



II Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Ernesto Laclau e seus Interlocutores

25 a 27 de setembro de 2017

Pelotas/RS – Brasil

Grupo de Trabalho 03 – Teoria do discurso, ciência e tecnologia

TRADUÇÕES E PRÁTICAS EM QUESTÃO SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS

Luciana Velloso
Doutorado ProPEd/UERJ
Professora Adjunta no Departamento de Ciências Sociais e Educação (DCSE) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Também atua como docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC) da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) em Duque de Caxias.
Doutora em Educação pelo PROPed/Uerj.
E-mail: lucianavss@gmail.com



TRADUÇÕES E PRÁTICAS EM QUESTÃO SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS

Luciana Velloso

RESUMO:

Neste trabalho apresento parte de minhas reflexões acerca do “Programa Um Computador por Aluno” (PROUCA), que buscou observar nas práticas pedagógicas de uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro os processos de tradução, empreendidos naquele espaço, através de metodologia de cunho etnográfico. O estudo toma o conceito de tradução de Derrida, tal como apropriado pela Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau, que se tem mostrado produtivo frente à noção de recontextualização elaborada por Basil Bernstein. Trago contribuições dos aportes teórico-analíticos de Ernesto Laclau no sentido de fornecer subsídios interpretativos para significantes que aparecem como privilegiados na compreensão dos jogos de linguagem ou campos discursivos que constituem o cenário da investigação dos espaços de realização da pesquisa, relacionando-os às traduções em torno do uso das tecnologias. No contato com a Escola, pude observar as dificuldades e as estratégias desenvolvidas para se colocar em prática e utilizar estes equipamentos, tanto pelos/as alunos/as quanto pelos/as professores/as e questões relacionadas à produção de um currículo escolar que atenda à atual política de resultados.

Palavras-chave: Traduções; PROUCA; Tecnologias; Práticas Pedagógicas.

Introdução

Sobretudo na virada do século XX para o XXI, surgiram demandas no interior do campo da educação por mudanças relação entre professores\as e alunos\as; pela inversão de modelos educativos baseados na transmissão de conhecimentos e correspondentes formas de “aferição da aprendizagem” por modelos baseados em diferentes formas de raciocínio e aquisição de competências¹ voltados para o desenvolvimento de novos modos de aprender; pelo reconhecimento de diferenças

¹ Para ver mais sobre um dos autores que tem discutido amplamente a noção de competências na educação, por exemplo, Perrenoud (1999). Para uma análise crítica sobre como este significante foi apropriado no campo do currículo, ver Macedo (2002), por exemplo.



tradicionalmente escamoteadas ou de identidades emergentes no currículo escolar (BURITY, 2010).

Com a proximidade e a chegada do século XXI, vão se intensificando os discursos que indagam sobre o papel das Novas Tecnologias da Informação e da comunicação (NTICs) nas escolas, em um contexto social que vem sendo cada vez mais mediado pelas hipermídias digitais. Atualmente, a relação estabelecida entre artefatos tecnológicos e aprendizado tem sido oficialmente apresentada como forma de democratizar o ensino.

Dito isto, para compartilhar de algumas reflexões neste texto, busco apoio em alguns dos aportes teórico-analíticos da Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau, no sentido de fornecer subsídios interpretativos para significantes que aparecem nos discursos que circulavam nos espaços de realização da pesquisa, relacionando-os ao uso das tecnologias. Tais como cidadania, inovação, dentre outros, a partir dos quais busco analisar os significantes articulados nos discursos educacionais, relacionando-os ao uso das tecnologias. Os significantes como qualidade da educação e cidadania, por exemplo, apresentam-se nestes discursos associados à possibilidade de inclusão digital. São significantes que estão o tempo todo em disputa no discurso educacional.

A relação estabelecida entre artefatos tecnológicos e aprendizado tem sido oficialmente apresentada como forma de democratizar o ensino e nesse contexto estão em circulação significantes privilegiados (LACLAU, 2010, 2013) como inclusão digital e social, inovação e cidadania. Entendo que os significantes de inclusão e cidadania encontram-se articulados ao discurso da qualidade na educação e este significante também se apresenta como muito presente nos discursos que fazem menção ao uso das tecnologias. Um dos exemplos é o trecho de apresentação do PROUCA que consta em seu *site*: “O Programa Um Computador por Aluno” (PROUCA), tem como objetivo ser um projeto Educacional utilizando tecnologia, inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil”².

O PROUCA esteve em curso em vários municípios do país e estava ligado ao projeto *One Laptop per Child* (OLPC), desenvolvido internacionalmente pelos

² Fonte: <<http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp>> Acesso 13 ago. 2017.



professores Nicholas Negroonte, Seymour Papert e Mary Lou Jepsen, do Massachusetts Institute of Technology (MIT), nos Estados Unidos³. Em linhas gerais, trata-se de um projeto cuja proposta é distribuir *laptops* de baixo custo, com configurações diferenciadas e específicas, a estudantes de países em desenvolvimento. Tal Programa envolve uma proposta educacional que busca encaminhar novas formas de realizar a prática pedagógica articulada com as novas tecnologias digitais.

No contato com uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, denominada aqui como Escola Conecta⁴, pude observar as dificuldades e as estratégias desenvolvidas para se colocar em prática e utilizar estes equipamentos tanto pelos/as alunos/as quanto pelos/as professores/as e os problemas relacionados à produção de um currículo escolar que atenda à atual política de resultados. Tais propostas apresentam-se vinculadas à ideia de inovação pedagógica e tentando entender como esta inovação de fato se deu, focalizei o caso do PROUCA e seu discurso de inclusão digital, entendendo-o como um discurso híbrido que tenta se fixar como inovador.

Estive na Escola Conecta desde meados de 2010 (quando o PROUCA foi recebido) até o final de 2012, realizando um trabalho de observação participante com autorização da SME/RJ e dos/as docentes da Escola. A atividade de observação participante tem sido um recurso muito utilizado nas pesquisas de cunho etnográfico e André (2008) destaca sua relevância nos estudos etnográficos da prática escolar ressaltando que a mesma implica um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada. Nesse processo, acompanhei reuniões de professores/as, participei de atividades em sala de aula, elaborei e apliquei um questionário e realizei entrevistas com professores/as, bem como conjuguei este material com o coletado nas anotações do que vinha acontecendo na escola em um “caderno de campo”.

O que se segue é, neste sentido, uma análise que descreve a chegada de um Programa que vem imbuído do discurso da inclusão digital, que parece estar

³ Fonte: <<http://one.laptop.org>> Acesso em: 01 ago. 2017.

⁴ Por questões de ética deste trabalho, todos os nomes tanto da instituição quanto de seus atores serão preservados.



atrelado à consequente inclusão social. Acompanhando seus desdobramentos, será feita a análise destes movimentos de redefinições.

Concepções de Currículo

A esta altura, explico meus entendimentos acerca da categoria currículo e como tais compreensões apresentam-se profícuas para analisar os discursos educacionais. Assumo a existência de múltiplos discursos em disputa pela fixação de significados de mundo, de escola, de educação etc. Nessa perspectiva, problematizo a ideia de inovação que essas propostas carregam, entendendo que são discursos que disputam a construção de uma hegemonia, vista aqui como sempre provisória.

São inúmeros os sentidos de currículo que circulam nos discursos educacionais. Sentidos que expressam concepções mais ou menos naturalizadas sobre aquilo que deve ser ensinado nas escolas. É possível afirmar que sentidos de currículo como artefato que reúne uma coleção de conhecimentos, resultado de uma seleção de determinados aspectos da cultura social, mantém uma significativa estabilidade nos discursos educacionais, inclusive no campo do currículo. Dessa forma é que, tanto na defesa do currículo como rol de conhecimentos científicos, acadêmicos, eruditos etc., quanto na defesa de um currículo que incorpore uma pluralidade de conhecimentos, estão presentes sentidos de conhecimento e/ ou de cultura como expressão de uma realidade material que pode ser igualmente compartilhada por todos (LOPES, 2012).

Dessa forma, tanto a defesa do currículo como rol de conhecimentos científicos, acadêmicos, eruditos, etc., quanto a defesa de um currículo que incorpore uma pluralidade de saberes podem compartilhar sentidos de conhecimento e/ ou de cultura como expressão de uma realidade material passível de ser igualmente compartilhada por todos (LOPES; MACEDO, 2011), para além dos antagonismos que podem existir entre as duas posições. Trata-se dos múltiplos sentidos que proliferam nos discursos educacionais. E não apenas dos discursos dos gestores das políticas, dentre elas a do PROUCA e que são articulados nos discursos dos agentes nas escolas. Trata-se de pensar o currículo como instrumento



de regulação e controle que tem orientado o funcionamento e a organização da escola ao longo de sua história.

A partir da compreensão de currículo como prática de significação, como uma produção cultural em que sentidos são enunciados, creio que se tornam inócuas as distinções entre currículo formal, vivido e oculto o que tem nos possibilitado romper com perspectivas que ainda mantêm concepções essencialistas e reificadas de currículo. Trata-se, como propõe Macedo (2006, p. 287), de realizar uma leitura do cultural que possibilite conceituar o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural, sem, no entanto, recair em dicotomias que podem nos levar a pensar esse espaço-tempo como “lugar de confronto entre culturas com lados definidos”, em que a opção por um lado ou pelo outro se coloca como a única alternativa possível.

Argumento que a perspectiva do “espaço-tempo de fronteira”, sugerida por Bhabha (2003) e apropriada por Macedo (2006) parece bastante pertinente para auxiliar as reflexões não só a respeito de cultura, mas também sobre currículo escolar enquanto um verdadeiro microcosmo social, onde as diferenças se encontram e fazem sentir seus ecos, por mais que a tendência homogeneizante e universalista ainda se faça tão presente em nosso meio educacional.

Desse modo, afino-me com Lopes e Macedo (2011), quando apontam para uma leitura pós-estrutural/pós fundacional e pós-colonial do currículo visto enquanto sistema de significação, sendo então uma prática cultural. As autoras operam com uma compreensão mais ampla de cultura da qual compartilhamos, entendendo-a como aquilo mesmo que permite significação acerca do mundo. Significações que constroem hegemonias e que, conforme indicam Laclau (2005) e Dyrberg (2008) são sempre contingentes, provisórias e precárias.

Contribuições da Teoria do discurso

Para pensar a questão da construção hegemônica de certos discursos acerca dos usos das NTICs, me aproprio de algumas noções da Teoria do Discurso (TD), conforme compreendida e elaborada por Ernesto Laclau (1998, 2006a, 2006b 2010a e 2010b, 2011), fornecendo uma abordagem teórico-analítica que auxilia no



entendimento das redes de significados que são produzidos, de forma a legitimar e tornar certos discursos particulares em universais, mesmo que de forma contingente e provisória. São discursos que produzem realidades sociais, assim como o próprio ato de nomear produz conhecimentos em função da necessidade de poder (PEREIRA, 2012). Um exemplo que aqui me interessa é a defesa da importância da inclusão digital, que venha a se viabilizar por intermédio das escolas, melhorar a qualidade da educação e a adequação da escola a uma sociedade que apresenta esta demanda por profissionais que sejam capacitados para lidar com estas tecnologias, incluindo-os também socialmente.

Burity (2008) indica que há várias maneiras de começar a caracterizar a teoria política de Laclau como uma teoria do discurso; como uma teoria da hegemonia; como uma reflexão pós-marxista; como um marxismo pós-moderno; como uma teoria da democracia radical. Contudo, o autor indica que não importa tanto o começo, pois cada uma das designações dá conta de uma dimensão da reflexão que Laclau propõe, ao mesmo tempo em que outras são deixadas de fora.

Deste modo, Burity (2008) opta por conceber o pensamento de Laclau a partir da categoria “discurso”, entendendo sua teoria como uma “teoria do discurso”. A explicação fornecida é a de que foi a partir desta teoria que o pensamento de Laclau foi sendo identificado por cerca de quinze anos em diversos campos do conhecimento, permitindo a difusão de seu trabalho e criando inúmeras interlocuções. O social não aparece como algo a ser simplesmente desvendado, desvelado, mas compreendido. Uma compreensão que se dá a partir de sua miríade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, sempre contingentes e precárias (MENDONÇA, 2009).

Nesta perspectiva, Mendonça e Rodrigues (2008) entendem que a teoria de Ernesto Laclau está fundada na noção de que o social deve ser percebido a partir da lógica do discurso. Discurso concebido como uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal; como prática – daí a ideia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas.



Desse modo, o discurso é identificado tanto como uma forma de comunicação no contexto social quanto como um sistema de regras de produção social de sentido. Este conceito é introduzido numa reflexão sobre a política para dar conta, inicialmente, do lugar que a questão do sentido precisa ter numa reflexão sobre a ação social. Destaca-se que este suposto sentido ao qual Laclau se refere é entendido como co-constitutivo da realidade social, ou seja, não podemos identificar uma realidade social que seja desprovida de sentido. Além disto, ele não é um ato puramente mental e somente se produz socialmente. O ator social só produz ou comunica sentido na medida em que realiza uma performance a partir de regras que não foram inventadas por si, não são controladas como lhes apraz, e não podem ser simplesmente modificadas de maneira arbitrária e individualmente (BURITY, 2008).

Como indica Burity (2008), Laclau utiliza o conceito de discurso enquanto categoria teórica – e não descritiva ou empírica – que procura dar conta das regras de produção de sentido pelas quais um determinado fenômeno encontra seu lugar no mundo social e num conjunto de discursos articulados entre si em torno de um determinado fenômeno específico. Uma formação discursiva não é uma espécie de coleção amorfa de discursos. Ela possui uma ordem, ela tem uma orientação, um sentido e agora não em termos de significado, mas de direção para esses acontecimentos. Em suma, um campo de práticas.

Burity (2008) é bastante claro ao indicar que uma característica da existência de um fenômeno que tenha direção socialmente identificável é que, à medida que nos aproximamos dele, percebemos a sua heterogeneidade. É o fato de que ele é uma trama de relações em várias direções; e, no entanto, não é uma trama inteiramente tecida ao acaso; é uma trama tecida em torno de um desses discursos que se mostra capaz de apresentar-se em nome dos demais. Conclui o autor que “é a essa capacidade de representar, enquanto uma posição particular, algo maior, mais abrangente, que Laclau dá o nome de hegemonia” (BURITY, 2008, p.44). A categoria “hegemonia” é outro conceito-chave nas análises da Teoria do Discurso.

Laclau e Mouffe (2010, p.183) entendem hegemonia como “um tipo de relação política; uma forma da política. Porém não uma localização precisa no campo da topografia do social”. Os autores rechaçam a ideia da existência de um



centro do social, pensando muito mais em termos da condensação de uma variedade de relações sociais e que, mesmo que possa irradiar uma multiplicidade de efeitos totalizantes, não é visto como um social redutível a quaisquer princípios unitários subjacentes.

Estabelecer uma relação hegemônica significa a tentativa da constituição de uma relação de ordem. Um discurso hegemônico é essencialmente um discurso sistematizador, aglutinador (LACLAU, 2010). É, enfim, um discurso de unidade: unidade de diferenças (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008; MENDONÇA, 2009).

Para Burity (2008) uma formação discursiva é um conjunto de discursos articulados hegemonicamente por uma particularidade, por um desses discursos que não é, em si nem necessariamente, o mais rico, o mais bem articulado, o mais representativo, ou talvez nem seja o mais combativo. Mas é, para o autor, um discurso que, em determinado momento, é capaz de significar os fenômenos/interlocutores a que se dirige, de modo a oferecer-se como uma superfície de inscrição de diferentes demandas, em resposta a um desafio, uma crise ou uma ameaça percebida.

Laclau (1998) propõe que pensemos o conceito de hegemonia através da noção de diversas particularidades que são aglutinadas por algo que supostamente seja considerado universal. O autor fala então na construção de processos hegemônicos, em oposição à ideia de essencialismos e construções apriorísticas. A fixação de sentidos se dá no jogo político e na luta pela fixação de determinadas hegemonias. A disputa por esta fixação se dá de forma ininterrupta e, embora algumas hegemonias se mantenham mais permanentes no campo do discurso, isso não anula as resistências e embates. A estabilidade não é vista como algo imutável, mas sempre passível de mudanças, fluida e contingente.

Mendonça e Rodrigues (2008) nos ajudam a entender que a noção de hegemonia, para além de somente caracterizar relações de ordem, pode – do ponto de vista metodológico, para aqueles que pretendem realizar análises políticas a partir desta categoria analítica – também servir como peça fundamental para análise de períodos em que noções como ordem política, institucional, ou até mesmo de



ordem democrática, não estão claramente dadas ou devidamente hegemônicas, pelos sujeitos políticos em disputa.

Feitas as considerações anteriores, destaco alguns pontos que permeiam a presente discussão, concebendo a categoria discurso como sendo articulada através de um conjunto de demandas. Por exemplo, o discurso acerca do uso de novas tecnologias da informação e da comunicação se constrói através de um processo discursivo cujos significantes envolvem a busca por um ensino mais eficiente e em consonância com outras demandas sociais mais amplas. Nesse sentido, apresentam-se diversos significantes em disputa e o uso das NTICs é concebido como instrumento importante para a inclusão social, numa equação que parece resultar, como consequência, em uma educação de mais qualidade, muitas vezes pensada a partir da via da inclusão digital. Deste modo, a articulação se organiza em demandas em torno uma educação de qualidade, a inserção no mercado de trabalho e a inclusão social destes atores.

Significantes privilegiados nos discursos para o uso de NTICs

A partir das análises expostas anteriormente, interessa-me pensar sobre como esta ideia de inovação vem sendo resignificada contemporaneamente, ao focar o processo de articulação discursiva que aborda o projeto.

Nesta disputa por significação, enfatizo o estudo dos significantes privilegiados (LACLAU, 2010, 2013) de inovação, inclusão digital / social e cidadania que aparecem articulados à ideia de qualidade da educação. Por significantes privilegiados, Laclau entende noções que, dado seu forte apelo popular, acabam condensando em si uma série de significados, adquirindo assim o papel de articulação, dentro de um determinado contexto. Estes significantes, por sua potência discursiva, também se caracterizam por se sobrepor a todo um campo antagônico.

Tais reflexões do autor auxiliam no entendimento de que, no caso do PROUCA, as noções de inovação, inclusão e cidadania encontram-se permeadas pelo discurso da qualidade na educação e este significante também se apresenta



como muito presente nos discursos que fazem menção ao uso das tecnologias. Também circulam visões bastante antagônicas sobre estes significantes, mas sua capacidade de aglutinar demandas diversas se sobrepõe a estas distinções, dado o apelo que possuem junto aos diferentes grupos. Importante ressaltar que estas disputas por significação implicam pensarmos relações de poder, que também são relações políticas.

São muitos os significantes envolvidos nestas disputas discursivas e um deles é o de inovação. Andrade (2013), afirmando que o PROUCA gerou a maior expectativa em termos de projetos inovadores para o uso NTICs, entende que as propostas centrais do Programa seriam a de gerar inovações no espaço escolar e integração com a comunidade. Contudo, da forma como entende o significante “inovação”, ele se apresentava incompatível com a organização escolar tal qual se apresenta, pois em sua concepção, inovação implica:

práticas pedagógicas e de gestão do uso da tecnologia, com o redimensionamento do papel da ação docente e da gestão escolar e das práticas educativas na forma como ainda vêm sendo desenvolvidas, estimulando o desenvolvimento intelectual na análise, no raciocínio e na solução de problemas, com base numa abordagem interdisciplinar e o apoio em projetos de aprendizagem recorrendo a ambientes e ferramentas de colaboração, interação e comunicação (ANDRADE, 2013, p.172).

Pensar em inovações implica analisar os diferentes sentidos que a elas são atribuídos. Elas tanto podem se relacionar com os atores de forma vertical, quando há uma dicotomia expressa entre aquele que concebe os recursos e produtos e aquele que os utiliza, enfraquecendo a autonomia dos sujeitos (BARRETO, 2003); quanto de forma horizontal, quando traz maior participação e continuidade da comunidade escolar, já que implica maior relação com os sujeitos, individual ou coletivamente, a partir de suas vivências e reflexões sobre necessidades de suas práticas educativas (STRUCHINER; GIANNELLA, 2012).

Em seu *site*⁵ oficial, o PROUCA é apresentado como uma proposta que oferta um computador por aluno levando em consideração o que denomina como novas

⁵ Fonte: <http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/workshop3_VisaoGeral.pdf> Acesso 07 mar. 2017.



dimensões tecnológicas de acesso à informação, que podem possibilitar novas relações com o saber e em supostas “tendências educacionais inovadoras, capazes de revelarem novos e promissores horizontes de trabalho do conhecimento nas escolas”. Deste modo, o Programa afirma se assentar em pilares como i) mobilidade; ii) imersão tecnológica da escola; iii) conectividade sem fio; iv) computação 1:1; e v) convergência e uso de diferentes mídias.

Embora estes discursos sobre inovação apareçam nos discursos associados ao Programa como muito vinculados à questão da melhoria da qualidade educacional e da mudança das relações de ensino e aprendizado, indago como esta relação se expressa em termos de práticas. A qualidade da educação, entendida como um signifiante privilegiado nos discursos educacionais, é muitas vezes pensada a partir da via da inclusão digital. Esta associação aparece de forma bem explícita no caso do PROUCA. Nesse sentido, destaco o ponto que diz respeito à Pesquisa/ Propostas, em um dos itens que afirma:

as aplicações-chave a serem consideradas deverão se voltar para o uso educacional de dispositivos móveis que tenham comprovada aplicação educacional, econômico-social e estratégica para o desenvolvimento humano de uma sociedade sustentável e autônoma (grifos meus)⁶.

Na visão de Andrade (2013), o potencial inovador do PROUCA somente se desenvolveria efetivamente se fossem estudadas alternativas de ensino para cada sistema educacional, de modo a integrar formação, pesquisa, novos métodos, técnicas, recursos e estratégias voltados para a integração da tecnologia à formação e à educação. O autor apresenta uma análise que adverte sobre estes projetos que considera como sendo de “potencial inovação” que são iniciados, mas acabam sem alcance por não serem aproveitados.

Cada mudança da política governamental, com novos investimentos e ações, parecem no fundo só ter de diferença em relação a anterior a inserção de um novo *gadget*. É por isso que análises como as de Andrade (2013, p. 174) indicam que “as características das funcionalidades das NTICs facilitam inovações pedagógicas adequadas às transformações que se operam na cultura e na sociedade, mas nem

⁶ Fonte: <http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/workshop3_VisaoGeral.pdf> Acesso 25 jul. 2017.



por isso a educação formal dá respostas de que fará estas transformações”. Em suma, quando se trata de pensarmos em inovação, é importante atender tanto para as os discursos que caracterizam estes novos dispositivos quanto para os que tratam das condições que permitem a suposta inovação.

Ao atribuir à indústria brasileira a responsabilidade pela produção desses equipamentos, o governo passa a contar com aliados importantes na disseminação desse discurso. Mas, mais do que isso, é preciso ter em conta o acolhimento que projetos e teorizações que anunciam o advento do novo tendem a receber nos discursos educacionais. Laclau (2000) nos ajuda a compreender essa tendência como resultado da dimensão emancipatória que as metanarrativas modernas assumem possibilitando que a modernidade possa ser (re)pensada como momento transitório para etapas mais elaboradas de consciência e organização contribuindo para o alcance da plenitude humana.

A apropriação das teorizações de autores como García Canclini (1999) me auxiliam na indagação sobre diferentes associações que podem estar envolvidas em torno do significante cidadania, compreendendo o conjunto de discursos que circulam em seu redor. É então válido o questionamento sobre que tipo de cidadania se expressa, através da imagem anterior, levando em conta a proposta de inclusão digital para estes tantos/as alunos/as que recebem os computadores do Programa.

Apropriando-me de García Canclini (1999), identifico deslocamentos dos sentidos de cidadania da esfera pública para as práticas de consumo. O significante cidadania está em disputa por significação, na medida em que é “um dos mais fortes endereçamentos nas construções curriculares da última década, (...), cujos sentidos deslizam ao longo dos textos” (MACEDO, 2008, p. 98).

Associado a tantos outros significantes, o de qualidade da educação também surge como privilegiado nos discursos em defesa das NTICs, dentre eles o PROUCA. Parece correto afirmar que nesses discursos estão articuladas demandas muito diferenciadas (por exemplo, demandas identificadas nos discursos de educadores progressistas com demandas identificadas nos discursos dos empresários neoliberais, além das demandas dos educadores com discursos que



concordam que qualidade de ensino e uso de tecnologias são significantes intimamente atrelados, dentre outras).

Logo, o significante “qualidade da educação” se apresenta como um significante em disputa, ainda que as NTICs sejam apresentadas como instrumento importante para o alcance da qualidade, associada à possibilidade de inclusão digital assumida como condição para o exercício pleno da cidadania. Ou seja, a inclusão digital parece se confundir com a própria possibilidade de inclusão social.

Considerações Finais

Paulatinamente vemos ser consolidada a noção de que os meios de comunicação, sobretudo as NTICs representam um veículo privilegiado para um projeto de cidadania⁷, o que demanda um novo perfil de docente que esteja preocupado não apenas com uma formação para a leitura de livros, mas que leve em conta outro tipo de alfabetização: a da informática e das multimídias (MARTÍN BARBERO, 2000, p. 57). Assim, a questão da cidadania tem sido muito associada à capacidade da escola de formar leitores críticos de textos e hipertextos e a escola como um dos espaços que precisa se adequar a esta sociedade cada vez mais informatizada.

Conforme pude identificar, o discurso de difusão do PROUCA assentava-se no discurso que entendia que a distribuição de *laptops* com acesso à internet, para escolas da rede pública, poderia ser uma poderosa ferramenta de inclusão digital e melhoria da qualidade da educação.

Nesse ponto, vale destacar o que tem estudado Laclau (2013), que afirma que as políticas estão associadas a demandas sociais diferenciadas e se instituem na articulação destas com um particular que se torna universal e hegemônico. Por isso, não se pode pensá-las como algo fixo e estabelecido, mas como aquilo que, em sua provisoriedade, comporta diferenças e antagonismos. Isso fica bem presente

⁷ Sobre a relação entre mídia, educação e cidadania, a UNESCO tem enfatizado a necessidade de uma articulação constante em suas publicações. Ver mais em: <<http://www.brasilia.unesco.org/areas/ci/areastematicas/capacitacao-do-uso-de-informacao/capacitacao-de-cidadãos-mídia-dialogo-e-educacao>> Acesso 01 ago. 2016



quando pensamos o OLPC como política de currículo que tem o objetivo de se expandir para diferentes nações, que organizaram diferentes sistemas de educação, e que, nos seus diversos espaços, também estabelecem formas próprias de resignificá-la. O particular que se tornou hegemônico é exatamente o uso das NTIC nas escolas, tendo como indicativo a possível melhoria da qualidade da educação nesses espaços pedagógicos.

O que se tem em questão é a busca por constituir um projeto político hegemônico que se expresse na formulação de um discurso que possa articular distintas demandas sociais, unificadas em um sistema relativamente estável de significação (LACLAU, 2010, 2013). Assim, se aparentemente não há dúvidas acerca de um lugar central atribuído às NTICs, também não há um sentido *a priori* que possamos identificar como hegemônico e que não traga consigo questões de lutas e embates políticos por fixação, mesmo que provisória, desses sentidos.

Atuando com mais proximidade ao contexto da prática cotidiana na Escola Conecta e dos/as docentes que ali se inserem, pude perceber que os programas em torno do uso das tecnologias informáticas propostos para serem utilizados pelas escolas serão sempre resultado de processos de tradução (LOPES, CUNHA e COSTA, 2013), já que no cotidiano escolar serão múltiplas e complexas as ações e reações dos/as docentes para lidar com as demandas que o programa requer.

Referências

ANDRADE, Pedro Ferreira de. Inovação em TIC na educação no Brasil: sustentabilidade e mudança pedagógica. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de ; DIAS, Paulo ; SILVA, Bento Duarte da. (orgs.). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 163-174.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus Editora, 2008.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Cultura e identidade nas políticas de inclusão social. In: AMARAL Jr., Aécio; BURITY, Joanildo de Albuquerque. **Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social**. São Paulo: Annablume, 2006, p. 39-66.



_____. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 35-51.

DIAS, Rosanne; LOPES, Alice C. Sentidos da Prática nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.79-99, Jul/Dez 2009.

DYRBERG, T. B. Lo político y la política em el análisis del discurso. In: CRITCHLEY, S.; MARCHART, O. (compiladores). **Laclau: aproximaciones críticas a sua obra**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008, p.299-316.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFJ, 1999.

LACLAU, Ernesto. Desconstrução, pragmatismo e hegemonia. In: MOUFFE, C. (Edit.). **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, 1998. p.97-136.

LACLAU, Ernesto. Universalismo, particularismo e a questão da identidade. In: MENDES, Cândido (org.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001, p.229-250.

_____. **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006a.

_____. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL, Jr. Aécio; BURITY, Joanildo de A. (orgs.). **Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social**. São Paulo: Annablume, 2006b. p.21-37.

_____. **La razón populista**. 1. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

_____. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

_____. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. **La función retórica de las categorías psicoanalíticas. Diecisiete: Teoría Crítica, Psicoanálisis, Acontecimientos**. Disponível em: <<http://www.diecisiete.mx/expedientes/psicoanalisis-y-politica/50-la-funcion-retorica-de-las-categorias-psicoanaliticas.html>>. Acesso em 13 mar. 2017.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia**. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.



LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n.26, p.109-118, maio/ago. 2004.

_____. Política de Currículo: tensões entre recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, jul.-dez, v.5, n.2, p. 50-64, 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

LOPES, A. C. Democracia nas Políticas de Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.700-715, set./dez. 2012.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 113-143.

_____. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.32, p.285-296, maio/ago. 2006.

_____. Que queremos dizer com educação para a cidadania? In: LOPES, Alice Casimiro (org.). **Políticas curriculares e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP ET Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 18, p. 51-61, maio/ago. 2000.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política** Brasília, n. 1., p. 153-169, jan./jun. 2009.

PEREIRA, Talita Vidal. **Analisando alternativas para o ensino de ciências naturais: uma abordagem pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STRUCHINER, Miriam ; GIANNELLA, Thais Rabetti. Análise do processo de integração de tecnologias de informação e comunicação em atividades educativas no ensino fundamental no contexto do “Programa Um Computador por Aluno” (PROUCA). In: SAMPAIO, Fábio Ferrentini ; ELIA, Marcos da Fonseca (orgs.). **Projeto um computador por aluno: pesquisas e perspectivas**. Rio de Janeiro: NCE/UFRJ, 2012. Disponível em: <<http://www.nce.ufrj.br/ginape/livro-prouca/LivroPROUCA.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.