

Escola, trabalho e tecnologia em discurso

Maristela Cury Sarian (UNEMAT)

RESUMO: Este artigo tem por objetivo compreender os sentidos produzidos pelo discurso sobre o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA, do Governo Federal, no que tange à relação estabelecida de modo direto, na discursividade institucional, entre a inclusão digital, promovida por meio do uso do laptop em sala de aula, e a inserção do sujeito na cadeia produtiva brasileira, a fim de desestabilizar, por meio de uma análise discursiva materialista, esses sentidos em circulação nesse Programa.

Palavras-chave: Inclusão digital; escola; Análise de Discurso; PROUCA.

RÉSUMÉ: Ce travail s'insère dans le domaine de l'Analyse du Discours et cherche comprendre les sens constitués dans le plan Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), du gouvernement fédéral brésilien, qui, dans les énoncés discursifs institutionnels de l'État, représente un plan d'inclusion numérique, en vue de perfectionner l'épaississement de la chaîne productive à travers la livraison aux écoles avec accès à l'Internet dans la salle de classe, afin de déstabiliser les sens de l'énoncé discursif institutionnel sur lesquels le plan se construit.

Mots-clés: Inclusion numérique; école; Analyse du Discours; PROUCA

Introdução

Este trabalho é parte de uma reflexão desenvolvida em minha tese de doutorado, orientada pela Profa. Dra. Claudia Castellanos Pfeiffer e defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/UNICAMP, mais especificamente, na linha de pesquisa da Análise de Discurso construída por Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Na tese, busquei compreender o funcionamento do “Programa Um Computador por Aluno” - PROUCA enquanto uma política pública significada, na discursividade institucional que o constituiu, como um Programa de inclusão digital, na medida em que equipa salas de aula de escolas de ensino fundamental com o laptop, com vistas à melhoria do ensino-aprendizagem.

Para desenvolver essa análise, em nossa tese, lançamos um olhar para a História da Educação praticada no Brasil, na qual fizemos algumas paradas, com alguns intervalos, em momentos específicos dessa História, num movimento não linear e, inevitavelmente, inacabado. Objetivamos, ao traçar esse percurso, buscar pontos de ancoragem, nessa História já constituída em diferentes condições de produção, que nos auxiliassem a

compreender o modo de funcionamento da escolarização no Brasil do século XXI, em especial, no que concerne ao PROUCA.

Recorremos a essa História por meio do trabalho de linguistas, historiadores, historiadores da educação e filósofos, a fim de dar visibilidade ao processo de constituição da escolarização em nosso país e, sobretudo, para compreendermos os sentidos produzidos pelo discurso sobre o “Programa Um Computador por Aluno” - PROUCA no que tange à relação estabelecida, de modo direto, entre a inclusão digital via processo de escolarização e a inserção do sujeito na cadeia produtiva brasileira.

Iniciamos esse trajeto na Colonização, condição necessária para se buscar compreender a nossa história, de onde seguimos para o Império; avançamos mais alguns séculos e aportamos na educação praticada na década de 30 do século XX, compreendendo os estudos relativos à Escola Nova, bem como ao Período Vargas (1930-1945). De lá, passamos aos anos 60, 70, 80 até chegar aos anos 90: momentos fortes que, no nosso entendimento, constituem-se como pistas que nos levaram a compreender os sentidos estabilizados de educação como condição necessária para o desenvolvimento do país e do sujeito, e levaram-nos, sobretudo, a pensar sobre o modo pelo qual a “inserção na cadeia produtiva”, um dos objetivos do Programa, está significada nesse material, objeto deste artigo.

1. Um sentido de escola em funcionamento

Esse trajeto percorrido na pesquisa nos permitiu compreender o processo que produziu e manteve, ao longo do tempo, sistemas de ensino duais, desiguais, excludentes e contraditórios sobre os quais se construiu a escolarização brasileira, marcada, ao longo do tempo, até os nossos dias, por uma “educação de classe” (ORLANDI, 2008a, p.36), conformando os sujeitos escolarizados de modo a formar trabalhadores ajustados a cada tempo (SILVA, 2007a), ainda que, imaginariamente, a escola seja significada, na discursividade educacional em circulação em nosso país, atualmente, como uma escola para todos. Divisões ora mais, ora menos visíveis que ressoam e produzem efeitos em nosso sistema de ensino de hoje, em especial, no Programa em análise, o que nos leva a compreender o que Orlandi (2004a) diz a respeito da escola, que, “como uma instituição, significa dentro do processo de verticalização” (p.150).

Dizer que a educação é direito de todos, “um princípio e uma norma do ordenamento jurídico brasileiro” (CURY, 2008, p.210), é também dizer da contradição que

constitui o nosso processo de escolarização, na medida em que “ela não teve e ainda não tem sua distribuição efetivamente posta à disposição do conjunto dos cidadãos sob a égide da igualdade de oportunidades e de condições” (p.210). Para o autor, a educação praticada no Brasil é significada por um movimento contraditório, em que uma “*inclusão excludente e seletiva*” (p.210, grifos do autor) foi se produzindo ao longo do tempo. Como bem nos lembra Chauí (2000), “neste país, a educação é considerada privilégio e não um direito dos cidadãos” (p.37).

Do ponto de vista da legislação educacional, vemos, na Constituição Federal de 1988, nos artigos 205º a 214º, como também na LDB de 1996, em seu artigo 4º, que o ensino, em especial, o fundamental, hoje praticado no Brasil, é assegurado a “todos” na medida em que a força da lei o diz obrigatório, o que produz, na textualidade jurídica, o apagamento de fronteiras visíveis de um ensino dividido em classes. No entanto, quando olhamos para nossa história, vemos que a escola brasileira filia-se a um discurso fundador instalado com o acontecimento da colonização (SILVA, 2006, p.136), o que vem dizer de um funcionamento de um sempre já lá da formação social capitalista, o que implica numa desigualdade social constitutiva dessa formação social.

Assim, esse olhar também nos permite ver que as mudanças nos princípios que regem a educação do país se dão de acordo com as condições históricas de produção material na qual o ensino emerge: de uma economia escravocrata voltada para o mercado externo, passando pelo período desenvolvimentista e chegando ao neoliberalismo, atravessado pela mundialização, vemos funcionar, nesse processo, como efeito de uma política educacional capitalista, um ajustamento do sujeito aos mecanismos de poder que atingem os campos da divisão social do trabalho; sentidos que, naturalizados, produzem a evidência para o sujeito de que a escolarização é a condição para se chegar a uma vida melhor, ao mesmo tempo que a escola é convocada a atender as novas exigências da atualidade.

Circula, no imaginário social, que a escola deve dar conta de vários aspectos da formação humana, na medida em que é tomada como uma instância responsável por propor soluções para os problemas do viver em sociedade: preparar para o emprego, diminuir a violência, promover a desigualdade e a solidariedade, entre outros fatores, ou seja, a escola é convocada, a todo o momento, a produzir referências novas para alunos e professores (SILVA, 2010).

Esse modo de significar a escola produz, por meio de um efeito de evidência, o imaginário de escola como “modo de integração social” (ORLANDI, 2002, p.254), o que Castellanos Pfeiffer (2001) compreende como “um dos principais lugares autorizados a construir a capacidade de sociabilidade” (p.29). Assim, o sentido de escola em circulação em nossa sociedade é o de uma instituição que diminui e até apaga as diferenças, cujo acesso, nos dias de hoje mais ampliado, produz, como efeito, a chegada do “mesmo” conhecimento para “todos”, garantindo, também imaginariamente, as “mesmas” oportunidades de qualificação também para “todos”.

Efeito do direito burguês - “a particularidade da revolução burguesa foi a de tender a absorver as diferenças rompendo as barreiras” (PÊCHEUX, 1990, p.10) -, no qual se produz, pelo funcionamento da ideologia capitalista, o “imaginário da igualdade que apaga a diferença no mesmo” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2000, p.173). “Somos todos iguais perante a lei”, enuncia a Constituição brasileira de 1891, de acordo com Silva (1998); funcionamento que naturaliza, homogeneiza, estabiliza e circunscreve o sujeito no âmbito da igualdade, o que é próprio do sujeito urbano escolarizado (CASTELLANOS PFEIFFER, 2001). De acordo com a autora, “o processo de escolarização e o de urbanização funcionam, ambos, como instrumentos, do Estado, de normatização, estabilização, regulamentação dos sentidos do sujeito e dos sentidos para o sujeito ocupar a cidade” (p.29), fazendo funcionar a “tirania da igualdade” da qual nos fala Castellanos Pfeiffer, “apagando a diversidade” e produzindo o ideal de “um mesmo sujeito” (p.32). O universal apaga a particularidade, como próprio da revolução burguesa: “ela universalizou as relações jurídicas no momento em que se universalizava a circulação do dinheiro, das mercadorias... e dos trabalhadores livres” (PÊCHEUX, 1990, p.10). Efeito do capitalismo, que se sustenta por uma suposta igualdade: qualquer um pode chegar a qualquer lugar. Estabelece-se, assim, uma estreita relação entre escola e República, escola e preparação para a disputa por lugares sociais; um funcionamento naturalizado pela ideologia capitalista, que, ao produzir o efeito de evidência para a escola, a torna indispensável.

Desse modo, ao trazer a questão da inclusão digital para o âmbito da escolarização, tal como propõe o PROUCA, esses sentidos de igualdade e de homogeneidade são atualizados na discursividade institucional do Programa, que toma a inclusão digital como um elemento para a superação das diferenças instaladas pelo econômico entre os sujeitos escolarizados, sustentando-se no sentido de pré-construído de que uma pequena parcela da população tem acesso residencial à internet e que o domínio das tecnologias digitais garantirá a inserção no mercado de trabalho.

Para dar visibilidade a esses sentidos a fim de desestabilizá-los, trago, para análise, a discursividade da localização das escolas escolhidas para a Fase I do Programa, a fase “Pré-piloto”, em que cinco escolas, uma de cada Estado, foram selecionadas para testes dos aspectos pedagógicos, de capacitação, logística, avaliação e contratação de centros de pesquisa, na qual os computadores utilizados foram doados por fabricantes brasileiros. Vejamos os recortes do *Caderno Um computador por aluno: a experiência brasileira* (2008), doravante *Caderno*:

Enquanto a escola de **São Paulo** está localizada em uma **área periférica** da cidade, **distando mais de uma hora do centro** da capital paulista, em **Porto Alegre** ela está situada em um **bairro de classe média**, mas atende alunos de uma **favela próxima**. No **Distrito Federal**, a escola **dista menos de dez minutos do Palácio do Planalto** e se utiliza, parcialmente, da infra-estrutura de conexão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, localizado na Esplanada dos Ministérios (p. 97, grifos nossos).

A escola fluminense selecionada para o projeto é a única das cinco que não está em uma capital. Mas o município de **Piraí**, onde está localizada, é um dos poucos do País considerado “**cidade iluminada**”¹ (p. 97-98, grifos nossos).

Já a **escola tocantinense** está baseada em uma **área em desenvolvimento** da capital do estado. Nela, não é difícil encontrar alunos que têm computador em casa (p. 98, grifos nossos).

“Periferia” e “área periférica” qualificam a escola Ernani Bruno; “distrito de Arrozal” é considerado zona rural, concernente à escola Profa. Rosa Conceição Guedes; “classe média” caracteriza a escola de Porto Alegre; “Palácio do Planalto” refere o Centro de Ensino Fundamental; “área em desenvolvimento”, a escola de Tocantins. Nomeações compostas de sintagmas nominais que, ao funcionarem como determinantes, produzem um “a-mais”, que, a nosso ver, vem dizer do sintoma do acréscimo (ORLANDI, 2004a), o que nos leva a voltar nossa atenção para os sentidos produzidos pela localização na relação com a cidade, com as escolas e com os sujeitos dessa política pública.

Na perspectiva em que inscrevemos este trabalho, compreendemos essa localização - e os sentidos produzidos a partir delas - para além do discurso do urbano, que “silencia o real da cidade (e o social que o acompanha)” (ORLANDI, 2004a, p.34), o que significa que compreendemos, com a autora, a localização “não como mero contexto empírico mas como condição de existência simbólica” (p.149), ou seja, trata-se de uma compreensão sobre a cidade enquanto espaço urbano, tomada como “espaço particular de significação” (p.149).

¹ Trata de uma “expressão atualmente adotada para definir cidades que investiram na universalização do

O modo pelo qual se diz da localização das escolas nesses recortes, inscritos numa discursividade institucional, sustenta-se numa região do interdiscurso que refere o espaço urbano à memória do discurso urbanístico, à discursividade própria dos “profissionais do espaço” (ORLANDI, 2004a, p.26), pois à medida que estabelecem divisas a partir de um ponto de vista geográfico, apontam para a “organização do discurso urbano” (p.35), significando esse espaço de forma empírica e produzindo o sentido de “objetividade estabilizada do discurso administrativo que nomeia oficialmente os espaços da cidade” (GUIMARÃES, 2003, p.58-59).

Vemos, com Barbosa Filho (2012), a demarcação das regiões da cidade nos limites de sua organização como um gesto que dá visibilidade à tentativa de se apreender o real da cidade – e sabemos que o real não é da ordem da apreensão -, próprio da discursividade administrativa do Estado. Ficam silenciados, nessas formulações, não apenas o processo que constituiu e estabilizou a nomeação dessas regiões, produzindo, como efeito, “a evidência topográfica” (p.43), um sentido que circula como um saber tido como dado, apagando aquilo que é, antes, efeito de um gesto de interpretação, mas também o modo pelo qual esses espaços – e os sujeitos que neles habitam ou circulam – foram se alocando e se movimentando nesses lugares ao longo do tempo. Desse modo, a cidade, “de espaço material contíguo, se transforma em espaço social hierarquizado (vertical)” (ORLANDI, 2004a, p.35), processo em que se dá visibilidade à “verticalidade da ordem social urbana no espaço horizontal” (p.150). Desse modo, são estabelecidas “fronteiras que nem sempre são da ordem do visível concreto, mas funcionam no imaginário sensível” (p.35), tais como se estabelece, em nosso material, oposições entre centro *versus* periferia ou favela, zona urbana *versus* zona rural, área desenvolvida *versus* área subdesenvolvida ou não desenvolvida, classe média *versus* classe alta *versus* classe baixa.

Divisões que, ao regionalizarem os territórios do público, como nos ensina Orlandi, reforçam as dicotomias sustentadas em efeitos de pré-construídos em circulação no discurso da cidade, pois, as divisões, à medida que são naturalizadas, impingem um sentido valorativo para esses espaços, tomados na referencialidade: regiões ditas seguras, de marginalidade, centrais, periféricas, próximas e distantes do quê e de quem, produzindo, sobretudo, o efeito de “segregação espacial” (SILVA, 1999, p.23), uma vez que “marcam e delimitam territórios de linguagem logicamente estabilizados para um sujeito pragmático habitar” (p.26). Uma memória da colonização que aqui se atualiza, na qual o aldeamento,

acesso a serviços de conexão à Internet” (CADERNO, 2008, p.98).

segundo Silva, era a condição tomada como necessária para a implantação do projeto civilizatório de Nóbrega, sustentado numa aliança tríplice entre a língua, o ensino e a conversão.

Essa hierarquização vem dizer da desigual “divisão e redivisão constante do social” (GUIMARÃES, 2003, p.59), o que é da ordem do social, do histórico, do político e do simbólico. No entanto, à medida que o administrativo sobredetermina o político e o urbano sobredetermina a cidade, como nos diz Orlandi, naturalizam-se esses sentidos nesse discurso institucional em circulação no PROUCA, e o efeito produzido, nessa tentativa de determinar, de delimitar, de demarcar esses espaços por meio dessa “logística espacial administrativa” (ORLANDI, 2004a, p.150), é o de indeterminações, não só pela impossibilidade de se compreender as regiões onde se localizam as escolas como somente da ordem do administrativo, e, portanto, como imóveis, mas, sobretudo, por serem divisões construídas sócio-historicamente, divisões que escapam à organização do discurso urbano, na medida em que se entrecruzam no real da cidade. Como diz Orlandi (2004a), “os sentidos da cidade não são capazes de dizer do movimento do social” (p.151).

Esse modo de significar as escolas, no discurso institucional do PROUCA, produz, também, uma circunscrição dos sujeitos - para quem é o Programa -, o que se constitui em vestígios que nos levam a pensar sobre os sentidos em funcionamento na discursividade dessa política pública: ter acesso ao *laptop* com internet na sala de aula produz o efeito de integração social àqueles que são tomados como estando socialmente dispersos nesse espaço urbano significado de forma fragmentada. Ao produzir esse efeito, produz-se, também, o sentido evidente de que a desigualdade social, embora estruturante de nossa formação social capitalista, é dissipada, pois não é problematizada, já que a tecnologia digital passa a estar ao alcance de um sujeito significado como estando fora do convívio do digital, colocando-o na mesma condição daqueles que utilizam a tecnologia de forma mais “direta”, beneficiando-se dos “mesmos” efeitos, num gesto em que não se abre espaço para o diferente.

A escola, tomada como um espaço de convivência, no qual a desigualdade social é decomposta, é por nós compreendida como uma tentativa de se apagar o político, conter a tensão e silenciar a contradição, uma vez que sabemos que, mesmos juntos, esses sujeitos permanecem em seus devidos lugares na organização desse social, de acordo com a condição que lhes cabe.

É desse modo que compreendemos que, nos dias de hoje, os efeitos de sentido de um ensino dual, desigual, excludente e contraditório ainda ressoa na escolarização obrigatória brasileira, produzindo efeitos no PROUCA; as fronteiras são invisíveis. Embora na escola pública uma parcela maior da sociedade tenha acesso a ela, a ampliação no ingresso é efeito de uma necessidade, imposta pelo capitalismo, de se elevar o nível intelectual dos trabalhadores, para que possam acompanhar as mudanças da sociedade, que passam pela qualificação pautada pelo digital. Para Handfas (2006),

Na esteira das transformações ocorridas nos processos de produção, predominou um discurso sobre a urgência na formação de um “novo” tipo de trabalhador, autônomo e coletivo. Esse discurso apresentava como um de seus pressupostos a idéia de que a introdução de novas tecnologias nos processos de produção, assim como suas novas formas de organização, trariam a necessidade de incorporar novos requisitos à formação do trabalhador, promovendo maior qualificação da força de trabalho (p. 221).

Sentidos nos quais se silenciam as condições de produção que sustentam a colocação profissional na sociedade capitalista, nas quais a qualificação é vista como elemento essencial para o sujeito se colocar na condição de procurar um posto no mercado de trabalho em transformação, o que demanda a adaptação desse sujeito às exigências desse mercado do século XXI. As propostas do Estado para a educação, ao se voltarem para o trabalho, “exigência de educação posta pela mundialização como única saída para conquistar e manter um emprego” (SILVA, 2007a, p.150), é um sentido bastante naturalizado nas políticas públicas de educação não apenas no PROUCA, mas também em outros projetos e programas de modo mais abrangente.

Assim, é na escola que se delineia um perfil de trabalhador tomado como esperado e indispensável a nossa formação social; atribui-se à escola capitalista o *lôcus* no qual o sujeito deve adquirir competências e habilidades para serem utilizadas no mercado de trabalho, o que, numa formação imaginária, projeta a escola, na sociedade capitalista, como uma instituição chave nas relações de produção:

Desde a Antiguidade, observamos no Ocidente um longo processo de institucionalização em que a Escola, mesmo não tendo permanecido idêntica a si mesma, torna-se parâmetro e referência para avaliar todas as demais formas de educação, produz novas relações entre trabalho e educação, e terá peso decisivo no desenvolvimento e reprodução do modo de produção capitalista (SILVA, 2011, p. 171).

Isso porque, no capitalismo, a qualificação funciona como um pré-requisito para conferir ao sujeito o estatuto de empregabilidade, uma posição possível ao sujeito que “se

habilita” (DIAS, 2010, p.62) às exigências para a ocupação dos postos de trabalho. Assim, o sujeito é valorado a partir do momento em que está inserido na cadeia produtiva, quando tem uma colocação nesse mercado de trabalho (GAULEJAC; LÉONETTI, 1994). Mais uma exigência da sociedade capitalista de hoje, em que, conforme Silva (2007b),

ocorre um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva, com a crescente incorporação da ciência e tecnologia, em busca de competitividade; as redes de comunicação interligam o mundo da produção e das relações sociais e individuais; a microeletrônica vai demandando um trabalhador que domine a ciência e as tecnologias incorporadas aos equipamentos, aos instrumentos do mundo do trabalho. Qualidade e competitividade são as palavras de ordem (p. 4-5).

Discursividade que aloca na escola a formação de sujeitos cada vez mais competitivos para atuarem nesse mercado, que, por sua vez, não garante o emprego para todos. A qualificação adquirida na escola responderia, então, ao estatuto de empregabilidade desse sujeito. No dizer de Guilhaon de Albuquerque (2010), o efeito da qualificação seria o de “tornar natural e necessária a venda da força de trabalho, a submissão às normas de produção, à racionalidade da hierarquia na produção” (p.12). É dessa forma que compreendemos a necessidade evidente de o sujeito ser significado como aquele que deve atender aos imperativos dessa formação social, na conjuntura da chamada *Sociedade da Informação e do Conhecimento*, na qual o domínio da tecnologia digital adquire especial estatuto:

A formação do sujeito trabalhador não se faz desvinculada das condições materiais e históricas que conformam o modo de produção capitalista, seu estágio de desenvolvimento, as relações sociais de produção que o caracterizam e a formação humana necessária às mudanças na base técnica da produção (TREIN; CIAVATTA, 2006, p. 113).

Isso nos permite compreender que, em nossa sociedade, funciona uma lógica de mercado; a própria força de trabalho, para Lagazzi (2010, p.77), “se constitui em mercadoria”. O processo de escolarização daria condição a uma espécie de “comercialização do homem” específica da forma sujeito capitalista: aprimora-se o produto que será ofertado ao mercado de trabalho. É a escola – e isso também vale para a universidade – funcionando como o meio para a qualificação de uma força de trabalho para ser vendida no mercado como mercadoria, o que é somente possível de ser significado numa sociedade democrática burguesa, conformada ao funcionamento ideológico capitalista, sustentado nos sentidos de liberdade e de igualdade, conforme nos ensina Naves (1997):

Ao acordar com o capitalista as condições de venda de si mesmo por um tempo certo, ele realiza as determinações da liberdade e da igualdade. Da liberdade, porque só na condição de homem livre é que ele pode dispor do que é seu; da igualdade, porque ele troca valores equivalentes em condição de reciprocidade de face ao outro; da propriedade, porque ele comercializa aquilo que é seu, aquilo de que pode dispor (p. 59-60).

Desse modo, consideramos a escola, enquanto um Aparelho Ideológico do Estado, “que assumiu a posição *dominante* nas formações capitalistas maduras” (ALTHUSSER, 2010, p.71) e, como tal, produz e reproduz a existência material da ideologia conveniente, como uma instituição autorizada à “*qualificação* da força de trabalho”, significada como “condição necessária à reprodução de forças produtivas” (GUILHON ALBUQUERQUE, 2010, p.9), o que produz, como efeito, pelo próprio efeito da ideologia, a “*assignação* de um *lugar na produção*, lugar que só pode ser aquele para cada ator e que, portanto, deve ser reconhecido como necessário pelos atores em jogo” e o “reconhecimento da necessidade da divisão do trabalho e do caráter *natural* do lugar determinado para cada ator social na produção” (GUILHON ALBUQUERQUE, 2010, p.8). É o que o autor chama de sujeição, “mecanismo pelo qual a ideologia leva o agente social a reconhecer o *seu lugar*” (p.8), o que se configura nas práticas, e não nas ideias. Como bem nos lembra Althusser (1979), “é na ideologia (como lugar das lutas políticas) que os homens *tomam consciência* do seu lugar no mundo e na história” (p.206, grifos do autor). Cabe lembrar que, na AD que praticamos, trabalhamos com a noção de sujeito e de posição-sujeito. O sujeito não é concebido enquanto lugar social, enquanto agente, mas como uma posição entre outras, o que é da ordem do simbólico e do inconsciente.

Por essa razão é que esse sujeito urbano contemporâneo, presente nas cidades, “precisa” ser um alfabetizado digital: é preciso qualificar sua força de trabalho, por meio do domínio da tecnologia digital, para ser disponibilizada em uma sociedade afetada por esse modo de significação. É o digital afetando a cidade, significando-a, cidade esta tomada na lógica do “e-urbano”, filiando a cidade à sua forma material (DIAS, 2011a, p.30). Se, em outros momentos da nossa história, o sujeito era significado como cidadão na medida em que saía da condição de analfabeto - a alfabetização escolar objetivava “colocar uma prótese no indivíduo, torná-lo um outro” (SILVA, 1996, p.156), hoje se coloca a questão de alfabetizar o sujeito do ponto de vista digital, também visando a esse processo de transformação em nome do novo, da inovação. A mudança, a passagem da condição de analfabeto digital para o alfabetizado digital hoje se dá por meio do domínio de competências e habilidades específicas, adquiridas por meio de uma espécie de

“alfabetização para as novas tecnologias”, uma “competência, que é básica na SocInfo²” (DIAS, 2010, p. 63) que, no caso do PROUCA, seriam propiciadas pela escola.

Entretanto, a própria organização da sociedade capitalista atual é um elemento importante para não associarmos, de forma direta, o sujeito que domina as tecnologias digitais à sua colocação no mercado de trabalho, o que vem desestabilizar o sentido de inserção do sujeito na cadeia produtiva, que circula como evidente no Prouca. Na economia atual, o “mercado é o mediador e o Estado é o regente das relações sociais, políticas, de trabalho, (DIAS, 2011b, p. 48). Ocupar o centro da sociedade horizontal ou o topo da pirâmide na sociedade de classe não depende das ações do sujeito, do teatro da sua consciência, porque há o real da história produzindo efeitos.

O trabalho de Sousa (1996, apud HANDFAS, 2006, p. 224) traz elementos que nos ajuda a problematizar a relação direta construída entre a qualificação e a colocação profissional no Programa, ao trazer o modo de funcionamento do mercado na relação com o Estado: “a mesma política neoliberal que acarretou um desemprego massivo proclame a urgência de ações pedagógicas com o objetivo de favorecer o reingresso no mercado da mão-de-obra expulsa dos processos produtivos”. Uma contradição que também se mostra no que tange à ocupação dos postos de trabalho, reduzidos; há pesquisas que mostram que “o crescimento do desemprego se deu justamente entre os trabalhadores mais escolarizados” (HANDFAS, 2006, p.228), o que é atribuído, pelos estudiosos da educação, à “progressiva substituição do padrão taylorista-fordista de produção pelo padrão de produção flexível” (PAIVA, 1998, apud TREIN; CIAVATTA, 2006, p.101). Para Trein e Ciavatta, há outros fatores que interferem na disputa por uma vaga no mercado de trabalho: “além da sólida formação geral e contato com outras culturas, também a posição na escala social serve de parâmetro para disputar uma vaga no mercado” (p.101). Pistas que vêm dizer da impossibilidade de se estabelecer uma relação direta entre a escolarização e a colocação profissional na configuração atual do capitalismo, que, no Programa que analisamos, atualiza-se na discursividade de uma inclusão digital atrelada à inserção na cadeia produtiva, para formar os bons sujeitos do capitalismo, aqueles que são “produtivos” e “flexíveis”: uma imagem construída no PROUCA.

Nesse modo de produzir evidências, não são colocados em causa os processos que produziram esses sentidos para essa sociedade mundializada, à medida que as diferenças, instaladas pelo econômico, são negadas pelo jurídico; um jurídico estruturante do

² Sociedade da Informação.

capitalismo, que ao lado do administrativo, apaga o político, como próprio das políticas públicas (ORLANDI, 2010). Como efeito desse apagamento, escolarização é tomada como condição necessária para a qualificação do sujeito na relação com a inserção no mercado de trabalho, estabelecendo-se uma relação direta entre o grau de escolaridade e a ascensão social; um silenciamento que marca a produção e a manutenção das diferenças entre os sujeitos necessárias ao capitalismo. Sentidos contraditórios que constituem os sentidos de escolarização nas relações de produção em nosso país, conjuntura na qual o PROUCA emerge e na qual significa.

2. Um outro sentido para a escola

A partir dessas considerações, é possível concebermos a escola como uma instituição, como um espaço tensionado de disputas por sentidos, e não como “organização viva, aprendente e geradora de conhecimento” (ALMEIDA; PRADO, 2011, p.39), concepção que, em nosso entendimento, é asséptica e destituída de História, própria do chamado construtivismo - base epistemológica do PROUCA -, na qual vemos a ideologia capitalista produzindo efeitos na produção de sentidos evidentes para a escola:

Uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga), aonde os professores, respeitosos da ‘consciência’ e da ‘liberdade’ das crianças que lhes são confiadas (com toda confiança) pelos ‘pais’ (que por sua vez são também livres, isto é, proprietários de seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes ‘libertárias’ (ALTHUSSER, 2010, p. 80).

Nessa perspectiva, a finalidade da escola seria “proporcionar a formação de cidadãos com autonomia e conhecimento do mundo para viverem dignamente na sociedade” (p.37). Sobre essa questão da cidadania como um vir a ser fruto da escolarização, nos diz Orlandi (2008b):

Tem-se delegado à Escola a tarefa de produzir cidadãos. A Escola tem assim que “criar” a cidadania. Ela não reforça apenas algo que já estaria instalado na história social. Fica para a Escola a construção da imagem do cidadão, sendo a ciência um dos componentes dessa imagem. Argumento sempre disponível para as políticas que se dizem “sobre” o social no Brasil, ao longo de sua história, desde que se constitui como um país independente em que, pelos foros da constituição formal, nascemos sim já-cidadãos. (p. 159).

Na visada materialista na qual nos inscrevemos, compreendemos a escola como uma

instituição de uma sociedade dada, gerida em suas grandes diretrizes pelo Estado, marcada por realidades complexas e contraditórias, e que se caracteriza por colocar em jogo práticas, teorias, metodologias e tecnologias que são datadas historicamente, que se aliam-confrontam aos interesses e necessidades materiais dos diferentes grupos sociais. Dá-se, ali, então um confronto de forças, de alianças e cooptações de posições políticas e ideológicas que não são individuais, nem universais, mas que se organizam em formações discursivas (SILVA, 2007a, p. 148).

Ao nos inscrevermos na perspectiva da Análise de Discurso, compreendemos que a dominação simbólica se dá por meio do processo de identificação, que inscreve o sujeito em uma determinada formação ideológica. Aí está a sua eficácia: ser capturado pela ideologia significa que algo faz sentido para o sujeito; em outras palavras: quando a coerção simbólica, visível ou não, faz sentido ao dominado. Porém, sabemos, com Pêcheux (2009), que a ideologia é um ritual com falhas, ou, em suas palavras, “não há ritual sem falhas” (p.277), concepção que dá abertura para o processo de resistência desse sujeito, para a abertura de um trabalho possibilitado pelo simbólico: “não há dominação sem resistência: primeiro primado da luta de classes, que significa que é preciso “ousar se revoltar” (p.281). Em outro ponto do Anexo III, o autor estabelece um distanciamento em relação a Althusser no que concerne aos Aparelhos Ideológicos de Estado: a luta ideológica de classes é compreendida por Pêcheux como “um processo de reprodução-transformação das relações de produção existentes, de maneira a inscrever nessa noção a própria marca de contradição de classes que a constitui” (p.274). Em um texto de 1982, Pêcheux salienta essa questão ao afirmar que “reprodução nunca significou repetição do mesmo” (p.115).

Isso nos permite compreender que é por meio do simbólico que outros processos de identificação podem ocorrer, outras formas de significação no e para o sujeito, como suporte desse simbólico, em outras condições de produção possíveis de realização: eis o efeito da falha, da ruptura no ritual e da possibilidade de irrupção do político! A esse respeito, Pêcheux (1982) faz uma colocação belíssima, que também aponta para certo deslocamento das proposições de Althusser:

As proposições de Althusser sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado, que procuram dar continuidade a determinadas colocações de Gramsci a respeito do conceito de hegemonia e da proximidade invisível do Estado no cotidiano, formam uma ajuda valiosa nessa direção, se ela for interpretada de tal forma que **os processos de reprodução ideológicos também sejam abordados como local de resistência múltipla. Um local no qual surge o imprevisível contínuo, porque cada ritual ideológico continuamente se depara com rejeições e atos falhos de todos os tipos, que interrompem a perpetuação das reproduções** (p. 115, destaques do autor, grifos nossos).

Pensando na reprodução-transformação em sua relação com a escola, compreendemos que, para além da inserção do sujeito na cadeia produtiva, a sala de aula pode ser o espaço em que diferentes modos de identificação possam se produzir, quando esta é tomada como “espaço de movimento dos sentidos” (BOLOGNINI; PFEIFFER; LAGAZZI, 2009, p. 7). Conceber assim a sala de aula não significa apagar os sentidos decorrentes de seu aspecto institucional, o que lhe confere a instituição, por excelência, da circulação dos saberes legitimados, que produzem o efeito de autorizar e de desautorizar os sujeitos da escolarização, mas é compreender, enquanto possibilidade, em outras condições de produção, que o trabalho em sala de aula pode acolher outros sentidos, ainda que as conformações do sistema de ensino do qual fazemos parte estejam funcionando, próprias do discurso pedagógico, materializadas nas políticas públicas. Isso vai ao encontro das afirmações de Bolognini (2009, p.45) sobre o fazer do professor: “a sala de aula pode se constituir o lugar privilegiado para o encontro entre diversas possibilidades de efeito de sentido para os objetos simbólicos ali apresentados”, o que a autora chama de “criar as condições, em sala de aula, do aparecimento da sétima nota” (p. 45).

Considerações finais

Orlandi (2002) nos diz que a escola constitui-se num espaço de significação e que os sujeitos da escolarização já aí significam. Enquanto instituição, a escola é o “lugar fundamental de estabelecimento e administração de sentidos” (p. 250). Assim, Orlandi (2002) nos ensina que o caminho “é a restituição do político como mediador. Que permite ao sujeito se ocupar de um espaço histórico materialmente constituído e que significa” (p. 255). Essa afirmação nos leva a compreender que é na prática de uma educação politicamente significada que reside a possibilidade de um deslocamento efetivo, qualquer que seja o recurso utilizado em sala de aula: o giz, o papel, o computador, que ora se configura como o desktop no laboratório de informática, ora o laptop na sala de aula, ora o *tablet* nas mãos dos alunos e professores, ou a internet com ou sem fio. E é na criação e na manutenção de espaços de autorização, que garantam a autoria, na sala de aula, que o irrealizado poderá irromper, qualquer que seja a disposição das carteiras e o tipo de lousa utilizado. Conforme afirma Lagazzi (2003),

a sala de aula deve ser um ponto de encontro, de confronto, de intersecção, de interlocução, simbolicamente constituído. Empiricamente não importa se ela se atualiza numa sala convencional ou num espaço aberto [...] A sala de aula deve ser um espaço em que as fronteiras sejam limites a serem reorganizados, nem desfeitos nem imobilizados (p. 70).

Para produzir o efeito de fecho (GALLO, 1989) para este trabalho, gostaria de dizer que trabalhar com o PROUCA me levou a compreender a impossibilidade de se desconsiderar, quando se toma como objeto de análise uma política pública que se discursiviza como sendo de ensino, o modo de funcionamento do Estado numa sociedade capitalista e mundializada como a nossa, o que chama para a cena a impossibilidade de se dissociar as imbricadas relações construídas historicamente entre escola, Estado e sociedade.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. E. B. de.; PRADO, M. E. B. B. Indicadores para a formação de educadores para a integração do laptop na escola. In: _____. (Orgs.). **O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Avercamp, 2011. p.34-48.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 11. reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

_____. **A favor de Marx**. 2.ed. Tradução de Dirceu Lindoso. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BARBOSA FILHO, F. R. **A escrita urbana nos (des)limites do (im)possível**. 2012. 104p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. (Orgs.). **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. Série Discurso e Ensino.

BOLOGNINI, C. Z. O desafio para o professor a exemplo do filme 2001, uma odisséia no espaço. In: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. (Orgs.). **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. Série Discurso e Ensino. p.39-46.

CASTELLANOS PFEIFFER, C. Cidade e sujeito escolarizado. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano**. Pontes: 2001. p.29-33.

_____. **Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito**. 2000. 185p. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

CHAUÍ, M. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, F. de.; PAOLI, M. C. **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. 2.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000. p.27-51.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, 2008.

DIAS, C. Cidade, cultura e corpo: a velocidade do mundo. **Escritos**, Campinas, LABEURB/NUDECRI/UNICAMP, n.10, 2011a.

_____. O discurso da “inovação” no processo de significação de “mudança” na sociedade da informação. In: ZATTAR, N.; DALLA PRIA, A.; MORALIS, E. G. (Orgs.). **Linguagem, acontecimento, discurso**. Campinas: RG, 2011b. p.45-60.

_____. Telecentros como políticas públicas de inclusão digital: da administração da vida na cidade. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A produção do consenso nas políticas públicas urbanas**. Campinas: RG, 2010. p.43-73.

GALLO, S. M. L. **O ensino da língua escrita x o ensino do discurso escrito**. 1989. 138p. Dissertação (Mestre em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

GAULEJAC, Vincent de.; LÉONETTI, Isabel Taboada. **La lutte des places**. Paris: Desclée de Bouwer, 1994.

GUILHON DE ALBUQUERQUE. Althusser, a ideologia e as instituições. In: ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 11. reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. p.7-51.

GUIMARÃES, E. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. **Revista Letras**, n. 26, p.53-62, 2003. Disponível em: < http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r26/artigo_5.pdf>. Acesso em: 27.jun.2012.

HANDEFAS, A. Década de 1990: a reestruturação produtiva e a educação do trabalhador. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006. p.221-236.

LAGAZZI, S. O confronto político urbano administrado na instância jurídica. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A produção do consenso nas políticas públicas urbanas**. Campinas: RG, 2010. p. 75-83.

_____. A sala de aula e o alhures: circulando pela linguagem entre práticas e teorias. **Revista Letras**, PPGL UFS, n.27, p.67-71, 2003. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r27/revista27_6.pdf>. Acesso em: 09.ago.2011.

NAVES, M. B. Democracia e dominação de classe burguesa. **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 4, p. 61-68, 1997.

ORLANDI, E. P. (Org.). **A produção do consenso nas políticas públicas urbanas**. Campinas: RG, 2010.

_____. **Discurso e leitura**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 3.ed. Campinas: Pontes, 2008b.

_____. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004a.

_____. Uma tópica cívica: as instituições urbanas como sítios de significação. **Escritos**, Campinas, LABEUB/NUDECRI/UNICAMP, n.8, p.25-27, 2004b.

_____. **Língua e conhecimento lingüístico**. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. 4.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

_____. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.19, p.7-24, 1990.

_____. (1982). Ideologia – aprisionamento ou campo paradoxal? Tradução Carmen Zink. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011a. p.107-119.

SILVA, M. V. da. A leitura e a escrita: diferentes modos de estar na língua e na história. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos.; BRANCO, L. K. C. (Orgs.). **Análise de discurso no Brasil**: pensando o impensado sempre: uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: RG, 2011. p.165-180.

_____. **O discurso pedagógico no Brasil**: constituição, formulação, circulação. Palestra apresentada na UNEMAT, *campus* universitário de Cáceres, em 13 de outubro de 2010.

_____. Escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Política lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007a. p.141-161.

_____. História das idéias lingüísticas: o Estado, as instituições, as políticas. Texto apresentado na X Jornada de História das Ideias Linguísticas realizada na Universidade Federal de Minas Gerais em agosto de 2007b. Disponível em: < <http://www.ucb.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes/>>. Acesso em: 06.mar.2011.

_____. Sujeito, escrita e história: a letra e as letras. In: MARIANI, B. (Org.). **A escrita e os escritos**: reflexões em análise do discurso e psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006. p.133-140.

_____. Espaços urbanos – espaços da escrita. **Escritos**, Campinas, LABEUB/NUDECRI/UNICAMP, n.5, p.23-29, 1999.

_____. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. 267f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

_____. O dicionário e o processo de identificação do sujeito. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (Orgs.). **Língua cidadania**: o português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996. p.151-162.

TREIN, E.; CIAVATTA, M. A produção capitalista, trabalho e educação: um balanço da discussão nos anos 1980 e 1990. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Inep, 2006. p.97-116.

UM COMPUTADOR POR ALUNO: A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA. Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2008. (Série avaliação de políticas públicas; n.1).

Maristela Cury Sarian é doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2012). Possui Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998), Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é docente da Universidade do Estado de Mato Grosso. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística e Língua Portuguesa, bem como nos Estudos da Tradução. (maristelasarian@gmail.com)