

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

NATÁLIA JIMENA DA SILVA AGUIAR

**DISCURSO DOCENTE SOBRE A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO
COTIDIANO ESCOLAR: PROFESSORES TECENDO SENTIDOS**

**CARUARU
2013**

NATÁLIA JIMENA DA SILVA AGUIAR

**DISCURSO DOCENTE SOBRE A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO
COTIDIANO ESCOLAR: PROFESSORES TECENDO SENTIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora: Prof. Dra. Anna Rita Sartore

**CARUARU
2013**

Catálogo na fonte
Bibliotecária Simone Xavier CRB4 - 1242

A282d Aguiar, Natália Jimena da Silva.
Discurso docente sobre a inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar:
professores tecendo sentidos. / Natália Jimena da Silva Aguiar. - Caruaru: O Autor,
2013.
147f; il.; 30 cm.

Orientadora: Anna Rita Sartore
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA. Programa
de Pós-Graduação em Educação contemporânea, 2013.
Inclui referências bibliográficas

1. Tecnologia educacional. 2. Comunicação. 3. Análise do discurso. 4.
Professores. I. Sartore, Anna Rita (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2013-48)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA –
PPGEDUC**

A comissão examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado

**DISCURSO DOCENTE SOBRE A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO
COTIDIANO ESCOLAR: PROFESSORES TECENDO SENTIDOS**

defendida por

Natália Jimena da Silva Aguiar

Considerada a candidata APROVADA

Caruaru, 26 de julho de 2013

ANNA RITA SARTORE (UFPE/CAA)
(orientador)

LUCINALVA ANDRADE ATAÍDE DE ALMEIDA (UFPE/CAA)
(examinador interno)

MARIA AUXILIADORA PADILHA (UFPE/CE)
(examinador externo)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, que sempre me ensinaram a ter compreensão e coragem.

A Aninha, pelo seu olhar autêntico e curioso em relação à vida.

A minha Vó Zefinha (*in memoriam*), que sempre me inspirou e inspira a ser uma pessoa melhor.

A João Guimarães, meu amor, por estar sempre me apoiando e incentivando-me a seguir em frente.

A mulher entra no quarto do filho decidida a ter uma conversa séria. De novo, as respostas dele à interpretação do texto na prova sugerem uma grande dificuldade de ler. Dispersão pode ser uma resposta para parte do problema. A extensão do texto pode ser outra, mas nesta ela não vai tocar porque também é professora e não vai lhe dar desculpas para ir mal na escola. Preguiça de ler parece ser outra forma de lidar com a extensão do texto. Ele está, de novo, no computador jogando, jogando. Levanta os olhos com aquele ar de quem pode jogar e conversar ao mesmo tempo. A mãe lhe pede que interrompa o jogo e ele pede à mãe “só um instante pra salvar”. Curiosa, ela olha para a tela e se espanta com o jogo em japonês. Pergunta-lhe como consegue entender o texto para jogar. Ele lhe fala de alguma coisa sobre parecida com uma “lógica do jogo” e sobre algumas tentativas com os ícones. Diz ainda que conhece a base da história e que, assim, mesmo em japonês, tudo faz sentido. Aquela conversa acabou sendo adiada. A mãe professora não se sentia pronta naquele momento (BARRETO, 2002, p.72).

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação de mestrado só foi possível graças à contribuição de muitas pessoas e instituições, a quem muito agradeço.

À Capes, pela bolsa de estudo; aos professores das disciplinas do curso, pelas bases teóricas para o desenvolvimento desta pesquisa; e aos funcionários do Centro de Educação do Agreste, do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela disponibilidade no atendimento às nossas demandas.

À minha orientadora Anna Rita Sartore, com quem muito aprendi, agradeço a orientação, fundamental para a realização deste trabalho.

Às professoras Auxiliadora Padilha e Lucinalva Almeida, pelas efetivas contribuições e participação na banca examinadora.

Às professoras Janete Azevedo e Silke Weber, pelos ensinamentos que vão ficar para a vida toda e que muito contribuíram para o olhar crítico na pesquisa acadêmica.

Às amigas que nasceram no mestrado, em especial às amigas Priscilla Carmo, Maria Aparecida, com quem compartilhei leituras, sugestões e descobertas de incomensurável relevância para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa do PET, que me auxiliaram, com suas discussões e inquietações.

Aos amigos que, com a sua presença e amizade, me incentivaram ao longo deste processo.

À minha família, em especial a meus pais, pelo apoio em todas as dimensões desta caminhada. Sem eles, esta vitória não seria possível.

Ao meu tio, Marcos Roberto, presença generosa durante todo o período do Curso.

Aos meus sogros, Rosaly e Gilson Guimarães, pela compreensão e pelo incentivo em todo o meu percurso.

Ao meu companheiro, João Guimarães, pelo seu amor e sua graça nos momentos mais difíceis.

A todos que de alguma forma colaboraram para a conclusão de mais uma etapa de minha trajetória acadêmica, meu reconhecimento e gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, situa-se no âmbito da problemática contemporânea a respeito da inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC no cotidiano escolar. Teve como objetivo investigar os sentidos que emergem dos discursos dos professores que atuam no ensino fundamental sobre a inserção das TDIC no cotidiano escolar, com base nos postulados teórico-metodológicos da Análise de Discurso da matriz francesa, fundada por Pêcheux e em articulação com Lacan e Orlandi. Para a análise do discurso docente em relação às TDIC, recorreu-se, principalmente, às obras de Nóvoa, Tardif, Levy, Castells, Valente, Kenski, Moran e Masetto. Desenvolveu-se a coleta de dados em oito escolas da rede municipal de Caruaru, Pernambuco, no período de 2011 a 2012. Buscou-se, por meio de entrevistas com os sujeitos da pesquisa, os seguintes objetivos específicos: a) identificar e analisar padrões discursivos que dizem respeito à inserção de tecnologias digitais no cotidiano escolar; b) identificar e analisar marcas de resistência que se repetem no discurso docente sobre a inserção das tecnologias digitais na escola. Constatou-se que os professores têm sentidos contraditórios referentes à inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar. O sentido atribuído pelo docente a essa inserção parece ser menos determinado pelo acesso aos instrumentos tecnológicos, ou ao próprio uso do computador, do que pelas condições de trabalho de que esses profissionais dispõem para exercer suas atividades de docência. Em decorrência dessas evidências, faz-se necessário, nas estratégias de formação de professores, considerar não só a condição docente frente às mudanças ocorridas no contexto mais amplo da sociedade como as ações que contemplem as habilidades e conhecimentos para uso pleno da tecnologia digital em seu fazer pedagógico e que favoreçam uma sensibilização para o que significa essa inserção no funcionamento da escola e na atividade docente.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Análise do Discurso; Professores e cotidiano escolar.

ABSTRACT

This qualitative study is situated in the contemporary issues about the insertion of Information and Communication Digital Technologies (ICDT) in everyday school life. The aim of this study was to investigate the meanings that emerge from the discourses of teachers working at the basic education about insertion of ICDT in everyday school life, based on the theoretical and methodological postulates of Discourse Analysis of the French matrix, constituted by the founder thought of Pêcheux, and in articulation with Lacan and Orlandi. For the discourse analysis of teachers in relation to ICDT, resorted to the works of Nóvoa, Tardif, Levy, Castells, Valente, Kenski Moran and Masetto. The data were collected in a municipal school from Caruaru, Pernambuco, in period from 2011 to 2012. The specific objectives were to identify and analyze discursive patterns that relate to the insertion of digital technologies in everyday school life; to identify and analyze the appearing of resistance marks that are repeated in discursive patterns about the insertion of digital technologies in teaching. It was found that teachers have contradictory meanings related to the insertion of digital technologies in the everyday school life. The meaning assigned by the teacher to this insertion seems to be less determined by access to technological tools, or to own computer use, than the working conditions that these professionals have to perform their teaching activities. As a result of these evidences, it is necessary, in the strategies for teacher training, to consider not only the condition of teachers in the face of changes in society, but also how the actions that aim the skills and knowledges to full use of digital technologies in their teaching activities and that promote an awareness to what means this insertion in the management of the school and in the teaching activity.

Key words: Information and Communication Digital Technologies; discourse analysis; teachers; school daily.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	5
AGRADECIMENTOS	7
RESUMO	8
ABSTRACT	9
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
LISTA DE QUADROS	12
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	13
Introdução	13
Tecnologias digitais na escola: O que dizem as pesquisas acadêmicas?	19
Percurso Teórico-Methodológico	25
1 Situando a categoria discurso: perspectivas de análise pêcheutiana	38
1.1 Articulações Teóricas	38
1.2 Nas particularidades	48
1.3 A terceira fase	53
2 Os docentes e o cotidiano escolar: os sentidos do discurso	59
2.1 Cotidiano escolar	60
2.2 As condições de produção	74
3 Tecnologia Digital: entre os muros da escola e no mundo exterior	89
3.1 Sociedade e Tecnologia	89
3.2 Desenvolvimento tecnológico	96
3.3 Sociedade e cibercultura	99
3.4 Percurso da tecnologia	104
4 A palavra do professor	109
Considerações Possíveis	128
Referências	134
APÊNDICES	143
Apêndice A	144
Apêndice B	145
Apêndice C	146
Apêndice D	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CGI – Comitê Gestor da Internet

CIED – Centro de Informática Educativa

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EDUCOM – Educação com Computadores

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

MEC – Ministério da Educação

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

SEI – Secretaria Especial de Informática

SI – Sala Informatizada

TE – Tecnologia Educacional

TI – Tecnologia e Informática

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Levantamento geral de dissertações e teses sobre tecnologia e educação no banco de teses da CAPES. _____	19
Quadro 2- Levantamento de dissertações e teses sobre tecnologia e educação no campo da CAPES, sem referência à educação à distância _____	20
Quadro 3- Perfil dos professores entrevistados _____	30
Quadro 4- Resumo explicativo de normas compiladas _____	31
Quadro 5- Padrões discursivos favoráveis à inserção das Tecnologias Digitais no cotidiano escolar _____	112
Quadro 6- Padrões discursivos desfavoráveis à inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar _____	119

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Signo linguístico _____	40
Figura 2 - Primazia do Significante _____	44

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem-se transformado de forma mais célere nas últimas décadas devido a vários acontecimentos importantes que incidiram nos alicerces de sua configuração, a saber: a reestruturação do capitalismo, a globalização da economia, a entrada das mulheres no mercado de trabalho, o enfraquecimento do patriarcalismo com consequente redefinição da família e da sexualidade e, por fim, a revolução tecnológica decorrente da inserção das tecnologias de informação e comunicação no dia a dia das pessoas (CASTELLS, 1999).

Essa inserção, que se dá em todos os núcleos da cultura, atinge a educação e sua instituição formal na sociedade, a escola. Da mesma forma que, em outros espaços de vivência, na escola as tecnologias alteraram procedimentos, relações, rituais e conceitos; mudaram, enfim, o cotidiano de todos. Na verdade, independentemente do fato de um sujeito fazer uso, ou não, de tecnologias, sua vida é marcada por elas.

Quando ações e conceitos da cultura são alterados de forma tão maciça, como tem acontecido em decorrência do advento da internet, os sentidos que atribuímos àquilo que nos cerca não seguem incólumes. Novas demandas sociais acabam por desencadear a produção de novos sentidos nos sujeitos e foi partindo desse pressuposto que se fundou este trabalho. Ele se ocupou de investigar os sentidos do discurso do professor relativos à inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação (de ora em diante TDIC¹) no cotidiano da escola pública.

O interesse em compreender a relação entre tecnologia e educação surgiu enquanto a pesquisadora, como psicóloga escolar de uma instituição privada na cidade de Recife, atendia pais, alunos e professores, e, assim, pôde acompanhar situações habituais da escola reeditadas pelo fenômeno das TDIC, como, por exemplo: o plágio de trabalhos copiados em parte ou integralmente da internet e o *bullying* veiculado *online*, conhecido como *ciberbullying*². Este se caracteriza pelo uso das TDIC para denegrir, constranger e agredir moralmente outras pessoas, como os próprios colegas de turma, professores e mesmo funcionários.

Apesar de o fenômeno *bullying* sempre ter existido, com as TDIC ele vem provocando maiores prejuízos em consequência da rapidez com que se dissemina não apenas dentro mas

¹ As TDIC estão englobadas nas TIC (tecnologias de informação e comunicação), mas se diferenciam pela ênfase nas tecnologias digitais (AFONSO, 2002).

² O termo *ciberbullying* foi utilizado pela primeira vez por Bill Besay e se apresenta como um fenômeno preocupante nas escolas devido a suas nefastas consequências (NEVES e PINHEIRO, 2009).

também fora da escola. Quanto ao recurso do computador de “copiar e colar”, este é frequentemente utilizado nos trabalhos escolares para coletar informações na internet, o que gera uma pesquisa constituída por um amontoado de informações sem nenhuma elaboração e quase nunca lidas por aqueles que as coletam, os alunos.

Outro aspecto que chamou nossa atenção foi o uso do laboratório de informática. Percebemos haver na escola dois grupos distintos de docentes: um, bastante reduzido, assíduo na utilização dos computadores, mostrando-se adepto e até ansioso por inserir mais inovações em suas aulas; outro, muito maior, constituído por professores que pouco frequentavam o espaço.

Sondando, informalmente, aqueles professores que se esquivavam do contato com os computadores no trabalho, emergiram inúmeros argumentos, alguns até conflitantes, para justificar a distância que eles mantinham dos recursos tecnológicos. Percebemos, nos depoimentos espontâneos, uma tessitura de argumentos que se construía no instante mesmo da fala, como se o próprio falante não tivesse clareza dos próprios motivos, embaraçando-se nas justificativas. Assim, percebemos a produção de um discurso que busca justificar esses comportamentos, o que sugere a presença de resistência de diversas ordens.

Portanto, o interesse em desenvolver um estudo sobre essa temática decorreu da constatação de que, apesar de as TDIC não causarem mais tanta surpresa em nossa sociedade, segue-se observando importantes repercussões de sua inserção nas mais variadas áreas das atividades humanas, inclusive na educação formal. Quanto à escolha de investigar o sentido do discurso, essa decisão resultou do exercício da profissão da pesquisadora, lidar com a reflexão sobre o comportamento humano, ou seja, a realidade cotidiana do trabalho acabou direcionando um projeto de cunho acadêmico. Dessa forma, o desejo impulsionou a realização de uma escuta do discurso de professores com relação à inserção das TDIC nas práticas educativas, por considerar, como diz Kenski (2003, p.23), que “As novas tecnologias de informação e comunicação caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem no nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos”.

Essa posição da autora considera que o homem inicia seu processo de humanização a partir dos momentos em que utilizou os recursos ambientais (ferramentas como os ossos, o domínio do fogo) em benefício próprio, diferenciando-se dos animais. O homem buscou sua sobrevivência pela conjugação de seu raciocínio e sua habilidade manual. Além disso, a partir de sua agregação social, os homens consolidaram culturas com maneiras e técnicas peculiares

de fazer coisas, passadas entre gerações. Assim, a evolução social do homem estaria intimamente ligada às tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Com a ampliação e banalização do uso de determinada tecnologia, esta passa a fazer parte da cultura, produzindo também impacto nas diversas áreas do humano, como a economia, a comunicação e a própria subjetividade dos sujeitos. A Revolução Industrial, por exemplo, transformou radicalmente o cotidiano da sociedade, inclusive produzindo uma nova visão de homem: o indivíduo.

As TDIC têm penetrado no espaço escolar da rede particular de ensino por intermédio dos alunos com seus celulares de última geração, computadores portáteis e *tablets* diversos. Também se intensifica a entrada desses recursos na escola pública, pois, em decorrência de programas federais, estaduais e municipais que seguem novas orientações de políticas públicas, equipamentos estão sendo disponibilizados para essas redes de ensino. Há tempos já se disponibilizam computadores por meio do ProInfo³; agora, aparentemente, não haverá mais tanta possibilidade de escolha, visto que, segundo o discurso corrente, os alunos passarão gradativamente a contar com *tablets*⁴ e as escolas, com lousas digitais⁵ e *tablets*.

Essas iniciativas de democratização do acesso às tecnologias digitais são válidas como tentativas de evitar a exclusão digital, mas a discussão sobre inclusão/exclusão digital apresenta elementos mais complexos.

De fato, a evolução das tecnologias digitais vem produzindo mudanças econômicas, sociais e culturais, logo os indivíduos sem acesso a elas ou que não conseguem acompanhar tais avanços estariam fadados à exclusão. Assim, o Brasil, como outros países, vem se mobilizando para promover o acesso às tecnologias e a capacitação para sua utilização. Mas a literatura pesquisada parece apontar duas perspectivas de inclusão digital: uma concepção mais tecnicista, com foco no acesso às tecnologias; e outra, com uma compreensão mais voltada para o social, em que o importante não é apenas ter acesso ou viver junto, mas participar, agir, criar, contribuir (PELLANDA, 2005) e se engajar em práticas sociais

³ Programa educacional que visa promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content;&view=article&id=244&Itemid=462&msg=1. Acesso em dezembro 2011

⁴ *Folha de São Paulo*. Pernambuco vai distribuir *tablets* a alunos do 2º e 3º anos. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/1043257-pernambuco-vai-distribuir-tabletes-a-alunos-do-2-e-3-anos.shtml>. Acesso em novembro de 2012.

⁵ *Estadão*. Governo de SP promete lousas digitais em todas as escolas da rede estadual. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,governo-de-sp-promete-lousas-digitais-em-todas-as-escolas-da-rede-estadual,835935,0.htm>. Acesso em novembro de 2012.

significativas (WARSCHAUER, 2006). Esta pesquisa toma como referência esta segunda perspectiva, ao entender que é fundamental que os cidadãos tenham condições de participar e interagir, utilizando o máximo de potencialidade que as tecnologias digitais podem proporcionar em prol do desenvolvimento humano e da própria educação.

Como a tecnologia também está implicada na dinâmica das relações de poder e de dominação, a inclusão digital se faz necessária, pois, caso não ocorra, pode ampliar processos de exclusão e de dominação, contribuindo para manutenção de hegemonias de determinadas classes sociais, por exemplo (SANTANA, 2011; PADILHA, 2012).

Para que esse processo de inserção de tecnologias digitais na escola tenha sucesso, parece sensato investigar como os professores significam a inserção das tecnologias digitais no dia a dia da escola. Com essa compreensão, delineamos nosso projeto de pesquisa. Há tempos, a partir das vivências, de leituras e reflexões cotidianas, o objeto de pesquisa tomou forma, sugerindo que a compreensão dos sentidos atribuídos pelos professores à inserção das tecnologias digitais na escola poderia trazer mais elementos para contribuir para o debate sobre a inclusão digital da escola e dos próprios docentes.

É fato que, muitas vezes, as tecnologias digitais chegam ao espaço escolar por imposição (LEITE, 2009) ou prometem solução para todos os problemas na educação (MORAN, 2009). Essa expectativa, evidentemente, não se concretiza, porque não são necessários apenas equipamentos para sanar os descompassos nessa esfera de atividade em nosso país. É inegável, também, que o professor começa a ter diante de si um desafio do qual, a cada dia, fica mais difícil esquivar-se. Assim, ele começa a colocar em palavras a forma como significa a experiência à qual tem sido submetido, gerando um discurso cujo sentido nem sempre é, de fato, de sua autoria. O processo de significação do sujeito está relacionado a uma memória discursiva, isto é, o saber discursivo que torna possível qualquer dizer. Assim, todos os sentidos já ditos por alguém, mesmo que distante, tem efeitos sobre o nosso discurso. A partir dessa constatação, emergiu a questão que iria nos conduzir ao processo de investigação: que sentidos emergem dos discursos dos professores da rede pública de ensino a respeito da inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação no cotidiano escolar?

Investigar quais seriam esses sentidos que emergem dos discursos dos docentes delineou-se como o objetivo geral da investigação, o que nos levou a demarcar os seguintes objetivos específicos: a) analisar padrões discursivos que dizem respeito à inserção de

tecnologias digitais no cotidiano escolar; b) identificar e analisar marcas de resistência que se repetem no discurso docente sobre a inserção da tecnologia digital na escola.

Na tentativa de alcançar nossos objetivos, buscamos como referencial teórico-metodológico a Análise de Discurso da denominada linha francesa, articulada com alguns conceitos da psicanálise lacaniana. Essa perspectiva tem relação com nosso objeto de estudo, que busca os sentidos da inserção das tecnologias digitais no discurso dos professores. Como não se trata apenas de uma metodologia, mas também de um referencial teórico, fez-se necessário explorar os conceitos de discurso, sentido e sujeito, como conceitos de base dessa perspectiva. A opção pela Análise de Discurso nos conduziu a um diálogo com teóricos contemporâneos importantes, que buscam desvendar a opacidade da linguagem, em especial Pêcheux (1997, 1997a, 1997b, 1997c, 2008), Lacan (1998, 1971-72) e Orlandi (1996, 1998, 2009, 2010).

A análise de discurso – AD concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade. Nessa perspectiva, essa mediação é o próprio discurso, que “está na base da produção da existência humana” (ORLANDI, 2010, p.16). O discurso é entendido como “efeito de sentido entre interlocutores”, pois não se considera o funcionamento da linguagem como simples transmissão de informação, mas relação entre sujeito, linguagem e história, relação que produz efeitos. O homem inserido no simbólico é chamado a interpretar, buscar sentido e, de fato, não há sentido sem interpretação. Para Michel Pêcheux, fundador da Análise de Discurso, muitas vezes temos a ilusão de que um sentido já está dado, que ele é evidente, devido à ideologia e ao inconsciente. No entanto, para ele, o sentido não está dado, não está fixado nos objetos simbólicos, pois não existe uma essência das palavras. E, por outro lado, os sentidos dados também não podem ser aleatórios, uma vez que existe uma determinação histórica (ORLANDI, 1998, p.27).

É importante destacar que a Análise de Discurso não busca um sentido verdadeiro, ou uma verdade oculta por trás do texto. Essa abordagem se propõe, então, a compreender os processos de significação discursivos e identificar outros sentidos que estão ali, compreendendo como eles se constituem. Aceitando essa conceituação, buscamos compreender o processo de significação que os professores atribuem à experiência da inserção da cultura digital na escola, com o propósito de apreender o que foi dito em sua opacidade.

Por outro lado, é relevante destacar que não existe também interpretação sem sujeito. É necessário nos situar a respeito de que sujeito nos fala a Análise de Discurso. O sujeito discursivo considerado nesta investigação é uma “posição” na filiação de sentidos que vão se

constituindo historicamente e formando redes que constituem a possibilidade de interpretar (ORLANDI, 1998, p.15). Assim, faz-se necessária uma aproximação com a “forma-sujeito docente”. Por isso, investigamos a categoria “discurso docente”, com a intenção de saber quem é esse docente, que posição ocupa no âmbito social, valendo-nos das contribuições teóricas de Nóvoa (1999) e Tardif (2002) sobre a profissionalidade docente.

Para apreender a inserção da cibercultura na escola, considerando suas demandas e efeitos, valemo-nos, dentre outros, dos seguintes teóricos: Levy (1999), Castells (1999), que discutem o desenvolvimento tecnológico de forma mais geral; Valente (1993, 2005), Kenski (2003, 2007, 2012) e Moran; Masetto e Behrens (2009), que nos remetem mais especificamente à área da educação. Em nossa aproximação com o cotidiano escolar, buscamos os estudos de Heller (2000), Lefebvre (1991) e Certeau (2001).

Para fins desta investigação, nosso foco, inicialmente, eram as tecnologias digitais que envolvessem o acesso a internet, ou seja, as tecnologias digitais que utilizam um código binário e são capazes de compactar vários tipos de mensagens, som, imagens e dados, formando uma rede de comunicação via conexão com a internet. Nesta é possível a integração de linguagens interagindo a partir de múltiplos pontos, no tempo escolhido pelo usuário, em uma rede global com o acesso aberto. A universalidade da linguagem digital e a lógica da arquitetura em rede criam uma comunicação horizontal global, na qual a censura e o controle não são tão fáceis de exercer (CASTELLS, 1999; LEVY, 1999).

No entanto, durante as entrevistas, foram constantemente citadas ferramentas como *data-show*, TV e jogos eletrônicos que não estavam conectadas a internet, mas faziam parte do cotidiano dos professores. Estes dados de certa forma já nos apresentaram indícios de que a conectividade típica da cibercultura não está ainda tão inserida no cotidiano escolar.

Tais questões reforçaram nosso interesse em traçar um caminho que permitisse adentrar nesse debate e contribuir para ampliar a compreensão das relações que se estabelecem entre os docentes e as novas tecnologias no cotidiano da escola pública, o que será delineado a seguir.

Para ampliar nossa compreensão sobre a temática em foco, consideramos oportuno, como uma etapa preliminar à entrada no campo, efetivarmos um mapeamento das produções acadêmicas que abordassem a inserção de novas tecnologias digitais de informação e comunicação no cotidiano escolar, como veremos no item a seguir.

Tecnologias digitais na escola: O que dizem as pesquisas acadêmicas?

Como dissemos, entendemos ser uma baliza válida, para buscar sentidos no discurso docente, investigar as produções acadêmicas que tratassem da inserção de novas tecnologias digitais de informação e comunicação no cotidiano escolar. Para tanto, utilizamos como fonte para a pesquisa o Banco de Teses da Capes⁶, que dá acesso aos resumos de teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação em todo o país.

Para o estudo, o recorte temporal foi de 2000 a 2010, década de expansão de políticas governamentais com foco de utilização das TDIC na educação, que antes se restringia à questão específica da informática da educação. A introdução de *softwares* livres e o programa “Banda Larga nas Escolas”, que amplia o acesso das redes públicas de ensino à internet de alta velocidade, são algumas das novidades (CORREA e CASTRO, 2011).

Foram localizados, no Banco de Teses da Capes, a partir da busca por assunto feita com “todas as palavras”, os resumos dos trabalhos científicos especificados no quadro que segue. Buscou-se, nesse levantamento, identificar, inicialmente, um quadro geral de trabalhos que relacionavam a escola às tecnologias e à internet.

Quadro 1- Levantamento geral de dissertações e teses sobre tecnologia e educação no banco de teses da CAPES.

ANO	Internet + escola/educação		Tecnologia + escola/educação	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
2000	82	11	294	67
2001	93	09	442	86
2002	106	19	601	132
2003	113	21	712	135
2004	117	17	644	142
2005	137	14	812	150
2006	134	28	703	156
2007	153	21	707	148
2008	164	28	798	202
2009	183	29	1002	226
2010	177	57	1054	162

O quadro acima aponta o grande interesse em compreender o fenômeno das tecnologias e da internet articuladas ao campo educativo. Nesse levantamento geral,

⁶ Disponível em <http://www.capes.gov.br/banco-de-teses>. Acesso em 05/2011

observamos também que o número elevado de pesquisas tinha como foco Educação a Distância (EaD), certamente uma área de pesquisa em franca expansão. De fato, quando foram excluídas do levantamento as dissertações e teses cujo objeto era a EaD, o número diminuiu drasticamente, resultando no quadro a seguir:

Quadro 2- Levantamento de dissertações e teses sobre tecnologia e educação no campo da CAPES, sem referência à educação à distância

ANO	Internet + escola/educação		Tecnologia + escola/educação	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
2000	15	04	18	04
2001	14	02	42	08
2002	14	02	44	04
2003	07	03	62	05
2004	21	01	58	07
2005	22	-	40	04
2006	09	-	62	05
2007	16	-	46	04
2008	11	02	51	09
2009	11	02	66	10
2010	15	02	71	09

Observa-se, de outro ângulo, que o interesse no processo de inserção tecnológica parece oscilar ao longo dos anos, mas, de fato, o que chamou atenção em nossa pesquisa foi a identificação de variadas temáticas de investigação, como ambientes virtuais de aprendizagem, elaboração de material didático, avaliações sobre políticas governamentais de inclusão digital e experiências de utilização das TDIC na escola. Entendemos que essas pesquisas têm um caráter analítico mais voltado para a prática, mas, em contrapartida, entendemos a necessidade de pesquisas mais reflexivas, voltadas às concepções, crenças e percepções dos professores. Portanto, tal constatação reforça a oportunidade do presente estudo que se propõe a elucidar como os docentes significam a experiência da inserção da tecnologia digital, uma vez que esses significados vão permear sua prática na escola.

Como já foi explicitado acima, também levantamos os trabalhos acadêmicos que anualmente são apresentados na ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –, entidade que goza de grande prestígio intelectual no campo da educação. Encontramos um total de 71 trabalhos nos diversos Grupos de Trabalho (Gts) referentes às tecnologias digitais de informação e comunicação. Alguns desses trabalhos buscaram o ponto

de vista do professor sobre as TDIC, como também trataram dessas interfaces de forma mais complexa do que uma simples ferramenta técnica.

Nessa busca, identificamos o trabalho apresentado por Petarnella (2008), que levanta a hipótese de o cotidiano escolar não considerar as tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação (TMDIC), como o autor as denomina, no processo de educação formal. Para efetuar sua pesquisa, ele partiu de dois pontos de vista, o do aluno e o do professor. Ao final da investigação, o autor aponta o fato de que, apesar de alunos e professores sofrerem a influência das TMDIC, em seu dia a dia, as práticas docentes ainda estariam sustentadas pelo modelo cartesiano, orientado pela perfeição da ciência e pelo pensamento linear racional, o que já pode ser reconhecido como um modelo de discurso muito veiculado na pedagogia. Para o autor, a escola enfrenta uma contradição entre sua forma e a sociedade tecnológica na qual está inserida, não só porque se fala da importância das tecnologias digitais, mas porque a própria experiência humana, na contemporaneidade, acolhe-a. Por sua vez, o professor, incluído nessa contradição, enfrenta o desafio de desvincular-se das práticas pautadas em lógicas lineares e de conduzir a educação formal de seus alunos de acordo com o espaço e o tempo vivenciados. Petarnella (2008) afirma a existência de uma tensão no interior da escola.

Há uma contradição entre a experiência cotidiana no uso das tecnologias digitais, presentes nas várias atividades corriqueiras de forma compulsória, e a experiência na escola, situação que não se faz presente na prática pedagógica dos professores. O autor chega a caracterizar a não utilização desses recursos como “medo” e “resistência”, tese baseada na fala dos professores entrevistados. De fato, esses comportamentos nos dão indícios de que são vários os fatores para a não internalização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas.

Esse autor alerta que às TMDIC não podem ser atribuídas características de interfaces extensivas, pois, na escola, em sua condição de transmissora⁷ de conteúdos, elas podem possuir o mesmo significado do giz, da lousa ou da fala. Ele defende uma internalização das TMDIC pelos professores em suas práticas pedagógicas; internalização aparentemente inexistente de acordo com sua pesquisa empírica, pois existe uma dicotomia, na vivência escolar, entre as formas de ensino disponibilizadas pela escola e o processo de aprendizagem dos nativos digitais⁸.

⁷ Termo utilizado pelo pesquisador.

⁸ O termo “nativos digitais” foi adotado por Palfrey e Gasser no livro *Nascidos na era digital*. Refere-se àqueles nascidos após 1980 e que têm habilidade para usar as tecnologias digitais. Eles se relacionam com as pessoas por meio de *blogs*, redes sociais, entre outras possibilidades derivadas das tecnologias digitais. Porém, aqueles que

Outro trabalho favorável à aproximação da percepção de alunos e professores quanto às tecnologias digitais de informação e comunicação é o de Marcolla (2008). Ele atribui importância à vivência do professor nesse processo de interface entre tecnologia e os processos educativos, destacando, em seus pressupostos teóricos, a necessidade de o professor não apenas aprender a utilizar o computador, mas interagir e atender as necessidades da situação educacional.

Esse autor buscou também identificar os diversos fatores envolvidos no “não uso” das tecnologias na prática pedagógica, que, segundo ele, não se encontram centrados apenas na vontade do professor mas também em outras dimensões da sociedade. Em sua pesquisa, procurou verificar como professores e alunos dos cursos de licenciatura de uma universidade federal localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul lidam com as tecnologias de informação e comunicação nos ambientes de formação docente.

Outro aspecto importante levantado por Marcolla (2008), como resultado de seu estudo, foi a existência de duas posturas distintas por parte dos docentes em relação às tecnologias. Para alguns professores e alunos, o computador é alguma coisa ainda distante de seu jeito de estudar, como também é algo “muito utópico na universidade [e na] escola pública” (p.3). Outros demonstram que a inserção das TIC na formação docente é de fundamental importância, independentemente da realidade em que os alunos venham a atuar profissionalmente. Além disso, enfatizam a necessidade de garantir aos discentes (futuros professores) o acesso aos recursos tecnológicos, proporcionando maiores subsídios para sua formação.

Dessa forma, o autor conclui que a introdução das TIC nos cursos de licenciatura não depende apenas da decisão de professores e alunos em utilizá-las, mas também dos aspectos políticos, econômicos e sociais da instituição e conseqüentemente do país. Isso porque as dificuldades ressaltadas pelos professores e alunos não se limitariam ao acesso e/ou ao manuseio dos equipamentos, mas estariam presentes na estrutura universitária, como a disponibilidade de pessoal, instalações e equipamento para o atendimento às demandas tanto de professores, como de alunos.

Santos (2009) apresenta um levantamento e uma análise de trabalhos que abordam a formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GT de Formação de Professores e de Educação e Comunicação da ANPEd, no período de 2000 a 2008. Em uma

não se enquadram nesse grupo são os imigrantes digitais, que precisam conviver e interagir com esses nativos e ainda conviver em meio a tantas inovações tecnológicas (SANTOS; SCARABOTTO, 2011).

análise geral da autora, os trabalhos encontrados demonstram o crescimento de pesquisas que focalizam a temática nos dois GT analisados e em diferentes frentes: formação inicial, formação continuada, cursos promovidos a partir de políticas públicas de informatização das escolas e a partir dos próprios pesquisadores. Como alvo de estudos, também se enfocam os ambientes digitais para formar o professor na modalidade a distância. Essa autora aponta ainda a necessidade de se compreender a construção da subjetividade dos sujeitos que lidam e aprendem com o computador.

O trabalho de Junqueira (2009) aponta resultados polêmicos ao chegar à conclusão, em uma pesquisa de um projeto de inserção das TIC, de que a utilização do computador no laboratório da escola, em algumas situações, atrapalhava a escrita do aluno, pois ele escrevia com mais tranquilidade em uma *lan house*. Esse tipo de pesquisa parece revelar que, dependendo da forma como as TDIC são empregadas e significadas pelos professores e pelos próprios alunos, ao invés de contribuírem, podem chegar a atrapalhar o processo educativo. O autor, em suas considerações finais, remete a Mehan (1989), afirmando que o computador na escola é mais que uma tecnologia, é uma prática social. E o elemento crucial nessa relação é a experiência das pessoas com a máquina, e não os recursos e a capacidade ‘inerente’ à máquina. Mais uma vez, percebe-se que a ênfase da inserção tecnológica não pode ser vinculada apenas a uma imposição do uso das tecnologias, mas à exploração desses recursos em todo o seu potencial interativo, fluido e criativo.

Freitas (2009b), em trabalho teórico a partir da abordagem histórico-cultural, defende o computador e a internet não apenas como instrumentos técnicos, mas como instrumentos culturais de aprendizagem. A autora acredita que, na relação com o computador e a internet, ocorrem três ordens de mediação: a mediação da interface material, o computador enquanto máquina, a mediação semiótica através da linguagem e a mediação com os outros enquanto interlocutores.

Quiles (2010) tentou apreender se a inserção da cultura tecnológica determina a produção da cultura escolar. Defendeu a concepção de como a cultura influencia as ações do/no cotidiano da escola, atuando diretamente nas atividades, nas práticas e nos discursos. Dessa forma, tem-se a escola como produtora de uma cultura própria. Em sua pesquisa teórica, concluiu que a relação entre tecnologia e escola provoca/altera/determina a cultura da/na escola, bem como torna visíveis as escolhas e os percursos de inclusão da tecnologia a serviço dos processos de escolarização.

Em consonância com os estudos anteriores, Quiles (2010) evidenciou que, além de disponibilizar os recursos tecnológicos aos atores da/na escola, é preciso buscar as traduções da cultura escolar, implementando ou colocando em suspeita o uso desses recursos nos processos de ensino-aprendizagem. Ele confirma a hipótese de que uma inserção dos recursos tecnológicos no âmbito escolar estrutura novas formas de relação entre os grupos envolvidos no processo educacional. Tal estudo ratifica o pressuposto de nossa pesquisa: o de que a inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar provoca mudanças importantes nas relações dentro da escola. Isso realça a necessidade de compreender os sentidos atribuídos às tecnologias digitais que perpassam essas novas relações.

Em uma análise geral, os trabalhos encontrados demonstram a existência de preocupação em algumas pesquisas de tentar compreender como se dá a inserção das TDIC na escola a partir da experiência vivenciada pelo professor. Entende-se que os trabalhos, ao darem voz aos professores, propiciam uma aproximação com seus discursos, isto é, com a linguagem em seu processo de significação. Essa aproximação é fundamental a partir da visão de que o trabalho simbólico estaria na base da produção da existência humana e de que a linguagem como mediadora do homem e do meio não se apresenta de forma transparente: é reveladora da história e da ideologia. O discurso existe articulado a todos os outros discursos circulantes em nossa sociedade (ORLANDI, 2010).

Ao percorrer os resultados da maioria dos trabalhos, concordamos com Santos (2009), para quem a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo educativo mediado pelas TDIC precisa ainda ser estudada. Se for consenso que as TDIC fazem parte da vida das pessoas, quais seriam, então, as questões envolvidas no fato de não serem utilizadas de forma efetiva no dia a dia da escola? Os trabalhos apresentados apontam uma diversidade de fatores envolvidos que vão desde a falta de estrutura a uma necessidade do desenvolvimento de uma nova cultura escolar.

Neste estudo adentramos no debate sobre as relações entre sociedade contemporânea, a cibercultura, as tecnologias digitais e a educação, buscando situar a problemática da inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação no cotidiano escolar. A discussão sobre a presença e a inserção das tecnologias de informação e comunicação que fazem uso da internet no processo educacional é atualizada permanentemente por uma série de estudos produzidos por autores que se debruçam sobre o tema. Observa-se a existência de um quase consenso quanto à sua aceitação e à sua utilização, no entanto não existe ainda consenso sobre a melhor forma de sua inserção, nem tampouco de seus desdobramentos na

área da educação, seja como uma renovação, seja como mudança radical da educação (ABRANCHES, 2003).

Entender como se situam a escola e seus professores diante da emergência dessas tecnologias e de sua repercussão no plano das relações interpessoais e do trabalho docente no cotidiano escolar constitui um passo importante para compreender sua influência na construção de sentidos dos discursos dos professores. Nessa perspectiva, vamos discutir essas relações considerando as perspectivas de Castells e Levy em relação à sociedade contemporânea, e também analisar como a tecnologia se inseriu na sociedade brasileira, em particular no campo da educação, mediante as reflexões de autores como Kenski (2003; 2007; 2012).

Percurso Teórico-Metodológico

Apresentamos, neste momento de nosso trabalho, o trajeto teórico-metodológico da presente pesquisa, que tem como objetivo compreender os sentidos que emergem dos discursos de professores da rede pública de ensino a respeito da inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação no cotidiano escolar. Como já anunciado, nos debruçamos sobre nosso objeto de pesquisa a partir da perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso da linha francesa, fundada por Pêcheux (1997, 1997a, 1997b, 1997c, 2008), com articulações teóricas de Orlandi (1996, 1998, 2009, 2010) e acréscimos advindos da psicanálise lacaniana.

Inicialmente, cumpre elencar as etapas do trabalho e explicitar o campo da pesquisa, os sujeitos discursivos, os instrumentos da coleta de dados e, por fim, o dispositivo de análise, respeitando o referencial metodológico da Análise de Discurso.

A primeira etapa da pesquisa consistiu no levantamento de referências teóricas que definiram as categorias de análise e indicaram o próprio percurso metodológico. Na segunda, foram delineados os procedimentos metodológicos: a aplicação da entrevista semiestruturada individual, devidamente registrada com o conhecimento e a autorização dos participantes, e uma primeira análise delas para a constituição do *corpus* discursivo. Além disso, foi definido o dispositivo de análise.

Na terceira etapa, analisamos as entrevistas, investigando o que fora manifesto na estrutura interna do texto, a sintaxe, o processo de enunciação e onde o sujeito produzira

marcas de resistência⁹, isto é, o equívoco e o deslizamento do sentido que afetam a regularidade da língua, manifestando-se através de falhas, lapsos, ambiguidades etc. Foram essas “pistas” que nos ajudaram a compreender o modo como o discurso pesquisado se textualizara¹⁰. Em seguida, procedemos à eleição daquilo que seria considerado padrão discursivo, isto é, o dizer que se repetia na fala dos professores, relacionando esses padrões discursivos e marcas de resistência identificados aos aportes teóricos eleitos. Consideramos ainda que, na perspectiva da AD, não se tem como objetivo, na análise, a completude, a exaustividade em relação ao objeto. Isso porque se acredita que todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro.

Sobre o fato de uma metodologia científica não ser somente um conjunto de técnicas que levam um pesquisador a se aproximar da realidade, encontramos uma profícua discussão em Gamboa (2007). Segundo esse autor, se o método é um caminho para o conhecimento da realidade, nossa concepção de realidade então deverá ser determinante para o desenvolvimento de um método de pesquisa. Em outras palavras, jamais a pesquisa é neutra; por isso, é fundamental articular o método com suas bases epistemológicas. A escolha pela perspectiva discursiva tem como fundamento, justamente, a concepção de que a língua não é neutra e também a crítica de uma concepção da prática científica, como continuidade das "práticas técnicas" (HENRY, 1997).

O pesquisador está imerso nesse mundo social e tem uma relação peculiar com seu objeto de estudo, que é o próprio homem. Sua visão de mundo e dos atores sociais de sua pesquisa permeia todos os processos do conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho. Nesse sentido, passou a ser condição da pesquisa que essa visão seja conhecida e assumida para que se possa alcançar a objetivação de conhecimento. Tendo isso em vista, Minayo faz referência a Lévi-Strauss: “Numa ciência onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador é, ele mesmo, uma parte de sua observação” (2000, p. 21).

A partir dessa compreensão de pesquisa social, Minayo afirma que o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo, pois implica investigar o homem que pertence a determinada condição social, com crenças, valores e significados singulares. Assim, dizer de

⁹ Expressão desenvolvida em ORLANDI, E. P. Discurso e leitura. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

¹⁰ Com isso, pretendemos dar conta do chamado esquecimento número 2: ao falarmos, o fazemos de uma forma e não de outra. O sentido dessa escolha nem sempre é consciente, o que implica a ilusão de que há uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo (ORLANDI, 2010).

uma abordagem qualitativa em ciências sociais seria redundante e só teria algum sentido se estivesse opondo-se à pesquisa quantitativa.

De fato, a propalada oposição entre quantitativo e qualitativo é considerada improcedente por diversos autores, como Minayo (2000), Gamboa (2007) e Brandão (2002). Este último afirma que é a pertinência do enfoque o fator determinante para se obter o ângulo mais adequado do problema da investigação. Por isso, é fundamental o conhecimento das especificidades desse problema a fim de que a abordagem escolhida possa contribuir efetivamente para uma aproximação com a realidade. Considera-se que não existe contradição entre as duas abordagens, assim como não há continuidade, devido às naturezas diferenciadas de cada uma delas.

Por conseguinte, pelo fato de a nossa pesquisa se voltar para a investigação de um objeto discursivo, o discurso dos professores sobre a inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar, nós a localizamos na perspectiva qualitativa, cuja abordagem busca os valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Investigam-se, com rigor, os fenômenos, fatos e processos humanos em sua complexidade e particularidades. Em nossa pesquisa, nos interessamos pelos sentidos que o sujeito atribui a um fenômeno da contemporaneidade, que se constitui como um ato de interpretação humana.

a) Campo de pesquisa

O campo de pesquisa escolhido foi constituído por oito escolas públicas de educação básica do município de Caruaru, participantes de um programa do governo federal: ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional. A opção pelo município de Caruaru deveu-se ao fato de nele se localizar a instituição federal na qual está o mestrado em que se desenvolveu este estudo e que tem uma responsabilidade com essa região. Além disso, esse município é de grande importância econômica para a região do Agreste pernambucano.

Atualmente, Caruaru, conhecida como a Princesa do Agreste e Capital do Forró, é a principal metrópole do Agreste de Pernambuco. Segundo dados divulgados em 15 de junho de 2013, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade cresceu quase 9%, quando comparados os indicadores de 2008 e 2009. De acordo com o IBGE, os setores que lideram o aumento do PIB municipal são serviços, indústria e comércio. A cidade voltou a ocupar o lugar de sexta maior economia entre os 185 municípios, contando, atualmente, com 16 mil empresas, sendo 1.215 indústrias. A partir desses indicadores de desenvolvimento, a

cidade de Caruaru estaria oferecendo condições para a inserção na cibercultura, como por exemplo, maior acesso da população às TDIC.

No tocante ao sistema educacional, Caruaru tem *campi* das duas principais universidades do estado, a Universidade de Pernambuco (UPE) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que oferece cursos de graduação e de pós-graduação, a exemplo da Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Contemporânea. A cidade também é sede de várias faculdades privadas, como a Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA), a Faculdade do Vale do Ipojuca (FAVIP) e a Faculdade Maurício de Nassau (UNINASSAU). Pode-se afirmar que a cidade possui um importante polo estudantil, atraindo um grande número de estudantes das cidades próximas, bem como de outros estados vizinhos.

Possui, ainda, diversos colégios da rede pública de ensino, como o Colégio Municipal Álvaro Lins e o Colégio Estadual Duque de Caxias. No que tange ao Ensino Médio, conta com escolas de tempo integral – a Escola de Referência Dom Miguel de Lima Valverde e a Escola de Referência Arnaldo Assunção.

Os critérios que nortearam a escolha das escolas foram: a) a existência de laboratório do Programa de Informática Educativa (ProInfo) em funcionamento, com acesso regular e conexão à Internet; b) uma frequência mínima de uso para aula, de pelo menos duas vezes por semana, independentemente da disciplina; c) a presença de monitor ou técnico no laboratório para apoio ao professor; d) o atendimento ao ensino fundamental 2.

Das onze escolas urbanas, apenas três não cumpriam os critério eleitos, na maioria das vezes, em decorrência de problemas técnicos de acesso à Internet.

Foram realizadas visitas exploratórias nas escolas, durante as quais identificamos duas que só atendiam até o quinto ano do ensino fundamental e uma em que não existia, no momento, conexão com a Internet.

Utilizamos as letras do alfabeto para identificarmos as escolas que compuseram nosso campo de pesquisa. As oito escolas ficaram assim identificadas: Escola A, Escola B, Escola C, Escola D, Escola E, Escola F, Escola G, Escola H.

b) Sujeitos da pesquisa

Os oito indivíduos escolhidos para serem ouvidos são professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, etapa escolar de responsabilidade do município. O

critério que levou à escolha de professores dessa disciplina específica, no ensino fundamental II, foi o fato notório e incontestado de que, embora se afirme que os jovens atualmente pouco leem e mal escrevem, há um acesso surpreendente deles às redes sociais. Como observa Sartore,

Trocar torpedos e compor mensagens em correio eletrônico tornaram-se modalidades que se engendram e se mostram onipresentes de forma tal que as comunicações não só são maciças e ininterruptas, mas também fazem com que entrem, constantemente, novos atos e termos no idioma, criando uma língua peculiar e própria dos “iniciados” nas entranhas da Internet (SARTORE, 2012, p. 2348).

Em espaços como o *Facebook*, *blogs* e *sites* interativos, produz-se escrita e se pratica a leitura, razão pela qual seria, a princípio, um recurso fértil para as aulas de Língua Portuguesa e um espaço, a princípio, viabilizador de práticas de letramento, como reconhece Freitas:

Percebemos que a internet está possibilitando que os adolescentes escrevam mais. Uma escrita que é inseparável de uma leitura e se constitui configurando um novo gênero discursivo. Passam horas diante da tela manuseando o teclado, entregam-se a uma escrita teclada criativa (criando códigos apropriados ao novo suporte), espontânea, em tempo real, interativa. É uma escrita viva, natural, com uma função e dirigida a um ou vários interlocutores. Situação essa bem diferente daquela na qual a escrita se realiza na escola (FREITAS, 2009a, p. 57).

Partimos do entendimento de que a chamada Geração Net¹¹ já exibiria nas escolas um perfil peculiar de alunos que teria uma afinidade intuitiva¹² em relação ao funcionamento das interfaces chamadas amigáveis, o que implicaria a necessidade de uma reflexão da prática pedagógica que nos interessou pesquisar nos professores que atendem a essa faixa de jovens. Estabelecemos também, como critério, entrevistar professores que tivessem mais experiência, com uma prática de ensino mais consolidada e maior autonomia para fazer escolhas didático-pedagógicas. Assim, decidimos por professores que tivessem a partir de cinco anos de docência, pois, de acordo com Tardif (2002, p.51), de um a cinco anos seria o período de início de carreira, período marcado ainda pela consolidação dos conhecimentos e rotinas.

¹¹ Termo criado por Tapscott para designar jovens que desde muito cedo utilizam regularmente computadores e acessam as redes digitais (KENSKI, 2006).

¹² Moreira (2010), Carvalho (2010) e Passos (2013) apontam que, mesmo os alunos de escola pública, apesar de, por conta das condições socioeconômicas, muitas vezes não terem acesso a computadores em casa, ou a celulares com conexão à internet, utilizam as *lan houses* e Cibercafés com frequência.

Em consequência dessas opções, a pesquisa foi desenvolvida em oito escolas e, como critério de seleção dos sujeitos, também foi acatada a indicação da coordenação pedagógica das escolas, dentro de nossos parâmetros. Desse modo, foram entrevistados dois homens e seis mulheres. Vale ressaltar que dois dos professores indicados pelas coordenações tinham sido deslocados de suas funções habituais para exercer suas tarefas na sala do ProInfo.

Aceitamos tais indicações considerando que esses professores poderiam nos fornecer mais dados sobre a inserção da tecnologia no cotidiano escolar. É importante ainda acrescentar que, apesar de ambos os professores terem sido deslocados, isso ocorreu por motivações diferentes. Um professor fora convidado para ser o responsável pelo laboratório do ProInfo, enquanto uma professora, em readaptação, deslocara-se para lá por problemas de saúde, isto é, fora transferida para desempenhar a função de professora auxiliar. O perfil dos docentes entrevistados pode ser visualizado no quadro abaixo.

Quadro 3- Perfil dos professores entrevistados

Nome¹³	Idade	Tempo de Profissão	Turmas que atende	Qualificação	Quantas Escolas Atende
Pablo Neruda	52	20 anos	nonos anos	Especialização em Língua Portuguesa	Apenas a municipal
Adélia Prado	53	27 anos	oitavos anos e EJA	Especialização em Língua Portuguesa	Apenas a municipal
Fernando Pessoa	37	11 anos	Deslocado para o ProInfo	Especialização em Língua Portuguesa	Escola Municipal e Estadual
Clarice Lispector	32	10 anos	nono, sexto, EJA	Especialização em Língua Portuguesa	Escola Municipal e Escola Particular
Cora Coralina	40	17 anos	oitavos, sétimos e sextos anos	Especialização em Língua Portuguesa	Escola Municipal e Escola Particular
Florabela Espanca	30	16 anos	sétimos anos	Especialização em Língua Portuguesa	Apenas a Escola Municipal
Cecília Meireles	33	8 anos	oitavos e nonos anos	Especialização em Língua Portuguesa e Especialização em Linguística	Escola Municipal e Escola Particular

¹³ Os sujeitos da pesquisa receberam um codinome de um escritor para proteger sua identidades. Assim ficaram os codinomes: Pablo Neruda, PN, Elisa Lucinda, EL, Fernando Pessoa FN, Clarice Lispector, CL, Cora Coralina, CC, Florbela Espanca, FE, Cecília Meireles CM, Adélia Prado, AD.

Elisa Lucinda	31	15 anos	deslocada para o ProInfo	Especialização em Linguística	Escola Municipal e Estadual
---------------	----	---------	--------------------------	-------------------------------	-----------------------------

c) A coleta de dados – os instrumentos

A partir dessas considerações e pela própria natureza do objeto de estudo, optamos por proceder à análise discursiva de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores da rede municipal de ensino da cidade de Caruaru. A pesquisa semiestruturada foi realizada a partir de um roteiro preestabelecido visto que este, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, permite que ele interfira no roteiro. Esse roteiro garante também ao entrevistado a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (GIL, 1999).

Optamos pela realização de entrevista semiestruturada visto ser ela um recurso metodológico que permite a interação entre entrevistador e entrevistado, facilitando a fluidez da comunicação e dando oportunidade aos sujeitos da pesquisa de transcender as questões postas pelo pesquisador. A entrevista semiestruturada, como entende Triviños (1994),

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto e novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa (p. 146).

As entrevistas foram transcritas literalmente com a utilização das normas de transcrição do texto falado propostas pela *Análise da Conversação* (MARCUSCHI, 2003)¹⁴, conforme quadro 4 e, em seguida, procedemos aos recortes para análise.

Quadro 4- Resumo explicativo de normas compiladas

CATEGORIAS	SINAIS	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS	EXEMPLOS
Pausas e silêncios	(+) ou (2.5)	Para pausas pequenas, sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo. Pausas em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo.	

¹⁴ Marcuschi (1986, p. 10-13)

Dúvidas ou Sobreposições	()	Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão inaudível ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.	muito amor (é o caso (incompreensível) (+) outras porque/.../
Truncamentos bruscos	/	Quando o falante corta a unidade, pode-se marcar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.	é quando ela sentiu que ia morá lá (+) e:le o dono/ ((rápido))
Ênfase ou acento Forte		Sílaba ou palavras pronunciadas com ênfase ou acento mais forte que o habitual.	
Alongamento de Vogal	::	Dependendo da duração, os dois pontos podem ser repetidos.	A: co::mo” (+) e::u
Comentários do analista	(())	Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.	((ri)), ((baixa o tom de voz)), ((tossindo))
Silabação	-----	Quando uma palavra é pronunciada sílaba por sílaba, usam-se hífen indicando a ocorrência.	
Repetições	Própria letra	Reduplicação de letra ou sílaba.	eee ele; caca cada um.
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção		Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros.	eh, ah, oh. ih:::, mhm, ahã
Indicação de transição parcial ou de eliminação	... ou /.../	O uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. Reticências entre duas barras indicam corte na produção de alguém.	

As entrevistas foram identificadas a partir do número da entrevista, e cada um dos sujeitos recebeu um codinome de um poeta para proteger a identidade dos entrevistados. Assim ficaram os codinomes: Pablo Neruda, PN, Elisa Lucinda, EL, Fernando Pessoa FN, Clarice Lispector, CL, Cora Coralina, CC, Florbela Espanca, FE, Cecília Meireles CM, Adélia Prado, AD.

d) O processo de análise

Conforme já pontuamos, pela própria natureza do objeto de estudo, utilizamos a AD, que trata de uma teoria e metodologia. A AD parte do pressuposto de que o homem, diante de qualquer objeto simbólico, busca uma interpretação. Essa necessidade de saber “o que isto

quer dizer” pode nos levar a achar que o sentido já está dado, que é uma evidência já naturalizada no objeto. Esse mecanismo de naturalização é elaborado pelas instâncias da ideologia e do inconsciente que interpela o indivíduo enquanto sujeito. São produzidas evidências, criando uma relação imaginária do homem com suas condições materiais de existência, e tudo o que é dito só é dito a partir do que a ideologia e o inconsciente lhe permitem dizer, existindo tensão constante entre o dito e o não dito. Dessa forma, a AD busca compreender a língua, fazendo sentido em sua relação com a história, com a ideologia e com o inconsciente. A memória discursiva, nesse processo, é fundamental, pois vai implicar processos de repetição, como também o surgimento do novo como possibilidade de articulação discursiva.

A presente pesquisa busca analisar os discursos, enquanto efeitos de sentido, sobre a inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar. Nesse processo, foram necessárias sucessivas leituras e releituras do material, sempre utilizando-se as referências dos dispositivos da Análise de Discurso, buscando-se superar a ilusão da transparência da linguagem. Assim, a partir do material de análise, buscamos construir um dispositivo teórico-analítico adequado.

O procedimento de análise adotado faz referência às reconfigurações realizadas por Pêcheux (1997c) na terceira fase da Análise de Discurso, na qual ele afirma que “O procedimento da AD por etapas, com ordem fixa, explode definitivamente... (p.315)”, abrindo espaço para uma nova análise linguístico-discursiva, produzida em “espiral” (p.316). Isto é, não existem mais partes estanques, a descrição e a interpretação estão vinculadas.

Tendo isso em vista, iniciamos a análise com a delimitação do *corpus* da pesquisa. Mas, na AD, o *corpus* não se limita a um conjunto fechado de textos, selecionados e organizados, ele tem relação com o arquivo, definido como o "campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão". Esse universo discursivo mais amplo sobre a escola, sobre a educação, sobre a tecnologia de modo geral, mesmo que não esteja eventualmente explícito nos enunciados trazidos pelos professores, ou mesmo presente em suas falas cotidianas, produz seus efeitos, pois, quando o sujeito toma uma posição, deixa de tomar outras (PAULA, 2008).

A perspectiva discursiva de *corpus* considera então não só o enunciado, mas também o arquivo de discursos (o interdiscurso). É no campo do arquivo que o pesquisador decide quais propriedades serão estudadas para a construção do *corpus* da pesquisa. Tanto o *corpus* quanto a metodologia não são preestabelecidos, pois ambos são uma construção do analista em

função de seus questionamentos. Orlandi explica que “a construção do *corpus* e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca das propriedades discursivas” (2010, p. 63). Essas propriedades acontecem na relação particular de um discurso com a língua e com a história. As marcas de linguagem organizam as propriedades do discurso, e é a partir dessas marcas que podemos compreender como a materialidade da língua se relaciona com a exterioridade.

O analista do discurso frente ao *corpus* procura não ser afetado pelas ilusões do discurso e pela transparência enganadora da língua. Mas, para isso, é preciso um posicionamento teórico, que retira o analista da posição de um interpretante comum e o coloca em um lugar privilegiado. Esse lugar, segundo Pêcheux, é impossível, pois o analista também é sujeito. Mas é preciso insistir, pois “não dizemos da análise que ela é objetiva, mas que ela deve ser o menos subjetiva possível, explicando o modo de produção de sentido do objeto em observação” (ORLANDI, 2010, p 64).

Courtine (2009, 1981) define *corpus* como “um conjunto de sequências discursivas estruturadas de acordo com um plano definido referente a um certo estado de condições de produção de um discurso” (p. 24). Então, a partir do arquivo, isto é, de um conjunto de discursos em potencial para a análise, o analista define um discurso específico, denominado campo discursivo de referência, para vir a construir o *corpus*.

Em nosso trabalho, consideramos como arquivo os discursos sobre a relação entre tecnologias digitais e educação e, a partir deste, delimitamos como campo discursivo de referência o discurso sobre a inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar. Então, a partir do *corpus* empírico, de seu manuseio, leitura, releitura, na busca de pistas que apontem determinadas regularidades, ou seja, na de-superficialização do material empírico é possível a construção do *corpus* discursivo.

O *corpus* empírico com o qual trabalhamos no presente estudo se constitui das entrevistas realizadas com professores de escolas municipais de Caruaru. Inicialmente tínhamos o material empírico bruto que queríamos analisar (a entrevista gravada) e que necessitava de um primeiro tratamento. Foi realizado, então, o processo de transcrição da produção verbal, tanto no que concerne às palavras utilizadas pelos sujeitos, quanto no que diz respeito ao uso dos sinais linguísticos para preservar o sentido que se pretendeu fornecer ao dito no momento da enunciação. Optamos por utilizar sinais sugeridos por Marcuschi (2003), conforme pontuamos anteriormente, para dar maior fidelidade a nosso recorte

discursivo. Assim, a partir desse *corpus* empírico, foi possível construir o *corpus* discursivo que nos ensejou refletir/teorizar sobre as seguintes questões:

- a) o que é dito de forma repetitiva pelos professores sobre a experiência da inserção de tecnologias digitais no cotidiano escolar?
- b) que marcas de resistência à regularidade da língua encontradas permitem alcançar o funcionamento discursivo e apreender os sentidos referentes à inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar?

Partimos dos recortes discursivos, determinados pelas condições de produção, pois, como conceitua Orlandi (1996), “(...) o recorte é uma unidade discursiva; fragmento correlacionado de linguagem e situação” (p. 139). Esses recortes possibilitaram a apreensão de sequências discursivas (de ora em diante SD) e, assim, nosso *corpus* discursivo foi construído por um conjunto de sequências discursivas que explicitam determinado funcionamento discursivo. Segundo Courtine (2009, 1981), “nós definiremos as sequências discursivas como as sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase” (p. 25). Essas sequências discursivas aparecem como o lugar de sequencialização dos elementos do saber, em um encontro entre intradiscorso e interdiscorso. Dessa forma, nos diferentes recortes, através da análise das SD, encontramos diferentes marcas de funcionamento discursivo.

Nossa análise focalizou as marcas no processo de enunciação que estão na fronteira entre o dito e o não dito (ORLANDI, 2010), ou seja, entre o espaço e o enunciado (superfície verbal), e a enunciação (não dito) nos recortes selecionados. Essa análise possibilitou o estudo dos efeitos de sentido decorrentes de marcas enunciativas, reveladoras da ideologia e também formações do inconsciente em forma de linguagem como, por exemplo, atos falhos, vacilações, fraturas, metáforas, metonímia etc., ultrapassando a fala racional do eu. Em outras palavras, a eclosão daquilo que Lacan veio a chamar de *Lalangue* (1971-72, p.15).

Portanto, o que sai da regularidade da língua abre caminho para uma interpretação, sempre tendo em mente que o sentido não é um só e que existe toda uma determinação histórica. Segundo orienta Pêcheux (2008), é preciso resgatar os implícitos do discurso, trazendo de volta sua opacidade. Para isso se faz necessário descobrir os modos pelos quais tal enunciado se construiu, sempre relacionando-o às suas condições de produção.

Após esse processo de de-superficialização, em que está desfeita a ilusão da transparência da linguagem e da autoria, alcançamos os processos discursivos, com seus mecanismos de produção de sentido. Debruçamo-nos, em seguida, sobre certas regularidades discursivas na forma de padrões discursivos, que apontam determinados efeitos de sentido,

como a visão negativa ou positiva da inserção das tecnologias digitais na escola. A partir desses padrões, também buscamos a identificação de marcas de resistência ao discurso dominante no imaginário social sobre a inserção das tecnologias digitais na educação. Adotamos, então, o seguinte procedimento:

1. Leitura cuidadosa das entrevistas e seleção dos recortes nos quais julgamos identificar a presença de equívocos e falhas na linguagem, como também o dito e o não dito sempre em relação às condições de produção.
2. Procedemos a uma análise das entrevistas, identificando seus tropeços da linguagem, marcas de resistência, que revelassem o funcionamento discursivo. Em nossa perspectiva, a questão da escuta/leitura atrelada às singularidades apreendidas de cada sujeito falante é importante, mesmo em busca dos discursos padronizados.
3. Identificamos aquilo que se repetia, como um padrão discursivo entre as várias entrevistas, criando um quadro constituído por dois blocos: o primeiro, com padrões discursivos ligados a argumentos favoráveis à inserção tecnológica na escola; e o segundo, com padrões discursivos que constituíam argumentos desfavoráveis.
4. Por fim, analisamos como os professores, tendo como ponto de partida padrões discursivos e marcas de resistência identificados, significam a inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar, em sua relação com o processo sócio-histórico atual.

Assim, procuramos compreender a produção de sentidos sobre a inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar, a partir da escuta dos professores, sempre relacionando o discurso e sua exterioridade, para superar o efeito de evidência da ideologia e do inconsciente.

Explicitadas as perspectivas e referências da pesquisa nesta introdução, passamos a discorrer sobre o que está registrado em cada uma das partes seguintes de nosso estudo.

No primeiro capítulo, exploramos a categoria “discurso”, a partir da perspectiva da Análise de Discurso, contextualizando história e epistemologia, e sua intersecção com a psicanálise lacaniana. Dessa forma, procuramos situar os conceitos principais e as respectivas concepções do que é discurso, buscando aproximações e articulações históricas, como também compreendendo as diversas perspectivas de estudo desse fenômeno. Chegamos, assim, à Análise de Discurso postulada por Pêcheux, tendência da Análise de Discurso escolhida para esta pesquisa.

No segundo capítulo, aproximamo-nos da realidade que buscamos conhecer, explorando as possibilidades de entendimento do cotidiano escolar, com a ajuda de Heller

(2000), Lefebvre (1991) e Certeau (2001). Também nos propusemos a compreender um discurso específico: o discurso do sujeito docente, considerado eixo fundamental para uma melhoria na qualidade da educação, considerando os estudos de Nóvoa (1999), Tardif (2002) e Sacristán (1999).

No terceiro capítulo, trouxemos uma reflexão sobre a presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea a partir da visão de dois importantes teóricos: Castells (1999) e Pierre Levy (1999). Tratamos também da entrada dessa tecnologia no Brasil e de sua inserção no âmbito educacional. Nesse capítulo ainda se situa a produção acadêmica referente às tecnologias digitais na escola, o discurso acadêmico sobre as TDIC e sua contextualização histórica na educação. Nesse momento, dialogamos com autores contemporâneos que discorrem a respeito do papel da tecnologia no cotidiano escolar, seus limites e possibilidades.

No quarto capítulo, após o aprofundamento dos conceitos analíticos anteriormente apresentados e mais familiarizados com a perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso, apresentamos, à luz dos aportes teóricos do estudo, a análise dos dados por nós coletados nas escolas.

Na última parte deste trabalho, tecemos as considerações parciais que concentram as conclusões a que pudemos chegar, evidenciando o que julgamos haver de mais significativo para o pesquisador na conclusão dos trabalhos.

1 SITUANDO A CATEGORIA DISCURSO: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE PÊCHEUTIANA

Neste capítulo, apresentamos conceitos importantes da presente pesquisa que tem como foco os sentidos atribuídos à inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação no cotidiano escolar. Para atingir nosso objetivo de pesquisa, nos debruçamos sobre o discurso enquanto categoria teórica, alinhada à abordagem teórico-metodológica da Análise do Discurso pêcheutiana.

Iniciamos essa aproximação dialogando com os três campos do conhecimento em torno dos quais se articula o projeto teórico-analítico da AD da linha francesa. Esse movimento é fundamental para uma compreensão mais aprofundada dos desdobramentos teóricos que relacionam a linguagem com a exterioridade, de um sujeito que não é dono do seu dizer, como os professores entrevistados. Em seguida, (re)visitamos o percurso teórico da Análise de Discurso pêcheutiana, destacando as três fases do pensamento de Pêcheux, o que nos permitiu delinear os conceitos teóricos importantes da AD para nossa pesquisa. Destacamos a terceira fase da teoria por seus importantes deslocamentos conceituais, tanto para a teoria, quanto para nosso objeto de pesquisa.

1.1 Articulações teóricas da análise de discurso e suas consequências

A análise de discurso é uma perspectiva teórico-metodológica fundada por Michel Pêcheux, em 1969 e considerada como uma disciplina do entremeio, que parte de três domínios: linguística, marxismo e psicanálise.

Pêcheux tinha um objetivo bem definido, o de intervir teórica e cientificamente no campo das ciências sociais, mais especificamente no da psicologia social. Ele pretendia criticar o uso dos instrumentos dessas ciências, abrindo caminho para a definição de um novo instrumento científico, que seria sua análise automática do discurso com a pretensão de articular três domínios do conhecimento: linguística, materialismo histórico e psicanálise (HENRY, 1997).

Conforme já pontuamos, a Análise de Discurso tem um estatuto de teoria e método, e não apenas de técnica. Isso porque esta não pode ser considerada como mera disponibilização de instrumentos passíveis de apropriação ou de empréstimo de uma área de conhecimento

para outra, sem antes haver compatibilização com o novo campo de conhecimento a que se destina (PÊCHEUX, 1997).

Essa relação entre esses domínios do conhecimento seria um recorte constitutivo de um novo objeto, o discurso, que introduz na linguística uma inovação ao inserir a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem. A partir do materialismo histórico, a AD considera que o homem faz história e esta tem seu real concreto afetado pelo simbólico. É nessa união da língua com a história para a produção de sentidos que se encontra a forma material do discurso.

Concordamos com Orlandi (1998) quando ela afirma que as disciplinas de entremeio, não positivas, não são interdisciplinares. Elas não se formam entre disciplinas, mas em suas contradições. E aí está sua particularidade. A AD produz outro lugar de conhecimento com sua especificidade. Não é mera aplicação da linguística às ciências sociais, ou vice-versa. A AD se forma no lugar em que a linguagem tem de ser referida necessariamente a sua exterioridade, para que se apreenda seu funcionamento, enquanto processo significativo (ORLANDI, 1998).

Saussure, em seus estudos, realizou a distinção entre a fala e a língua. Ou seja, enquanto a primeira é individual e dependente de um mecanismo psicofísico que permite sua exteriorização, a segunda é social e não premeditada. A fala e a língua ainda se diferenciam porque a primeira não pode ser retratada em imagens convencionais, enquanto a segunda pode ser representada como imagens acústicas, tangidas pela escrita. Como a fala depende do indivíduo e não é sistemática, Saussure a exclui do campo da linguística (ORLANDI, 2009).

Esse pensador defende uma concepção estrutural da linguagem, inaugurando o Estruturalismo, uma nova forma de pensar os objetos que rompe com concepções antigas, ao colocar em evidência sistemas de relações que não aparecem imediatamente entre eles (DOR, 2008). A tradição estruturalista é representada por pensadores como Saussure, Jakobson e Hjelmslev Louis, que afirmam serem o sentido e a significação produtos de um sistema de signos.

Nessa perspectiva, o autor introduz a noção de signo linguístico e de princípios que o regem. Na fórmula de signo de Saussure, haveria “um significado (sentido) correspondente a um significante (imagem sonora), [e] um remeteria ao outro em um sistema fechado” (SARTORE, 2009, p. 59).



Figura 1 - Signo linguístico

O signo linguístico não é uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos (...). O signo linguístico é, pois, uma entidade psíquica de duas faces (...). Esses dois elementos estão intimamente unidos e um reclama o outro (SAUSSURE, 2006,79-80).

Assim não parece existir um elo necessário entre o conceito e a imagem acústica, tanto que, de uma língua para outra, a imagem acústica varia, mas o significado permanece. Não existe nenhuma relação natural. Em consequência disso, temos uma primeira propriedade do signo linguístico: a arbitrariedade do signo. Um significado seria, portanto, apenas um efeito das diferenças formais entre os termos, e não o resultado de qualquer correlação entre palavras e coisas, ou uma característica inerente de textos, objetos ou práticas. Por exemplo, para entender o significado da imagem acústica do significante/palavra "mãe", tecnicamente é preciso compreender termos relacionados, como 'pai', 'filha', 'filho' e assim por diante.

A propriedade da arbitrariedade do signo também nos conduz a uma segunda propriedade: sua imutabilidade. O significante, após ser livremente escolhido com relação à ideia que representa, impõe-se à comunidade linguística, à massa falante, e assim torna-se imutável. Mesmo que o sujeito quisesse, ele não seria capaz de modificar a língua; mesmo a comunidade linguística não exerce controle sobre uma única palavra no tempo, graças ao qual o signo é fixado.

No entanto, também é a dimensão do tempo que impõe ao signo uma terceira propriedade, a alteração do signo. É também por perdurar no tempo que ele pode alterar-se, pois é resultado da prática social. Essa alteração do signo atinge simultaneamente o significante e o significado. No nível do significante, trata-se de uma alteração fonética; no nível do significado, trata-se de uma modificação da compreensão e extensão do conceito. De

forma geral, a alteração do signo é sempre da ordem de um deslocamento entre significado e significante (DOR, 2008).

Por fim, destaca-se o caráter linear do significante. Ao falarmos, emitimos um fonema de cada vez, linearmente, ou seja, em linha. Saussure entende que a língua é uma estrutura, pois, além de elementos, das unidades linguísticas, supõe leis que governam esses elementos entre si.

Além do signo linguístico, outra contribuição de Saussure que merece destaque é a existência de um duplo corte no sistema de linguagem. Apesar de ser uma inovação saussuriana, Jakobson (2007) nos ajuda a compreender melhor esse processo linguístico. Falar implica simultaneamente selecionar certo número de unidades linguísticas no sistema léxico e fazer a combinação das unidades linguísticas escolhidas. Define-se, assim, um corte no processo linguístico em duas direções: no processo de seleção, supõe-se a escolha de um termo entre outros, implicando também substituições dos termos entre si; na combinação, tem-se um tipo de articulação que começaria pela configuração de certa ordem nas unidades de significação (fonema → semantema → palavra → frase), sustentada então por uma relação de contiguidade dos elementos significativos entre si; trata-se dos elos de concatenação. (SAUSSURE, 2006).

Ainda outros elementos precisam ser destacados no pensamento de Saussure. O signo linguístico existe pela associação do significante ao significado, mas ele só pode ser determinado ao ser delimitado, e qualquer delimitação que ocorra na cadeia das imagens acústicas ocorre também na cadeia dos conceitos e vice-versa. Mas, na situação em que uma mesma imagem acústica pode ligar-se a dois significados diferentes, ganhando articulações diferentes, apenas o contexto da cadeia falada permite circunscrever a significação. Por exemplo: a imagem acústica é a mesma para “Eu aprendo” (forma do verbo ‘aprender’) e para “Eu a prendo” (forma do verbo ‘prender’, precedida do pronome oblíquo ‘a’).

Assim, pode-se dizer que algo só é signo em função do contexto, e o contexto, por sua vez, é o conjunto de todos os outros signos. Dessa forma, chegamos ao conceito de valor do signo. Em uma língua, cada termo tem seu valor em oposição a todos os outros, assim como as peças do jogo de xadrez, em que o valor de cada uma depende de sua posição no tabuleiro. É o sistema que dá ao signo uma identidade significativa¹⁵.

¹⁵ A partir dessa perspectiva, autores como Lévi-Strauss, Jacques Lacan, Louis Althusser e Roland Barthes utilizam, mas, ao mesmo tempo, subvertem esse modelo estrutural da linguagem para elucidar uma maior amplitude de fenômenos sociais: a explicação do papel dos mitos na sociedade, a formação da subjetividade

A psicanálise é o segundo campo do saber que tem um importante papel na articulação teórica da análise de discurso. Vale ressaltar que, ao se analisar a repercussão da psicanálise na AD, vê-se que ela não se apresenta como uma região a mais, constituinte do quadro epistemológico da AD, ela o atravessa. Utilizar o termo “atravessamento” implica reconhecer que a teoria psicanalítica da subjetividade afeta os três campos indicados no quadro definido pelo autor (TEIXEIRA, 2000).

Para melhor compreensão da articulação entre AD e psicanálise, analisemos aspectos da teoria que nos ajudem a entender o que se passa no processo discursivo. Essas concepções de sujeito da psicanálise também foram fundamentais para a análise da presente pesquisa, pois propiciou uma interpretação diferenciada, levando em consideração elementos do inconsciente.

Fink (1998) afirma que, conforme a teoria lacaniana, nascemos em um mundo de discurso ou de linguagem, que já existe ao nascermos e permanecerá após nossa morte. Antes de a criança nascer, já existe um lugar preparado para ela no universo linguístico dos pais: estes falam da criança que vai nascer, definem um nome perfeito, arrumam seu quarto, fazem planos para o futuro. As palavras que usam para falar da criança, por sua vez, já existem há séculos, elas constituem o *Outro* da linguagem, ou melhor, o *Outro* como linguagem. Esse *Outro* poderia ser uma coleção de todas as palavras e expressões presentes em uma língua.

A criança, para revelar seus desejos, precisa aprender a expressá-los em palavras compreensíveis socialmente. Nesse processo, seus desejos são moldados de acordo com a comunicação existente, já que as palavras que ela é obrigada a usar não são suas e não correspondem necessariamente às suas demandas. Portanto, seus desejos passam a ser moldados na forma da língua que aprendem. Lacan (1998) afirma que a criança não sabe o quer antes da assimilação da linguagem, pois o choro do bebê tem o sentido atribuído pelos pais que nomeiam a dor que parece estar expressando. O bebê pode estar desconfortável por qualquer outro motivo, mas o sentido imposto pelos pais é o de que está com fome, por exemplo.

Portanto, o *Outro* como linguagem é assimilado para articular o desejo em termos compreensíveis socialmente, ou mesmo aceitáveis. Isso faz, muitas vezes, esse *Outro* aparecer para a criança como indesejável, pois transforma seus desejos, no entanto, ao mesmo tempo, é a única via de revelação desse desejo aos outros e a única forma de comunicação.

humana na linguagem, a análise dos diferentes modos de produção e formações sociais, bem como a exploração de vários códigos simbólicos que dão sentido à vida cotidiana na sociedade, como a arte (HOWARD, 2000).

A linguagem traria consigo uma forma fundamental de alienação porque, embora o desejo se realize, ele já está transformado pela linguagem. Assim, o discurso, tal qual o conhecemos, não possui uma só dimensão, pois um lapso da língua pode representar que vários discursos podem usar a mesma via ao mesmo tempo.

Existem dois tipos diferentes de fala: a fala do eu, nossa fala corriqueira, e “outro tipo de fala”. Esses dois tipos diferentes surgem de dois lugares psicológicos diferentes: o eu (instância consciente à qual Freud chamou de ego) e o Outro. Lacan (1998) afirma que as palavras faladas sem intenção, escapadas, murmuradas ou truncadas surgem de outra instância, que não aquela do eu. Essa outra instância, ou lugar, foi considerada por Freud como inconsciente e, por Lacan, como “discurso do outro”. O inconsciente consiste nas palavras que surgem de forma involuntária, advindas de outro lugar que não é o da fala do eu. Nossa tendência é acreditar que temos o controle de nós mesmos, que nosso eu está no comando, e os lapsos são apenas confusões e acasos sem sentido ou importância. Mas, como afirma FINK,

As opiniões e desejos de outras pessoas fluem para dentro de nós através do discurso. Assim, se o inconsciente é o discurso do Outro, nele residem a fala de outras pessoas, conversas de outras pessoas, objetivos, aspirações e fantasias de outras pessoas, que foram expressas em palavras (FINK, 1998, p. 27).

O inconsciente concebido por Lacan (1998) é na verdade o *Outro*. Muitas vezes achamos que um lapso de linguagem revela nosso verdadeiro desejo, ou batalhamos por algo que acreditamos ser nosso desejo, mas de fato o que está presente é desejo do outro. Mesmo que muitos desses discursos não tenham sido sobre nós mesmos, o inconsciente registra tudo e resgata as informações a qualquer momento e na ordem simbólica, através de suas regras combinatórias, captando os fragmentos das falas para sempre.

Assim, a linguagem tem um funcionamento independente do sujeito humano, que a utiliza e também seria utilizado por ela. A linguagem, enquanto Outro, traz regras, evolui com o tempo, ganha novos termos criados pelos indivíduos. Também opera em nós de maneira independente. Algumas palavras se apresentam para nós com muita persistência, independentemente de nossa escolha, e são selecionadas em outro lugar que não a consciência.

Durante nossas entrevistas, por exemplo, foram frequentes os lapsos de linguagem em que, muitas vezes, o professor tinha a intenção de declarar algo, mas havia um outro sentido que escapava e que revelava muito da história de vida do docente. É importante registrar, contudo, que, nesta pesquisa, não utilizamos uma abordagem clínica, mas fizemos o reconhecimento do Outro enquanto linguagem, o que nos proporcionou indícios importantes para a investigação dos sentidos que emergiam no discurso dos professores.

Lacan (1998) parte da leitura de Freud, principalmente da leitura dos sonhos e da psicopatologia cotidiana, e acaba por criar uma analogia estrutural entre certos processos da linguagem e o dinamismo inconsciente, pois, para ele, é no próprio ato da linguagem que surge o inconsciente, como também o lugar onde ele se expressa. Diz Lacan:

[...] É na versão do texto que o importante começa, o importante de que Freud nos diz que está dado na elaboração do sonho, isto é, em sua retórica. Elipse e pleonasma, hipérbato ou silepse, regressão, repetição, oposição, tais são os deslocamentos sintáticos; metáfora, catacrese, antonomásia, alegoria, metonímia e sinédoque, as condensações semânticas onde Freud nos ensina a ler as intenções ostentatórias ou as demonstrações dissimuladoras ou persuasivas, retorcidas ou sedutoras com que o sujeito modula seu discurso onírico (LACAN, 1998, p. 269).

Quanto à psicopatologia da vida cotidiana, outro campo consagrado por outra obra de Freud, é claro que todo ato falho é um discurso bem sucedido, e mesmo graciosamente construído, e que no lapso é a mordaza que gira sobre a palavra, justo ao quadrante necessário para que um bom entendedor encontre aí sua meia-palavra (LACAN, 1998, p. 269).

A partir desse entendimento, Lacan (1998) vai ao encontro da perspectiva da linguística estrutural para chegar a uma compreensão do funcionamento da linguagem, especialmente de sua noção de signo linguístico. Entretanto, ele propõe uma mudança essencial, discordando do signo proposto por Saussure. Sartore esclarece que Jacques Lacan

promove um giro no algoritmo, insistindo na primazia absoluta do significante sobre o significado. Além disso, representa um interdito entre os dois, através de uma barra resistente que veta o acesso livre de um ao outro.



Figura 2 - Primazia do Significante

Dessa forma, deixa claro que a um significante não corresponde um significado fixo, este não está representado naquele. Disso resulta que o significado, o sentido que tanto buscamos, não é tão acessível quanto parece e é nisso que reside o engano da linguagem (SARTORE, 2009, p. 60).

De fato, em toda a sua obra, Jacques Lacan insiste na singularidade absoluta de qualquer significante da língua, para cada pessoa. Em outras palavras, cada sujeito compreende o mundo que o cerca e que é nomeado pelo idioma de uma forma singular, o que é consequência das marcas que as experiências deixaram em seu inconsciente, às quais nem ele (nem ninguém) tem acesso fácil, e isso é importante quando se procura fazer análise de discurso suportado pela fala ou escrita. Há sempre algo que escapa ao pesquisador, ao sujeito que ouve, porque ele também escuta intermediado pela própria trilha de experiências marcadas em seu inconsciente. Por isso, a linguagem não é tão transparente, o signo não é tão capturável, o significado não está dado no idioma, como pretendia, a princípio, a fórmula de signo de Saussure (SARTORE, 2007). Para Lacan,

[...] vai muito além do debate relativo à arbitrariedade do signo, tal como foi elaborado desde a reflexão da antiguidade, ou até do impasse, experimentado desde a mesma época, que se opõe à correspondência biunívoca entre a palavra e a coisa, nem que seja no ato da nomeação [...]. Por essa via, as coisas não podem fazer mais que demonstrar que nenhuma significação se sustenta a não ser pela remissão a uma outra significação (LACAN, 1998, p. 500-501).

Esse processo pode ser entendido como duas cadeias de discurso que caminham paralelamente uma à outra, cada uma seguindo seus próprios desdobramentos, sendo que, em alguns momentos, uma delas interrompe a outra ou intervém nela. Uma seria a cadeia da fala, do ato de enunciar, e a outra representaria o processo inconsciente.

Sobre a fala, Fink (1998) destaca que, na perspectiva lacaniana, palavra alguma tem valor fixo, pois não há uma relação biunívoca rigorosa com uma coisa que existe na realidade. Quanto aos processos inconscientes, Freud já havia demonstrado que a condensação e o deslocamento são características fundamentais, enquanto o próprio Lacan (1998) demonstrou

a relação entre a condensação e a metáfora, por um lado, e o deslocamento e a metonímia, por outro.

Outra perspectiva fundamental para a Análise de Discurso francesa, como dito anteriormente, é a do marxismo clássico e a releitura dele feita por Althusser (1996). A compreensão da teoria marxista é importante por buscar o real da história, que também não é transparente ao homem e está “atravessada” pela ideologia. Pode-se dizer, de uma forma bastante simples, que essa perspectiva tem como preocupação a maneira como os seres humanos interagem com a natureza para produzir e reproduzir suas condições materiais de existência, e enfatiza como as questões sociais e políticas podem ser explicadas através da compreensão das maneiras como a produção material está organizada socialmente.

Marx enfatiza a contradição entre as relações e as forças de produção, e a contradição entre as classes sociais opostas, definidas por sua titularidade ou propriedade, e não pelos meios de produção, como o proletariado.

Em suma, as questões políticas no marxismo clássico dizem respeito ao papel do Estado e da ideologia (as superestruturas) na manutenção da dominação de classe. O primeiro é entendido principalmente como um agente de coerção, e a segunda, como a internalização de uma falsa consciência.

A partir dessa compreensão, Marx desenvolve o conceito de ideologia para explicar como as ideias e formas de consciência legitimam e naturalizam certas formas de organização social (como a posse da propriedade privada), ou representam interesses de classe. Assim, o conceito de ideologia para Marx funcionaria como uma ferramenta de análise através da qual ele examina as maneiras pelas quais crenças permitem a reprodução e a manutenção de determinados conjuntos de relações sociais.

Althusser, por sua vez, faz uma crítica epistemológica e sociológica a esse marxismo (HOWARD, 2000). Adotando a perspectiva sociológica, ele (1996) questiona o conceito de ideologia enquanto “falsa consciência”, afirmando que ela é vital para a reprodução da sociedade e produz efeitos relevantes no real. Conforme Howard (2000), a função da ideologia para Althusser (1996) é a de fazer que o mundo em que vive o sujeito seja óbvio e natural, mesmo que essa obviedade e aparente naturalidade sejam a razão do desconhecimento desse sujeito em relação à sua situação real na história e na sociedade. Trabalhadores em sociedades capitalistas liberais, por exemplo, podem perceber-se como agentes livres com iguais direitos de cidadania. No entanto, essa "relação vivida" sistematicamente leva os

sujeitos a "desconhecerem" a maneira como sua força de trabalho está sendo explorada. Isso facilitaria a manutenção das relações de produção capitalista.

Althusser (1996) também introduz uma importante distinção entre os aparatos repressivos (como a polícia, por exemplo) e os aparelhos ideológicos do Estado, a fim de sublinhar a importância dos fatores ideológicos e subjetivos na reprodução das sociedades capitalistas e de seus discursos. Os aparelhos ideológicos do Estado – como escolas, instituições religiosas, família e mídia – têm a função de associações políticas "por ideologia". O desenvolvimento desses conceitos confirma que a ideia de Althusser (1996) é de que as crenças ideológicas não são apenas livre flutuação de ideias geradas pelos seres humanos, mas são "materializadas" em tipos específicos de instituições e organizações. É dentro, por exemplo, da organização e do funcionamento das instituições, como as escolas, que ideias de "concorrência", "individualismo" e "disciplina" materializam-se e incorporam-se às práticas e ações cotidianas.

Outro conceito importante da perspectiva althusseriana para o discurso diz respeito a uma nova teoria da subjetividade. Ele mostra como o sujeito humano é um efeito ideológico, argumentando que, para um indivíduo adquirir uma identidade, deve "livremente" submeter-se a um 'sujeito' – como Deus, na ideologia religiosa –, que por sua vez irá permitir que o sujeito reconheça a si e aos outros sujeitos como sujeitos. Esse processo de aquisição de uma identidade estável, tanto para si mesmo quanto para os outros, provê o sujeito da garantia absoluta de que tudo realmente é assim e que tudo ficará "bem".

Essa concepção tem suas raízes em Lacan (1998) e em sua teoria do "estágio do espelho", no qual o bebê humano literalmente se reconhece como sendo uma unidade por meio da imagem no espelho confirmada pelo outro. Ou seja, ele se reconhece uno a partir de uma imagem externa. Assim, ele entra na ordem simbólica de significado e significação.

Tendo feito a necessária aproximação com os campos de conhecimento fundadores da AD, vamos, agora, discorrer sobre o percurso teórico da Análise de Discurso pècheutiana, em suas consideradas três fases, delineando conceitos teóricos importantes da AD e que são fundamentais para a compreensão de nosso objeto de estudo. Buscaremos problematizar os conceitos de língua, discurso, sentido, sujeito, história e a concepção de análise.

1.2 Nas particularidades do discurso: as três fases da AD.

É sabido que o percurso teórico de Pêcheux para o desenvolvimento da análise de discurso (AD) teve muitos momentos de idas e vindas, movimento reconhecido pelo próprio Pêcheux que escreve, em 1983, o artigo “*A análise de discurso: três épocas*”. Examinemos aspectos dessa abordagem, destacando a terceira fase da teoria.

A primeira fase é considerada o período que se desenrola entre 1966 e 1969. O livro de Michel Pêcheux, *Análise Automática de Discurso* (AAD-69), é resultado das reflexões epistemológicas desenvolvidas a partir de Ganguilhen e Althusser. A chamada segunda fase da AD de Pêcheux ocorre em meados de 1970, com a produção *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, o chamado livro da grande teoria do discurso, publicado em 1975. Nessa produção, Pêcheux tinha como objetivo fazer uma teoria materialista do discurso contra o idealismo, ou seja, uma teoria não subjetivista da subjetividade (MALDIDIÉ, 2011). Pêcheux (1997) nesta segunda fase vai criticar o sujeito idealista, universal, uno e consciente. Também critica os linguistas positivistas e argumenta que a linguística de sua época não dá conta da questão do sentido. Sendo assim, Pêcheux tinha claramente a pretensão de construir uma teoria do discurso articulada a uma teoria das ideologias a partir da perspectiva do materialismo histórico (GASPARINI, 2010).

De fato, a Análise do Discurso atribui grande importância à questão da Língua. E, nesse ponto, a reflexão de Saussure tem consequências importantes para essa compreensão na AD. Na primeira fase de sua reflexão, Pêcheux (1997a) problematiza deslocamentos conceituais importantes, a partir do curso de Linguística Geral. Um primeiro ponto seria que a língua não apenas existe para expressar sentido; ponto a partir do qual ela passa a ser considerada um sistema.

Segundo Pêcheux (1997a), o deslocamento saussuriano sustenta a perspectiva segundo a qual o que funciona é a *língua*, isto é, “um conjunto de sistemas que autorizam combinações e substituições reguladas por elementos definidos, cujos mecanismos colocados em causa são de dimensão inferior ao texto” (p.62). Pêcheux (1997a), no entanto, defende que esse sistema não está fechado em si mesmo, mas que existe uma relação constitutiva entre linguagem e exterioridade. Mas, de fato, ele considera a língua como um fundo invariante, isto é, existe uma ordem própria da língua constituída enquanto funcionamento sintático (GASPARINI, 2010)

Pêcheux (1997a) se refere essencialmente à sintaxe como “fonte de coerções universais” (GASPARINI, 2010, p.75). Em *Semântica e Discurso* (1975), Pêcheux ratifica a ideia de que a língua é constituída por uma sistematicidade fonológica, morfológica e sintática, sendo possuidora de uma “autonomia relativa” e que funciona conforme leis internas, as quais são objeto de estudo da linguística. Para o pensador francês, “o sistema da língua é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento (PÊCHEUX, 1997, p.91). E continua: mas não se pode afirmar que os sujeitos tenham o mesmo discurso. Portanto, a língua é a *base* comum de *processos* discursivos. Conforme Gasparini (2010), Pêcheux põe em oposição a base linguística e o processo discursivo e esclarece que é sobre a base do funcionamento da língua, a partir das leis da linguística que se desenrolam os processos discursivos.

Retomemos, então, o conceito de discurso elaborado por Pêcheux. Na produção teórica da primeira fase, ele já instaura esse conceito a partir de uma crítica sobre a oposição saussuriana entre língua e fala. Pêcheux aponta a necessidade de identificar-se um nível intermediário: o do discurso. Assim, o discurso é compreendido como novo objeto e permanecerá nessa posição por toda a obra de Pêcheux, com uma fundamentação dupla: na língua e na história (GASPARINI, 2010).

Pêcheux (1997a) define, portanto, o discurso a partir das “relações de sentido nas quais é produzido” (p.77). Segundo ele, um discurso remete necessariamente a outro discurso, o que leva Pêcheux a caracterizar o processo discursivo como não tendo início: “o discurso sempre se associa a um discurso prévio, representando o papel de matéria-prima” (p. 77). Essa definição de discurso indica que não há uma realidade pré-discursiva, pois um discurso remete necessariamente a outros discursos, e não a uma “realidade”.

Ainda refletindo sobre o conceito de discurso, Pêcheux retoma o “esquema informacional” proposto pelo sociolinguista Jakobson (2007). Nesse esquema, A e B designam respectivamente os lugares do destinador e do destinatário, e Pêcheux (1997a) defende que o que acontece não é uma transmissão de informação entre interlocutores, mas sim “um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B” (p. 82). Assim, tem-se que o discurso é um objeto construído não apenas no sentido empírico de simples encadeamento de frases produzido por um texto ou por um sujeito. Ele existe a partir da relação constitutiva entre linguagem e exterioridade.

Mas Pêcheux não se detém apenas na conceituação de discurso, mas defende também que o sujeito no percurso da AD também precisa ser problematizado. No texto de 1969, ainda problematizando a oposição entre língua e fala proposta por Saussure, lembra que essa oposição considera a fala como “um ato individual de vontade e inteligência”, o que remete a um sujeito falante como uma unidade de intenções conscientes. A fala, enquanto uso da língua, aparece como um *caminho da liberdade humana* (PÊCHEUX, 1997a, p. 71). A concepção de língua Pêcheux, contudo, vai de encontro à de Jakobson e à de Saussure. Ele entende que o falante está longe do caminho para liberdade humana, pois depende das condições de produção de seu discurso.

Em *Semântica e Discurso*, Pêcheux reafirma que o sujeito discursivo não é dono, nem fonte do sentido de seu dizer, mas uma posição. Esse conceito advém das concepções de Foucault, para quem o sujeito é definido como um lugar social, constituído historicamente e interpelado pela ideologia, um efeito que se constitui a partir de uma interpelação ideológica (PÊCHEUX, 1997).

Seria a ideologia uma instância que determinaria as escolhas desse sujeito, ou seja, o que pode e deve ser dito de uma maneira e não de outra. Assim podemos relacionar à posição sujeito a formação social e as formações discursivas, que disponibilizam um sentido e não outro (PÊCHEUX, 1997).

Vemos, então, que, para compreender o sujeito na perspectiva de Pêcheux, é preciso entender o que é ideologia, formações discursivas e formações ideológicas, interdiscurso e intradiscurso.

Iniciemos, então, pelo conceito de ideologia utilizado por Pêcheux (1997; 1997a), que se fundamenta na perspectiva althusseriana de ideologia. Essa perspectiva, conforme já discutimos previamente, considera a ideologia como uma "prática" social, cuja função é transformar indivíduos em sujeitos. Ela forja sujeitos com características particulares conforme a classe a que pertencem, provendo-os de uma identidade específica social e política. Essas "perspectivas de classe" estão incorporadas nas instituições sociais e nos rituais que sustentam crenças e formas de consciência. Assim, o sujeito é conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, de ocupar seu lugar na ordem social (HOWARD, 2010).

Tendo isso em vista, infere-se que a formação discursiva se insere em dada formação ideológica, ou seja, a partir de uma posição previamente determinada por uma conjuntura sócio-histórica, que estabelece o que pode e deve ser dito. Por conta disso, as palavras não

têm sentido nelas mesmas, pois o sentido delas advém das formações discursivas em que se inscrevem (ORLANDI, 2010).

As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Durante a segunda fase da AD, o conceito de formação discursiva é retomado, pois se percebe que ela não é tão homogênea quanto se pensava, uma vez que, no interior de uma FD, coexistem discursos provenientes de outras formações discursivas, cujas relações nem sempre são pacíficas. Orlandi (2010) acrescenta que as formações discursivas podem também ser vistas como “regionalizações do interdiscurso” (p.43). Mas o que seria, então, o interdiscurso?

Trata-se da memória discursiva, isto é, de todo o conjunto de formulações feitas e esquecidas que determinam o discurso. O conceito introduzido por Michel Pêcheux trabalha o espaço ideológico-discursivo no qual se desenvolvem as formações discursivas em função das relações de dominação, subordinação e contradição. Observa-se, assim, que o pré-construído é o ponto principal de apreensão do interdiscurso (ORLANDI, 2010).

Pêcheux (1997), refletindo sobre o interdiscurso, considera que as estruturas sintáticas são representativas daquilo que é exterior ao sujeito – como as estruturas linguísticas de determinação, relativas, adjetivas, por exemplo, significam os traços de construções anteriores, de elementos já ditos, do que foi esquecido.

E quanto ao intradiscurso? Para Pêcheux, ele é desenvolvido em relação ao conceito de interdiscurso. Isso é melhor explicado em *Semântica e Discurso* (1975), obra em que Michel Pêcheux começa a introduzir o que iria tornar-se central nas pesquisas a partir de 1980: a entrada dissimulada, no intradiscurso, dos elementos do interdiscurso, do “não dito” que irrompe no “dito” a ponto de não se identificar sua fronteira (MALDIDIER, 2011).

Após a reflexão acerca de conceitos que nos ajudam na compreensão do sujeito do discurso, Gasparini (2010) chama a atenção para o fato de que, na concepção foucaultiana de sujeito enquanto posição, não foram levadas em conta as condições de produção no assujeitamento ideológico do indivíduo, nem as consequências de uma determinada formação discursiva. Já Pêcheux se basearia em Althusser para definir a forma-sujeito: "Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se revestir-se da forma-sujeito. A forma-sujeito, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais" (GASPARINI, 2010).

Para Pêcheux (1997), na tomada de posição, o sujeito irá se identificar ou não com dada formação discursiva, que representa, na linguagem, as formações ideológicas

correspondentes. No entanto, Ferreira (2000) esclarece que “o sujeito estabelece uma relação ativa no interior de dada formação discursiva; assim como é determinado por ela, também afeta e a determina enquanto prática discursiva” (p.3). É essa tomada de posição que irá permitir que a forma-sujeito funcione dentro dos chamados “dois esquecimentos”. Isso significa que é imposta ao sujeito uma realidade que é reconhecida por ele a partir de sua identificação com determinadas formações discursivas, ao mesmo tempo em que essa mesma realidade lhe é desconhecida, “de modo que todos os indivíduos [recebem] como evidente o sentido que ouvem e dizem, leem ou escrevem” (TEIXEIRA, 2000). Conforme Mariani (2006, p. 10),

"Apaga-se para o sujeito o fato de ser resultado de um processo (de representação) resultante de sua entrada no simbólico. Ao mesmo tempo, o que se mostra como evidência para o sujeito, isto é evidência de uma identidade, encobre sua interpelação pelos processos sócio-históricos".

Pêcheux (1997) ainda vincula esse sujeito, produto da interpelação ideológica, ao sujeito do inconsciente, que surge em oposição ao eu marcado por uma verdade que nunca poderá ser atingida. Da mesma forma, pode-se dizer também que o sujeito, ao acontecer na cadeia significante, sempre ocupará, em dada formação discursiva, posições em detrimento de outras. Essa tomada de posição vai ocorrer de acordo com determinações ideológicas e inconscientes.

De acordo com Pêcheux (1997), o sujeito está preso na rede de significantes, a qual antecede o próprio sujeito. Para se constituir falante (desejante), o sujeito ingressa na cadeia significante (que existe antes de ele existir) por meio da sujeição ao Outro. Temos aqui a presença da psicanálise lacaniana e do assujeitamento ao campo do Outro.

Indursky (2007) acrescenta que essa teoria traz um modelo de sujeito múltiplo, pois, ele é, ao mesmo tempo, linguístico, ideológico e desejante. Nessa perspectiva, o sujeito irá se constituir dentro de duas ilusões, quer dizer, de dois esquecimentos. Pêcheux (1997, p.173) chama

"(...) de esquecimento nº2 ao esquecimento pelo qual todo sujeito falante seleciona no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas ou sequências, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.

E o que seria o “esquecimento n° 1”? Para defini-lo, Pêcheux recorre à ideia de inconsciente, pois o sujeito falante, por conta desse “esquecimento”,

não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o esquecimento n°1 remete por analogia ao recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que – como vimos – esse exterior determina a formação discursiva em questão." (PÊCHEUX, 1997, p.173)

Portanto, o esquecimento n°1 é aquele que proporciona ao sujeito a ilusão de ser fonte do sentido, de que o seu dizer se origina nele mesmo, ou seja, o sujeito desconhece a existência de um discurso anterior. Trata-se de uma ilusão constitutiva decorrente do inconsciente e da ideologia. O esquecimento n°2, por sua vez, diz respeito à correspondência entre pensamento e linguagem, isto é, o sujeito supõe ser o que diz totalmente igual àquilo que pensa. Os mal-entendidos da linguagem, com seus equívocos atos falhos, são testemunhas fundamentais dessa falta de transparência e terão papel fundamental para a compreensão do funcionamento discursivo.

Por fim, pode-se dizer que a intenção de Pêcheux foi a de criar uma ruptura epistemológica com a ideologia dominante nas ciências sociais, que regulava a leitura dos textos e era por ele considerada como subjetivista.

Entendidos esses conceitos, passemos, então, a examinar as perspectivas da chamada terceira fase da AD. Destacaremos, nessa fase, as seguintes noções: o real da língua, o real da história, a aproximação com o conceito lacaniano de *lalangue*.

1.3 A terceira fase da AD: novos caminhos

Segundo Maldidier (2011), mesmo com o grande desenvolvimento teórico proporcionado pela Ad-75, ainda existe uma inquietude em Pêcheux. E é a partir dessa inquietude e das vivências pessoais que ele ingressa na terceira fase de sua produção, considerada a época de desconstrução. Maldidier (2011, p.54) chama essa fase de “Desconstrução-Reconfiguração”.

Segundo Gasparini (2010), essa terceira época da AD tem como marco inicial o colóquio *Materialités discursives*, ocorrido em Nanterre, em 1980, coordenado por Pêcheux. Além das intervenções publicadas desse evento, duas produções merecem destaque para

maior aproximação com as novas questões levantadas pela AD: *A língua Inatingível*, publicado em 1981 e escrito em colaboração com Françoise Gadet, e seu último texto, “*Discurso: estrutura ou acontecimento?*”, conferência pronunciada em 1983, em Illinois (EUA) e publicada em 1988. Essa fase é marcada por uma articulação com novas leituras: Michel de Certeau, Wittgenstein e Michel Foucault. Para nossa perspectiva teórica, é importante conhecer um pouco mais dessas duas obras e identificar importantes conceitos da teoria advindos delas.

Gadet e Pêcheux (2004) afirmam que o trabalho teórico “*O amor da língua*”, de Milner (2012), nos conduz ao conceito de real da língua. Segundo Milner, o real da língua é “o impossível que lhe é próprio” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 52), pois o ato de falar significa escolher uma palavra entre outras, e escolher é renunciar. Assim, não se pode dizer tudo, e essa impossibilidade decorreria do próprio funcionamento da língua. Nas palavras de Pêcheux (2008, p.29), o real “é o impossível (...) que seja de outro modo”.

O que fica excluído em toda língua decorre do fato de um segmento poder ser ao mesmo tempo ele e um outro. Isso acontece nas falhas que cortam o real da língua, falhas que são atestadas pelos chistes, pelo lapso. Então, podemos dizer que o real da língua é abordado pela Análise do Discurso a partir dos equívocos, dos lapsos que surgem no discurso, como a *lalangue* lacaniana.

Gadet e Pêcheux (2004) articulam o conceito lacaniano de *lalangue*, como o ponto em que a existência da língua atinge o inconsciente, pois toda língua se conjuga ao equívoco e, na perspectiva psicanalítica, é nesse equívoco que temos acesso ao desejo.

Para Milner (2012), existe, portanto, um impossível à língua que será seu real e nós não descobrimos o real, mas deparamo-nos com ele. Quando fala em real, Milner (2012) utiliza a categoria de real lacaniana¹⁶ e afirma que a língua é tocada pelo real, pois não se pode atribuí-la totalmente ao imaginário.

Podemos dizer que o equívoco, entendido como manifestação da lalíngua, irá revelar aquilo que do real escapa à língua, fazendo-lhe excesso. Ou seja, tais falhas, equívocos da língua (manifestações da *lalangue*), são estruturantes da língua e não podem ser concebidas como problemas de interpretação, pois todo equívoco que incide na língua será para o sujeito a evidência de que a *lalangue* sabe.

Como afirmam Gadet e Pêcheux (2004), o real da língua está atravessado por fissuras e, segundo esses autores, quando Saussure cria a linguística, não consegue resolver a

¹⁶ RSI, já discutido anteriormente.

contradição que une língua e *lalangue*, pelo contrário, torna-a visível. Tais fissuras da *lalangue* trazem aos fatos linguísticos o equívoco; afinal, sempre se diz alguma coisa através da palavra que falta. Assim, tem-se acesso ao real e ao impossível da língua.

Apesar da intenção de utilizar a articulação de Milner (2012) para o conhecimento da língua, Gadet e Pêcheux (2004) darão lugar a uma crítica e irão desenvolver outro conceito: o de real da história. Eles creem que a luta de classes é constitutiva de qualquer formação social e, por isso, impossível de erradicar-se. E é justamente esse o ponto de impossibilidade do real da história (GASPARINI, 2010).

Nesse sentido, não há divisão no efeito da luta de classe, pois o que existe são contradições internas constitutivas das posições de classe, e não apenas contradições entre a classe dominante e a dominada. Essas contradições são geradas como efeito da própria luta de classe. Assim, tomando-se esse ponto de vista, não se pode defender a simples existência de uma contradição entre classe dominante e classe dominada, pois também existe um papel ativo por parte dos dominados. Não se pode, por exemplo, atribuir a cada classe social a sua ideologia. A luta de classe não equivale ao embate de mundos distintos e preexistentes, pois é na própria luta de classes que se constituem enquanto classe. As classes surgem enquanto elementos marcados por contradições internas, não se configurando, portanto, como blocos homogêneos.

Na obra *A língua Inatingível* (1982), os autores dão o exemplo da ideologia stalinista, pós-Lenin, que buscava eliminar toda contradição e disfarçar as exigências das relações entre classes, justificada por uma proposta de unificar a sociedade. Rejeitar tudo que pudesse atrapalhar a realização imaginária dessa unidade é, para Gadet e Pêcheux (2004), a conjugação do impossível e da contradição, manifestando o real da história (GASPARINI, 2010).

Em síntese, enquanto Milner (2012) propõe o real da língua, Gadet e Pêcheux (2004) ampliam esse ponto de vista em direção à história, afirmando que existe um real da história. Consequentemente, existiria a materialidade do discurso – a própria língua e a materialidade da história – da ordem social, ambas constituindo a materialidade discursiva. Assim, o analista de discurso deve se debruçar não só sobre o que está no funcionamento da língua, mas também sobre o que está fora dela, a exterioridade. E, se não é possível apreender o real da língua, também não é possível apreender a história.

As definições de real da língua, real da história, *lalangue* também são analisadas na obra *Discurso: estrutura ou acontecimento?* (1983), mas o que queremos destacar é o discurso como acontecimento.

Pêcheux (2008) inicia essa reflexão fazendo referência ao estupor causado pela aparição de François Mitterrand como vencedor das eleições presidenciais da França em 1981. Nesse momento, surgem comentários advindos dos que o apoiam e dos que o rejeitam. Assim, o acontecimento começa a ser trabalhado, e a memória é convocada e reorganizada pelo acontecimento. Isso quer dizer que o que aconteceu remete a memórias, que podem receber novos sentidos a partir do acontecimento, ou seja, podem ser ressignificadas. Pêcheux (2008) explica que o que ocorre é um confronto discursivo sobre a denominação do acontecimento improvável. Delineia-se, assim, uma mudança de perspectiva no que se refere à questão do sentido: de sua constituição na FD em direção ao confronto discursivo.

Continuando a defender esse argumento, afirma que surgem vários enunciados sobre o resultado da eleição: uns dizem que François Mitterrand “leva a vitória”; outros declaram que ele “se apodera da França”. Esses enunciados, decorrentes da exigência de significação do acontecimento, referem-se ao mesmo fato, mas eles não constroem a mesma significação no discurso, pois são construídos em “lugares” distintos. Em outras palavras, a significação remete ao acontecimento, mas o discurso corresponde ao lugar no qual se constitui o sentido.

O enunciado *on a gagné* (nós ganhamos) é analisado por Pêcheux (2008) como um grito de vitória, mas seria preciso prestar atenção à sua materialidade linguística: quem ganhou? Ganhou o quê? Como? Por quê? Também se poderia questionar o sujeito do enunciado, “nós”. Que nós? Ou mesmo o complemento: ganhou o quê? Por sorte? Então se chega à conclusão de que o enunciado “nós ganhamos” é opaco. Gasparini (2010) afirma que é fundamental destacar a “materialidade léxico-sintática” do enunciado – sua materialidade linguística que permite a Pêcheux (2008) destacar a opacidade do enunciado para além de uma estabilidade lógica.

É essencial compreender a indicação de Pêcheux de que o ponto no qual a língua é afetada pelo equívoco não deve ser concebido em referência ao suposto amolecimento de um núcleo duro lógico, o que se refere à necessidade de construção de procedimentos que possibilitariam aproximar-se explicitamente do equívoco (enquanto elemento linguístico) como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico. Nesse ponto, cessa a estabilidade lógica da língua e convoca-se *lalangue* enquanto registro que dedica a língua ao equívoco (GASPARINI, 2010).

Para Pêcheux, toda descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua, uma vez que se leva em conta que “não há metalinguagem”, ou seja,

Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a [sic] interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (PÊCHEUX 2008, p. 53)

Portanto, a interpretação no âmbito da reflexão de Pêcheux em *Discurso: estrutura ou acontecimento?* (1983) permite que sejam destacados os pontos de deriva possíveis, que oferecem lugar à interpretação. A interpretação nesse caso não vem de um desvelamento do sentido que seria sócio-historicamente constituído, mas como uma operação que, a partir dos pontos de deriva de um texto ou de um enunciado, faz trabalhar o equívoco a que a língua é dedicada. Em *on a gagné*, por exemplo, quem ganhou? Ganhou o quê, como, por quê? Ferreira (*apud* LAUREANO, 2008, p.70) sintetiza bem esse processo:

Os espaços discursivos pela AD percorridos são aqueles não estabilizados logicamente, nos quais se podem perceber pontos de deriva possíveis nos enunciados. Tais pontos constituem modos de resistência da própria língua e vão ter a historicidade de seus sentidos apreendida através de gestos de interpretação. (...) Vai ser por aí (através do equívoco) que a língua (ou melhor, lalange e o impossível contido nela) encontrará a história (contradição). E, assim, confirma-se o dito de que a AD está presa entre o real da língua e o real da história.

Como define Malidier (2011, p.51) “o interdiscurso designa o espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação, contradição”. Mais adiante, a autora define o intradiscurso “como o lugar em que a forma sujeito tende a absorver, esquecer o interdiscurso no intradiscurso.” Assim, o interdiscurso e o intradiscurso são conceitos indissociáveis. Logo, o interdiscurso está vinculado ao enunciado, enquanto o intradiscurso está ao associado à enunciação. Tanto o interdiscurso quanto o intradiscurso são condições necessárias para a constituição de toda a materialidade discursiva (COURTINE (2009). Para essa autora, o interdiscurso e o intradiscurso são divisões da memória discursiva.

Considerando-se esse arcabouço conceitual, faz-se necessário explicitar, neste texto, de que cotidiano estamos falando e quem são os sujeitos do discurso a quem nos referimos. É o que faremos a seguir.

2 OS DOCENTES E O COTIDIANO ESCOLAR: OS SENTIDOS DO DISCURSO

Como nosso objetivo nesta pesquisa foi investigar que sentidos emergem dos discursos dos professores da rede pública de ensino a respeito da inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação no cotidiano escolar, fez-se necessária a compreensão dessa vivência. Para André (1992), vários estudos referem-se ao dia a dia na escola como mero local de coleta de dados, sem muita preocupação com seu significado mais profundo. Esse autor defende que se deve fazer um esforço para construir teoricamente a categoria "cotidiano escolar".

Acrescentamos também que o cotidiano é a concretização da cultura escolar que, por sua vez, também é reflexo da cultura dos professores, alunos e demais componentes da comunidade escolar. Ou, como compreende Alves (2003), o dia a dia em sua relação com a cultura são permeados, na verdade, pela criação de acontecimentos culturais nos cotidianos em que vivemos e nos educamos. Portanto, se temos a dimensão cultural como um dos estruturantes da educação escolar, é necessária uma análise desse cotidiano voltada também para diálogos e rupturas entre a cultura escolar, a cultura da escola e a cultura digital, enfocada por este trabalho.

Para melhor entendermos por que, acima, registramos “cultura escolar” e “cultura da escola”, trazemos para este estudo Forquin (1993), que estabelece a diferença entre uma e outra. Para esse autor,

a escola é também “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. (FORQUIN, 1993, p. 167)

Assim, a cultura da escola não tem o mesmo sentido de cultura escolar, entendida como “o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, ‘normalizados’, rotinizados, sob efeitos de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167). Essa diferenciação é importante, pois nos permite ampliar a percepção das

dinâmicas vividas na escola e dá subsídios para a construção de uma visão mais complexa e abrangente do cotidiano escolar.

No entanto, ainda é preciso entender a relação da entre a cultura escolar e a cultura da escola diante das atuais mudanças tecnológicas. Para compreendermos essa relação, trazemos Castells (2003), para quem a cultura digital é uma construção coletiva que transcende as preferências individuais e influencia as atividades das pessoas que se constituem como utilizadoras e produtoras de tecnologia. Como Lévy (1999, p.17) define a cibercultura como o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço”, buscamos identificar esses aspectos no dia a dia dos professores.

Neste capítulo, exploraremos o cotidiano escolar de forma mais geral, com a emergência de aspectos associados à cibercultura, mas, nos capítulos seguintes, aprofundaremos essa reflexão. Nesse momento, julgamos indispensável a compreensão de conceitos básicos, a fim de articulá-los à inserção da tecnologia na escola.

2.1 Cotidiano escolar e as vivências dos professores

Inicialmente, é preciso destacar que, apesar de existirem diferentes orientações teórico-metodológicas sobre os estudos do/no e com o cotidiano¹⁷ que apontam sua complexidade e contraditoriedade, buscamos compreender o conceito de “vida cotidiana” a partir da contribuição de três autores que são referência nessa reflexão: Agnes Heller (2000), discípula de Luckacs e representante do grupo de pensadores da Escola de Budapeste¹⁸; Henri Lefebvre (1991), marxista e importante pensador francês; e Michel de Certeau (2001), historiador francês, conhecido por desenvolver uma teoria das práticas cotidianas sob a perspectiva historiográfica (MOREIRA, 2004).

A importância de investigar a vida cotidiana deriva do fato de que é na particularidade e na generalidade do dia a dia escolar que vai sendo construído o papel do docente, do aluno, da própria escola. Assim, é na vivência diária escolar que toda essa construção ocorre e é nessa mesma vivência que essa construção retorna para ser confirmada e validada. Estudar o

¹⁷ Essa concepção de estudos do/no/com o cotidiano.

¹⁸ Faz parte de um grande grupo de intelectuais que elaboraram um marxismo crítico no leste europeu; chamado de Escola de Budapeste.

cotidiano implica, pois, fazer uma reflexão sobre as atividades rotineiras da vida privada do sujeito, uma compreensão dos princípios, significados, crenças, concepções etc.

Conforme Penin (2011), o conhecimento do que é habitual na escola é fundamental para planejar ações que permitem transformá-lo. Essas informações é que poderão orientar as gestões institucionais democráticas, com o objetivo de promover da melhor forma o trabalho no nível mais próximo da vivência escolar. A autora defende, contudo, que apenas observar o dia a dia não é o bastante: é preciso superar a visão de empírico pelo empírico, concebendo o cotidiano como categoria de análise, esclarecendo sua particularidade, sua relação com outras dimensões mais amplas da sociedade e do próprio sistema educacional.

Começamos, então, nossa reflexão pela produção de Heller (2000), para quem o sujeito vivencia as experiências cotidianas e, a partir delas, vai amadurecendo, tanto como indivíduo quanto como membro da coletividade.

A vida cotidiana está no centro do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social [...] Toda grande façanha histórica concreta toma-se particular e histórica precisamente graças a seu posterior efeito na cotidianidade (2000, p. 18).

Essa reflexão faz bastante sentido quando entendemos que determinada concepção ou prática só ganham legitimidade quando passam a existir dentro do que é habitual e ordinário. Todo indivíduo possui uma vivência que lhe é particular, mas ele não vive apenas sua cotidianidade, pois está inserido em algo mais amplo, ou seja, é um ser social, portanto, também genérico. Assim, se pretendemos compreender melhor a realidade docente, é preciso não esquecermos que estamos falando de uma função assumida na instituição escola, inserida na sociedade brasileira e pertencente ao mundo contemporâneo.

Na perspectiva dessa autora, o cotidiano se insere na história a partir do momento em que os homens têm consciência de sua essência e de seus valores. As pessoas envolvidas tão somente em atividades rotineiras caminham para um processo de alienação por não refletirem sobre a própria condição na sociedade à qual pertencem. Portanto, questões importantes do dia a dia, que necessitariam de uma reflexão mais profunda, são encaradas de forma automática.

Retomemos, para melhor entender essa consideração, a perspectiva de Marx acerca da existência de uma objetivação da vivência do sujeito. Conforme Moraes (1997), existe uma alienação na vivência dos professores que deixam de enxergar a docência de forma criativa,

prazerosa e mobilizadora, para vê-la apenas como um meio de subsistência. Esses docentes transformam-se em passivos reprodutores da realidade, em indivíduos indiferentes, alheios a tudo que os cerca.

Algumas características da vida cotidiana, pontuadas por Heller (2000), podem ser úteis para nossa compreensão da vivência escolar, especialmente no que diz respeito ao papel docente. A autora afirma que “a vida cotidiana é a vida de ‘todo’ homem” (p.17). Isso tanto pode significar que todos os homens estão inseridos, independentemente de seu papel, na estrutura social, como pode indicar que o homem está nesse dia a dia por inteiro, com todos os seus sentidos, capacidade intelectual, sentimentos, ideias e ideologias.

A vida cotidiana também é heterogênea quanto a seu conteúdo e hierárquica no sentido da importância atribuída às diversas atividades que o indivíduo desenvolve. Assim, o ser humano vive diversas dimensões em sua vida – o trabalho e o lazer, a vida privada e a vida pública – e a importância que atribui a cada uma delas é mutável. Para Heller (2000), a vida cotidiana do indivíduo é, simultaneamente, particular e genérica. Ao trabalhar, por exemplo, ele realiza uma atividade do gênero humano, mas, ao exercê-la, tem motivações particulares, como sentimentos, perspectivas, ambições etc. Sabemos que os sentimentos também são genéricos, pois todos os indivíduos os têm, mas eles se manifestam de modo singular em cada um de nós (HELLER, 2000).

Em nossa experiência diária e habitual, as ações, por vezes, ocorrem de forma automática e sem reflexão. Há escolhas e alternativas, e a atuação dos indivíduos ocorre a partir de probabilidade e possibilidade. Mas, sem a consciência disso, prevalece a automação. A segurança científica não é, portanto, possível na vida cotidiana.

Para Certeau (2001), o professor, ao longo da modernidade ocidental e para além de suas versões identitárias – tais como sujeito metafísico, sujeito da razão, sujeito da ciência –, tornou-se um verdadeiro “deus de outrora”. Isso porque como um “homem de cultura esclarecida” passou a ser visto como um sujeito estritamente pensante, a-histórico, apartado do mundo, distante da realidade, vivendo no mundo das ideias, das teorias e da pura abstração (CERTEAU, 2001, p. 25). Nos últimos anos, essa visão essencialista do sujeito vem sofrendo fortes críticas em defesa de uma compreensão de um sujeito histórico-cultural.

Após um período de rejeição, por ser considerada trivial, a história do cotidiano abre possibilidades de recuperação de outras experiências que nela estão presentes, visto que aquele não é um terreno relegado apenas aos hábitos e rotinas obscuras. O cotidiano corresponde, na verdade, a uma dimensão histórica que revela todo um universo de tensões e

movimentos em que está presente uma multiplicidade de formas peculiares de resistência/acomodação, integração/diferenciação, transformação/permanência, nas quais a mudança não está excluída, mas vivenciada de diferentes formas.

A incorporação da dimensão diária permite restaurar as tramas e experiências que estão encobertas; desvelar as ambiguidades e a pluralidade de possíveis vivências e interpretações, desenhar a teia de relações cotidianas e suas diferentes dimensões, fugindo dos dualismos e polaridades, bem como questionando as dicotomias. Sob a perspectiva histórica, essa abordagem contribui para trazer à cena da pesquisa uma pluralidade de vivências, mostrando que coexistem tanto o tempo imutável das práticas e das experiências quanto as ações dinâmicas e criativas da prática docente.

Nessa perspectiva histórica, procura-se ir além daquilo que escapa aos sujeitos individuais da história ao voltar-se para os pensamentos e gestos coletivos, para novas questões em que estão presentes as diferenças, as múltiplas individualidades, os vários procedimentos diários nas “artes de fazer”, as inúmeras maneiras de negar a ordem estabelecida e o estatuto da lei. A apropriação dessa concepção de cotidiano, por parte da educação formal, permite que se compreenda ser a epistemologia da docência um constructo histórico, no qual está presente uma teia de relações, práticas, experiências e trocas cotidianas.

Ao abordar a formação do professor, Tardif (2002) chama a atenção para o fato de que a epistemologia da prática docente, por ser um fenômeno temporal, está relacionada diretamente ao dia a dia e à rotina. Dessa forma, a rotina, enquanto dimensão sociotemporal do ensino, é parte integrante da atividade profissional na medida em que possibilita revelar as “maneiras de ser” do professor, seu “estilo”, sua “personalidade profissional” (p.24).

A valorização do sujeito histórico como um ator comum está no cenário da teoria do cotidiano de Certeau (2001). Esse sujeito é também um “homem ordinário”, pois em seu fazer está presente um conjunto de práticas não discursivas que correspondem a um repertório de maneiras de ser, dizer, fazer e pensar. Esse repertório é inventado e reinventado cotidianamente pelo sujeito docente em um espaço de práticas, a escola, *lócus* onde desenvolve suas operações, que são constituídas por processos de disputa, negociações, conflitos e concessões os quais demarcam relações de poder entre os diferentes sujeitos que compõem o cotidiano escolar.

Enquanto Heller (2000) considera a vida cotidiana como aquela que se faz na rotina, no dia a dia, Lefebvre (1991) a entende como uma criação da burguesia, ou seja, como uma decorrência do modo de produção capitalista (PATTO, 1993). Para este último,

Certamente, sempre foi preciso alimentar-se, vestir-se, abrigar-se, produzir objetos, reproduzir o que o consumo devora. No entanto, insistimos que até o século XIX, até o capitalismo de livre-concorrência e até o desenvolvimento do 'mundo da mercadoria', não existia o reino da cotidianidade. (LEFEBVRE, 1991, p. 52)

Nessa perspectiva, a cotidianidade é apenas um dos níveis da realidade social, e tudo o que é produzido deve ser legitimado nesse nível. É nele que a história é construída, com tudo o que acontece na vida diária dos homens: os objetos, hábitos, alimentos, atividades diárias. Assim, o estudo do cotidiano proporciona uma compreensão mais ampla dos processos estruturadores das relações sociais. É o lugar de conflitos entre o racional e o irracional dentro da sociedade contemporânea, determinante de problemas concretos da produção do sentido mais amplo.

Dessa forma, Henry Lefebvre (1991) empreende uma análise na tentativa de identificar como essa experiência cotidiana sofre manipulações e como produz mudanças. Seu esquema de análise é formado por fatores de homogeneidade, fragmentação e hierarquização. Para ele, estamos imersos em uma cotidianidade, marcada pela homogeneidade dos tempos cotidianos, nos quais o tempo não segue ciclos naturais, mas tem uma medida abstrata que comanda a prática social. Ele considera como fatores de homogeneidade leis e ordens estabelecidas, racionalidade técnica e burocrática, tarefas planejadas linearmente, fragmentação das funções e enciclopedismo.

A fragmentação desses tempos é marcada por descontinuidades que destroem os ciclos e ritmos naturais ao obedecerem à linearidade dos processos de medida que dividem as atividades segundo uma ordenação geral decretada de cima para baixo. O que promove essa fragmentação seria, para Lefebvre (1991), a divisão do trabalho e o surgimento das dicotomias público/privado, natural/técnico, teórico/prático e sujeito/objeto.

A hierarquização desses tempos, em que situações e instantes podem ser julgados como importantes ou desprezíveis, segundo avaliações mal justificadas, depende do grau de participação no poder e nas tomadas de decisões, e resulta na ordem do que é considerado mais valioso ou tem maior prestígio (LEFEBVRE, 1991; PENIN, 2011).

Por outro lado, há movimentos que se constituem como fatores de oposição ou movimentos de resistência, em contraposição a essa cotidianidade, a saber: as diferenças contra a homogeneidade, a unidade contra a fragmentação e a igualdade contra a hierarquia.

Nessa perspectiva, é importante analisar as implicações da vida cotidiana nas escolas e na estruturação da docência. Tais implicações podem ser melhor diferenciadas utilizando-se como referencial alguns aspectos presentes na vida cotidiana do docente, como: a organização da produção de ensino, as relações com os alunos, as condições de trabalho e as expectativas profissionais dos professores em relação à carreira docente.

Assim, homogeneidade, fragmentação e hierarquização, discutidas anteriormente, estão presentes na organização do trabalho do docente, como: a divisão do trabalho; os espaços da especialização, gerando guetos; as burocracias e fidelidades burocráticas; os campos epistemológicos e os recortes operados para e no saber (PENIN, 2011).

Em síntese, na perspectiva de Lefebvre (1991), o homem busca superar práticas repetitivas, construindo sua individualidade. Assim, ele considera a necessidade de promover-se uma práxis libertadora e inventiva, tendo em vista que nada é isolado. "Isolar um fato, um fenômeno, e depois conservá-lo pelo entendimento nesse isolamento, é priva-lo de sentido, de explicação, de conteúdo. É imobilizá-lo artificialmente, matá-lo" (LEFEBVRE, 1991, p. 238).

A valorização do sujeito histórico como um ator comum está no cenário da teoria do cotidiano de Certeau (2001). Esse sujeito é também um "homem ordinário", pois em seu fazer está presente um conjunto de práticas não discursivas que correspondem a um repertório de maneiras de ser, dizer, fazer e pensar. Esse repertório é inventado e reinventado cotidianamente pelo sujeito docente em um espaço de práticas, a escola, *locus* onde desenvolve suas operações, que são constituídas de processos de disputa, negociações, conflitos e concessões que demarcam relações de poder entre os diferentes sujeitos que compõem o cotidiano escolar.

Para conhecer o cotidiano das escolas a partir do discurso dos docentes entrevistados e de nossa observação durante o contato com a escola, utilizamos como referência os conceitos formulados pelos autores acima citados, que fizeram reflexões conceituais acerca do cotidiano. Entendemos que, assim, enriqueceremos nossa análise.

As escolas pesquisadas fazem parte da rede municipal de ensino de Caruaru e participam do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, um programa educacional com o intuito de promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicação na rede pública de ensino fundamental e médio. O MEC compra, distribui e instala laboratórios de informática nas escolas públicas de educação básica. Em contrapartida, os governos locais (prefeituras e governos estaduais) ficam responsáveis por providenciar a infraestrutura das escolas, indispensável para que elas recebam os computadores.

O ProInfo instala nos computadores enviados para as escolas um sistema educacional totalmente modificado para o uso pedagógico, o Linux, composto por *softwares* educacionais para o entendimento de disciplinas, como Matemática, Física, Geografia, entre outras. Após a entrega dos computadores, compete aos gestores das escolas garantirem a utilização dos laboratórios de forma a promover o ensino e a aprendizagem.

Em Caruaru, o ProInfo foi implantado em 2004. Inicialmente em duas escolas da rede municipal, houve uma breve capacitação dos professores, o que parece não ter sido suficiente para o domínio dos recursos pedagógicos oferecidos pelo sistema. Pudemos verificar isso em grande parte dos relatos que fazem menção a ferramentas como editor de texto e exibição de vídeos.

As escolas por nós visitadas pertencem à área urbana de Caruaru, sendo a escola A reconhecida como de referência. A maior parte das escolas situa-se nas áreas mais periféricas, sendo a G próxima da feira de Caruaru. Essa proximidade, segundo a professora entrevistada, Cecília Meireles, provoca desdobramentos no âmbito da motivação dos alunos:

porque a gente trabalha trabalha próximo à feira da sulanca. Então eles lidam com muito dinheiro (+) na feira. Então tem gente aqui que anda de carro do ano, carro bom que não sabe nem assinar o nome.

Esse tipo de situação nos encaminha para uma reflexão acerca de como o cotidiano escolar está também implicado na dinâmica social mais ampla. Também os professores relatam que a maioria dos alunos tem pais com pouca escolarização e consideram que estes pouco participam na vida escolar dos filhos. Três dos professores entrevistados que, na época da entrevista, atendiam as escolas mais periféricas e também trabalhavam em instituições privadas apresentam concepções bastante significativas sobre seus alunos da escola pública: considerava-os desmotivados, acostumados com modelo tradicional e não valorizam a escola.

Eh assim, o dia para o professor assim, a gente sempre chega empolgado. Mas tem que lembrar que a gente trabalha com pessoas. Então assim, é uma realidade totalmente diferente, né? Principalmente assim, das duas esferas né? Da rede particular e da rede(+) pública. Da rede particular leva uma motivação de casa diferente, tem uma doutrinação diferente, os pais geralmente são pessoas mais esclarecidas, valorizam mais a questão da educação. Já na rede pública não, a

realidade é chocante. Eles trabalham, eles têm uma um um contato com bebida alcoólica muito cedo, os pais em sua maioria são quase semianalfabetos.

Novamente Cecília Meireles utiliza o significante “doutrinação”, dessa vez significando algo diferente, como “educação” ou mesmo “cultura”. Mariani (2006) explica que o deslizamento no discurso aponta o fato de que, em qualquer ponto do encadeamento significante, há uma possibilidade de falha, fratura, produzindo sentido em movimento de deriva. Esse deslizamento de sentido parece estar relacionado à concepção de que a educação e a cultura poderiam ser doutrinadas, isto é, seguir princípios fechados, como única concepção de verdade, quando as nossas motivações para nossos comportamentos se referem a causas multifatoriais.

Outros comentários também nos chamam atenção. Vejamo-los:

Eles, por exemplo, não têm a concepção/que é diferente da rede pública/ da rede particular de uma aula lúdica. Eles estão acostumados ao tradicionalismo.

O município mesmo, disponibilizou pra eles material escolar, livro, caderno, todo um material completo, novo/ eles não têm nada. É terminando de pegar é rasgando as borrachas, brincando, quebrando as régua. Então assim, eles não têm, entendeu? Eles não não valorizam a educação mesmo.

Nesse tipo de comentário, parece haver indícios de um não dito: o investimento em equipamentos em escolas com alunos pobres pode ser um desperdício, já que eles estão imersos em uma cultura que não valoriza a educação. Os alunos não saberiam, então, aproveitar as potencialidades das tecnologias, ou seja, iriam destruir os equipamentos.

Essa questão do desinteresse dos alunos é frequente no discurso de todos os professores entrevistados e, depois, dos próprios alunos. Os pais são apontados pelos professores como os grandes responsáveis por tal desinteresse, pois consideram que estes últimos pouco participam na vida escolar dos filhos, como observamos nas falas abaixo registradas:

HÁ pais, há pais que colocam filhos somente porque não têm onde colocar nem nem nem querem dentro de casa. Aí pelo menos tá na escola. Isso é muito, isso atrapalha muito nosso trabalho e (+) o andamento (...).

E a cada dia eu vejo que os pais, né? Jogam o filho na escola, pra os alu/pras os professores cuidarem dele. Enquanto não se colocar quais são os papéis, de fato, dos pais (+) e da escola, né, a escola vai ser, nunca vai desempenhar o seu papel de/ como deve ser, de educar. Vai desempenhar o papel de pai e de mãe, de educar doméstico. E isso não é papel da escola, ao meu ver (...).

Na segunda fala, na sequência discursiva *Jogam o filho na escola, pra os alu/pras os professores cuidarem dele*, observamos um ato falho que, na fala desta professora, parece ser significativo. Inicialmente ela diz que os pais jogam os filhos na escola para os alunos cuidarem dele, mas, rapidamente, se corrige, afirmando que os pais jogam os filhos na escola para os professores cuidarem dele. Pode-se interpretar esse ato falho como pouca implicação de sua parte no cuidado com os alunos, sendo este um dado singular da vivência desta professora em seu cotidiano escolar. Observamos a seguinte sequência:

Então sempre vai haver aqueles que vão ficar dispersos. Que eles já vêm dispersos de outras séries, de outras/Entendeu?

Na sequência discursiva sublinhada, o não dito é que a dispersão de alunos é culpa de outro professor que conduzira a turma nas séries anteriores. A professora declara isso e ainda convida o interlocutor a concordar com ela: *Entendeu?* A entrevistada também responsabiliza as professoras anteriores pela forma inadequada de usar as tecnologias com os alunos.

Apesar de essa visão sobre os alunos da escola levar a algumas posturas de acomodação, a percepção de condições adversas para a motivação desses alunos era combatida por pelo menos quatro professoras entrevistadas. Segundo elas, esse combate se dava por meio de conversas a fim de fazer o aluno refletir sobre a importância do estudo. Também a professora Elisa Lucinda, mais consciente dos determinantes sociais, aponta que os órgãos colegiados – como a Associação de Pais, o Conselho Tutelar, entre outros – estão sendo convocados para inserirem-se na escola a fim de cumprirem seu papel na instituição.

Ainda sobre a condição dos alunos, nas entrevistas chamou-nos a atenção a utilização do item lexical “clientela”. Observemo-lo na fala abaixo registrada:

Agora eu ih só espero uma coisa (+) que ((incompreensível)) o o a clientela nosso a a alunado ele realmente melhore e, apesar de tudo, se interesse. Porque é um é um público ainda, é uma clientela ainda muito desinteressada (tom baixo) e a gente sofre com isso porque (+) não é fácil colo colocar interesse numa pessoa né (...)

A referência ao alunado como “clientela” sugere-nos a presença de um discurso acerca da educação tida como uma relação comercial. O aluno seria um cliente de um produto a ser consumido, e o professor seria um vendedor que precisaria convencer o cliente de sua necessidade de compra. Esse discurso é comentado por Zaffati:

[...] o aluno de pessoa passa a ser cliente e como tal é visto na óptica do consumidor do saber [...] o professor, por sua vez se constitui um super ou micromercado, “possuidor” de algumas mercadorias, cujo prazo de validade é constantemente remarcado em encontrinhos de fim de semana (ZAFFATI *apud* ECCO, 2005, p.77).

Ainda nos convida a uma reflexão a seguinte sequência discursiva: *é uma clientela ainda muito desinteressada*, dita em voz baixa, como se a entrevistada estivesse afirmando algo em que na verdade não acredita. De fato, os fatores que podem intervir no processo de ensino-aprendizagem são diversos – sociais, familiares e o próprio contexto escolar –, mas observamos que, no cotidiano escolar, os professores não refletem sobre isso. Apenas os alunos são responsabilizados pelo próprio desinteresse, como se eles “não quisessem estudar”.

Observamos ainda nos relatos a recorrência de uma queixa: a de que o número de computadores não é suficiente, sendo necessária a adoção de estratégias, como a utilização de computadores em duplas ou trios, ou ainda a divisão da turma para o uso dos equipamentos. Na escola F, a professora afirma que, como a sala é pequena, eles utilizam um equipamento multimídia móvel, que vai circulando entre as salas.

A utilização dos laboratórios do ProInfo ocorre a cada 15 dias, a partir de um agendamento, pois é grande a quantidade de turmas que necessitam utilizá-los. Como se pode perceber, esse espaço de tempo entre uma aula e outra nos laboratório parece seguir a lógica da fragmentação, uma descontinuidade do processo de aprendizagem, a qual divide as atividades conforme uma ordenação específica, que leva em consideração os limites de infraestrutura, e não o ritmo dos estudantes.

Sobre a dinâmica do trabalho dos professores, percebemos que, dos oito professores entrevistados, cinco destacaram a importância do diálogo com os alunos. É o que podemos verificar, como exemplo, na fala abaixo transcrita:

Na sala de aula eu CHEGO, converso com meus ALUNOS, pergunto como foi o dia DELES. E a gente começa.

Dentre esses cinco, o relato da professora Clarice nos chamou a atenção pelo fato de ela ter declarado que busca contextualizar com os alunos o que será discutido na aula. Observemos o registro de um fragmento da entrevista que ela nos deu:

Expliquei na reunião que houve com os professores, o que a gente vai/ como a gente vai trabalhar. Expliquei qual vai ser o conteúdo/ os conteúdos que a gente vai trabalhar essa unidade. Expliquei o que eu observei, que eles estavam com dificuldade na unidade passada e o que a gente vai fazer nessa unidade, pra (+) ver se melhora.

Também nos chamou a atenção no relato dessa professora o fato de ela acreditar ser importante variar suas práticas de ensino. Isso fica claro no fragmento transcrito a seguir:

Agora assim, livro (+) mais apoio, mas assim leitura de texto e mais apoio porque eu tento pegar assim o cotidiano deles, que é a realidade deles.

Entendemos que a preocupação dela com o cotidiano dos alunos parece estar relacionada a uma prática pedagógica contextualizada. Leiamos o que ela nos disse:

E é bem melhor porque eles ficam mais, assim chama a atenção deles, chamar atenção. Não adianta a gente querer não trabalhar a realidade deles. Porque eles aí, ((baixa o tom)) acham cha:ta a aula.

(...) DOU A PARTE do conteúdo, aquela parte teórica que tem que ter, mas ao mesmo tempo eu tento utilizar alguma coisa que eles gostem. É a música, o gibi. Às vezes eu pego, escaneio lá em casa um gibi, um um aquelas histórias menores, aí trago um data-show e a gente vai ler.

Nos dois recortes da entrevista acima transcritos, identificamos marcas que nos chamam atenção. No primeiro, julgamos que, quando Clarice fala, em tom baixo, *acham cha:ta a aula*, ela assim o faz para que não escutemos bem o que disse. É possível interpretar esse tom de voz como indicativo de que ela mesma julga a aula pouco atraente. Precisamos

lembrar, contudo, que, segundo Orlandi (2010), o lugar do qual fala o sujeito é constitutivo de seu dizer. As relações de sentido e as relações de força estão imbricadas e se estabelecem sócio-historicamente.

Assim, se o sujeito fala a partir do lugar do professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras têm uma autoridade determinada junto aos fiéis etc. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de forças, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação”. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno” (ORLANDI, 2010, p. 39).

Assim, é possível entender que a professora utiliza o tom mais baixo de voz para se colocar no lugar do outro – no caso, dos estudantes – frente a um sistema de ensino aparentemente pouco motivador.

Várias pesquisas realizadas em nosso país nos últimos anos têm revelado que predomina em nossas escolas uma cultura rígida, padronizada, ritualística, pouco dinâmica, com ênfase apenas na transmissão de conhecimentos e relativa à cultura de determinados atores sociais (CANDAU, 2000). Esse tipo de cultura pouco dialoga com o contexto cultural dos jovens que fazem parte dela.

Por outro lado, ainda levando em conta o relato da professora Clarice, verificamos que, no processo de ensino e aprendizagem, o aluno passa a ser levado em consideração não apenas como um repositório de um saber científico, mas a partir de suas vivências.

Sobre o livro didático (...) mais apoio, mas assim leitura de texto é mais apoio porque eu tento pegar assim o cotidiano deles, que é a realidade deles.

Podemos, ainda, entender essa fala como indício de uma mudança, por parte da professora, em relação à hierarquia de saberes. Na cultura rígida, padronizada, ritualística, pouco dinâmica de que nos fala Candau (2000), os saberes escolares são mais valorizados do que os outros saberes, como os saberes populares dos alunos e seus pais. A professora, contudo, ao tentar “*pegar assim o cotidiano deles, que é a realidade deles*”, revela uma postura diferente.

Por outro lado, o professor Fernando Pessoa parece ter uma opinião diferente do ponto de vista da professora Clarice. Observemos o que ele nos disse:

[...] Costumava mesmo dar bom dia aos alunos, boa tarde e ia trabalhar (+) o q realmente eles estavam precisando. [...] Usava livro didático, trazia material por fora também. Trazia pra essa sala, algumas vezes eu trouxe (ProInfo).

Para analisarmos o relato do professor Fernando Pessoa, retomemos Milner (1987), para quem “não se pode dizer tudo”, ou seja, é preciso dizer x para não dizer y. Ou seja, o não dito é constitutivo do dito em uma ordem simbólica e significante, de forma que todo enunciado remete a outros, sendo, assim, duplamente determinado pelo inconsciente e pela ideologia, isto é, o sujeito “negocia” sua forma de dizer.

No fragmento de fala desse professor, chama-nos atenção a sequência discursiva “*e ia trabalhar (+) o q realmente eles estavam precisando*”. Buscando interpretar essa sequência, julgamos ser possível inferir que o não dito diz respeito ao discurso de que existe muita coisa desnecessária no currículo da escola. Já na sequência discursiva “*Trazia pra essa sala, algumas vezes eu trouxe (ProInfo)*”, o não dito se referiria ao fato de que as atividades no laboratório não seriam, para o professor, uma prioridade, ou seja, não seriam realmente importantes para a aprendizagem dos alunos.

Ainda sobre as atividades cotidianas, os professores mencionaram o trabalho com texto, a leitura individual ou em grupo e também a interpretação de texto, todas relativas ao currículo de Língua Portuguesa. Atividades como trabalhar música e teatro, por exemplo, foram menos citadas – apenas duas professoras fizeram referência a elas. Além das aulas expositivas, somente uma das professoras declarou que apresentação de seminários e de trabalhos faz parte de sua rotina.

Em nossa análise do discurso dos professores, observamos uma oscilação entre a prevalência de ações e práticas repetitivas e programadas, e ações e práticas específicas de que buscam a superação da cotidianidade. Por exemplo, estimulada a falar mais dos recursos utilizados em sua aula, a professora Florbela Espanca afirma:

Com livro, com texto (fala baixinho). Varia (+) livro, texto (+) trabalho com ditado, cópias, essas coisas, interpretação de texto também, aí teatro também trabalho.

A repetição dos itens lexicais “livro” e “texto” próxima de “varia” sugere que a professora faz poucas alterações nas atividades de sala de aula. No entanto, quando questionada sobre sua frequência na utilização do espaço do ProInfo, Florbela declara:

Eu vou toda semana. Não só eu como os outros professores também. Sempre tem uma atividade na sala do ProInfo.

Essa sequência discursiva dá a impressão de que é a sala do ProInfo que dita o ritmo dos conteúdos trabalhados pelos professores. Será mesmo necessário ir toda semana a ela? Parece que o tempo burocrático de utilização do espaço é que guia as atividades de ensino-aprendizagem, e não o contrário. Porém, temos um dado significativo a respeito desse discurso da professora Florbela Espanca. Uma informação prestada por outra docente, no momento da entrevista, revelou-nos uma especificidade do laboratório: como a sala do ProInfo é pequena para a quantidade de alunos, existe um equipamento multimídia móvel que circula nas salas. Esse dado parece contradizer a professora entrevistada sobre sua frequência no laboratório do ProInfo.

Recorremos agora a Orlandi (2010). Essa autora destaca que o lugar do qual fala o sujeito é constitutivo de seu dizer. Teria Florbela Espanca nos dito isso para afirmar que as atividades de sua rotina docente variam? Estaria ela preocupada com a imagem dela que estaríamos construindo? Afinal, nas entrevistas representamos a Academia, lugar de intelectuais que produzem ciência e, talvez, para a professora, dizer que se relaciona rotineiramente com as tecnologias pudesse ser favorável à construção dessa imagem. Supomos isso porque cremos que, ao falsear a realidade, a professora queria mesmo impressionar. Não estaria aí outro não dito?

De fato, a maior parte dos professores entende a existência dos laboratórios de informática como espaços de fuga na rotina, como aulas diferenciadas. Outros, contudo, não veem dessa forma as idas aos laboratórios, que não parecem estar realmente inseridos no cotidiano em suas potencialidades. Parece, na verdade, uma modernização de práticas de ensino tradicionais.

A questão da organização do espaço na sala de aula também é importante na caracterização do cotidiano escolar. É possível observar isso no discurso de uma das professoras entrevistadas:

Eu não consigo/primeiro pra/ eu acho (+) que a minha aula só será bem dada se eu primeiro eu VIR a sala organizada. QUANDO eu me encontro com a sala organizada, aí a aula FLUI. Tás entendendo? Mas uma banca troncha, um menino sentado lá trás, um vazio aqui, três, quatro bancas. Pra mim/ EU ME PERCO, eu me perco na aula. Eu não tenho esse domínio.

No relato acima, destacamos a repetição da sequência discursiva “*eu me perco*” como indicativo de uma insegurança quanto à atividade docente. A professora Cora Coralina também prefere estar em um ambiente familiar, ou a partir da perspectiva de Lefebvre, podemos dizer que a professora prefere o conforto do conhecido, da cotidianidade:

Então veja, então assim eu prefiro quando a a TV tá na sala, apesar da da rotina MAS eles se concentram mais. Porque eles ficam no lugar deles, não precisam sair do lugar deles, tal.

2.2 As condições de produção do discurso docente no cotidiano da Escola

Nossa investigação se propõe a compreender um discurso específico: o discurso do sujeito docente. Aquele sujeito que tem sido convocado a utilizar as tecnologias em suas atividades educativas e que faz parte da categoria dos docentes, considerados eixo fundamental para uma melhoria na qualidade da educação. Esse entendimento, no entanto, é questionado como uma “hiper-responsabilização dos docentes pelo bom andamento do processo educativo” (SACRISTÁN, 1999, p. 30). Mas o que é “ser” docente? Faz-se, então, necessário compreender quem é esse docente ao qual nos referimos para entendermos suas possibilidades discursivas.

No entanto, é preciso situar a existência de diversos estudos que discutem se os professores constituem ou não uma categoria profissional (ENGUITA, 1991); ou, ainda, se a retórica da profissionalização é, ou não, benéfica aos professores (CONTRERAS, 2004). Neste estudo optamos por tratar a atividade docente como profissão.

Tendo isso em vista, ressaltamos, inicialmente, aspectos da história da profissão docente, pois isso pode nos ajudar a compreender a situação atual desses profissionais. Em seguida, problematizamos o que constitui essa profissionalidade docente, destacando as condições de trabalho, os saberes envolvidos na constituição da docência e seu processo de formação.

Nóvoa (1999), que empreendeu um estudo, considerado referência, sobre o processo que a atividade de ensino sofreu até que se configurasse como uma profissão contribuiu para essa reflexão. No que tange à profissionalidade docente, faz-se necessário discutir, então, aquilo que é específico à ação docente (NÓVOA, 1999; SACRISTÁN, 1999; TARDIF, 2002), ressaltando-se, contudo, de que forma as mudanças sociais contribuem para uma mudança no exercício da docência.

Assim, iniciamos nossa reflexão retomando o contexto das mudanças que ocorreram no fim do século XVIII, com a passagem do controle das instituições escolares pela Igreja para o Estado, devido à busca deste último pela manutenção e fortalecimento da ordem econômica e social. Contudo, esse fato não promoveu alterações significativas com relação ao modo de ensinar típico do período, permanecendo muito próximo do instituído pelos padres, só que dessa vez os professores eram recrutados pelas autoridades estatais.

A gênese da profissão de professor está nas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Também nesse período foi constituído e legitimado “um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e valores específicos da profissão docente” (NÓVOA, 1999, p. 16). A Igreja e o Estado eram os mediadores da profissão docente; assim, códigos éticos, valores e normas jamais foram construídos de maneira formal pelos próprios docentes.

Nesse movimento de construção de saberes e de normas concernentes à prática docente, as relações de ensino se tornaram complexas e foi surgindo a necessidade de que o exercício da docência se desse em tempo integral, como atividade principal, e não mais um arranjo. O trabalho docente torna-se, então, assunto de especialistas. Vale destacar ainda que, apesar de sua origem nos grupos religiosos, outros grupos também se ocupavam do ensino.

No período em que o ensino ficou sob a responsabilidade do Estado, ocorreu um enquadramento estatal, quando ficou acordado que os professores passariam a constituir um corpo administrativo autônomo e hierarquizado, mantendo-se o controle do Estado sobre a instituição escolar. Criou-se uma licença ou permissão para ensinar, o que caracteriza um marco no processo de profissionalização docente, porque “ela ratifica a opção pela profissionalização e permite uma progressiva autonomização do campo educacional” (NÓVOA 1999, p. 122).

Essa licença passou a ser obrigatória e só poderia ser concedida após exame ou concurso, realizado por aqueles que preenchessem determinados requisitos, como conhecimentos literários, idade, bom comportamento moral etc. A partir daí, os professores,

que antes dependiam dos párocos e dos notáveis locais, por exemplo, ganham um estatuto de independência e de autonomia, fixado no entremeio do funcionalismo e do profissionalismo liberal. Foi legitimada a atividade docente como grupo ocupacional em condições de reivindicar melhorias em seu estatuto socioprofissional.

A partir desse novo *status*, os professores passaram a ter como função a difusão dos ideais nacionais, função política intencional do Estado. Esse estatuto de funcionário, no entanto, promoveu discordâncias, a partir do momento em que o Estado passou a exercer maior controle sobre o ensino. Os professores buscavam combinar os privilégios de funcionários com os de trabalhadores autônomos, perspectiva que, de certa forma, se mantém ainda hoje nas discussões sobre o trabalho docente. Para Nóvoa (1999), além da veiculação de ideologias do Estado, buscava-se realmente a legitimação e a valorização de sua função social, como também de um *status* profissional.

Avançando no tempo, no século XIX, houve um aumento da demanda da população pela escola e a conseqüente valorização do trabalho docente, caracterizado por exigir um conjunto de conhecimentos especializados e pelo reconhecimento de que a docência era um trabalho de grande relevância social.

Nesse período, surgiram as primeiras escolas normais e os primeiros professores primários, o que atendia aos interesses do Estado quanto ao controle social e também aos dos docentes, que desejavam garantir o estatuto profissional.

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum (NÓVOA, 1999 p. 18).

De fato, além de professores, era configurada a profissão docente, contribuindo para a socialização de seus membros e para a gênese de uma cultura profissional.

Nesse período, institui-se o pressuposto de que a instrução seria o caminho para a ascensão social, e a profissão docente passa a contar com prestígio em diferentes camadas sociais, embora os professores primários viessem de classes sociais menos favorecidas e tivessem tido dificuldades para encontrar e ocupar um *locus* na sociedade. Segundo Nóvoa (1999, p. 126), não sendo “nem burguês, nem notável, nem camponês, nem intelectual, nem artesão, o professor primário tem enormes dificuldades para se inserir socialmente”, o que acabou reforçando o sentimento de solidariedade no interior do grupo.

A partir da segunda metade do século XIX, conforme afirmam os estudiosos, a ocupação docente ocupou um lugar de fronteira: a profissão aproximava-se da exercida pelos médicos e advogados devido às características de suas funções, no entanto, no que se referia à renda, estava mais próxima da exercida pelos artesãos. Contíguo a essa questão, no final desse século, registra-se um processo de feminização do corpo docente, uma das únicas oportunidades de trabalho possíveis às mulheres, o que configurava uma contradição, já que nesse período histórico as mulheres eram consideradas intelectualmente inferiores aos homens. Na verdade, estava-se interessado nas qualidades subjetivas consideradas femininas: passividade, submissão, desinteresse, características que deveriam ser reproduzidas via educação. O que se entendia como importante para grande parte da população era a aprendizagem de preceitos morais necessários à manutenção da ordem social, não o desenvolvimento intelectual (SFORNI, 1997).

Também no século XIX, surgiram as primeiras associações profissionais, em decorrência de importantes mudanças sociológicas do período. Nóvoa (1999) destaca esse momento como a tomada de consciência por parte do corpo docente de seus próprios interesses enquanto grupo profissional. Ainda segundo esse autor, essas associações seguiam várias tendências éticas, políticas e ideológicas, agindo e atuando segundo perspectivas muito diversificadas. Mas, no geral, pautavam-se em “três eixos reivindicativos: melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira” (p. 19).

O Estado, nesse processo, opôs-se em diversas ocasiões à organização autônoma dos docentes. Apesar de essas associações compartilharem pontos de interseção e interação, o docente, ao se inserir em uma delas, passava a identificar-se com determinados valores e ideais. Conforme pontua Nóvoa (1999), o estudo sobre essas escolhas pode nos dar elementos importantes para a compreensão do processo de aquisição de uma identidade profissional enquanto docente.

Por fim, no final do século XIX e início do XX, vivenciou-se um período de grande desenvolvimento do processo de escolarização e do reconhecimento social dos professores, enquanto profissionais. Vale salientar que esse prestígio dos professores é indissociável da ascensão das associações docentes. Nesse período também existiu uma crença comum nas potencialidades da escola e em sua expansão dentro da sociedade. Os professores desfrutavam de um importante poder simbólico, pois, se a escola representava o progresso, os docentes seriam seus agentes.

Em nossa pesquisa de campo verificamos que ainda hoje há desdobramentos desse contexto. É possível observar isso no recorte de entrevista abaixo registrado:

Mas olha, quando você vê (+) observa (+) que alguém (+) aprendeu a ler (+) e que você foi assim um um uma mola mestra e que passou por sua mão (+) Menino, é muito gostoso. E o mais importante (tom baixo) que eu acho, na língua portuguesa é porque nenhum eh orador, nenhum presidente, ele (+) deixou de passar por uma professora (+) principalmente de língua portuguesa.

No recorte acima, as metáforas da *mola mestra* e *passou por sua mão* são utilizadas no sentido de uma valorização de seu papel de docente.

No entanto, a partir das duas guerras mundiais, esse panorama sofre alterações. Com a Primeira Guerra Mundial, os benefícios da instrução passaram a ser questionados, já que os países participantes do conflito tinham alto índice de escolaridade. Como resposta, os docentes propuseram uma “Educação Nova”, projeto que não avançou devido, sobretudo, à II Guerra Mundial. O Movimento da Educação Nova tentou conjugar projetos “culturais, científicos e profissionais”, o reconhecimento das “novas ciências sociais e humanas” (p.19). Pode-se inclusive afirmar que, nesse período histórico, apesar de sua perspectiva reivindicativa, os professores sentem-se pela primeira vez à vontade com sua condição socioeconômica. No entanto, após o fim desse movimento, o processo de escolarização foi posto em questão e, junto a esse fato, iniciou-se um processo de desprestígio dos docentes, principalmente dos que estavam no ensino primário (NÓVOA, 1999).

Nóvoa considera que a razão maior desse processo de desprestígio não está no fato de se questionar a função da escola na sociedade, mas no questionamento em relação à imagem dos “educadores profissionais” enquanto fonte e fornecedor de conhecimentos. Passou-se, assim, a um processo de crise de identidade profissional, em que era necessário redefinir os papéis e as funções docentes, encontrando novas formas de relacionar-se com a profissão. Apesar de os professores terem certa autonomia (relativa) na configuração de suas atividades diárias, passam a enfrentar grandes dificuldades para realizar na sala de aula o que desejam em termos de ensino. Essa crise identitária dos docentes é definida como uma contradição entre a autoimagem do docente, de um lado, como eles são diariamente nas escolas, e, de outro, uma imagem idealizada do que eles queriam ser ou pensam que deveriam ser (ESTEVE, 1999).

Ao observarmos as primeiras respostas dos entrevistados sobre como se deu a escolha profissional deles, Pablo Neruda, um dos docentes com que conversamos, parece deixar escapar o sentido da desvalorização profissional dos professores, mais especificamente dos professores de português.

Certo, (+) assim (+), eu sempre achava /eu sempre achei muito bonito as pessoas que falam bem, as pessoas que sabem/ eh, (+) se expressar muito bem e em sala de aula eu ficava encantado quando chegava a professora ou o professor de português porque era era era (incompreensível) MEUS ÍDOLOS e eu tinha determinado que na sexta série, né, na época era sexta série, porque hoje é 7º ano. Então eu já tinha determinado que eu queria ser professor.

Na sequências discursiva *eu sempre achava /eu sempre achei*, o professor corrige o tempo verbal: troca o pretérito imperfeito, que indica uma recorrência no passado, pelo pretérito perfeito, que indica uma ação/estado concluída(o). No fragmento discursivo *era era era*, a repetição do verbo ser pretérito imperfeito sugere continuidade de, no caso do verbo ser, um estado no passado. Essas duas sequências se referem à expressão *MEUS ÍDOLOS*. Como os “achar” e “ser” estão no passado, infere-se que Pablo Neruda não tem mais os professores de Língua Portuguesa como seus ídolos. O não dito, aparentemente, é a desvalorização do professor de português, aquele que falava bonito e era admirado não conta mais com prestígio.

Estamos em um momento em que os saberes e experiências dos professores para lidar com as exigências do mundo atual são questionados. As cobranças em relação às atividades docentes são inúmeras, mas os investimentos nas condições de trabalho não são proporcionais a essas exigências. Podemos ver o reflexo dessa situação no seguinte recorte de uma das entrevistas que fizemos:

Assim, (+) eu eu me sinto muito bem quando entro na sala de aula, né? Quando quando eu/às vezes sinta/ por incrível que pareça, apesar de eu ter esse tempo de ensino que eu tenho/ eu acho curto/, os 20 anos eu acho pouco/ mas assim(+) está ah dividido em escola pública e particular, mas assim ainda bate um nervosismo muito grande em mim ATÉ acontecer de eu pisar em sala de aula, mas na hora em que eu PISO em sala de aula acontece tudo da melhor MANEIRA, então eu começo a me sentir EM CASA (...) Mas é assim (+) aí eh eh a a sala de aula pra mim é uma ETERNA (+) novidade, uma surpresa, eu não sei o que é que vai acontecer.

No recorte acima, chama-nos atenção a repetição da palavra *quando* aliada à forma verbal *sinta*, utilizada com um certo estranhamento. A forma *eu sinta* está no presente do subjuntivo, considerado o modo verbal que, ao invés de expressar uma certeza, sugere dúvida, hipótese. Podemos inferir, a partir desses deslizos de linguagem, que ele não se sente “muito bem” quando entra na sala de aula, como tenta nos dizer. Outra sequência discursiva também parece corroborar essa interpretação: a oposição *ETERNA/novidade*. Ela parece deslizar para o significante “eternidade”. Se interpretamos que a experiência do professor/locutor dessa fala em sala de aula não é tão boa como procura “deixar claro”, certamente entendemos existir aí uma metáfora que sugere serem os momentos na sala de aula uma eternidade para esse sujeito. Esse desconforto pode estar relacionado ao desprestígio do docente, fato anteriormente detectado.

Outras marcas que apontam uma insegurança quanto à condição docente podem ser identificadas na seguinte sequência discursiva:

eu começo a conv [ersar] com/ às vez eu sou muito brincalhão, muitas vezes eu brinco e muitas vezes eu sou severo quando eh precisa ser, né? [...]

O professor parece pedir a aprovação para falar sobre sua severidade, revelando uma insegurança quanto às suas atitudes, entre a imagem de um professor brincalhão, mas também severo.

Em decorrência dessa situação, durante muitos anos, na área de Educação, foram feitos estudos enfocando a tese de que o professor seria malformado, desqualificado, o que reforçava a desvalorização da docência pela sociedade.

Durante a análise das entrevistas, por exemplo, chamou-nos atenção, na descrição de uma das professoras, a importância que ela atribui às avaliações nacionais de larga escala:

trago muitas questões assim SAEB, SAEF, pra que eles(+) seee (+) envolvam nesse tipo de prova, porque se saem, eles são avaliados por isso, né? Então.

Essa sequência discursiva ressalta uma preocupação com os *rankings* nacionais de rendimento das escolas, em que não são os alunos os avaliados, mas as escolas, mais especificamente, o trabalho do docente. Para Souza (2005, p.25),

(...) a metodologia do SAEB é voltada para a caracterização do conjunto do sistema, portanto, não tem privilegiado a avaliação individual das escolas ou dos alunos. Isto tem implicações inclusive na metodologia utilizada para elaborar e para analisar as provas. Neste sentido, o SAEB difere do ENEM, criado posteriormente para avaliar as competências dos estudantes que concluem o ensino médio, pois neste caso a metodologia utilizada prevê a avaliação do indivíduo.

Assim, mais uma vez parece existir insegurança da professora em relação à própria competência, pois entende que os alunos precisam estar prontos para ser avaliados, ou melhor, para que ela, enquanto professora, seja avaliada.

Essa situação só começou a ser combatida a partir dos anos 1990, quando diversos autores passaram a propor uma análise dos saberes, práticas e experiências dos professores (NÓVOA, 1999). Dentre os motivos que desencadearam a discussão sobre profissionalidade docente, podemos destacar o surgimento do movimento de profissionalização dos professores que buscava identificar os conhecimentos que assegurassem a legitimidade da profissão, já que o movimento das políticas neoliberais encaminhava as atividades, fundadas numa perspectiva pragmática tanto para a formação, como para as atividades docentes. De modo geral, os estudos apontam uma sobrecarga de trabalho para os professores, com uma conseqüente redução de sua atividade à simples reprodução de conteúdos na sala de aula, provocando a ilusão de que o trabalho docente se limita a isso. As outras atividades, típicas do trabalho docente, de outras dimensões para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem são solenemente ignoradas.

O que se observa é que os docentes têm que se desdobrar para propiciar aos alunos condições adequadas para o processo de aprendizagem, pois as condições concretas oferecidas são mínimas. Essas são questões frequentes na produção discursiva dos professores por nós entrevistados. Vejamos o recorte abaixo transcrito:

Eu estava até agora conversando com uma colega minha e eu disse a ela, eu pareço um burro de carga, de tanto peso. (...) é que nós (+) somos TÃO SOBRECARRREGADOS e atarefados, que eu pego assim, eu preparo a minha aula, aí se você olhar é uma folhinha só para (+) o dia, né? Aí, livro tal, livro de redação tal, página tal e já ando com eles. Porque, minha filha, se eu for preparar o que eu quero, eu vou passar uma semana só preparando e a outra PRA DAR. Entendes? Então eu já faço. A gente tem que buscar subsídios para nos facilitar, né?

Na sequência discursiva *eu pareço um burro de carga, de tanto peso*, verificamos que o uso da primeira pessoa do singular sugere que o professor se restringe a um ponto de vista pessoal. Entretanto, na sequência discursiva *é que nós (+) somos TÃO SOBRECARRREGADOS e atarefados*, aparece o “nós” que remete à classe de professores. Inferimos, a partir disso, que tanto como indivíduo quanto como categoria o entrevistado entende serem adversas as condições de trabalho.

Esteve (1999) aponta que elementos que provocam transformação no sistema escolar acabam afetando diretamente o trabalho do professor, a exemplo de um grande acréscimo de responsabilidades e modificações, como a inserção das tecnologias no cotidiano escolar. Vale salientar que esse aumento de exigências nas atividades desenvolvidas pelos docentes vem acontecendo sem que eles tenham sido adequadamente aparelhados nos cursos de formação para encarar essas novas circunstâncias e ocupações. Um ato falho no dizer discursivo de um dos professores entrevistados é revelador desta questão. Vejamo-lo:

Eles gostam muito daqui, né? (+) Sempre eles gostam de vir pra cá, porque é algo diferente pra eles. Já q a gente tem um público muito carente, porque a gente é carente, aí eles precisam de (+) informações na verdade.

Na primeira sequência discursiva sublinhada, *Já q a gente tem um público muito carente, por que a gente é carente*, identificamos um ato falho. O professor certamente queria dizer que os alunos são carentes, mas há algo que escapa, e ele diz “a gente é carente”. O fato de utilizar “a gente” sugere que ele considera a categoria de professores carente. Segundo Lacan (1998), o sujeito desponta em sua singularidade justamente onde um ato falho irrompe como surpresa. Este autor considera que todo ato falho “é um discurso bem sucedido” (p.246).

Além de saber o conteúdo da disciplina que ensina, o professor precisa ser facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, dando conta, também, de assuntos não pedagógicos, como cuidar do equilíbrio psicológico e físico dos alunos, da integração social e da educação sexual (ESTEVE, 1999). Will (2004) corrobora esse ponto de vista:

Somam-se a essas atividades aquelas nas quais os professores atuam fora do espaço da sala de aula, mesmo tendo relação direta com ela e com o ensino. Além de planejar, realizar, avaliar e organizar suas aulas, eles exercem mais uma infinidade de tarefas dentro da escola: conversam com os pais dos alunos; com a direção da escola; com os outros professores; corrigem provas, cadernos, trabalhos; preparam material para os conselhos de classe, participam dos conselhos, planejam e participam da organização de eventos,

que são comuns em escolas (festas juninas, gincanas, rifas, feira de ciências, etc.); preparam material didático (pois nem sempre as escolas os possuem); participam de reuniões pedagógicas, administrativas, financeiras, de conselhos deliberativos, de associação de pais e alunos (APP); participam das reuniões para elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; emitem e registram notas e conceitos; dentre outras atividades que poderíamos citar, mas que dependem da realidade de cada instituição educacional e da série em que o professor leciona (WILL, 2004, P.30).

Conforme aponta Will (2004), a atividade do docente é reduzida à sala de aula, mesmo sabendo-se que suas atividades extrapolam esse espaço. A mesma autora observa que vem ocorrendo uma redução da atividade dos professores dentro da sala de aula, que corresponde às políticas educacionais que regem o trabalho docente, mesmo não prevendo remuneração para o professor se dedicar às atividades realizadas fora da sala de aula.

Outras condições de trabalho docente desfavoráveis estão, por exemplo, na relação entre a grande responsabilidade de suas atividades e a tensão a que são submetidos diariamente por terem como tarefa a preparação do futuro de outra pessoa. Os professores lidam com os projetos de vida de outros que estão sob sua responsabilidade. Isso parece ter grande impacto pelo discurso segundo o qual a escola é ainda considerada um meio de ascensão social, e o grau de escolaridade, visto como forma de alcançar um bom emprego e de “ser alguém na vida”. Mas, infelizmente, essa responsabilidade não é reconhecida socialmente.

Nesse contexto, a complexidade da questão da profissionalidade está na dificuldade de identificar o “que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p.65). Essa definição exata das características e atribuições é, contudo, bastante problemática e está atrelada ao debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, mais especificamente, ao desempenho e ao conhecimento específico da profissão docente (SACRISTÁN, 1999).

De fato, a atividade do professor não se limita à ação pedagógica da sala de aula. Seu trabalho diário é composto por um conjunto de ações responsável pela dinâmica escolar que configura a prática, envolvendo aspectos internos e externos à instituição educativa, dos mais simples aos mais complexos, mesmo que uma visão imediata possa não perceber isso.

De acordo com Popkewitz (*apud* SACRISTÁN, 1999, p.72) existem três fatores que contribuem para a prática pedagógica do professor, isto é, fatores que constituem o fazer docente: o contexto propriamente pedagógico, o contexto profissional dos professores e o

contexto sociocultural. O primeiro está representado pela efetiva prática da docência, aquelas adquiridas no fazer pedagógico, diário ou de rotina. O segundo refere-se ao contexto da classe docente, ou seja, o fazer individual que se torna coletivo e é pinçado para o campo individual. Em outras palavras, a classe de professores legitima determinadas ações que constituem o específico de ser professor. O terceiro aspecto é representado pelo contexto sociocultural, ou seja, os conteúdos e os valores eleitos pela própria cultura e legitimados pela sociedade como o acervo fundamental para a formação dos estudantes. Esses conteúdos e valores referenciam a prática docente e são validados pelos professores. Certamente o professor interage com esses aspectos e os ressignifica, porém esses se constituem situações norteadoras da prática pedagógica.

Assim esse conceito deve ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, isto é, precisa ser contextualizado. Isso se deve ao fato de que, como afirma Sacristán (1999),

O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque esses atores refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem. A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida (p.66).

Os professores formam um grupo social cujo *status* varia segundo a sociedade e os contextos em que estão inseridos. Os próprios fatores que configuram esse *status* em diferentes contextos são variados e complexos. Sacristán (1999, p. 66-67) cita seis fatores que seriam determinantes para a formação do *status* atual do professor: a) origem social (a maioria dos docentes vem da classe média ou da classe baixa); b) os docentes constituem um grupo numeroso, o que implica baixos salários; c) grande parte dos docentes é do gênero feminino, historicamente discriminado; d) a maioria dos professores do ensino infantil e fundamental I tem apenas o ensino médio, ou seja, não é qualificada academicamente; e) o *status* dos clientes; f) “a relação com os clientes não é voluntária, mas baseada no consumo do ensino”.

Esses fatores, relacionados ao percurso histórico analisado anteriormente, ajudam-nos a clarificar a condição docente e constatar que, mesmo que a população em geral reconheça a importância da profissão, os professores não usufruem de uma posição social elevada. Concretamente, a função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta. Essas necessidades encontram-se justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. O conceito de educação e o significado de qualidade na

educação variam de acordo com os grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. Como a educação é objeto de debate social, surgem crenças e aspirações sobre o comportamento dos professores, ocorrendo inclusive conflitos entre as expectativas familiares e a ação dos professores.

Não podemos, então, esquecer que, como ainda nos lembra Sacristán (1999),

[...] a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante (p. 67).

Nessa perspectiva, os pensamentos, sentidos, crenças e valores dos professores influem em sua prática, elaborando, interpretando e reinterpretando os conteúdos a serem ministrados (WIL, 2004). É preciso atentar que a ênfase ao pensamento e à tomada de consciência do professor não perde de vista, no entanto, que tanto os conteúdos como os processos desse pensamento são fenômenos sociais, desenvolvidos dentro do quadro de um cargo configurado por variáveis institucionais, sociais, políticas e históricas.

Nesse sentido, é importante repensar sobre os programas de formação de professores, que enfocam mais os aspectos técnicos da profissão do que as dimensões pessoais e culturais. Por fim, percebe-se que a evolução da sociedade tende a afetar a escola, à qual é atribuído um conjunto cada vez mais alargado de funções, inclusive o uso das TDIC que, constante e velozmente, encaminham novas possibilidades (tanto de equipamento como de forma de acesso). Essa exigência social conduz a uma indefinição de funções para os professores.

Em confluência com o pensamento de Sacristán (1999), encontra-se Tardif (2002), que enfoca os saberes docentes, base para o exercício dessa profissão. Esse autor apresenta quatro saberes que constroem a profissão docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Esses saberes experienciais surgem na e pela prática, são validados pelos professores e acoplados na constituição de seu profissionalismo. Mas, onde se encontram os saberes tecnológicos/pedagógicos necessários à docência na cibercultura? Parece-nos que esses saberes não se limitam a apenas uma categoria, uma vez que seria necessário um contato com esses saberes tecnológicos/pedagógicos em sua formação inicial, como a utilização das tecnologias digitais também acontece de forma muitas vezes intuitiva na vida particular dos docentes.

Conforme postula esse autor, esses saberes passaram a ser considerados também como saberes sociais, apesar de não dependerem somente dos professores. Isso se deve, como pontua o autor em tela, ao fato de os saberes docentes serem partilhados por um grupo de agentes; serem reconhecidos socialmente por um sistema que legitima sua definição e utilização, a escola; lidarem com “objetos sociais” (TARDIF, 2002, p. 35), ou seja, com sujeitos em função de um projeto; evoluírem com o tempo e as mudanças sociais; serem adquiridos no contexto de uma socialização profissional. No entanto, Tardif (2002, p. 15) ressalta que

[...] o saber dos professores não é o ‘foro íntimo’ povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.

Assim, o saber docente passa a ocupar a fronteira entre o individual e o social, o ator e o sistema. Isso porque a relação que os docentes estabelecem com os saberes é mediada por um trabalho no qual se buscam princípios que norteiem situações cotidianas. Esse saber também é plural e heterogêneo porque envolve, no próprio trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e diferentes naturezas. Assim, entende-se que, para ensinar, é preciso primeiro “aprender a ensinar”, o que significa dominar os saberes necessários ao trabalho docente. E essa aprendizagem não acontece apenas por sua história de vida e de sua carreira profissional, mas é tributária de uma temporalidade dos saberes. Essa temporalidade, porém, não se limita à história escolar ou familiar dos professores, mas se aplica diretamente à sua carreira, com a construção do saber profissional.

Não podemos esquecer, contudo, que os docentes hierarquizam os saberes em função de sua utilidade. A experiência de trabalho proporciona um saber que é uma condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes, como observa Tardif:

Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais [...] (TARDIF, 2002, p. 21).

Também merece destaque a questão da formação docente como algo a ser revisto nos cursos de formação de professores, a fim de se promover “uma nova articulação e um novo

equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (2002, p. 23). Muitas vezes os professores não têm consciência de que produzem saberes justamente na articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e sua experiência como docente. Muitas vezes apenas se percebem como executores de um saber que vem de outras instâncias. Sacristán (1998) também avança nessa direção ao apontar que essa visão do professor como “executor” tem sido reforçada ao se conceberem as competências docentes como agregação de habilidades submetidas a controles de padrões específicos de comportamento. Além disso, afirma que a concepção de professor como executor de diretrizes contribui para sua desprofissionalização. Nessa perspectiva, o reconhecimento da importância dos saberes cotidianos dos docentes poderia proporcionar um novo fôlego à formação dos docentes, como também de sua identidade docente.

Por fim, destacamos que tanto Tardif (2002) quanto Nóvoa (1999), na verdade, falam de profissionalidade docente enquanto um processo de reconstrução e reelaboração de seus saberes, atitudes e valores frente aos novos desafios enfrentados pelos professores nas relações de ensino contemporâneas.

Na contemporaneidade, como estamos discutindo neste texto, a apropriação das novas tecnologias constitui um desafio para os professores e para as escolas onde estão inseridos. Por exemplo, ao ser estimulado a imaginar como vai ser a escola daqui a 40 anos, o professor revela uma visão bastante pessimista:

A escola daqui a 40 anos, se realmente não houver um investimento na matéria humana do professor, eu acho q daqui a 40 anos a escola tá sem professor. (...) Não poderia nem existir essa fala minha. Porque é meio pesada. Mas a gente precisa de REALMENTE DE VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL. O professor tá virando um artigo de luxo. Ele tem que ter, enfim. Muitas pessoas não querem ensinar mais, por N questões, principalmente a questão financeira. Mas assim, daqui a 40 anos a escola já tá BEM MAIS EVOLUÍDA, apesar de, diante de outros países, a gente tá bem atrasado. Mas acho que a escola daqui a 40 anos, ela tá bem, minando pra outro caminho também. Principalmente a informática, da tecnologia. Os alunos da escola estadual vão receber tablet, de uma certa forma isso é bom, de outra pode até, não o mau uso pode estragar, mas é uma coisa bacana, uma coisa legal.

Nesse recorte, na sequência discursiva *O professor tá virando um artigo de luxo. Ele tem que ter, enfim*, o professor começa a falar, mas ele mesmo se interrompe. Em seguida, evidencia-se o que ele quer dizer: os professores precisam de bons salários

Como nosso objetivo nesta pesquisa foi arrolar os sentidos atribuídos à inserção da tecnologia no cotidiano escolar, fez-se necessária a compreensão dessa vivência. Para André (1992), vários estudos referem-se ao dia a dia na escola como mero local de coleta de dados, sem muita preocupação com seu significado mais profundo. Esse autor defende que se deve fazer um esforço para construir teoricamente a categoria "cotidiano escolar". Levando em consideração esse ponto de vista, é indispensável a compreensão de conceitos básicos, a fim de articulá-los à inserção da tecnologia na escola.

3 TECNOLOGIA DIGITAL: ENTRE OS MUROS DA ESCOLA E NO MUNDO EXTERIOR

3.1 Sociedade e tecnologias digitais

Quando usamos o termo tecnologia, inicialmente, vem à nossa mente algum produto sofisticado e inovador, mas, na verdade, a presença de artefatos tecnológicos na vida do homem é tão antiga quanto a própria história da humanidade. As tecnologias estão presentes desde quando os primeiros seres humanos criaram ferramentas para a caça e proteção em um ambiente hostil, portanto, muito da evolução social do homem se confunde com a própria capacidade de criar tecnologia. Essas tecnologias, de fato, vão além dos equipamentos: a linguagem oral e a escrita, por exemplo, ilustram as chamadas tecnologias da inteligência (KENSKI, 2003).

Em diferentes períodos históricos, a criação de tecnologias proporcionou mudanças importantes no modo de viver humano, como a descoberta da roda, influenciando não só o deslocamento, mas atingindo a produção e mesmo a organização social da época (KENSKI, 2003). Atualmente, permeando maciçamente o nosso dia a dia, estão todas aquelas tecnologias que se referem à informação e à comunicação. É consensual, dentre os teóricos do campo, a importância dessas tecnologias para a sociedade contemporânea, à qual eles atribuem nomes diversos, tais como “Sociedade da Informação”, “Sociedade do Conhecimento” e mesmo “Pós-Modernidade” (ABRANCHES, 2003, p. 3).

Entre os autores que tratam dessa questão, destaca-se Manuel Castells, reconhecido sociólogo espanhol, que tem alicerçado esses primeiros comentários. Segundo esse autor, concomitante às outras mudanças que ocorrem no panorama mundial, as novas tecnologias, principalmente as novas tecnologias de informação e comunicação – TIC, têm efetivamente revolucionado o processo de produção em quase todas as áreas, desde a engenharia até a comunicação.

Elementos como o surgimento de uma economia global, o esgotamento do paradigma científico newtoniano-cartesiano e a disseminação das novas tecnologias de comunicação e informação ganham centralidade na discussão de vários estudiosos. O autor aponta, ainda, que a utilização da tecnologia, em especial das tecnologias digitais, muda a forma de pensar das

pessoas a partir das alterações dos limites espaciais, provocando novas formas de relacionamento entre os homens e novos modos de organização econômica.

O impacto dessas mudanças atinge de forma diferenciada os países e sua população, com repercussões positivas e negativas em todas as esferas da sociedade. Se, por um lado, em decorrência das reestruturações do capital financeiro e dos processos produtivos, verifica-se uma elevação da produtividade, de outro, observa-se um crescente desemprego que influi no aumento da pobreza de grandes contingentes populacionais. No limite, pode-se afirmar que o avanço e a sofisticação das novas tecnologias de informação e da comunicação não têm o poder de modificar os padrões desiguais de desenvolvimento entre os países e no interior deles (CASTELLS, 1999).

Essa revolução tecnológica é considerada por alguns autores como um evento histórico que carrega a mesma importância da Revolução Industrial do séc. XVIII, devido à sua penetrabilidade em todos os setores da sociedade, transformando as bases materiais da economia, da sociedade e da cultura. Contudo, ao se destacar a importância da revolução tecnológica, não se quer dizer que exista um determinismo tecnológico. Não seria a tecnologia a definir a sociedade, nem a sociedade que direcionaria os avanços tecnológicos, pois muitos fatores exercem essa função, tanto no processo da descoberta científica, na inovação tecnológica, quanto na própria aplicação social resultante. Fatores, como a criatividade e o empreendedorismo individual, podem ser decisivos, independentemente da tecnologia que exista à disposição da cultura. Então, aparentemente, o resultado final depende de um complexo padrão interativo dialético, como reflete Castells (1999, p. 25):

Na verdade, o dilema do determinismo tecnológico é, provavelmente, um problema infundado, dado que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas.

Para explicar melhor essas relações, o autor exemplifica que as circunstâncias do nascimento das TIC parecem ter consequências importantes para sua forma e para sua evolução, tendo sido o financiamento militar decisivo para seu desenvolvimento nos primeiros estágios da indústria microeletrônica. Sabe-se que a internet teve sua origem a partir de um esquema para defesa imaginado, na década de 1960, pela Agência de Projetos de Pesquisa Avançada do Departamento de Defesa dos EUA, com o objetivo de impedir a tomada e a destruição, pelos soviéticos, do sistema norte-americano de comunicação em caso de guerra nuclear. O resultado foi uma arquitetura em rede, que não podia ser controlada a

partir de nenhum centro. Justamente essa característica é que desenhou o perfil do que seria, poucos anos depois, a rede mundial de computadores conectados entre si, a internet.

Ademais, a expansão das TIC, que ocorreu a partir dos anos 1970, pode ser relacionada a um período específico, no qual se vivenciava uma cultura da liberdade, inovação individual e empreendedorismo, típica das universidades nos EUA, de tal modo que as empresas conservadoras se contaminaram pelo espírito da época e permitiram iniciativas e projetos que redundaram na expansão da tecnologia. No entanto, por seu caráter de múltiplos usos, a apropriação das TIC por países, culturas e organizações diversas, fez emergir diferentes objetivos, aplicações e usos para aquelas.

A partir dessa disseminação também surgiram outras criações e inovações nos recursos disponíveis, ampliando e acelerando as transformações tecnológicas, bem como diversificando suas fontes, não ficando então restritas aos Estados Unidos. Assim, com sua veloz e ampla disseminação, as TIC passaram a ser utilizadas para os fins mais diversos. De fato, Castells (1999) defende o surgimento de uma nova estrutura social manifestada de várias formas, conforme as peculiaridades de culturas e instituições em todo o planeta. Essa nova estrutura estaria associada ao surgimento de um novo modo de desenvolvimento, o “informacionalismo”, que seria o resultado histórico forjado pela reestruturação capitalista de produção no final do século XX.

Nesse novo modo informacional de desenvolvimento, a fonte de produtividade encontra-se na tecnologia de geração de conhecimentos, de processamento da informação e da comunicação de símbolos. Muito embora todos os modos de desenvolvimento sempre tenham que se basear em algum grau de conhecimento e no processamento de informação, isso se torna uma especificidade do modo informacional de desenvolvimento. Nesse caso, o conhecimento é considerado a principal fonte de produtividade.

Ainda caracterizando a experiência da sociedade contemporânea, alguns autores (LEVY, 1999; LEMOS, 2007) consideram que, da relação entre sociedade, cultura e as novas tecnologias baseadas na convergência das telecomunicações com a informática, surge, a partir dos anos 1970, a *cibercultura*. O filósofo Pierre Lévy (2000) tem uma visão bastante positiva da época atual, acreditando que o surgimento das tecnologias digitais proporciona importantes melhorias em nossa vivência cotidiana. Nossa experiência espaço-temporal é alterada, passando a ser regida pela ubiquidade, ou onipresença – podemos todos estar nos comunicando com todos, em espaços e tempos inimagináveis no passado – e também pela instantaneidade; ambas consequências de uma conectividade generalizada.

As TDIC representaram uma ampliação das formas de ação e comunicação sobre o mundo. Com um clique, pode-se navegar e conhecer lugares, assuntos, imagens que poderiam nunca ser conhecidos se não fossem as mídias, móveis ou não, e a conexão à internet. Não se trata de uma substituição de relações sociais com o espaço público e relações face a face, mas do surgimento de novas relações mediadas, de novas sociabilidades.

Segundo Levy (1999), essa seria a cultura do chamado ciberespaço, que significa um espaço virtual para novos suportes de informação digital, com seus modos originais de criação, de navegação no conhecimento e de relações sociais por eles propiciados. Esse seria um campo vasto, aberto, ainda parcialmente indeterminado, compreendido como um “universo oceânico de informações” (p. 17). Conforme esse autor, toda a técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade não é determinada por ela, mas sim por ela condicionada. Isso significa dizer que ela abre algumas possibilidades, e que algumas opções, culturais ou sociais, não poderiam ser pensadas sem sua existência, embora nem todas essas possibilidades sejam ou devam ser utilizadas pela sociedade.

O autor defende, ainda, que a valoração de uma técnica, qualquer que seja, dependerá de contextos, usos e pontos de vista. Contudo, insiste em que uma técnica nunca é neutra, já que é condicionante ou restritiva. Condicionante no sentido de que algumas opções e possibilidades culturais e sociais não seriam levadas em consideração sem sua presença. No entanto, nem todas essas possibilidades são aproveitadas, portanto, essa técnica é igualmente restritiva. Levy (1999), para esclarecer essa questão, ilustra-a com a invenção da prensa de Gutenberg, que não determinou a crise da Reforma, nem o desenvolvimento de uma ciência moderna europeia, tampouco deu forma aos ideais iluministas, mas, segundo Levy (1999), condicionou todos esses eventos.

Tendo isso em vista, para ele não faz sentido estudar os “impactos” da tecnologia na sociedade, mas situar aonde um de seus usos nos levaria de forma irreversível, formulando os projetos que explorariam as virtualidades, isto é, potencialidades transportadas por ela e de decidir seu destino. Para esse autor, o ciberespaço favorece uma evolução geral da civilização, o que revela o otimismo de sua perspectiva frente às TIC. Embora não acredite na resolução de todos os problemas humanos através da internet, como mágica, considera que o crescimento do ciberespaço reflete um momento de abertura de um novo espaço de comunicação, no qual depende de nós a exploração de suas potencialidades, quer seja no plano econômico e político, quer seja no cultural e humano.

Foram as tecnologias de informação e comunicação que franquearam o surgimento de uma linguagem digital, baseada em códigos binários que englobam aspectos da oralidade e da escrita, em novos contextos. A base da linguagem digital são os *hipertextos*, camadas de documentos interligados e sequenciados, que parecem páginas sem numeração e trazem variadas informações. Dessa forma, pode-se passar de um texto ao outro, bastando acionar o *link*, palavra (*hyperlink*) que gera a ação de abrir outro documento. Se, no encadeamento do texto, existirem outras mídias – como vídeos, fotos, músicas –, dizemos que o texto é uma *hipermídia*, porque temos várias mídias acessíveis em um mesmo suporte. Os *hipertextos* e as *hipermídias* causam uma reconfiguração na forma como lemos e acessamos as informações, pois fogem à lógica linear, permitindo amplitude de interação do leitor que tem a seu dispor não só o texto básico, mas também as informações periféricas que podem ser úteis para o entendimento.

A convergência das TIC em formato digital (TDIC) e a crescente mobilidade dos equipamentos permitem uma articulação, antes inimaginável, entre telefones celulares, computadores, televisores, satélites, entre outros, proporcionando a circulação das mais variadas informações nas mais diferenciadas formas. Essas tecnologias, ao proporcionarem acesso quase ilimitado a uma estrutura de rede, vão integrando o mundo em gigantescas e complexas redes globais, instaladas em todos os lugares, no dia a dia das pessoas, interligando pessoas e organizações para os mais variados fins (KENSKI, 2007). Isto é, a sociedade convergiu para uma organização em rede, na qual a tecnologia da informação forneceu a base material do novo paradigma para sua disseminação em todas as dimensões sociais (CASTELLS, 1999).

Nesse contexto, com a popularização da internet, foram gerados novos hábitos e protocolos de comunicação, que alteraram ações do sujeito no mundo do trabalho e inclusive inseriram termos novos na linguagem cotidiana. Atualmente, palavras como *e-mail*, *redes sociais*, *blogs*, *tags*¹⁹ já fazem parte da linguagem cotidiana, estão presentes nas conversas informais, na televisão e nos jornais e vão-se imiscuindo também na norma padrão.

As comunicações intermediadas por essas interfaces, além da evidente amplitude, demonstram ter poderio sobre o cidadão ao influenciarem até mesmo grandes eventos públicos de um país, como eleições presidenciais, manifestações de oposição a ditadores etc.

¹⁹ Uma *tag* (etiqueta) é uma palavra-chave (relevante), ou termo associado a uma informação (uma imagem, um artigo, um vídeo, por exemplo) que o descreve e permite uma classificação da informação baseada em palavras-chave.

As tecnologias móveis, permitindo a comunicação sem fios, também transformam a vida cotidiana, visto que a possibilidade de conexão entre as pessoas, a partir de qualquer lugar e a qualquer momento, desde que haja o aparato tecnológico, torna possível a organização das mesmas práticas constituintes das experiências humanas com um padrão diferente.

Esse padrão é caracterizado por redes que estão presentes por toda a parte – na família, nos relacionamentos sociais, no trabalho, nos serviços sociais, no entretenimento – e está baseado em uma rede seletiva de interações. Os indivíduos constroem suas próprias redes, reconfigurando-as à medida que seus modos de vida e de trabalho se transformam (CASTELLS, 1999).

A metáfora da rede é conceituada por Castells (1999) como um conjunto de nós interconectados, estruturas capazes de expandir-se de forma ilimitada. Nessa expansão, novos “nós” são gerados, desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, compartilhem os mesmos códigos de comunicação. As articulações das organizações não governamentais (ONGs) podem ser exemplos importantes dessa organização em redes. Em 1993 e 1994, a “Campanha Contra a Fome” representou um novo nó organizado pela rede ampla denominada “Ação da Cidadania contra a Miséria e pela Vida”. Esta foi considerada uma das primeiras iniciativas que podem ser apontadas como um marco em uma estratégia de descentralização, de autonomia e de ação diferenciada, ao promover a criação de 3.000 comitês em todo o país, formando novos nós.

Essa forma de organização também proporciona uma reorganização das relações de poder que, concentradas nas conexões promovidas pelas redes, escapam à lógica do organograma. Pode-se exemplificar isso ao imaginarem-se fluxos financeiros assumindo o controle de impérios da mídia, que por sua vez influenciam os processos políticos, representando instrumentos privilegiados de poder. Vê-se, então, a existência de uma nova base material em toda a estrutura social; base que, por sua vez, define os processos sociais predominantes, dando forma à própria estrutura social: a forma de redes. Os países, como o Brasil, convivem com essa nova cultura.

De fato, ocorre o estabelecimento de uma nova relação cultural, marcada pela presença das tecnologias digitais, causando importantes desdobramentos na vida das pessoas. No entanto, uma parcela da população se encontra excluída deste contexto. Isso não acontece apenas pela não apropriação das técnicas digitais em si, mas pela compreensão e possibilidade de atuação nesta cultura.

Nesse contexto de exclusão, surge a inclusão digital como possibilidade de inserção de grupos sociais minoritários às novas tecnologias informáticas. Tal qual a própria inclusão social, a inclusão digital está ligada a questões econômicas, políticas, sociais e culturais, portanto, muito além da simples instrumentalização técnica dos sujeitos. Devido a essa complexidade, a inclusão das pessoas na dinâmica de uma nova forma de organização social baseada na tecnologia digital não é nada fácil. A própria noção de inclusão social e de como ela seria executada ganha contornos diferenciados na literatura na área.

Levy (1999) concorda que esse novo contexto acarreta exclusões, já que proporciona reconfigurações das práticas, atitudes, pensamentos e valores contemporâneos. O excluído não participaria da dimensão relacional e cognitiva típicas das comunidades virtuais e da inteligência coletiva. Em sua compreensão, é preciso garantir condições de o indivíduo participar ativamente dos processos de inteligência coletiva e ainda que as tecnologias digitais possibilitem a valorização da cultura, das competências, dos recursos, dos projetos locais, contribuindo para a participação de todos em coletividades de ajuda mútua, de grupos de aprendizagem cooperativa, enfim, numa dimensão mais solidária.

Alava (2002) aponta que a inclusão na perspectiva tecnológica não pode responder as demandas do discurso da tecnologia apenas em termos de manuseio das ferramentas, ou mesmo de mera qualificação para o mundo do trabalho. Também se faz necessária a capacidade de influenciar na decisão sobre a importância e as finalidades da tecnologia digital e produzir tecnologias, saindo de uma postura passiva, de quem apenas consome e assimila um conhecimento já atendendo determinados interesses. É preciso a criação de mecanismos que promovam a inclusão social das classes menos favorecidas socialmente, o que significa ser importante a articulação com as diversas políticas contrárias às diversas desigualdades sociais, pois, como já discutimos, a exclusão digital tem múltiplas dimensões.

O avanço da *cibercultura* tem encaminhado uma demanda de construção social de programas públicos de inclusão digital em todo o país. Esses projetos, em sua maioria, têm por objetivo contribuir na dimensão cognitiva da inclusão social através da inclusão digital. Essas iniciativas de inclusão ocorrem, muitas vezes, a partir de um processo de inclusão digital numa perspectiva perversa, alimentando projetos que, ao invés de incluírem o sujeito socialmente, estão voltados para interesses mercadológicos, como criar necessidades de consumo; em vez de garantir uma inserção digital verdadeira, estão preocupados em levantar maiores números de participantes.

Em contrapartida, a partir da solidariedade, tem-se a perspectiva de transformar uma sociedade de exclusão, em uma sociedade de inclusão. As novas tecnologias representam, também, possibilidade emancipatória de uma nova cultura mundial, que possa promover uma rede solidária para um novo estado de humanização, capaz de reverter o atual processo de exclusão social que enfrentamos (PELLANDA, 2005). Podemos vislumbrar essas possibilidades, observando as redes sociais, os bate-papos, os cibermanifestos, que têm viabilizado novas possibilidades de participação popular (WARSCHAUER, 2006).

Segundo Warschauer (2006), devido à amplitude das questões relacionadas à inclusão digital/social, há necessidade de recursos no combate à exclusão digital/social através de recursos físicos (computadores e conectividade), digitais (conteúdo e linguagem), humanos (letramento e educação) e sociais (comunidades e instituições).

3.2 Desenvolvimento tecnológico: o despertar do Brasil

No Brasil, desde a década de 1980, o governo já tomava medidas para promover o desenvolvimento tecnológico do país. Assim, o último presidente do regime autoritário, João Figueiredo, promulgou a Lei da Informática N° 7.232, de 29 de outubro de 1984, através da qual reforçava a restrição ao mercado de *software* e *hardware*, como tentativa de evitar a concorrência internacional e promover a indústria local de tecnologias da informação. No entanto, as medidas protecionistas levaram o país a uma posição de desvantagem em relação ao desenvolvimento tecnológico internacional (ADACHI, 2011).

Essa foi, então, uma manobra equivocada, visto que, como salienta Castells (1999), o papel do Estado é um fator decisivo no processo de desenvolvimento tecnológico de uma sociedade, seja interrompendo, promovendo, ou mesmo liderando a inovação tecnológica. O Estado, de acordo com esse autor, expressa e organiza as forças sociais dominantes em um espaço e em uma época determinados. De fato, essas medidas protecionistas do governo brasileiro impediram a entrada de tecnologias no país e inibiram a possibilidade de recriar e inovar a partir delas.

Esse cenário só mudou com a Lei da Informática N° 8.248, de 23 de outubro de 1991. A partir dessa lei, passou a ser admitida a abertura lenta do mercado brasileiro, graças à alteração dos tributos que incidiam sobre a importação de produtos de informática e máquinas industriais durante o mandato do presidente Fernando Collor de Mello. Além disso, o

mercado brasileiro aceitou a adoção de outros padrões, ao invés do determinado pelo departamento de TI do Ministério da Ciência e Tecnologia.

Outro evento importante se destaca nesse processo de desenvolvimento da internet no Brasil. No início da gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), quando ocorreu a privatização do sistema de telefonia, a Telebrás, responsável pela administração e pela regulamentação de telecomunicações, foi transferida para um novo órgão criado em 1997, a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL). Por conta disso, foi instaurado, no país, um regime de competição na prestação desses serviços, com a função de regular, fiscalizar e outorgar todo o sistema de telecomunicação brasileiro (ADACHI, 2011).

Ainda nesse período, outra medida governamental evidenciou a importância que o Brasil atribuía às novas tecnologias da informação e comunicação: a criação do Comitê Gestor da Internet (CGI.br), em 31 de maio de 1995, por uma portaria interministerial, a qual, posteriormente, foi ratificada pelo decreto presidencial assinado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 03 de setembro de 2003 (ADACHI, 2011). Esse Comitê, composto por membros do governo, da sociedade civil e da comunidade acadêmica, tornou-se responsável por promover a qualidade técnica, a inovação e a disseminação dos serviços oferecidos na internet, permanecendo em funcionamento até hoje. Desenvolve, desde 2005, pesquisas sobre o uso da internet nos domicílios e nas empresas e, a partir de 2010, ampliou seus dados com pesquisa voltada especificamente ao uso das TIC na Educação. Assim, promove a expansão das TIC na sociedade brasileira, como também acentua seu impacto na vida das pessoas (CGI.br, 2011).

Em 1999 foi lançado o Programa Sociedade da Informação (SocInfo), resultado de um trabalho iniciado em 1996 pelo Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia. Sua meta consistia em

(...) lançar os alicerces de um projeto estratégico, de amplitude nacional, para integrar e coordenar o desenvolvimento e a utilização de serviços avançados de computação, comunicação e informação e de suas aplicações na sociedade. Era lançar os alicerces de um projeto estratégico, que visasse integrar, coordenar e promover o desenvolvimento e a utilização de serviços avançados de computação, comunicação, informação e de suas aplicações na sociedade brasileira. Tal iniciativa garantiria a inclusão social, ao mesmo tempo contribuiria para que a economia do País tivesse condições de competir no mercado global (TAKAGASHI, 2000, p. 35).

A execução do programa ficou sob a responsabilidade do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e implicava o compartilhamento de responsabilidades entre os três setores: o governo, a iniciativa privada e a sociedade civil, fato que representa um diferencial desse programa que, para tanto, foi estruturado em sete grandes linhas de ação: mercado, trabalho e oportunidades; universalização de serviços para a cidadania; educação na sociedade da informação; conteúdos e identidade cultural; governo ao alcance de todos; Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), tecnologias-chave e aplicações; e infraestrutura avançada e novos serviços.

A perspectiva de educação, na linha de ação denominada “educação na sociedade da informação”, indicava que educar em uma sociedade da informação significava muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação, isto é, deveria ser mais do que o conhecimento técnico operacional sobre as tecnologias. De fato,

(...) trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para ‘aprender a aprender’, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica (TAKAGASHI, 2000, p. 45)

No *Livro verde*²⁰ (TAKAGASHI, 2000) são enumerados alguns desafios para a educação na sociedade da informação, considerados pontos de ação prioritários: apoio aos esquemas de aprendizado, de educação continuada e a distância baseados na internet e em redes, através de fomento às escolas, capacitação dos professores, autoaprendizado e certificação em tecnologias de informação e comunicação em larga escala; implantação de reformas curriculares visando ao uso de tecnologias de informação e comunicação em atividades pedagógicas e educacionais, em todos os níveis da educação formal.

Para dar encaminhamento a um programa com essas proporções, foram realizadas conferências que buscaram estabelecer um diálogo com toda a sociedade a fim de traçar os caminhos a serem compartilhados por todos. Em 1985, já havia ocorrido a 1ª Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia, cujo objetivo era ampliar a participação da sociedade

²⁰ O *Livro Verde* constitui um documento elaborado previamente à 2ª Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia (2001), com recomendações e estratégias para uma política voltada ao desenvolvimento da Sociedade da Informação no Brasil.

brasileira na definição de uma política científico-tecnológica para o país. A 2ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (CNCTI), que foi realizada em setembro de 2001, enfatizou a importância da inovação tecnológica como instrumento para a competitividade.

Anteriormente à realização do evento, foi elaborado o *Livro Verde* pelo Grupo de Implantação do Programa Sociedade da Informação, composto por representantes do Ministério da Ciência e Tecnologia, da iniciativa privada e do setor acadêmico. Esse livro foi discutido nas Conferências Regionais e na Conferência Nacional. As recomendações e definições de estratégias para uma política em longo prazo, especificamente do período 2002 a 2012, referentes à Ciência, tecnologia e inovação nacionais ficaram definidas nesta 2ª CNCTI e foram descritas no *Livro Branco* (CGI.br).

3.3 Sociedade, cibercultura e o processo educativo

A constituição da cibercultura impõe à escola importantes discussões acerca da inserção e do uso das tecnologias no cotidiano escolar que se consolidam em proposições sobre mudanças urgentes e necessárias em todo o processo educativo. Essas mudanças não se restringiriam apenas à sala de aula, mas se estenderam a toda uma perspectiva de educação. Alava (2002), porém, ressalta que as TIC possibilitam novos alicerces para a efetivação de antigas propostas de mudança pedagógica, pois se trata também de enfrentar problemas que não são exatamente “novos”.

Segundo as propostas dos autores que teorizam sobre os impactos das tecnologias digitais na educação (ALMEIDA, 2005; KENSKI, 2003; 2007; 2012; MORAN, 2009; BEHRENS, 2009; VALENTE, 2007; MASETTO, 2009, PORTO, 2003), as mudanças envolvem todos os aspectos do processo educativo: o ensino, a aprendizagem, a estrutura e o funcionamento da escola, assim como suas relações com a comunidade. Alava (2002) destaca a importância de superar o velho modelo pedagógico e não apenas incorporar ao velho o novo (tecnologia). Alves (1998) aponta que os educadores ainda reduzem os elementos digitais a meros instrumentos ou ferramentas que apenas ajudam na condução da aula, ilustram, animam, enfim, não se inserem verdadeiramente no processo pedagógico.

Para isso, é importante compreender que a ferramenta tecnológica, quando presente na escola, não é o ponto fundamental no processo de ensino e aprendizagem, mas uma

ferramenta que proporciona a mediação entre educador, educando e saberes escolares. O atual momento é uma oportunidade para a consolidação de práticas pedagógicas voltadas para a construção de saberes que atendam aos interesses e necessidades dos alunos.

Os professores estão tendo que lidar cada vez mais com uma complexidade da experiência social, incluída aí a utilização da tecnologia no cotidiano escolar. Os autores em consenso (ALMEIDA, 2005; KENSKI, 2007; MORAN, 2009; BEHRENS, 2009; VALENTE, 2007; MASETTO, 2009, PORTO, 2003) apontam que o uso das TDIC tem que ocorrer de forma consciente e com conhecimento das potencialidades de uso. É necessário que o professor conheça os meios tecnológicos, suas interfaces e todas as possibilidades educacionais no espaço presencial e virtual, para que possa utilizá-las nas variadas situações de aprendizagem e nas mais diferentes realidades educacionais.

As TDIC proporcionam, entre alguns benefícios, o rompimento com as estruturas preestabelecidas da sala de aula, com ampliação do conceito de espaço e tempo de ensino. Kenski (2007) e Moran (2009) acreditam, inclusive, que as TDIC podem ser utilizadas para a transformação do ambiente formal de ensino, proporcionando um espaço educativo a fim de que a produção do conhecimento aconteça de forma criativa, interessante e participativa. Outro aspecto importante é a possibilidade de que tanto o educador quanto o aluno aprendam e ensinem usando imagens (estáticas e/ou em movimento), sons, formas textuais, com destaque ao hipertexto, e diferentes ferramentas tecnológicas, favorecendo a aquisição de conhecimentos necessários à sua inserção na sociedade contemporânea.

A própria arquitetura em redes proporciona novas possibilidades de relacionamento com os conhecimentos e com o aprender. No ciberespaço, encontramos comunidades virtuais, redes sociais, *blogs*, entre outros espaços de interação, que aglutinam diariamente indivíduos de todas as idades. A educação não pode ignorar essas novas relações, esses novos espaços, nem as constantes e rápidas transformações. Autores como Levy (1999), Kenski (2003; 2007) e Behrens (2009) destacam que um dos grandes desafios da escola é viabilizar um espaço de crítica em relação ao uso e apropriação dessas TDIC em toda a sua potencialidade, principalmente em relação às novas formas de lidar com o conhecimento e a aprendizagem.

Mas o que se observa muitas vezes é a incorporação das TDIC na escola, simplesmente, agregadas ao já estabelecido, sem se proporcionarem discussões sobre os conteúdos, processos de ensino e de aprendizagem como também sem se refletir sobre a forma de os sujeitos escolares se relacionarem. Isso acaba gerando um “tecnicismo”, pois

apenas levar as TDIC para o contexto escolar não pressupõe maior qualidade no ensino ou melhorias para a educação (MORAN 2009, 2000; PORTO 2003; KENSKI 2001, 2003).

Neste sentido, o processo de formação dos docentes é apontado como ponto estratégico para a incorporação das tecnologias digitais no cotidiano escolar. Mas ao discutir essa questão, é preciso identificar que a discussão sobre a formação docente assume o foco das políticas educacionais com maior ênfase a partir das transformações que emergiram em meados da década de 90. Segundo Barreto (2001), as questões relacionadas à formação de professores estão postas no centro das políticas formuladas e em processo de formulação, tanto em nível nacional, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, ou o Plano Nacional de Educação – PNE, quanto em nível internacional, Fundo Monetário Internacional – FMI e Banco Mundial, por exemplo. Dentre elas, facilmente encontramos os direcionamentos para formação de professores como condição essencial para que essas reformas se aconteçam.

O processo formativo de professores, seja ele inicial ou continuado, é caracterizado por processos de fragmentação, parcelarização e, sobretudo uma dissociação com as práticas pedagógicas, e os contextos onde estas se desenvolvem. Desta forma, os professores, em suas formações, não aprenderam a serem investigadores, explorando suas experiências, suas práticas pedagógicas de forma crítica, numa postura de reflexão sobre o que fazem como referência para transformar a sala de aula. Eles parecem esperar dos conhecimentos já prontos, comprovados cientificamente, a solução para as dificuldades que possam surgir, mesmo que não exista grande relação desse conhecimento construído a priori com o fazer desses profissionais (SACRISTÁN, 1999).

Quando se fala em formação de professores, é importante dizer que existem vários documentos, como legislação e referenciais que normatizam e orientam ações e políticas direcionadas à formação docente, no entanto, estas são marcadas por uma desarticulação e uma aceleração com que se planeja e executa os projetos e programas voltados para a formação, como também com frequência acontecem interrupções abruptas no sistema escolar (BARRETO, 2002). Além destes, existem outros aspectos como a falta de incentivos, que precisam ser levados em consideração ao se discutir o processo de formação de professores da rede pública de ensino e mais ainda em sua relação com uma formação para o uso das tecnologias digitais na escola.

Outros pontos que envolvem as discussões acerca da formação de professores são importantes como a necessidade de superação da racionalidade técnica, a relação entre teoria e prática e uma postura reflexiva dos docentes.

Atualmente se adota a perspectiva de que o ensino é uma prática reflexiva, buscando assim, a valorização da possibilidade dos professores elaborarem o saber, a partir de suas práticas, tendo a pesquisa por base. Esta questão também se associa a relação teoria e prática na ação pedagógica. Geralmente as posições concebem uma separação desses aspectos, como se eles fossem antagônicos e isolados ou ainda como complementares. Isto é, não associam a prática como passível de produzir conhecimento.

Contudo, temos encontrado perspectivas que superam a dimensão utilitária da prática enquanto busca apenas de soluções para necessidades imediatas, ou mesmo, da própria ação docente. É importante analisar a educação, numa perspectiva dialética como práxis, isto é, como prática que se desenvolve em contextos reais, constituída de intenções e subjetividades, construída por diversos sujeitos e que se reflete em realizações de natureza prática. Um movimento entre o sujeito e o seu contexto, onde o sujeito transforma o contexto com sua ação ao passo que é por ele transformado (VALENTE, 2005). Assim, quando falamos da importância da postura crítica do professor na sua prática docente, estamos falando de um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. No processo de formação de professores, corresponde ao movimento simultâneo da ação e reflexão.

Diante dessas questões, quando pensamos sobre a formação de professores que contemple o uso das tecnologias digitais na sua prática docente, temos que levar em consideração esses elementos analisados. A dificuldade em utilizar as TDIC numa perspectiva que busque romper com o modelo didático cristalizado em muitos professores parece, entre outros fatores, ser causada pela falta de uma reflexão mais ampla sobre a relação entre educação e tecnologia, nas formações técnicas oferecidas aos docentes para que possam lidar com as ferramentas tecnológicas (quando existem).

Existem perspectivas que defendem, por exemplo, uma “alfabetização tecnológica do professor”, por entenderem que as TDIC possuem linguagens próprias, que devem ser assimiladas por professores e alunos (SAMPAIO e LEITE: 1999). As potencialidades das tecnologias precisam ser utilizadas no processo educativo, e seria necessário oferecer ao professor maneiras distintas de trabalhar com as ferramentas tecnológicas para que se consolidem mudanças na ação educativa. Essa alfabetização tecnológica iria propiciar a

interpretação e a ação crítica sobre as tecnologias e sua linguagem com o intuito de formar cidadãos capazes de compreender a atual sociedade (SAMPAIO e LEITE, 1999).

Noutra direção, reflete-se que a mediação das tecnologias digitais para melhorar o processo educativo, envolve transformações pedagógicas que demandam uma formação de professores, estruturada de forma a possibilitar a compreensão do processo de ensinar e aprender, através da articulação teoria/prática e da pesquisa como base do desenvolvimento profissional, concebendo as tecnologias também como possibilidade de aperfeiçoamento do processo de formação do docente (BEHRENS, 2009; VALENTE, 2005).

Muitas vezes, as formações partem do princípio de que o professor, para ensinar, “precisa”, por exemplo, “mexer com o computador”, desconsiderando as especificidades da realidade educacional. Não se almeja formar técnicos ou adotar concepções de base tecnicista, ou ainda formar um “professor cibernético” (KENSKI, 2007). Opostamente, pretende-se promover uma formação mais ampla que favoreça o alargamento das formas de leitura, reconhecimento, interpretação e interação com diferentes linguagens que se constituem e se entrecruzam na sociedade contemporânea.

Os processos formativos de professores na maioria das vezes têm sido baseados fundamentalmente na transmissão de informação de uma suposta autoridade na matéria (o especialista) a um suposto sujeito que desconhece (o professor). Este modelo de transmissão presente nas formações adapta-se e inclusive estimula, de forma conveniente, o modelo de ensino que os professores realizam com seus próprios alunos. É um modelo que inclusive segue a lógica de mercantilista de conseguir “mais com menos”, isto é, gera um sistema que melhor consegue uma alta eficácia na gestão, com baixos custos, já que se pressupõe, conseguir transmitir informação ao máximo de pessoas com o mínimo de tempo (VALENTE, 2005).

Neste contexto, ressalta-se a importância de uma aproximação entre os professores e as tecnologias de informação e comunicação tanto na formação inicial, como também na formação continuada dos professores. Argumenta-se que o uso das TDIC na educação depende, antes mesmo de sua implantação na escola, da formação do professor para lidar crítica e pedagogicamente com elas. Constrói-se, assim, não apenas a presença (ou inserção) das ferramentas tecnológicas na escola, mas também um professor capacitado a mediar TDIC, alunos, conhecimentos e realidade, desenvolvendo nos sujeitos do processo educativo a capacidade para lidar com uma sociedade dinâmica e permeada por tecnologias, possibilitando-lhes trabalhar com as TDIC e suas linguagens de forma crítica e educativa.

As tecnologias digitais, como chats, fóruns de discussão, e-mail, redes sociais, também podem ser utilizadas a favor da prática docente, na intenção até de sensibilizar os professores através de atividades com aprendizagem interativas (presenciais e/ou à distância) utilizando ambientes e modalidades de aprendizagem que incentivem a cooperação e a colaboração.

Contudo, é preciso deixar claro que não se têm como crença que a inserção das tecnologias digitais nas instituições escolares resolverão por si só problemas antigos da escola, como a evasão, repetência, entre outros, ou que a presença das tecnologias nos processos de formação farão com que ocorram mudanças no processo ensino-aprendizagem num passe de mágica. Mas, a partir do entendimento de como estes docentes se relacionam com alunos e como entendem o processo de ensino e aprendizagem no contexto concreto de suas práticas, aliado a discussão e análise sobre as potencialidades das TDIC e de situações em que esses meios possam ser úteis, estaremos no caminho de provocar transformações importantes. No entanto, estas mudanças não se darão de uma hora para outra ou mesmo a partir de algumas oportunidades de formações isoladas.

Valente (2005) aponta, por exemplo, a importância da criação e desenvolvimento de projetos colaborativos e interdisciplinares, que favoreçam a articulação entre as áreas do conhecimento, a tecnologia e a ação pedagógica. Contudo, sem tornar esses projetos eventos pontuais e isolados. Outro ponto importante é o respeito ao tempo e espaço necessários à análise e reflexão do que está sendo desenvolvido, com um planejamento flexível e participação de todos os envolvidos na definição de objetivos e finalidades, linhas teóricas e metodológicas. A formação deveria proporcionar mudanças graduais e consistentes e não se tornar maratonas, cujo objetivo é a linha de chegada.

Assim, a inserção das TDIC no cotidiano escolar exige, inicialmente, a formação do professor em uma perspectiva que permita transformar o processo de ensino em algo vivo, constante e desafiador com o suporte das tecnologias. Não se trata apenas de uma adaptação do modelo de escola tradicional, que não responde mais as demandas da cultura aos novos equipamentos.

3.4 Percurso da tecnologia educacional no Brasil: alguns aportes

No campo educacional, o termo tecnologia educacional passa a ser utilizado com frequência em referência aos recursos tecnológicos e midiáticos. Contudo, a denominação

tecnologia educacional (TE) não tem uma única definição: há conceituações diferentes, dependendo do papel dado aos instrumentos tecnológicos no processo educativo (MENDES, 2002).

Segundo Leite (2009), a proposta seria a integração de qualquer novo equipamento tecnológico produzido pela sociedade industrial para a escola. Deve-se tal compreensão ao contexto político-econômico do período, que exigia a inserção do Brasil no mercado econômico mundial como produtor e consumidor de bens, como mencionado anteriormente. A autora associa essa movimentação à emergência, no campo educacional, de um modelo tecnicista de ensino, cuja função era a de preparar a mão de obra para a crescente industrialização, dando ênfase aos recursos tecnológicos na educação como fator de modernização da prática pedagógica. Nesse contexto de uma educação tecnicista, desassociado de questões sociais, surge a tecnologia educacional.

Em meados de 1970, o Brasil começa a buscar um caminho autônomo para a informatização de seu parque industrial. O objetivo era construir uma base que garantisse uma real capacitação nacional na atividade de informática, considerada, nos meios governamentais, como um fator necessário para impulsionar o desenvolvimento tecnológico e econômico do país. Havia o entendimento entre os setores de governo sobre a necessidade de garantir a autonomia tecnológica para assegurar a soberania nacional.

Com tal propósito, foi criada, em 1979, a Secretaria Especial de Informática (SEI), órgão responsável pela coordenação e pela execução da Política Nacional de Informática, com a finalidade de promover e estimular a informatização da sociedade brasileira, com um campo de ação direcionado à capacitação científica e tecnológica, que seria promotora da autonomia nacional. Essa secretaria considerava a educação como o setor de fundamental importância na articulação para o avanço científico e tecnológico, e como patrimônio cultural da sociedade.

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação entende que a relação adequada da informática com a educação seria um fator estratégico para a informatização da sociedade brasileira. O MEC assume, então, o compromisso da criação de instrumentos e mecanismos necessários para o desenvolvimento informacional, legitimando o uso das tecnologias educacionais e dos sistemas de computação aliado à visão de que esses recursos também iriam contribuir para a melhoria da qualidade do processo educacional (MORAES, 1997).

Ainda nos anos 1980, o pensamento educacional se torna mais crítico, e a tecnologia educacional passa a se preocupar com inovações nos termos de práticas pedagógicas inseridas em uma educação mais contextualizada. Nesse sentido, no âmbito da SEI, foram realizadas

investigações sobre a aplicabilidade da informática à educação, cujo objetivo era obter dados para viabilizar uma proposta de alcance nacional, com uso da tecnologia, norteada pelo respeito à cultura, aos valores e interesses nacionais.

Constituiu-se uma equipe intersetorial com representantes da SEI, MEC, CNPQ e FINEP, responsáveis pelos primeiros planos de ação na área. Esse grupo ainda foi responsável pelo I Seminário Nacional de Informática na Educação, na Universidade de Brasília, no período de 25 a 27 de agosto de 1981, e pelo II Seminário Nacional de Informática na Educação, realizado em agosto de 1982, na Universidade Federal da Bahia. Esses eventos contaram com a participação de especialistas nacionais e internacionais, estabelecendo-se como os primeiros fóruns de discussão, cujas recomendações até hoje influenciam a condução de políticas públicas da área.

Algumas diretrizes criadas nesse período ainda são fundamentais à educação e não devem ser perdidas de vista. Dentre essas diretrizes, destaca-se o alerta de que a tecnologia não substitui o professor, que deve ser responsável pela ampliação de suas funções. Isso também significa dizer que a presença do computador na escola deve ser encarada como um recurso auxiliar ao processo educacional e jamais como um fim em si mesmo, submetendo-se aos fins da educação e não os determinando.

Justamente nesse fórum é desenvolvido o Projeto EDUCOM – Educação com Computadores, no Ministério da Educação. O objetivo desse projeto era o processo de informatização da educação brasileira, envolvendo escolas públicas e universidades, na busca de elementos para uma futura política no setor educacional. Com o Projeto EDUCOM e seus subprojetos, surgiu um modelo de informatização da educação brasileira, proposto pelo Ministério da Educação, que permaneceu até 1995 (MORAES, 1997).

As políticas do MEC nessa área repercutiram nas universidades e em algumas redes públicas de educação básica, que passaram a formular e desenvolver projetos vinculados às tecnologias da informação e da comunicação. O estado de Pernambuco também se insere nesse processo. Com a adesão da Universidade Federal de Pernambuco, em 1983, ao Projeto EDUCOM, efetiva-se uma articulação com a Secretaria para a implantação de núcleos de tecnologias educacionais e laboratórios de informática nas redes municipal e estadual de ensino.

O EDUCOM direcionou também suas ações para o desenvolvimento de pesquisas nas escolas públicas sobre o uso do computador na educação, tanto na dimensão do processo de ensino-aprendizagem como também na formação de professores. O primeiro projeto

implementado havia sido o CIED – Centro de Informática Educativa, no ano de 1989. Assim foi instalado o CIED/PE no Departamento de Tecnologia Educacional da Secretaria de Educação Estadual, onde foram instituídos dois laboratórios de informática educativa: um na escola Dom Bosco (Casa Amarela) e outro na escola Lauro Diniz (IPSEP) (MENDES, 2002).

O passo inicial nas políticas públicas, que estimulam a inclusão digital na educação, vai se efetivar mediante o Programa Nacional de Informática na Educação. De fato, com o avanço dos processos de globalização e com a disseminação dos computadores, os governos implementaram políticas visando à inclusão digital da população. Esse foi também o caso do Brasil. No governo Fernando Henrique (1995 a 2003), foi instituído o PROINFO como uma resposta às pressões pela inserção do país nos processos de globalização.

O programa foi lançado em 1997 com a proposta de instalar cem mil computadores nas escolas públicas de todo o país. A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do decreto nº 6.300, passa a ser denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)²¹, com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, levar às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. A formação de professores também entra na agenda a partir do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado).

O programa, que refletia uma ação política mais incisiva do Executivo Federal, previa dotar as secretarias de educação e as escolas de computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Na Rede Municipal de Ensino de Recife, em 1997, foi criado um Núcleo de Tecnologia Educacional, o primeiro do ProInfo/MEC, destinado a capacitar, articular e estimular atividades de informática na educação e em escolas da rede municipal de ensino.

O Programa continuou, sofrendo alguns ajustes, nos governos subsequentes, Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011) e Governo Dilma Roussef, desde 2011. O programa é dirigido às redes públicas de ensino fundamental e de ensino médio e tem como ação principal “introduzir o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas da rede pública” (BRASIL, 2012).

Com o governo Lula, há um aumento considerável de ações visando à inclusão digital, dentre as quais a criação do Programa Um Computador por Aluno (UCA), que forneceu, em

²¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462&id=244&option=com_content&view=article. Acesso em junho de 2011.

sua fase de implantação, em 2010, 150.000 *laptops* educacionais a aproximadamente 300 escolas de municípios selecionados.

Além disso, observa-se que nos estados e municípios ocorrem iniciativas que visam a ampliar o acesso digital às populações e que consideram a escola como o espaço mais adequado para tal empreendimento. Essa nova postura de governos estaduais e municipais tem alterado a rotina de inúmeras escolas no país. Como os docentes percebem essas mudanças em sua prática cotidiana será objeto das análises que seguem. Questiona-se: a partir dos desdobramentos dessas ações, quais sentidos emergem dos discursos dos professores da rede pública de ensino a respeito desta inserção das TDIC no cotidiano escolar?

4 A PALAVRA DO PROFESSOR

Neste capítulo, pretendemos, mediante a escuta aos professores de escolas municipais de Caruaru, em Pernambuco, apreender sentidos que são evocados por esses sujeitos em relação à inserção das TDIC no cotidiano escolar. Com base na teoria da Análise de Discurso, na perspectiva pècheutiana, serão tomados os discursos dos professores como lugar de análise. Salientamos que, em nossa análise, buscamos referência na terceira fase da AD, em seu terceiro momento, numa aproximação com a psicanálise lacaniana, que proporciona uma perspectiva diferenciada de análise, ao levar em consideração o inconsciente na linguagem.

Levando em consideração as particularidades da Análise de Discurso de filiação francesa, temos ainda especificidades importantes quanto ao seu processo analítico. Na AD o analista elabora o seu próprio dispositivo analítico a partir da demanda pela análise de determinado discurso, isto é, não se propõem categorias prévias de análise, pois é o próprio material escolhido para ser analisado que irá determinar as possibilidades para a análise (PAULA, 2008).

No entanto, o que se espera do dispositivo do analista é que ele lhe permita trabalhar não numa posição neutra, mas que seja relativizada em face da interpretação: é preciso que ele atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. (ORLANDI, 2000, p.61).

No caso da análise do discurso dos docentes, é importante deixar claro que utilizamos como dispositivos analíticos as categorias do dito e do não dito, e as marcas linguísticas, sempre relacionadas às condições de produção do discurso e suas formações discursivas.

Pêcheux postula que o sujeito é um lugar social constituído historicamente e interpelado pela ideologia, instância que irá determinar suas escolhas, ou seja, o que pode, ou não pode ser dito, desta ou daquela maneira. Esse acesso às posições de sujeito depende diretamente da formação social e das formações discursivas que disponibilizam ao sujeito um sentido e não outro.

Os sujeitos de nossa pesquisa são docentes da rede pública de ensino, posição, como já vimos anteriormente, que variou no tempo histórico e que hoje é marcada por uma situação de desvalorização profissional e de lutas por um reconhecimento social. No entanto, é importante dizer que essa posição ocupada pelo sujeito não é caracterizada por uma unicidade, e sim por

um conjunto de diferentes posições dos sujeitos, e todos eles resultarão na forma sujeito. Assim acontece uma abertura para o divergente, o heterogêneo, o contraditório. Trata-se de uma formação discursiva heterogênea, marcada por uma contradição que lhe é constitutiva (LAUREANO, 2008).

Começamos identificando nos discursos dos docentes entrevistados a formação discursiva pedagógica tradicional e tecnicista dentro da qual se encontra uma perspectiva de que é tarefa do professor a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, naturalizado como imprescindível às novas gerações, sobre as quais têm o domínio enquanto guardião oficial desses saberes. Esse discurso está assentado num efeito de verdades que a sociedade gerou e regulamenta, mas está ligado ao sistema de poder vigente e aos que detêm o poder na sociedade capitalista. Nesse sentido, podemos identificar a presença do autoritarismo próprio ao poder que a Escola detém por ser um mecanismo de controle social e um Aparelho Ideológico do Estado que se vincula à Formação Social dominante. Por outro ângulo, também o professor é detentor de um poder sobre o aluno, que está para ser avaliado em sua vida escolar, de modo que, para esse ator social, o controle sobre os saberes é essencial.

Mas, como já refletimos, os já-ditos são retomados pelos sujeitos e as diferentes tendências educacionais convivem simultaneamente na realidade escolar, o que provoca a dispersão e a heterogeneidade nas enunciações. Desse modo, também encontramos o que podemos chamar de formações discursivas pedagógicas progressistas, em que os professores apontam a necessidade de mudanças, necessárias para o alcance de uma educação de qualidade, que proporcione uma aprendizagem significativa.

Também identificamos que os docentes estão inscritos em uma formação discursiva atravessada pelo discurso tecnológico, conforme pode ser observado nos seguintes recortes de entrevistas:

[...] o mundo está assim mais globalizado [...] A gente tem que viver no mundo tecnológico, porque senão a gente não se adequa aos lugares/ Hoje, se você for em qualquer lugar [...] (EL).

Utilizo porque é necessário, né? Questão de internet, a questão do computador, celular [...] (CM).

[...] Eu acho que nós estamos muito atrasados em relação à nossa maneira de ensinar. Entendeu? Porque assim, eles estão muito mais à frente do que nós, em termos de tecnologia, entendeu? (CC).

Entendemos que a materialidade linguística e discursiva apresentada por esses sujeitos remete a uma discursividade própria do momento sócio-histórico caracterizado pelo paradigma tecnológico. A utilização da tecnologia passa a ser um fenômeno compulsório da experiência contemporânea. Segundo o dicionário Priberam, “compulsório” vem do latim *compulsus*, particípio passado de *compello*, *-ere*, empurrar + *-ório*. É um adjetivo que compele ou obriga. Podemos recorrer a Marx para uma compreensão do que significa essa inserção compulsória. No prefácio da *Contribuição à Crítica da Economia Política*, Marx (1996) afirma que

[...] é na produção social da própria vida, que os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual (p. 52).

Marx insere os conceitos de alienação e reificação explicando que, em certas condições sociais, certos produtos e processos humanos passam a assumir uma existência autônoma, saindo do controle dos sujeitos. São os produtos da própria atividade humana que submetem as pessoas, como se fosse algo estranho. Assim, se os fenômenos sociais deixam de ser reconhecidos como o resultado de projetos humanos, é compreensível que sejam percebidos como coisas materiais, aceitando-se sua existência como inevitável. No desenvolvimento atual, a tecnologia assume essa posição, desde que surge como capaz de interferir no modo de trabalho, tanto nas relações trabalho/emprego/capital, quanto nas lógicas culturais, ocasionando novas convivências e elaborações socioculturais.

Kumar (2006), ao analisar a sociedade do conhecimento, afirma que existe otimismo em relação às tecnologias, e que ele pode ser explicado do ponto de vista do desenvolvimento econômico dentro de uma lógica do industrialismo vivenciado pelas sociedades modernas, como um sentido de libertação do jugo do trabalho, de aumento da produtividade e, logo, da riqueza social, de maximização na aplicação do capital.

Essa compreensão pode incorporar também uma dimensão de inclusão social a partir de maior circulação de informações, de barateamento dos processos de produção e oferta de serviços, tais como educação, lazer e entretenimento. Também por uma acessibilidade irrestrita a múltiplas formas de comunicação (analógica, digital, *on-line*) em diferentes instâncias da vida social (desde transações bancárias até a seleção da programação televisiva).

E, de fato, é interessante lembrar que, apesar dos importantes desdobramentos desse processo na educação, o surgimento das então chamadas novas tecnologias da informação e comunicação não ocorreu em função de uma preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, mas sim para resolver questões de ordem econômica e de defesa (CASTELLS, 1999). Entendemos que esses discursos dominantes sobre o uso das Tecnologias digitais têm sido disseminados a partir do discurso governamental, com todos os seus programas e projetos, como também pelo discurso da mídia, que incentiva o consumo de produtos e serviços relacionados à área, atendendo a lógica neoliberal.

Contudo, existem também discursos que circulam como resistência a esse dominante, discursos que reconhecem a importância da inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar, mas consideram que a utilização dessas tecnologias só se justifica para atender os objetivos pretendidos, isto é, quando beneficia o processo de ensino e aprendizagem. Posições como a de Masetto ilustram esse tipo de resistência: “a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem (2009, p.139)”.

Tendo isso em vista, após a leitura atenta das entrevistas, levando em consideração as marcas de resistência da linguagem, identificamos padrões discursivos, isto é, dizeres recorrentes que afirmam o caráter benéfico da inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar. Nos quadros abaixo, observamos exemplos de falas significativas e o que consideramos como padrão discursivo identificado.

Quadro 5- Padrões discursivos favoráveis à inserção das Tecnologias Digitais no cotidiano escolar

Falas Significativas	Padrões Discursivos
<i>[...] E é algo positivo, né? Você sendo curiosa, você vai buscar mais informação. Informação nunca é demais na sua vida, né?</i>	Proporciona mais informação.
<i>Aí agora, que mudou muito, mudou muito, você aprende muita coisa, é bem diferente de quando a gente não tinha a tecnologia.</i>	Facilita o aprendizado dos alunos.

<p><i>Olhe, NA MINHA VIDA em si, melhorou bastante, muito. Assim, é muito mais fácil você preparar uma aula. Eu tava fazendo uma aula em “slides” e assim você pesquisa e prepara uma aula em “slides” em minutos (...) Facilitou muito/ tipo a minha vida. Eu me lembro, era uma complicação pra elaborar uma prova, era toda a mão, né? Hoje em dia você já vai digitando (...)</i></p>	<p>Facilita o trabalho do professor.</p>
<p><i>Então estou conseguindo (+) agora puxar mais, saindo do tradicionalismo mesmo, que a gente vinha mesmo assim habituada, né? Que eu ainda cheguei a pegaaaar giz. (CC)</i></p>	<p>Possibilita a superação de um modelo tradicional.</p>
<p><i>[...] e é bem melhor porque eles ficam mais (+) assim chama a atenção deles, chamar atenção. Não adianta a gente querer não trabalhar a realidade deles. Porque eles Aí, ((baixa o tom)) acham cha:ta a aula. (...) DOU À PARTE do conteúdo, aquela parte teórica que tem q ter, mas ao mesmo tempo eu tento utilizar alguma coisa que eles gostem. (CC)</i></p>	<p>Motiva e atrai os alunos, é algo típico dos jovens.</p>

Entre os benefícios que se repetem como padrão no discurso dos professores com a inserção tecnologia, inicialmente temos a ideia de que as TDIC proporcionam mais informação. Em “*poder correr o mundo em poucos segundos*”, encontramos uma metáfora sobre a internet que significa que, através da rede mundial de computadores, pode-se conhecer o mundo, entrando em contato com diferentes culturas e produções.

A escola, segundo Marques (1999), Porto (2003) e Kenski (2003, 2007), defronta-se com o desafio de se constituir em um tempo e espaço social e, assim, trazer para o seu contexto o imenso oceano de informações que a envolve, no intuito de articular tais informações com os conhecimentos escolares. Para esses autores, as tecnologias no espaço escolar precisam ser entendidas em uma perspectiva que extrapola a ideia de ferramentas de auxílio ao ensino, sendo compreendidas e incorporadas pedagogicamente, isto é, respeitando as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o uso, realmente, faça diferença.

A presença de uma marca linguística que nos chamou a atenção foi a recorrência, durante as entrevistas, do termo “informação” em detrimento do termo “conhecimentos”, “saberes”. Pêcheux esclarece esse funcionamento discursivo, ao afirmar que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, deslocar-se discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”. E é justamente nesses pontos de deriva que se torna possível a interpretação. Essa escolha pelo termo “informação”

corresponde às demandas do contexto social no qual estamos inseridos, conforme podemos observar nos recortes abaixo:

[...] e é algo positivo, né? Você sendo curiosa, você vai buscar mais informação. Informação nunca é demais na sua vida, né? (EL).

eh poder correr o mundo em poucos segundos, ficar mais informado e assim. Por outro lado, também tem a questão do aumento do nível de estresse, porque são muitas informações e muito pouco tempo pra discorrer, pra mudanças muito rápidas.

Moran (2009) afirma que há certa confusão entre informação e conhecimento. Ele acredita que na sociedade existem muitos dados e muitas informações disponíveis. No caso da informação, existe uma lógica organizativa dos dados, uma codificação e mesmo uma estrutura determinada. Diferentemente, o ato de conhecer implica integrar a informação, a partir de nosso referencial, em nosso paradigma, apropriando-nos, tornando-a significativa para nós. De acordo com Moran, “O conhecimento não se passa, o conhecimento cria-se, constrói-se” (p. 25). Acredita-se, então, que um dos grandes desafios da educação seria justamente desenvolver nos alunos a capacidade de utilizar essas informações para construir conhecimentos e possibilitar uma melhor compreensão da realidade.

Essa distinção entre informação e conhecimento nos conduz à compreensão da importância do papel do professor neste novo panorama. O professor não é mais a fonte de informações, mas sua mediação frente à aprendizagem do aluno é o que constrói o conhecimento e a possibilidade de manipulação das informações para uma prática social crítica e cidadã.

Ainda chamamos atenção sobre a reflexão de uma professora sobre o estresse proporcionado pelo fluxo e excesso de informações. Para Abreu (2009), em decorrência do fluxo intenso de informações provenientes da internet, as informações tendem a ficar superficiais, não há tempo para um aprofundamento, nem para fixação dos dados. Isso provocaria nos professores um mal-estar, uma angústia, principalmente pelo fato de estes serem anteriormente fonte privilegiada de informação e conhecimento para seus alunos.

Outra questão que salta à vista nos padrões discursivos diz respeito ao efeito de sentido das tecnologias como facilidade para o trabalho do professor. Ao analisar as falas dos professores, o sentido de facilidade surgiu de forma recorrente, quando falam em tecnologia. Essa compreensão das possibilidades que as tecnologias digitais proporcionam ao dia a dia

seria um fator importante para a utilização das tecnologias digitais na escola. Todavia, é importante ressaltar que, em geral, essas facilidades proporcionadas pelos suportes tecnológicos relacionavam-se mais com o trabalho instrumental de professor, do que com um sentido de facilitador da aprendizagem. Observemos o recorte abaixo transcrito:

Olhe, NA MINHA VIDA em si, melhorou bastante, muito. Assim, é muito mais fácil você preparar uma aula. Eu tava fazendo uma aula em “slides” e assim você pesquisa e prepara uma aula em “slides” em minutos (...) Facilitou muito/ tipo a minha vida. Eu me lembro, era uma complicação pra elaborar uma prova, era toda a mão, né? Hoje em dia você já vai digitando (...) Antigamente, quando eu não tinha computador, há muitos anos atrás, eu escolhia, PEGAVA 30 LIVROS, para tirar de cada livro uma questão. (CC)

Na sequência discursiva acima, o destaque para a expressão *minha vida* ilustra bem a concepção da tecnologia como mais um instrumental de que o professor dispõe em sua prática pedagógica.

Outro padrão discursivo que nos chama atenção é expresso pela professora Elisa Lucinda (EL), que compreende a inserção tecnológica como sinônimo de novos métodos de ensino, conforme aparece no recorte abaixo:

Sou também uma professora gramatiqureira que às vezes as pessoas esquecem a gramática, mas porrrr (+) ter sido educada pela gramática, né? O Be-a-bá, eu continuo usando gramática, né? Mas, me adequei aos novos métodos de ensino. Assim, eu utilizo muito as tecnologias [...]

Está ainda relacionada à experiência com as tecnologias digitais a ideia de nelas se encontrar uma possibilidade de sair do tradicional. É o que podemos observar no seguinte recorte:

[...] então eu preparo as minhas aulas, então pra falar fica mais fácil e mais atrativo para o alunado. Então estou conseguindo (+) agora puxar mais, saindo do tradicionalismo mesmo, que a gente vinha mesmo assim habituada, né? Que eu ainda cheguei a pegaaaar giz. (CM)

Entretanto, conforme se revelou no fio discursivo, a frequência de exemplos relacionados à exibição de vídeo (não sua produção) e ao uso do editor de texto evidencia que, apesar de estes novos modos de ensino estarem presentes no discurso, não parece ser o que acontece na prática. A presença de marcas de resistência indica que, apesar de reconhecer a demanda, a necessidade de mudanças no método de ensino (demanda que surge não só pela

inserção das tecnologias digitais), existe a presença de outro discurso favorável a um ensino tradicional, que não aceita mudanças.

De fato, chama-nos a atenção o fato de as novas propostas pedagógicas insistirem em assumir o ensino tradicional como referência. Como já refletimos em outros momentos de nosso estudo, não basta simplesmente “incluir” o computador num contexto que privilegia a instrução e não a construção do conhecimento pelo aluno. Isso porque não é o computador que permite ao aluno entender, ou não, um conceito, mas a maneira como ele é utilizado (VALENTE, 1999).

Kensky (2003) auxilia o entendimento dessa contradição ao afirmar que são necessárias alterações estruturais no ensino e o estabelecimento de novas lógicas para lidar-se com o conhecimento. É necessário também que surjam novas metodologias e novas perspectivas para a ação docente, a fim de estabelecer-se uma relação específica entre a educação e as tecnologias digitais. O conhecimento dos limites e as possibilidades das novas tecnologias pelos professores pode lhes dar a segurança decorrente de uma postura crítica em relação às imposições sociopolíticas das invasões tecnológicas indiscriminadas às salas de aula. Tendo essa compreensão, os professores vão poder aceitá-las ou rejeitá-las, tirando o melhor proveito dessas ferramentas para auxiliar o ensino no momento adequado, sem modismos ou pressões do mercado de consumo.

De modo geral, parece que as tecnologias digitais ainda são incorporadas à prática pedagógica apenas para tornarem um pouco mais interessante e moderno o ambiente da escola. Parece ser recorrente a ideia de que a presença da tecnologia pode provocar maior interesse dos alunos nas aulas. Observemos o recorte seguinte:

Se a gente for trabalhar mesmo, pra despertar o prazer da aprendizagem neles, a gente tinha que mudar muito a nossa maneira de ensinar. Porque eles estão muito cansados de quadro e livro. (CC)

Esse interesse relaciona-se à ideia de que as tecnologias digitais são parte da realidade vivida pelos alunos. É o que podemos verificar no recorte abaixo transcrito:

[...] e é bem melhor porque eles ficam mais (+) assim chama a atenção deles, chamar atenção. Não adianta a gente querer não trabalhar a realidade deles. Porque eles aí, ((baixa o tom)) acham cha:ta a aula (...) DOU A PARTE do conteúdo, aquela parte teórica que tem q ter, mas ao mesmo tempo eu tento utilizar alguma coisa que eles gostem. (CL)

De acordo com Moran (2009), essa concepção de que as tecnologias digitais proporcionam maior motivação à aprendizagem dos alunos é um fato, especialmente no que diz respeito à internet, uma mídia caracterizada pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. As diversas linguagens – som, imagem, texto – que convergem numa mesma plataforma, dentro de uma lógica de *hiperlink*, são mais realistas do que está sendo ensinado. Os jovens parecem ser atraídos pelas TDIC não apenas como forma de acesso a informações, mas como uma maneira de acessar o mundo digital. Nele, os jovens se relacionam com pessoas através das novas mídias – *blogs*, redes sociais, por exemplo – e transitam com tranquilidade pelas novas possibilidades que encontram a partir das diferentes tecnologias.

Quando analisa a reação dos alunos nas aulas ministradas no laboratório do ProInfo, o professor Pablo Neruda parece relacionar a tecnologia a algo próprio da geração dos alunos. Verificamos isso no recorte de entrevista transcrito a seguir:

É porqu:e assim(+) é muito muito a praia DELE, muito o campo) DELE (tá diante do computador, então eles gostam muito também.

As metáforas *praia* e *campo*, e a ênfase com que enuncia *DELE* sugerem que o conhecimento da tecnologia é algo específico dos alunos, dessa nova geração, ou seja, não seria o “campo”, a “praia” do professor.

Observamos também no discurso dos professores a ideia de que as tecnologias digitais facilitam o aprendizado. De modo geral, nos discursos investigados, essa facilidade está relacionada ao acesso às informações e a uma utilização mais instrumental (editores de texto, *data-show*). Concordamos que isso contribui para o processo de aprendizagem, mas parece que os professores têm uma ideia reduzida quanto às potencialidades das tecnologias, que mudam a própria relação do homem com o conhecimento.

Para Kenski (2008), as redes digitais, com destaque para a internet, trazem novas possibilidades para que as pessoas se relacionem com o conhecimento e com o saber. Não se trata de mais um recurso, mas de uma verdadeira transformação. A dinâmica e infinita capacidade de estruturação das redes colocam todos em um movimento educacional em conexão, numa relação mais horizontal entre os participantes. Não existe apenas um ponto de transmissão de conhecimento, ele é rizomático.

As tecnologias da inteligência existentes no ciberespaço amplificam, exteriorizam, modificam numerosas funções cognitivas. A memória humana, por exemplo, passa a existir não apenas como função do cérebro, mas também como rede de informações acessíveis em

diferentes suportes tecnológicos, pelo uso de banco de dados e arquivos digitais, por exemplo. A preocupação não é mais com a memorização de certos conteúdos, mas com o aprendizado de suas potencialidades e articulações, para uma prática social cidadã.

Silva (2009) aponta duas modalidades de aprendizagem: uma tradicional, caracterizada pelo racional, hierarquizada, que sintetiza, explica e adota como procedimentos a transmissão, a exposição oral, a leitura linear, livresca, a memorização, a repetição; outra caracterizada pela aprendizagem interativa, intuitiva, que conta com o inesperado, o não linear, utilizando interações de múltiplas habilidades sensoriais e adotando como a navegação, a experimentação, a simulação, a participação, a coautoria. Não se trata, no entanto, de trocar uma modalidade por outra, mas de permitir a integração de diferentes modalidades de aprendizagem, garantindo a interatividade, típica da cibercultura.

A partir da observação dos discursos dos docentes, é possível verificar que eles buscam propiciar aos alunos uma aprendizagem centrada na primeira modalidade acima citada, em que é recorrente a exposição oral, a leitura linear, entre outras atividades identificadas como presentes no cotidiano da escola. Não fica claro se essas escolhas se devem a um desconhecimento sobre os benefícios de uma aprendizagem interativa, ou se a dificuldade estaria na saída da sua zona de conforto, isto é, de detentor do conhecimento. Entre todos os entrevistados, apenas uma professora mencionou uma experiência mais concreta em que enxergou uma contribuição do uso das tecnologias como facilitadora da aprendizagem. Vejamos o que ela nos disse:

Aí eles foram, principalmente no no EJA faziam redações, cinco linhas. Aí já foi aumentando de cinco pra dez. Então a gente já foi conseguindo que eles escrevessem. E foi muito assim (+) interessante porque no papel, ele (+) não saía muita coisa e no computador (+) já saía.

Em *no papel, ele (+) não saía muita coisa e no computador (+) já saía*, entendemos que a professora quis dizer que, no papel, não havia muita produção do aluno, mas que, no computador, mesmo a atividade sendo apenas com um editor de texto, já havia maior produção, constituindo-se este último, então, um facilitador para o aluno. Parece que, na experiência com o computador, o aluno podia expressar mais de si, de sua condição enquanto sujeito.

É preciso, contudo, deixar claro que compreender a ferramenta tecnológica, quando presente na escola, não é o ponto fundamental no processo de ensino e aprendizagem, mas um dispositivo que proporciona a mediação entre os docentes, alunos e saberes escolares.

Observamos, também, padrões discursivos que remetiam a uma visão desfavorável à inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar. Leiamos o quadro abaixo:

Quadro 6- Padrões discursivos desfavoráveis à inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar

Falas Significativas	Padrões Discursivos
<p><i>[...] agora assim, a aula de informática, o vídeo não é, não faz parte da rotina diária. É assim, a cada 15 dias. Pronto. É, a gente já marcou uma aula pra amanhã. Pra fugir um pouco da rotina, né? Mas assim, não é uma coisa que você pode fazer todos os dias, né? Só pode fazer a cada 15 dias. Porque a gente tem um conteúdo, né? Pra trabalhar com eles, e quando a gente/um vídeo mesmo? São duas horas, CC. Apesar de ser uma coisa que enriquece muito, mas são duas horas de aula que você tem pra dar conteúdo, também entendeu? (CC)</i></p>	<p>As TDIC não fazem parte da rotina.</p>
<p><i>[...] e outra coisa que a gente acaba sendo muito prejudicado é com essa questão da tecnologia, porque hoje eles passam o dia inteiro, eu acho que de cada dez palavras que o professor fala, oito é (+) desligue o celular. (CM)</i></p>	<p>As TDIC dispersam os alunos</p>
<p><i>(...) O mau uso para determinadas situações. Por exemplo, a rede social ela tá aí pra todo mundo, ela tá aberta, e no momento da concentração na aula, se o professor não tiver um certo cuidado, com a quantidade de alunos que tem na sala, os alunos vão se dispersar um pouco.</i></p>	<p>As tecnologias podem ser mal-utilizadas: o caso das redes sociais.</p>
<p><i>(...) Da seguinte forma, se eu ver que estão entrando em sites que não é o que a gente está trabalhando, eles já sabem. Na próxima vez eles não vão. É a punição deles. (+) Como se fosse uma punição, né? Eles ficam fazendo, eles não não não entram mais lá. Assim, certo tempo, vamos dizer, duas aulas eles passam sem ir pra lá, o colega/ Ou senão vai fazer uma atividade extra pra me entregar. A gente trabalha dessa forma.</i></p>	<p>O uso das TDIC precisa de supervisão/controle.</p>
<p><i>Quando não é escutando música, passando mensagem, é viajando na internet. Eles hoje têm uma facilidade muito grande dá/ele tem muito acesso à tecnologia. Então o livro (+) fica (+) perde como o encanto pra eles, quando eles têm essa facilidade do computador (CM).</i></p>	<p>O livro não é mais importante, devido às tecnologias.</p>

<p><i>[...] e assim, o professor hoje, o profissional de educação hoje ele não é, ele não é, preparado para (+) trabalhar (+) com a tecnologia. Então como a gente não é preparado na universidade, a gente não tem esse preparo, aí fica difícil, pra uma pessoa trabalhar, pra tornar às aulas mais atrativas (CM).</i></p>	<p>Os professores não estão preparados para utilizar as tecnologias digitais dentro da escola.</p>
---	--

Nesse sentido, CC afirma que não deve fazer parte da rotina da escola, mesmo quando está imersa na tecnologia em outras dimensões de sua própria vida. É o que podemos comprovar por meio da leitura do recorte de entrevista abaixo registrado:

Eu utilizo em tudo. Até nos livros que leio, geralmente eu leio no monitor (...) Facilitou muito/ tipo a minha vida. Eu me lembro, era uma complicação pra elaborar uma prova, era toda a mão, né? Hoje em dia você já vai digitando. Você já vai digitando, você pesquisa pela figura, você pesquisa uma tirinha, você já coloca. É aquela coisa muito mais prática. (...) agora assim, a aula de informática, o vídeo não é, não faz parte da rotina diária. É assim, a cada 15 dias. Pronto. É, a gente já marcou uma aula pra amanhã. Pra fugir um pouco da rotina, né? Mas assim, não é uma coisa que você pode fazer todos os dias, né? Só pode fazer a cada 15 dias, porque a gente tem um conteúdo, né? Pra trabalhar com eles, e quando a gente/um vídeo mesmo? São duas horas. Apesar de ser uma coisa que enriquece muito, mas são duas horas de aula que você tem pra dar conteúdo também, entendeu?

Para CC, a utilização das tecnologias digitais não viabilizam conteúdos, que são a prioridade do processo educativo. Segundo Behrens (2009), essa visão se identifica com propostas mais tradicionais de educação, segundo as quais a escola é local de apropriação de conhecimento através da transmissão de conteúdos comunicados pelo professor, detentor do saber e da verdade. A metodologia, então, baseia-se nas aulas expositivas e demonstrações que o professor faz. Esse tipo de posição dificultaria a evolução de habilidades de raciocínio, criatividade e reflexão. Nessa perspectiva de educação, as TDIC se constituem como algo para sair da rotina. A professora AP, por exemplo, considera a ida ao laboratório como uma atividade de lazer. É o que podemos verificar na seguinte sequência discursiva:

(...) Aí eu levo/ assim a gente faz até (+) com um lanche, sabe, trago pipoca. Aí fica aquela coisa bem gostosa.

O próprio uso do laboratório do ProInfo é distanciado da função inicial dele. CM aponta que o laboratório de informática é utilizado para preencher aulas vagas, ou seja, quando o professor não está presente. Vejamos esse depoimento:

[...] geralmente como falta professores, geralmente a sala do ProInfo sempre fica ocupada com alguma turma/no caso do professor faltar, ou não ter professor disponível. (...) Então aquela turma fica lá com o pessoal da coordenação.

A utilização pela professora dos termos *geralmente* e *sempre* sugere que dificilmente a sala do ProInfo está disponível, ou seja, o não dito é que ela é utilizada como apoio para a coordenação. Isso nos leva a inferir que as tecnologias vêm desempenhando uma função peculiar dentro do processo educativo. Elas não estariam verdadeiramente inseridas nas práticas escolares, sendo utilizadas por conta de suas potencialidades, que seriam importantes contribuições para a adoção de uma cultura digital educacional.

Outro padrão discursivo que pode ser destaque é o referente à dispersão dos alunos, como podemos ver na sequência discursiva abaixo transcrita:

[...] e outra coisa que a gente acaba sendo muito prejudicado, é com essa questão da tecnologia, porque hoje eles passam o dia inteiro, eu acho que de cada dez palavras que o professor fala, oito é (+) desligue o celular. Quando não é escutando música, passando mensagem, é viajando na internet.

Conforme Berhns (2009), o professor hoje se depara, ao entrar na sala de aula, com alunos habituados à cultura tecnológica, fato que faz práticas mais conservadoras causarem uma desmotivação nos alunos. Por outro lado, os professores entrevistados ainda apontam que, com a utilização das interfaces digitais, os alunos apresentam uma dispersão, sendo difícil seguir o planejamento previsto. Ambos os casos parecem acontecer devido a um desnível entre as vivências espontâneas com uma sociedade permeada pelas tecnologias e a experiência escolar que, apesar de buscar uma aproximação com a dinâmica social, ainda apresenta traços conservadores. Nesse sentido, a relação professor-aluno ainda é bastante vertical, caracterizada por um professor que vai informar e conduzir os seus alunos em direção a objetivos que lhes são externos, por serem escolhidos pela escola e/ou pela sociedade em que vive, e não pelos sujeitos do processo.

Moran (2009), frente a essa queixa frequente dos professores, afirma que é importante sensibilizar o aluno antes para o que se quer conseguir em dado momento, em relação a

determinado tópico. Se o aluno tem claro o que significa a pesquisa ou encontra valor no que vai pesquisar, terá uma postura mais concentrada na atividade que está realizando. Também o intercâmbio constante de resultados para discussões contextualizadas e o contínuo diálogo com o professor podem ajudar a obterem-se melhores resultados.

O mau uso das TDIC foi outro padrão discursiva por nós identificado. Um exemplo bastante recorrente para fundamentar esse discurso é a utilização das redes sociais. Todos os professores entrevistados afirmaram que, entre as atividades desenvolvidas com as tecnologias digitais, existe uma proibição do uso de redes sociais, consideradas como não pedagógicas. Essa visão pode ser comprovada pelo recorte abaixo:

Então eles, eles têm essa/ e alguns têm mui muitas habilidades, sabem mexer com computador/ aqui a gente só não não PERMITE acessar a rede social, mas a a questão de educação, pedagógica, a gente/ eles têm sempre tão aqui.

Em relação às diversas modalidades de comunicação que estão se estabelecendo em nossa sociedade, as redes sociais estão num processo de expansão contínuo, principalmente as focadas em relacionamentos via *web* (*Orkut, Facebook* etc.). Os principais usuários dessas redes pertencem à geração net. Nelas (nas redes), os jovens têm acesso a conteúdos de seu interesse, como lazer, estudos, relacionamentos. Mesmo que de forma indesejada, as redes sociais se entrelaçam ao cotidiano da escola, interferem nas aulas e atividades, tornando-se um elemento o qual pode e deve ser explorado pelos professores e demais profissionais no desenvolvimento das atividades da escola. No entanto, por ser um meio aberto, o trabalho com redes sociais precisa ser cuidadoso quanto a certas questões, como a exposição dos alunos e o fato de muitas vezes, ao ser postado um material, não se conseguir apagá-lo completamente. É fundamental, então, uma proposta pedagógica que norteie o seu uso no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre uma utilização inadequada das tecnologias, nos chama atenção a sequência discursiva abaixo transcrita:

Os alunos da escola estadual vão receber tablete. De uma certa forma isso é bom; de outra pode até não, o mau uso pode estragar, mas é uma coisa bacana, uma coisa legal.

Na sequência discursiva *de uma certa forma isso é bom, de outra pode até, não o mau uso pode estragar, mas é uma coisa bacana, uma coisa legal*, observamos que o “não” parece

estar deslocado na fala. Esse “não” que escapa pode ser relacionado a uma posição contrária à entrega dos *tablets* a esses alunos. O recorte abaixo pode esclarecer mais o sentido que estamos tentando apreender. Observemo-la:

Quer dizer, só vem a beneficiar. Isso quando a gente usa para esse bem, né? (+)

A repetição do significante *bem*, nesse recorte, chama a atenção, pois aparece com suas diferentes acepções: “é devido”, “o que é lícito e recomendável”, ou ainda como o antônimo de mal.

De fato, é preciso lembrar que a tecnologia não é neutra – nem má, nem boa –, mas uma construção humana, desenvolvida com um fim. No entanto, como produto do homem, é parte de sua cultura e vem sendo apropriada de diferentes maneiras que não foram idealizadas em sua concepção. A apropriação delas para fins educacionais, por exemplo, indica o projeto social para o qual a utilização delas se estabelece como objetivo. Como já vimos anteriormente, existem várias concepções de desenvolvimento tecnológico, e de fato a educação é compreendida como um ponto estratégico.

Ainda sobre a interação dos jovens com as tecnologias disponíveis, o professor faz referência à necessidade de vigilância das atividades que os alunos desenvolvem:

Só que a gente tem que tá policiando) porque daqui a pouco um não faz aquilo que foi proposto, já já tava olhando o Orkut, ou então tá eh mexendo no e-mail, tá querendo fazer um/ brincar e tal. Então é preciso/ não é?/ A gente tá assim ((baixa o tom de voz)) o tempo todo atento com relação a isso, mas eles gostam, comumente eles gostam.

Na sequência discursiva *Só que a gente tem que tá policiando*, observamos a necessidade de controle, já que a forma verbal “policiando” remete a uma rede de sentidos, como vigilância e mesmo repressão. Em *os alunos tão querendo fazer um/ brincar e tal*, a falha no enunciado sugere haver uma fantasia sobre o que os alunos poderiam fazer com as tecnologias. As falhas que cortam o real da língua remetem, segundo Gadet e Pêcheux (2004), “ao ponto em que a existência da língua atinge a do inconsciente” (PÊCHEUX; GADET 2004, p.52).

Tentando compreender essa configuração, Abreu (2009) declara que a inserção das tecnologias digitais na escola proporciona aos docentes uma sensação de “bagunça” no

controle do processo pedagógico. A autora destaca o medo, por parte do professor, de perder o lugar prioritário, construído historicamente, de provedor dos conhecimentos e informações de seus alunos. Analisa, também, que historicamente ter o saber é ter o poder, e os professores se ressentiriam de que seu poder, sustentado no domínio do conhecimento, esteja se diluindo.

No recorte a seguir, percebemos que o papel de mãe e de professora são colocados. Vejamo-lo:

Como eu tenho filhos que são/ nasceram nessa geração, já, então eles exigem que você saiba de tecnologia para compartilhar com eles. Então a gente se interessa por videogame, se interessa por jogos, laptop essas coisas pra (+) poder (+) também (+) conseguir ter um (+) relacionamento melhor, né? Tanto com meus filhos, como com os alunos. Porque eles falam muito: “A senhora tem Facebook, tem não sei o quê.” Então a gente se sente, quer queira, quer não, a ter que ter essas coisas pra poder ter um contato maior, pra não ficar fora. Feito um (+) ser estranho no ninho deles. Aí agora, que mudou muito, mudou muito, você aprende muita coisa, é bem diferente de quando a gente não tinha a tecnologia.

No recorte acima, na primeira sequência em destaque, o verbo *poder* desliza em uma cadeia de sentidos, mas o que se destaca é o que diz respeito ao poder sobre os outros, e não como um verbo auxiliar, que sugere possibilidade. Na outra sequência em destaque, novamente temos um indicativo da experiência compulsória com o uso da tecnologia: *Então a gente se sente, quer queira, quer não/a ter que ter essas coisas pra não ficar fora.*

Assim, não dominar uma informação ou um conhecimento parece deixar os professores incomodados. E, de fato, com as tecnologias digitais não seria mais possível controlar o processo pedagógico da maneira com a qual estavam acostumados, fundada no conceito de conhecimento científico como verdade absoluta.

Também quanto ao desconforto dos docentes frente à inserção das TDIC, outro padrão discursivo nos chamou atenção. Muitos docentes veem, na presença das tecnologias digitais, uma falta de controle sobre as atividades de sala de aula e uma extinção, senão do papel docente, pelo menos de muito de suas práticas, como o desaparecimento do livro, conforme encontramos em mais de uma sequência discursiva.

Eles hoje têm uma facilidade muito grande dá/ele tem muito acesso à tecnologia. Então o livro (+) fica (+) perde como o encanto pra eles, quando eles têm essa facilidade do computador.

Por isso, entendemos que, na formação docente, é preciso mais do que o conhecimento técnico, das tecnologias. É necessária uma articulação com suas possibilidades pedagógicas e uma sensibilização dos docentes para a superação de fantasias herdadas de discursos, como os da ficção científica.

Por fim, destacamos o discurso segundo o qual as dificuldades de trabalhar com as tecnologias digitais se devem à falta de preparo dos docentes em seu processo formativo. Leiamos o seguinte recorte de entrevista:

[...] e assim, o professor hoje, o profissional de educação hoje, ele não é, ele não é, preparado para (+) trabalhar (+) com a tecnologia. Então, como a gente não é preparado na universidade, a gente não tem esse preparo. Aí fica difícil pra uma pessoa trabalhar, pra tornar as aulas mais atrativas.

Concordamos com Silva (2000), para quem, na educação, as tecnologias digitais não têm sido usadas de acordo com sua real capacidade, ocorrendo uma simples transposição dos métodos já utilizados em sala de aula para o meio digital, sem a devida exploração de suas potencialidades. Isso ocorre, principalmente, em relação à questão da interatividade, como a da exploração de textos escritos de forma tradicional ao invés de textos hipermediáticos.

Há, sim, a falta de formação dos docentes em relação ao uso das tecnologias digitais em sala de aula. Muitos autores – como Kenski (2003, 2007, 2012), Valente (2005, 2012), Moran (2009), entre outros – apontam que os professores, durante a sua formação inicial, recebem pouco preparo sobre como utilizar essas tecnologias no processo didático-pedagógico. Devido a isso, eles não se sentem seguros em recorrer à tecnologia digital para fins pedagógicos, diferente do que acontece com a utilização diária dela. Isso acaba por ocasionar uma certa resistência a uma nova prática docente.

Esses autores também defendem a formação de um professor que assuma um posicionamento crítico frente a essas tecnologias. Essa formação não pode prescindir de conhecimentos que capacitem o professor para avaliar com autonomia e criticidade novas tecnologias, postura fundamental para este trabalho com as TDIC. Lembram que as tecnologias digitais da informação e da comunicação não podem ser avaliadas como um fim em si mesmas, mas fazem parte de um todo, de um projeto de formação profissional e de sociedade. Somente uma formação nessa perspectiva reflexiva permitirá ao professor desenvolver uma prática de ensino na qual os sujeitos sejam capazes de utilizar equipamentos

tecnológicos e, ao mesmo tempo, posicionar-se como cidadãos participativos e não apenas como consumidores de informações e de tecnologias (KENSKI, 2003).

Podemos considerar que as TDIC provocam, devido ao desconhecimento da funcionalidade delas e à falta de habilidade para operá-las, um desconforto para os docentes. Conforme registramos acima, muitos veem nelas uma falta de controle sobre as atividades de sala de aula e preocupam-se com a extinção, senão do papel docente, pelo menos de muito de suas práticas, como o desaparecimento do livro. Por isso, entendemos que, na formação docente, é preciso mais do que o conhecimento técnico das tecnologias.

Ressaltamos que, ao serem questionados sobre a presença das tecnologias digitais na escola, todos os professores atribuíram importância e mesmo apontaram a obrigatoriedade da utilização delas. No entanto, quando eram questionados sobre a utilização e o procedimento de uso, eles revelavam pouca frequência nos laboratórios do ProInfo, espaço em que os alunos podem interagir com essas tecnologias. Ou, ao utilizá-las, revelaram que o fazem apenas para expor conteúdos na sala de aula, utilizando *data-show*. Ao repetirem métodos tradicionais, mesmo recorrendo às tecnologias digitais, fazem os alunos permanecerem na posição de espectador. A partir de tais contradições no fio discursivo, é possível notar que a representação positiva referente ao valor que os docentes atribuem às tecnologias digitais não condiz com as práticas deles, pelo menos no que diz respeito às práticas de ensino.

Contudo, após essa análise dos padrões discursivos, da apreensão das marcas de resistência no discurso dos docentes quanto ao uso das tecnologias digitais no cotidiano escolar, nos perguntamos: que sentidos mesmo são atribuídos pelos professores à inserção dessas tecnologias no cotidiano escolar?

Certamente, existe uma multiplicidade de sentidos que circulam no âmbito da escola, algumas vezes até contraditórios, mas, a partir de nossos estudos, destacamos o sentido instrumental das tecnologias como aquele mais presente no discurso dos professores. Os docentes consideram a tecnologia como apenas um recurso que pode, ou não, ser utilizado em sala de aula, e não como um objeto sociocultural, que faz mediações importantes nas várias dimensões da sociedade contemporânea. As tecnologias digitais teriam uma aplicabilidade na prática pedagógica, no entanto sem grandes transformações nessa prática. O sentido da tecnologia enquanto linguagem, interação e conexão, por exemplo, está vinculado à utilização de tecnologias digitais no uso privado dos professores, e não na utilização delas na escola. Nessa direção, também foi possível verificar o sentido da tecnologia como entretenimento,

isto é, algo presente na educação apenas de forma lúdica, como uma maneira de promover a animação a fim de chamar atenção para o conteúdo que é mais importante.

Outro sentido que esteve presente em todos os discursos dos professores é a importância menor das tecnologias frente às condições de trabalho do professor. A carência de materiais na escola, a desvalorização dos professores, a sobrecarga de atividades são exemplos de questões mais importantes do que a inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar. E, nessa perspectiva, foi possível identificar também o sentido da tecnologia enquanto ameaça, isto é, ameaça ao já estabelecido na prática pedagógica, àquilo a que os professores já estão habituados, ao que eles têm controle. Foi interessante observar como as experiências mais significativas desses professores no laboratório do ProInfo estavam vinculadas aos alunos do EJA, que não tinham intimidade alguma com os computadores. Nesses casos, o lugar deles de detentor do saber estava garantido.

Por outro lado, graças ao paradigma tecnológico, identificamos também o sentido da obrigatoriedade da utilização das tecnologias digitais como garantia de inserção no mundo contemporâneo. Porém, esse sentido não está necessariamente relacionado a práticas pedagógicas críticas, que promovam uma educação orientada para a participação social.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Esta dissertação buscou investigar o discurso docente sobre a inserção de tecnologias digitais no cotidiano escolar, considerando ser essa uma forma de conhecer dimensões importantes para o processo educativo. Para enfrentar esse desafio, foi necessário recorrer a vários teóricos. Pêcheux (1997, 1997a, 1997b, 1997c, 2008), Lacan (1998; 1971-72) e Orlandi (1996, 1998, 2009, 2010) nos ajudaram a compreender as dimensões da Análise do Discurso; Nóvoa (1999) e Tardif (2002) contribuíram para o desvelar de aspectos relevantes do discurso docente; Levy (1999), Castells (1996, 1999), Valente (1993, 2005), Kenski (2003, 2007, 2012), Moran, Masetto e Behrens (2009), como outros autores pesquisados, foram fundamentais para o entendimento da cibercultura, suas demandas e efeitos; e os estudos de Heller (2000), Lefebvre (1991) e Certeau (2001) nos permitiram uma aproximação com a vivência escolar.

Fizemos a opção teórico-metodológica de selecionar oito escolas do município de Caruaru, em Pernambuco, por atenderem aos critérios estabelecidos para a investigação: a existência e a utilização de laboratório com conexão à internet e apoio técnico; o potencial de revelar, por meio do professor entrevistado, eventuais idiossincrasias no discurso advindas de condições singulares de cada uma das escolas. Contudo, isso não se efetivou. A análise do material coletado revelou que o discurso, as inflexões, os sentidos e as rupturas foram semelhantes, não obstante as diferentes condições materiais de trabalho.

Optamos por utilizar a entrevista semiestruturada com oito professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, uma vez que lidam diuturnamente com jovens que, embora apresentem dificuldades com a leitura e a escrita, acessam as redes sociais. Tal facilidade de acesso às redes sociais se reverteria, em princípio, em benefício da prática pedagógica e da aprendizagem dos estudantes, haja vista que espaços virtuais poderiam potencialmente viabilizar as práticas de letramento. No entanto, tivemos como resultado das entrevistas que essa prática de pesquisa nas redes sociais é vista como prejudicial ao bom andamento escolar.

Tendo por base a teoria da Análise de Discurso na perspectiva pêcheutiana, na qual o discurso não é esquema de comunicação, mas, efetivamente, uma prática de linguagem, a escuta dos professores de escolas municipais de Caruaru, por meio das entrevistas realizadas,

permitiu-nos apreender os sentidos evocados em relação à inserção das TDIC no cotidiano escolar.

Com as entrevistas, buscamos apreender que sentidos emergiam quando os professores falavam de tecnologia em seu cotidiano, tendo em vista que o pressuposto da pesquisa era que, a partir do sentido que o docente confere ao recurso, configura-se a modelagem de sua prática. Partimos, também, do pressuposto de que os sentidos conferidos à inserção dos recursos das TDIC no cotidiano escolar, nos processos de ensino e aprendizagem, eram caracterizados pela contradição. Apreendemos que, de modo geral, os professores atribuem um sentido instrumental à inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação. As tecnologias digitais na educação também ganham um sentido de entretenimento, auxiliando nos momentos descontração e fuga à rotina. Outro sentido apreendido foi o referente à menor importância da inserção tecnológica frente às atuais condições de trabalho do professor. Contraditoriamente, também circula nas escolas o sentido da obrigatoriedade da utilização das tecnologias digitais. Então, simultaneamente à inserção das TDIC no cotidiano escolar que resultam em trabalho excedente para o professor, embora decorram de uma imposição de instâncias de governo, reconhecem-se as tecnologias como sinal de inovação necessária e desafio. De fato, concluímos que os professores reconhecem a importância da inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar, mas como algo que os retira de uma rotina, e não como algo que os ajude no processo de aprendizagem.

A análise das entrevistas propiciou identificar na fala dos professores os padrões discursivos que se desdobram em argumentos favoráveis e contrários à inserção de tecnologias no ensino, como também as marcas de resistência que são vestígios dos processos de significação.

Recorrentemente, os docentes entrevistados afirmam o caráter positivo da inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar, considerando-as como um recurso a mais a ser utilizado no processo ensino-aprendizagem. A análise dessas falas mostra que a materialidade linguística e discursiva apresentada remete a uma discursividade peculiar ao atual contexto sócio-histórico, caracterizado pelo paradigma tecnológico. A utilização da tecnologia apresenta-se, então, como um fenômeno compulsório da experiência contemporânea.

Confirmando a predominância desse paradigma tecnológico, os docentes, ao serem entrevistados, utilizavam reiteradamente o termo “informação” em detrimento dos termos “conhecimentos”, “saberes”, o que evidencia, tomando-se a interpretação de Pêcheux (2008), que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo,

deslocar-se discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (p.53). A escolha pelo termo “informação” no contexto analisado parece responder às demandas do contexto social nos quais os docentes estão inseridos.

Vale ressaltar que os docentes compreendem as tecnologias na condição de facilitadoras do trabalho do professor. As análises de suas falas evidenciaram, contudo, que as supostas facilidades propiciadas pelos suportes tecnológicos relacionavam-se mais com seu trabalho instrumental de professor do que mesmo com a ideia de serem facilitadores da aprendizagem.

Certamente, o fato de a tecnologia contribuir para facilitar a vida do professor em termos instrumentais é importante, mas os professores tendem a utilizá-la apenas como um editor de texto ou como meio para elaborarem as aulas com *slides*, ou seja, um uso delimitado frente às potencialidades da tecnologia digital. No entanto, observamos marcas de resistência a uma inserção da tecnologia, considerando que os professores parecem não significar que a utilização das tecnologias digitais pode ocasionar mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem.

Para os docentes, a presença das tecnologias na escola significa suscitar maior interesse e estímulo comportamental dos alunos nas aulas, fato explicado a partir da ideia de que as tecnologias digitais fazem parte da realidade vivida pelos alunos. Observamos, ainda, uma preocupação social com os alunos, com a compreensão de que a inclusão digital deles pode contribuir para sua inserção na cibercultura.

Ressaltamos, contudo, que também foram identificados nos recortes discursivos argumentos desfavoráveis à inserção das tecnologias digitais na escola. De maneira mais explícita ou nas entrelinhas, vários professores, apesar de admitirem a utilização delas na esfera da vida pessoal, mostraram-se contrários à inserção dessas tecnologias como parte da rotina da escola.

Tivemos em mente, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, que a instituição escolar constitui um espaço na qual estão imbricados poder, conhecimento e tecnologias. Nesse espaço, a figura do professor – com suas práticas, crenças, valores e percepções – bem como a forma de utilização dos suportes tecnológicos disponíveis legitimam também as relações entre o conhecimento a ser ensinado, o poder desse professor e a forma de exploração das tecnologias disponíveis para garantir melhor aprendizagem dos alunos (KENSKI, 2007).

Outro aspecto que surgiu de forma recorrente em todo o discurso dos professores diz respeito à posição-sujeito docente. Frente às novas exigências para o profissional docente, provocadas a partir das mudanças ocorridas em nível mundial, incluída aí a emergência da cibercultura, discute-se quais habilidade, capacidades e conhecimentos o professor deve ter para que seu trabalho pedagógico atenda às novas exigência de sua profissão.

Os professores se mostraram em seus discursos inseguros quanto ao desenvolvimento dessas habilidades. Isso parece ter a ver com as novas exigências em relação ao trabalho docente, que tem aumentado, inclusive, com uma sobrecarga de trabalho, fazendo que os professores muitas vezes não tenham tempo livre fora da sala de aula para realizarem suas reflexões sobre sua prática, em diversas frentes, inclusive, a inserção das tecnologias digitais, que também demandam estudos e planejamentos específicos.

A compreensão de que o professor não é mais o único transmissor de conhecimento exige uma nova postura dos docentes, mas, nos discursos analisados, eles não se dão conta disso, muitas vezes querendo limitar dentro da sala de aula o contato dos alunos.

A questão da formação inicial e continuada também transparece nos sentidos interpretados em nosso recorte discursivo. Os professores se colocam como despreparados para lidar com a inserção tecnológica na escola, vinculando-a a uma falta de preparo pela ausência desse tipo de questão na formação inicial, o que proporciona uma utilização pouco crítica dos elementos digitais em sua articulação com os processos educativos.

Paradoxalmente, esteve ausente do discurso a iniciativa de buscar a formação continuada e, mesmo tendo passado por curso de capacitação para a utilização dos laboratórios, não parecem considerar esse tipo de formação como tendo proporcionado um saber significativo para a utilização da tecnologia em sua prática pedagógica. Tal impressão, aliás, mostra a necessidade de novas investigações a respeito do impacto das tecnologias digitais nos programas de formação continuada dos docentes. O professor parece desconhecer, não saber como, quando e por que utilizar o computador no processo educativo de forma crítica, reduzindo sua aplicação à reprodução de filmes, por exemplo.

É importante a sensibilização do professor para a necessidade de aprendizagem permanente, do compromisso com a educação, com o aluno e com seu trabalho. Portanto, a formação para utilização das tecnologias digitais precisa apresentar elementos que sensibilizem os professores para uma verdadeira inclusão digital, fazendo que aprendam a lidar com o computador como ferramenta pedagógica no processo educativo.

De modo geral, há grande recorrência nos discursos sobre o sentido que o docente parece atribuir à inserção da tecnologia na escola, que parece não ser decorrente tanto do acesso aos instrumentos tecnológicos, ou ao próprio uso do computador, mas, sim, determinada pelas condições de trabalho de que esses profissionais dispõem para exercerem suas atividades de docência.

Outro aspecto que chama a atenção em nossos discursos em análise foi a perspectiva conteudista, ou seja, existem os conteúdos a serem ministrados e existem as atividades aliadas às tecnologias digitais. A filiação de sentidos à concepção cartesiana de educação também se reveste de desafio para uma prática pedagógica que atenda às necessidades da cultura contemporânea. Com certeza, a inserção das TDIC no espaço escolar não vai modificar a concepção de educação do professor, e a forma de uso dessas tecnologias digitais nas práticas dos professores refletirá essa concepção.

Outro dado que começa a emergir em nossa análise são os significantes *policinando*, *fujam*, *punição*, que ganham destaque no efeito de sentido provocado pelo discurso. Nos recortes, os termos “*policinando*”, “*para que não fujam*”, e “*punição*” chamam a atenção por sua filiação de sentidos, que remete ao poder disciplinador na escola, experiência vivenciada em vários momentos históricos, como o período da ditadura militar. Evidentemente, esses sentidos estão longe da intencionalidade dos professores entrevistados, mas apontam a existência do interdiscurso. Segundo Orlandi (2010), os dizeres não implicam apenas a intenção do enunciador, mas de fato significam pela história e pela língua. Assim, algo que é dito em outro lugar, em outra época, por outros, também significa em “nossas” palavras. Destacam-se “as nossas palavras” devido à ilusão de que os discursos se originam em nós. Após essa constatação, podemos inferir que, dentro dessa filiação de sentido, o uso da tecnologia digital pelos alunos significa algo que necessita de controle e condução disciplinar.

Por fim, chegamos à conclusão de que se faz necessária uma formulação de estratégias de formação de professores que considerem a condição docente frente às mudanças ocorridas no contexto mais amplo da sociedade. Contudo, essas ações não devem privilegiar apenas as habilidades e conhecimentos que os professores devem dominar para uso pleno da tecnologia digital em seu fazer pedagógico, apesar de ser um saber importante para a atuação na cibercultura. Torna-se, sobretudo, importante uma sensibilização para o que significa essa inserção no funcionamento da escola e na atividade docente.

Novos estudos deverão ser realizados valorizando a forma de significar dos docentes sobre a utilização das tecnologias digitais, contribuindo assim para o esclarecimento dessa

questão tão complexa que é a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem, como uma ferramenta pedagógica, para melhor ajudar a promover a qualidade do ensino da escola atual.

Alguns aspectos chamaram atenção neste trabalho, como a ausência no discurso dos professores sobre a gestão da escola. Como os gestores das escolas encaram esse processo de inserção tecnológica? Se no período da pesquisa os professores tinham a opção de ir ou não ao laboratório de informática, como fica essa experiência com os alunos portando seus tablets dentro da sala de aula? Como a formação continuada pode contribuir para uma concepção de tecnologia mais ampla do que a verificada em nossa pesquisa, limitada a uma visão instrumental?

Considerando que a temática tratada não se esgota neste estudo, deixamos o convite para que seja analisada por outros pesquisadores interessados na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e das escolas.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, S. P. **Modernidade e formação de professores:** a prática dos multiplicadores dos núcleos de tecnologia educacional do Nordeste e a informática na educação. 2003. 284f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22052003-061449/> Acesso em junho de 2013.

ADACHI, T. **Comitê gestor da internet no Brasil (CGI.br):** uma evolução do sistema de informação nacional moldada socialmente. 2011. 192f. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-10102011-165732/>. Acesso em fevereiro de 2013.

AFONSO, C. A. Internet no Brasil – alguns dos desafios a enfrentar. **Informática Pública**, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002. Disponível em: http://www.ip.pbh.gov.br/ANO4_N2_PDF/ip0402afonso.pdf Acesso em: maio de 2013.

ALAVA, S. **Ciberespaço e formações abertas:** rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, M. E. B. de. Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. (Orgs.). **Integração das Tecnologias na Educação. Salto para o Futuro.** Brasília: MEC/SEED, 2005. Disponível em: http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto19.pdf Acesso em: junho de 2013.

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Notas para uma investigação) In: ZIZEK, S.(Org.). **Um mapa da ideologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996

ALVES, L. R.G. **Novas cartografias cognitivas:** uma análise do uso das tecnologias intelectuais por crianças da rede pública em Salvador, Bahia. 1998. 158f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1998. Disponível em http://www.lynn.pro.br/admin/files/lyn_artigo/1d82927c43.pdf. Acesso: junho de 2013.

ANDRÉ, M. E. D.A. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em aberto**, Brasília, v. 11, n.53. p.29-38 jan/mar, 1992. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GIxcO9kdT9AJ:emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/791/710+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: junho de 2013.

ANPEd – **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://www.ANPEd.org.br>. Acesso em abril de 2012.

BEHRENS, M. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J.; MASETTO, M. E BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16 ed. Campinas: Papirus, 2009.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Lingüísticas: o que falar quer dizer**. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 5 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação: Conversas com Pós-Graduandos**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. **Um computador por aluno. O projeto**. Disponível em <http://www.uca.gov.br>. Acesso em: novembro de 2012.

_____. **Diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

_____. **Inclusão Digital**. Disponível em <http://www.inclusaodigital.gov.br>. Acesso em: novembro de 2012.

_____. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://mec.gov.br>> Acesso em: abril de 2012.

BURITY, J. A. Teoria do discurso e análise do discurso: sobre política e método. In: Weber, S e Leithauser, T (Orgs.). **Métodos qualitativos nas ciências sociais e na prática social**. Recife: UFPE, 2000.

CARVALHO, O. B.M. **Jogar, encontrar os amigos ou espalhar o currículo por aí: uma etnografia na lan house e no telecentro**. 2010. 180f. Dissertação. (Mestrado em Comunicação) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. http://www.bdt.dndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4379. Acesso: junho de 2013.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2001.

COLL, C e MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e Comunicação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil**. São Paulo: 2009. Disponível em <<http://www.cgi.br/publicacoes/index.htm>>. Acesso em fevereiro de 2012.

CONTRERAS, J. **A autonomia da classe docente**. Porto: Porto Editora, 2004.

CORREA E CASTRO, M. **Leituras do ProInfo integrado na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro**. 34ª Reunião Anual da ANPEd: Caxambu, 2011.

COURTINE, J-J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

COUTINHO, A. C. J; FERREIRA, N.P. **Lacan: o grande freudiano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

DOR, J. **Introdução à Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ECCO, I. Educação neoliberal: uma experiência mercadológica. **Revista Ciências Humanas**, URI, v.6, n.7, 2005.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**. Porto Alegre. n.4, p. 41-61, 1991. Disponível: <http://pt.scribd.com/doc/26711228/A-ambiguedade-da-docencia-entre-o-profissionalismo-e-a-proletarizacao> Acesso: em junho de 2013.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente, In: NÓVOA, A. (Org). **Profissão Professor**. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

FERREIRA, M.C.L **Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000.

FINK, B. **O sujeito lacaniano: entre linguagem e gozo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FREITAS, M.T.A. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura. In: FREITAS, M.T.A (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.

_____. **Janela sobre a utopia: computador e Internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural**. 32ª Reunião Anual da ANPEd: Caxambu, 2009b.

FREUD, S. **Chistes e Sua Relação com o Inconsciente**. Edição Standard Brasileira vol. VIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**: o discurso na história da linguística. Campinas: Pontes, 2004.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GASPARINI, E. N. **Língua e Lalangue na análise do discurso de Michel Pêcheux**. 2010. 160f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000784368>. Acesso em junho de 2013.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2006.

GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S.; SCHONS, C. R. (Orgs.). **Discursos em rede**: práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço. Recife: Ed. Universitária - UFPE, 2011.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F. e HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3 ed. Campinas: Unicamp, 1997.

HOWARTH, D. **Discourse**. Buckingham: Open University, 2000.

INDURSKY, F. Formação Discursiva: esta noção ainda merece que lutemos por ela?. In: INDURSKY, F.; Ferreira, M.C.L. (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Clara Luz, 2007, v. 1, p. 163-172.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**, 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

JUNQUEIRA, E. S. **Como os alunos percebem as Tecnologias Digitais no laboratório da escola**: problemas de aprendizagem e os caminhos apontados pela teoria da prática. 32º Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2009.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 2 ed. Campinas: Papirus, 2007.

_____. **Novas Tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente.** Disponível em: www.ANPEd.org.br/rbe/rbedigital/rbde08/rbde08_07_vani_moreira_kenski.pdf. Acesso em fevereiro de 2012.

KUMAR, K. **Da sociedade industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LACAN, J. **Escritos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, J. **O saber do psicanalista.** Seminário Inédito, 1971-72.

LAUREANO, M.M.M. **A interpretação (revelar esconder sentidos): articulações entre análise do discurso e psicanálise lacaniana** 2008. 216f. Tese. (Doutorado em Ciências – área: Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-25082008-194600/pt-br.php>. Acesso: em junho de 2013.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno.** São Paulo: Ática, 1991.

LEITE, L S. (Coord.) **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LEMO, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** 3 ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007.

LEVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MALDIDIER, D. A inquietude do discurso. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Orgs.). **Legados de Michel Pêcheux: inéditos em Análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2011.

MARCOLA, V. **Como professores e alunos percebem as Tecnologias de Informação e Comunicação nos cursos de licenciatura.** 31º Reunião Anual da ANPEd: Caxambu, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 2003

MARIANI, Bethânia. **Sujeito e sentido: efeitos de linguagem.** Chile, 2006. Disponível em: http://www.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/libros/discurso_cambio/65Marian.pdf. Acesso em junho de 2013.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** São Paulo: Mandacaru, 1996.

MASETTO, M.T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J.; MASETTO, M. E BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16 ed. Campinas: Papirus, 2009.

MEHAN, H. **Microcomputers in classrooms: educational technology or social practice**. *Anthropology and Education Quarterly*, v. 20, n.1, mar. 1989.

MENDES, G.S.C.V. **As representações sociais da informática na educação: uma análise da formação continuada**. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2002.

MILNER, J. C. **O amor da língua**. Campinas: Editora Unicamp, 2012.

MINAYO & SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, 239-262, jul./set, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf> Acesso em: junho de 2013.

MINAYO, M. C S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7 ed. São Paulo: ABRASCO, 2000.

MORAES, M. C. **Informática Educativa no Brasil: Uma história vivida, algumas lições aprendidas**. Revista Brasileira de Informática na Educação. n. 1, 1997. Disponível em: <<http://rocha.ucpel.tche.br/RBIE/nr1-1997/mariacandida.html>> Acesso em: Março de 2012.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.; MASETTO, M. E BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16 ed. Campinas: Papirus, 2009.

MOREIRA, P. J. **Socialidade e Ciberespaço: lanhouses e suas implicações para a escola**. Dissertação. 2010. 142f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

MOREIRA, A. et al. A vida cotidiana e a docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 203-216, jul-dez. 2004.

NASIO, J-D. **5 Lições sobre a Teoria de Jaques Lacan**. Rio de janeiro: Zahar, 1993.

NEVES, J. P.; PINHEIRO, L. **A emergência do cyberbullying: uma primeira aproximação**. 6º Congresso SOPCOM Ibérico, 2009. Disponível em: http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/sopcom_iberico/sopcom_iberico09/paper/viewFile/279/254. Acesso em: Abril de 2012.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). **Profissão Professor**, 2ed. Porto: Porto Editora, 1999.

PASSOS, P.S. **Lan house na favela: cultura e práticas sociais em Acari e no Santa Marta**. 2013. 267f. Tese. (Doutorado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1473.pdf> Acesso em Junho de 2013.

ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**, 4 ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**, 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998

_____. **Discurso e leitura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O que é linguística?** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2009

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**, 9 ed. Campinas: Pontes, 2010.

PATTO, M. H. S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a Pesquisa em Educação. **Perspectivas**, São Paulo, n.16, 119-141p, São Paulo, 1993. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FjTDj4DIbtMJ:seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/download/775/636+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: junho de 2013.

PAULA, F. S. **Os gêneros discursivos sobre a Educação e a interpelação ideológica**. Dissertação. 131f. (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=155014. Acesso em junho de 2013.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**. 3 ed. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET F; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**, 3 ed. Campinas: Editora Unicamp, 1997a.

_____. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas (1975) In: GADET F; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**, 3 ed. Campinas: Editora Unicamp, 1997b.

_____. A análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET F; HAK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso**, 3 ed. Campinas: Editora Unicamp, 1997c.

_____. **O discurso: Estrutura ou acontecimento**, 5 ed. Campinas: Pontes, 2008.

PELLANDA, N.M.C. Técnica: para muito além do objeto. In: PELLANDA, Nize. M. C.; SCHLÜNZEN, Elisa. T.; SCHLÜNZEN, Klaus. S. J.(orgs.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PENIN, S. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PETARNELLA, L. **Sincretismo cultural e anacronismo escolar: o cotidiano de alunos e professores frente às TMDICS**. 31º Reunião Anual da ANPEd: Caxambu, 2008.

PORTO, T.M.E. **As mídias e os processos comunicacionais na formação docente na escola**. Sessão Especial. 25ºReunião Anual da ANPEd: Caxambu, 2003.

QUILES, C. N. S. **As salas de tecnologias educacionais: modos de "ensinar" e de "aprender" como traduções de cultura escolar**. 33º Reunião Anual da ANPEd: Caxambu, 2010.

SACRISTÁN, G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org). **Profissão Professor**, 2ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SAMPAIO, M.N.; LEITE, L.S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, E. T. **A formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GTs Formação de Professores e Educação e Comunicação da ANPEd– 2000 a 2008**. 32º Reunião Anual da ANPEd: Caxambu, 2009.

SARTORE A. R. **Trincheiras da Fala**. Revista Língua Portuguesa, edição especial, vol. II. São Paulo: Editora Segmento, pp. 54 - 61, 2009.

_____. **Escrita e angústia: investigação, sob perspectiva psicanalítica, do impedimento de escritura como fenômeno da ordem do sujeito do inconsciente**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **Leem ou não leem eis questão: as diferentes leituras dos universitários na sociedade digital**. **Revista Leitura e Prática** v.30. Campinas: Unicamp, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 1 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SFORNI, Marta S. de F. **Escola pública e feminização docente – faces do mesmo projeto**. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", 4, 1997, Campinas. Anais eletrônicos. Campinas: UNICAMP, 1997.p. 743-754. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/trab070.rtf. Acesso em junho de 2013.

SILVA, M. S. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

TAKAHASHI, T. (Org.) **Sociedade da informação no Brasil**: Livro Verde. Brasília, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, M. **Análise do Discurso e Psicanálise**: elementos para uma abordagem do sentido no discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em Educação. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

VALENTE, J. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005, p. 22-31.

_____(Org.) **Computadores e conhecimento**– repensando a educação. Campinas: UNICAMP–NIED, 1993. Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br>. Acesso em: fevereiro de 2012.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão digital**: a exclusão digital em debate. São Paulo: Ed. Senac, 2006.

WEISS, D.B. **Resenha: A língua inatingível**. Estação Científica, v. 1, 2005.

WILL, D. E. M. **Aprendendo a ser professor: relações entre contexto de trabalho e formação inicial**. 2004. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível: http://busca.unisul.br/pdf/89428_Daniela.pdf. Acesso em: junho de 2013.

APÊNDICES

Apêndice A

Nome:
Sexo:
Idade:
Escolaridade:
Tempo de atuação na docência:
Local(is) de trabalho:
Turno(s):
Turmas:

Apêndice B

1. Você possui computador em casa (CPU Monitor)?
 Sim.
 Não.
2. Você possui computador portátil (*notebook, netbook*)?
 Sim.
 Não.
3. Você possui outro dispositivo móvel com acesso à internet (tablet, celular)?
 Sim.
 Não.
4. Quais programas abaixo você utiliza?
 - a. Pacote da *Microsoft* (*Word, Power Point*)
 - b. Editores de vídeos (*Movie Maker, Adobe Premier*)
 - c. *Corel Draw*
 - d. Outros (especifique)_____
5. Você costuma levar computador ou *tablet* para o trabalho?
 Sim.
 Não.
6. Você utiliza redes sociais?
 Sim.
 Não.
7. Quantas horas em média você passa diante do computador diariamente?
 - a. Uma hora.
 - b. De duas a três horas.
 - c. De quatro a cinco horas.
 - d. Mais de seis horas por dia.

Apêndice C

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
1.	Como se deu a escolha para ser professor(a) de Língua Portuguesa?
2.	Conte como é um dia típico de aula?
3.	Que recursos da escola você mais utiliza?
4.	Você utiliza o laboratório do PROINFO?
5.	Como são as aulas no laboratório?
6.	Como os alunos reagem nessas aulas?
7.	Na sua vida pessoal, que tecnologias você usa e como?
8.	Você considera que a tecnologia mudou a sua vida? Em quê?
9.	Descreva como você imagina a escola em que você leciona daqui a 40 anos.

Apêndice D



Universidade Federal de Pernambuco

Centro Acadêmico do Agreste

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação, PPGEDUC, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Estou realizando uma pesquisa sobre processos educativos, e sua participação, respondendo a uma entrevista, contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Na publicação dos resultados sua identidade será mantida no mais **rigoroso sigilo**, bem como será omitida toda e qualquer informação que permita identificá-lo(a).

Com a sua concordância, a entrevista será gravada apenas com a finalidade de facilitar a transcrição, sendo o registro apagado imediatamente após ter sido transcrito.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa, aos procedimentos e à minha pessoa, poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Prof.^a Dr.^a (), através do fone () ou pelo email ()

Atenciosamente

Assinatura da mestranda

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome do participante

Assinatura do participante e data

Assinatura do participante