



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade
Brasil

Monteiro, Dilva Martins; Ribeiro, Victoria Maria Brant; Struchiner, Miriam
As tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas: espaços de interação?
Estudo de um fórum virtual
Educação & Sociedade, vol. 28, núm. 101, septiembre-diciembre, 2007, pp. 1435-1454
Centro de Estudos Educação e Sociedade
Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313706009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA
COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: ESPAÇOS DE
INTERAÇÃO? ESTUDO DE UM FÓRUM VIRTUAL

DILVA MARTINS MONTEIRO*

VICTORIA MARIA BRANT RIBEIRO**

MIRIAM STRUCHINER***

RESUMO: Com ênfase especial no conceito de interação que emerge, com força e expressão, do uso das tecnologias da informação e da comunicação, este estudo analisa essa questão no campo específico das práticas educativas, tendo por objeto a comunicação entre participantes de um fórum de discussão *on-line*, que se faz sob o título de prática interativa para promover intercâmbio de informações e de experiências. Do ponto de vista teórico, as relações entre os participantes são analisadas segundo categorias da teoria da ação comunicativa, de Jürgen Habermas, em interlocução com a classificação dos discursos proposta por Eni Orlandi. A análise realizada permite afirmar que, se de um lado, esses ambientes autoproclamados interativos (como *chats* e grupos de discussão *on-line*) mostram-se como recursos potenciais para transformar as relações sociais, de outro, esses mesmos recursos podem ser utilizados para reforçar relações de poder, servindo menos para a interação e mais para consolidar idéias e propostas que se quer efetivar.

Palavras-chave: Ambiente virtual. Tecnologia de informação e comunicação. Ação comunicativa. Interação social.

* Mestre em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde e técnico do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). *E-mail:* dilva@nutes.ufrj.br

** Doutora em Educação, professora e pesquisadora do NUTES/UFRJ.
E-mail: victorianutes@gmail.ufrj.br

*** Doutora em Educação, professora e diretora do NUTES/UFRJ.
E-mail: miriamstru@yahoo.com.br

As tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas: ...

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PRACTICES: INTERACTION SPACES? A STUDY ON AN ON-LINE FORUM

ABSTRACT: This study gives a special emphasis on the concept of interaction that emerges with force and expression from the use of the technologies of information and communication. It focuses on the specific field of educational practices by analyzing the communication among participants of an on-line forum, an interactive practice to promote exchanges of information and experiences. From the theoretical point of view, the relationships among the participants are analyzed according to the categories of Jürgen Habermas's theory of communicative action in dialogue with the speech categories proposed by Eni Orlandi. This analysis allows us to affirm that if the so called interactive spaces (as chats and on-line groups of discussion) are potential resources for the transformation of social relationships. Yet, these same resources can be used to reinforce power relationships, thus serving more to consolidate ideas and propositions that one wants to execute than to promote interaction.

Key words: Virtual environment. Technology of information and communication. Communicative action. Social interaction.

O objeto de investigação

Com base no conceito de *interação*, que emerge das práticas comunicativas realizadas em ambientes virtuais, este estudo toma por objeto de investigação a comunicação entre participantes de três grupos de discussão *on-line* que se formaram no fórum virtual *Mejoramiento de la Calidad de la Educación en Salud Pública*, idealizado pela Associação Latino-Americana das Escolas de Saúde Pública da América Latina (ALAESPP), em convênio com a Organização Panamericana da Saúde (OPS), a Universidade Federal do Rio de Janeiro, por meio do LTC/NUTES, e a Universidade do Chile.

Este fórum, parte estratégica de um programa mais amplo, visava, especificamente em relação aos Programas de Pós-Graduação em Saúde Pública da América Latina: a) estimular a interação entre atores relevantes dos principais programas; b) disponibilizar aos participantes diversos produtos gerados pela iniciativa de melhoria da gestão de qualidade dos programas; c) criar espaço de discussão sobre

mecanismos para gestão de qualidade dos programas, necessidades e restrições que enfrentam e d) obter registro de experiências inovadoras e seus resultados, colocados em prática pelos diferentes programas. Ao final, a iniciativa seria avaliada durante a XX Conferência da ALAESP, em Brasília.

De todos os que efetivamente participaram, com maior ou menor frequência, há um dado que nos chama atenção: a maior quantidade é procedente de países com tradição de sistemas fortes de educação – quatro mexicanos e seis argentinos; o total dos demais não chega à quantidade de participantes destes países.

Quanto às instituições de origem dos participantes (por vezes não explicitadas), não houve como identificá-las – se públicas ou privadas –, mas avaliamos que esse dado não comprometeria a análise que se propunha realizar.

A Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas, foi o referencial teórico inicialmente escolhido para análise das comunicações; escolha que, para além do interesse pessoal, justifica-se pela própria composição do grupo de participantes: doutores em Saúde Pública, conhecidos em sua área de atuação; responsáveis por programas de mestrado e/ou doutorado em Saúde Pública; referenciados pelo saber instituído nesta área, com experiências profissionais bastante semelhantes e próximas. Essa equivalência na ocupação de lugares sociais e acadêmicos pelos participantes do grupo oferecia-se como oportunidade para identificar a chamada *situação ideal de fala*, pressuposto essencial para a *ação comunicativa* (Habermas, 1990, p. 309-419).

O que se buscou no estudo foi a ocorrência de uma efetiva interação dos participantes da discussão. Ressalta-se que trabalhamos aqui com um conceito de interação que considera a escuta interessada das experiências relatadas pelos demais participantes, a reflexão sobre o fazer de cada um deles: falar ao outro e ouvir o outro,¹ tentar compreender o que é dito, o mundo vivido do outro, refletir, discordar, concordar, retrucar, replicar, reconsiderar; enfim, ações que caminham no sentido da ação comunicativa, como definido por Habermas.

Sabedores de que o mundo acadêmico nos convida às explicações totalizantes, sem espaço para interrogações, a escolha deste referencial teórico não foi realizada de forma ingênua. Mesmo que oportunidades

de negociação de sentidos não ocorram tão facilmente, características do grupo nos levavam a crer na ocorrência de uma *situação ideal de fala*: todos os participantes teriam iguais oportunidades de expressão, estariam livres de hierarquia e de qualquer forma de coação (idem, *ibid.*).

As possibilidades de interação entre pessoas que participam dos grupos de discussão *on-line* são consensuais na literatura. Verifica-se, por outro lado, que o adjetivo “interativo” sofreu um alastramento de tal ordem que, hoje, todo e qualquer dispositivo que permita ao usuário considerar-se participante é nomeado interativo. Nesse contexto, *interação* transmuta-se em *interatividade* – termo prenhe de promessas que exercem fascínio no consumidor, espectador ou usuário, que fazem vender produtos, embora nem sempre a interação se confirme (Sfez, 1994).

O termo *interatividade*, originariamente referido à dimensão conversacional das tecnologias, com suas possibilidades hipertextuais e de interfaces entre usuário e sistema, parece hoje designar menos um conceito e mais uma dessas palavras que ganham tanto força quanto elasticidade, dificultando o alcance da precisão conceitual. Nossa revisão ainda encontrou, na literatura, o termo *interacionalidade* (Braga & Calazans, 2001) para fazer referência às relações humanas quando mediadas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

A *interação*, conceito advindo da Física para explicar alterações do movimento de determinadas partículas causadas pelo movimento de outras, passou a ser utilizado no início do século XX por filósofos interacionistas, designando influência recíproca dos atos de pessoas ou grupos, tendo sido incorporado pela Sociologia e pela Psicologia Social, campos que se apóiam na premissa de que nenhuma ação social existe separada da interação.

De acordo com essa compreensão, tomamos por referência na pesquisa o conceito *interação* e, embora consideremos as especificidades de cada tipo de relação dialógica, acreditamos ser possível afirmar que tanto *interatividade*, quanto *interacionalidade* são termos que parecem estar “na disposição ou predisposição para mais interação, para uma hiper-interação, para a bidirecionalidade (...) e para participação e intervenção” (Silva, 1998, p. 27-35).

Dizemos disposição ou predisposição porque, nas relações humanas, nem tudo se passa no campo do cognitivamente previsível. Antes, essas relações pautam-se na impossibilidade de tudo pensar, de tudo dizer

e predizer, que marca o campo da intersubjetividade.² Reconhecendo essas (im)possibilidades e pressupondo uma *disposição interativa* das TIC, interessava-nos, nesta pesquisa, verificar o uso que os participantes fizeram do potencial dialógico oferecido pelas ferramentas.

Iniciamos questionando como e se, de fato, essas ferramentas podem, efetivamente, intervir nos modos de pensar e agir dos sujeitos, contribuir para aproximar e fazer interagir diferentes atores e, ao se mostrarem especialmente capazes de contribuir na construção do conhecimento, modificar velhas práticas educativas.

Ainda como pontos de partida, trabalhamos o conceito de *comunidade* (Shaffer & Anundsen, 1993)³ e, com base nas definições de Palloff e Pratt (2002) acerca de constituição e desenvolvimento de uma comunidade virtual,⁴ podemos afirmar que os participantes do programa já configuravam uma comunidade antes mesmo do início do fórum virtual. Esse aspecto nos parecia, inclusive, facilitador de possíveis interações: ao “queimarem etapas” no desenvolvimento da comunidade *on-line*, esses participantes, segundo nossos pressupostos, iniciavam o fórum com grandes possibilidades de uma real interação.

Dos que efetivamente participaram enviando pelo menos uma mensagem, tivemos: quatro mexicanos, seis argentinos, dois cubanos, um costarriquenho, um peruano, um chileno, um equatoriano, um venezuelano e, ainda, dois outros de nacionalidade não informada e que não puderam ser identificados pelos dados de que dispúnhamos. Daqueles que apenas acessaram o fórum para se inscreverem, indicando nome e *login*, e não mais participaram, tivemos: nove cubanos, sete mexicanos, dois nicaraguenses, um colombiano, um chileno, um peruano, um argentino, um brasileiro, um equatoriano e, ainda, onze outros de nacionalidade não informada.

A informação quantitativa dos participantes efetivos oferece-nos um panorama que caracteriza o interesse maior ou menor pela troca de experiências entre países cuja tradição em cursos de pós-graduação apresenta-se mais ou menos consolidada.

Explorando o material

Considerando que nossa abordagem do objeto visava, mais especificamente, verificar de que modo o fórum permitiu aos participantes

questionarem e refletirem criticamente sobre seu próprio fazer e trocarem experiências, de modo a contribuir para enriquecer e aprimorar as parcerias, os programas de Saúde Pública que coordenavam e a si próprios, aproximamo-nos do corpo textual, tomando-o para análise, ocasião em que foi realizada uma primeira filtragem do material.

O referencial habermasiano levava-nos a buscar o exercício argumentativo, o que justifica o descarte inicial de 75% do corpo textual, composto de cumprimentos, apresentações, explicitação de temas de interesse para discussão etc., na medida em que neste tipo de comunicação social, em geral, não são encontrados conflitos ou divergências e possibilidades de argumentação.

Ao iniciarmos a busca das divergências, constatamos que, nos trechos classificados como “debate de idéias”, também não se observava ocorrência do exercício argumentativo: os raros momentos de divergência, oportunidades ímpares para este exercício, não foram aproveitados como espaços de argumentação. Essa constatação forçou-nos a lançar um novo olhar sobre as comunicações e, ainda, a recuperar trechos anteriormente desconsiderados.

Verificamos, então, a ocorrência, em meio às saudações, de falas dirigidas aos coordenadores com alto teor de reverência – falas que pareciam dirigidas àqueles que tudo sabem –, instaurando uma hierarquia tradicional e bastante conhecida no âmbito educacional, decorrente da suposição (do estudante) de que o outro (mestre) é aquele que detém o saber.⁵

Constatamos também que, embora apenas 2% do corpo textual apresentavam-se, explicitamente, sob a forma de citações de artigos sobre gestão de qualidade, ou sobre mecanismos de acreditação em Saúde Pública, boa parte do texto classificado como “debate” reeditava o saber cientificamente acumulado e publicado no campo, a tal ponto de não conseguirmos identificar os sujeitos das falas ali registradas.

Em paralelo à classificação das comunicações, chamaram-nos a atenção algumas disparidades nas intervenções realizadas: número de inscrições prévias, número de candidatos que acessaram o fórum sem qualquer registro de mensagem e número de participantes efetivos na discussão. Essa disparidade – que reduziu de 63 para 24 o número de participantes – evidenciou um silêncio que podemos interpretar como “uma voz que clama por escuta”. A análise das intervenções mostrou,

também, um desbalanceamento quantitativo que impôs uma reflexão adicional sobre esse fenômeno.

Nos três grupos analisados houve maior incidência de intervenções por parte dos coordenadores, como era de se esperar, tendo em vista suas atribuições de estimular e manter vivo o debate, entre outras. Quanto aos demais, houve grande incidência de pessoas que somente registraram uma única mensagem, de apresentação, com breves comentários, sem prosseguir na discussão. Quanto aos mais ativos, pareciam bastante empenhados em manter vivo o fórum, embora não tenham obtido êxito em agregar novos membros ao grupo.

Destaca-se, entre os mais ativos, um participante que, sozinho, foi responsável por 31 das 57 intervenções no seu grupo, nelas constando um material que inicialmente classificamos como “anexos”, por referirem-se às experiências de ensino tutorial desenvolvidas em seu programa de pós-graduação, com ementa, metodologia, forma de avaliação e bibliografia, para as quais o fórum disponibilizava um ambiente apropriado, intitulado “experiências inovadoras”. Isto tornava suas “mensagens” exageradamente densas em conteúdo informacional e inadequadas ao previsto para grupos *on-line*.

Cabe ressaltar que esse participante não passava a palavra aos demais; houve um monopólio da sua fala, de maneira que parecia somente se interessar por preencher o vazio deixado pelo silêncio dos outros: quanto mais silêncio, mais colagens de módulos de ensino tutorial eram inseridas naquele espaço destinado à troca de mensagens. Não houve qualquer comentário ou reflexão sobre as experiências ali apresentadas, nem mesmo do próprio participante.

De forma otimista, interrogamo-nos sobre até que ponto essa oferta de material não poderia ser lida como uma porta aberta à interação, pois, ao disponibilizar as experiências implementadas em seu programa de pós-graduação, este participante não só contribuiu com seu saber-fazer, como criou possibilidades de receber críticas e sugestões dos demais aos quais se dirigia. Entretanto, isso não aconteceu neste fórum.

Desse modo, e de acordo com as concepções habermasianas, constatou-se a não ocorrência do exercício da argumentação e, também, ao contrário do pressuposto inicial da pesquisa, a ausência da *situação ideal de fala*, fazendo com que a aparente homogeneidade em termos

de ocupação de lugares sociais – sem relações hierárquicas e coação – não fosse confirmada na análise. É possível afirmar, inclusive, que as discussões travadas pelos três grupos do fórum situam-se bastante distanciadas da ação comunicativa postulada por Habermas (1990, p. 309-419).

Mais ainda, o processo discursivo aqui encontrado não permitiria sequer ser chamado de *discurso*, de acordo com Habermas, que o entende como a *argumentação levada ao extremo*: replicar e treplicar tanto quanto possível e necessário, tendo como horizonte o alcance do *consenso* (idem, 1987, p. 165). Consideramos importante marcar que essa definição habermasiana de discurso, situada na pragmática lingüística, parece esgarçar ao extremo esse conceito, no qual subjaz a noção de palavra em movimento, quando consideradas outras formulações teóricas, tais como as advindas da psicanálise e da análise de discurso.

Deste percurso da análise resulta, então, a ampliação de nosso referencial teórico, tendo em vista encontrarmos, nos analistas do discurso, ferramentas complementares para compreender essas relações, tanto no que se refere às realizadas entre os participantes, quanto à de cada um deles com o referente: *a gestão de qualidade no ensino de pós-graduação em Saúde Pública*.

A primazia do saber científico

Nas comunicações, identifica-se a predominância do discurso teórico: os participantes dos grupos de discussão valem-se dos *saberes instituídos* – e muitas vezes simplesmente repetem o *já dito* – para discutir o ensino de saúde pública e o processo de acreditação em curso nas instituições formadoras, o que dificultou a identificação de dizeres que pudessem ser entendidos como dizeres dos sujeitos envolvidos na discussão.

O excerto, apresentado a seguir, ilustra como determinados temas não relacionados a mensagens anteriores – declarações independentes, segundo Mckenzie e Murphy (2002, p. 239) – eram lançados no fórum de discussão: “Esta mañana envié un comentario acerca de la Evaluación Externa y salió la confirmación de que el mensaje había sido enviado con éxito, y sinembargo no salió. Qué pasaría? Lo vuelvo a enviar?”.

A falta de interesse em qualquer tipo de retorno ou de troca com outros participantes fica evidente quando, sem que houvesse uma resposta a seu questionamento-mensagem nos primeiros três quartos de hora, o participante realiza novo acesso, dando prosseguimento à sua intervenção marcada tão somente pela transmissão de informações: “A propósito de la Evaluación Externa permítanme que resuma algunos artículos que he encontrado en mi biblioteca (...)”.

Esse é o trecho inicial de uma longa exposição, na qual o autor: ressalta a importância da auto-avaliação dos programas, apresenta características gerais e define o conceito de qualidade, entendendo deverem estar condicionados à natureza da instituição e do programa em questão. Em defesa da avaliação externa da qualidade, como um componente da acreditação, sugere que seja realizada por pares acadêmicos (pessoas que possuam competência necessária na gestão acadêmica, para garantir uma visão informada e competente) e que, além de “competentes (...) façam um esforço para construir uma linguagem que torne possível a comunicação e o acordo (...)”, e finaliza indicando a ALAESP como instituição acreditadora.⁶

Grifamos os termos *comunicação* e *acordo*, visando destacar a distância que separa seu “dizer” de expositor de seu “fazer”, como participante de um grupo de discussão que, por sinal, não visava outra coisa senão construir um *acordo consensuado* sobre gestão de qualidade e mecanismos de acreditação, bastante dificultado, senão inviabilizado, justamente pelo tom do discurso autoritário do debate, tributário desse tipo de comunicação que não admite dúvidas ou questionamentos e que, por sua força parafrásica,⁷ limita-se àquilo que se pode considerar consensual, porque aceito como válido pela comunidade acadêmico-científica.

O excerto a seguir ilustra como determinadas intervenções dos participantes apresentavam-se apoiadas em um discurso normalizador que parece antecipar resultados, bastando, para isso, segui-lo passo a passo, como uma fórmula matemática:

Algunas reflexiones sobre la cultura de calidad (...) valores y principios, conceptos que sirven de guía para la aplicación de la cultura de calidad, que debemos reforzar e impulsar (...) en nuestros programas de Salud Pública. 1 - Valores con calidad y humanismo – que implica desempeñar nuestra función con los alumnos con esos atributos, satisfaciendo y de ser posible

As tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas: ...

excediendo sus expectativas. 2 - Desarrollo del capital intelectual de los alumnos (...) 7 - Responsabilidad Social, impactar los usos y costumbres de la comunidad reafirmando la presencia de la Maestría.

Essa comunicação confirma o que aqui se discute: um processo discursivo desenvolvido entre, de um lado, *os que sabem* (pelo menos teoricamente) o desejável e necessário para que os diferentes programas de pós-graduação em Saúde Pública possam pleitear e obter *acreditação* e, de outro, os que, como exemplificado a seguir, questionam esse saber, desejantes de respostas sabidamente situadas para além daquelas que, neste momento, o saber teórico pode oferecer:

Cuando hablamos de calidad ¿estamos hablando de lo mismo?; ¿será la calidad otro de los tantos conceptos comodines de la tecnoburocracia?; ¿no estamos definiendo muy normativamente lo que es calidad?; ¿no es necesario contextualizarla?; ¿conceptos tan “omnipresentes” ayudan a pensar nuestros posgrados o se instalan como “soluciones mágicas” que permiten mantener disociadas prácticas y discursos? (...).

Não nos foi possível identificar os efeitos de intervenções como esta, de natureza problematizadora. Ao contrário, observam-se outras que, ao lançarem temas inteiramente desarticulados à discussão em tela, acabam por determinar o *quê* e *como* se deve e se pode falar, em evidente confronto com aqueles que, na prática, vêm percebendo a distância entre determinações teóricas e o seu fazer, e que se movimentam na procura de outros sentidos e outras vozes:

Hace algunos días pregunté que opinaban acerca de la Democracia en la Universidad y de la Gobernabilidad, y si consideraban que ello tendría que ver con la Calidad. No obtuve respuesta, y arriesgándome a que me cataloguen como insistente, voy a plantear mi criterio a ese respecto: La Calidad (...).

Em resposta à procura de outros sentidos, surge a voz do saber institucionalizado, hegemônico, a ser preservado e ampliado o quanto possível: deve-se buscar... deve-se obter... deve-se desenvolver... É o discurso do *dever ser*, disfarçado de democrático, ao criar mecanismos estratégicos de envolver novos atores nas decisões, e de interativo, ao se valer de ferramentas possibilitadoras de interlocução, para consolidar e ampliar os sentidos produzidos pelo saber científico, em evidente processo de dominação, não dos homens, mas do *mundo vivido* desses homens

(Habermas, 1990, p. 297), domesticado pelo saber oficial, autorizado e confiável.

Essa domesticação decorre, sem dúvida, de uma forma de dominação que se realiza pela apropriação das heterogeneidades que, segundo Castro (2003, p. 149), não proíbe, como na censura explícita, as posições divergentes, mas trata como se fossem aceitáveis todas as posições dissonantes, pasteurizando seu poder de confronto e absorvendo-o em categorias já sedimentadas, mascarando o antagonismo e, conseqüentemente, enfraquecendo o potencial de conflito.

Poderíamos aqui relacionar o conceito de censura explícita na formulação de Castro e o de ação instrumental de Habermas, na medida em que pressupõem uma ação ou coação sobre o outro, tomado como objeto sobre o qual se faz determinada intervenção. Da mesma forma, apropriar-se das heterogeneidades parece estar relacionado à ação estratégica em Habermas. Enquanto, para este autor, na ação instrumental há uma intervenção da ordem da censura ou coação explícitas, na ação estratégica a intervenção sobre o outro é velada, porque não deixa evidências de dominação.

Seja reduzindo os sujeitos a objetos sobre os quais são depositados saberes que se quer consolidar (ação instrumental), seja apropriando-se das heterogeneidades, de modo a *cooptar a verdade divergente* da sua, e com isto abafar possíveis conflitos intersubjetivos (ação estratégica), ambas constituem mecanismos perversos de dominação: um pela força, outro pela estratégia.

O programa interativo aqui analisado é exemplar de um descompasso entre algo que se propôs do ponto de vista teórico e o que se configurou como sendo operacionalização da proposta: no fórum – idealizado como instância de interlocução e interação –, nenhuma mudança concreta se efetuou nas relações entre os atores envolvidos. Antes, a introdução do novo recurso interativo não elidiu a possibilidade – e o risco – da “reprodução de velhas práticas, métodos e sistemas” (Pretto, 2003, p. 48), reafirmando que “os sujeitos que atuam como ensinantes na Educação a Distância reproduzem as suas práticas como se estivessem em uma sala de aula convencional, esquecendo das peculiaridades destes ambientes” (Nova & Alves, 2002, p. 62)

Trata-se, portanto, de um *dizer institucionalizado* que, não cedendo a palavra aos interlocutores, impede a *reversibilidade* e caracteriza o

discurso pedagógico, supostamente neutro sob a *rubrica da cientificidade* (Barreto, 2003, p. 184).

Entretanto, ainda que todos lidem, cotidianamente, com a transmissão de conhecimentos e, portanto, com *poderes distribuídos assimetricamente* (Castro, 2003, p. 149), neste fórum não havia professores e estudantes: todos falavam do lugar de coordenadores de pós-graduação, orientados pelo mesmo referencial, portadores de ampla bagagem teórica e prática e, em princípio, dispostos a submeter e discutir experiências consideradas inovadoras e já iniciadas por alguns de seus programas, o que poderia também servir de auxílio e orientação para outros envolvidos em gestão de qualidade e acreditação de cursos desta natureza.

Esse contexto parecia se apresentar em consonância às características definidoras daquilo que Orlandi propõe como um *discurso lúdico*, marcado pela abertura à polissemia: interlocutores em relação de simetria entre si e expostos à presença do referente, em uma relação não-reguladora, de modo que a comunicação entre eles permite deslocamentos dos sentidos já sedimentados nos dizeres. Em todo o desenvolvimento do fórum, somente em um momento verificamos um breve lampejo de discurso lúdico:

Yo por mi parte colocaré en breve dos experiencias que me parecen interesantes. (...) una de incorporación de exalumnos como docentes-tutores y la otra la incorporación de un taller de escritura (luego que descubrimos que una dificultad para hacer tesis es que muchas profesiones de salud somos ágrafas (...)).

Essa fala torna explícita sua disposição para lidar com o problema dos baixos índices de produção acadêmica. Uma questão nada nova, porém identificada pelo programa do qual nos fala o participante como decorrente da dificuldade em escrever teses e dissertações: um desafio que enfrentam por meio da incorporação de seminários de escrita.

Esta intervenção foi precedida por um lembrete de que o padrão de qualidade, pensado de dentro para fora, era o objetivo do Fórum para que programas de pós-graduação buscassem novas formas de identificar necessidades dos usuários e de enfrentar tanto novos quanto velhos desafios. Curiosamente, esse trecho é parte de uma intervenção do próprio coordenador de um dos grupos: profissional de renome no

campo, para o qual, inclusive, foram endereçadas mensagens com certo teor de reverência, dirigidas àquele que “tudo sabe”.

E ele responde não do lugar do saber cientificamente comprovado no campo; responde como membro de um programa de pós-graduação, que percebe em seus pós-graduandos dificuldades demandando enfrentamento. Ainda que sua origem esteja relacionada a fases acadêmicas anteriores ao ingresso no programa de pós-graduação, essa relação aberta e desarmada com o referente, que expõe aos seus pares pontos de fragilidade do programa, mostra, sem dúvida, uma disposição para enfrentá-los. Entretanto, esta é uma intervenção que se situa na contramão de tantas outras que exibiam pontos altos dos programas por eles coordenados.

(...) estimamos que la acreditación solo se alcanzará por los posgrados de calidad. Nuestra Maestría nace en enero de 1992 (...). Así, iniciamos la lucha por la calidad del Posgrado, hicimos una cuidadosa selección de los docentes, profesionistas con maestría con una amplia experiencia laboral y reconocimiento social. Los candidatos alumnos se sujetan a un riguroso examen tanto de conocimientos, como psicométrico; por los resultados lo consideramos una fortaleza (...)

Ainda que verificados alguns pronunciamentos mais críticos, colocando em questão o discurso pedagógico presente por meio de questões provocativas (excerto a seguir), tais intervenções não tiveram êxito na transformação do fórum em uma discussão que se pudesse considerar como um exercício de *discurso polêmico*, caracterizado pela *relação tensa de disputa de sentidos* (Orlandi, 1999, p. 86); o confronto emerge com nitidez, embora não consiga relativizar a simetria, nem abalar certezas advindas do saber instituído.

O discurso observado em todo o desenvolvimento do fórum esteve marcado pela transmissão de conteúdos “já sabidos” – tal como acontece, geralmente, no sistema de ensino –, no qual se verifica uma espécie de “ritualização da palavra, por meio da qual (...) [são fixados papéis] para os sujeitos que falam; em evidentes distribuição e apropriação do discurso, com seus poderes e seus saberes (...) [formando uma espécie de] grupo doutrinário” (Foucault, 1996, p. 44-45).

Segundo Orlandi (1999, p. 86), no *discurso autoritário* a polissemia é totalmente contida: “o referente está apagado pela relação

de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor”, reduzido este a mero ouvinte. E não são poucos os trechos que nos permitem afirmar a predominância, neste fórum, do discurso autoritário: um “excesso de preenchimento que caracteriza a saturação ideológica e desemboca no silenciamento” (Barreto, 2003, p. 185).

Esse *excesso de preenchimento* é dado pelo *saber universal científico* que, segundo Quinet (2001, p. 15), confere o tom e a característica principal desta modalidade de *laço social*. Na teoria lacaniana, recebe o nome de *discurso universitário*, um discurso sem sujeito; nele é o saber que opera. E opera com tirania sobre o outro a quem se dirige, de modo a exigir obediência. É como uma ordem que resulta da *verdade* da ciência, à qual nada pode se opor.

Esse discurso, que fala *sobre* as coisas, em evidente distanciamento *das* coisas mesmas, é, segundo Bernstein (1996, p. 259), um “princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas”. Repete e fixa a palavra “autorizada”, como se fosse a única admitida, o que confere tom autoritário ao discurso.

Essa constatação surge como algo absolutamente paradoxal em nossa análise. De um lado, a opção de realizar o fórum virtual com uma aparente proposta de interação e, de outro, a ocorrência de uma interlocução sustentada quase que tão somente pelo dizer institucionalizado, pelo saber autorizado, consentido. Poderíamos, então, questionar – e deixamos aqui a indagação – sobre uma possível relação desses achados paradoxais com o constatado silêncio de tantos potenciais participantes que, tendo acessado o fórum, não deixaram qualquer mensagem registrada.

As TIC: um convite à renovação pedagógica

Nossa posição diante das TIC é que, para além da disposição ou predisposição interativa já aludidas, esses recursos representam um suporte material que tanto pode auxiliar na reorganização de competências e habilidades dos educadores, quanto contribuir para transformar as relações entre seus usuários. São formas de mediação que, por se apresentarem lúdicas e interativas por excelência, fascinam seus usuários

e levam facilmente à crença no seu potencial transformador das relações, embora sua mera apropriação pela esfera educativa não seja suficiente para garantir ensino e aprendizagem lúdicos, nem tampouco real interação de uns com outros.

Essa atratividade pode, inclusive, servir de maquiagem para a mais autoritária versão do discurso pedagógico, com sua intencionalidade e assimetria inerentes: a simples incorporação das novas tecnologias não garante, de forma alguma, novas abordagens. E mais: sua incorporação ao ambiente educativo – um jeito diferente de fazer as coisas – acaba por lançar novos desafios às complexas funções de comunicar e de educar.

No fórum, fez-se marcante uma certa desigualdade de lugares ocupados pelos participantes; alguns deles tecendo, em dados momentos, *monólogos típicos de aulas magistrais*, cujos conteúdos os alunos, porque devem *sabê-los, repetem-nos*, sem os articular teoricamente às suas experiências para que sejam ressignificados. (Barreto, 2003, p. 184). Ao contrário, a atuação dos participantes traduz, de maneira expressiva, algo bastante diferente da interação marcada pela simetria, com iguais oportunidades de fala, que poderia perfeitamente caminhar para o exercício da ação comunicativa.

Contudo, ainda que se concebam os movimentos de *comunicar e informar* como *práticas de linguagem para fins determinados* e, portanto, com “objetivos menos abrangentes e relacionais, tendendo à unilateralidade indissociável da assimetria” (Barreto, 2003, p. 183), acreditamos ser possível relativizar os termos dessa posição assimétrica, que atua como barreira à reciprocidade.

Segundo Barreto (op. cit., p. 189), a abertura de espaço ao diálogo, presente nas TIC, pode contribuir para romper a configuração autoritária do discurso pedagógico, mas isso somente poderá ser alcançado se pudermos – para além de *ceder a palavra aos outros sujeitos*, garantindo a todos a possibilidade de *explicitar suas desigualdades e diferenças*, sistematicamente desconsideradas no discurso pedagógico – exercer, de fato, a *escuta* do que o outro tem a dizer, o que corresponde ao que Habermas caracteriza como *reciprocidade*, condição para a ação comunicativa, e a real interação dela decorrente.

Como pesquisadoras, interessam-nos os efeitos decorrentes da introdução desses dispositivos nas ações educativas: se perturbadora, se

desafiadora, se complementar, se inovadora. Pode-se afirmar que a busca desses possíveis efeitos esteve presente em toda nossa análise, na medida em que, concordando com Tricot e Rufino (1999, p. 105-129), a apropriação das TIC pelo campo da educação impõe, decerto, outra dinâmica que, segundo nosso entendimento, difere da presencial e pode, como constatamos, entrar em conflito com escolhas ou práticas pedagógicas mais usadas pelos envolvidos, pois pressupõem um novo *cenário de interação*.

Educadores e outros profissionais envolvidos na criação e uso dessas ferramentas confirmam influências positivas das TIC sobre *os modos de comunicar, trabalhar e aprender* dos atores no processo educativo (Freitas, 2005). Também, achados da pesquisa indicam que, de um lado, se tais ferramentas mostram-se potencialmente interativas, de outro, esse alcance está em íntima relação com o uso que delas se fizer. Ainda que no mundo da educação *on-line* professores e estudantes venham sendo desafiados por novos papéis, funções e tarefas que exigem não só relativa instrumentação tecnológica, mas também e principalmente disposição para, “usando a tecnologia disponível, criar novos ambientes educacionais” (Berger & Collins, 1995), acima de tudo deve haver compromisso com a mudança, sem o que continuaremos fazendo transmissão linear de conteúdos, agora pelas infovias.

Colocamos em questão que as discussões em grupo serviram menos para a interação das pessoas e mais para a transmissão de conteúdos, reafirmando a colocação de Freitas (2005) de que a utilização das TIC na esfera educativa *vem, insistentemente, tanto nos convidando a refletir sobre nossas práticas* quanto abrindo portas para uma *renovação pedagógica*, sem a qual corremos o risco de utilizá-las ainda de acordo com o velho modelo de comunicação: participantes assumindo ora o lugar de suposição de saber, ora o lugar de aprendentes de conteúdos, que julgam encontrar no outro, seja ele o mestre, o texto, ou a página “www”, fato esse bastante de acordo com as práticas do sistema escolar, ainda hoje prevalentes.

Considerações para além do virtual

No Fórum, como já aludido, identificamos o silêncio de muitos participantes, o que nos leva a afirmar a necessidade de uma *escuta*

mais atenta por aqueles que planejam as ferramentas para interação de pessoas, ou aqueles que implementam programas educativos que delas se valem. Entendemos que o compromisso com a mudança no sistema educacional requer, necessariamente, o direcionamento da nossa atenção ao silêncio dos estudantes. É preciso ouvir o não-dito (virtual ou presencialmente) e transformá-lo em voz potencial, no jogo dos sentidos compartilhados (Castro, 2003); caso contrário, estaremos insistindo no uso de ferramentas ditas interativas, sem que possam contribuir, efetivamente, para uma real interação.

A primazia de conteúdo pedagógico nas comunicações levou os participantes ao não aproveitamento do proposto espaço de troca dialógica, configurando aquilo que Káplun (apud Toschi, 2003, p. 100) nomeou de um “arquipélago global composto de seres tecnologicamente hipercomunicados, mas socialmente isolados”. Entendemos que, se o propósito de promover interação e aprendizagem *on-line* não se fizer acompanhado de referenciais pedagógicos claros e se as experiências apresentadas não forem tomadas por objeto de reflexão-ação, não iremos muito adiante, mesmo acreditando que estamos fazendo a coisa de modo diferente, pois, como afirma Martín-Barbero (2000, p. 52), “nada pode prejudicar mais a educação que nela introduzir modernizações tecnológicas sem antes mudar o modelo de comunicação que está por debaixo do sistema escolar”.

Ao trabalharmos as formações discursivas encontradas nos grupos de discussão à luz da análise de discurso, correlacionamos o *discurso autoritário* (Orlandi, 1987) com o *discurso universitário* (Lacan, 1992) e aventamos a busca da *situação ideal de fala para a ação comunicativa* (Habermas, 1994), como possibilidade de romper essa estrutura autoritária no campo da educação.

A intenção é alertar para o fato de que, tal como na experiência psicanalítica, o sujeito em análise – impulsionado pelo desejo do analista de que a análise aconteça – realiza um percurso que o leva a interrogar sobre seu sintoma e buscar respostas para suas questões, o que resulta no chamado *giro do discurso* (Lacan, 1992), também possível de se realizar na experiência educativa.

Criar espaços de indagações, encorajar formulação de questões e estimular a busca de respostas dos próprios sujeitos “aprendentes” do

saber parece-nos ser o caminho para, ao menos, estabelecer certa tensão entre as certezas do saber cientificamente acumulado e a vontade dos sujeitos de fazer bem as coisas. Essa tensão, nascida da dúvida e da interrogação, nos permite antever possibilidades de aprender mais significativamente e ressignificar nossos fazeres, para além de ampliar as possibilidades interativas dos sujeitos, estejam eles envolvidos em propostas das mais inventivas ou mesmo nos mais tradicionais modelos de ensino.

Recebido em janeiro de 2006 e aprovado março de 2007.

Notas

1. Embora *fala e escuta* sejam termos que nos remetam às comunicações presenciais, autorizamos-nos a usá-los indistintamente (presencial ou não) em virtude das sensações de *presença e sincronia* possibilitadas pelas TIC.
2. Diferentemente da interatividade com um sistema (respostas dependentes das combinações realizadas pelo usuário), no plano das relações humanas nem sempre as respostas caminham na direção esperada. E, por mais que nossa atuação se dê no plano estratégico (com desfechos desejados e previsíveis), é comum surgirem mal-entendidos/dissensos, com desfechos que, por dependerem de ambas as partes envolvidas, nem sempre caminham na direção do entendimento.
3. Shaffer e Anundsen (apud Palloff & Pratt, 2002, p. 50), definem *comunidade* como “um todo dinâmico que emerge quando um grupo de pessoas compartilha determinadas práticas, é interdependente, toma decisões em conjunto, identifica-se com algo maior do que o somatório de suas relações individuais e estabelece um compromisso de longo prazo com o bem estar (o seu, o dos outros e o do grupo em todas as suas inter-relações)”.
4. As autoras referem-se aos seguintes estágios no desenvolvimento das comunidades virtuais: formação, normalização, distúrbio, desempenho e suspensão.
5. Essa suposição refere-se ao conceito lacaniano de Sujeito suposto Saber (SsS), princípio constitutivo da transferência (Lacan, 1985, p. 220).
6. Os termos e expressões italicizados foram utilizados pelo participante.
7. A classificação de discursos proposta por Orlandi (1999, p. 36) considera tanto as relações entre os interlocutores quanto a relação destes com o referente, além de operar com as duas forças que trabalham continuamente o dizer: paráfrase e polissemia. Ou seja, ao tomarmos a palavra, de um lado, *falamos com palavras* que se ligam aos sentidos já cristalizados, de outro *produzimos sempre uma mexida na rede de filiação dos sentidos*. São, portanto, jogos de linguagem, *entre o mesmo e o diferente, entre o ‘já dito’ e o ‘a se dizer’, que os sujeitos e os sentidos se movimentam*. Orlandi formula uma espécie de tipologia discursiva que resulta nos modos de funcionamento do discurso: *autoritário, polêmico e lúdico*.

Referências bibliográficas

- BARRETO, R.G. *Novas tecnologias na escola: um recorte discursivo*. In: BARRETO, R.G. (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância*. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- BERGER, Z.; COLLINS, M. Introductory chapter. In: BERGER, Z.; COLLINS, M. *Computer-mediated communication and the online classroom in distance learning*. New Jersey: Hampton, 1995.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRAGA, J.L.; CALAZANS, R. *Comunicação e educação*. São Paulo: Hacker, 2001.
- CASTRO, M.M.C. O jogo dos sentidos compartilhados. In: BARRETO, R.G. (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância*. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FREITAS, F.F.B. *Uma tentativa de abordagem pedagógica do ciberespaço*. Disponível em: <www.ufpb.br/cdh/seminario_contribui/t7.doc>. Acesso em: 31 ago. 2005.
- HABERMAS, J. *Pensamento filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 1994.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- LACAN, J. Do sujeito suposto saber, da díade primeira e do bem. In: LACAN, J. *O seminário – Livro 11: os quatro conceitos fundamentais em psicanálise [1964]*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- LACAN, J. A produção dos quatro discursos. *O seminário – Livro 17: o avesso da psicanálise [1969-1970]*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

As tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas: ...

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à educação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n.18, maio/set. 2000.

McKENZIE, W.; MURPHY, D. I hope this goes somewhere: evaluation of online discussion group. *Australian Journal of Educational Technology*, Sidney, v. 16, n. 3, p. 239-257, 2000.

NOVA, C.; ALVES, L. Tempo, espaço e sujeitos da educação a distância. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 31, p. 157-158, abr./set. 2002.

ORLANDI, E.P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

PALLOFF, R.M.; PRATT, K. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PRETTO, N.L. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R.G. (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância*. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

QUINET, A. (Org.). *Psicanálise e psiquiatria: controvérsias e convergências*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

SFEZ, L. *Crítica da comunicação*. São Paulo: Loyola, 1994.

SILVA, M. Que é interatividade. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 27-35, maio/ago. 1998.

TOSCHI, M.S. TV Escola: o lugar dos professores na política de formação docente. In: BARRETO, R.G. (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância*. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

TRICOT, A.; RUFINO, A. Modalités et scénarios d'interaction dans des hypermédias d'apprentissage. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Montreal, v. 25, n. 1, p. 105-129, 1999.