

A (CON)FORMAÇÃO DE OUTRAS SUBJETIVIDADES NOS PAÍSES IBERO- AMERICANOS COMO DESAFIO ÀS POLÍTICAS DE INSERÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA EDUCATIVA COTIDIANA

Márcia Lopes Reis *

[...] ningún hecho social, humano, espiritual, tiene tanta importancia como el hecho técnico en el mundo moderno: por una parte, destruye las viejas casas que no podían albergar al productor y, por otra, construye el indispensable mundo nuevo

J. Ellul, *El siglo XX y la técnica*. Barcelona: Labor, 1960, p. 11.

SÍNTESE: Este artigo pretende tratar do sentido da (con)formação de outras formas de subjetividade (Foucault, 1994) ou de subjetivação (Morin, 1981) que permeiam os processos de inserção das TIC nas relações sociais de produção e, de modo específico, no cotidiano escolar dos países ibero-americanos. Sendo assim, as análises ocorrem a partir das abordagens do indivíduo em suas dimensões bio-psico-social, cuja subjetividade faz confluír os aspectos culturais decorrentes das condições macroestruturais. Esses fatores têm sido amplamente modificados visando à mudança das relações entre professor e aluno mediadas pelos saberes redimensionados e demandados pela sociedade do conhecimento em rede (Castells, 1999). Acredita-se, com isso, que o cotidiano das escolas representa o lócus no qual estariam os principais desafios dessas ações promovidas pelo Estado como resposta às demandas de alguns setores produtivos desse novo ciclo das relações sociais capitalistas (Heller, 1975). Nesse movimento – dialético – em alguns momentos, sujeito e objeto parecem coincidir – fato que tem gerado algumas «resistências» no processo de transformação das práticas educativas, diferentemente do que ocorre em outros setores nos quais essas inovações mudaram completamente a natureza das comunicações, das operações financeiras, das intervenções cirúrgicas, entre outras formas de relações sociais na contemporaneidade.

Palavras chave: TIC; relações sociais no cotidiano escolar; transformação de políticas educativas; subjetividade e práticas educativas.

* Pedagoga, Universidade Paulista (UNIP), doutora em Sociologia, líder do grupo de pesquisa «Políticas públicas e gestão de práticas educativas».

SÍNTESIS: El artículo pretende tratar el sentido de la (con)formación de otras formas de subjetividad (Foucault, 1994) o de subjetivación (Morin, 1981) que permeabilizan los procesos de inserción de las TIC en las relaciones sociales de producción y, de forma específica, en el cotidiano escolar de los países iberoamericanos. De ese modo, los análisis transcurren a partir de los abordajes del individuo en sus dimensiones bio-psico-social, cuya subjetividad hace confluir los aspectos culturales resultantes de las condiciones macro estructurales. Esos factores están siendo ampliamente alterados con el fin de cambiar las relaciones entre profesor y alumno a través de los conocimientos redimensionados y demandados por la sociedad del conocimiento en red (Castells, 1999). Se cree con ello, que el cotidiano de las escuelas representa el locus en el cual estarían los principales desafíos de esas acciones promovidas por el Estado como respuesta a las demandas de algunos sectores productivos en ese nuevo ciclo de las relaciones sociales capitalistas (Heller, 1975). En ese movimiento –dialéctico– en algunos momentos, sujeto y objeto parecen coincidir –hecho que genera algunas «resistencias» en el proceso de transformación de las prácticas educativas, diferente de lo que ocurre en otros sectores en los cuales esas innovaciones cambiaron completamente la naturaleza de las comunicaciones, de las operaciones financieras, de las intervenciones quirúrgicas, entre otras formas de relaciones sociales en la contemporaneidad–.

Palabras clave: TIC; relaciones sociales en el cotidiano escolar; transformación de políticas educativas; subjetividad y prácticas educativas.

ABSTRACT: This article will try to discuss the meaning of the (con)formation of other forms of subjectivity (Foucault, 1994) and of subjectivization (Morin, 1981), which make the insertion processes of ITC permeable to social relations of production, and to everyday school life of Ibero-American countries. In this sense, the analysis are performed from the individual's approach through his bio-psycho-social dimensions. Because of his subjectivity, cultural aspects that result from the macro structural conditions will converge. These factors have been widely altered with the intention of changing student teacher relations through reassessed knowledge, which is demanded by the society of networked knowledge. With this we believe that everyday school life in the locus in which the main challenges of government promoted actions can be found. These actions represent the government response to some productive sectors's demands in this new cycle of capitalist social relations (Heller, 1975). In this –dialectic– movement, at certain times, subject and object seem to be the same. This fact arises some «resistance» during the process of transformation of educational practices. This phenomenon was substantially different to what occurred in other areas in which these innovations radically changed the very nature of communications, financial operations and surgical interventions, among other forms of contemporary social relations.

Key words: ITC; social relations in the daily student; transformation of educational policies; educative subjectivity and practices.

1. INTRODUÇÃO

Uma nova tecnologia pressupõe sempre uma recepção na sociedade, uma espera, muitas vezes anterior mesmo à emergência da própria tecnologia (Darnton, 1995). É exatamente nesse sentido que a inserção das TIC nos países ibero-americanos, sobretudo na América Latina, tende a apresentar algumas vicissitudes às quais este artigo pretende analisar. Herdeiros de uma tradição literária da educação (Azevedo, 1958; Bosi, 1998; Carvalho, 1978; Cunha, 1978; Saviani, 1998; dentre outros), os atores deste cenário contemporâneo tendem a apresentar traços de certo distanciamento da ciência, bem como do seu 'rebento' mais ilustre, a saber, a tecnologia. Isso tem feito parte das preocupações quanto à alocação de recursos públicos na educação como um setor estratégico. Em parte, essa tendência mundial tem ocorrido pelo processo de revisão da função social da escola a partir das teorias do capital humano ou, ainda, da dimensão econômica da prática educativa (Baudelot & Establet, 1975; Carnoy, 1990; Przeworski, 2000; Schultz, 1968; entre outros) agregando-lhes o caráter de demanda para a constituição de uma prática social inovadora.

Especificamente no caso do Brasil, cabe uma constatação inicial que tipificaria as relações sociais contemporâneas, a saber:

- a) O próprio modelo de desenvolvimento que se baseou na mão-de-obra desqualificada e barata, no ingresso massivo de capitais externos, na abundância de matéria-prima e na formação de um elite de tecnocratas, reduzida e sob controle, para dar sustentação ao processo de importação de tecnologia;
- b) A transferência, pelo governo federal, dos custos da expansão quantitativa dos sistemas educativos para os governos estaduais e municipais, ao mesmo tempo em que havia um processo de concentração tributária no âmbito federal,
- c) Uma forte, extremamente complexa e contraditória associação de interesses corporativos dentro do aparato do Estado, envolvendo: as empresas prestadoras de serviços de construções escolares; a classe política e sua clientela, que sempre pressiona no sentido de obter a sua escola; a classe média, que teve acesso à formação superior privada, buscou, em sua maioria, os cursos de formação de professores e ingressou no mercado pressionando por postos de emprego no sistema de ensino público; os setores do ensino privado, que tiveram nos futuros profissionais da escola pública seus clientes cativos (Mello, 1999, p. 48).

Desse modo, se por um lado, uma elite foi institucionalizada no Brasil nos moldes da modernidade, uma grande maioria da população esteve alijada dos processos de modernização das relações sociais. Nesse cenário de assimetrias e contradições, os vários indicadores educacionais permitem uma análise do descompasso entre as novas demandas e as condições estruturais, constituindo, desse modo, fragilidades cujas proporções parecem ainda maiores, dado o momento de reestruturação baseada na *aceleração da mudança tecnológica*, pelas quais as relações produtivas tendem a atravessar nesse quadro de (des)estruturação do capital.

Tomando-se o quadro da educação brasileira como parte desta estrutura sócio-institucional, cujo dinamismo seria fundamental para o cumprimento de uma agenda da modernidade, Schwartzmann (1991, p. 56) também acentua as descontinuidades entre as novas demandas do paradigma tecno-científico e o sistema escolar brasileiro, afirmando que:

[...] países como o Brasil ficaram, principalmente, com a carga das burocracias centralizadas, que foram perdendo progressivamente sua razão de ser e passaram, cada vez mais, a cuidar exclusivamente de sua própria sobrevivência. Em nenhum setor esta realidade é mais dramática, talvez, do que na área de educação básica, em que burocracias de dezenas e até centenas de milhares de pessoas desempenham suas funções de forma geralmente ritualística e rotinizada, sob o comando de administrações centrais incapazes de saber e influenciar o que ocorre onde a relação pedagógica realmente se dá, ou seja, na sala de aula.

Estes fatores, quando relacionados às políticas de modernização do ensino médio – por exemplo – a partir da adoção dos recursos das TIC, fazem rever também uma «política de resultados» (Bosi, 1992) que vem orientando a prática governamental ao longo destas décadas. As análises do movimento interno contraditório resultam na caracterização da inércia institucional do sistema do ensino brasileiro que prosseguem uma vez consideradas as relações entre os indicadores tradicionais de avaliação de seu funcionamento – matrícula, repetência, evasão, sobretudo – e indicadores «não-tradicionais» como aqueles que apontam sua eficiência. Assim, se do ponto de vista da expansão da matrícula, a educação básica, especificamente no caso do Brasil, tem alcançado os índices de universalização do ensino na década de 90, não se pode afirmar o mesmo em relação aos indicadores que dizem respeito à adequação de conteúdos, normas, recursos à parte significativa da população que, historicamente, representa os estratos sociais que têm

sido aliados da modernidade das relações sociais e, conseqüentemente, de produção. Mello (1991) define esse movimento como «expansão desqualificada», uma vez que as ditas ações e políticas de expansão foram orientadas coerentemente com os cenários políticos e econômicos observados na sociedade brasileira destas décadas, caracterizados por alta volatilidade de capitais e instabilidades no mercado de trabalho.

Desse modo, o cotidiano das instituições de ensino dessas camadas da população – pode ser tomado como indicador sobre o *quantum* das políticas educativas para a inserção das TIC – têm de fato contribuído para a mudança, em profundidade, formação de cidadãos autônomos, bem como recursos humanos com caráter de inovação. Dada a relação dialógica entre o sujeito-educador e o sujeito-educando mediados pelo conhecimento como um objeto, pretende-se tratar da subjetividade como um conceito a ser compreendido para quaisquer abordagens sobre os impactos das políticas educativas.

2. A SUBJETIVIDADE COMO QUESTÃO

Ainda que as análises propostas ocorram a partir das relações dessas políticas com a subjetividade, cabe considerar, inicialmente, que transitar por esse tema constitui uma tarefa complexa. A filosofia, a sociologia e a psicologia têm sistematizado esse conceito, historicamente, de diferentes maneiras, seja por suas características na Antigüidade, na Modernidade, nos questionamentos à modernidade... Inicialmente, para se compreender as possíveis relações entre subjetividade e as políticas educativas para inserção das TIC, o conceito demanda uma aproximação da epistemologia marxista. Dadas as condições da contemporaneidade, tende-se, ainda, a uma interlocução com as epistemologias das teorias da complexidade, bem como do construcionismo, para daí, então, tratar dessas relações com os processos educacionais. Essa tripla referência sobre a subjetividade, como uma questão teórica, auxilia na compreensão da prática cotidiana da qual se pretende dar conta.

111

2.1 MATERIALISMO HISTÓRICO

Primeiramente, para a vertente materialista histórica, observa-se que, de fato, espera-se que a subjetividade seja uma unidade construída. Em Marx, a sociedade desalienada com o fim da propriedade

privada, da economia de mercado e do estado, gesta um verdadeiro sujeito constituído historicamente, mas que se apresenta, finalmente, com unidade e universalidade. Ao mesmo tempo em que, antes desse momento histórico, instaura-se a transição contraditória que se supera por sínteses provisórias, enfatiza-se a determinação da infra-estrutura sobre a macro-estrutura, com a prevalência da alienação. Esse não é um espaço suficientemente flexível para se considerar pessoas, individualidades, sujeitos ou subjetividades. Observa-se a dificuldade de vários autores que, nesta vertente, tentaram discutir as questões ligadas a individualidades, pessoas, sujeitos. Um dos ângulos da discussão sobre questões de subjetividade nasce mesmo no âmbito das críticas quanto aos limites das categorias marxistas gerais para a compreensão de vários fatores decorrentes da própria condição de modernidade como: a questão da mulher, das minorias étnicas, das pessoas em sua individualidade, entre outros. Os limites historicamente encontrados na busca de conhecimentos fecundaram a construção de novas proposições dentro desta perspectiva. Heller (1982) representa um destes fundamentos teóricos ao apontar na proposta materialista histórica, uma contradição:

[...] por um lado, Marx construiu filosoficamente o sujeito da revolução, ou seja, formulou a hipótese de uma classe, que, necessariamente, como classe, através de um processo revolucionário, liberta toda a humanidade. Por outro lado, descreveu a sociedade capitalista de modo a demonstrar que as leis econômicas conduzem, necessariamente, a uma revolução histórico-social (*idem*, p. 19).

112

Com isto, abre-se o terreno para se deixar de lado os sujeitos em favor das inelutáveis leis econômicas, em sua objetividade. Por outro lado, cria-se um mito em torno da classe operária revolucionária, deixando de considerar a economia. Aqui também o sujeito se dilui na classe, além do que, o apego a uma só classe deixa de lado todos os que Heller situa como tendo carências radicais, que perpassam as classes sociais, aos quais uma teoria revolucionária falaria (mulheres, jovens, minorias radicais, etc.). Patto (1990) demonstra como Heller resgata a subjetividade colocando-a no centro do processo histórico: aquele do homem em busca de sua humanização. Segundo esta autora,

[...] uma das contribuições ao marxismo contemporâneo é, portanto, a colocação da temática do indivíduo no centro de suas reflexões. E o indivíduo a que se refere não é um indivíduo abstrato ou excepcional, mas sim o *indivíduo da vida cotidiana*, isto é, o

indivíduo voltado para as atividades necessárias à sua sobrevivência (*idem*, p. 134).

Com estas questões, seguem as tentativas de compreensão da produção do homem no processo histórico. Ao lidar com questões que não poderiam ter sido colocadas por Marx e por outros marxistas até pouco tempo, Heller e outros autores valorizam aspectos superestruturais, o que constituirá uma tônica de análise nas perspectivas neomarxistas.

Monteiro (1995), ao discutir questões da relação objetividade X subjetividade, também aponta contradições na obra de Marx que, nas suas palavras, vão além da clássica e discutível, oposição entre o «jovem Marx» e o «velho Marx» (*idem*, p.24), contradições estas que vão alimentar construções explicativas ricas de sentido, dentro desta vertente. Esse autor destaca três tipos de determinismos na obra de Marx (o econômico, o histórico e o sociológico) com suas contradições presentes em várias passagens de seus textos, o que, segundo Monteiro, parece «ter conferido certa fertilidade aos debates e desdobramentos teóricos posteriores ao próprio Marx». A partir dessas contradições, ao valorizar aspectos sócio-culturais, jurídicos e políticos, ao afirmar a necessidade de ações individuais e sociais para a mudança social, ao recordar que «a história social dos homens nada mais é que a história de seu desenvolvimento individual, tenham ou não consciência disso» (Marx, 1984, p. 212), é que emergem conceitos que são úteis às práticas educativas que dizem respeito à questão do indivíduo e da subjetividade, como alienação, ideologia, dominação, consciência. Monteiro (*op. cit.*) propõe revigorar conceitos marxistas que tenham um potencial analítico-explicativo, superando determinismos enrijecedores. Propõe resgatar a importância dos elementos superestruturais quanto ao determinismo econômico, sem ignorar este:

[...] entender o materialismo histórico como um processo não finalístico, não teleológico, mas apenas como método descritivo e, por vezes, analítico-explicativo quanto à relação do homem com a materialidade, como sendo um fato inelutável que se transforma historicamente, mas que absolutamente não está determinado, e se, por um lado pode haver tendências expressas, por outro há a ação possível do homem e a própria imprevisibilidade; e, finalmente, quanto ao determinismo sociológico, é preciso reconhecer o indivíduo como ator concreto que, também no sentido econômico ou histórico, é a base do humanismo de Marx (*idem*, p. 28).

De outro modo, algumas questões ligadas à subjetividade desenvolveram-se a partir dos estudos do cotidiano, nas «novas» psicologias e entre os autores chamados «pós-modernos» (seja o que for que isto signifique). O materialismo histórico, como modelo explicativo, é colocado por esses últimos como parte da modernidade, em cujo bojo se construíram grandes modelos interpretativos da realidade que começaram, especialmente a partir da segunda metade do século vinte, a ter sua confiabilidade posta em questão, perante as grandes transformações sociais havidas. As suas contribuições no âmbito de uma nova lógica de análise estão, no entanto, inscritas na história humana, ao lado de outras formas lógicas, circunscritas à própria vida dos cientistas sociais, como investigadores da realidade humana. Nessa esteira, no campo das ciências da educação que tratam das questões ligadas à subjetividade humana fazem parte da própria constituição do campo vários trabalhos que surgiram entre os que postulavam e utilizavam o marxismo como fonte de referência, agora analisando problemas conceituais – as aporias – nas reflexões de Marx, e propondo nova ancoragem em desdobramentos mais recentes de seu pensamento, nos quais a superestrutura toma visibilidade maior, como aspecto também de determinação. Com outras categorias abre-se espaço para criações interpretativas voltadas para as inter-relações humanas próximas à discussão das subjetividades, produtos e também produtoras da história.

Para concretizar este processo, podem-se tomar como referência os caminhos percorridos por um grupo de pesquisadores que, no âmbito da psicologia social, aderiu à perspectiva marxista, e que relê, dez anos depois, algumas de suas categorias de trabalho. No dizer de Lane e Sawaya (1995, p. 5):

[...] foram dez anos de fermentação de idéias... O produto que ora apresentamos não significa a conclusão das reflexões, mas contém a possibilidade de alimentar as discussões que hoje se travam na busca de compreensão *do processo de constituição do homem*, especialmente pela ênfase dos estudos nas mediações psicossociais até então esquecidas na análise dialética homem/sociedade, como: afetividade e dimensão ético-valorativa.

Estes pesquisadores reconhecem o caráter diferenciador dos processos sociais que «se traduzem em novas formas de diferenciação social e de sociabilidade que desafiam o paradigma das ciências humanas a buscar um *novo olhar* sobre si mesmo, sobre o homem e sobre a sociedade» (*idem*, p. 8). As posturas de crítica à crítica – *metacrítica* – construída com base no materialismo histórico não descarta, mas refaz

posturas. O referencial materialista histórico-dialético politizou o conhecimento científico, criando um movimento de denúncias à neutralidade desse conhecimento, historiou os fenômenos humanos e, conforme Japiassu (1975), derrubou o mito da ciência pura e da ciência para o progresso, condição necessária à compreensão das políticas de inserção das TIC no cotidiano da escola. No entanto, conforme análise pertinente de Sawaya (*op. cit.*, p. 18):

[...] caiu num dos erros que queria evitar – a redução da diversidade ao *um*, sucumbindo ao mito da teoria unitária que se traduziu, na prática, na síndrome do *happy end* (como se a superação da propriedade privada dos meios de produção significasse a liberdade para sempre), e, na divisão maniqueísta dos homens entre os que fazem a história e os excluídos dela. Enfim, reificou o homem e a sociedade em categorias generalizantes que se bastavam a si mesmas, anulando a necessidade de pesquisas.

A grande teoria, com suas categorias estabelecidas, já explicava tudo. Entretanto, não se abandonam as perspectivas macro-explicativas dessa vertente e nem as perspectivas epistêmicas, mas busca-se – intensamente – novas categorias explicativas e novas possibilidades de sínteses.

O ponto de partida nesta vertente é o social, mais ampla ou mais restritamente considerado, sendo as subjetividades uma densificação específica de relações mediadas, o que lhes dá identidades mais, ou menos, provisórias.

115

2.2 TEORIA DA COMPLEXIDADE

Outra vertente a considerar, mais recente, repousa nos caminhos das teorias da complexidade, e aqui nos deparamos com uma explicitação paradoxal, começando pela constatação de que o «sujeito» é algo evidente e não-evidente ao mesmo tempo (Morin, 1996). Conforme esse teórico, toma existência no cotidiano, mas sob uma ótica da determinação social ele se dissolve. Portanto, a noção de sujeito só se torna possível quando e onde é possível conceber a autonomia, o que não se realiza numa visão mecanicista ou determinista. A autonomia é concebida como auto-eco-organização, que é um processo no qual energia e informação constituem sua condição, e onde é possível tomar a si mesmo como centro, conservar e expandir potencialidades, sendo o princípio do próprio processo vital. Ela permite a manutenção da identidade do ser, mas sendo dinâmica, transforma-a e modifica-a, sem

desagregá-la. Aí está o sujeito, que incorpora realidades contraditórias, e que se compõe de contrários, como os processos conscientes e inconscientes, de conservação, reprodução e de criação, da novidade, egoísmo e altruísmo, entre outros. A auto-eco-organização leva, pois, à necessidade de pensar a noção de indivíduo que se evidencia no contraponto de uma espécie, gerando nova dicotomia que só se resolve por um paradoxo: o indivíduo é produto, mas também é produtor, na espécie. Também a sociedade é produto das interações entre indivíduos, mas essas interações criam uma organização que tem qualidades próprias – linguagem, cultura – que retroatuam sobre os indivíduos: os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos. Esses indivíduos têm a propriedade de se colocar como um eu, como um «si» que se distingue de um «não-si» num processo de auto-exo-referência que é constitutivo da identidade subjetiva. Esse eu torna real a representação do ser como uma unidade, apesar de todas as diferenças em diversos momentos e situações. Agregando-se aí o princípio da inclusão e da exclusão que são inseparáveis – o eu e o não eu –, pode-se conceber a integração de nossas subjetividades pessoais em uma subjetividade mais coletiva, a que se exprime pelo «nós», ampliando nosso círculo de inclusão. Os outros aí incluídos fazem parte de nós e nós fazemos parte deles, subjetivamente, em qualquer tempo ou espaço dado. Conflitos se instauram nesse princípio, gerando ambivalências e confusões quanto ao incluído ou excluído; a incerteza se manifesta. A intercomunicação é o processo que dá sentido a esses movimentos, mas também manifesta-se por contrários, da muita comunicação à incomunicabilidade, esta podendo ser comunicada, o que agrega outro movimento nesse quadro da constituição dos sujeitos e das subjetividades. Nesse movimento de contrários, segue contemporânea a reflexão poético-literária de T. S. Eliot, ainda na primeira metade do século XX: «Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento, onde está o conhecimento que perdemos na informação?».

O ponto de partida, nesta análise, é o dos seres em sua existência bio-sócio-conjuntural-cultural. O sujeito tem um caráter existencial, no qual fragilidades e incertezas se manifestam, os sentimentos se desenvolvem e a linguagem lhes permite objetivar sua consciência. O sujeito tem consciência de ser consciente e tem possibilidades de exercício de liberdade, por poder considerar uma situação e fazer escolhas, mas isto é limitado por condições externas no contexto da situação de escolha. Nesse sentido, o sujeito é possível na cotidianidade caracterizada, por exemplo, por Heller (1975). Essa cotidianidade tem sua face ordenadora, com padrões, repetições, reproduções, forma-

tações, e sua face extraordinária, o lado da criação, do inusitado, do incomum, dos acontecimentos, ambas compondo-se em uma unidade paradoxal, que comporta uma sabedoria, um espírito do fazer, necessidades e acasos, negociações permanentes. No cotidiano¹, estariam o senso comum, a alienação, mas nele também criam-se utopias, encantamentos, invenções, que se entrelaçam numa tessitura *sui generis*, que é a vida, que se cria e recria, incerta e imprecisa. Aí se revela a tensão constante, como força que acomoda e desacomoda, ou seja, organiza, padroniza, mediatiza e repete, ao mesmo tempo em que desorganiza, diferencia e cria resistências e rupturas. Esta é a dimensão sócio-cultural mediadora por excelência da vida social e, pela qual, o sujeito parece ter se tornado tangível (Castro, 1997, p. 178): «[...] no cotidiano, o *além* exige a mediação de um *alguém* e é isto que forma os pontos nodais de interação dos homens em sociedade e da sociedade nos homens».

3. RELAÇÕES ENTRE SUBJETIVIDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Uma vez constatado que a dimensão social e cultural perpassa, de um modo ou de outro, a questão da subjetividade, deve-se considerá-la no âmbito dos processos de desenvolvimento humano social e culturalmente construídos, distanciando-a da linearidade das proposições de desenvolvimento na perspectiva das vertentes do realismo científico. Tornando clara essa proposição, nota-se que esses processos incorporam contrários e contradições, mostram bruscas mudanças, atuam por desafios e saltos cognitivos alimentados por construções de sentido (Vygotsky, 1984). Os determinismos passam longe desta perspectiva, pois, esse desenvolvimento não é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas, mas mostra-se como um processo complexo que se caracteriza «pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos, bem como processos adaptativos que

117

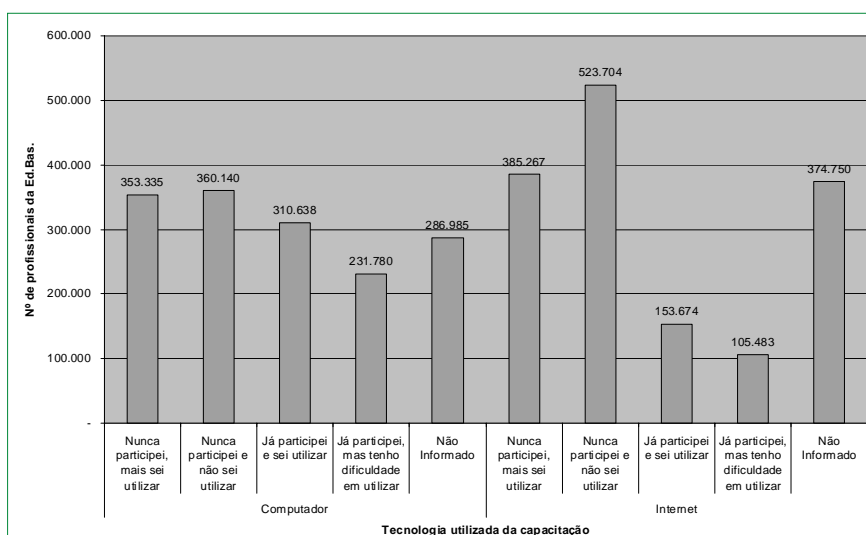
¹ Para Heller (*op. cit.*, p. 18), cabe ressaltar, «a vida cotidiana está carregada de alternativas, de escolhas, bem como a estrutura da vida cotidiana, embora constitua indubitavelmente um terreno propício à alienação não é de nenhum modo necessariamente alienada».

superam os impedimentos que o sujeito encontra» (*idem*, p.83). Nesta perspectiva, os suportes teóricos do interacionismo de Vygotsky parecem fundamentais para a compreensão das implicações das políticas de ciência e tecnologia, nesse caso para a inserção das TIC, na prática educativa.

No entanto, em outra direção, Foucault (1994) desenvolve a idéia de *formas da subjetividade*, que podem se constituir em referências necessárias para este contraponto. Segundo esse autor, a partir do século XVII as formas de subjetividade, que são potencialidades históricas, mostram-se relacionadas com a produção de saberes numa rede de poderes e de seu exercício através de controles diversos que se instalam no cerne mesmo das subjetividades em uma dada sociedade. A idéia de *formas de subjetividade* estaria, assim, vinculada às condições culturais historicamente dadas e situadas, territorializadas e permite delimitar contornos de saberes e práticas, seus limitantes e suas possibilidades de transformação, o que, para Foucault, parece repousar em um projeto ético. O sujeito se coloca aqui como o articulador desses processos atribuindo-lhes sentido próprio ou esvaziando-se em um universo pessoal desarticulado de desejos, valores, idéias, ideologias. As formas sociais culturalmente construídas direcionam a experiência de nós mesmos, constroem os sujeitos, que, no entanto, podem, em condições de procura de uma nova ética, rearticularem-se.

Entre as abordagens que podem ser tomadas na construção de compreensão da subjetividade, sua constituição e permeabilidade com os processos educacionais socialmente realizados, há proposições que se aproximam – a consideração das condições sociais específicas e históricas é uma dessas proposições. No entanto, devemos reconhecer que há pontos de referência diversos nas construções dos processos de subjetivação. Produzir uma síntese que permita ampliar a compreensão desses processos, incorporando as contradições que se põem entre perspectivas e reportá-la a processos educacionais representa um grande desafio para o qual confluem algumas questões: como articular concretamente as idéias de complexidade com o materialismo histórico e o construcionismo sócio-histórico para revelar questões culturais nas relações entre as políticas educativas e a inserção das TIC no cotidiano escolar? Como não se referir às teorias, macroconceitos, de forma abstrata, sobretudo quando se trata de objetos com os níveis de prática e aplicabilidade como as TIC?

GRÁFICO 1
Níveis de participação dos professores em cursos de capacitação segundo a tecnologia empregada



FONTE: MEC/Inep, *Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003*.

119

Uma das possibilidades para superação desses questionamentos seriam os estudos para caracterização desses sujeitos e seu cotidiano. A mais recente pesquisa publicada aponta que 86% dos respondentes nunca participaram e não sabem utilizar essas tecnologias nos processos de capacitação que ocorrem como modalidade de educação continuada, isto é, práticas que tendem a ocorrer no cotidiano desses sujeitos da educação (ver gráfico 1)². A esses dados, acrescenta-se o fato de que, dentre os profissionais da educação básica, segue a predominância do sexo feminino (84,6%), brancas (55,6%) e, predominantemente jovens – 66% têm entre 25 a 44 anos. Esses percentuais parecem estar próximos de outros países na América Latina como Guatemala, onde 70% dos docentes de educação básica são mulheres e nas cidades

² Não obstante a condição de que, especificamente no caso do Brasil, até 2010, o governo pretenda instalar laboratórios de informática em todas as 130 mil instituições de ensino público do país, um investimento avaliado em R\$ 650 milhões. As primeiras escolas beneficiadas são de ensino médio. O Programa Nacional de Informática na Educação (POINFO), que existe desde 1997, teve como meta inicial, instalar à época 100 mil computadores até o final de 1998. Chegaram, por questões burocráticas, somente 30 mil – ao final de 1999 e os professores das escolas que os receberam não haviam sido capacitados para utilizá-los nas atividades de ensino e aprendizagem.

argentinas de Buenos Aires e Córdoba, o percentual de mulheres docentes alcança índices de 95%. A faixa de idade dos professores de educação básica alcança 34,9% entre 35 e 44 anos, seguido pelo intervalo de 25 a 34 anos com 31,1%. Cabe lembrar que, novamente as condições dos demais países parecem estar equivalentes a estes, sendo que, no caso do Chile, o promédio é um pouco mais elevado que 44 anos. A referência a essas condições se deve ao fato de que a perspectiva de gênero e cultura geracional não podem ser desconsideradas, tampouco tomadas como fator determinante, quando se trata de compreender o cotidiano dos sujeitos desse ofício, a partir de uma abordagemda cons-tituição da subjetividade como uma complexidade bio-psico-social.

Mesmo que as desigualdades de gênero subsistam na América Latina como um todo, tem se notado certa paridade nas taxas de escolaridade de mulheres e de homens. Embora, para o conjunto dos países latino-americanos, o analfabetismo feminino e a situação desfavorável das meninas, com respeito ao seu acesso à escola, não seja superior às de outras regiões do hemisfério sul, ainda há muito a percorrer, para se chegar a uma educação de meninas, jovens e adultas de acordo com a reconhecida importância que tem a educação da mulher. Especificamente no caso do Brasil, mesmo que os indicadores de escolaridade sejam maiores entre as mulheres, a questão dos múltiplos fatores que caracterizam as desigualdades sociais ficam claros quando se analisa que as mulheres seguem com diferenças nas médias salariais³. Pois bem, são esses sujeitos que, em princípio, historicamente, não têm usufruído de condições de igualdade de oportunidades de acesso na sociedade, que predominam como profissionais da educação básica e, para os quais, as políticas educativas conduzem suas ações.

120

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a pretensão de concluir as análises que buscaram possíveis relações entre as políticas educativas para inserção das TIC no contexto escolar dos países ibero-americanos e os processos de compreensão da

³ Segundo os dados do IBGE/Censo 2000, as mulheres representavam 51,31% da população brasileira em seu total de 169.799.170 milhões de habitantes. A População Economicamente Ativa (PEA) apresentava uma média de 6,1 anos de escolaridade e as mulheres que estavam ocupadas no mercado de trabalho obtiveram uma média de 7,3 anos de escolaridade.

subjetividade dos indivíduos que atuam nesses contextos, acredita-se que esta seja uma das possibilidades de inserção crítica uma vez que

[...] a educação é um excelente antídoto para o caráter do tecnopólio anti-histórico, saturado de informação, adorador da tecnologia, (fato este confirmado por meio de um currículo no qual todas as matérias sejam apresentadas como um estágio de desenvolvimento histórico da humanidade; no qual sejam ensinadas as filosofias da ciência, da história, da linguagem, da tecnologia e da religião, e no qual haja forte ênfase nas formas clássicas da expressão artística. Esse é um currículo que ‘volta ao básico’, mas não da maneira como os tecnocratas tencionam. E, com certeza, ele está em oposição ao espírito do tecnopólio (Postman, 1994, p. 204).

Portanto, o processo de aplicação dessas políticas educativas deve ser considerado, também, desde os indivíduos cuja subjetividade representa a confluência de uma série de fatores que contribuem, na prática, para que as ações governamentais venham ou não a concretizar os efeitos esperados. Dentre essas ações governamentais promovidas estariam a propalada informatização das unidades escolares que remete a uma visão estruturalista-determinista da condição do sujeito. Para esses, a mudança decorre do fato de que, ao se deparar com os recursos das TIC, os professores necessariamente passariam a utilizá-los, e os que ainda não estiverem capacitados buscariam as condições para fazê-lo.

A concepção da complexidade da constituição do sujeito contemporâneo demonstra, no entanto, que a melhoria das condições do processo ensino e aprendizagem não pode estar restrita às condições materiais e que, no caso do Brasil, superados os desafios da universalização da educação básica, deparamo-nos agora com o processo de qualificação do acesso e da permanência desses sujeitos oriundos de classes historicamente alijados da escola e com todo o sentido de um capital cultural que representa. O professor tende a desenvolver atitudes de resistência perante os recursos das novas tecnologias da informação, ao mesmo tempo em que o sujeito com o qual ele estabelecerá interlocução seja igualmente um outro sujeito alijado dos processos de utilização das TIC como parte de seu cotidiano. No entanto, algumas experiências de capacitação anteriores à existência dos computadores na escola têm demonstrado ser possível a incidência de sujeitos que desenvolvem uma resistência valendo-se dos novos meios e de processos de informação e de comunicação para que os processos de exercício da cidadania e constituição do trabalhador sejam menos assimétricas.

BIBLIOGRAFIA

- AZEVEDO, F. de A. (1958): *Cultura brasileira: introdução ao estudo a cultura no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos.
- BOSI, A. (1978): *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras.
- BAUDELLOT, C. e ESTABLET (1975): *L'école capitaliste em France*. Paris: Maspero.
- CARNOY, M. (1990): *The Role of Education in a Strategy for Social Change*, in: M. Carnoy, & H. Levin (eds.): *The Limits of Educational Reform*. New York / London: Longman.
- CARVALHO, L. R. De (1978): *As reformas pombalinas de instrução pública*. São Paulo: EDUSP/Saraiva.
- CASTELLS, M. A (1999): *Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- CASTRO, Gustavo de (1997): *Da fragilidade do homem-rede*, in G. de Castro, E. A. Carvalho e M. C. de Almeida, *Ensaio de Complexidade*, Ed. da UFRN.
- CUNHA, L. A. (1978): *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- FONSECA, Márcio A. (1995): *Michel Foucault e a construção do sujeito*. São Paulo: EDUC.
- FOUCAULT, M. (1985): *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal.
- HELLER, Agnes (1975): *Sociologia della vita quotidiana*, Roma: Editori Reuniti.
- (1982): *Para mudar a vida*, São Paulo: Brasiliense.
- LANE, Sílvia, SAWAYA, Bader (org.) (1995): *Novas veredas da psicologia social*, S.Paulo: Ed. Brasiliense/EDUC.
- MARX, K. (1984): *Marx/Engels - História*. São Paulo: Ática.
- MELLO, G. N. e SILVA, R. N. (1991): «A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina», in *Estudos Avançados*, 12, 5, pp. 45-61.
- MONTEIRO, Luís Gonzaga Mattos (1995): *Objetividade X Subjetividade: da crítica à psicologia à psicologia crítica*, in Lane, S., Sawaia, B. *Novas veredas da Psicologia Social*, p. 23-44.
- MORIN, Edgar (1996): A noção de sujeito, in Schnitman, D.F. (org.). *Novos Paradigmas, cultura e subjetividade*, Artes Médicas.
- PATTO, Maria Helena S. (1990): *A produção do fracasso escolar*, S.Paulo: T. A. Queiroz (edit.).
- POSTMAN, N. (1994): *Tecnopolio: a rendição da cultura à tecnologia*. São Paulo: Nobel.
- PRZEWORSKI, A., ALVAREZ, M. E., CHEIBUB, J e LIMONGI, F. (2000): *Democracy and Development: Political Institutions and Well-Being in the World, 1950-1990*. New York: Cambridge University Press.
- SAN MARTÍN ALONSO, A. (1995): «La escuela de las tecnologías», in *Educacio. Estudis*. 9. València: Universitat de València,
- SAVIANI, D. E et al. (1998): *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Autores Associados.
- SCHWARTZMANN, S. (1991): «Educação básica: a agenda da modernidade», in *op. cit.*, p. 56.
- SCHULTZ, T. (1962): *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- YVOTSKY, Lev S. (1984): *A formação social da mente*, São Paulo: Martins Fontes.