objeto e como ele é utilizado.” (APARICI, 2012, p. 324).

A capacidade das TDIC servirem a propósitos distintos, bons e ruins, está na base dos discursos engendrados por apocalípticos e integrados, conforme exposto anteriormente. Desse modo, é possível perceber nas escolas a convivência de atitudes díspares frente ao uso das tecnologias. De acordo com Aparici (2012), se por um lado os sujeitos escolares tendem a repelir qualquer variável estranha que afeta a rotina, por outro se agarram ao messianismo tecnológico, realizando adaptações mal acabadas das já conhecidas metodologias postas em prática nas instituições escolares.

Diante do exposto, inferimos que ora as tecnologias, sobretudo aquelas conectadas à rede mundial de computadores, são vistas como potencializadoras da capacidade humana, ora como produtoras de sequelas indesejáveis para a sociedade, como, por exemplo, no caso das

tecnologias conectadas, a tendência de aumentar o isolamento dos sujeitos, ou, de outro lado, uma forma de se perpetrar ações ilegais, de toda a ordem, acobertada pelo relativo anonimato franqueado pela Internet.

As tecnologias não estão naturalmente orientadas a fins tecnicistas ou, de modo oposto, autorais; suas funções são definidas através dos sentidos que os sujeitos conferem a elas. Em outras palavras, o fato do aluno usar o computador para atividades reprodutoras, como pesquisas baseadas na cópia, ou autoras esteadas na construção de hipóteses para as quais não há uma única solução, dependerá da concepção sustentada sobre formação, tecnologia, papel da escola pública, entre outros quesitos.

Kenski (2007) defende que a presença de recursos tecnológicos nas instituições escolares não tem significado alterações profundas no modo de organização dessa instituição, na qual a lógica transmissiva de conhecimento prevalece. Em outros termos, os computadores reformulam práticas antigas, como a da cópia, sem causar transformações no processo educativo como era esperado. A incorporação das tecnologias através de programas oficiais se deu de forma vertical, sem envolver efetivamente os atores escolares em discussões sobre o tema.

Os sujeitos envolvidos na utilização educacional das TDIC enfrentam atitudes e concepções variadas a respeito desses recursos. Para além de seus próprios julgamentos, são expostos aos determinismos que regem a atividade escolar. Por vezes, os programas de inserção de TDIC chegam às escolas sem que os professores tenham muita clareza sobre o intuito dos mesmos, sendo significados, em última instância, como um empecilho a mais para a prática profissional. Mesmo assim, são aceitos devido à sua filiação ao discurso institucional legitimado pelo Estado, que sugere adesão, e também devido às pressões externas feitas pela já disseminada cultura da informática, ou cibercultura, como se convencionou chamar. Essa sociedade permeada pela ação da Internet se impõe para a escola com bastante força, tornando inevitável sua incorporação pela cultura escolar (FREITAS, 2009). Nessa direção:

> Para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. (KENSKI, 2007, p. 46).

As tecnologias são introduzidas nas escolas, muitas vezes, respaldadas pelo discurso tecnológico, contemplativo e celebratório que colide fragorosamente com a lógica de organização escolar. Nesse sentido, para que as TDIC funcionassem de modo mais

satisfatório, seria necessário, entre outros aspectos, que as instituições escolares passassem por transformações estruturais que transcendem as possibilidades das tecnologias.

É importante ter em mente que existem mais do que diferenças semânticas entre propor modificações *através* de tecnologias e *com* tecnologias. No primeiro caso, as TDIC são investidas de um poder redentor de recuperar o sistema educacional e modernizá-lo para atender as demandas sociais. No segundo caso, as TDIC são entendidas como artefatos que podem auxiliar a impulsionar novas práticas, dependendo dos objetivos atrelados ao seu uso. Nessa direção, conforme defende Mello et. al (2014), o significado incorporado pela tecnologia depende de disputas de sentidos travadas por sujeitos diferenciados. Nessa equação, na maioria dos casos, os sentidos que se sobrepõem são aqueles declarados pelos grupos autorizados a produzir significados.

A situação exposta denota as disputas travadas no campo discursivo, atentando para a existência de uma abordagem hegemônica a respeito das TDIC, que tende a despolitizar a questão, desconsiderando as opiniões e interpretações de parcelas da população, sobretudo, as marginalizadas. A abordagem mencionada promulga principalmente o desenvolvimento tecnológico que dissemina eficiência, progresso, *status* social e poder, confirmando a associação estreita entre tecnologia e desenvolvimento econômico. Desse modo, "O uso de tecnologias é enaltecido em detrimento do fazer pedagógico de professores, em perspectiva instrumental e utilitarista." (BARRETO e MAGALHÃES, 2011, p.18).

Na realidade brasileira, dentre outros aspectos, os discursos disseminados a respeito das TDIC educam as classes populares em direção ao fascínio pelos equipamentos em uma cultura profundamente marcada pelo consumismo, onde ter é ser. Diante do exposto, verificamos também que os sentidos atribuídos aos equipamentos tecnológicos tendem a variar em função das assimetrias entre países, instituições, pessoas etc. Essa cascata de desigualdades soma-se a outras tantas disparidades enraizadas no sistema escolar do país, marcando negativamente as iniciativas de inserção de tecnologias.

A posição descrita implica em fatores de desigualdades e exclusão aprofundadas pelo domínio inadequado das TDIC, sobretudo, pelos grupos menos favorecidas economicamente que se tornam o foco das políticas orientadas à inserção de tecnologias e de combate a pobreza. Desse modo, os programas limitam-se a suprir faltas de modo paliativo, atendendo requisitos mínimos da formação humana. A esse respeito, Barreto (2012) propõe:

> Daí a necessidade de que seja discutido o sentido hegemônico atribuído as 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. (p. 50).

Nos termos postos, é relevante superar a perspectiva de utilização de novos meios para a perpetuação de velhas práticas associadas ao desejo de ascensão social propagado pelo discurso tecnológico, sobretudo se consideramos que as disparidades sociais não serão equalizadas pela garantia do acesso aos recursos tecnológicos, tampouco pode ser garantida pela oferta de uma educação de boa qualidade. Fato que, apesar de não diminuir nenhum centímetro a importância da luta pela melhoria da educação, abre outras problematizações sobre o tema, evidenciando que as promessas realizadas a respeito da melhoria de condições de vida através da educação não são tão factíveis quanto o esperado.

É importante ressaltar que entendemos ser importante promover iniciativas de inserção de tecnologias nas escolas públicas, não só porque são elementos essenciais na constituição das sociabilidades experenciadas atualmente, mas também porque podem representar uma das poucas possibilidades de acesso de parte dos estudantes da rede pública de ensino a computadores e Internet.

Nesse sentido, é importante compreender qual formação é pensada pelo governo para o aluno da escola pública no que concerne ao emprego das tecnologias no espaço escolar. Também é interessante refletir o papel do professor diante das demandas criadas pelos programas governamentais, suas impressões, as (re)significações atribuídas, a formação destinada a esse profissional, bem como outras tantas questões que extrapolam as zonas limítrofes desse estudo, mas apontam na direção de um amplo horizonte a ser explorado.

Nesse ponto vale mencionar, como possibilidade de questões a serem investigadas, que as dificuldades demonstradas pelos professores para incorporação das TDIC em suas práticas docentes muitas vezes é resultado de valores subjetivos incorporados que podem dificultar ou até mesmo impedir o uso da tecnologia. Para Sartore (2009):

> Quando a dificuldade excede o limite da lógica, não é que careça competência à instância racional, é o inconsciente que resiste. E isso é extensível a qualquer situação de aprendizagem, portanto é importante que se reflita nesse mecanismo de defesa, visto que ele gera obstáculos quase que instransponíveis para o sujeito na sua relação com o objeto de conhecimento (p.08).

Desse modo, em alguns casos as mudanças de posturas e ações escondem exigências psíquicas que respondem a processos identificatórios que ajudam a definir o crédito sincero atribuído pelo sujeito à atividade desenvolvida. Assim, investigar a identificação dos professores com os novos protocolos impressos pela cultura digital parece ser um terreno

fértil para montar algumas peças no complexo quebra-cabeças que representa a inserção de TDIC no âmbito escolar.

# 3 MATERIALIDADE, INTERPRETAÇÃO, SENTIDOS E DISCURSOS: A ANÁLISE EM QUESTÃO

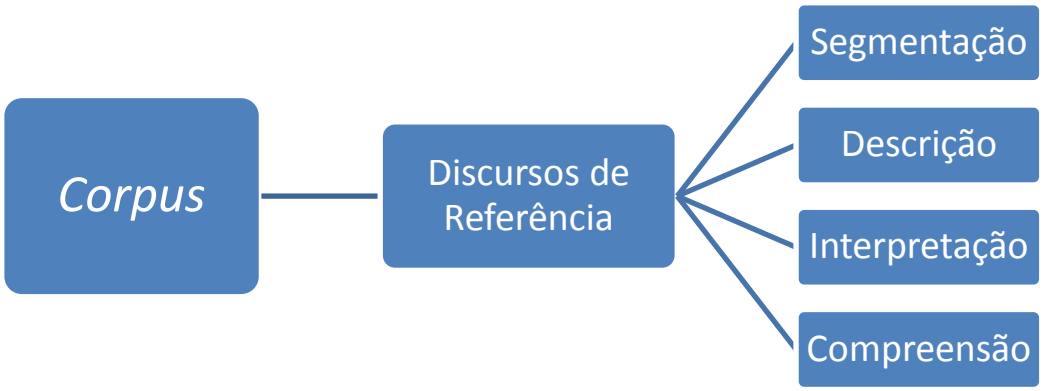
Neste capítulo expomos os resultados obtidos com o trabalho de análise realizado no corpus discursivo. Para tanto, retomamos brevemente os procedimentos e métodos utilizados na organização dos dados e apresentamos os gestos interpretativos produzidos com os documentos do ProInfo (1997), Livro Verde (2000) e Prouca (2007). Pretendemos com tal posicionamento retomar o caminho já anunciado, em um duplo intento de nos mantermos ajustados ao roteiro projetado para a feitura da pesquisa e facilitar a compreensão dos critérios que proporcionaram a obtenção dos resultados apresentados nas páginas que seguem.

A primeira tarefa executada diante dos documentos integrantes do *corpus* foi a de realizar leituras dos textos, objetivando a familiarização com o material. Uma vez cumprida essa tarefa, elegemos um campo discursivo de referência que, conforme sugerido por Courtine (2009), favoreceu a delimitação do material tomado para análise. No caso em questão, o campo discursivo de referência abarcou os sentidos de formação identificados com base no modelo formativo sugerido por Fabre (1992), que define a formação apoiado em três lógicas: profissional, social e psicológica.

O procedimento descrito permitiu que os discursos disponíveis à análise fossem reduzidos a um raio menor de alcance, viabilizando a execução do trabalho. A partir disso, segmentamos o *corpus* em temas similares agrupando uma série de enunciados em função de um mesmo tema. Em seguida, iniciamos com a descrição dos enunciados que consistiu em identificar os fatos de linguagem com suas memórias e filiações históricas.

Através da interpretação, o movimento de produção dos sentidos é situado em um contexto específico, indicando quais sentidos constituem os discursos mobilizados na análise. Os deslocamentos causados entre a descrição e a interpretação constituem, ambas, o processo de compreensão realizado quando é possível explicitar como os sentidos identificados foram constituídos e que efeitos de sentidos produzem na realidade analisada. O esquema a seguir demonstra de um modo mais panorâmico o procedimento descrito:

**Figura 4: Sequência da Organização do Corpus**




**Fonte: A autora.**

Com base nas etapas relatadas, fomos capazes de construir um percurso que nos propiciou os instrumentos necessários ao cumprimento do objetivo traçado de compreender as marcas da colonialidade contidas nos discursos dos documentos do ProInfo (1997), Livro Verde (2000) e Prouca (2007). Nesse trajeto de escolhas, dividimos os resultados das análises em duas situações. Na primeira, estão expostos os sentidos que consideramos necessário compreender para obtermos indícios mais expressivos das finalidades perseguidas. São eles: sociedade, aluno, conhecimento, formação.

O sentido de "sociedade" permitiu identificar os sentidos que desenham o contexto social de onde os discursos partem. Esse contexto contribuiu na criação das demandas incorporadas aos documentos analisados, com implicações diretas nas finalidades marcadas nos documentos. Podemos identificar algumas construções atribuídas à sociedade brasileira no seguinte trecho: "No novo paradigma gerado pela sociedade da informação, a universalização dos serviços de informação e comunicação é condição fundamental, ainda que não exclusiva, para a inserção dos indivíduos como cidadãos [...] (LIVRO VERDE, 2000, p. 31). A partir da análise desse trecho é possível destacar que a sociedade é definida como "sociedade da informação", amplamente dependente dos recursos tecnológicos.

O sentido de "aluno" foi a brecha utilizada para visualizar as expectativas nutridas a respeito dos estudantes da escola pública. Entendemos que tais expectativas geram (im)possibilidades condizentes com o potencial creditado a esse sujeito que, por seu turno,

ajuda a definir a formação a ser dispensada para os alunos. No trecho a seguir, por exemplo, notamos que no enunciado o aluno da escola pública é entendido como um excluído digital que vive às margens da sociedade da informação: "[...] com a tecnologia à disposição do estudante, dentro e fora da escola, sua família também será instada a utilizar o equipamento e poderá ter acesso a outras fontes de informação e conhecimento" (PROUCA, 2007, p. 09).

Através do sentido de "conhecimento" identificamos o conjunto de saberes considerados úteis à formação dos alunos. Nesse ponto, foi demonstrado que o conhecimento priorizado é funcional ao desenvolvimento do tipo de sociedade cobiçada nos documentos. "[...] o conhecimento é a matéria-prima das economias modernas [...]" (PROINFO, p. 02).

Por último, o sentido de "formação" permitiu-nos conhecer os objetivos, tanto os declarados quanto os camuflados, expressos pelo governo brasileiro para a formação dos estudantes, entendendo que proposta de uso de TDIC é defendida nos textos institucionais. A título de exemplo mencionamos o seguinte trecho:

> "[...] promover a alfabetização digital, que proporcione a aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores e da Internet, mas também que capacite as pessoas para a utilização dessas mídas em favor dos interesses e necessidades individuais com responsabilidade e senso de cidadania ( LIVRO VERDE, 2000 p.31).

Depois de cumprido o trabalho de compreensão dos sentidos supracitados, obtivemos mais elementos para entender as finalidades que orientaram a inserção de TDIC nas escolas públicas. Nessa direção apontamos três finalidades principais, a saber: promover a inclusão digital; incentivar a formação profissional; e modernizar a formação dos alunos. Vale ressaltar que essas três finalidades apresentam como eixo comum as intenções formativas endereçadas aos alunos. Sendo assim, não é desnecessário lembrar que as finalidades almejadas pela pesquisa foram aquelas pertinentes à formação pressuposta para uso de TDIC, marcadas nos documentos.

A primeira finalidade: "Promover a inclusão digital" remete ao propósito de contribuir para que os alunos tenham acesso às TDIC, de modo a melhorar suas condições de vida. Contudo, os intentos declarados nos textos deslizam em outras direções, sugerindo-nos que a inclusão realmente pretendida é precária e oferece poucas possibilidades dos sujeitos alcançarem as melhorias prometidas. Entendemos que a finalidade da inclusão digital tem como epicentro o acesso aos equipamentos, conforme exposto no enunciado: "oportunizar a todos:· a igualdade de acesso a instrumentos tecnológicos disponibilizadores e gerenciadores de informação" (PROINFO, 1997, p. 03).

A segunda finalidade: “Incentivar a formação profissional” reporta-se a um sentido bastante recorrente nos três documentos, que é o da necessidade de formar os estudantes para atender às demandas do mercado de trabalho. Nesse escopo, é produzida uma associação direta entre apropriação das TDIC e acesso ao mercado de trabalho, insinuando que o êxito profissional depende do nível de apropriação tecnológica dos sujeitos. Os trechos a seguir ilustram essa afirmação: “[...]estabilidade econômica e menores desigualdades sociais decorrentes de um progresso baseado cada vez mais no uso intensivo de tecnologia [...]” (PROUCA, 2007, p.05); “Para o Brasil, o desafio é tirar partido do avanço tecnológico para gerar mais e melhores alternativas de trabalho, que possam chegar à população de baixa renda e às minorias marginalizadas [...]” (LIVRO VERDE, 2000, p. 07).

> O conhecimento acelera processos, torna instantâneas inúmeras ações de interesse econômico e gera um novo quadro organizacional caracterizado, principalmente, pela flexibilidade decorrente da utilização de equipamentos informatizados e programáveis. Este quadro determina profundas alterações no mercado de trabalho. (PROINFO, 1997, p.01).

A terceira e última finalidade: “Modernizar a formação dos alunos” implica nas inovações propostas para a formação dos alunos a partir do uso das tecnologias. Destacamos que o sentido de modernização incutido nos documentos refere-se, sobretudo, à substituição de tecnologias existentes por outras mais “avançadas”, defendendo, com isso, o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. O enunciado seguinte ilustra essa situação: “Espera-se que o uso intensivo e planejado das TIC na educação provoque uma mudança de paradigma de estudante-consumidor para estudante-produtor de conhecimento” (PROUCA, 2007, p.08). A etapa descrita pode ser melhor visualizada no quadro:

**Quadro 4: Organização dos Dados**

| Organização dos Dados | |
|---|---|
| **SENTIDOS** | Sociedade |
| | Conhecimento |
| | Aluno |
| | Formação |
| **FINALIDADES** | Promover a Inclusão Digital |
| | Incentivar a Formação Profissional |
| | Modernizar a Formação dos Alunos |

Fonte: A autora

## 3.1 SENTIDOS DOS DOCUMENTOS

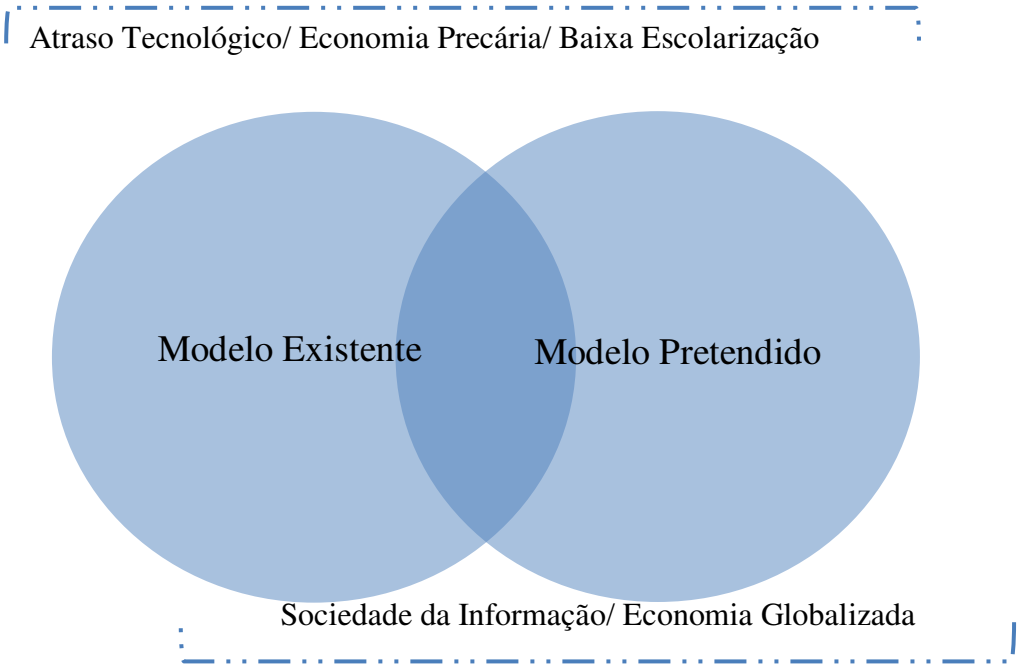
A análise dos sentidos de sociedade, conhecimento, aluno e formação facilitaram a compreensão do modo de funcionamento do discurso, indicando, a título de exemplo, quais sentidos foram postos sobre a mesa no contexto específico em que se deu nossa análise. Os significados não são fixos e, por isso, significam de maneira diferente em cada situação em que são inseridos. No nosso caso, os sentidos eleitos para análise ajudaram a responder aos objetivos de nossa pesquisa, na medida em que auxiliaram a revelar determinados vestígios das memórias, interdiscursos, silenciamentos e ideologias diluídos na composição do texto, bem como apontaram a lógica colonial permeando as compreensões contidas nos documentos a respeito da configuração da sociedade, da natureza do conhecimento, das carcaterísitcas do aluno e do papel da formação. Nas seções a seguir, descrevemos as interpretações realizadas a partir da análise de cada sentido.

### 3.1.1 Sentidos de Sociedade

Aprendemos com a AD que os sentidos não são literais e, tampouco,estáticos, pois não obedecem a um senso de verdade estabelecido a *priori*. Nessa direção, podem assumir as mais variadas funções a depender das formações discursivas nas quais estão inseridos. Diante do exposto, inferimos que o trabalho de compreensão dos sentidos requer um exercício de interpretação minucioso que leve em conta as especificidades, entre outros fatores, do contexto discursivo em questão que é significado na e pela história.

Com base em Pêcheux (2014b), afiançamos que o discurso é preenchido de significados graças às ideologias atuantes em condições históricas dadas. Nesse ponto residem a importância e a necessidade de considerar os sentidos que sustentam a concepção de sociedade sinalizada no *corpus*, com intuito de demarcar o terreno de onde os discursos são produzidos. Dessa forma, a sociedade é significada no *corpus* a partir de modelos. Um deles retrata as características existentes na sociedade brasileira, baseadas no atraso tecnológico, economia precária e baixa escolarização da população. O segundo modelo é apresentado como o outro desejável, fazendo referência ao modelo social vivenciado nos países ricos, que nos documentos é denominado de Sociedade da Informação. Destacamos que na análise realizada as especificidades de cada documento não foram negligenciadas.

**Figura 5:** Modelos de sociedade presentes no corpus




Fonte: autora

É importante ressaltar que os dois modelos identificados nos textos são orientados pelo modo de acumulação capitalista, fato que o apresenta como única forma possível de desenvolvimento. Nessa direção, na discursividade dos documentos reproduzem-se os sentidos de estratificação que regem a sociedade e dividem países ricos de países pobres, conferindo às nações do primeiro grupo o direito de monopolizar recursos, reger o mercado internacional, interferir em países economicamente desfavorecidos, entre outros atributos. Essa prerrogativa encontra-se diluída nos textos na forma de não-ditos, detectados a partir dos procedimentos interpretativos propostos pela AD.

Identificamos, de modo recorrente, enunciados que indicam as situações consideradas benéficas em outras sociedades, sugerindo nas entrelinhas a existência de um modelo a ser seguido, conforme exposto nos trechos seguintes: "Nas sociedades democráticas que dispõem de fortes programas de capacitação de recursos humanos e sistemas educacionais em expansão, geralmente o cenário é outro [...]" (PROINFO, 1997, p.01); "Nos países mais desenvolvidos, há marcada tendência para se contratar serviços de infra-estrutura (sic) e mesmo de operação de aplicações de governo a fornecedores comerciais". (LIVRO VERDE, 2000, p.70).

Vale mencionar que os enunciados baseiam-se em um efeito de pré-construído que ativa a memória referente à posição econômica modesta ocupada pelo Brasil, separando-o do grupo de "países mais desenvolvidos". A expressão "nos países desenvolvidos", "nas sociedades democráticas" evidenciam a existência de um grupo de sociedades mais avançadas, das quais o Brasil não faz parte, e que são consideradas parâmetro para outras partes do mundo. Através desses efeitos contidos no discurso, o trecho destacado no Livro Verde (2000) indica que a contratação de serviços de infraestrutura é uma ação exitosa, já que foi realizada em contextos considerados de referência.

A supremacia associada às sociedades localizadas no norte global se ampara na utilização de memórias dicursivas que atualizam sentidos enraizados no imaginário social. Em decorrência desse fato, são produzidas evidências que qualificam as ações realizadas nos países desenvolvidos como algo desejável para a realidade brasileira.

Assim, um primeiro sentido que emerge da situação exemplificada é relativo ao nível de desenvolvimento econômico. Países de economia mais consolidada são modelos para os países com níveis de desenvolvimento econômico modestos. A partir desse ponto, explicitamos uma das causas da cisão demonstrada nos enunciados anteriores, que separa a sociedade brasileira das sociedades desenvolvidas.

Nessa linha de raciocínio, identificamos uma supervalorização das sociedades consideradas desenvolvidas, apontadas na qualidade de lócus de referência aos demais países. Inferimos que esse ponto de vista é resquício do discurso colonial que fundou territórios de referência sustentados, entre outros fatores, pelo poder econômico para servir de modelo social ao resto do mundo. Essa ação possibilitou que a ideologia naturalizasse a menção aos "países desenvolvidos" como algo que representa um valor positivo, sem ser questionada.

Nesses moldes, existe uma natural associação da sociedade brasileira ao atraso, pois não usufruímos das mesmas condições econômicas, culturais, educacionais, democráticas e tecnológicas que os países hegemônicos. No entanto, essa proposição não é problematizada em nenhum dos três documentos, causando a impressão de que o atraso brasileiro é algo da ordem do natural. O Brasil ser significado a partir de seus déficits é resultado, no nosso entender, da deslegitimação imposta sobre nossa sociedade para decidir, a partir de sua própria realidade, as ações pertinentes ao seu progresso.

Entendemos que a deslegitimação mencionada foi naturalizada por formações ideológicas fundamentadas em concepções de mundo sustentadas na noção de raças, poder econômico, infrestrutura tecnológica, poder de consumo, entre outros aspectos. Relacionamos essa formação ideológica com o modelo de colonização historicamente imposto ao território latinoamericano.

Segundo Quijano (2000), a colonização gerou uma nova perspectiva da história, cuja culminação era a Europa. Nessa direção, os europeus iniciaram uma tradição histórica que os localizaram como modelo de civilização, servindo de referência ao resto do mundo. Perspectiva essa transmutada ao logo do tempo pelos efeitos da ideologia, naturalizando concepções conforme observado anteriormente nos excertos dos textos do ProInfo (1997) e Livro Verde (2000).

A sociedade é entendida a partir de um modelo padronizado de organização, no qual os sujeitos devem se inserir tendo em vista a garantia de sua subsistência, bem como a colaboração com o desenvolvimento da economia. Conforme podemos observar no enunciado recortados: "Nesse contexto, a inclusão digital, ao elevar os patamares de informação, de conhecimento e de formação, poderá, indiretamente, alavancar também processos de inclusão social". (PROUCA, 2007, p.09).

> A capacidade de gestão e de processamento de informações na sociedade atual caracteriza a competição entre as diferentes realidades produtivas, requerendo dos indivíduos intuição, criatividade, agilidade de raciocínio associada ao manejo da tecnologia e maior conhecimento técnico. (PROINFO, 1997, p.03).

> Um aumento significativo do grau de penetração é essencial para deixar a sociedade mais bem preparada para as mudanças em curso. Um objetivo de referência é que um de cada cinco brasileiros atinja um nível de alfabetização digital mínimo até 2003. (LIVRO VERDE, 2000, p.54).

A partir do exposto, observamos que a sociedade se ampara na competitividade, demandando dos sujeitos manejo dos recursos tecnológicos. O significante "competição" contido no enunciado do Livro Verde (2000) aponta o alinhamento do programa às prerrogativas neoliberais tão difundidas na época de elaboração do texto, induzindo que a melhoria das condições sociais está associada ao cumprimento de requisitos forjados pelo mercado de trabalho. Dentre os requisitos, encontra-se a orientação de formar a mão de obra necessária aos setores produtivos. Seguindo essa linha de raciocínio, Ball aponta que as políticas educacionais articulam-se "em função do seu papel de elevar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade". (2004, p. 1109).

Em outros termos, as sociedades dominantes, principais detentoras dos meios de produção, elaboram demandas a serem cumpridas pelo setor educacional. Diante do exposto**,** detectamos nos documentos uma concepção economicista de sociedade, na qual ela é significada como instância predominantemente regida e dependente da efetivação dos interesses apresentados por setores econômicos poderosos, conforme pode ser detectado nos enunciados anteriores.

No caso do excerto extraído do Prouca (2007) é latente que a inclusão dos sujeitos na sociedade da informação obedece a um projeto de preparação para o contexto vigente, mediado pela linguagem tecnológica. Dessa forma, desnuda-se uma preocupação de formar a massa trabalhadora para atender as expectativas do mercado no que diz respeito às novas formas de organização dos sistemas produtivos. Por isso, afirma-se no trecho do Livro Verde (2000) que a alfabetização digital, ainda que mínima, é imprescindível para deixar a sociedade brasileira "bem mais preparada para as mudanças em curso".

Cabe ressaltar que os sentidos integrantes das políticas educacionais não são alheios aos trajetos políticos, econômicos e sociais, atuantes na sociedade. Com isso, queremos dizer que, sendo a educação parte do corpo social, é genuíno que mobilize esforços para atender a certas demandas criadas em sociedade. Contudo, acrescentamos que identificamos preponderância de fatores econômicos no delineamento das políticas educacionais, bem como nos fins outorgados à educação, materializados, entre outros aspectos, na busca pelo desenvolvimento do mercado, propondo a qualificação da mão de obra necessária ao seu

desenvolvimento. Fato esse parasitado pela lógica de organização do trabalho fundada pela colonialidade do poder.

De acordo com o enunciado do ProInfo (1997), "a capacidade de gestão e de processamento de informação" acarretaram transformações no arranjo social, traçando novo perfil de sujeitos requerido para atuar na realidade atual. Esse discurso é utilizado nas outras produções discursivas demonstradas anteriormente na tentativa de respaldar a necessidade de formar os alunos tendo em vista as habilidades privilegiadas pelo mercado. Conforme expresso no trecho: "[...] requerendo dos indivíduos intuição, criatividade, agilidade de raciocínio associada ao manejo da tecnologia e maior conhecimento técnico". (PROINFO, 1997, p.03).

Importa mencionar que a prerrogativa defendida aparece de modo sorrateiro nos textos, sustentando-se em efeitos de evidências, isto é, aludindo que a sociedade requer determinados perfis de sujeitos, fato que não deixa de ser verdade. Contudo, a sociedade não é um ser animado proprietário de vontades, ao contrário, é produto e processo da ação humana, o que significa dizer que ela não é regida por forças divinas ou naturais.

Diante do exposto, silencia-se a inerente complexidade social, caracterizando-a como construção acabada que requer a colaboração de todos para seu bom funcionamento. Em decorrência dessa situação, dentre outras variáveis, sentidos são interditados ou dificultados; a título de exemplo, prejudica-se a possibilidade de problematizar as finalidades do perfil demandado aos sujeitos, já que as energias estão direcionadas na obtenção das habilidades requisitadas pelo mercado. Os sujeitos são significados a partir de uma série de exigências que visam modificá-los para atender ao perfil do cidadão moderno que contribui com o desenvolvimento de seu país, situação que se configura em um dos desdobramentos da colonialidade do ser. A respeito da constituição do discurso, Tfouni, Monte-Serrat e Chiaretti (2011) advertem que o dizer é sempre faltante, dito pela metade, de modo que sempre que algo é enunciado, algo também é silenciado.

Outra forma de silenciamento recorrente refere-se ao fato dos interesses do mercado de trabalho se mostrarem determinantes na organização das políticas endereçadas às escolas públicas. A menção à maneira de configuração das realidades produtivas feita no enunciado retirado do ProInfo (1997) ou a necessidade de se obter " alfabetização digital mínima" conforme sugerido no Livro Verde (2000), não é mero artifício linguístico, repetindo-se em outros momentos; conforme será demonstrado ao longo desse capítulo, denota a filiação do

programa às expectativas do mercado. Nesses termos, a educação pública é significada como um mecanismo de produção de força de trabalho.

Outro sentido presente nos documentos, resultado da compreensão da sociedade brasileira enquanto sociedade sob efeito da colonialidade, refere-se à necessidade de produção de políticas compensatórias para beneficiamento da população que se encontra nas bordas do avanço tecnocientífico. Ao evidenciar o atraso tecnológico do Brasil frente a nações consideradas mais desenvolvidas, os textos ressaltam as fragilidades brasileiras, ao mesmo tempo em que estabilizam a necessidade de recorrer a políticas compensatórias capazes de sanar as questões apontadas como deficitárias.

No texto do ProInfo (1997, p. 16) dentre os benefícios apontados pelo programa está a "[...] contribuição para o revigoramento e a mudança de perfil de economias locais, mediante formação de recursos humanos melhor capacitados". No Livro Verde (2000, p.31) encontramos a preocupação de oferecer à população, sobretudo, de baixa renda acesso aos recursos tecnológicos através de inciativas governamentais. De acordo com o documento: "Para que se tenha universalização de fato, há de se procurar soluções para inclusão das populações com baixo poder aquisitivo nas redes digitais". No texto do Prouca (2007) também está refletida essa formação discursiva:

> As propostas de computadores portáteis de baixo custo, apresentadas por meio de iniciativas nacionais e internacionais, motivaram o governo brasileiro no sentido de desenvolver esforços para acelerar a marcha rumo à sociedade da informação, integrando mais indivíduos ainda não favorecidos por ela e expandindo as oportunidades do sistema educacional brasileiro, de oferecer educação básica de qualidade para todos. (PROUCA, 2007, p.08).

O enunciado declara a aquisição de computadores portáteis de baixo custo como possibilidade de diminuição do atraso tecnológico do país e de melhoria da educação básica. Outro ponto que merece destaque é a utilização do termo "Sociedade da Informação", apresentando-a como horizonte a ser alcançado, conforme indicado na construção da frase "acelerar a marcha rumo à sociedade da informação" (PROUCA, 2007, p.08). Daí advém a referência à Sociedade da Informação como o horizonte das políticas educacionais.

As ações associadas à Sociedade da Informação são fortemente envolvidas com questões políticas e acordos estabelecidos entre organismos multilaterais. De acordo com Casttels (2005), o projeto da Sociedade da Informação prevê um intenso processo de ajustamento da política e dos governos para formas de organização mais coerentes com os anseios da nova era tecnológica, baseada nas redes telemáticas. Nessa direção, entre outros

aspectos, o Estado passa a encarar a informação como uma "mais-valia" necessária ao desenvolvimento da sociedade.

Diante do exposto, o termo "Sociedade da Informação" é apresentado no documento como padrão avançado de organização social. Nessa direção, o desenvolvimento do Brasil é associado à capacidade de adequação às normas previstas pela Sociedade da Informação. De acordo com Miranda (2000), a principal ação desse programa é promover ações estratégicas para estimular o desenvolvimento e utilização de serviços avançados de computação, comunicação e informação, além de suas aplicações na sociedade. Desse modo, o ingresso a esse modelo de sociedade requer "desenvolvimento de esforços", conforme exposto no enunciado do ProInfo (1997). Esforços, sobretudo, a serem executados pelo Estado brasileiro na tentativa de adequar-se à sociedade da informação que já se encontra em estágios avançados em outros países.

Vale mencionar que o discurso sobre a Sociedade da Informação enaltece ainda mais a sociedade industrial moderna erigida a partir de pilares raciais para a qual o conhecimento disciplinar e instrumental funciona como prerrogativa para os sujeitos ingressarem no mercado de trabalho que convive com mudanças velozes. Nesse escopo, a busca pelo ingresso na Sociedade da Informação funciona como mecanismo de afirmação de uma sociedade com valores industriais, amparada no progresso científico-tecnológico executado, sobretudo, em países desenvolvidos.

Diante do panorama exposto, as reformas levadas a cabo no contexto nacional, na grande maioria dos casos, surgiram com o objetivo de alinhar o país às exigências externas, sobretudo na década de 1990, com a consolidação de um cenário globalizado que orientava os países a investirem na ampliação da competitividade de seus mercados. Para Rosar e Krawczyk (2001):

> No caso dos países latino-americanos tornou-se imperativo, sob essa ótica, investir na formação de recursos humanos, de forma ampliada, atribuindo-se ao processo de produção e distribuição de conhecimento a capacidade de aumentar a produtividade em todos os setores [...]. (p.34).

Nesse ponto merece destaque a influência neoliberal na sociedade brasileira que, por toda a sua tradição colonial, mantém-se refém dos padrões propagandeados pelos países eurocêntricos ou herdeiros do eurocentrismo, como no caso dos EUA. Assim, identificamos que as concepções de sociedade descritas possuem como ponto articulador comum a presença de sentidos elaborados durante o processo de colonização que implementou no imaginário

social brasileiro as características que o tornou refém do padrão eurocêntrico. Dentre estas características estão o silenciamento das culturas existentes no país, a hierarquização do nosso povo a partir de características fenotípicas, a negação dos conhecimentos aqui produzidos etc. Como consequência, ao longo do tempo, foi se produzindo a partir dessas condições a subordinação às demandas estrangeiras, o posto modesto ocupado na divisão mundial do trabalho, fatos materializados no corpus investigados.

Segundo Orlandi (2012b), nossa tradição colonial não permitiu a ruptura com certos discursos fundados pelos países invasores. Nessa direção, muitas políticas são "importadas", "traduzidas" e afixadas como modelo "[...] não são sentidos conquistados e incorporados em nossa memória social e política". (ORLANDI, 2012b, p. 167).

Dentre algumas possíveis consequências decorrentes da filiação do discurso sobre a sociedade brasileira às prerrogativas coloniais, apontamos o silenciamento de questões que poderiam contribuir de modo mais efetivo para o desenvolvimento do país. Dentre elas está a ausência de problematização sobre o posto modesto ocupado pelo Brasil na organização mundial do trabalho, a importância de liberar o país do papel de consumidor e desenvolver ações que lhe permitam a produção de tecnologias que melhor atendessem às necessidades de sua população.

De acordo com Warschauer (2006), os países menos desenvolvidos enfrentam dificuldades na economia global não pelo fato de estarem excluídos da lógica produtiva, mas sim devido ao fato de exportarem basicamente produtos considerados de baixo valor. A ausência de problematização desse ponto, como uma possível causa do atraso brasileiro frente às economias mais avançadas, indica o intuito paliativo das questões apontadas e a falta de vontade de mexer em questões que podem desencadear mudanças estruturais no sistema vigente.

Postos tais entrelaçamentos, defendemos que a concepção de sociedade difundida nos textos é parasitada pela colonialidade, baseada em sentidos que significam a sociedade através de atributos elitistas, segregadores e excludentes. Desse modo, identificamos a atualização dos sentidos de classificação, hierarquização e estratificação social, materializados, por exemplo, nas promessas propaladas a respeito das melhorias de vida garantidas pelo desenvolvimento tecnológico presente nas sociedades hegemônicas. Essas expressões da colonialidade podem ser observadas no seguinte enunciado do Prouca:

> [...] estabilidade econômica e menores desigualdades sociais decorrentes de um progresso baseado cada vez mais no uso intensivo de tecnologia e na disseminação cada vez mais rápida de um crescente volume de informações. (2007, p.05).

> A agenda brasileira de P&D em tecnologias de informação e comunicação deve, sobretudo, refletir as necessidades e prioridades nacionais, orientando- se no sentido da geração de resultados inovadores e de produtos e serviços que contribuam para a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar social, assim como para o aumento da eficiência e competitividade do setor produtivo. (LIVRO VERDE 2000, p.08)

Nos casos em questão, os documentos defendes que a estabilidade econômica e a diminuição das desigualdades sociais dependem do uso intensivo de tecnologias. Operando por meio de repetições e reiterações, a título de exemplo: "cada vez mais" o discurso do Prouca (2007) estabelece que o desenvolvimento tecnológico é algo em considerável ascensão, e, portanto, imprescindível para quem busca inserção e/ou permanência no mercado de trabalho.

Diante do exposto, a estratificação social é mantida, sobretudo pelos processos de racialização e racionalização do trabalho, nos quais as atividades econômicas atreladas à sociedade da informação, já bastante avançada em países industrializados, ditam as normas de organização das forças produtivas com o propósito de inserir os sujeitos no enredo da Sociedade da Informação.

Fizemos o esforço de descrever o modo de funcionamento dos sentidos que, nosso entender, são mais proeminentes no que diz respeito ao discurso que atribui sentidos à sociedade brasileira. Nessa esteira, inferimos que a sociedade é significada no documento, sobretudo a partir do viés econômico que divide o mundo em dois grupos: de um lado está os países ricos e do outro os países empobrecidos. Essa condição, por sua vez, é tributária de ações fundadas com a colonização que garantiram o enriquecimento de alguns países mediante a exploração e empobrecimento de outros países.

O trabalho exposto permitiu que obtivéssemos algumas informações importantes a respeito do contexto de produção discursiva que engloba os sentidos contidos nos documentos. Dentre as quais destacamos: a sociedade brasileira é capitalista e neoliberal; se encontra em desvantagem em relação aos países mais ricos; a Sociedade da Informação é, por assim dizer, o "objeto de desejo" representado nos documentos analisados. Essas informações funcionaram como partes do quebra-cabeça montado ao fim da pesquisa. Nessa direção, foram de suma importância para o processo de compreensão das finalidades investigadas.

### 3.1.2 Sentidos de Aluno

Analisamos no *corpus* o discurso que caracteriza concepções atribuídas aos alunos, expressando os sentidos associados aos sujeitos para os quais os documentos destinam suas demandas. Nessa direção, a análise desses aspectos forneceu subsídios que facilitaram na compreensão das marcas da colonialidade contidas nos discursos do ProInfo (1997), Livro Verde (2000) e Prouca (2007). As concepções nutridas sobre os alunos da escola pública culminam em expectativas que se refletem no tipo de formação considerada válida para o público em questão. Dessa forma, estabiliza-se a compreensão de que determinados saberes são mais importantes do que outros para a formação desses alunos. De igual maneira, a formação prescrita "modela" os sujeitos, fixando suas identidades a um padrão social, econômico e epistêmico que muitas vezes reforça o esteriótipo de inferioridade dos alunos, ativado pela colonialidade do ser.

Os sentidos integrantes do discurso sobre aluno sinalizados no corpus orbitam em torno de três aspectos principais: a falta, a responsabilização e a emancipação. Assim, os alunos são significados a partir de faltas "externas", sejam elas de oportunidades, de acesso às TDIC ou de educação de qualidade, bem como de faltas "internas" relacionadas à incapacidade demonstrada em cultivar as habilidades que possibilitem transformação de suas condições de vida. E, por último, entendem os alunos como sujeitos capazes de se emanciparem explorando os recursos tecnológicos em benefícios próprios e/ou de suas comunidades.

Para identificar os sentidos sobre aluno presentes na discursividade dos textos, levamos em conta os valores de sentidos atribuídos aos sujeitos vislumbrados pela política educacional, a saber a parcela da população inserida nas instituições públicas de ensino. Entendemos que os alunos são significados como sujeitos sociais inseridos em uma realidade precária que tem a escola pública como principal, para não dizer único, espaço de formação. Nessa direção, a escola representa para os alunos uma das poucas possibilidades de adquirir as novas linguagens que lhes permitam contribuir com o modelo produtivo em voga que os coloca como elementos necessários de apropriação indiscriminada, visando a elevação das taxas de lucro dos mercados. Assim, reestrutura-se a lógica da colonialidade que serve à doutrinação das identidades, seja por intermédio dos padrões desenvolvimentistas declarados, seja pelo apagamento da pluralidade desses sujeitos. Conforme veremos adiante.

A concepção de falta enraizada no discurso sobre aluno sugere que esses sujeitos, no geral, se encontram em situação desfavorável, carentes, entre outros aspectos, de formação adequada que lhes possibilite galgar melhor colocação social. Nessa direção, surgem políticas públicas com objetivo de preencher as lacunas apresentadas pelos sujeitos. Um exemplo são as políticas educacionais que apontam na inclusão digital o caminho de superação das limitações que caracterizam os sujeitos da escolarização.

Os enunciados destacados a seguir expressam a preocupação recorrente nos três documentos com os sujeitos que se encontram apartados dos recursos tecnológicos, sugerindo que a situação não é aceitável.

> [...] trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam [aos estudantes] ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho [...] (LIVRO VERDE, 2000, p. 45).
>
> [...] desenvolver novos hábitos intelectuais de simbolização e formalização do conhecimento, de manejo de signos e representação, além de preparar o indivíduo para uma nova gestão social do conhecimento, apoiada num modelo digital explorado de forma interativa. (PROINFO, 1997, p.02).
>
> Estes dados [os autores referem-se aos dados referentes à presença de tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas] evidenciam a existência, ainda, de uma população escolar sem acesso à tecnologia e a todo o patrimônio cultural, intelectual, social e educacional que pode ser adquirido e desenvolvido por meio dela. (PROUCA, 2007, p.08).

A utilização do advérbio "ainda" no encunciado do Prouca (2007) provoca a impressão de atraso na resolução do problema de acesso das TDIC na educação. Nesses moldes, a situação de acesso deficiente à tecnologia representa perdas de oportunidade para os sujeitos inseridos na escola pública. Os alunos são entendidos como sujeitos apartados do desenvolvimento social possibilitado pelas tecnologias; dessa feita, estão em déficit, à margem do desenvolvimento tecnológico.

Os enunciados fazem uso de um efeito evidência que naturaliza a importância de elevar a presença das TDIC nas instituições escolares, sugerindo nas entrelinhas do não-dito que a tecnologia aprimora o processo educativo, além do processo produtivo. Existe, portanto, a disseminação da imagem das TDIC como elemento estruturante na vida dos sujeitos, de modo que tal pressuposto determina a vinculação a um repertório de conhecimentos baseados no acesso à linguagem tecnológica, que é uma linguagem produzida no norte global.

O enunciado recortado do Livro Verde (2000) reforça a atenção dispensada aos sujeitos menos abastados, indicando que as ações previstas no programa dirigem-se prioritariamente a eles. De acordo com o documento:

> É essencial, para o sucesso do Programa Sociedade da Informação, oferecer oportunidade de acesso à informação e possibilidades de produção de conteúdos, principalmente para os cidadãos de menor poder aquisitivo, para analfabetos, pessoas com necessidades especiais e outros setores hoje marginalizados. (LIVRO VERDE, 2000, p.65).

O enunciado aponta que o sucesso do programa Sociedade da Informação está condicionado à sua capacidade de alcançar os setores menos favorecidos da população brasileira. A partir do exposto, entendemos que o referido programa é pensado como regime compensatório, destinado a amortizar as desigualdades de oportunidade manifestas na sociedade brasileira. No caso em questão, é anunciado que o sucesso do programa depende de sua capacidade de capilarizar os recursos tecnológicos, atendendo aos sujeitos marginalizados, que também são peças-chave para o desenvolvimento do progresso tecnológico.

A estratégia nesse caso reside em formar uma massa de pessoas conformadas com o seu posto no modelo de sociedade proclamado como Sociedade da Informação. Dessa forma, podem reproduzir naturalmente a colonialidade do poder e a racialização do trabalho subjugado, internalizando as exigências produtivas capitalistas. Nessa direção, o discurso legitimado é o de que os sujeitos precisam trabalhar em prol do desenvolvimento econômico de seu país.

O panorama traçado ao sugerir o dispêndio de esforços no atendimento das classes subalternizadas denota filiação a sentidos de qualificação das massas que remonta aos primórdios de consolidação do Estado colonial brasileiro. Segundo Azevedo (2000), a Constituição do Império (1824) já previa o direito de instrução gratuita à população, buscando através da educação o desenvolvimento da sociedade brasileira. De acordo com a autora: “os baixos índices de escolaridade e as taxas de analfabetismo, nesse contexto, são interpretados como a causa de todos os males”. (pp.26 e 27). Fato não muito distante das concepções presentes no Livro Verde (2000), que em sua discursividade salienta a instrução das massas associada ao acesso às TDIC como receita para o êxito das propostas visadas pelo programa.

Seguindo o trajeto de sentidos traçados, inferimos que os sujeitos marginalizados dificultam a execução do projeto de Sociedade da Informação no Brasil, que se utiliza da retórica de salvação da modernidade para se legitimar. De modo que os sujeitos que não

cumprem os requisitos esperados por esse modelo social, necessitam do tutelamento do Estado para adquirir as habilidades que lhe permitam ascender socialmente, e participar ativamente do desenvolvimento econômico do país, garantindo sua formação.

Nessa linha de raciocínio, o Estado organiza ações capazes de garantir aos sujeitos algum grau de participação na Sociedade da Informação. A partir disso, surgiram no cenário nacional uma enxurrada de programas voltados à inclusão digital dos alunos, sobretudo aqueles com maior fragilidade econômica, que não por acaso são, ou foram, alunos das escolas públicas. De acordo com Bonilla e Pretto (2011):

> Promover uma iniciação dos sujeitos no uso das tecnologias não deixa de ser uma ação social válida. No entanto, o que se discute é o quanto tais abordagens contribuem para que os sujeitos se articulem ativamente nessas novas dinâmicas sociais, através das tecnologias, para gerar as transformações necessárias às suas demandas sociais, econômicas, culturais e políticas (p.32).

Em outros termos, problematizamos a validade das políticas orquestradas a nível governamental na vida dos alunos, sem relativizar a necessidade de promover a formação que os auxiliem a refletir, a partir de seus contextos, sobre as finalidades do uso dos recursos tecnológicos que lhe são disponibilizados. Nesse cenário, vale refletir que a perpetuação da subalternidade está atrelada a uma concepção de formação pouco comprometida com a construção de práticas efetivamente autorais que ajudem os alunos a superar sua condição de marginalidade de forma crítica e engajada com a melhoria da sociedade. Isto é, não basta garantir um bom uso dos recursos tecnológicos, faz-se necessário também que esta ação esteja politicamente engajada com a autonomia dos sujeitos para utilizar as TDIC e prol de interesses que não necessariamente devem estar atrelado às demandas do Estado, do capital e do mercado de trabalho.

Entretanto, identificamos nos recortes expostos anteriormente prescrições que ajudam a consolidar identidades servis ao mercado e funcionais ao Estado. Assim, aquilo que é declarado nos documentos como formação adequada aos alunos explicita também, no jogo do dito e do não-dito, as ausências que imprimem a interdição de certos sentidos, como a título de exemplo, o exercício de uma formação tecnológica que não tenha os ditames mercadológicos como seu principal fim.

No que concerne ao sentido de responsabilização atribuído aos alunos, identificamos que na discursividade do documento o acesso à tecnologia corresponde, em linha reta, a melhores condições de trabalho. Desse modo, o enunciado do Livro Verde (2000), exposto anteriormente, induz que o papel do Estado é o de possibilitar aos alunos condições de

apropriação das TDIC, com o intuito de que adquiram colocações satisfatórias no mercado. O documento coloca em questão a necessidade de formar um profissional versátil e adaptado ao ao contexto neoliberal, apoiado em discursos hegemônicos sobre o trabalho, que apontam o modelo de divisão do trabalho imposto pela modernidade como sendo o mais adequado. Modelo esse, vale lembrar, baseado na exploração de mão de obra, visando altas taxas de lucro.

Além de nos depararmos com a recorrente associação acesso à TDIC/acesso ao mercado de trabalho, detectamos que a função assumida pelo Estado, nessa equação, consiste em possibilitar o acesso às TDIC caracterizando-o como condicionalidade primordial para inserção dos sujeitos nas redes do mercado. Conforme explicitado no ProInfo (1997): "o acesso de alunos de menor poder aquisitivo a recursos tecnológicos, possibilitando-lhes uma inserção mais vantajosa no mercado de trabalho;" (p.16).

O discurso otimista que cerceia a implementação de TDIC nas escolas públicas através de programas governamentais estabiliza a ideia de garantia de êxito profissional via apropriação tecnológica. De acordo com Gentili (2009), essa é a fisionomia de um modelo educativo que se expande enveredando os sujeitos por caminhos que melhor atendem às projeções e aos estigmas que definem o tamanho de seus direitos e oportunidades.

Em sociedades colonizadas como a brasileira, as formas de controle do trabalho reforçam o modesto posto ocupado pelo país correspondente ao lugar de consumo e disseminação dos avanços tecnológicos. Em vista disso, o sistema educacional é delineado a partir das expectativas postas sobre os alunos, apresentando-lhes oportunidades condizentes com as demandas que lhe são dirigidas.

Ao analisarmos os benefícios mencionados no documento do ProInfo (1997) sobre o próprio programa, apresentando anteriormente, identificamos materializado o sentido de que o referido programa possui capacidade de possibilitar uma colocação satisfatória no mercado de trabalho, dando vazão a ideia de êxito profissional graças ao acesso às TDIC. Em última instância, é possível captar a mensagem de responsabilização dos alunos pelo seu êxito profissional por meio da apropriação dos recursos tecnológicos.

A associação entre acesso a computadores e sucesso profissional tem marcado o discurso pedagógico, sendo a escola o espaço chancelado para propor a formação necessária ao aluno. Desse modo, o Estado, por meio da elaboração de iniciativas como as aqui analisadas, busca atender às necessidades dos excluídos. A esse respeito, Orlandi e Ferreira (2014) advertem que o macrodiscurso político-educacional tende a assegurar que o

desenvolvimento das políticas públicas que visam reparar as carências da população escolar dê conta de um processo educativo igualitário.

Diante do exposto, o Estado lança propostas formativas que visam amortizar as diferenças, tendo em vista a inclusão pacífica dos sujeitos nas tramas do capitalismo globalizado, para que consigam produzir sua subsistência. No caso em questão, o governo busca remediar, através dos programas, os desníveis sociais que atingem a população com maior fragilidade econômica. Assim, existe um sentido implicitamente veiculado ao enunciado "o acesso de alunos de menor poder aquisitivo a recursos tecnológicos, possibilitando-lhes uma inserção mais vantajosa no mercado de trabalho;" (PROINFO, 1997, p.16) que reconhece a existência de desigualdades sociais, no entanto sugere que tais discrepâncias podem ser sanadas pelo uso das TDIC. "Essas práticas discursivas, naturalizadas, atingem o status de 'senso comum', contribuindo para a hegemonia de determinada representação ou prática social." (BARRETO, 2011, p.14).

O uso do advérbio "mais" no trecho: "uma inserção **mais** vantajosa no mercado de trabalho". [grifos nossos] (PROINFO 1997, p.16) indica que os cargos ocupados pelos alunos da escola pública são modestos. Ao analisarmos o excerto, relacionando-o com os interdiscursos, as formações discursivas e as ideologias presentes no documento, entendemos que a partícula "mais" indica que a inserção desses sujeitos no mercado não se dá numa situação completamente vantajosa para eles. A partícula "mais" aponta as ressalvas existentes quanto às perspectivas de que os alunos da escola pública possam assumir colocações importantes no mercado de trabalho. Esse funcionamento discursivo é costurado pela ação da ideologia que, segundo Pêcheux (2014b), designa o sentido que existe e aquele que pode vir a existir, e isso, às vezes, por meio de desvios marcados linguisticamente que confrontam aquilo que foi dito com aquilo que foi constatado graças ao dispositivo da análise.

O efeito ideológico mencionado ampara-se em sentidos perenizados historicamente que submetem os estudantes brasileiros aos modelos organizacionais das civilizações modernas. É importante pontuar que problematizar os sentidos sobre os sujeitos escolares a partir dos termos expostos não significa estacionar em um discurso que define nossa população a partir de certos estereótipos. Ao contrário, pensamos esse discurso como um discurso constitutivo dos processos de significação que compõem o imaginário pelo qual se rege a nossa sociedade.

Outro ponto que merece destaque no enunciado apresentado anteriormente é o silenciamento da complexa realidade educacional brasileira que dificulta a igualdade de

oportunidades e de acesso às TDIC. Notamos no trecho a concepção de que os "alunos de menor poder aquisitivo" de modo geral podem exercer o seu direito à educação da mesma forma. Dessa maneira, as precárias condições de trabalho presentes na realidade das classes menos favorecidas é resumida à privação dos recursos tecnológicos, e, consequentemente, de formação adequada às novas formas de organização do trabalho. Assim, o discurso promulga através do não-dito que as condições adversas dos alunos podem ser superadas com a garantia do acesso às tecnologias.

Nos termos postos, inferimos que o acesso às tecnologias, no cenário descrito, representa uma apropriação técnica dos recursos tecnológicos, restringindo suas potencialidades aos sentidos de eficiência e produtividade tão caros aos setores produtivos. A esse respeito, Saviani (2002) advoga que: "Aqui é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho." (p.14). Isto é, o tecnicismo impregnado nos textos analisados produz a necessidade de adaptação dos alunos para levar a cabo o projeto de Sociedade da Informação.

Existe na discursividade do documento uma pretensão de silenciar as diferenças, desconsiderando as interferências impostas pelo contexto nas oportunidades que os alunos têm acesso. A padronização das formas de vida dos sujeitos oriundos das classes menos favorecidas remonta aos discursos fundados pela colonização: "[...] que, en nombre de la razón y el humanismo, excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambiguidad y la contingencia de las formas de vida concretas". (CASTRO-GOMES, 2005, p. 145).

Em suma, o sentido de responsabilização associa-se igualmente ao fato dos alunos serem significados como sujeitos jurídicos, submetidos às leis do Estado e, portanto, adeptos às leis impostas, responsabilizando-se moral e legalmente pelo seu cumprimento. A ideologia atuante legitima a autoridade do discurso institucional de manter os sujeitos inclinados ao cumprimento das determinações impostas pelo Estado através de seus aparatos jurídicos. Os discursos, ao serem emanados por instâncias governamentais, são significados como instrumentos de um poder soberano, capaz de delimitar a vida em sociedade.

Por último, ressaltamos a concepção da emancipação conferida ao aluno da escola pública. Nessa direção, o discurso apresenta a possibilidade de desenvolvimento de práticas emancipatórias a partir da apropriação das TDIC. Conforme exposto no seguinte enunciado que aborda a formação a ser disponibilizada pela escola pública:

> A moderna educação, por isto, deve ser dirigida para o progresso e a expansão do conhecimento e, a fim de **permitir** emancipação individual e coletiva, adequadamente articulada com a ciência e a tecnologia. (PROINFO, 1997, p.03) **[Grifo Nosso].**

> [...] pois não se trata tão somente de tornar disponíveis os meios de acesso e de capacitar os indivíduos para tornarem-se usuários dos serviços da Internet. Trata-se, sobretudo, de **permitir** que as pessoas **atuem como provedores ativos dos conteúdos** que circulam na rede (LIVRO VERDE, 2000, p.31) **[Grifos Nossos].**

De início, os enunciados apresentam o rompimento com um modelo formativo já estabelecido que estrutura a formação dos alunos a partir do acesso aos equipamentos tecnológicos. No segundo encuniado, a negação que inicia a frase evidencia a existência de um modelo limitado de inserção de TDIC nas escolas públicas, evidenciando suas insuficiências ao confrontá-lo com outro modelo.

Pêcheux (2014b), retomando Freud, aponta que a negação coloca em relação duas representações distintas, marcando o desprendimento de uma formação discursiva a outra que é dominante. Esclarecido esse ponto, frisamos que o enunciado apresenta certa ruptura com o discurso predominante nos textos centrado na tecnologia como fomentadora de mudanças sociais. Dessa forma coloca o sujeito no centro do processo para produzir conteúdos e utilizar as TDIC de maneira mais significativa.

É importante encontrar menções à produção de conteúdos no documento, pois denota ampliação no entendimento das possibilidades de uso que esses sujeitos podem fazer das tecnologias. De acordo com Warschauer (2006), um dos meios das TDIC serem utilizadas em favor da melhoria do processo educativo passa pelo incentivo à criação de conteúdo digital pertinente às demandas locais dos sujeitos. Entre outros efeitos positivos causados pelo estímulo à produção de conteúdos, mencionamos a oportunidade de criar redes, articulações e interações com vistas à defesa ou à ampliação dos interesses dos alunos e de sua comunidade.

Assim, identificamos nesses enunciados um componente desestabilizador do funcionamento discursivo predominante nos documentos. Nas situações em questão identificamos possibilidades mais amplas de uso das TDIC ao colocar os alunos no centro do processo. Simultaneamente, representando o terreno de tensão no qual a política se localiza, encontramos a utilização do verbo "permitir" nos dois extratos. Induzimos, a partir dessa recorrência, que os sujeitos privilegiados pelo programa não se encontram autorizados a produzir conteúdos e se emanciparem através dele, reativando sentidos das colonialidades do ser e do saber.

Diante do exposto, inferimos que o discurso propõe, sobretudo, a conquista da permissão para que os alunos atuem de modo mais criativo nas redes. Dentro desses parâmetros, identificamos a negação das formas de existência do público-alvo dos programas,

que conforme exposto anteriormente, trata-se de parcelas empobrecidas da população. Assim, o sentido que prevalece a respeito desses sujeitos condiz com as formas de invisibilização expressas na colonialidade do ser.

A colonialidade do ser ajudou a fundar sentidos de objetivação dos povos colonizados, significando-os como bárbaros e, portanto, não pertencentes ao modelo social imposto pelo eurocentrismo. Quijano (2000) alude que a modernidade reprimiu o universo simbólico dos colonizados, controlando como pôde as expressões das subjetividades, formas de existências, saberes seculares, entre outros aspectos. Desse modo, silenciou grupos inteiros de pessoas, fato que ao longo do tempo enraizou-se no imaginário social, criando, por exemplo o sentido que vemos materializado no ProInfo (1997) e Livro Verde (2000); isto é, que existem sujeitos naturalmente condicionados a não ocupar certos espaços, a não produzir certos saberes, a não deliberar sobre certas questões, a não assumir autoria nas redes.

Seguindo o trajeto dos sentidos entendemos que, se de um lado encontramos a pressão homogeinezante exercida pela colonialidade que qualifica o sujeito a partir das deficiências relacionadas à sua irrisória apropriação das TDIC, por outro lado encontramos sentidos em uma área de tensão, desestabilizando a ordem imposta e apontando na direção de outras possibilidades. Nessa área, o discurso confronta-se com outros sentidos que significam os alunos a partir de suas peculiaridades, como produtores de saberes, tendo necessidades que ultrapassam a condição de consumidores. Esses fatores produzem desdobramentos nos modos de concepção do conhecimento relatados no item a seguir.

### 3.1.3 Sentidos sobre Conhecimento

Nos documentos analisados, identificamos e analisamos discursos referentes ao conhecimento proposto nos documentos. Ressaltamos que esse discurso configurou-se enquanto importante indício na investigação dos sentidos do discurso colonial que marca as finalidades de inserção das TDIC nas escolas. O conhecimento é basicamente significado a partir de três aspectos: sua funcionalidade ao mercado de trabalho; capacidade de produzir transformações sociais; e como sinônimo de desenvolvimento tecnológico. Essas três concepções predominantes definem as utilidades do conhecimento no processo formativo dos alunos.

A vinculação do conhecimento às exigências do mercado de trabalho retrata-o a partir das serventias que podem oferecer aos setores produtivos, sendo, muitas vezes, significado

como principal matéria-prima do mundo globalizado, que adota práticas de reestruturação e ampliação do capitalismo neoliberal, e com ele a colonialidade do poder. Esse tipo de postura acarreta no alinhamento das formas de produção de conhecimento à lógica econômica, guiada pela ênfase nas habilidades e competências necessárias à empregabilidade e à geração de lucros para as empresas.

No panorama descrito, o conhecimento é constantemente associado ao sentido de inovação. Dessa maneira, os sujeitos precisam acompanhar a atualização do conhecimento, estando aptos a se atualizarem constantemente, conforme materializado nos enunciados:

> Qualidade educacional pressupõe introdução de melhorias no processo de construção do conhecimento, busca de estratégias mais adequadas à produção de conhecimento atualizado e desenvolvimento no educando da habilidade de gerar conhecimento novo ao longo da vida. Implica diversificar espaços do conhecimento, processos e metodologias (PROINFO, 1997, p. 03).

> Nos países desenvolvidos, onde o resultado da inovação se faz presente em termos de patentes produzidas e contribuições ao crescimento econômico, a atividade de P&D[24] é predominantemente realizada nas empresas. (LIVRO VERDE, 2000, p.86).

No primeiro enunciado é possível inferir que no ProInfo (1997) existe uma preocupação em desenvolver práticas inovadoras no que concerne a produção de conhecimentos. Dessa forma, declara-se a pretensão de ir em busca de "estratégias mais adequadas" para que se possa produzir conhecimento atualizado. Nessa direção, presumimos que tais estratégias tenham como objetivo principal amparar essa latente necessidade de inovação sem necessariamente se comprometer com as formas de conhecimento e saberes já produzidos e demandados pelos alunos. Ao cotejar os dois trechos, nota-se que o segundo aponta o destino da inovação pretendida com o ProInfo, isto é aprodução de patentes.

No segundo excerto podemos notar uma vez mais a referência aos "países desenvolvidos" como padrão de referência para a nossa sociedade. Por aí vemos que a ideologia movimenta sentidos pré-construídos que trazem de volta memórias instituídas no imaginário social a respeito, a título de exemplo, da legitimidade das nações desenvolvidas em oferecer soluções aos países desenvolvidos. Assim, indica-se que nos países desenvolvidos existe um modelo eficiente de produção de conhecimentos responsável pelas altas taxas de lucros obtidas pelas empresas.

---

[24] P&D é a sigla da expressão Pesquisa e Desenvolvimento.

Enfatizamos que o termo "conhecimento" não se encontra explicitamente exposto no enunciado. No entanto, o trabalho de interpretação realizado a partir da discursividade do Livro Verde (2000) em função da análise do contexto de produção discursiva, do pré-construído, das formações ideológicas, dos sentidos silenciados, entre outros aspectos, nos permitiram inferir que inovação é significada no documento como sinônimo de conhecimento. Para Souza (2011), o conceito de inovação é minimizado no Brasil, assim como em outros países emergentes, significando apropriação de conhecimentos através da transferência ou compra de tecnologias geradas nos países tecnologicamente mais avançados.

Nessa linha de raciocínio, o conhecimento é significado a partir das possibilidades lucrativas fornecidas por meio de patentes. Cabe ressaltar que o regime de patentes sustenta-se em um modelo de propriedade intelectual marcado por um processo de naturalização das ordens epistêmicas e econômicas modernas/coloniais, cada vez mais orientadas pelo modelo empresarial. Segundo Rivas (2012):

> El régimen de propiedad intelectual reconocido por la Organización Mundial del Comercio (OMC) concibe dicha propiedad como individual y de derecho privado, pues solamente se aplica a aquello que se considera nuevo, innovador y de aplicación industrial. Esto deja por fuera los conocimientos tradicionales y colectivos que han construido diferentes pueblos en todo el mundo. (p.18).

A partir desse escopo, os conhecimentos produzidos, sobretudo em centros de pesquisa renomados do "norte" global, recebem leis específicas de proteção, ao passo que os saberes seculares que não se engajam no modelo científico validado pelo eurocentrismo moderno são vistos como saberes provincianos, passíveis de serem consumidos indiscriminadamente por quem assim desejar. Desnecessário retomar o processo histórico que atribuiu sentidos de pouco valor aos saberes seculares, em detrimento da superestimação dos saberes produzidos a partir da racionalidade científica eurocêntrica.

Ainda sobre as patentes, cabe ressaltar que são mencionadas no texto com intuito de apresentá-las como efeitos positivos da política de incentivo à pesquisa adotada nos países mais industrializados. Tal arranjo discursivo objetiva estabelecer consenso sobre a necessidade de incentivar o desenvolvimento de pesquisas científicas, sobretudo em laboratórios empresariais, fato que, segundo o próprio documento, pouco ocorre no Brasil. Nesse ponto esbarramos em uma concepção muito difundida no discurso neoliberal, a saber: a aproximação entre público e privado.

De acordo com Höfling (2001): "as teorias neoliberais propõem que o Estado divida – ou transfira – suas responsabilidades com o setor privado". (p.37). Esse sentido é estimulado

através do incentivo à consolidação de parcerias que transferem as responsabilidades do Estado para a iniciativa privada, buscando o barateamento de serviços oferecidos à população. No caso do Livro Verde (2000), o setor industrial é conclamado a assumir o pioneirismo nas atividades de pesquisa e desenvolvimento. Como possível desdobramento dessa orientação, defendemos que manter a atividade científica retida em espaços empresariais torna o processo de produção de conhecimentos cada vez mais condicionado aos interesses das agencias fomentadoras das pesquisas.

A concepção que vincula conhecimento à transformação social, em linhas gerais, promulga que as melhorias necessárias ao desenvolvimento da sociedade dependem da aquisição de conhecimento por parte da população, sobretudo as mais empobrecidas. Tais marcas podem ser constatadas nos seguintes enunciados:

> Constituir uma abordagem pedagógica que estimule o desenvolvimento de cidadãos com novas potencialidades para o fazer, compreender, refletir e inventar recursos, de forma que os conhecimentos construídos possam ser utilizados na melhoria do seu cotidiano e dos grupos sociais a que se liga; (PROUCA, 2007, p.17).

> O conhecimento tornou-se, hoje mais do que no passado, um dos principais fatores de superação de desigualdades, de **agregação de valor**, **criação de emprego qualificado** e de propagação do bem-estar. (LIVRO VERDE, 2000, p. 05). **[Grifos Nossos].**

Conforme exposto, promulga-se uma crença na capacidade do conhecimento de atenuar desigualdades e proporcionar melhores condições de empregabilidade e de melhorias nos cotidianos. Dessa maneira, o conhecimento é significado como peça-chave na concretização de uma sociedade harmônica, justa e com oportunidades para todos que se propuserem a adquirir o conhecimento necessário ao progresso social. Essa ideologia nos colocou diante de outros dois deslocamentos inscritos na produção dos sentidos impressos no segundo enunciado.

O primeiro desdobramento refere-se à representação do conhecimento de maneira superestimada, ao sugerir que esse é um dos principais responsáveis pela superação de desigualdades. Assim, o conhecimento é preenchido de sentidos relativos, principalmente ao aprimoramento da qualificação profissional, realçando sua importância na sociedade da informação. A esse respeito, Souza (2011) adverte que:

> Esse tipo de abordagem esvazia o debate em torno da democratização do acesso à informação e à produção de conhecimentos, reduzindo a questão à lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas habilidades e competências para a empregabilidade. (p. 220).

Nessa direção, criticar o sentido instrumental atrelado ao conhecimento é tarefa difícil, face às tantas vantagens propagandeadas pela razão instrumental materializadas em significantes como: qualificação, empregabilidade, competitividade etc. Ademais, o conhecimento não se resume a uma perspectiva instrumental, na contramão pode auxiliar na concretização de valores relacionados aos interesses das maiorias marginalizadas, contrapondo-se aos valores próprios do modelo neoliberal.

O segundo desdobramento concernente ao enunciado extraído do Livro Verde (2000) diz respeito à valorização do conhecimento como algo recente, conforme apontado no excerto: "O conhecimento tornou-se hoje, mais do que no passado, um dos principais fatores de superação de desigualdades [...]" (p.05). A partir dessa construção, inferimos que na discursividade do documento o conhecimento não possuía no passado as potencialidades que lhe são atribuídas hoje. Assim, a capacidade anunciada de promover melhorias sociais é um efeito recente.

O dito materializado no enunciado carrega a reboque o não-dito que expressa a desvalorização das formas de conhecimentos que não correspondem ao modelo de produção científica moderno. A forma de organização do dito materializado nas palavras destacadas acima denuncia a inscrição em formações ideológicas já apresentadas, que elegeram como referência na produção de conhecimento a racionalidade fundada pelo/no discurso eurocêntrico. Nessa esteira, defendemos que o conhecimento anunciado no Livro Verde (2000), a partir das pistas deixadas pela estruturação do enunciado e pelo uso de termos como *"hoje mais do que no passado",* referencia a lógica atual de produção de conhecimento associada às demandas produtivas do mercado. Dessa feita, não é qualquer forma de conhecimento que é valorizada no texto, mas sim uma forma espacialmente e temporalmente localizada.

Por último, destacamos que o conhecimento também é entendido a partir de uma interdependência em relação ao progresso científico-tecnológico, de modo que suas formas de produção são significadas como sinônimo de avanços tecnológicos. Notamos que inexistem menções à atuação dos sujeitos como criadores e responsáveis pela elaboração dos conhecimentos que propiciam os avanços tecnológicos. Desse modo, é legitimado o modelo eurocêntrico de produção de conhecimento e as experiências sociais que o produzem.

Muitas vezes, países como o nosso não dispõem de todos os recursos ou investimentos necessários para aderir a lógica de produção de ciência e de tecnologia experienciadas nos países ricos. Fato que, em alguns casos, acarreta em certas consequências, quais sejam: o

modesto papel do Brasil na produção de inventos tecnológicos; a "exportação" dos profissionais mais qualificados para desenvolverem suas pesquisas em laboratórios mais equipados que contam com maiores financiamentos; e a instituição de padrões que determinam o valor dos recursos tecnológicos a partir de sua capacidade de se reverter em lucros.

No contexto mencionado, identificamos a articulação dos três vértices da colonialidade, apontados por Quijano (2000). A colonialidade do poder se expressa no delineamento do mercado, colocando sob os países periféricos a responsabilidade pelo consumo das tecnologias e oferta de mão de obra barata. Com a colonialidade do saber, experienciamos uma série de dificuldades em produzirmos, a partir de nossas próprias experiências, tecnologias que, mesmo quando produzidas, esbarram em questões como falta de investimento ou de interesse das empresas. Por fim, a colonialidade do ser legitima toda essa conjuntura a partir da incorporação da racionalidade hegemônica pelo sujeito.

Ainda no que concerne à associação entre conhecimento e progresso científico-tecnológico, destacamos o seguinte recorte do Prouca (2007):

> Os **avanços tecnológicos** são um dos responsáveis por mudanças nos **sistemas de conhecimento**, novas formas de trabalho e influem na economia, na política e na organização das sociedades. **Mudanças nos sistemas de conhecimento da sociedade implicam em transformações nas operações produtivas e nos negócios**, levam à criação ou substituição de produtos e à racionalização de procedimentos decisórios. (p.05) **[ grifos nossos].**

Na formação discursiva analisada, os avanços tecnológicos é que são os responsáveis por sistemas de conhecimento, e não os criadores dos avanços. Assim, os processos de transformações sociais são apresentados de modo inerente à vontade dos sujeitos, caracterizando-se como ação natural e contínua, controlada sobretudo pelas TDIC. Nesse escopo, Barreto (2009) adverte que faltam sujeitos e sobram mudanças que parecem independer deles.

Diante do exposto, identificamos a estabilização da ideia de um discurso tecnocientífico autorregulável, capaz de gerir o sistema social. O sentido sedimentado é o de que o progresso tecnológico segue seu próprio curso, traçado a partir de uma lógica interna, naturalmente direcionada a causar transformações. Nesse ponto, interdita-se que os recursos tecnológicos estão inscritos nas relações capitalistas de produção, em um contexto fortemente condicionado aos ditames mercadológicos. Com isso, queremos dizer que as TDIC também estão sujeitas as deliberações das grandes corporações industriais representantes do mercado

capitalista neoliberal, que exploram o potencial utilitarista das tecnologias gerando domínio, dependência e exclusão.

A desconsideração do protagonismo dos sujeitos na execução dos avanços tecnológicos filia-se também ao sentido de neutralidade corriqueiramente atribuído às TDIC. Tudo isso parece sugerir que os recursos digitais são ferramentas livres das interferências nocivas que regulam o mercado. No entanto, existem questões a serem avaliadas. Segundo Warschauer (2006), a Internet, por exemplo, é também uma ferramenta política que tende a privilegiar aqueles que têm mais acesso a ela. Um segundo ponto a ser considerado é que as TDIC estão distribuídas de modo desigual nas diferentes regiões do planeta, de modo que seus benefícios alcançam parcelas restritas da população e com intensidades distintas.

Em face disto, fazendo coro a Sousa Santos (2006) indagamos se o espaço eletrônico pode ser entendido como uma cidade sem muralhas, ou uma cidade na qual as muralhas assumem novas formas contornadas por um "*apartheid* informático"? (SOUSA SANTOS, 2006, p. 307). Dadas as crescentes condições de desigualdades impressas também no modo de produção e distribuição das tecnologias, não seria exagero pensar que estamos diante de uma nova mutação da desigualdade que atinge a grupos de pessoas que ocupam posições subordinadas, excluídos do acesso e de tudo que as tecnologias tornam possíveis.

A partir do panorama descrito, inferimos que as novas formas de conhecimento mencionadas no Prouca (2007) apresentam-se, na verdade, como novas formas de manutenção do sistema de produção capitalista, que aposta em reformas para equilibrar as contradições que lhe sustentam. Essa formação ideológica, no nosso entendimento, demonstra um desejo de perpetuação das formas de dominação e organização social atualmente vivenciadas. Nessa direção, o conhecimento privilegiado é aquele que dá conta de manter os arranjos políticos/sociais/econômicos que garantem privilégios a um pequeno grupo de pessoas. Nas palavras de Rivas (2012):

> Así pues, vemos cómo, si bien el poder de las transnacionales de la tecnociencia toman cada vez más relevancia en el control del poder, el mundo sigue dividido en regiones que tienen asignadas ciertas funciones dentro del sistema-mundo. De esta forma, la producción de tecnología de punta en telecomunicaciones e informática continúa proviniendo de puntos muy específicos. (p.15).

De modo a vincular as prerrogativas defendidas pela autora com os discursos constituintes do nosso *corpus*, apontamos que o desenvolvimento tecnológico segue de mãos dadas com a preservação das formas de organização social erigidas através do discurso

colonial. Nesse sentido, as mudanças conclamadas no Prouca (2007), por exemplo, direcionam-se ao aprimoramento das formas produtivas inseridas no contexto neoliberal.

Um outro sentido remetido ao conhecimento, detectado com maior ênfase no documento do ProInfo, apesar de se materializar também na textualidade dos demais documentos, diz respeito à noção de conhecimento como bem descartável, volátil e passível de obsolescência devido aos vertiginosos avanços tecnológicos. Conforme podemos identificar no trecho:

> Especialistas afirmam que a maioria dos empregos que existirão nos próximos dez anos ainda não existem hoje, porque **o conhecimento especializado está tendo uma vida média cada vez menor e será, muito provavelmente, substituído ou complementado por outro a curto e médio prazos.** Isto faz crescer a importância da capacitação de recursos humanos, porque os indivíduos não devem ser formados apenas uma vez durante sua vida profissional: novas qualificações em função de novas necessidades impõem constantes aperfeiçoamentos. (PROINFO, 1997, p. 02, grifos nossos).

De acordo com o exposto no enunciado, a validade do conhecimento é avaliada a partir de sua pertinência à manutenção do emprego. Nesse cenário de vertiginosas transformações, o conhecimento é convertido em produto a ser frequentemente consumido pelos sujeitos, de maneira que é insuficiente demonstrar apropriação sobre certos conteúdos, se não for possível demonstrar capacidade de atualização constante.

O sentido atribuído ao conhecimento passa por novas reformulações na discursividade do corpus, sendo agregado a ele o caráter de efemeridade e insuficiência. É significado como efêmero devido à associação direta ao desenvolvimento tecnológico, cada vez mais veloz, que exige produção acelerada de novos produtos, tornando os saberes adquiridos bens provisórios. É insuficiente porque, ao contrário do que acontecia em estágios anteriores do sistema capitalista, quando bastava a um profissional dominar sua função, nos dias atuais o conhecimento concernente a uma determinada função é passível de ser modificado rapidamente, conforme apontado no enunciado.

Nesse panorama, as possibilidades de produção de novos conhecimentos são submetidas às demandas geradas pelo mercado, conforme expresso no trecho destacado anteriormente: “novas qualificações em função de novas necessidades impõem constantes aperfeiçoamentos”. (PROINFO, 1997, p. 02). O enunciado esteia-se em um discurso autoritário revelado, entre outros aspectos, pelo verbo impor, que imprime um tom imperativo na frase.

Ainda sobre o enunciado destacado acima, cabe uma última ressalva relacionada à busca de legitimidade no saber científico, especializado. No início do excerto temos a

seguinte construção: “Especialistas afirmam que a maioria dos empregos que existirão nos próximos dez anos ainda não existem hoje”. (PROINFO, 1997, p. 02). Aqui encontramos uma menção à figura do especialista, marcado no imaginário discursivo como um sujeito autorizado a falar sobre o tema de sua especialidade.

A utilização do termo “especialistas” de modo indeterminado e no plural sedimenta a ideia que uma quantidade de estudiosos, não se sabe quais e quantos, respaldados pelo saber científico, ratificam o sentido expresso no enunciado referente às mudanças nos postos de trabalho. “Nesse caso, o autor é uma entidade coletiva indivisível que apresenta um texto que se esforça para apagar as marcas de divergências”. (MAINGUENAU, 2013, p.176). Diante do exposto, o enunciado apresenta o fato como algo já estabelecido, obtendo, dessa maneira, suporte para sustentar a ideia corporificada.

Nesses termos torna-se menos provável a possibilidade de significar os constantes aperfeiçoamentos tecnológicos como oportunidades de formar os alunos, tendo em vista um projeto de sociedade no qual o desenvolvimento econômico caminhe de mãos dadas com o bem estar da sociedade de forma geral. Isso se dá porque os sentidos atrelados à produção de conhecimento são naturalmente conjugados à função que podem assumir nos setores produtivos. Outras formas de produção de conhecimento que não atendam às demandas do mercado são prejudicadas, e até mesmo consideradas de pouca serventia.

O modelo epistêmico fundado a partir da cosmovisão eurocêntrica determina as formas, os lócus, e os sujeitos habilitados para produzir conhecimento. No *corpus* analisado, identificamos que o conhecimento privilegiado, tido como válido e útil à sociedade, promulga um tipo de conhecimento funcional ao desenvolvimento capitalista, aprimorando as formas de dominação impostas por esse modelo. Em torno dessa perspectiva, surgem discursos baseados na ideia de inovação e modernização da prática escolar, que são agentes influenciadores do tipo de formação ofertada ao público que frequenta a escola pública.

### 3.1.4 Sentidos de Formação

Tendo em vista o cumprimento do nosso objetivo geral, acrescentamos a análise dos discursos sobre formação contidos nos documentos. Nessa direção, como dito, nos baseamos no tripé da formação construído por Fabre (1992) para identificar que sentidos sobre formação compõem os textos. Esse gesto analítico, apoiado nos três tópicos apresentados anteriormente,

ofereceu contribuições para que fossem compreendidos os sentidos do discurso colonial marcados na formação destinada aos alunos para uso e apropriação da linguagem tecnológica.

Diante do exposto, cumpre apresentar a organização do presente subitem. Retornando a Fabre (1992), lançamos mão de sua tipologia sobre a formação no intuito de delimitar os discursos a serem analisados, viabilizando, dessa forma, a análise dos dados. Desta feita, fracionamos o subitem em três partes: na primeira tratamos da formação sociopsicológica; na segunda abordamos a formação didática; e, por fim, apresentamos a formação profissional.

#### 3.1.4.1 Formação Sociopsicológica

A formação sociopsicológica, segundo Fabre (1992), diz respeito à proposta de desenvolvimento pessoal dos sujeitos, levando em conta aspectos emocionais e cognitivos. Essa racionalidade formativa empenha-se em adaptar os sujeitos às formas culturais, de modo a conciliar o desenvolvimento pessoal com a adaptação sociocultural. Nesse sentido, a formação sóciopsicológica corresponde ao processo pelo qual o sujeito é educado para ajustar-se ao contexto no qual está inserido.

No nosso caso a adaptação mencionada é relativa à busca pelas condições de pertença aos modos de existência validados e estabilizados através do discurso colonial e que até os dias de hoje encontra acolhida no imaginário social. Nessa perspectiva histórica de nossa análise, o brasileiro não fala, é falado, é significado como ser em falta. “Faz parte da relação do brasileiro com sua história que o discurso europeu lhe explique a sua origem” (ORLANDI, 2008). Essa circunstância, no nosso entendimento, denota, entre outros fatores, a subordinação desses sujeitos a um modelo de sociedade, a Sociedade da Informação, para a qual eles precisam estar adapatados.

No *corpus* construído, percebemos traços da formação sociopsicológica materializada em enunciados que veiculavam sentidos correspondentes a: aspectos emocionais e sociais: “[...] requerendo dos indivíduos intuição, criatividade, agilidade de raciocínio [...]” (PROINFO, 1997, p.03); indicações para adaptação ao meio social: “investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços (LIVRO VERDE, 2000, p.43).

Nessa direção, indicamos que a formação sociopsicológica presente no *corpus* da pesquisa indica a transformação dos sujeitos em prol da adequação ao ambiente sociocultural

mediado por tecnologias. A transformação sugerida é justificada como sendo o meio necessário para viabilizar e agilizar o ingresso do Brasil na Sociedade da Informação. Tal medida materializa-se nas intenções descritas visando à inserção dos estudantes no contexto social para adaptação ao novo meio cultural, através de uma formação que atenda às novas exigências do mercado, amplamente modificadas pela disseminação das tecnologias que trabalham, sobretudo, com o processamento e a circulação de dados. Conforme ilustrado no ProInfo (1997):

> As modernas tecnologias de informação e comunicação tornam crescentes as tendências de surgimento de uma sociedade planetária. **Isto exige** seres sociais capazes de se comunicar, conviver e dialogar num mundo interativo e interdependente. (p.03) **[ grifos nossos].**

Nessa discursividade, localizamos efeitos de evidências que significam as TDIC como pedra angular das transformações vivenciadas atualmente na sociedade. Nessa direção, sugere-se que as tecnologias, e não o mercado, por exemplo, exigem novas competências dos indivíduos. Os sujeitos no enunciado são significados como seres em falta, que não possuem as habilidades requisitadas para atuarem diante dos novos protocolos inseridos pelas TDIC na sociedade. Ao evidenciar a falta de habilidades dos sujeitos diante das modernas tecnologias, o discurso produz a necessidade de apropriação das características e condutas previstas no documento.

O cenário descrito evidencia as distinções hierárquicas na escala de poder mundial que são tomadas como parâmetros de classificação para definir quais sujeitos merecem cargos de pretígio social, e quais deles precisam conquistar algum prestígio através da força de trabalho. Para legitimar essa situação, o discurso enfatiza as inadequações dos estudantes ao modelo de sociedade de referência que define as condições e os caminhos para que esses sujeitos ocupem posições condizentes com o imaginário dominante. Dessa forma, os sujeitos são submetidos aos mecanismos de legitimação da eficiência da Sociedade da Informação que, conforme descrita no *corpus*, se encontra subordinada à lógica de acumulação capitalista e também aposta em aspectos como lucratividade e meritocracia.

No processo de sedimentação de sentidos, está em jogo também a posição ocupada por determinados sujeitos na cadeia discursiva. No enunciado em questão, existe a posição do sujeito institucional que se vale da voz de autoridade legitimada pelo discurso jurídico, ao qual o Estado brasileiro está filiado, para formular orientações a serem cumpridas pelos cidadãos interpelados por esse mesmo discurso que é tingido de autoritarismos. Para Orlandi

(2008), na sociedade capitalista, o amor a pátria instituído como dever do cidadão se configura como suporte à autoridade. Nessa direção, o sujeito legitima sua submissão às leis do Estado em função do amor à pátria e na crença da responsabilidade de cidadão que possui. Com isso: "[...] o Estado procura manter à distância, ignorar, e mesmo sufocar, a questão crucial do sujeito, isto é, dos modos com que o sujeito pensa, deseja, critica, resiste". (ORLANDI, 2008, p. 65).

Conforme observado no *corpus*, existe uma intenção de preparar os estudantes para as novas práticas sociais engendradas pelas TDIC, sugerindo que a não incorporação das novas linguagens compromete o projeto de informatização da sociedade brasileira, resultando em atraso econômico.

Diante do exposto, inferimos que a formação sociopsicológica compromete-se com a preparação dos estudantes para inserção deles na Sociedade da Informação, de modo a contribuir com o desenvolvimento econômico do país. Paralelamente a essa questão, verificamos, com menor intensidade, a preocupação em desenvolver habilidades que permitam, aos usuários, subordinar as tecnologias às suas necessidades, contribuindo assim, segundo o discurso, para obtenção de uma melhor qualidade de vida. Como podemos identificar no seguinte trecho:

> Constituir uma abordagem pedagógica que estimule o desenvolvimento de cidadãos com novas potencialidades para o fazer, compreender, refletir e inventar recursos, de forma que os conhecimentos construídos possam ser utilizados na melhoria do seu cotidiano e dos grupos sociais a que se liga; (PROUCA, 2007, p.17).

Nessa direção, existe uma intenção de que a proposta pedagógica desenvolvida para utilização das TDIC esteja comprometida com potencialidades que possam ser utilizadas em favor dos interesses dos grupos sociais de onde os estudantes provém. No enunciado em questão, sugere-se que os sujeitos devem utilizar os conhecimentos adquiridos em prol de uma melhor adaptação ao meio no qual estão inseridos.

A discussão referente à adaptação dos sujeitos ao contexto sociocultural, atravessado pelas tecnologias digitais, toma, como pedra angular, o tema exclusão/inclusão digital, objetivos prioritários do Prouca e do Livro Verde. Podemos ilustrar a questão com o seguinte enunciado extraído do Livro Verde (2000): "É papel do Estado dedicar **especial atenção** à incorporação dos segmentos sociais **menos favorecidos e de baixa renda** à sociedade da informação." (p.33, grifos nossos). O trecho ilustra a preocupação em inserir sujeitos em situação de fragilidade social na Sociedade da Informação. Ao mobilizar esse sentido, os

autores apontam com a expressão "especial atenção" que os segmentos mencionados não incluídos na Sociedade da Informação são carentes de atenção especial do governo, de modo que a superação da condição de exclusão é relacionada à capacidade do Estado em oferecer oportunidades para que os sujeitos driblem a situação de exclusão.

Diante do exemplo proposto, cabe mencionar que o enunciado mobiliza a memória discursiva relativa à função, por parte do governo, de diminuir as desigualdades estruturais existentes entre sua população. De acordo com Höflin (2001), o Estado é convidado a amortizar os problemas causados pelo modelo de acumulação capitalista, privilegiando a articulação de ações com a iniciativa privada, via políticas públicas. A mobilização da referida memória discursiva, que aponta ser função do Estado direcionar ações ao público em situação de fragilidade econômica, sugere que esses sujeitos não dispõem dos meios necessários para mudar sua situação; desse modo precisam ser resgatados da condição de marginalizados.

Nesse panorama, o Estado cumpre em parte algumas demandas dos grupos subalternizados, sem, no entanto, mexer nas estruturas que perpetuam a lógica colonial em nossas experiências sociais. Dessa forma, as carências apresentadas pela população menos favorecida são homogeneizadas e transformadas em ações compensatórias, preocupadas em erradicar o suposto atraso via ajustamento dos sujeitos. Logo, divulga-se a falsa ideia que as oportunidades existem e podem estar ao alcance de todos, desconsiderando as múltiplas formas de exclusão e impossibilidades gestadas pelo sistema moderno-colonial.

A partir da caracterização realizada a respeito do público-alvo dos documentos analisados, foi possível identificar o tom de política compensatória impresso na Política de Informática na Educação. As políticas compensatórias, conforme sugerido pelo próprio nome, se propõem a compensar algumas discrepâncias sociais, mas sem propor efetivamente modificações profundas no modelo de organização social produtor das desigualdades combatidas. Desse modo, um dos sentidos mais evidentes situado na formação sociopsicológica foi o de propor modificações aos estudantes, tendo em vista sua recuperação da condição de exclusão "digital", na qual supostamente se encontravam, atribuindo às TDIC a responsabilidade de equalizar as diferenças sociais. Conforme materializado no enunciado a seguir:

> As propostas de computadores portáteis de baixo custo, apresentadas por meio de iniciativas nacionais e internacionais, motivaram o governo brasileiro no sentido de desenvolver esforços para acelerar a marcha rumo à sociedade da informação, integrando mais indivíduos ainda não favorecidos por ela e expandindo as oportunidades do sistema educacional brasileiro, de oferecer educação básica de qualidade para todos.(PROUCA, 2007, p.08).

Os documentos prevêem transformações que permitam aos cidadãos incorporar as habilidades demandadas pela Sociedade da Informação. Para além disso, eles produzem expectativas elevadas quanto à importância dos estudantes adquirirem formação tecnológica. Nessa esteira, circula o sentido que atribui à utilização dos recursos tecnológicos o papel de promover inclusão social dos sujeitos marginalizados. De acordo com o enunciado extraído do Prouca (2007): "[...] a inclusão digital, ao elevar os patamares de informação, de conhecimento e de formação, poderá, indiretamente, alavancar também processos de inclusão social". (p.09).

Diante do cenário exposto, novas necessidades são criadas e destinadas aos estudantes; dentre elas, a necessidade de adquirir condições para competir por uma vaga no mercado de trabalho. As demandas impressas nas letras da lei são influências diretas do contexto social que, ao produzirem necessidades para os sujeitos, estabilizam sentidos condizentes ao uso socialmente valorizado das TDIC. Isto é, posicionam expectativas correspondentes à importância de inserir TDIC na educação. Como sentido prioritário para a formação sociopsicológica dos sujeitos, a voz institucional sugere a inserção social dos estudantes através da inclusão digital.

A inclusão digital é apresentada na discursividade do documento como parte de um processo amplo de erradicação da pobreza. Esse tema sedimentou-se no discurso educacional, de modo que consegue produzir um efeito de evidência a respeito da relação estabelecida entre inclusão digital/inclusão social. Segundo Barreto e Magalhães (2011, p. 14): "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 [...]".

Nesse trajeto de ideias, lembramos que o dito carrega em seu bojo relações com silenciamentos, permitindo que o dizer assuma a forma pretendida, isto é, a de sugerir que a inclusão digital é responsável por dirimir a exclusão social. Desse modo, silenciam-se outras possíveis alternativas para superação da exclusão social, uma vez que os autores deixam de mencionar, a título de exemplo, as questões estruturais que contribuem para manutenção da desigualdade social. A respeito desse tema, Duarte (2003) afirma que a crença nos recursos digitais é uma ideologia produzida pelo capitalismo, que cumpre função de contribuir com o enfraquecimento de críticas radicais ao modelo de acumulação capitalista vigente.

Através do não dito, presente nos dizeres, foi possível compreender que os sentidos relacionados à formação sociopsicológica predominantes no corpus apontam na direção de

uma formação capaz de moldar os estudantes, ensinando-lhes competências funcionais ao desenvolvimento da sociedade capitalista que é essencialmente colonial. Assim, a preocupação é a de adaptar esses sujeitos às formas de organização em sociedade inauguradas e mantidas pelas TDIC, de modo que a inserção nesse meio seja algo desejado. O não dito, acoplado à materialidade das palavras, sugere que a existência humana na sociedade da informação condiciona-se ao desenvolvimento de aptidões que permitam a inserção em uma nova cultura, ou seja, a cultura digital.

#### 3.1.4.2 Formação Didática

A formação didática refere-se à articulação de conteúdos e métodos para favorecimento da construção do conhecimento; envolve a utilidade social dos saberes ensinados. Fabre (1992) observa que a formação didática abrange o conteúdo ensinado e as ações metodológicas que buscam formar para a disciplina intelectual. A partir desse entendimento, identificamos e analisamos no *corpus* sentidos formativos relacionados a: desenvolvimento intelectual dos estudantes "[...] oportunizando a aquisição de novos conhecimentos a partir do uso de computadores portáteis em outros ambientes dentro e fora da escola" (PROUCA, 2007, p.14); conteúdos privilegiados:

> é importante que o professor encare os elementos do contexto em que vive o aluno e as incorpore no cotidiano da escola, criando, assim, um novo ambiente semelhante à vida, ao que o aprendiz encontrará nas atividades sociais, nos serviços e nas organizações. (PROINFO, 1997, p.03).

Métodos propostos para a utilização das TDIC no espaço escolar: "Espera-se que o uso intensivo e planejado das TIC na educação provoque uma mudança de paradigma de estudante-consumidor para estudante-produtor de conhecimento" (PROUCA, 2007, p.08). ; e utilidade social dos saberes privilegiados: "Essa iniciativa permitirá alavancar a pesquisa e a educação, bem como assegurar que a economia brasileira tenha condições de competir no mercado mundial" (LIVRO VERDE, 2000, p.05).

Analisar os sentidos relacionados à formação didática nos colocou diante de significados atribuídos à instituição escola. Essa instituição é considerada nos documentos como o espaço legítimo para desenvolvimento da formação didática. Assim, as escolas são confrontadas com a tarefa de facilitar e viabilizar a inclusão digital dos estudantes, devido à

uma política de acessibilidade aos recursos digitais. As orientações apresentadas no Prouca (2007), para citar um exemplo, ressaltam características físicas dos equipamentos disponibilizados pelos programas, colocando os aparatos tecnológicos no centro do processo pedagógico, de modo que, muitas vezes, a qualidade do trabalho a ser realizado nas escolas é subordinado à qualidade do equipamento disponibilizado. No referido documento observamos que:

> A mobilidade poderá romper com o conceito de utilização pedagógica de equipamentos fixos de informática em um único ambiente, oportunizando a aquisição de novos conhecimentos a partir do uso de computadores portáteis em outros ambientes dentro e fora da escola. (PROUCA, 2007, p.14).

No enunciado encontramos a característica da mobilidade de equipamentos proporcionada pelo Prouca (2007) como promessa para criação de novas práticas pedagógicas envolvendo o uso de computadores. Nesse ponto cabem duas observações. A primeira refere-se ao rompimento anunciado com as práticas vivenciadas em ambientes com equipamentos fixos; tais ambientes são os laboratórios de informática instalados pelo ProInfo (1997). Ao aprofundarmos a análise sobre esse sentido, entendemos que o Prouca (2007) pretende instaurar novos modos de conceber a utilização das TDIC nas escolas, indicando que os usos propiciados pelo ProInfo necessitam de reformulações. O segundo ponto a ser observado, inscrito no primeiro, aponta que a discussão concernente às reformulações pretendidas pelo programa vincula-se exclusivamente à oferta da acessibilidade, negligenciando questões pedagógicas.

Abordar características físicas e de acesso aos equipamentos é fator importante no processo de inserção das TDIC no contexto escolar, contudo identificamos que tal temática ocupa lugar de destaque na discursividade documental, de tal modo que as ênfases postas na caracterização física dos equipamentos acabam por minimizar questões de igual ou maior relevância, tais como: a formação dos professores para utilização dos equipamentos; a modificação do currículo escolar; a reformulação de práticas, que não condizem com o momento atual que estamos atravessando etc. Nos dizeres de Aparici (2012):

> Os desafios que as escolas enfrentam hoje são tão complexos e desanimadores, que é lógico que surjam grandes esperanças diante de máquinas e redes que prometem contribuir com enormes quantidades de informação e de oportunidades de aprendizagem para as pessoas, sejam jovens ou adultos, e um modo inimaginável para a geração anterior. (p.325).

Nesse contexto, há o risco de o discurso exceder-se nas promessas, promovendo a supervalorização dos benefícios que podem ser gerados pelas TDIC no contexto escolar. O discurso de redentor das mazelas educacionais e até mesmo sociais atribuído à inserção de recursos tecnológicos nas escolas produz expectativas que muitas vezes não podem ser atendidas, já que as máquinas não são dotadas de soluções para os problemas escolares.

A política de informática na educação enfatizou objetivos tecnoburocráticos, deixando os pedagógicos, em alguns casos, em segundo plano. Dessa maneira, as ações de acesso e universalização das tecnologias ocorreram sem que fossem acompanhadas de ações concretas e significativas a serem desenvolvidas com as TDIC nas escolas. Fato esse que, somado a outras questões, resultou em um reduzido aproveitamento dos computadores nos sistemas escolares.

De acordo com Rivas (2012), a criação, o uso e a adoção das tecnologias nos países latinoamericanos revelam ramificações da colonialidade. A maneira pela qual determinado uso dos recursos tecnológicos prevalece em prejuízo de outros supõe uma constante reafirmação dos fundamentos racistas erigidos com o discurso colonial.

Outro sentido que aparece de modo latente no corpus é o da necessidade de viabilizar o acesso aos equipamentos tecnológicos com objetivo de melhorar o ensino e aprendizagem nas escolas. Nesse escopo, manifesta-se a preocupação de que os programas propostos pelo governo propiciem a aquisição das habilidades consideradas importantes para o desenvolvimento dos alunos. Conforme explicitado nos resultados esperados pelo Prouca (2007, p. 21): "A melhoria do processo de ensino e aprendizagem, incluindo maior acesso à informação por estudantes e suas famílias, maior uso da informática por professores e mudanças na rotina escolar"; e nos indicadores do ProInfo (1997), respectivamente, o uso das tecnologias nas escolas deve promover:

- habilidades de leitura e escrita;
- compreensão de conceitos abstratos;
- facilidade na solução de problemas;
- utilização intensiva de informação em várias fontes;
- desenvolvimento das habilidades de trabalho em equipe;
- implementação de educação personalizada; (p.11).

Os indicadores descritos demonstram os pontos priorizados na avaliação do ProInfo (1997). A partir do enunciado, identificamos o objetivo de que as TDIC auxiliem os estudantes a adquirirem as competências inclusas no conjunto de conteúdos mais valorizados no currículo escolar, a saber: língua portuguesa e matemática. A formação em língua

portuguesa e em matemática configuram-se também no ProInfo (1997) como temáticas muito valorizadas, exprimindo a hierarquização existente entre as disciplinas, nas quais alguns conhecimentos são mais valorizados em detrimento de outros.

Sem querer entrar no mérito da discussão sobre a valorização de determinados conteúdos no currículo escolar, sinalizamos que as disciplinas de português e matemática são alvo de preocupações por parte dos órgãos governamentais, sendo, inclusive, disciplinas priorizadas em avaliações institucionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)[25]. Seguindo a linha de raciocínio traçada, observamos que o cuidado demonstrado com as disciplinas que podemos chamar de mais clássicas no currículo escolar inscreve o ProInfo (1997) no contexto dos objetivos incorporados pela política educacional brasileira.

Ainda que o sentido dominante apresentado com respeito à inserção das TDIC na educação tenha sido o de reformular o processo educativo através das novidades proporcionadas pelas recentes inovações tecnológicas, identificamos outras indicações propondo reformas no setor educacional. Conforme podemos analisar no trecho:

> A moderna educação, por isto, deve ser dirigida para o progresso e a expansão do conhecimento e, a fim de permitir emancipação individual e coletiva, adequadamente articulada com a ciência e a tecnologia. (PROINFO, 1997, p.03).

No trecho a educação é convocada para a tarefa de modernizar-se de modo a propor uma leitura atualizada do mundo, respondendo melhor as competências que a realidade social está exigindo dos estudantes. Podemos observar que o enunciado assume um tom prescritivo; a utilização do verbo "deve" sugere uma imposição a respeito das ações a serem privilegiadas na educação. No caso em questão, a determinação refere-se ao desenvolvimento de uma educação comprometida com o "progresso e a expansão do conhecimento". Frigotto e Ciavatta (2003) refletem sobre a função da educação que, além de figurar como direito inalienável do sujeito, é de vital importância para romper com a dependência histórica, científica e tecnológica do país.

Na discursividade do ProInfo (1997) existe uma tímida pretensão de possibilitar que o uso das TDIC proponha novos caminhos de desenvolvimento autônomo para o país, mas prevalece o discurso de tornar o saber adquirido funcional ao mercado. Segundo Duarte (2003), as propostas de inovação que chegaram às escolas, sobretudo durante a década de

[25] Maiores informações em: http://provabrasil.inep.gov.br/historico

1990, não propõem uma superação significativa do modelo educacional vigente, que continua vítima de políticas paliativas, reprodutoras do fracasso escolar.

O cenário descrito é um desdobramento do sistema de hierarquizações sociais ao qual estamos vinculados, que diferencia os países que possuem a capacidade de produzir tecnologias de "ponta" e os que não possuem essa capacidade. O Brasil figura no segundo grupo de países, fato que lhe oferece localização pouco vantajosa no mercado mundial e o consagra como provedor de recursos e mão de obra. Nesse sentido, as ações desenvolvidas pelo governo visam, basicamente, contribuir para o desenvolvimento do país dentro da área que lhe foi designada.

Sobre o enunciado extraído do ProInfo (1997), ainda cabe uma última ressalva que diz respeito às indicações feitas à educação no sentido de privilegiar o progresso e a expansão do conhecimento. Defendemos que a opção pelo termo "expansão do conhecimento" descreve uma situação na qual o conhecimento é entendido como algo a ser consumido. Chegamos a essa conclusão tendo em vista as interpretações realizadas a partir da categoria "conhecimento", pelas quais identificamos uma forte vinculação com o conhecimento para produção de tecnologias a serem consumidas, sobretudo em forma de patentes. Nessa direção, adquirir conhecimentos é considerado mais importante do que produzi-lo, sendo papel da educação promover a circulação desse bem que se tornou a principal matéria-prima no estágio atual do modelo capitalista.

A partir do exposto, localizamos nos documentos que os principais sentidos contidos no discurso referente à formação didática são: inserção de TDIC na escola; inclusão/exclusão digital; acesso; aprimoramento; utilização; inovação; e atualização.

#### 3.1.4.3 Formação Profissional

Segundo Fabre (1992), a formação profissional busca articular a aquisição de conteúdos, ou métodos, com a adaptação socioeconômica dos sujeitos, objetivando sua preparação para o trabalho. Esse viés da formação compromete-se com o desenvolvimento de habilidades que permitam aos estudantes adquirirem condições de empregabilidade. Desse modo, pontuamos que a empregabilidade configura-se como sentido prioritário referente à formação profissional.

A análise realizada demonstrou grande preocupação do governo brasileiro em garantir a formação dos estudantes para ingresso no mercado de trabalho. A partir disso, autores preocupados com os encaminhamentos assumidos pela educação fazem coro para denunciar a filiação das instituições escolares aos projetos economicistas, que visam basicamente a elevação dos lucros à custa de trabalho mal remunerado. Dentre os tantos autores que se debruçam sobre essas questões, citamos: Frigotto (2003); Gentili (2009) e Saviani (2007). O interesse em formar os alunos para atender aos anseios do mercado produtivo pode ser identificado no seguinte enunciado:

> Para o Brasil, o desafio é tirar partido do avanço tecnológico para gerar mais e melhores alternativas de trabalho, que possam chegar à população de baixa renda e às minorias marginalizadas, bem como contribuir para fixar no País os profissionais com maior qualificação. É essencial, portanto, ampliar a empregabilidade dos trabalhadores, por meio de aprendizado continuado e do desenvolvimento de novas habilidades e competências, sobretudo quanto ao conhecimento das tecnologias de informação e comunicação. (LIVRO VERDE, 2000, p.07)

Com base no enunciado, entendemos que o desenvolvimento tecnológico no Brasil caminha de braços dados com o aprimoramento das formas de trabalho na sociedade capitalista. A ideologia atuante ratifica a importância de formar a população menos favorecida, tendo em vista os anseios do mercado. Assim, temos predominantemente uma formação profissional dirigida às classes marginalizadas. O trecho destacado se inicia com a seguinte expressão: *"Para o Brasil"*, fazendo menção a um espaço geopolítico "subordinado por sua localização geográfica ou sua posição cultural". (CORONIL, 2005, p.58). Logo, "*para o Brasil"*, o desafio apresentado é o de que o avanço tecnológico seja revertido em alternativas de trabalho à população de baixa renda.

O enunciado mobiliza, através do interdiscurso, a memória discursiva que significa a população de baixa renda como sujeitos à margem do desenvolvimento social. Essa característica, por sua vez, confere legitimidade às ações orquestradas pelo governo a fim de assegurar a esses sujeitos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), essas ações:

> São políticas que visam a minorar os efeitos da expropriação econômica e cultural que atingem as classes assalariadas (subempregados e desempregados), marginalizados, em diversos níveis, dos benefícios sociais propiciados pelo desenvolvimento das forças produtivas. São políticas pobres para os pobres. (p.113).

É importante retomar que tais concepções a respeito das intenções atribuídas ao Livro Verde (2000) torna-se muito mais evidente quando localizamos o documento no contexto

histórico que favoreceu e demandou sua existência. Essa característica prevista na AD auxilia o pesquisador no trabalho de interpretação dos dados, na medida em que localiza os enunciados no interior das formações discursivas nas quais os sentidos que os compõem foram produzidos. De volta ao Livro Verde (2000), indicamos que ele encontra-se fielmente atrelado aos princípios propostos pelo modelo neoliberal. Nessa direção, o documento constituiu-se subordinado às prerrogativas neoliberais, preocupadas, entre outros fatores, com a elevação das taxas de lucros dos sistemas produtivos.

Ainda de acordo com o enunciado exposto anteriormente: "é essencial, portanto, ampliar a empregabilidade dos trabalhadores [...]" (LIVRO VERDE, 2000, p.07), observa-se nesse trecho a indicação que os trabalhadores não dispõem das condições que lhes permitam competir por vaga no mercado de trabalho, necessitando, portanto, desenvolver novas habilidades e competências. Esse pressuposto torna-se mais evidente ao analisarmos o sentido do termo "empregabilidade" no enunciado em questão. De acordo com Oliveira e Nader (2007), a noção de empregabilidade que ganhou espaço no Brasil localiza no próprio trabalhador a tarefa de se ajustar às condições de trabalho; desse modo, privilegia a dimensão individual dos problemas do desemprego e da qualificação.

Diante do exposto, o Livro Verde (2000) interdita a problematização a respeito das crescentes taxas de desemprego estrutural ocasionadas pelas formas de exploração do capital. Nessa dimensão, o Estado e/ou as empresas são eximidos de qualquer responsabilidade referente à diminuição do desemprego formal, já que o foco recai sobre os sujeitos.

Outro aspecto a ser considerado no que diz respeito à formação profissional corresponde à ênfase dada, nos três documentos, à contribuição dessa formação para o desenvolvimento econômico do país, de modo que a formação proposta preocupa-se com a habilitação de profissionais que consigam ser efetivamente produtivos para o setor econômico. Na discursividade do *corpus*, a estabilidade econômica é associada ao uso intensivo de tecnologias tanto no setor produtivo quanto em outras esferas sociais. Conforme explicitado nos trechos abaixo:

> Desde o final da década de 60, quando foi convocada a primeira de uma série de conferências das Nações Unidas sobre Informática, as tecnologias de informação e comunicação foram consideradas vetores de desenvolvimento econômico e social. (LIVRO VERDE, 2000, p.47).

> Como o Projeto tem por objetivo buscar a participação efetiva da comunidade escolar nas decisões e ações, a participação dos estudantes em ações de apoio técnico pode desencadear resultados profícuos para atender aos professores no

> ambiente escolar e à inclusão social dos mesmos no mercado de trabalho; (PROUCA, 2007, p.16).

> Nas sociedades democráticas que dispõem de fortes programas de capacitação de recursos humanos e sistemas educacionais em expansão, geralmente o cenário é outro: estabilidade econômica e menores desigualdades sociais decorrem de um progresso baseado cada vez mais no uso intensivo de tecnologia e na circulação cada vez mais rápida de um crescente volume de informações. (PROINFO, 1997, p.01).

Os documentos estabilizam sentidos referentes à importância do país investir em programas cujo objetivo seja promover a inserção das TDIC na sociedade, ao mesmo tempo em que produz a necessidade de incorporar tais tecnologias caso o Brasil deseje equiparar-se às ditas *"sociedades democráticas"*. De acordo com Barreto (2009), esse tipo de solução remete a um imaginário de poder e solução, como se fosse possível resolver os problemas sociais com a presença das tecnologias. Nas palavras da autora: "a presença das TIC e mesmo a referência a elas nos remetem a um imaginário de poder e solução, como se fosse possível que essa presença realizasse sonhos, desejos e fantasias" (p. 126).

As TDIC são investidas de grande importância, sobretudo porque aumentam a produtividade, ampliam a oferta de serviços por meio da Internet a custos reduzidos e garantem a competitividade entre as economias no mundo globalizado. Warchauer (2006) afirma que a mudança do processamento industrial acarretada pelas TDIC, entre outros aspectos, propiciou a globalização da economia de modo que o mercado passou a se organizar além das fronteiras nacionais. Nesse cenário, a organização do trabalho sofreu alterações que modificaram também as características dos postos de trabalho disponíveis.

É importante ressaltar que as modificações ocorridas no modelo capitalista não derrubaram as opressões ou as desigualdades no mercado de trabalho. Os países pobres continuam marginalizados no processo econômico global e suas exportações tendem a ser predominantemente constituídas por *commodities* primárias de baixo valor, enquanto as exportações dos países ricos baseiam-se em bens e serviços de alta tecnologia e alto conhecimento (WARSCHAUER, 2006).

Nesse sentido, percebemos a atualização da colonialidade do poder que surgiu para estruturar o controle do trabalho na conjuntura moderna, organizando-o a partir do conceito de raça, de modo que os colonizados, no interior dessa estrutura, passassem a realizar trabalho com pouca ou nenhuma remuneração. Tal feito constituiu historicamente o sentido de que o trabalho de valor era exercido pelo homem branco e europeu, ao passo que o trabalho exercido pelos povos colonizados era desqualificado e considerado de pouco valor.

Obviamente, tal ideologia transmutou-se ao longo do tempo e opera, atualmente, de modo mais sutil. Contudo, entendemos que está presente no tecido social e afeta as iniciativas governamentais de inserção de tecnologias nas escolas públicas.

Barreto (2011) pontua que, enquanto nos países centrais as TDIC são inseridas com objetivo de enriquecer o processo educacional, nos países periféricos, na grande maioria dos casos, elas são requisitos para a obtenção de empréstimos junto a agências multilaterais que lucram com a disseminação de pacotes tecnológicos em regiões empobrecidas do planeta. Pêcheux (2014a) nomeia essa postura dos países ricos, diante dos países periféricos, de "humanista reformista", que reproduz o quadro de desigualdades estruturais inerentes à própria essência do modo de produção capitalista no estado do imperialismo. Nas palavras do autor:

> [...] o "atraso" dos países em desenvolvimento, porque assegura a pilhagem das matérias primas e dos recursos energéticos, é uma condição estrutural da manutenção da exploração capitalista a nível mundial; do mesmo modo, o "fracasso escolar", porque permite a reprodução da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, é também ele uma condição da manutenção da exploração no quadro dos países capitalistas desenvolvidos. (p.306).

Esse contexto ajuda a definir as condições de produção do discurso, fato que interfere na estruturação da discursividade representada no *corpus* da pesquisa. O discurso presente nos documentos é produzido e (re) produz a realidade em uma relação de complementariedade, por isso em AD leva-se em conta tanto as condições de produção do discurso, com seus aspectos históricos, quanto a interpelação do sujeito, enquanto agente produtor de sentidos, interpelado também por formações ideológicas naturalizadas no/pelo simbólico.

Identificamos que os principais sentidos contidos no discurso referente à formação profissional são: TDIC na sociedade da informação; Parcerias Público-Privado; transformações; políticas públicas; desenvolvimento econômico; Pesquisa e Desenvolvimento (P&D); e infraestrutura.

## 3.2 FINALIDADES CONTIDAS NOS DOCUMENTOS

Os sentidos apresentados anteriormente auxiliaram na identificação das finalidades da inserção das TDIC na escola pública contidas no *corpus* analisado. A investigação das marcas da colonialidade presentes nas concepções de sociedade, aluno, conhecimento e formação, nos ofereceu subsídios para continuar o trabalho de interpretação que nos permitiu

compreender as finalidades que orientaram a inserção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, TDIC, na rede básica de ensino público.

Nessa direção, identificamos discursos que incorporam três finalidades idealizadas para o aluno da escola pública, são elas: promover a inclusão digital; proporcionar formação profissional; e modernizar a formação dos alunos. Esses discursos atingem diretamente a perspectiva de formação proposta aos alunos, que é pautada na tentativa de livrá-los da condição de exclusão digital, objetivando que sejam sujeitos produtivos e funcionais ao mercado de trabalho, através da inserção de TDIC na escola pública como meio de garantir o acesso aos equipamentos e a aquisição das competências necessárias ao uso das TDIC.

A finalidade que trata da promoção da inclusão digital indica que a formação para o uso das tecnologias é o meio capaz de retirar os alunos de sua condição de marginalização social. Portanto, sustenta que a exclusão social relaciona-se diretamente à exclusão digital e vê nas instituições escolares possibilidades de driblar essa situação através de políticas de incentivo à utilização das TDIC. A finalidade relacionada à formação profissional aponta que o principal objetivo a ser assumido pela formação praticada nas escolas públicas é o de formar visando à inserção dos alunos no mercado de trabalho.

No que concerne à finalidade de modernizar a formação dos alunos**,** averiguamos que retrata a necessidade de inserção das tecnologias nas instituições escolares, apresentando-a como nova demanda a ser incorporada nos protocolos escolares. Essa finalidade privilegia o conjunto de saberes a serem incorporados pelos sujeitos para que possam realizar um uso satisfatório dos recursos tecnológicos.

Diante do exposto, aludimos que as finalidades descritas apontam em três direcionamentos: 1. Formação direcionada à amortização dos desníveis sociais, via políticas públicas compensatórias; 2. Formação pautada na produção de mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado; 3. Formação estruturada na necessidade de inserção de TDIC no contexto escolar como forma de aprimorar o processo formativo, promovendo melhorias na educação escolar.

A partir das finalidades mencionadas para a inserção das TDIC nas escolas, entendemos que a tecnologia funciona de maneira ideológica, para manter a reforçar determinadas modalidades de organização e controle social. A partir desse aspecto, pensamos um pouco sobre os efeitos da colonização atualizados nos textos da Política de Informática na Educação.

### 3.2.1 Promover a Inclusão Digital

O tema inclusão/exclusão digital apresentou-se de modo proeminente nos documentos, sendo mencionado nos textos do Livro Verde e do Prouca como uma preocupação central do governo. Conjugamos os termos "inclusão/exclusão digital" de maneira associada, pois, influenciados por Barreto (2009), entre outros autores, entendemos que o termo "inclusão digital" possui relação direta com o seu antagônico exclusão digital. De acordo com a autora: "O discurso da 'inclusão' tem como pressuposto a existência de excluídos, caracterizados como parcelas da população vivendo, respectivamente, abaixo da linha da pobreza e da miséria" (BARRETO, 2009, p.43).

A apropriação do par inclusão/exclusão digital pelos programas governamentais é envolta por sentidos que tendem a tratar os problemas sociais como falhas individuais e não como fatos decorrentes das leis econômicas e dos ditames do capital financeiro. "Dado que o mercado apresenta-se como uma estrutura de possibilidades e não como um regime de dominação, este cria a ilusão de que a ação humana é livre e não limitada". (CORONIL, 2005, p. 59). Assim, a apropriação da linguagem tecnológica difundida referencia a importância e a necessidade de propiciar acesso aos recursos das TDIC, sobretudo pelos cidadãos de baixa renda, para que esses possam ter melhores oportunidades e possibilidades de mudanças em suas vidas.

Desse modo, vemos funcionar uma imagem idealizada das TDIC que as supervalorizam tanto em dimensões econômicas quanto educacionais, já que as tecnologias são enaltecidas como recursos propulsores de novas práticas que possibilitariam condições mais igualitárias entre os estudantes, ampliando oportunidades de acesso à informação e dinamizando o ensino. O efeito ideológico produzido reporta-se à ideia de que com a tecnologia se obterá um lugar propício à universalização do conhecimento e de informações imprescindíveis ao convívio em sociedade. Conforme podemos observar nos resultados esperados pelo Prouca (2007):

> - **A melhoria do processo de ensino e aprendizagem, incluindo maior acesso à informação por estudantes e suas famílias, maior uso da informática por professores e mudanças na rotina escolar;**
> - Maior autonomia do estudante na construção do conhecimento;
> - Maior integração entre a escola e a comunidade;
> - Acesso maior do estudante a outras culturas;
> - **Diminuição do índice de evasão escolar por meio da motivação do uso da tecnologia;**
> - Universalização do acesso à informação;
> - Atendimento à política nacional de acessibilidade;

> o Fortalecimento da cadeia produtiva brasileira, em especial a indústria de eletrônica. (p.21) [grifos nossos].

Dentre os vários pontos apresentados como resultados esperados, enfatizamos dois, realçados em negrito, relacionados à educação escolar que melhor ilustra nossa análise no que diz respeito à superestimação de benefícios atribuídos à inclusão digital. O ponto um apesenta: "A melhoria do processo de ensino e aprendizagem, incluindo maior acesso à informação por estudantes e suas famílias, maior uso da informática por professores e mudanças na rotina escolar", identificamos um discurso otimista que significa as tecnologias como redentora do sistema educacional.

Compreendemos a proposição do Prouca (2007) como parte do processo de estabilização de sentidos que significam a inclusão digital como a saída para a superação da falta, do fracasso "já lá" que simboliza os sujeitos da escolarização: professores e alunos. Nas palavras de Barreto (2009):

> A partir desse pressuposto, as políticas educacionais acabam por depositar nas TIC o poder de converter "excluídos" em "incluídos". Sem alterar as relações econômicas que realimentam a expropriação e exploração, às TIC é atribuído papel central na conformação da educação como uma das principais estratégias de alívio à pobreza e que permitirá, sobretudo aos jovens, vislumbrar um futuro promissor num sistema que os mantêm como explorados (p. 48).

Em outros termos, o aproveitamento dos recursos das TDIC tem sido propagandeado, no discurso hegemônico, como o núcleo das políticas que visam promover as mais diversas modalidades e níveis de inclusão: educacional, digital e social. No limite, as TDIC remetem à construção de uma "nova sociedade". A partir do recorte apresentado, podemos considerar que a qualidade do ensino e aprendizagem é condicionada ao acesso e ao uso da informática, independentemente das condições que os diferentes sujeitos tenham disponíveis para seu uso. Nessa direção, o otimismo com o qual o acesso aos equipamentos tecnológicos é significado no discurso presta-se ao escamoteamento, através da inserção de TDIC nas escolas, das questões que promovem a exclusão social e, com essa, a exclusão digital.

O discurso da inclusão digital, nessa ótica, torna-se vantajoso para o Estado na medida em que reproduz suas regras de funcionamento, produção e reprodução. Em outros termos, absolutiza-se a ideia de que o acesso aos recursos tecnológicos constitue-se, praticamente, como o único modo disponível à melhoria da educação. Nessa esteira, o Estado interdita outras possibilidades de elaborar problematizações sobre as questões escolares, pois esse tipo de postura poderia apontar outros direcionamentos que deslocariam a centralidade das TDIC

na educação para desocultar as forças, dentre elas as coloniais, que atuam como causas do insucesso escolar, a título de exemplo.

Em relação ao ponto dois: "Diminuição do índice de evasão escolar por meio da motivação do uso da tecnologia"(p.48). O trecho reafirma o enaltecimento em relação às TDIC, significando-as como objetos capazes de apaziguar o descontentamento dos alunos em relação à escola. Nesse ponto o não dito sugere que a escola precisa tornar-se atraente para os estudantes, e um dos meios apontados para que instituições alcancem tal feito é investir na inserção de recursos tecnológicos. Dessa forma, identificamos a defesa da disseminação das TDIC objetivando uma eventual queda das taxas de evasão escolar.

Nesse panorama, as tecnologias tornam-se causa eficiente do desenvolvimento educacional, assumindo lugar de tábua de salvação. O apelo que a linguagem tecnológica possui para os estudantes se faz presente no enunciado, produzindo a ideia de que a presença dos computadores dinamiza e torna o ambiente escolar mais interessante. É por meio do efeito de evidência que a introdução do computador na sala de aula vai trazer melhorias à educação do país. Sentido que se constitui na evidência de que a inserção de TDIC é desejável por todos, e à medida que for implementada ocasionará uma profunda mudança na formação dos alunos.

Bonilla (2010) salienta que a tecnologia é significada nas políticas como um recurso que serve para animar práticas já instituídas e não para transformar as formas de pensar e produzir conhecimento. Com base na autora, foi possível compreender que a discursividade não instaura sentidos de ruptura em relação ao modelo escolar vigente, mas traz, como principal objetivo, manter os estudantes dentro das escolas, ainda que para isso seja preciso investir na aquisição de alguns equipamentos tecnológicos.

Assim, instaura-se aquilo que Saviani (2002) denominou de "Educação Compensatória", isto é, uma resposta não crítica frente às dificuldades educacionais, baseada na equalização social composta por programas destinados a compensar deficiências diversas e não necessariamente educacionais. A inclusão digital, prioritariamente, busca garantir o acesso às TDIC como forma de promover condições de empregabilidade, via alfabetização digital. Analisemos o enunciado extraído do Livro Verde (2000):

> Partindo da premissa de que o Programa consiga promover uma aceleração da expansão da Internet brasileira para todas as classes, é necessário promover:
> i. oportunidades de alfabetização digital, de capacitação técnica e reciclagem profissional por meio de redes, como proposto nos Capítulos 3 – Universalização de Serviços para a Cidadania – e 4 – Educação na Sociedade da Informação; (p.37).

A associação estabelecida hierarquicamente entre *"oportunidades de alfabetização digital"*,*"capacitação técnica"* e *"reciclagem profissional",* dentre outros aspectos que se encontram diluídos na discursividade do documento, sobretudo como não ditos, indica que o sentido de alfabetização digital refere-se basicamente à aquisição de instruções para atender às demandas do mercado.

Destacamos o uso do conceito alfabetização para designar o modo desejável de apropriação da linguagem tecnológica. Acrescentamos que o termo "alfabetização digital" possui relação interdependente com o seu antônimo: analfabetismo. Conceito esse historicamente difundido como fonte de constrangimento para o país. De acordo com Azevedo (2001), a partir dos anos de 1930, período no qual a classe média brasileira passou a organizar a educação como um serviço prestado pelo Estado, encarregando-se da articulação dos interesses educacionais, a escolarização foi significada como possibilidade de moralizar a nação, livrando-a do analfabetismo, interpretado pela elite como a causa dos males sociais, tais como atraso econômico, industrialização retardada, desenvolvimento urbano precário etc que acometiam o Brasil.

Assim, identificamos no enunciado os trajetos de sentidos que atualizam essa concepção ideológica a respeito da alfabetização, significando-a como antídoto aos males causados pelo analfabetismo. A memória discursiva a respeito do analfabetismo materializa-se no enunciado, ratificando um conjunto de significados que o simboliza como mazela social. Retomando Azevedo (2002), os analfabetos são representados como incapazes, inertes e improdutivos, condições que colocam essas pessoas em situação de tutelamento pelo Estado. Fato não muito distinto do que percebemos circular no enunciado em questão, tendo em vista que divulgam proeminentemente a necessidade de retirar os estudantes de uma condição de vulnerabilidade e falta, causada pela não apropriação da linguagem tecnológica. Para Straub (2012), o discurso da alfabetização em nosso país remete a uma memória discursiva filiada ao modo pelo qual se deu – e ainda se dá – o ingresso e a permanência do sujeito na escola e, consequentemente, o êxito profissional.

Diante do exposto, a política educacional se arranja para compensar ou reparar questões de diferentes ordens como, no caso em questão, o acesso às TDIC. Nesse sentido, a função básica da educação é interpretada em termos de equalização social, sem, no entanto, problematizar os determinantes econômicos e políticos que conduzem à pobreza e à exclusão.

Partindo dessa ideia de silenciamento de certos dizeres para que outros possam significar, Tfouni, Monte-Serrat, Chiaretti (2011) advertem que:

> Ao "escolher" as palavras que materializam linguisticamente os sentimentos (e essa escolha não é totalmente consciente), deixamos de utilizar outras que dariam um sentido diferente ao nosso discurso. [...] Há, assim, no discurso, estratégias de silenciamento de conteúdos indesejáveis porque podem representar perigo tanto para a ordem social vigente, quanto para o equilíbrio do sujeito. (p.239).

Em outros termos, as escolhas materializadas nos documentos indicam que existe um expediente para camuflar as causas das desigualdades que geram as exclusões mencionadas, tanto a social quanto aquela digital. Isso sugere uma estratégia para evitar questionamentos sobre a ordem social estabelecida, indicando serem os sujeitos promotores ativos das condições adversas em que vivem. Tais proposições corporificam-se nas prescrições contidas nos documentos; ainda que não sejam totalmente incorporadas, elas produzem significados a serem incorporados pelos sujeitos. Dessa maneira, Castro-Gomez (2005) infere que: "a submissão à ordem e à norma leva o indivíduo a substituir o fluxo heterogêneo e espontâneo do vital pela adoção de um *continuum* arbitrariamente constituído pela letra". (p.82).

O discurso concernente à formação sociopsicológica define, formalmente, um tipo desejável de sujeito, subordinado à organização do mercado. Nessa direção, entendemos que ganham fôlego políticas que visam promover a inclusão digital. A inclusão digital vai regular quem entra na sociedade da informação e quem fica fora dela.

O discurso da inclusão reforça posturas aceitáveis para compor a Sociedade da Informação, se valendo de efeitos de evidência socialmente instituídos para apagar diferenças constitutivas dos sujeitos e silenciar as determinações dos modos e das relações de produção capitalista que geram e perpetuam desigualdades e exclusões. O silenciamento dessas questões atua na manutenção das estruturas que sustentam tal modelo político-econômico-cultural de exploração alimentado pela colonialidade.

Acrescentamos ainda que as diferenças mencionadas encontram-se enraizadas no discurso; esse modela ações de ordem prática, pois atua como agente transformador da realidade. Retomando o discurso da inserção, entendemos que se divide em duas direções: uma de acesso e outra de democratização. A primeira restringe-se à posse ou ao contato com equipamentos tecnológicos; já a segunda é pautada na defesa de usos dos recursos da TDIC de forma socialmente significativa.

De volta ao enunciado exposto mais acima, ressaltamos um não dito referente ao reconhecimento dos problemas causados pela segregação que afeta alguns segmentos sociais.

No recorte seguinte ilustramos essa proposição*:* "[...] estudantes e professores de diferentes estratos sociais, regiões e localidades, etnias, gêneros e competências cognitivas terão acesso a recursos das TIC [...]"(PROUCA, 2007, p. 09). O trecho delimita a quais grupos sociais deve ser facilitado o acesso aos recursos tecnológicos, estabilizando a ideia de que nem todos os estudantes e professores de diferentes regiões, classes sociais, gênero e etnias possuem acesso às TDIC. Nesse ponto, busca-se respaldo na memória instituída para legitimar a política de distribuição de equipamentos tecnológicos, dado que existe uma demanda a ser atendida. De igual maneira, ao mesmo tempo em que se reconhecem diferenças baseadas em classe social, gênero, localidade, existe uma homogeinização dessas diferenças como se o acesso a recursos das TDIC pudesse ser usufruído da mesma forma, independentemente das especificidades de cada sujeito.

Diante do exposto, detectamos o efeito do pré-construído que, segundo Pêcheux (2014b), é o sempre já aí, os saberes já sabidos que constituem os sentidos. Em outros termos, o pré-construído é o elemento estruturante dos sentidos, pois já significa antes deles. O "já sabido" atuante no trecho apresentado enfatiza a existência de desigualdades causadas pelo modelo classificatório vivenciado em sociedade que divide as pessoas entre ricos ou pobres, negros ou brancos, campesinos ou urbanos etc. O efeito de pré-construído permite compreender que as classificações mencionadas produzem segregações em determinadas parcelas da população. Nessa esteira, os autores aproveitam-se dos sentidos, já sedimentados, que significam a desigualdade como algo a ser combatido para ratificar que o Prouca (2007) compromete-se com a popularização das TDIC em todas as camadas sociais, sobretudo as menos favorecidas.

Assim, o trecho explicita a ênfase do programa no atendimento de grupos sociais marginalizados, seja por questões econômicas, religiosas, culturais, físicas etc., entendendo que as TDIC são instrumentos capazes de dirimir as diferenças e incluir todas as pessoas indistintamente. Segundo Barreto (2011): "essas práticas discursivas, naturalizadas, atingem o status de 'senso comum', contribuindo para a hegemonia de determinada representação ou prática social. (p.14)". Esse modo de funcionamento do discurso viabiliza a associação direta entre a inserção de TDIC no espaço escolar com a diminuição de desigualdades sociais. Nesse processo, as causas estruturais de produção das desigualdades permanecem silenciadas.

Ainda sobre o mesmo enunciado, cabe relatar que ele é constituído por sentidos contraditórios, ou seja, se por um lado é possível identificar certo reconhecimento das discriminações inerentes às estratificações sociais baseadas na classificação por cor, classe

social, gênero etc; por outro identificamos uma tentativa de equacionar injustiças oriundas desse processo, via acesso às TDIC. Nessa direção, os sujeitos são interpelados a adquirirem aptidões que lhes permitam a inclusão no mundo digital, tendo em vista o seu pertencimento à sociedade.

O sentido de inclusão, cravado no discurso, aponta em duas direções, a saber: o de uma inclusão baseada na democratização, propondo o aumento da participação dos sujeitos em decisões tomadas em sociedade; a outra baseada no acesso aos equipamentos, voltada à adaptação dos estudantes às novas condições de sociabilidade ensejadas pelas TDIC. Conforme contido no enunciado:

> **O acesso à informação é imprescindível para o desenvolvimento de um estado democrático**. Uma nova sociedade jamais será desenvolvida se os códigos instrumentais e as operações em redes **se mantiverem** nas mãos de uns poucos iniciados. É, portanto, vital para a sociedade brasileira que a maioria dos indivíduos **saiba operar** com as novas tecnologias da informação e valer-se destas para resolver problemas, tomar iniciativas e se comunicar. (PROINFO, 1997, p. 02) [grifos nossos].

No enunciado, é possível detectar a contradição existente entre o sentido do acesso e da democratização disputando espaço no discurso. Desse modo, destacamos duas principais formações discursivas no enunciado em questão. Na primeira, os autores associam o acesso à informação à democratização, sugerindo que o contato com conteúdos propicia a construção de uma sociedade mais democrática. Nesse ponto, acentua-se a importância dos computadores como agentes de transformações sociais. Já na segunda formação discursiva que corresponde a defesa do uso das TDIC na educação, detectamos a idealização das ações que podem ser desencadeadas por esses recursos, lançando a ideia de um determinismo tecnológico.

Os discursos positivos gerados em decorrência da experimentação dos recursos tecnológicos são previstos no enunciado, a exemplo: "É, portanto, vital para a sociedade brasileira que a maioria dos indivíduos saiba operar com as novas tecnologias da informação." (PROINFO, 1997, p.02). Essa constatação explicita, além dos aspectos já sublinhados, que o discurso é baseado em abstrações que jogam para o futuro as possibilidades favoráveis apresentadas pelas TDIC. Isso é resultado da pouca demonstração prática de ações que efetivamente possam servir de exemplo exitoso advindas do uso real das ferramentas. Outro fator que comprova tal situação tem a ver com a organização temporal do enunciado, predominantemente no futuro quando se refere às potencialidades das TDIC. Para

Maingueneau (2013), em uma situação de enunciação,"é 'futuro' o que é colocado como ainda não sendo validado" (p.127).

Desse ponto de vista, as sugestões que apontam para os benefícios trazidos pela utilização das TDIC são constituídas por juízos de valores que, na época de formulação do documento, não haviam sido experenciadas. Desse modo, não encontrando sustentação em exemplos práticos, o discurso busca convencer os leitores por outros subterfúgios, como o efeito evidência da importância das TDIC em sociedade e, consequentemente, nas escolas, enquanto desencadeadoras de novas oportunidades educacionais e sociais.

Ao mesmo tempo em que buscam lançar um efeito evidência a respeito da necessidade da presença das TDIC, os autores apontam, através do jogo estabelecido entre o dito e o não dito, que é fonte de preocupação o fato de uma reduzida parcela da população tirar proveito da linguagem tecnológica, conforme ilustrado no recorte: "Uma nova sociedade jamais será desenvolvida se os códigos instrumentais e as operações em redes se mantiverem nas mãos de uns poucos iniciados." (PROINFO, 1997, p.02). Nesse ponto, entendemos que os autores indicam a existência de uma condição já vivenciada de desigualdade no acesso às TDIC, na qual uma parcela pequena da população usufrui dos recursos enquanto outra parte é marginalizada desse processo. As condições de produção da desigualdade evocada é silenciada e os autores buscam artifícios para não escancararem a conjuntura complexa na qual as questões mencionadas se amarram.

A menção velada aos privilégios de determinados segmentos da sociedade aponta para a concepção de democratização que não se restringe exclusivamente à posse de equipamentos, mas que também deve levar em conta as desigualdades sociais. Warschauer (2006) afirma que o acesso às TDIC é estratificado por raça, renda e educação, assim: "os graduados em curso superior com alta renda apresentam um índice de acesso à Internet quinze vezes maior do que as pessoas com baixa renda que abandonaram o ensino médio". (p.85).

Em um estudo elaborado pelo autor , tomando por base o cenário estadunidense**,** ficou comprovado que, naquele país, negros e hispânicos possuem menos acesso à informática e a Internet do que estadunidenses brancos. Essas diferentes condições de acesso nos permitem entender que a inserção de TDIC proposta pelo governo não atinge a todos da mesma maneira e não é capaz de dissolver as injustiças sociais, muito menos a exclusão social.

De igual modo, o cenário descrito também nos ajuda a refletir sobre a manifestação da colonialidade a partir do racismo, limitando a apropriação das TDIC por grupos sociais que carregam em seus traços físicos as expressões das negações instituídas pelo discurso colonial.

### 3.2.2 Proporcionar Formação Profissional

Identificamos na discursividade do *corpus* a presença do discurso referente às funcionalidades das TDIC para o mercado de trabalho. Importa dizer que esse discurso manifesta-se nos três documentos analisados, demonstrando a filiação da Política de Informática na Educação ao discurso neoliberal. Nessa direção, as TDIC são apresentadas nos documentos como passaporte de ingresso ao novo mundo do trabalho mediado por recursos tecnológicos. Existe uma predominância de enunciados que associam a presença de TDIC nas escolas à colocação no mercado, indicando que a produtividade e o desenvolvimento econômico são cada vez mais dependentes do desenvolvimento científico-tecnológico.

Assim, os discursos são produzidos tomando por referência o contexto social neoliberal, povoado por imperativos da lógica economicista, que coloca o desenvolvimento do mercado acima dos interesses das grandes massas, sobretudo as mais empobrecidas. Ademais, difunde-se a mensagem que o sistema capitalista é bom e capaz de produzir a existência de todos os sujeitos, desde que esses estejam satisfatoriamente capacitados. De acordo com Alejandro Moreno (2005, p.90): "Desse lugar, desses grandes centros, vem-nos a mensagem que se supõe salvadora: não se trata de mudar o sistema mas de capacitar a população para que se integre, se inclua nele."

O apelo à formação profissional dos alunos da escola pública ecoa nos documentos, apresentando-se como um dos principais objetivos a serem executados pelas escolas, uma vez que as transformações sociais engendradas pelos recursos tecnológicos demandam novos perfis profissionais e atualização constante por parte das instituições escolares. Nessa direção, o discurso realça o contexto de mudanças oriundas do desenvolvimento tecnológico para justificar a necessidade de inserir as TDIC no processo pedagógico. Como exemplo temos o enunciado:

> Os avanços tecnológicos trazem consigo mudanças nos sistemas de conhecimento, novas formas de trabalho e influem na economia, na política e na organização das sociedades. São responsáveis pelas principais características do modus operandi da "aldeia global": internacionalização da produção, globalização das finanças, mudança internacional do trabalho, movimentos migratórios do Sul para o Norte e competição ambiental. (PROINFO, 1997, p.01).

Do ponto de vista ideológico, o enunciado sugere que as TDIC são determinantes dos processos que também estão enredadas. Isto é, o desenvolvimento tecnológico, sobretudo aquele relacionado à divulgação e ao processamento de informações, é um dos desdobramentos das mudanças ocorridas na sociedade desde a época pós-industrial. O que

significa dizer que são atribuídas às TDIC as responsabilidades por todas as transformações elencadas no enunciado, silenciando que elas também são condicionadas pelas transformações que produzem. Nesses termos, Barreto (2011) alude que os recursos tecnológicos assumem o papel de elemento básico a ser incorporado em qualquer política educacional atenta às demandas sugeridas pela "aldeia global".

O enunciado destacado anteriormente nos faz pensar também a respeito do escanteamento das questões pedagógicas na discursividade do ProInfo (1997). Isso ocorre porque o documento, ao mobilizar exemplos das transformações ensejadas pelas TDIC, mobiliza, majoritariamente, questões relacionadas ao mercado, tais como: *"*[...] internacionalização da produção, globalização das finanças, mudança internacional do trabalho [...]" (p.01). Para Oliveira (2001), trata-se, portanto, de defender a presença das tecnologias na sala de aula a partir da subordinação da educação ao modelo de trabalho valorizado na sociedade capitalista.

Nessa direção, as instituições escolares passam a ter como objetivo central de sua prática a formação dos alunos para utilização das tecnologias utilizadas nos setores produtivos. Nesse sentido, a qualificação é significada como meio de assessorar os sujeitos em busca de colocação no mercado de trabalho. Delineia-se, assim, um perfil de trabalhador a ser formado pelas instituições escolares, tomado como indispensável à manutenção do sistema econômico vigente. A título de exemplo, destacamos:

> É, portanto, vital para a sociedade brasileira que a maioria dos indivíduos saiba operar com as tecnologias da informação e valer-se destas para resolver problemas, tomar iniciativas e se comunicar. [...] E o locus ideal para deflagrar um processo dessa natureza é o sistema educacional, o que torna indispensável, como ação de governo, dar continuidade a informatização da escola pública, acompanhada pela capacitação dos recursos humanos envolvidos. (PROUCA, 2011, p.05).

Logo na primeira frase identificamos, uma vez mais, a responsabilidade pelo desenvolvimento da sociedade brasileira ser colocada na conta dos sujeitos privilegiados pelo Prouca (2007). Nesses termos, o enunciado sedimenta sentidos, sugerindo que a melhoria da sociedade brasileira não só depende da modernização tecnológica, como também depende da disposição dos sujeitos em adquirir os requisitos que lhes permitam contribuir com o desenvolvimento social. A utilização do termo "vital" no enunciado presume um enraizamento das TDIC nas práticas sociais, induzindo que a proposta de informatização da escola pública, apresentada no Prouca (2007), se afirme como fundamental e indispensável ao pleno funcionamento da educação. De acordo com Wrobel (2012):

> Podemos dizer que a proposta que se apresenta [...] para a instituição escola acontece a partir de um modelo social dado pela sociedade capitalista em que nos encontramos, em que as TICS estão como ponto de articulação entre o sujeito, a sociedade e o mercado. (p. 69).

Em outros termos, a sociedade capitalista fornece o cenário enunciativo de onde os discursos são proferidos e preenchidos de significados naturalizados pela ação da ideologia. Nessa direção, a ideologia predominante na sociedade nos tem a dizer que o modelo econômico capitalista, que cultua o "deus mercado", apresenta-se como uma estrutura de possibilidades e não como um regime de dominação. Nesses moldes, segundo Coronil (2005): "resultados como a marginalização, o desemprego e a pobreza aparecem como falhas individuais ou coletivas, e não como efeitos inevitáveis de uma violência estrutural". (p.58 e 59).

Por último, destacamos que a expressão "recursos humanos" ratifica a filiação do discurso à ideologia mercadológica predominante na sociedade. O termo "recursos", exportado das teorias administrativas, tende a objetificar os profissionais que atuam na inserção de TDIC nas escolas como objetos, significando-os a partir de uma visão técnica aplicada às linhas de produção industriais. Nesse ponto, encontramos a transferência do discurso econômico para as políticas endereçadas às instituições escolares. Para Barreto (2011): "São muitos os discursos de organismos e corporações sobre as TDIC, pensando a educação como um mercado em promissora expansão. São várias as propostas políticas que os traduzem mais ou menos fielmente." (p.356).

Nessa conjuntura, a produção e o uso intensivo de conhecimentos são amplamente estimulados como forma de propiciar a criação de novos produtos e serviços que possibilitam a reprodução do capital. Como podemos verificar no enunciado do Livro Verde (2000):

> O ponto de partida é a adoção, por parte do poder público e da iniciativa privada, de mecanismos de incentivo e financiamento para a incorporação de novos conhecimentos relacionados com a geração de negócios e para o surgimento de idéias (sic) e de projetos inovadores, com apoio efetivo ao seu desenvolvimento. (p.06 e 07).

A expressão *"novos conhecimentos*" se inscreve com o sentido de deslocamento, propondo outras possibilidades de construção e apropriação do conhecimento. A partir do enunciado, identificamos produções de sentidos que remetem à defasagem da base científica-tecnológica nacional, primordialmente no que compete aos setores produtivos, sugerindo como solução o incentivo e o financiamento na área, apelando para a incorporação de novos

conhecimentos. Podemos deduzir, então, que a incorporação do conhecimento implica em consumir algo já instituído, deixando de ser estimulada, portanto, a possibilidade de criação e desenvolvimento de conteúdos/ saberes/ produtos baseados nas especificidades locais.

A inovação sugerida no enunciado relaciona-se à adoção de práticas inovadoras a serem seguidas. O papel da sociedade brasileira nesse panorama parece ser o de consumir inovações e não introduzi-las. Nesse sentido, Souza (2011) adverte sobre a importância de redimensionar o conceito de inovação nos países periféricos, de modo que ele não seja restringido à transferência ou à compra de tecnologias produzidas em países centrais. A escolha entre um sentido e outro não acontece necessariamente de modo aleatório ou intencional, dependendo, entre outros aspectos, da relação das diferentes memórias presentes na formação discursiva com a exterioridade do texto.

No caso em questão, o enunciado se inscreve em uma posição ideológica em que os sentidos predominantes advêm do discurso neoliberal. Com isso, os sentidos apontam para caminhos possíveis de significação em função de sua materialidade que, ao mesmo tempo em que permite certos sentidos, interpela outros. Para Mariani (2006): "o texto sempre solicita alguns sentidos e define outros, trabalhando o espaço simbólico em várias direções". (p.32).

Diante do exposto, os sujeitos aderem a esse discurso, entre outros motivos, tanto pela força hegemônica neoliberal, quanto pelo desejo de pertencer ao "mundo de maravilhas" prometido pelo discurso tecnocientífico. Nas palavras de Sarian (2012, p. 148): "[...] o processo de identificação ideológico, produzido pelo institucional, ao qual o sujeito é submetido, produz efeitos tão contundentes que o ritual parece não ter espaço para falhar". Nessa situação, a realidade apresentada no discurso parece ser a única possível.

Cabe ressaltar ainda que o incentivo à produção de "novos conhecimentos" surge dentro de expectativas funcionais à geração de negócios, priorizando as formas de conhecimento úteis ao mercado. Nesses moldes, o conhecimento é um produto que serve ao contexto no qual foi criado. Dessa maneira, refletimos com Pêcheux (2014a) que as demandas aplicadas a um produto determinam de uma só vez não somente a produção do objeto (no nosso caso o conhecimento), mas também a forma pela qual ele será consumido. Assim, o Livro Verde (2000), na mesma medida em que estimula a criação de novos conhecimentos, estabelece, a priori, o destino da aplicação desses conhecimentos.

As funcionalidades que as TDIC assumem na estruturação do mercado global são amplamente condicionadas pela organização social que ajuda a definir os lugares de cada sujeito não somente no mundo do trabalho, mas também na sociedade de modo mais geral. A

sociedade no panorama atual caracteriza-se por um alto teor segregativo; que sugere disputas por lugares socias. Daí advém os diversos discursos que orientam os sujeitos a investirem em sua formação, adquirindo as condições necessárias para garantir sua empregabilidade. Conforme exposto no enunciado:

> É fundamental, portanto, que exista no Brasil uma base científico-tecnológica com capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma cadeia de competências ampla e diversificada, suportada em um contingente de recursos humanos altamente qualificados. (LIVRO VERDE, 2000, p.83).

Assim, os sujeitos são colocados diante da escolha de investirem em sua formação ou manterem-se alheios às possibilidades que o discurso institui como indispensáveis para a sua vida. Essa formação discursiva é sustentada em uma conjuntura histórica-social, que é resultado das condições de produção do conhecimento como forma de poder. Conforme exposto no enunciado, uma necessidade é instituída não só com a finalidade de posicionar sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de estabelecer os interesses de cada um para manterem-se filiado às regras que compõem o jogo econômico.

Seguindo essa linha de raciocínio, o discurso institui um sistema com forte coerência interna, no qual a base científico-tecnológica sustenta o sistema produtivo, proporcionando-lhe mais eficiência e capacidade de geração de lucros. Dessa perspectiva, esse sistema é concebido como o único possível e pensado, isto é, como a única forma de vida econômica e política posta à disposição da humanidade no atual momento da história. Nas palavras de Moreno (2005):

> Quem pensa a partir deles não tem outras possibilidades de elaborar conhecimento sobre o que é externo e sim nos termos do sistema. Não pode ver o externo como externo, simplesmente outro, não relativo ao sistema, mas como excluído. Desta perspectiva, os excluídos do sistema são chamados ou à inclusão ou ao desaparecimento lento ou acelerado, imediato ou tardio, não à sobrevivência como externos, como alteridade radical. (p.89)

Conforme exposto, inferimos que a exigência da criação de uma base científico-tecnológica no Brasil funciona no discurso estabilizando o sentido da necessidade de incorporação das regras que estruturam a sociedade atual. Assim, institui-se também que a não incorporação às regras do sistema cria um contingente de excluídos, em situação de vulnerabilidade, porque não demonstram capacidade de atender às novas demandas.

Ressaltamos que, pelo efeito de pré-construído presente no enunciado ao afirmar a necessidade de existência de uma "base científico-tecnológica com capacidade de gerar

conhecimentos...” (LIVRO VERDE, 2000, p.83), sugere-se a não existência desses requisitos no Brasil. Assim, o governo implicitamente assume uma defasagem sem que se dê tempo para pensar sobre ela e apresenta novos arranjos a serem colocados em prática a partir da situação apresentada.

A construção “recursos humanos altamente qualificados” (LIVRO VERDE, 2000, p.83*)* classifica os sujeitos a partir de conceitos oriundos do discurso administrativo-empresarial. O termo “recursos humanos”, por exemplo, inscreve os sujeitos em uma perspectiva puramente técnica, comparando-os a um espécime de matéria-prima a mais, necessário aos setores produtivos. Essas formulações, conforme indica Barreto (2009):

> [...] traduzem uma concepção de formação baseada no desenvolvimento de competências com o uso maciço das TIC, ampliando o oferecimento de cursos à distância, e chancelada em avaliação nacional, triangulando um modelo conformado para atender à “sociedade da informação”, no contexto de uma “economia do conhecimento” [...] (p.125).

Diante do exposto, o panorama mencionado, fortemente condicionado pelos anseios do mercado, é introduzido nas escolas, sobretudo através de políticas verticais que buscam moldar as instituições escolares, muitas vezes, a partir de interesses externos a elas. Em situações desse tipo não é de se estranhar que as escolas sejam interpeladas pelo discurso social predominante e tenham sua eficiência atrelada à capacidade de responder às demandas que lhe são apresentadas. A título de exemplo, mencionamos o seguinte enunciado, recortado do documento do ProInfo (1997):

> O modelo tecnológico disponibilizado pelo MEC para a rede pública de ensino, deverá ser o mais próximo possível do predominante nas organizações informatizadas do Brasil, pois estas constituem importante fatia do mercado de trabalho dos egressos das escolas públicas. (p.09).

Identifica-se no enunciado que existe no documento um imaginário a respeito dos tipos de postos de trabalho a serem ocupados pelos alunos oriundos das escolas públicas, de modo que o modelo tecnológico disponibilizado para a escola pública é condizente com os postos de trabalho que poderão ser ocupados pelos alunos. Diante das formações ideológicas predominantes na discursividade do ProInfo (1997), detectamos que o modelo tecnológico disponibilizado pelo MEC refere-se ao conjunto de ações propostas pela política que levam em conta a formação dos alunos para o desenvolvimento das competências exigidas pelo mercado de trabalho.

A título de exemplo, Frigotto e Ciavatta (2003) mencionam que no fim da década de 1990, época de formulação do ProInfo (1997), Maria H. Guimarães Castro, a então secretária do Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC) e diretora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), responsável pela Avaliação Nacional do Ensino Superior (Lei nº 9.131, o "Provão"), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), declarou que as competências a serem avaliadas na educação deveriam ser aquelas consideradas desejáveis pelos empresários.

O exemplo mobilizado, além de ratificar a subordinação das políticas educacionais ao sistema econômico, ilustra também a rede de filiações de sentidos no qual os discursos se inserem, sendo, simultaneamente, agente e produto do contexto no qual estão inseridos. Nessa direção, de acordo com Höfling (2011), a política educacional é pensada de maneira descentralizada em articulação com a iniciativa privada, a fim de preservar os interesses do mercado.

Dante do exposto defendemos que os discursos presentes nos documentos apresentam entre outros fatores: ranço colonial, alinhamento ao mercado externo e filiação ao neoliberalismo.Tais condicionantes se pautam em um ajustamento dos sujeitos aos mecanismos de poder que atingem os campos da divisão do trabalho, inaugurados com o processo de colonização da América, conforme explicado em outro momento do texto. Esse cenário produziu formas de controle dos indivíduos e de suas relações, formas de inclusão-exclusão e formas de individualização, injunções que, naturalizadas, produzem o sentido de que a escolarização é a condição para se chegar a uma vida melhor. Assim, o sujeito é valorizado a partir do momento em que se insere na cadeia produtiva, isto é quando ele assume uma colocação no mercado de trabalho.

### 3.2.3 Modernização da Formação dos Alunos

Com a análise dos documentos do ProInfo (1997), Livro Verde (2000) e Prouca (2007), verificamos que uma das finalidades para inserção de TDIC na escola pública refere-se à instituição de reformas no setor educacional, via tecnologias. Nessa linha de raciocínio, os textos oficiais constituíram discursos pautados na valorização da informatização do sistema escolar como meio de melhorar o desempenho intelectual dos alunos e propor reformas ao setor educacional. Desta feita, averiguamos que a inserção difundida nos discursos

compromete-se, basicamente, com a garantia do acesso aos recursos tecnológicos de modo a alinhar as escolas aos novos protocolos criados com/pelos avanços científico-tecnológicos.

Nesse sentido, observamos discursos com objetivo de promover transformações que contribuam com o desenvolvimento pessoal dos sujeitos de modo a prepará-los para sua inserção na cultura geral. Desse modo, identificamos no *corpus* aspectos relacionados às competências a serem adquiridas com a utilização das TDIC, dentre as quais encontramos em maior relevância aquelas relacionadas às práticas que promovem inovação, processamento de informações e aumento da produtividade.

Os enunciados que tratam das habilidades propostas aos estudantes expressam os usos considerados válidos para o público atendido na escola pública. Nessa direção, o discurso expressa aquilo que é considerado útil aos sujeitos, tendo em vista sua função na sociedade. Entendemos que as especificações relacionadas aos usos das TDIC por parte dos estudantes da escola pública são condicionadas por um imaginário construído socialmente a respeito da formação que é possível de ser ofertada por essa instituição.

A escola pública é marcada no discurso social como sendo fragilizada, orientada à formação das parcelas menos favorecidas da população. De acordo com Saviani (2002), as instituições escolares foram contaminadas por uma concepção de educação compensatória, atribuindo-lhes a responsabilidade de equalizar as diferenças sociais, ou disciplinar a pobreza, conforme sugerido por Oliveira (2005).

Diante do exposto, foi possível constatar que as habilidades propostas aos alunos inscrevem-se em um cenário enunciativo composto por concepções sedimentadas a respeito da formação que pode ser possibilitada pelas escolas públicas. No que se refere às competências sugeridas, destacamos o sentido de inovação.

O termo "inovação" mobiliza uma memória discursiva que apresenta o novo como algo bom, desejável, aprimorado. Desse modo, averiguamos ao longo da análise que na discursividade do *corpus* os programas são significados no âmbito da inovação, da atualização e da modernização, enfim, na produção de um discurso sustentado pela ideia de novo, à medida que apresenta à educação escolar os "novos" desafios lançados através da Sociedade da Informação. Conforme esboçado nos recortes a seguir:

> O Projeto UCA deverá ser executado se articulando e integrando a projetos e iniciativas já implantadas pelos Governos Federal, Estadual e Municipal, assim como **alavancar ações públicas transformadoras** na área educacional e social, no que concerne à aprendizagem dos estudantes e aos processos de inclusão digital (PROUCA, 2007, p.15). [grifos nossos].

> [...] a evolução tecnológica vem afetando não apenas os processos produtivos, mas também as formas organizacionais, as relações de trabalho e a maneira como as pessoas constróem o conhecimento e requerem um novo posicionamento da educação (PROINFO, 1997, p.02).

> [...] *educar* em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. (LIVRO VERDE, 2000, p.45).

Os excertos desenvolve a ideia de que a sociedade requer novas habilidades do sujeito, apresentando um apelo ao movimento de transformação iniciado pela informática. A adesão propagada aos recursos tecnológicos projeta-se como sendo benéfica aos sujeitos que precisam se engajar no novo patamar social. Destacamos alguns pontos do enunciado extraído do Livro Verde (2000) para melhor compreendermos os processos de significação presentes na discursividade apresentada.

Ressaltamos que o enunciado estrutura-se convocando os sujeitos a engajarem-se na mudança a ser feita na educação, de modo a atender às novas linguagens utilizadas na lida com as TDIC. Nesse contexto, o documento apresenta a Sociedade da Informação como algo consolidado, que requer o auxílio da educação para formar os estudantes, tendo em vista as demandas produzidas pela linguagem da informática. As estratégias educacionais desse modelo de sociedade são associadas a significantes como competitividade, produtividade e empregabilidade, guiadas pela ênfase nas habilidades e competências para a empregabilidade. Observamos no enunciado o sentido instrumental atribuído ao acesso aos recursos tecnológicos, sobretudo se atentarmos para o modo de funcionamento dos seguintes termos: “treinar”, “atuar”,“operar” e “aplicar”.

De acordo com o recorte exposto anteriormente extraído do Livro Verde (2000, p.45): “trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços”**,** o documento aponta que as competências a serem desenvolvidas precisam ser amplas a ponto de permitir a atuação na produção de bens e serviços. Isto é, o desejo de inovação previsto no Livro Verde (2000) aponta para uma boa atuação dos estudantes no sistema produtivo. De acordo com Souza (2011), em países denominados periféricos, como o Brasil, o conceito de inovação é limitado, restringindo-se à apropriação de conhecimentos operacionais para utilização das tecnologias.

O discurso da inovação, ao silenciar as desigualdades estruturais vivenciadas na sociedade brasileira, ofusca os efeitos negativos produzidos pela reduzida capacidade de geração e produção de inovações, o que acentua a dependência do Brasil em relação aos países que as promovem. “A inovação, a qualidade, a excelência... fazem parte da ideologia invisível do discurso neoliberal, uma espécie de ladainha mercantil ou vulgata econômica que afeta todos os demais discursos [...].” (APARICI, 2012, p. 242).

De volta ao enunciado do Livro Verde (2000), identificamos que ele evoca as competências ditadas pelas grandes corporações para contratação de mão de obra, tornando-se um expoente de outras passagens do documento nas quais tivemos a impressão de ler algum manual de gerenciamento empresarial, tamanha a influência que o contexto produtivo impõe sobre o documento. Justificamos tal assertiva pela identificação de termos oriundos do discurso econômico como “produção”, ou pelas menções diretas atribuídas à necessidade de formar para atender às exigências do mercado. Para Oliveira (2001):

> Não se pode desconsiderar que as estratégias culturais e educacionais do novo capitalismo envolvem a construção de novas subjetividades, na formação de novos trabalhadores que não apenas demonstrem novos requisitos de qualificação, ou novas competências, mas que sejam viáveis segundo valores e objetivos do estágio atual de acumulação do capital. Dentro disso, os novos recursos e meios tecnológicos, no âmbito das práticas didático-pedagógicas, estão relacionados, também, com processos de mobilização de subjetividades. (p.103).

Em outros termos, o discurso da inovação remete à tentativa de produção de (novas) subjetividades habituadas aos objetivos e valores da nova dinâmica social ensejada pelas TDIC. Nessa linha de raciocínio, são propagadas vantagens do acesso às tecnologias expressas em promessas de futuro promissor em face de plena utilização dos recursos informacionais. Esse apelo toca fundo nas classes menos favorecidas que, diante de suas condições adversas, apegam-se às possibilidades salvacionistas atreladas às TDIC. Diante do exposto, Tfouni, Monte-Serrat e Chiaretti (2011) indicam que os interlocutores interpretam determinado enunciado dentro da intercambialidade proporcionada pelo interdiscurso, manifestada através de identificações demonstradas pelos sujeitos com os sentidos proferidos.

O documento vale-se de situações que tenham sentido para os interlocutores-alvo, a exemplo da ideia de melhoria nas condições de vida a partir da apropriação dos recursos tecnológicos. Dessa forma, por meio da mobilização de dada conjuntura sócio-histórica, o enunciado destacado anteriormente remete a situações interpretáveis pelos sujeitos aos quais se dirige, apresentando a inserção na Sociedade da Informação como requisito para o aprimoramento da vida em sociedade. Nesse ponto estimula-se também a apropriação do

sentimento de pertença à sociedade, pois as benesses sugeridas pelo uso das TDIC fazem sentido se o sujeito desejar inserir-se no contexto social. Para Orlandi e Ferreira (2014), é necessário, portanto, que o sujeito deseje inserir-se e permanecer dentro da sociedade, adquirindo as características que lhe permita fazer parte de um todo já constituído.

O modo hegemônico de produção da vida em sociedade produzido com a colonialidade é atualizado pela memória discursiva, de tal maneira que continua existindo um padrão de modelo social que dita regras. Vinculando tais prerrogativas com o enunciado destacado, inferimos que o apelo realizado visando à inclusão dos sujeitos na sociedade da informação sustenta-se em um pré-construído, estruturado na ideia de submissão a um modelo societal já instaurado. Essa situação, por sua vez, funciona ideologicamente conferindo aos sujeitos uma verdade, a saber: a de buscar meios de não ficarem excluídos da sociedade.

Diante do exposto, identificamos a presença da colonialidade do ser atuando junto à ideologia na conformação dos sujeitos para internalizarem as prescrições sugeridas nos documentos. Assim, a sugestão de inserir TDIC nas escolas é acompanhada de intenções de formar o sujeito visando sua modificação para atender demandas apresentadas pela Sociedade da Informação. Desse modo, defendemos que a colonialidade do ser se faz presente na forma como o discurso governamental se autoriza a sugerir transformações no modo de existência das pessoas, naturalizando a necessidade de pertencimento aos protocolos sociais ensejados pelas TDIC.

Segundo Quijano (2000), a lógica colonial inaugurou a constituição de novas subjetividades não só individuais, mas também coletivas. Portanto, ela sugere a adequação dos sujeitos a determinados padrões produzidos em sociedade, de tal maneira que características distoantes do protótipo comum são consideradas inapropriadas e/ou são combatidas. Fato observado no corpus em questão, no qual a não apropriação da linguagem tecnológica é considerada um fator fora dos padrões aceitáveis . A colonialidade do ser, nesse ponto, atua na (con)formação de novas subjetividades, buscando adesão por parte dos sujeitos às exigências da cultura digital.

Enfatizamos que se lida de forma contraditória com a natureza atribuída à tecnologia na discursividade dos documentos. As TDIC são significadas como meio de alcançar avanços sociais, associados ao desenvolvimento do mercado. Ao mesmo tempo, em que possibilitam a assunção de práticas criativas, baseadas no princípio da autoria e do compartilhamento de informações. Conforme podemos observar no seguinte enunciado:

> Formar o cidadão não significa "preparar o consumidor". Significa capacitar as pessoas para a tomada de decisões e para a escolha informada acerca de todos os aspectos na vida em sociedade que as afetam, o que exige acesso à informação e ao conhecimento e capacidade de processá-los judiciosamente, sem se deixar levar cegamente pelo poder econômico ou político. (LIVRO VERDE, 2000, p.45).

Inicialmente, o enunciado propõe um rompimento com um sentido já estabilizado no qual a formação é associada à preparação de consumidores. Nesse ponto, identificamos um posicionamento contrário àquele que é amplamente veiculado no *corpus,* ampliando o sentido atribuído à formação. Podemos notar que o enunciado inicia-se com uma negativa. No jogo da negação, segundo Pêcheux (2014b), duas representações são colocadas em relação marcando a separação de uma em relação à outra. Ao marcar um posicionamento sobre as finalidades da prática formativa, o enunciado indica a ruptura com sentidos que têm o discurso neoliberal como aporte. Desta feita, retoma-se sentidos inscritos na memória discursiva a fim de refutá-los, estabelecendo outras possibilidades de interpretação.

No enunciado do Livro Verde (2000) também identificamos a conjunção de sentidos contrários a respeito da ideia de inovação. Por um lado, detectamos termos que investem na relação entre inovação e transformação como "criação"; por outro lado, a inovação é associada a sentidos, digamos, mais restritos. No primeiro exemplo, presente no enunciado acima, o termo "criação" referencia o incentivo ao princípio da autoria nos sujeitos, já que o processo de criação está totalmente alinhado à mobilização de muitos saberes, tendo em vista a criação de algo novo.

Na segunda frase do enunciado**,** encontramos o sentido de formação presente nos seguintes termos: "Significa capacitar as pessoas para a tomada de decisões e para a escolha informada [...] o que exige acesso à informação e ao conhecimento e capacidade de processá-los judiciosamente, sem se deixar levar cegamente pelo poder econômico ou político" (LIVRO VERDE, 2000, p.4). Nesse excerto averiguamos sentidos contrastantes em relação ao discurso predominante no *corpus.*

O não dito materializado no enunciado aponta que os indivíduos não estão capacitados para a tomada de decisões, fato utilizado como justificativa para ampliar o acesso à informação e chamar a escola para forjar uma aproximação com essa realidade. De igual maneira, o não dito sugere que as pessoas são influenciadas pelo sistema político e econômico de modo a cegá-las. Nessa direção, defende-se a formação para além dos ditames mercadológicos, tendo em vista maior empoderamento dos sujeitos para resolverem as questões que lhes tocam. O acesso à informação é tido como mola propulsora de novas práticas mais democráticas de convívio social.

Aparici (2012) adverte que os meios digitais se caracterizam por serem bidirecionais e estabelecerem um modelo de comunicação horizontal e interativo. Os usuários de tais dispositivos, articulados em torno da rede, podem produzir suas próprias mensagens e compartilhá-las em tempo real. A aceleração dos processos de comunicação, ao mesmo tempo em que permite a democratização do acesso a informações, também dissemina valores culturais e de mercado impostos pelas culturas hegemônicas, dificultando, assim, uma reflexão crítica sobre o uso da informação. Para Souza (2011):

> Nesse caso o fato de ter acesso às novas mídias - *Internet*, base de dados, bibliotecas digitais, etc. - não faz do usuário um sujeito capaz de gerar novos conhecimentos. Ou seja, ter acesso às novas tecnologias, saber usar computadores e *Internet*, não significa que o sujeito tenha domínio destas ferramentas, que saiba explorar suas potencialidades, produzir novos conhecimentos. (p. 221).

O acesso aos recursos tecnológicos nem sempre se relaciona com a democratização do saber, por isso é importante insistir na discussão do acesso às TDIC conjugada à produção de conteúdo digital e articulada com os interesses práticos dos mais diversos grupos sociais. Nessa linha de raciocínio, as iniciativas de modernização das escolas via inserção de TDIC são frustradas, uma vez que não são capazes de propor transformações sistêmicas que realmente possam contribuir com a vivência de novos modos de aprender e ensinar com o uso das tecnologias.

Diante do exposto, realçamos que a inserção de TDIC veiculada nos documentos objetiva, primordialmente, possibilitar aquele que seria um primeiro acesso dos estudantes das escolas públicas aos equipamentos, propiciando interações entre esses sujeitos e as tecnologias. Nessa formação discursiva, constatamos que a presunção de que a presença física dos equipamentos opera uma transformação no comportamento dos sujeitos, fator, aliás, reivindicado pelo governo frente às exigências apresentadas pelo contexto mediado pela linguagem digital. O enunciado a seguir ilustra essa afirmação:

> Impactos e efeitos diversos e mudanças se processarão, com certeza, no sistema educacional e na sociedade brasileira. Estudantes e professores de diferentes estratos sociais, regiões e localidades, etnias, gêneros e competências cognitivas **terão acesso a recursos das TIC de modo a elevar a qualidade do processo educacional na rede pública de ensino** (PROUCA, 2007, p.08) [grifos nossos].

Destacamos em negrito o recorte que evidencia o sentido de inserção veiculado e assumido no documento. Isto é, a defesa da ideia que o contato de distintos grupos sociais com os equipamentos tecnológicos é promissor a ponto de promover uma boa qualidade do

ensino. Vários aspectos chamam atenção no referido enunciado, dentre eles a elaboração do efeito de evidência concernente ao aprimoramento do sistema educacional graças à presença das TDIC. Chamamos de efeito evidência a naturalização com a qual as TDIC são apresentadas como elementos desencadeadores de inovações positivas e de transformações no sistema educacional.

O anúncio do uso de recursos das TDIC como meio de aprimoramento da educação produz silenciamentos que escamoteiam a complexidade do processo educativo. Essa situação privilegia determinados sentidos, possibilitando que estes alcancem mais notoriedade que outros; assim, o discurso obtém espaço para instituir suas evidências quanto à eficácia dos recursos tecnológicos no sistema escolar. Dentre as muitas consequências advindas dessa situação, Sarian (2012) adverte:

> [...] a inserção das tecnologias digitais na escola não pode ser dissociada do modo pelo qual ela é apropriada pelos sujeitos da escolarização. Tomar os resultados da inserção da tecnologia na escola numa relação que desconsidera os modos de apropriação desse instrumento é atribuir ao instrumento um sentido que não lhe cabe: o de mudar a relação do sujeito como o conhecimento, no caso em análise, por meio da interação homem-máquina. (p. 163).

Dito de outro modo, não é o acesso aos recursos das TDIC que é capaz de modificar as práticas vivenciadas nas instituições escolares, mas sim o modo de apropriação daqueles. O sentimento de otimismo exagerado nutrido em relação aos efeitos positivos das TDIC, por sua vez, remete aos discursos da ala messiânica, assim considerada pelo fato de seus teóricos atribuírem um valor excessivo ao efeito das tecnologias sobre os sujeitos e as instituições.

Nesse cenário, a *Internet*, componente das TDIC e cuja característica mais destacada é a facilitação da comunicação instantânea, é entendida como o lugar de uma nova forma de democracia direta em grande escala. Assim, os documentos que compõem o *corpus* da pesquisa apoiam-se na vertente messiânica para justificar a importância das TDIC na educação, em busca de obter consenso. Pois, o discurso depara-se com obstáculos para se sustentar caso não obtenha a incorporação, ainda que reivindicatória, de uma maioria que ajude a estabilizar os sentidos postos em questão. Assim, os sentidos se enraízam nas tramas discursivas pela sua circulação, que gera o pré-construído, mobilizado em dizeres futuros pelo interdiscurso, seja para ratificar ou seja para questionar o sentido divulgado anteriormente.

# 4 CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Ao fim deste estudo, nos sentimos no dever de retomar o percurso realizado até aqui, realçando os achados da pesquisa e a constituição dos procedimentos e escolhas que resultaram nas compreensões apontadas. De início, julgamos necessário ressaltar que o trabalho não se encontra totalmente concluído, tendo em vista a impossibilidade de encerrar significados que continuam produzindo sentidos cada vez que retornamos ao material analisado. Somamos a isso o fato da análise realizada não ter contemplado de modo exaustivo as possibilidades analíticas contidas nos dados produzidos. Esse fato ocorreu, sobretudo, em virtude da característica de infinitude própria do discurso, que sempre aponta outras direções a serem exploradas.

Diante do exposto, ressaltamos que o estudo teve como objetivo geral compreender as marcas da colonialidade ccontidas nos discursos de documentos integrantes da política de inserção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação (TDIC) na educação básica. Reiteramos que o objetivo desta pesquisa foi motivado por experiências acadêmicas que nos colocaram diante de práticas de inserção de tecnologias nas escolas públicas. A configuração da política que normatiza tais práticas, focada na distribuição de equipamentos, a falta de apropriação tecnológica demonstrada pelos professores e o aparente improviso que acompanhava as ações desenvolvidas com os computadores despertou a curiosidade de analisar o texto dos programas voltados à inserção de TDIC nas escolas. Diante do exposto, como forma de melhor definir o objetivo da pesquisa nos propomos a investigar se existiam marcas da colonialidade produzindo eco nos documentos do ProInfo (1997), Livro Verde (2000) e Prouca (2007), focamos a análise na formação poposta para os estudantes da escola pública através do uso das TDIC.

Dito de outra forma, buscamos entender quais os interesses que levaram o governo federal a investir recursos na compra e aquisição de equipamentos tecnológicos para as escolas públicas e em que medida tais interesses estavam contaminados pela lógica colonial. Para tanto, tomamos como horizonte de reflexão as contribuições ofertadas pelo campo teórico dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, com o objetivo de acessar a memória discursiva que formulou sentidos a respeito do país e influenciou nos sentidos incorporados aos documentos eleitos para análise.

Nossos objetivos específicos trataram de: compreender as concepções de sociedade, aluno, conhecimento e formação que subjazem aos documentos e analisar o contexto de produção discursiva, bem como a formação para uso de TDIC endereçada aos estudantes da

escola pública. Os objetivos mencionados cumpriram importante papel na obtenção das pistas necessárias para entender as finalidades entremeadas nas tramas discursivas dos textos do ProInfo (1997), Livro Verde (2000) e Prouca (2007).

A construção do *corpus* foi um fator decisivo na pesquisa, não somente pela importância de ser a fonte dos discursos que seriam investigados, mas também porque iniciamos com ele o processo de análise. Nessa direção, recortar os discursos que seriam analisados demandou clareza dos objetivos pretendidos e formulação de critérios para facilitar a identificação do material para compor o *corpus*. Colocamos em relevo também que o levantamento bibliográfico realizado em quatro bancos de dados ajudou consideravelmente no processo de delimitação do corpus da pesquisa.

Nesse processo de análise, refletimos que os discursos contidos no *corpus* foram determinados pelas condições de produção correspondentes ao contexto social brasileiro. Desta feita, localizamos o processo histórico de constituição da sociedade brasileira em busca de entender o contexto de produção discursiva que influenciou na confecção dos documentos tomados como referência no presente estudo. Nesse ponto, a perspectiva teórica dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, a partir das contribuições, entre outros, de Castro-Gómez (2005); Grosfoguel (2008); Mignolo (2008) e Quijano (2000) se mostrou de grande valia para pensarmos sobre o nosso contexto, marcado pelo discurso colonial.

A referida abordagem foi pensada aqui em associação com a Análise de Discurso pecheutiana, diálogo que, até aonde conseguimos alcançar, não encontramos explorado no universo de pesquisas às quais tivemos acesso, nos bancos de dados selecionados. A costura realizada entre AD e Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos constituiu-se em um desafio que julgamos necessário transpor, devido à natureza discursiva do nosso objeto de estudo, alocado em uma realidade impregnada pela lógica colonial.

Tínhamos em mente a suspeita que nossa Política de Informática na Educação não se deu apartada das tramas do discurso colonial, fato, ao nosso ver, reiterado ao longo da pesquisa. As marcas da colonialidade ainda nos parecem atuantes e sustentam uma cosmovisão de mundo eurocêntrica; herdeira do eurocentrismo, a colonialidade incentiva, em nosso espaço investigativo, a formação dos alunos para aprimoramento do modelo econômico vigente, esteado no modelo de acumulação capitalista.

Nessa linha de raciocínio, pensamos a discursividade do *corpus* dentro de um contexto marcado pelos efeitos da colonização, tributário, em muitos aspectos, de imposições elaboradas como forma de erigir um padrão de poder mundial hegemônico até hoje. Dessa

forma, inferimos que a colonialidade se manifesta nos documentos em pelo menos cinco direções, destacadas a seguir em forma de itens:

- A maioria dos países produtores de tecnologias são/foram beneficiários da lógica de dominação imposta pela colonialidade. Esses países possuem autoridade para produzir e propor o consumo dos inventos tecnológicos criados em seus laboratórios;

- As formas de organização social consideradas válidas no *corpus* são atreladas ao *modus operandis* dos países desenvolvidos, de modo que continuam sendo consideradas padrão de referência para os países que almejam desenvolvimento;

- A forma de organização de trabalho continua parasitada pelo modelo de *racialização e racionalização* erigido com o pensamento colonial; assim, os documentos prevêem postos modestos de trabalho para os alunos oriundos de famílias menos abastadas. Nesse ponto acrescentamos o posto restrito ocupado pelo Brasil na Organização Mundial do Trabalho, que é o de exportador de *commodities* primárias com baixo valor de mercado.

- O conhecimento privilegiado é aquele desejável ao desenvolvimento do mercado de trabalho; nesses moldes o conhecimento é costurado a uma racionalidade científica baseada em sua funcionalidade e no valor de mercado que pode adquirir. Nessa linha de raciocínio, conforme defende Rivas (2012)**,** o conhecimento apreciado pelo modelo científico europeu é protegido por leis de patentes, com vista a proteger seu valor;

- O sujeito idealizado nessa lógica é aquele capaz de atender a contento os anseios da sociedade. Isso implica dizer que existe marcado nos documentos um tipo específico de sujeito que precisa ser adequado às exigências da sociedade globalizada.

Os cinco pontos mencionados anteriormente podem ser explicados a partir das formas de colonialidade explicadas por Quijano (2000). Pelos sentidos produzidos e estabilizados através da colonialidade do poder, podemos explicar a organização dos modos de produção da sociedade com suas segregações e desigualdades. Esse tipo de sociedade desigual e dividida influencia a organização da Política de Informática na Educação, pregando que as tecnologias podem ajudar no aprimoramento dessa sociedade, na qual a pobreza é entendida como algo praticamente natural que pode ser superada pela apropriação da linguagem tecnológica. Esse discurso surge como promessa para apaziguar as desigualdades sociais, e é fundamentado em um discurso otimista a respeito da tecnologia.

A colonialidade do saber se texturiza no *corpus* através dos saberes considerados úteis ao desenvolvimento da sociedade globalizada. Nesse caso, o saber responde a um padrão de produção de conhecimento crivado no modelo científico moderno. Na realidade brasileira, de modo mais específico, o conhecimento privilegiado é restrito aos saberes funcionais ao desenvolvimento do mercado de trabalho. Dessa maneira, o conhecimento é significado como um bem descartável, tendo sua importância intimamente atrelada aos benefícios que pode propiciar ao aprimoramento dos meios de produção. Assim, o conhecimento considerado válido na Sociedade da Informação é o conhecimento tecnocientífico que permita aos sujeitos o manejo das ferramentas tecnológicas hoje disponíveis.

A colonialidade do ser revela-se, sobretudo, nas indicações propostas para a formação dos alunos pautada na aquisição de habilidades tecnológicas, na superação da pobreza crônica e na responsabilização do sujeito pela melhoria de suas condições de vida. Assim, existe a concepção de que o aluno é um ser em falta, carente. Não podemos deixar de expressar que os documentos também abrem espaço para o contraditório. Existe de modo menos intenso o desejo de viabilizar experiências mais emancipatórias com o uso das TDIC, nas quais os alunos possam, a partir de seus interesses, apropriarem-se das tecnologias visando seu próprio bem.

As inferências descritas constituíram-se como resultado do diálogo produzido entre os Estudos Pós Coloniais Latino-Americanos e a AD. Graças a isso, acessamos o modo de funcionamento dos discursos, entendendo que os textos analisados são compostos também por sentidos estabilizados  desde a época da colonização. Nessa direção, a análise empreendida dos sentidos de sociedade, de conhecimento, de aluno e de formação nos apresentou marcas do discurso colonial. A sociedade encontra-se submetida às exigências de agentes externos. O conhecimento legitimado é funcional ao mercado. O aluno é significado a partir de seus déficits sociais, econômicos, culturais, entre outros. A formação proposta é baseada na apropriação técnica das TDIC acima de possibilidades de usos autorais e criativos. Tais sentidos não excluem a possibilidade de coexistência de outros sentidos também relacionados a sociedade, o conhecimento, o aluno e a formação.

Essa conjunção de fatores ofereceu-nos pistas importantes para identificar sentidos que muitas vezes se encontram camuflados nas ideologias. Diante do exposto, foi possível identificar três finalidades, presentes na discursividade dos documentos, que orientaram a inserção das TDIC na rede básica de ensino público, são elas: promover a inclusão digital; incentivar a formação profissional; e modernizar a formação dos alunos. Vale ressaltar que,

provavelmente, existem outras finalidades produzindo sentidos nos documentos, entretanto, nosso gesto analítico, instrumentos utilizados e procedimentos adotados desembocaram nessas três finalidades.

A primeira finalidade: promover a inclusão digital é algo que aparece de modo frequente no texto. Ainda que nos documentos do ProInfo (1997) e do Livro Verde (2000) não apareça especificamente o termo *inclusão,* sua presença é identificada nos sentidos que estabilizam a necessidade de inserir tecnologias nas escolas. No ProInfo, por exemplo, a menção à inclusão caracteriza-se pela disponibilidade de laboratórios de informática para acesso às TDIC, sobretudo por sujeitos de menor poder aquisitivo. No caso do Livro Verde (2000), a inclusão digital aparece como meio de inserir os sujeitos nas novas dinâmicas sociais ensejadas pelas TDIC, com vistas a viabilizar as transformações necessárias às novas demandas sociais. No caso do Prouca (2007), o termo "inclusão digital" aparece como um objetivo atrelado à distribuição de equipamentos portáteis aos alunos.

Considerando tais pressupostos, inferimos que a inclusão digital é apresentada como sinônimo de inclusão social, sendo utilizada para compor um jargão que busca sedimentar um otimismo exarcebado em relação às possibilidades ofertadas pelas TDIC. Nessa direção, a inclusão digital assenta-se em uma série de promessas, dentre as quais destacamos: diminuir as desigualdades sociais:); aprimorar o sistema educativo: "[...] a tecnologia contribui para motivar os alunos e modificar seu comportamento no processo de aprendizagem, ajuda na formação de estudantes especiais, bem como estimula os professores." (PROINFO, 1997, p.10); e facilitar o ingresso ao mercado de trabalho.

Destacamos ainda, com base em Bonilla e Pretto et. al (2011), que a inclusão digital proposta nos documentos é classificada como induzida e desdobra-se em três tipos: inclusão induzida técnica, inclusão induzida econômica e inclusão induzida cognitiva. A inclusão induzida técnica foca em medidas que visem o desenvolvimento de destrezas para manuseio do computador, *softwares* e acesso à Internet.

A inclusão digital induzida relacionada com a questão econômica trata da aquisição de equipamentos tecnológicos para a população de baixa renda, garantindo que essas pessoas tenham condições de adquirir e/ou ter acesso a computadores. Por último, a inclusão induzida cognitiva preocupa-se com o uso realizado com as tecnologias e não somente sua inserção nas escolas. Esse tipo de inclusão se encontra de modo mais tímido no *corpus*, tendo em vista que a preocupação central das políticas é com a inclusão técnica. A inclusão cognitiva oferece uma visão crítica das TDIC, estimulando práticas criativas e autorais

A segunda finalidade: incentivar a formação profissional promulga que existe um novo modelo social em voga, denominado de Sociedade da Informação, que é baseado, sobretudo, em novos modelos de produção esteados no desenvolvimento tecnológico. A formação profissional configura-se como o discurso mais predominante ao longo do *corpus*, fato que representa a grande preocupação do governo de proporcionar uma formação adequada às novas exigências do mercado.

Nessa esteira, se instauram sentidos presentes em discursos que apontam na direção do consumo, concorrência de mercado e produtividade; estes, por sua vez, se entremesclam com as TDIC nas discussões sobre o desenvolvimento do país rumo à Sociedade da Informação. Dessa forma, o discurso da autonomia, da produtividade, do desenvolvimento, do sujeito e do país se inscrevem nas discussões da globalização e dos princípios neoliberais.

A preocupação em formar para o mercado de trabalho é marcante, porque o desenvolvimento econômico é atrelado ao uso das tecnologias nos setores produtivos. Nesse escopo, a formação dos alunos é significada como meio de assessorá-los em busca de colocação no mercado, fato que permite também que esses sujeitos contribuam com o desenvolvimento do país.

A última finalidade: modernizar *a formação dos alunos* diz respeito às novas exigências imputadas aos alunos devido à inserção das TDIC nas escolas públicas. Nesses termos, atribuem às tecnologias a tarefa de motivar os alunos, tendo em vista melhorias em seu processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o aprimoramento da educação passa pelo uso das TDIC.

Os enunciados que apresentamos no nosso estudo dão visibilidade a sentidos espalhados na discursividade do *corpus*. Alguns deles só foram identificados graças ao método teórico e analítico proposto pela AD que nos fez alcançar a materialidade ideológica dos discursos; estes contidos nos documentos que, conforme exposto, relacionam-se com significantes como: concorrência, investimento, autonomia, competitividade, conhecimento, capacitação, formação, inclusão e desenvolvimento, presos às teias do discurso neoliberal, que por sua vez é sustentado pelo discurso colonial.

Assim, a posição do Brasil de país em desenvolvimento, colonizado, que acata as orientações dos organismos internacionais na formulação e execução de sua Política de Informática na Educação, determina como foco dos programas de inserção de TDIC nas escolas públicas a formação de estudantes basicamente para operar como força de trabalho em um mundo informatizado e para consumir tecnologias. Dessa forma, produz-se um discurso

fundado no determinismo tecnológico, afeito à pauta das agências internacionais, associado ao uso da noção de inclusão digital.

Chegamos ao término deste trabalho indicando que os sentidos podem ser muito diferentes se recortarmos as histórias em diferentes perspectivas. Parafraseando Eco (1993), um mesmo discurso pode ter várias interpretações, no entanto não pode ter qualquer interpretação. Em outros termos, as compreensões aqui expostas, apesar de serem umas das muitas possíveis, originaram-se de um método de análise que trata a subjetividade do discurso de forma não subjetiva (Pêcheux 2008).

Encerramos abrindo passagem para novas questões que se colocam diante do estudo realizado, propondo-nos a compreender como essas finalidades se vivificam nas práticas escolares, ou ainda como os sujeitos re(significam), interpretam e compreendem os discursos formulados através da voz institucional do governo. Julgamos ser importante ouvir os sujeitos escolares para os quais o discurso analisado se destina na tentativa de fazer o que propõe Escobar (2003): unir o sangue à carne.

**REFERÊNCIAS**

ACHARD, Pierre et.al. **Papel da Memória**. 4ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ALVES, Thelma Panerai; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares; ANDRADE, Húrika Fernandes de; MORAIS, Lenardo Bernardo de. Mobilidade, conectividade e imersão na cultura digital: a transformação no município de Caetés, com o PROUCA. In: III Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação. **Anais...** Recife, 2010.

ALTHUSSER, Louis. **La filosofía como arma de la revolución**. 18ed. México: Siglo XXI, 1989.

APARICI, Roberto (org). **Conectados no Ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012.

ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Análise da produção acadêmica sobre o uso do computador nos periódicos e ANPEd. **Revista Anápolis Digital,** Anápolis, GO. v.1, n. 1, pp. 01-16, 2010.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica In: **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos/ Naura Syria Carapeto Ferreira, Márcia Angela da S. Aguiar (orgs.). São Paulo: Cortez, 2001. – 2.ed. p.17-42.

BALL, Stephen J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade,** Campinas, v.25, nº 89, set./dez. 2004, pp.1105-1126.

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas**.** São Paulo: Cortez, 2011.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e Educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, nº 89, set./dez. 2004, pp. 1181-1201.

_____. **Discursos, Tecnologias, Educação.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

_____. Uma Análise do Discurso Hegemônico Acerca das Tecnologias na Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, nº.1, jan./abr. 2012, pp.41-58.

BARRETO, Raquel Goulart; MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de. Tecnologia Singular, Sentidos Plurais. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 13, nº. 2, jul./dez. 2011, pp. 11-22.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

BONA, Viviane de; SOUZA, Bruno de França de; MELO, Diógenes Maclyne Bezerra de;

ZARZAR, Cleana Brandão; LIMA, Renata da Costa. Programa Um Computador por Aluno: Limites, Possibilidades e Mudanças na Visão da Gestão Escolar. In: V Simpósio de Hipertexto e Tecnologias. **Anais...** 2013.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Políticas Públicas para Inclusão digital nas escolas. **Motriviência,** Florianópolis, SC. Ano XXII, n.34, pp. 40-60, Jun./2010.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Lucca. (Org.). **Inclusão Digital:** polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011.

BORGES, Gabriela Ferreira de Mello; ARAÚJO, Clarice Alves de; PEREIRA, Dulceana. Políticas Públicas e Políticas Educacionais: Primeiras Aproximações. **Encontro de Pesquisa em Educação,** Uberaba, v. 1, nº.1, out./dez. 2013, pp. 62-75.

BRASIL. **Programa Nacional de Informática na Educação - Diretrizes**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto ,1997.17 p.

BRASIL. **Sociedade da Informação no Brasil. Livro Verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. 204 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um Computador por Aluno:** Projeto Base. Brasília, 2007. 26 p. Disponível em: http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/manual_eletronico.pdf. Acesso em: 28.jun.2014.

CALIXTO, Aldecí Cacique. Nem tudo que cai na rede é peixe: saberes docentes e possibilidades educativas na/da internet. In: 26ª Reunião Anual da ANPEd. **Anais...** Caxambu, 2003.

CARVALHO, Frederico Zeymer Feu de. **O Sujeito no Discurso:** Pêcheux e Lacan. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

CASTTELS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Redes de Indignação e Esperança:** movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, Santhiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Perspectivas latino-americanas, 2005.

CASTRO, Márcia Correa e. **Enunciar Democracia e Realizar o Mercado:** políticas de tecnologia na educação até o PROINFO Integrado (1973 – 2007). 2011. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, PUC, Rio de Janeiro, 2011a.

_____. Leituras do PROINFO integrado na rede pública de ensino do estado do rio de janeiro. In: 34ª Reunião Anual da ANPEd. **Anais**... Natal, 2011b.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso.**3.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COIMBRA, Maria Cecília. As Funções da Instituição Escolar: Análises e Reflexões. In: Jornada de Psicologia Escolar. **Anais...** Campos, 1986.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. pp. 50-62.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do Discurso Político:** o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões:** polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2003.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1993, 5ª ed.

_____. **Interpretação e Superinterpretação.** São Paulo: Martins Fontes: 1993.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de outro modo. **Revista Tabula Rasa,** Bogotá, nº.1, jan/fev. 2003, pp. 51-86.

FABRE, Michel. Qu'est ce que la Formation? **Recherche et Formation,** Paris**,** n° 12, out. 1992, pp. 119-134.

FERREIRA, Eliana Lucia; ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **Discursos Sobre a Inclusão.** Niterói: Intertextos, 2014.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Quadro atual da análise do discurso no Brasil. **Letras (UFSM)**, Santa Maria, v. 01, 2003, pp. 39-46.

_____. Os desafios de fazer avançar a análise do discurso no Brasil com singularidade e liberdade. **Revista do Programa de Pós- Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v.04, n.02, jul/dez, 2008, pp.241-249.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. 15.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, nº. 82, abril, 2003, pp. 93-130.

GENTILI, Pablo. O Direito à Educação e as Dinâmicas de Exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, nº. 109 set./dez. 2009, pp. 1059-1079.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Altas S.A, 2008.

GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Revista Cienc. Cult.** São Paulo, v.59, nº.2 ,abr./jun. 2007.

_____. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Contemporânea.** v. 2, n. 2, jul./dez. 2012. pp. 337-362.

GOMES, Fabrícia Cristina; SÁ, Ricardo Antunes de. Projeto Um Computador por Aluno em Araucária (UCAA): investigando a prática dos professores. In: V Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. **Anais**. Recife, 2013.

GUERRA, Vania Maria Lescano. A análise do discurso de linha francesa e a pesquisa nas ciências humanas. **An. Sciencult**. v.1, n.1, Paranaíba, 2009.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, nº55, novembro, 2001, pp.30-41.KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais:** saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LAUREANO, Marcella Marjory Massolini. **A interpretação (revelar e esconder sentidos):** articulações entre análise do discurso e psicanálise lacaniana. 2008. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, USP, Ribeirão Preto, 2008.

LEMOS, André. O Imaginário da Cibercultura. **São Paulo em Perspectiva,** São Paulo, vol.12, nº.4, out./dez, 1998, pp. 46-53.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Editora 34: São Paulo, 1996.

_____.**A Inteligência Coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. 5. ed. São Paulo: Loyola, (2007).

LIMA, Claudia Maria de; GRIGOLI, Josefa Aparecida Gonçalves; BARROS, Helena Farias de. A educação a distância e o desafio da formação do professor reflexivo: um estudo sobre as possibilidades da ead na formação pedagógica de professores universitários. In: 26ª Reunião Anual da ANPEd. **Anais.** Caxambu, 2003.

LONGO, Leila. **Linguagem e Psicanálise**. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. Teconologias da Informação e Comunicação: outras formas de condução das condutas. In: 35ª Reunião Anual da ANPEd. **Anais...** Porto de Galinhas, 2012.

MAGALHÃES, Belmira; Mariani, Bethânia. Processos de Subjetivação e Identificação: ideologia e inconsciente. **Linguagem em (Dis)curso,** Palhoça, v.10, nº.2, mai/ago. 2010, pp.391-408.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos Discursos.** São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Análise de Textos de Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2013.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do Discurso:** (re) ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 396-443.

MARTINS, Marislei Sanches Ferreira; VIEIRA, Azenaide Abreu Soares. Formação Discursiva Sobre o Ensino Mediado Pelo *Laptop.*In: IV Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. **Anais...** Recife, 2012.

MARIANI, Bethânia. **A Escrita e os Escritos:** reflexões em análise do discurso e psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006.

MAZIÈRE, Francine. **A Análise do Discurso:** história e práticas. São Paulo: Parábola Institucional, 2007.

MELLO, Sérgio Carvalho Benício de (org.). **Construção Social da Tecnologia e Teoria do Discurso.** Recife: Editora UFPE, 2014.

MIGNOLO, Walter D. **Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento:** la lógica de la colonialidade y la postcolonialidada imperial. Coimbra, 2005.

_____.**La Idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

_____.Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, nº 34, jan/jun, 2008, pp. 287-324.

MIRANDA, Antonio. Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, nº2, mai./ago.2000, pp. 78-88.

MOREIRA, Antonio Flávio; KRAMER, Sônia. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. **Educação e Sociedade***,* Campinas, SP, v. 28, nº100, out. 2007, pp. 1037-1057.

MORENO, Alejandro. Superar a Exclusão, Conquistar a Equidade: reformas, políticas e capacidades no âmbito social. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. pp. 88-94.

NARZETI, Claudiana Nair Pothin. **A formação do projeto teórico de Michel Pêcheux:** de uma Teoria Geral das Ideologias à Análise do Discurso. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, UNESP, Araraquara, 2008.

NUNES, Andréa Karla Ferreira Nunes. **Divisão de Tecnologia de Ensino de Sergipe (DITE):** criação, consolidação e constribuição para o uso das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas públicas sergipanas (1994-2007). Tese (Doutorado em Educação) – Núcleo de Pós Graduação em Educação, UFSE, São Cristóvão, 2012.

NUNES, Lina Cardoso; ALMEIDA, Rosane Pires Fernandes Galvão de; AMIN, Bernadete Malmegrin Vanzella; GUIMARÃES, Mônica Saraiva Machado; GARFINKEL, Mirian. Alternativas de inserção da Informática Educativa nas escolas de Ensino Fundamental**:** diferentes olhares. In: 28ª Reunião Anual da ANPEd: **Anais...** Caxambu, 2012.

OLIVEIRA, Lucia Barbosa de; NÁDER, Fernanda Milne-Jones. **Empregabilidade:** Uma Análise Histórica e Crítica. In: XXXI Encontro da ANPAD: **Anais...** Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas Conseqüências para os Trabalhadores Docentes. **Educação & Soiedade.,** Campinas, vol. 26, n. 92, Outubro, 2005, pp. 753-775.

OLIVEIRA, Luis Fernandes; CANDAU, Vera Maria F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Educação em Revista.** Belo Horizonte*,* v. 26, nº 01, 2010, pp. 15-40,.

OLIVEIRA, Carmem Lídia Ferreira. **Políticas Públicas de Informática Educativa**: as lições do Colégio Pedro II. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli.**As formas do Silêncio:** no movimento dos sentidos**.** 6.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007

_____.**Terra à Vista** - Discursos do Confronto: Velho e Novo Mundo. 2. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

_____.**Discurso e leitura.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012ª

_____.**Discurso em Análise:** sujeito, sentido, ideologia. 2. ed. Campinas: Pontes, 2012b

_____.**Análise de Discurso:** princípios e procediementos. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008

_____. **Análise de Discurso**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2014ª

_____. **Semântica e Discurso**. 5.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014b

PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice. (Org.). **Legados de Michel Pêcheux:** inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2011.

POCRIFKA, Dagmar Heil. **Inclusão digital nas políticas públicas para formação de professores em Pernambuco Recife.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea, UFPE, Recife, 2012.

POSTIC, Marcel. Fabre (Michel). — Penser la formation. In: **Revue française de pédagogie**. Volume 112, 1995. Didactique des sciences économiques et sociales. pp. 126-129.

PRETTO, Nelson de Lucca. Educação, Comunicação e Informação: uma das tantas histórias. **Revista Linhas,** Florianópolis**,** v. 10, nº. 2, jul./dez. 2009. pp. 17-33.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade del poder. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

REZENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues. **A mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem.** In: 36ª Reunião Anual da ANPEd. **Anais.** Goiania, 2013.

RIVAS, Roxana Reyes. Colonialidad y tecnociencia.In: Fabrizio Fallas (ed.) **Técnica, ciencia y tecnología**. Modelos de intervención. (Segunda Edición). Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica, 2012.

RODRIGUES, Georgete Medleg; SIMÃO, João Batista; ANDRADE, Patrícia Simas de. Sociedade da Informação no Brasil e em Portugal: um panorama dos Livros Verdes. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n.3, set./dez. 2003, pp. 89-102.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, nº. 76, outubro, 2001, pp. 232-257.

ROSAR, Maria de Fatima Felix; KRAWCZYK, Nora Rut. Diferenças da Homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da américa latina. **Educação & Sociedade,** Campinas, v.22, nº 75, Agosto/2001, pp.33-47.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, Boaventura de. Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Daniel Silva. **Uso pedagógico de tecnologias educativas:** uma análise da formação continuada do ProInfo no município de Garanhuns- Pernambuco. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea, UFPE, Caruaru, 2014.

SARIAN, Maristela Cury. **A injunção ao novo e a repetição do velho:** um olhar discursivo ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA)**.** 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2012.

SARTORE, Anna Rita. Tecnologia e o Sujeito Psíquico: educação frente às questões identificatórias. In: **Congresso Internacional da Afirse V Colóquio Nacional**, João Pessoa. Políticas Educacionais e Práticas Educativas. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2009. v. 1. p. 1-15.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política 35 ed. revista- Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

_____. (Org.). **Instituições escolares no Brasil:** conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, nº.45, set./dez. 2010, pp.422-590.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. **EAD no sistema de educação superior:** questões para a agenda 2011 – 2020. In: 34ª Reunião Anual da ANPEd. **Anais.** Natal, 2011.

SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa. Educação das Relações Étnico-Raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Reveduc UFSCar**, São Carlos, v. 7, nº. 1, mai. 2013, pp. 248-272.

SILVA, Cláudia Virgínia Albuquerque Prazim da; RODRIGUES, David Edson Gomes. A participação dos professores na comunidade de prática no programa UCA em Oeiras – Piauí. In: IV Simpósio de Hipertexto e Tecnologia. **Anais...** Recife, 2012.

SOUZA, Bruno França de. **O programa um computador por aluno e as mudanças na organização escolar:** o caso de uma instituição municipal do recife. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Programa de Pós Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, UFPE, Recife, 2013.

SOUZA, Elisabete Gonçalves. Sociedade da Informação e Reestruturação Produtiva: crítica à dimensão utilitarista do conhecimento. **TransInformação**, Campinas, v.23, nº 3, set./dez. 2011, pp. 219-226.

STRAUB, Sandra Luzia Wrobel. **Política de Informática na Educação:** o discurso governamental. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani; MONTE-SERRAT, Dionéia Motta; CHIARETTI, Paula. (Org.). **A Análise do Discurso e suas Interfaces.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

TFOUNI, Leda Verdiani; LAUREANO, Marcella Marjory Massolini. Entre a análise do discurso e a psicanálise, a verdade do sujeito: análise de narrativas orais. **Investigações,** Recife, v. 18, nº 1, jul. 2005, pp. 131-147.

VIEIRA, Paula Michelle Teixeira. O PROINFO no entrecruzamento de seus diferentes discursos: um estudo Bahkitiniano. In: 26ª Reunião Anual da ANPEd. **Anais**. Poços de Caldas, 2003.

VIRILIO, Paul. **Velocidade e Política**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, nº. 9, jul./dic. 2008 pp. 131-152.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD: um resumo de sua hisória, conceitos e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**, Santa Catarina, v. 4,out./dez. 2004 pp. 223-243.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social:** a exclusão digital em debate. São Paulo: Editora SENAC, 2006.

YOUNG, Michael. Para que Servem as Escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, nº. 101, set./dez. 2007, pp. 1287-130.