



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**  
**CÂMPUS DE CAMPO GRANDE**

**SOLANGE ALMEIDA DE MEDEIROS**

**OS MOVIMENTOS IDENTITÁRIOS DO PROFESSOR NA ERA DIGITAL E A  
REPRESENTAÇÃO DA INDISCIPLINA EM SEU DISCURSO**

**CAMPO GRANDE-MS**

**2015**

**SOLANGE ALMEIDA DE MEDEIROS**

**OS MOVIMENTOS IDENTITÁRIOS DO PROFESSOR NA ERA DIGITAL E A  
REPRESENTAÇÃO DA INDISCIPLINA EM SEU DISCURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (Área de concentração: Linguística e Semiótica) do Câmpus de Campo Grande da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Orientadora: **Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Vânia Maria Lescano Guerra**

**CAMPO GRANDE- MS**

**2015**

**OS MOVIMENTOS IDENTITÁRIOS DO PROFESSOR NA ERA DIGITAL E A  
REPRESENTAÇÃO DA INDISCIPLINA EM SEU DISCURSO**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Presidente e Orientadora: Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Vânia Maria Lescano Guerra**  
**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS**

---

**Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório**  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

**Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Nara Hiroko Takaki**  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**CAMPO GRANDE-MS**

**AGOSTO/2015**

*Dedico este trabalho ao meu pai, Sebastião Andrade de Medeiros, “in memoriam”, que me incentivou e me ensinou a buscar na educação a construção de uma vida melhor.*

## AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela concessão de minha bolsa de estudos, importante para que esta pesquisa fosse realizada.

À professora doutora Vânia Maria Lescano Guerra, pela orientação que possibilitou este percurso acadêmico.

Aos professores das escolas de Bonito-MS, participantes da pesquisa, pela confiança que depositaram em mim, ao falarem sobre sua profissão e suas crenças.

À Profa. Dra. Maria Emília Borges Daniel e ao Prof. Dr. Geraldo Vicente Martins: obrigada pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

Aos colegas do Programa do Mestrado em Letras de Três Lagoas, que compartilharam ideias e foram também companheiros de muitas horas.

Ao meu amigo, Alexandre Lobo, por ter me acompanhado durante as várias viagens que fizemos para Três Lagoas e para os eventos em outras cidades.

À Ana Carla que foi nossa secretária no Programa de Mestrado em Estudos de Linguagens, sempre muito paciente e atenciosa.

À minha mãe Senhorinha, pela compreensão da minha ausência em prol dos estudos.

Ao meu noivo Fábio, pelo incentivo, pelo carinho, pela paciência e pelo companheirismo durante todo o meu percurso de estudos, tornando-o menos solitário e angustiante.

*De perto ninguém é normal.*

(Caetano Veloso)

MEDEIROS, Solange Almeida de. *Os movimentos identitários do professor na era digital e a representação da indisciplina em seu discurso*. Campo Grande: Câmpus de Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015. 122f. (Dissertação de Mestrado)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo discutir a possível relação entre as novas tecnologias de informação e a indisciplina na escola, a partir de discursos de professores de Língua Portuguesa que atuam em escolas públicas de Bonito-MS, bem como analisar as representações da indisciplina, a construção identitária do sujeito professor e a concepção de novas tecnologias que permeiam esses discursos, tendo como base o arcabouço teórico da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, a partir de Pêcheux (1988), Foucault (1987), Coracini (2007), entre outros. A análise considera recortes que compõem o arquivo de pesquisa constituído por respostas de questionários aplicados aos seis professores participantes da pesquisa e visa a identificar, na materialidade linguística, a alteridade, o contato com o diferente, visando a relacionar os efeitos de sentido que incitam o surgimento desses discursos no cotidiano escolar e que estabelecem sua representação. Partimos do pressuposto de que a estrutura escolar, assim como o corpo docente não estão acompanhando as mudanças necessárias para atender aos alunos da atualidade e que o professor, que até então se via como o detentor do saber, entra em crise de identidade. Com isso, o método empregado em nossa pesquisa é o arqueogenealógico apresentado por Foucault, com o objetivo de apurar, no *corpus* de análise, o modo como aparecem os discursos dos professores em questão. Para isso, primeiro fizemos uma seleção dos recortes, em seguida, identificamos, na materialidade linguística, elementos que nos indicam a presença da “subjetividade” para estabelecer uma relação entre os efeitos de sentido que incitam esses discursos no ambiente escolar e que asseguram sua representação. Esta pesquisa está organizada em três capítulos: no primeiro, focalizamos uma rápida exposição sobre o histórico da AD e os principais conceitos que orientam e fundamentam nossas análises; no segundo, apresentamos as condições de produção dos discursos analisados, destacando o conceito de identidade pós-moderna, o contexto histórico e cultural dos sujeitos professores; no terceiro capítulo, apresentamos a análise, a discussão e a interpretação dos discursos dos professores, envolvendo reflexões sobre o contexto educacional e as representações presentes no discurso que contribuem para a construção identitária do professor. Nossas análises possibilitaram compreender que as novas tecnologias na escola e a indisciplina surgem no ambiente escolar cada vez com mais força e que o comportamento dos alunos é fortemente influenciado pela ideologia da globalização, que produz indivíduos cada vez mais imersos nos meios tecnológicos, modificando, dessa forma, o modo de agir, de ver, de perceber o mundo e, conseqüentemente, o modo de aprender as coisas. Concluímos que as relações de saber/poder, presentes nos discursos do sujeito professor, reforçam o discurso regulado pela globalização, que impõe a esse sujeito uma situação de incompletude, por “excluí-lo” pelos meios tecnológicos inseridos no ambiente escolar. O Estado, assim, promove um controle do poder sobre o saber do sujeito professor, ao impor determinadas políticas educacionais que devem ser seguidas.

**Palavras-chave:** identidade; indisciplina; novas tecnologias; globalização

MEDEIROS, Solange Almeida de. *The identity movements of teacher in the digital age and the representation of indiscipline in your speech*. Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015. 122f. (Master Dissertation)

## ABSTRACT

This research aims to discuss the possible relationship between new information technologies and indiscipline in school, from Portuguese teachers who work in public schools in Bonito-MS, as well as analyze the representations of indiscipline, the identity construction of the subject teacher and the idea of new technologies that permeate these discourses, based on the theoretical framework of Discourse Analysis (AD) of the French line, from Pechêux (1988), Foucault (1987), Coracini (2007) among others. The analysis considers clippings that make up the search file consists of survey responses applied to the six participating teachers and the research aims to identify the linguistic materiality, otherness, contact with the other, in order to relate the effects of meaning that incite emergence of these discourses in school and laying down their representation. We assume that the school structure, as well as the teachers, are not following the necessary changes to meet the current students and the teacher, who until then saw himself as the holder of knowledge, goes into identity crisis. So, the method employed in our research is the archaeological-genealogical presented by Foucault, in order to ascertain, in the search file, how the speeches of the teachers appears. For this, first we made a selection of clippings then identified in the materiality linguistic elements that indicate the presence of "subjectivity" to establish a relationship between the effects of meaning that incite these speeches in the school environment and to ensure their representation . This research is organized into three chapters: the first, we focus on a short presentation about the history of AD and the main concepts that guide and inform our analysis; in the second, we present the production conditions of the analyzed speeches, highlighting the concept of postmodern identity, historical and cultural context of the subject teachers; in the third chapter, we present the analysis, the discussion and the interpretation of the speeches of teachers, involving reflections about the educational context and the representations present in the discourse that contribute to identity construction of the teacher. Our analysis possible to understand how the new technologies in school and the indiscipline born in school increasingly with force that the behavior of students is strongly influenced by the ideology of globalization, that produces individuals immersed in media technology, modifying, so, their way of act, to see, to perceive the world and consequently how to learn things. We conclude that the knowledge/power relations, in the speeches of the subject teachers, reinforce the discourse regulated by globalization, that imposes a subject that the incompleteness situation, for "delete them" by technology media entered into the school environment. The state, so, promotes a power control about the knowledge of teacher, by imposing certain educational policies that must be followed.

Key words: Identity; indiscipline; new technologies; globalization



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>I SOBRE O DISCURSO.....</b>	<b>18</b>
1.1 A ANÁLISE DO DISCURSO (AD).....	18
1.1.1 Sujeito e interdiscurso.....	21
1.1.2 As relações de poder e saber.....	25
1.1.3 Concepções: ensino, (in)disciplina, professor, aluno e novas tecnologias.....	28
1.2 AS NOVAS TECNOLOGIAS E O NATIVO DIGITAL.....	31
1.3 A INDISCIPLINA ESCOLAR E A ERA DIGITAL.....	34
<b>II GLOBALIZAÇÃO: NOVAS TECNOLOGIAS, NOVAS IDENTIDADES.....</b>	<b>37</b>
2.1 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO(S) DISCURSO(S) DO PROFESSOR.....	37
2.1.1 A imagem do professor para a sociedade.....	40
2.2 EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO.....	50
2.2.1 Identidade na pós-modernidade.....	54
2.2.2 As novas tecnologias na escola: solução ou problema? .....	58
<b>III EFEITOS DE SENTIDOS ENTRE INTERLOCUTORES.....</b>	<b>60</b>
<b>3.1 O DISCURSO DO PROFESSOR E A SUA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NA ERA DIGITAL.....</b>	<b>60</b>
3.1.1 Discurso: a concepção do professor sobre as novas tecnologias na escola.....	61
3.1.2 Discurso: as representações de indisciplina para o professor.....	74
3.1.3 Discurso: a construção identitária do sujeito professor e a relação de saber/poder.....	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>108</b>
ANEXO A: Memorial Descritivo.....	109
ANEXO B: Questionário(s) .....	114

## INTRODUÇÃO

[...] Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (HALL, 2006, p. 13)

Esta pesquisa discute a possível relação entre as novas tecnologias de informação e a indisciplina na escola, a partir de discursos de professores de Língua Portuguesa, bem como analisa as representações de indisciplina, a construção identitária do sujeito professor e a concepção de novas tecnologias que permeiam esses discursos. Pretendemos, com isso, investigar os efeitos de sentidos do que seja a indisciplina presente nos discursos de professores de ensino básico e sua relação com a inserção das novas tecnologias no ambiente escolar.

Levando em consideração que o sujeito do século XXI faz uso das tecnologias de informação, que a compreensão dessas tecnologias se tornou uma exigência na sociedade e que a educação sofre a interpelação das novas tecnologias na prática docente, a pesquisa visa a analisar o discurso sobre a docência na atualidade. Trabalhos acadêmicos, de modo geral, têm como foco de investigação os benefícios das tecnologias na educação, desconsiderando o discurso do professor e sua posição nessa nova era. Nesse sentido, o presente trabalho tem, como objeto de análise, questionários respondidos por professores de escolas da rede pública de ensino. Seus discursos são analisados na perspectiva da AD de linha francesa, numa visão transdisciplinar de pesquisa, em que aliamos a metodologia foucaultiana de análise à arqueogenealogia.

Temos como objetivo geral estudar a construção identitária do sujeito professor de Língua Portuguesa que atua efetivamente em sala de aula, no momento sócio-histórico da inserção do cenário tecnológico na prática docente. Os professores pesquisados atuam em escolas públicas no município de Bonito-MS. Assim, em relação aos discursos dos professores produzidos a partir das respostas do questionário aplicado, analisamos essa conjuntura sócio-histórica do acontecimento, bem como o lugar de onde falam esses sujeitos e quais representações carregam.

Nesse contexto discursivo, visamos a comprovar a hipótese de que a estrutura escolar, assim como o corpo docente, não está acompanhando as mudanças necessárias para atender aos alunos da atualidade e que o professor, que até então se via como o detentor do saber, entra em crise de identidade.

Propomos refletir, da perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa (AD), sobre a indisciplina a partir da sua relação com o poder e a construção identitária do sujeito professor na era digital, o que implica considerarmos o sujeito como histórico e sempre em processo de constituição.

A AD possibilita uma interligação com outras disciplinas das ciências humanas, o que favorece profundas reflexões teóricas sobre a linguagem e o sujeito. E permite identificar as construções ideológicas presentes nos discursos materializados em textos, permitindo, portanto, a proposta de investigação sobre a linguagem por meio da aplicação de questionários. Para Oliveira (2010, p.180), as perguntas traduzem o desejo de intelectualizar a problemática que elas levantam para perceber de modo conceitual o objeto questionado. “E, na resposta, quem perguntou pretende fazer do objeto analisado um objeto de conhecimento, um objeto cultural”. Com isso, por meio das perguntas, escutamos a voz do outro através das respostas e, assim, convertemos essas indagações em pesquisa.

Nosso foco, ancorado nas contribuições da AD acerca das noções de formação discursiva e de sujeito, procura compreender como ocorre a construção identitária dos professores que lecionam Língua Portuguesa em classes do sexto ao nono ano do ensino fundamental em escolas públicas no município de Bonito – MS. Essas escolas se encontram num momento de “renovação” com a entrada dos computadores e outros materiais tecnológicos na sala de aula. E é dada ao professor a missão de inserir esses meios tecnológicos de forma produtiva em suas aulas.

Desse modo, analisamos e interpretamos os lapsos, as falhas, os silenciamentos, os sinais gráficos, enfim: as marcas que constituem a materialidade de escrita textual, espaço onde o sujeito significa.

Pautamo-nos no princípio de que os professores são marcados como sujeitos sem “voz” na sua relação com o discurso institucional do Estado, no interior das relações de saber/poder que vivenciam – consequência da imposição do poder do Estado em seu ambiente de trabalho. Consideramos essa questão de fundamental importância política e social, pois permite deslocar a imagem do professor, problematizando a sua identidade.

Identidade essa que, em pleno século XXI, encontra-se em conflito em face da inserção das novas tecnologias na escola. Acreditamos também que este estudo contribui para a compreensão, em alguma medida, da maneira pela qual a educação pública está se “reconfigurando”, nesse momento histórico da cibercultura, que propõe um novo espaço de informação, sociabilidade e conhecimento na escola.

O tema da pesquisa foi consequência de uma experiência de três anos lecionando<sup>1</sup> Língua Inglesa em escolas públicas no município de Bonito-MS. A escolha do tema para esta pesquisa aconteceu a partir de uma inquietação, ao conversar com os professores sobre a utilização das tecnologias na sala de aula. Nessas conversas, alguns professores reclamavam sobre a imposição do uso dos meios tecnológicos na escola, enquanto outros elogiavam a atitude do Estado em inserir esses aparelhos na escola. Mas, na prática, em geral, podemos verificar que o uso dos aparelhos nunca atendia as expectativas, nem do professor, nem dos alunos. Uma das razões dessa insatisfação era o modo como os aparelhos eram utilizados em sala de aula, pois os professores sentiam dificuldades em desenvolver as aulas utilizando os aparelhos. Com isso, os alunos se sentiam desmotivados e desinteressados durante as aulas.

Estudar o processo de construção da identidade do sujeito professor se configura, então, como uma possibilidade de problematizar as representações desses sujeitos, através das regularidades na escrita, que nos permitem analisar as imagens que o professor tem de si, da escola e dos alunos.

Para tanto, utilizamos o método arqueogenealógico de Foucault, para investigar, no *corpus*, como surgem os discursos dos sujeitos em questão. *O corpus* é constituído de recortes enumerados conforme os objetivos da pesquisa. Logo após, identificamos, na materialidade linguística, a alteridade, o contato com o diferente, visando a relacionar os efeitos de sentido que incitam o surgimento desses discursos no cotidiano escolar e que estabelecem sua representação.

O arquivo de pesquisa é composto por respostas de questionários aplicados no mês de junho de 2014. Todos os professores de Língua Portuguesa foram convidados para participar da pesquisa. Optamos por professores de língua materna, uma vez que precisávamos delimitar critérios para a obtenção dos discursos, por isso, elegemos seis professores com formação na área de Letras e que lecionam para turmas de sexto ao

---

<sup>1</sup>Atuei como professora de Língua Inglesa nos anos iniciais até o nono ano do ensino fundamental em escolas públicas e privadas no município de Bonito-MS, durante o período de 2011 a 2013, convivendo, assim, com os professores de Língua Portuguesa que nos auxiliaram na realização desta pesquisa.

nono ano do ensino fundamental. Os questionários não possuem nenhuma identificação nominal do sujeito. Por uma questão ética, optamos por não identificá-lo.

Para obtermos os discursos, aplicamos dois questionários: O primeiro foi composto por seis perguntas relativas ao trabalho docente, com a intenção de instigar os professores a falarem sobre a indisciplina escolar e as novas tecnologias na escola. As perguntas foram: “O que você pensa sobre o trabalho docente na atualidade?”; “Em sua opinião, o que precisamos fazer para melhorar o trabalho docente?”; “Para você, o que é mais importante no processo de ensino?”; “Diga o que pensa sobre o professor do século XXI”; “O que você pensa sobre a estrutura da instituição escolar da atualidade?” Por fim, deixamos um espaço para que o professor pudesse escrever sobre alguma questão que ele considerasse importante e que não tivesse sido contemplada pelas perguntas anteriores.

Nas respostas do primeiro questionário, os professores responderam sobre o trabalho docente de modo geral. No segundo questionário, composto por duas perguntas, fizemos questionamentos mais diretos sobre o tema que desejávamos abordar. As perguntas foram: “Você acredita que os seus alunos são indisciplinados?”; “As novas tecnologias contribuem para a indisciplina escolar?”. A partir das respostas, obtivemos os discursos para compor o *corpus* de análise. Como critérios de seleção para compor o *corpus* de análise, de todos os recortes, foram considerados os discursos que contemplavam os objetivos propostos para a pesquisa.

No momento de coleta de dados para a pesquisa, foram feitas visitas às escolas de Bonito para conversar com os professores e convidá-los para responder aos questionários. Convidamos todos os professores de Língua Portuguesa, mas verificamos que alguns não se manifestaram, mesmo não sendo obrigatória a identificação nominal dos participantes no questionário.

Ao refletir sobre a recepção que tivemos na escola, procuramos entender essa falta de interesse do professor em participar da pesquisa como uma forma de manifestar resistência, uma vez que, dos dez questionários entregues para os professores, apenas seis foram respondidos e devolvidos como combinado. Alguns não quiseram ou não demonstraram grande interesse em participar da pesquisa, alegando sempre a falta de tempo e dizendo que o trabalho docente estava muito burocrático e, por isso, não teriam possibilidade de preencher um questionário (com oito perguntas!). Para nós, ancorados nos conceitos foucaultianos (1996), é possível dizer que o silêncio do professor é uma

forma de discurso. Ele é uma forma de expressão que revela uma gama de sentidos. Pudemos verificar em nossas análises que um dos sentidos do silenciamento dos professores é a tentativa de ocultar um descontentamento com a situação profissional em que eles se encontram. O que resulta num efeito de sentido em que silêncio funciona como uma forma de fuga, dessa forma, através do silêncio o sujeito significa.

Pensando na questão da recepção que nossa pesquisa teve no ambiente escolar, ambiente esse que foi cenário de uma experiência de três anos lecionando Língua Inglesa, tendo a convivência diária com os mesmos professores que abordamos para participar da pesquisa, é considerável refletir sobre o conceito da hospitalidade. De acordo com Ortega (2002), constituir um pacto de hospitalidade, impor condições à hospitalidade é uma forma de assimilar o outro, suprimindo a sua singularidade, a sua alteridade. Contudo, o outro pode arruinar meu espaço, questionar minha identidade, impor sua cultura ou sua língua.

Dessa forma, talvez o professor acredite que as reflexões advindas da nossa pesquisa, nosso texto, possam, de alguma forma significar um tipo de ameaça, de algo que pode arruinar ou questionar sua identidade ou sua imagem e, por isso, prefira se silenciar, manifestando, dessa forma, uma resistência. Uma resistência, no sentido foucaultiano da palavra: “Foucault define sua concepção das relações de poder como ‘móveis, reversíveis e instáveis’, nas quais um elemento de resistência lhes é imanente” (ORTEGA, 1999, p.33).

Toda relação é de poder, toda relação envolve o poder; o relacionamento que temos com o professor não é diferente. Não há dominante, nem dominado: o que existe são relações de poder que acabam revelando pontos de resistência. Foucault (*apud* Ortega, 1999, p.34) diz que ““não existe nenhum ponto de resistência ao poder político mais útil e com mais prioridade que o consistente numa relação consigo”, com isso, o cuidado de si aparece como uma “conversão do poder”, uma forma de manter o poder sob controle. Seria, então, o silêncio do professor uma forma de resistência e de manter sob controle o poder?

Essa questão impulsiona-nos a pensar, ainda, que, na verdade, o professor tem vergonha ou medo de falar sobre sua realidade, porque falar sobre isso o incomoda e esse seria o motivo de sua resistência e de seu silenciamento. De acordo com Orlandi (1993, p.70), “o silêncio não é o vazio, o sem sentido; ao contrário, ele é o indício de uma totalidade significativa que nos leva à compreensão do ‘vazio’ da linguagem como

um horizonte e não uma falta.”. Além disso, mesmo que não se consiga identificar com toda certeza qual o motivo do professor não querer participar da pesquisa, seu silêncio diz algo, seu silêncio já significa. E nos dá margem a reflexões e questionamentos.

Refletindo, ainda, sobre a perspectiva da hospitalidade, seríamos nós vistos pelo professor como um estrangeiro em seu ambiente de trabalho? Segundo Derrida (*apud* Coracini, 2007, p. 111), “o estrangeiro ‘é aquele que, fazendo a primeira pergunta, me põe em questão’, me questiona, questiona meus valores, meus hábitos, minhas crenças; e porque me questiona me perturba...”. Assim sendo, ao fazer o professor pensar sobre sua realidade e sobre si, o perturbamos e isso já significa algo. E isso nos faz pensar: por que é tão difícil para o professor falar sobre seu trabalho?

Ancorados nessas e em outras reflexões, buscamos “escavar” o possível para obtermos contribuições que se somam e dão suporte às afirmações apresentadas no trabalho, sendo motivados principalmente pelos discursos, por vezes controversos, dos professores sobre a inserção das novas tecnologias no ambiente escolar e o comportamento considerado indisciplinado dos alunos.

Corroborando nosso objeto de pesquisa e nossa hipótese de trabalho, elencamos alguns trabalhos, a partir de alguns estudiosos das Ciências Humanas, sobre o tema que propomos abordar aqui.

A indisciplina é um fenômeno complexo e vem atraindo pesquisadores de várias áreas do conhecimento desde muito tempo, o que contribui significativamente para a análise e a compreensão desse fenômeno. Um dos pesquisadores do assunto é o Doutor em Psicologia Escolar, Júlio Groppa Aquino, que atua na Universidade de São Paulo. Seu livro *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* reúne trabalhos de diferentes pesquisadores, que se dedicam a estudar a indisciplina a partir de diferentes enfoques teóricos. É uma obra que amplia nosso olhar sobre o tema.

Outro importante estudioso é o Doutor em Educação Joe Garcia, que tem várias publicações sobre o tema, dentre as quais o artigo “Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola”. Este texto nos dá uma nova percepção sobre a indisciplina escolar, pois, ao relacionar violência, mídia e escola, Garcia nos apresenta as muitas variáveis que causam o fenômeno da indisciplina escolar.

Marlene Guirado, psicóloga e professora da USP, também trata da indisciplina em seu texto “Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder”, traçando interfaces entre a psicologia e a psicanálise, com o pensamento do importante

filósofo Michel Foucault. A contribuição de Foucault para nossa pesquisa é enorme, pois, em *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (1987), o autor mostra o quanto as relações são permeadas pelo poder e como surge, no ambiente social, um poder disciplinar que tem por objetivo manter os corpos dóceis e obedientes. O poder disciplinar atua, acima de tudo, com dispositivos de ordem dentro do ambiente escolar.

A leitura e o estudo desses textos nos trouxeram uma grande contribuição para a compreensão sobre a indisciplina, sobretudo no que diz respeito às relações entre a família, o Estado e a sociedade em geral, com as ideologias que invadem esses espaços e influenciam o modo de ver e perceber dos indivíduos.

Assinalamos, por fim, que o relato da pesquisa é estruturado em três capítulos.

No Capítulo I, “Sobre o discurso”, temos como foco uma rápida exposição sobre o histórico da AD. Abordamos o conceito de discurso tendo em vista que ele é o lugar onde se concretizam as relações de poder e se materializam as ideologias num dado momento histórico; no caso, o discurso do professor sobre a indisciplina no momento de inserção das novas tecnologias no ambiente escolar. Trazemos também reflexões sobre a concepção de sujeito na AD para interpretar como as novas tecnologias incluídas no trabalho docente interferem na construção da identidade do sujeito professor. Promovemos, ainda, uma discussão sobre o surgimento das novas tecnologias, momento chamado de “era digital”, e quais seus efeitos de sentido na identidade do professor.

No Capítulo II, “Globalização: novas tecnologias, novas identidades”, apresentamos as condições de produção dos discursos analisados, destacando o conceito de identidade pós-moderna, o contexto histórico e cultural dos sujeitos professores. Trazemos dados relevantes sobre a relação do professor com as novas tecnologias no trabalho docente, o discurso oficial sobre a formação docente para o uso das tecnologias na escola e ainda discutimos os efeitos da ideologia da globalização no ambiente escolar. Abordar tais assuntos nos dá margem reflexões sobre as relações de poder que permeiam os discursos dos professores.

No Capítulo III, “Efeitos de sentidos entre interlocutores”, trazemos reflexões sobre o contexto educacional e sobre representações presentes no discurso que contribuem para a construção identitária do professor. Nessa etapa, dividimos os discursos em três tópicos: no primeiro, discutimos as concepções do professor sobre as novas tecnologias na escola, a imagem que o sujeito professor tem de si, do outro e do referente acerca do qual se pronuncia; no segundo, é analisada a concepção de aluno



indisciplinado para o professor; e, por fim, analisamos os discursos visando a verificar a construção identitária dos sujeitos professores e as relações de poder/saber que permeiam esses discursos.

Acreditamos que, com essa organização da pesquisa, temos condições para analisar a discursividade sobre o professor, sobre o momento histórico vivido por ele, que permite práticas discursivas no momento da constituição desse discurso. Também é possível refletir sobre sua inscrição na sociedade e sobre a presença de ideologias no discurso pedagógico. Temos a convicção de poder contribuir não com uma conclusão, fechada e pronta mas intentamos motivar novas discussões, uma vez que novos incômodos relacionados ao trabalho docente surgirão a partir de nossas reflexões.

Uma vez introduzido nosso objeto de estudo, passamos ao Capítulo I, em que tratamos do discurso, mais especificamente sobre o arcabouço teórico da Análise do Discurso de origem francesa (AD), e sobre sua visão transdisciplinar que dialoga com autores das Ciências Humanas e Sociais a fim de jogar luzes ao processo analítico discursivo empreendido nesta pesquisa.

## CAPÍTULO I

### SOBRE O DISCURSO

A descrição do acontecimento do discurso coloca uma outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar? (FOUCAULT, 1987, p.30)

#### 1.1 A Análise do Discurso (AD)

Com a proposta de estudar a construção identitária do sujeito professor no exercício do magistério, por meio de respostas de questionários, compreendemos o sujeito como atravessado por várias formações discursivas, que se entrelaçam e se realizam pela língua, materializando-se no discurso. As formações discursivas se concretizam na materialidade linguística, no discurso e, por isso, temos a possibilidade de questionar o dizer. Em nossa pesquisa, questionamos como o sujeito se constitui pelo discurso, perpassado por sentidos que a memória ressignifica a todo o momento. Memória que sofre interpelação do ambiente social e das transformações tecnológicas consequentes da pós-modernidade.

Nesse sentido, apontamos como surgiu a teoria que dá suporte ao processo analítico. Para Orlandi (2001), a AD não é uma metodologia, é uma disciplina de interpretação, que considera o modo de funcionamento linguístico-textual dos discursos e os vários modos do exercício da língua num determinado contexto histórico-social de produção. A Análise do Discurso surgiu na França, na década de 1960, a partir de contribuições do campo da Linguística, da Psicanálise e do Marxismo:

1 – Da Linguística, com a releitura que Pêcheux realizou das obras de Ferdinand de Saussure, considerando o sujeito não apenas constituído pela estrutura da língua, mas também pelo discurso.

2 – Da Psicanálise, com a releitura que Lacan fez de Freud. A psicanálise lacaniana compreendia que o discurso sempre viria atravessado pelo discurso do outro, do inconsciente. Assim, contribuiu para a AD com uma teoria de sujeito que produz textos através de um trabalho ideológico não-consciente.

3 – Do Marxismo, com a releitura de Marx feita por Althusser, indicando que a função dos “Aparelhos Ideológicos do Estado” não é somente a de “controlar” a luta de classes, mas que, a partir deles, existe uma dispersão de discursos movidos por razões ideológicas. Althusser “apresentou os fundamentos reais de uma teoria não-subjetivista do sujeito, como teoria das condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção: a relação entre inconsciente (no sentido freudiano) e ideologia (no sentido marxista)” (PÊCHEUX, 2009).

Esses três domínios disciplinares fornecem à AD a possibilidade de criar uma teoria que concebe o sujeito como ideológico, assujeitado (isto é, um sujeito que não é livre e não está na origem do seu discurso) e como um sujeito que tem o seu lugar na História. Por seu percurso teórico e de discussões ao longo das décadas, a AD de linha francesa divide-se em três fases: na primeira fase, Pêcheux propõe uma análise automática do discurso (AAD-1969), em que as análises eram feitas por um procedimento em etapas, com ordem fixa, e o sujeito era considerado “assujeitado” a uma única ideologia e atravessado pelo inconsciente, tendo a ilusão de ser a fonte do dizer. Tem-se, nessa fase, a noção de “máquina discursiva”: uma estrutura responsável por um processo discursivo a partir de um conjunto de argumentos responsáveis pelas proposições que delimitam um discurso. Assim, cada processo discursivo é gerado por uma máquina discursiva que é idêntica e fechada em si mesma.

Na segunda fase da AD, a noção de máquina discursiva começa a explodir. Nesse segundo momento, a partir de contribuições de Michel Foucault, que apresenta a noção de formação discursiva, como uma “dispersão de enunciados”; e a noção do “interdiscurso”, a existência e o entrelaçamento de vários discursos. Para Foucault, não existe um discurso uniforme, oriundo de uma só fonte, já que o sujeito discursivo é uma função e que o indivíduo pode assumir, simultaneamente, mais de uma função social. Com isso, os procedimentos de análise continuam os mesmos, mas a constituição do *corpus* de análise se modifica.

Na terceira fase, ocorre a “desconstrução das maquinarias discursivas”. Pêcheux apresenta várias interrogações sobre a AD. A noção de enunciação começa a ser introduzida e a reflexão sobre a heterogeneidade enunciativa leva à discussão sobre o discurso-outro, pois se passa a considerar que o sujeito não é interpelado por apenas uma ideologia, mas sim por várias. Dessa forma, a alteridade é levada em consideração e o sujeito é tido como incompleto, clivado, atravessado tanto pelo inconsciente quanto

pelo contexto sócio-histórico em que está inserido. De acordo com Pêcheux (1997, p.316) “O desenvolvimento atual de numerosas pesquisas sobre os encadeamentos intradiscursivos — ‘interfrásticos’ — permite à AD-3 abordar o estudo da *construção* dos objetos discursivos e dos acontecimentos, e também dos ‘pontos de vista’ e ‘lugares enunciativos no fio intradiscursivo’”. Vários foram os conceitos acrescentados e reformulados e que abriram espaço para que a formulação teórica da AD continuasse após a morte de Pêcheux.

A noção de formação discursiva é básica na AD, pois permite compreender o processo de produção de sentidos e sua relação com a ideologia, o que abre a possibilidade de o analista estabelecer regularidades no funcionamento do discurso. Não se trata de neutralizar o discurso, e sim, mantê-lo em sua consistência, fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria (FOUCAULT, 1987).

Essa complexidade do discurso esconde um conjunto de regras que permite formá-lo e constituí-lo sob uma determinada condição de aparecimento na história. O sujeito imagina que o discurso seja seu, enquanto que, na verdade, seu discurso é controlado, selecionado, organizado e distribuído segundo as regras que sua posição sócio-histórica lhe permite. O sujeito se sente coagido, em alguns momentos, a dizer e, em outros, a se calar, silenciar, aspecto esse muito importante no estudo sobre a constituição identitária do sujeito. Esse sentimento de coerção está relacionado com as relações de poder definidas institucionalmente e que são permeadas pelo discurso. Seja de forma direta ou indireta, o poder é exercido e reproduzido nos e pelos discursos. As relações de poder se manifestam em composições escritas e faladas das instituições, como é o caso das instituições de ensino, como a “Escola”. E é a “Escola” o lugar de onde falam os sujeitos cujos dizeres constituem os recortes desta pesquisa.

Ao propormos estudar a construção identitária do sujeito professor de Língua Portuguesa, buscamos problematizar relações de saber/poder, a partir de questionamentos sobre como esses sujeitos se veem nesse momento sócio-histórico da inserção do cenário tecnológico no ambiente escolar e que sentidos se movem pelo discurso ao delinarem suas identidades no contexto do século XXI.

Nessa direção, empregamos o conceito de formação discursiva de acordo com Foucault (1987):

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os

objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*. (FOUCAULT, 1987, p. 43).

Sendo assim, por meio da análise discursiva, trazemos algumas das bases ideológicas que marcam a construção identitária desse sujeito e que precisam ser confirmadas por meio dos enunciados.

### **1.1.1 Sujeito e interdiscurso**

Tendo em vista o sujeito pela perspectiva da AD, é possível dizer que sempre existiram as relações de saber e de poder, presentes na ordem do discurso no ato da enunciação, um poder que circula em rede, da qual todos os indivíduos fazem parte. Dessa forma, qualquer um pode estar em posição de ser submetido pelo poder, mas também de exercê-lo (FOUCAULT, 1997). E dessa relação de poder surgem os efeitos de verdade que culminam em discursos que funcionam como norma na sociedade. Esses efeitos de verdade produzidos pelo poder estão presentes, como veremos, nos discursos dos professores.

Levantaremos, neste momento, reflexões sobre o sujeito para interpretar as possibilidades que o discurso do professor, no contexto da era digital, nos dá para compreender a construção da identidade do sujeito.

A era digital, também chamada cibercultura, é o momento de transformação dos novos aparatos de informação em recursos de uso ordinário por parte das pessoas e instituições. De acordo com Rüdiger (2011), durante a segunda metade do século XX, a sociedade entrou num novo ciclo de desenvolvimento tecnológico. O surgimento da expressão cibercultura situa-se nesse contexto para dar conta dos fenômenos que nascem à volta das novíssimas tecnologias e formas de comunicação: redes sociais, portais, blogs, videojogos, chats, sites de todo tipo, sistemas de trocas de mensagens, comércio eletrônico, programas de televisão e rádio interativos (via internet).

Nesse contexto histórico, estão presentes as interpretações dos sujeitos professores, as quais trazemos para nossa pesquisa por meio da exploração do “arquivo” proposta por Foucault. Para Foucault (1987), o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história e uma história específica. A historicidade define-se como o conjunto das regras que caracterizam uma prática discursiva. São essas regras que

determinam que tal discurso, em um momento dado, possa acolher e utilizar ou, ao contrário, excluir, esquecer ou desconhecer, esta ou aquela estrutura, revelando, dessa forma, uma regularidade específica no discurso. Os enunciados são caracterizados por diferentes tipos de positividade e por formações discursivas distintas. Com isso, temos, no interior das práticas discursivas, sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos (que têm suas condições e seu domínio de aparecimento) e coisas (compreendendo sua possibilidade e seu campo de utilização). São esses sistemas de enunciados que Foucault (1987) propõe chamar de *arquivo*.

Para alcançar o que propomos, é necessário considerar o discurso do sujeito como pós-moderno, visto que, no cenário da globalização, no século XXI, a identidade desse sujeito sofre um impacto devido ao processo de mudança que ocorre na modernidade tardia. A sociedade se encontra numa mudança constante, acelerada e permanente, e consequentemente as práticas sociais são constantemente modificadas. Com isso, a sociedade produz uma pluralidade de identidades para os indivíduos. Para Bauman (2005), a globalização trouxe mudanças radicais e irreversíveis às pessoas. O sociólogo utiliza a expressão era “líquido-moderna” para a sociedade em que é preciso atender às exigências de leis do mercado de consumo, já que o *status* gera poder, mas os que não podem participar desse jogo tornam-se excluídos. As forças da globalização fazem com que as identidades sociais, culturais, profissionais passem por um processo intensivo de transformação fazendo com que não exista mais uma identidade estável, segura e confiável. Agora, a identidade, na modernidade líquida, é reconstruída e moldada, infindáveis vezes. Desse modo, os sujeitos pós-modernos vivem numa busca incessante por um sentimento de completude, de pertença.

A globalização acaba por fragmentar e deslocar a identidade do sujeito, que muda de acordo com o modo como ele é interpelado ou representado. De acordo com Hall (2006):

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2006, p.7)

Acreditamos que o sujeito professor sofre uma “crise de identidade” que pode

ser conferida na materialidade linguística de seus discursos. A crise de identidade diz respeito à utilização de concepções e métodos que não são adequados ao atual momento histórico social, uma vez que a identidade do sujeito é formada e modificada em um diálogo contínuo com o mundo cultural exterior e as identidades que esse mundo oferece. A ideia de uma única identidade é uma ilusão, “uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu” (HALL, 2006, p.13). A crise está no fato de que a complexidade da vida atual leva a contradições entre as identidades dos sujeitos. O sujeito tem sua identidade transformada pelo modo como é interpelado pelo sistema que o rodeia, pelas várias ideologias que perpassam os discursos produzidos nesse contexto e que o sujeito inconscientemente acaba por reproduzir em seu discurso.

Seu discurso é produzido conforme as condições que lhes são dadas; portanto, o sujeito não pode ser o “autor” de sua história, de seu discurso, uma vez que age baseado nas condições históricas que foram criadas por outros. Ao enunciar, o sujeito ativa uma imensa série de significados que já existem e que não são fixos, assim como sua identidade não é estável. Porém, ele acredita ser racional e provido de uma identidade fixa e unificada, quando, na verdade, é constituída pelo olhar do outro. É no interior das relações sociais que sua identidade é formada através de um processo inconsciente, que está sempre em movimento, sempre incompleto, sempre “em processo”.

Orlandi (2005, p. 46) afirma que “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”, o que significa que a ideologia constitui o sujeito e que o sentido do seu discurso só existe por conta da relação existente entre a ideologia, a história e a língua. É na materialidade linguística que a posição socioideológica do sujeito se expressa, é por meio da língua que o discurso passa a ter existência material. As escolhas lexicais e o modo como o sujeito usa esses itens revelam a presença de ideologias, revelando também a presença de vários discursos diferentes no interior de seu discurso. Esses diferentes discursos são chamados pela AD de interdiscurso.

Isso posto, os discursos dos professores que iremos analisar são produzidos no contexto da globalização, mais especificamente na era digital ou da cibercultura. E por meio da materialidade linguística é possível verificarmos quais as ideologias, as diferentes formações discursivas que estão presentes e como sua identidade é representada em seu dizer. Podemos observar como a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída na sociedade por meio de procedimentos que têm

como exercício evitar seus poderes, seus perigos e dominar seu acontecimento (FOUCAULT, 1996).

Assim, os discursos aqui analisados trazem questões de saber e de poder, à medida que neles se inscrevem marcas do “poder disciplinar”. Para Foucault (1987), o poder não é uma coisa ou algo unitário e global, mas é uma prática social e, como tal, é constituída historicamente. De acordo com o filósofo, o “poder disciplinar” é um tipo de poder que está preocupado em regular, em vigiar a população, o indivíduo e o corpo. Esse poder se localiza nas instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX e que disciplinam as populações modernas. Entre essas instituições, está a escola.

O objetivo do “poder disciplinar” é manter as atividades, o trabalho, os prazeres do indivíduo, sua saúde física e moral e suas práticas sob controle e disciplina, com base no poder do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento dado pelas “disciplinas” das Ciências Sociais. Esse poder envolve técnicas que aplicam o poder e o saber de forma que individualizam o sujeito e tomam o seu corpo intensamente. Quanto mais organizada a natureza da instituição, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito.

Considerando o sujeito conforme a AD propõe e apoiando-se nas contribuições de Foucault, podemos afirmar que o discurso do sujeito professor está perpassado por ideologias que o constituem. Esse discurso está envolto por relações de poder e saber, e conseqüentemente, pelo “poder disciplinar”, uma vez que o professor atua no ambiente escolar. Com isso, o professor acredita estar disciplinando os corpos dóceis (alunos) por meio de seu discurso, quando, na verdade, ele próprio sente as restrições como naturais e não percebe que é também regulado e controlado por um sistema que opera com técnicas disciplinares.

Fiorin (2002) afirma que as diferentes vozes que estão presentes no enunciado do discurso constituem a heterogeneidade, que se caracteriza como um espaço de conflito em que as vozes discordantes e concordantes constituem-se. Todo texto é atravessado por diferentes formações discursivas, sendo afetado por diferentes posições do sujeito em sua relação com a ideologia. Dessa forma, o discurso é constituído numa relação conflituosa, heterogênea, e que lida com outros discursos ao mesmo tempo. É o discurso o lugar onde a língua e a ideologia se encontram e, a partir desse encontro, o sujeito pensa que diz, enquanto, na realidade, ele não é dono do seu dizer. “Assim como, parafraseando a Psicanálise, se pode considerar que o inconsciente se estrutura como



uma linguagem, na Análise de Discurso, consideramos que a ideologia se materializa na linguagem.” (ORLANDI, 2005, p.96). Com isso, o discurso é a materialidade da ideologia que se manifesta a partir das formações discursivas, que, por sua vez, são formadas por diferentes discursos chamados de interdiscurso (um entrelaçamento de vários discursos oriundos de diferentes momentos da história e de lugares sociais distintos).

A presença do interdiscurso é a manifestação de uma memória discursiva, que está presente no dizer ou no silenciamento. Conforme Orlandi:

A memória tem suas características quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pre-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 2005, p. 31).

Passemos, agora, a refletir sobre as relações de saber/poder que condicionam os discursos dos sujeitos.

### **1.1.2 As relações de poder e saber**

O sujeito, ao enunciar seu discurso, tem a ilusão de verdade, de completude. Ele não percebe o quanto é interpelado pelas ideologias que o perpassam e pelos mecanismos de saber e poder com que elas operam. De acordo com Foucault (1988, p.111), “é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber. E, por essa mesma razão, deve-se conceber o discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme, nem estável”. O discurso, portanto, veicula e produz poder, e este por sua vez produz saber. Ambos se implicam um ao outro: não existe relação de poder sem uma constituição do saber, nem de saber sem que se suponham relações de poder. Todo exercício do poder é também um lugar de formação do saber; por isso, é importante entendermos essa relação existente entre o poder e o saber, uma vez que a instituição escolar é um lugar de ensino, produção e transmissão de saber. É nesse espaço que se encontram os sujeitos aqui pesquisados.

Dessa forma, ter conhecimento é ter poder. Do sujeito que possui saber, o poder se produz e é por meio da manipulação do conhecimento que se torna possível o controle de uns indivíduos sobre outros. O poder é exercido nas práticas sociais (dispositivo) onde se dá a constituição de um saber e, ao dispositivo do poder, é atribuído um caráter de naturalidade.

De acordo com Foucault (1987), nós estamos envoltos numa rede de relações de poder. E, dessa forma, micropoderes perpassam toda a sociedade, o que resulta numa modificação no comportamento dos indivíduos. O filósofo faz um estudo sobre as diferentes transformações do poder pelas quais a sociedade passou. Para ele, historicamente, existem três tipos de poder; dentre eles, está o que mais nos interessa: o poder disciplinar.

Esse tipo de poder está presente nas instituições, inclusive no âmbito escolar e, por isso, precisamos entender como ele atua e como pode interferir na construção da identidade do sujeito professor. Para isso, é necessário entendermos o processo de desenvolvimento do poder disciplinar na sociedade. Foucault (1999) mostra que, na época clássica, a punição era no corpo físico (morte) e, na moderna, aparece como privação da liberdade (poder disciplinar). Na época clássica, o poder estava centrado no rei, que exercia um direito de vida e de morte sobre os súditos. Esse poder é um poder soberano, negativo e repressivo; dessa forma, não há um sistema de controle: a punição é a morte do indivíduo que fere a ordem natural das coisas.

Já o poder característico da modernidade é o poder disciplinar, que visa a uma ação sobre o corpo, que, segundo Foucault (1999, p.164), quer “não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente”. Assim sendo, é instaurada uma política de coerções que trabalha sobre o corpo com manipulação de seus gestos e de seus comportamentos.

Com isso, não se pune mais o corpo do indivíduo direta e publicamente, pois agora ele está num jogo em que sua liberdade é retirada e devolvida como forma de punição.. As regras da escola são um dos métodos mais comuns usadas para a punição, em que atua como um mecanismo de poder sobre o comportamento do aluno. Através da coerção o comportamento do sujeito vai sendo emoldando. Podemos pensar, também, como a escola retira a palmatória e a substitui por um conjunto de práticas em que o foco é a restrição do movimento e da comunicação entre os alunos, ou seja, é um

conjunto de regras que visam a controlar o comportamento dos indivíduos, controlar a sua liberdade. “Nessa ótica, o conjunto de atividades de sala de aula torna-se um exercício disciplinar e o professor um treinador. Pelo vigiar, cria-se a disciplina que, reprodutora, guia os alunos e professores à homogeneização dos sujeitos” (GUERRA, 2008, p. 168). Nessa perspectiva, podemos refletir sobre como o poder disciplinar atua no ambiente escolar.

Contudo, do exercício do poder decorrem os processos de resistência. Onde existe poder, existe resistência. Se, por um lado, novos saberes ampliam e aprofundam os poderes na sociedade disciplinar, por outro, sujeitos lutam contra as forças que tentam dominá-los. A resistência se constitui como força tanto quanto o exercício do poder. O poder disciplinar representa um dos efeitos do exercício do poder, dentre tantas outras formas que existem de afetar o corpo. Assim, tanto o poder quanto a resistência são forças que nos afetam a todo instante, pois toda relação humana é uma relação de poder.

Foucault ensina que nem o poder é total, nem o saber é unilateral: onde há poder e saber, há resistência. Desse modo, a indisciplina aparece como uma forma de resistência ao poder disciplinar. O espaço escolar é um dos lugares em que a indisciplina se apresenta como uma forma de resistência. A indisciplina é encarada como um desvio às normas de boa conduta, é um desrespeito ao professor e demais colegas e uma forma de subversão às regras de convívio estabelecidas pela instituição. O aluno indisciplinado é visto como um intruso ou um ser estranho dentro da escola.

Mas não só o comportamento dos alunos considerados indisciplinados se configura como uma manifestação da resistência, como existem outras formas de manifestação da resistência dentro do ambiente escolar. Uma delas é o silêncio. De acordo com Orlandi (1993), o silêncio também produz sentidos. De um lado, está o silêncio que vem da opressão e, de outro, o do oprimido (resistência), o qual consideramos como uma forma de oposição ao poder. O silêncio não é transparente, ele não fala, ele significa. “Impor o silêncio não é calar o interlocutor mas impedi-lo de sustentar outro discurso” (ORLANDI, 1993, p. 105).

Orlandi classifica dois funcionamentos do silêncio: o fundador (o não-dito) e a política do silêncio, que é dividida entre constitutivo e silenciamento. No silêncio constitutivo, trabalha-se a ideia de que todo dizer cala alguma coisa, ou seja, todo dizer tem sentidos silenciados. Na política do silêncio, tem-se a ideia de que alguns sentidos são censurados ou por um sujeito ou por uma comunidade. O silêncio de que vamos

tratar neste trabalho está localizado no discurso do sujeito professor e na falta do seu discurso, uma vez que muitos sentidos são censurados em sua fala e também no fato de não querer falar sobre sua profissão (silêncio). Do número de professores procurados para participar desta pesquisa, apenas metade realmente cumpriu com sua palavra e respondeu ao questionário. O que problematizamos é o porquê do não-dizer da outra metade, o que a impede de falar. Por que o professor resiste e ao que ele resiste?

### **1.1.3 Concepções: ensino, (in)disciplina, professor, aluno e novas tecnologias**

Para estudarmos a construção identitária do sujeito professor, é necessária a discussão das concepções teóricas sobre o ensino na sociedade globalizada da pós-modernidade e sobre os sujeitos que estão envolvidos nesse processo.

Considerando que todo discurso é constituído por uma série de interdiscursos provenientes de discursos outros que nos constituem, que se manifestam pela memória discursiva, acreditamos que é possível rastrear, no discurso do professor, vozes provenientes do discurso das e sobre as novas tecnologias e que seja possível encontrar a representação que ele tem de si e do outro dentro do discurso que traz sobre as novas tecnologias.

Postulamos que exista uma relação conflituosa entre o professor e as novas tecnologias incluídas no ambiente escolar. Dentro do processo da globalização se desenvolvem novas descobertas científicas e dentre elas estão as novas tecnologias de informação e comunicação (também chamadas de TICs). Esse desenvolvimento assume, no imaginário da sociedade, um valor de verdade, que, como consequência, por meio de um processo de naturalização, ganha um valor de necessidade. Nesse processo de naturalização das novas tecnologias, o professor se encontra numa situação de conflito, pois ao mesmo tempo em que quer dominar os meios tecnológicos de comunicação, sente-se angustiado por constatar que não tem o conhecimento necessário para dominá-los e, com isso, seu poder de autoridade legitimado pelo saber é posto à prova.

Dessa forma, é exposta a falta que é constitutiva do sujeito, que tenta de todo modo ser completo, homogêneo. Nessa reflexão, Coracini (2007, p. 211) destaca: “a pós-modernidade traz o passado para negá-lo, o homogêneo e o racional para desconstruí-los...”. Sendo assim, pensamos que o discurso do professor sobre as novas tecnologias instaura uma tensão na constituição da sua subjetividade, pois as novas tecnologias

surgiram no ambiente escolar como um meio para solucionar os atuais problemas de ensino-aprendizagem. Assim, os professores são “obrigados” a lidar com os meios tecnológicos como uma solução para a garantia de motivação nos alunos.

Esse conflito é constitutivo de todo discurso, de todo sujeito, sujeito esse que consideramos descentrado, que é atravessado pelo inconsciente, inconsciente que se revela na linguagem, um sujeito que tem a ilusão de ter uma identidade completa e una, que pode ser conferida por meio das imagens que emergem do seu discurso. Esse sujeito, “à revelia do inconsciente, mais se diz do que diz, o que significa que ele não tem o controle dos sentidos produzidos, já que ele se revela na mesma medida em que, intencionalmente, deseja se esconder, sob o rótulo da isenção, da objetividade, do descompromisso ideológico”. (CORACINI, 2007, p. 212)

Com isso, cremos que ao mesmo tempo em que desejam aprender a lidar com os meios tecnológicos, que são “impostos” no trabalho docente, alguns professores mais experientes sentem medo e desconforto diante das tecnologias. Esse medo ocorre devido à sensação de perda de poder, pois ao professor é dada, pelo imaginário social, a imagem de detentor do saber. Isso se dá pela oposição posta de que existe a ausência de saber no aluno e a presença do saber no professor. Com uma imagem ilusória de ser racional e capaz de controlar o ensino e a aprendizagem, o professor se sente atordoado diante da constatação de uma falta (incapacidade), de uma ignorância diante da tecnologia que é conhecida e dominada por seus alunos.

Nesse contexto, ao professor é dada, ainda, a “missão” de ensinar, organizar, disciplinar, manter a ordem dentro de sala de aula e, assim, o professor e a instituição escolar atuam com mecanismos de controle social, manifestando, desse modo, o poder disciplinar. O aluno, por sua vez, percebendo a incapacidade e ignorância do professor diante dos meios tecnológicos e estando sujeito ao poder disciplinar, manifesta uma forma de resistência por meio de um comportamento considerado “indisciplinado” pelo sujeito professor, o que acaba por abalar a imagem (identidade) que o professor tem de si como detentor do poder e do saber.

De acordo com Aquino (1996), a indisciplina indica o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com outras demandas e valores, numa ordem despreparada para absorvê-lo. O aluno da atualidade (da pós-modernidade, no contexto da era digital) em muito se distingue do modelo de aluno passivo e silencioso, que está cristalizado na memória da instituição escolar. Seu comportamento considerado indisciplinado

representa uma forma de resistência, que lança questionamentos relativos a questões sobre os processos de avaliação, formação de professores e o projeto pedagógico da escola.

Os métodos (disciplinares) com que a instituição escolar atua sofrem um processo de declínio e, conseqüentemente, de modificações. Para Aquino (1996):

Indisciplina, então, seria sintoma de injeção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro. Equivaleria, pois, a um quadro difuso de instabilidade gerado pela confrontação deste novo sujeito histórico a velhas formas institucionais cristalizadas. Ou seja, denotaria a tentativa de rupturas, pequenas fendas em um edifício secular como é a escola, potencializando assim uma transição institucional, mais cedo ou mais tarde, de um modelo autoritário de conceber e efetivar a tarefa educacional para um modelo menos elitista e conservador. (Aquino, 1996a, p. 45)

Dessa forma, é instaurado um conflito: a instituição escolar e o professor atuando com o poder disciplinar e o aluno resistindo e exigindo um novo modelo institucional. Para Foucault (1987, p.143), “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame”. Conseguimos visualizar claramente esses dispositivos na escola.

Um exemplo de exame na escola seria a prova escolar, em que se avalia o conhecimento dos alunos. Pela disposição dos corpos no espaço físico, o professor tem lugar de destaque de onde pode ser visto pelos alunos e de onde pode ver cada aluno. É só não fechar os olhos e o próprio exercício do exame, ou da prova, disciplinará. Nada de força bruta, nada de castigos. A visibilidade e a disposição no espaço físico tornam as atitudes mais produtivas, inibem a tentativa de transgressão à ordem.

Guirado (1996, p. 66) afirma que “tanto controle assim, era de se esperar, produz, no ato mesmo de controlar e com a mesma sutileza e dispersão, o seu contrário”. Isso porque, assim como o professor vigia, o aluno também o faz. A vigilância enreda a todos. É possível dizer, então, que o poder, na sua forma disciplinar, gera indisciplina. Afinal, a rede de controle e vigilância, o olhar hierárquico e o exame, todos esses dispositivos, por seu exercício, vão estimular e colocar no discurso, justamente, o que se visa mitigar. A indisciplina é uma das decorrências da disciplinarização. As coisas não acontecem de fora pra dentro com um ato de poder que reprime a indisciplina. Pelo contrário, a

indisciplina faz parte da própria estratégia de poder, é gerada pelos mesmos mecanismos que visam ao controle.

Considerando, ainda, o contexto da era digital, abordamos, a seguir, o surgimento das novas tecnologias e o conceito de nativo digital.

## **1.2 As novas tecnologias e o nativo digital**

Trazemos, neste item, autores que discutem o surgimento da era digital, assim como as suas possibilidades para o estudo do discurso.

Os avanços tecnológicos têm provocado transformações significativas na sociedade. E a utilização das novas tecnologias se tornaram uma exigência, fazendo, desse modo, com que as instituições se adequem ao contexto da era digital. A instituição escolar não está alheia a essa transformação. O Estado acaba por interpelar o trabalho docente com a introdução de meios tecnológicos na escola, “modificando”, dessa forma, a prática docente.

Castells (2003) fala sobre a revolução tecnológica que se desenvolve na atualidade e que estabelece a chamada sociedade do conhecimento. Segundo ele, as mudanças ocorridas no final do século XX constituem uma revolução que causa uma transformação em nossa cultura com a chegada dos meios tecnológicos. Com isso, é estabelecida uma nova era chamada de sociedade da informação, que, depois de um tempo, é chamada de sociedade do conhecimento e, por fim, acaba se tornando a sociedade da aprendizagem, pois não há conhecimento sem aprendizagem.

Com os avanços tecnológicos, houve uma redução na distância entre a sociedade e o conhecimento produzido. Com o surgimento da internet, rapidamente os meios tecnológicos foram sendo difundidos. “O índice de difusão da Internet em 1999 era tão grande no mundo inteiro que estava claro que o acesso generalizado seria a norma nos países avançados no início do século XXI” (CASTELLS, 2003. p. 439). Devido a essa grande difusão da internet, todas as pessoas, desde as mais carentes até as mais ricas, começaram a ter acesso e a utilizar as tecnologias de informação. No entanto, isso não significa uma democratização do conhecimento, pois informação não é sinônimo de conhecimento.

Com uma maior abertura para o acesso aos meios tecnológicos de informação, temos contato com uma infinidade de informações. No entanto, isso pode se tornar ruim

caso essas informações não sejam organizadas e filtradas para que cheguem a se tornar conhecimento. Esse processo de transformação da informação em conhecimento acontece de diferentes modos, dependendo do ambiente cultural em que vive cada um, pois este interfere no modo como percebemos o mundo. A grande contribuição das novas tecnologias é, com certeza, o contato rápido que ela nos proporciona com as informações, que são a base para o conhecimento.

Com a possibilidade de acessar informações por meio de diferentes recursos tecnológicos, temos um processo de mudança, sobretudo, no que se refere à educação. O conhecimento (saber-poder), que antes era “propriedade” de alguns, agora, no século XXI, sofre um descentramento, pois esse poder não se encontra mais apenas nas instituições escolares, nos centros acadêmicos ou nas universidades. E isso interfere diretamente na prática docente, já que as informações não estão mais centradas somente nos professores.

Sendo assim, o trabalho docente muda de perfil. O professor, agora, tem outro papel, com outras habilidades e outros conhecimentos, pois os alunos são mais interativos e conseguem ter acesso rápido a diferentes informações. Isto posto, os professores precisam encarar as mudanças que o uso das tecnologias impõe para a educação.

Prensky (2004) chama de nativos digitais os alunos que estão envolvidos nesse contexto de tecnologias. Para o autor, aqueles que nasceram e cresceram nesse cenário tecnológico estão utilizando os aparatos digitais em larga escala; por isso, tais dispositivos fazem toda diferença para essa geração, pois afetam o modo como eles enxergam o mundo à sua volta e como aprendem. Contudo, somente a inserção de recursos tecnológicos na escola não é o suficiente para se garantir qualidade no ensino. Os meios tecnológicos surgiram na educação para aperfeiçoar os métodos de ensino-aprendizagem, capacitar o aluno a viver na era digital e possibilitar-lhe uma visão mais ampla do mundo.

Quanto aos que estão fora desse ambiente tecnológico, Prensky (2004) denomina de imigrantes digitais. Segundo ele, em oposição aos nativos digitais, estão os imigrantes digitais, que não cresceram em meio aos recursos tecnológicos e, assim, se esforçam para aprender e utilizar as tecnologias. E, por mais que tentem, os imigrantes digitais nunca terão o mesmo conhecimento e as habilidades tecnológicas que os nativos digitais possuem. Portanto, podemos afirmar que os professores são legítimos imigrantes



digitais. Diante disso, surge um conflito. Enquanto os nativos digitais realizam múltiplas atividades, o imigrante digital realiza atividades ordenadas e lineares. De um lado, está o aluno (nativo digital; de outro, o professor (imigrante digital). Prensky (2011, p. 60) destaca que “os estudantes de hoje não são mais as mesmas pessoas para as quais nosso sistema educacional foi desenvolvido”. Portanto, os nativos digitais veem a escola como desconexa com a sua realidade.

Segundo Roth (2011, p.39), é essencial pensar em meios de desenvolver nas escolas as habilidades que as crianças precisarão para enfrentar o século XXI, como pensamento crítico, capacidade para resolver problemas e tomar decisões, boa comunicação e disposição para o trabalho colaborativo. Um importante passo para uma aproximação com a geração de alunos que temos, hoje, nas escolas é a integração entre o projeto pedagógico da escola e a forma de utilização da tecnologia em sala de aula pelo professor. Todavia, o uso das tecnologias na escola enfrenta problemas, principalmente no que diz respeito à formação dos professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC), pois os professores enfrentam dificuldades no momento em que tentam integrar as TICs ao cotidiano escolar. Segundo Cysneiros (1999):

A atividade de ensinar exige continuamente ações e decisões que nenhuma máquina poderá fazer. O educador deve saber navegar entre as múltiplas representações de um mesmo objeto de conhecimento e decidir que aspectos ensinar, relacionar, questionar, retomar, estimular o aprendiz a explorar e descobrir, manipular de modo material ou virtual, discutir, memorizar. Em certas situações, também reconhecer suas limitações, transmitindo espontaneamente a qualquer aprendiz, da pré-escola à universidade, atitudes de honestidade intelectual, que não diminuam sua sabedoria ou sua posição de mestre. (CYSNEIROS, 1999, p. 208).

Ainda, de acordo com o autor, para uma real eficácia no processo de aprendizagem do aluno, é preciso que o professor saiba como utilizar as ferramentas tecnológicas em sala de aula. O conhecimento, o conteúdo e as informações precisam estar em sincronia. Saber desenvolver o conhecimento a partir do conteúdo a ser trabalhado, utilizando, para isso, as tecnologias da informação e comunicação, é um desafio para o professor que ainda não sabe dominar as ferramentas tecnológicas existentes no ambiente escolar.

Segundo Polato (2009, p.51), por ser relativamente nova, a relação entre a tecnologia e a escola ainda é bastante confusa e conflituosa. Muitos professores ainda

encontram dificuldades na utilização de equipamentos tecnológicos, o que dificulta o trabalho em sala. O professor sabe dominar a tecnologia menos do que o seu próprio aluno, e isso se torna uma barreira para a aproximação entre tecnologia e sala de aula. São grandes as queixas no sentido de que os professores não utilizam as tecnologias disponíveis na escola. Podemos apontar, como uma das causas da falta de utilização dos meios tecnológicos pelos professores, a ausência de infraestrutura material, de gestão e de pessoal de apoio nas escolas (CYSNEIROS, 2000).

Para Roth (2011, p.39), o governo precisa prover os recursos para que essa aproximação ocorra com cursos de capacitação de professores e parâmetros curriculares alinhados às novas exigências. Utilizar as tecnologias na escola requer um novo processo de ensino, e, nessa perspectiva, é necessário que existam medidas práticas, em busca de preparo e capacitação para o uso de recursos tecnológicos em sala de aula. Para tanto, o professor deve ser atualizado. É fundamental a formação continuada e atualizada do professor, para que se tenha um ensino de qualidade.

Com já expusemos, são vários os fatores que comprovam a eficiência e a necessidade do uso das tecnologias na escola; por isso, torna-se fundamental a capacitação para uso pedagógico dessas tecnologias no trabalho em sala de aula. Além disso, o professor precisa fazer uso das tecnologias e saber como e quando usá-las em sala de aula. Tais tecnologias não são apenas os computadores, mas também a televisão, o DVD Player, o projetor (data show), veículos de imagens e vídeos, entre outros. É fundamental a capacitação do professor nestes meios para entendê-los e utilizá-los. É essencial, também, que os professores não se intimidem diante dos obstáculos, mas que estejam engajados nesse processo que busca alternativas diferentes no uso das tecnologias na escola.

### **1.3 A indisciplina escolar e a era digital**

Vários são os problemas educacionais encontrados na escola. Vamos nos ater ao discurso dos professores relativo ao comportamento do aluno considerado “indisciplinado”. Muitos professores se queixam do comportamento dos alunos, enquanto outros apenas convivem com esse comportamento, naturalizando-o como sendo algo próprio do universo escolar. Os professores que relatam sobre a indisciplina,

normalmente, têm cristalizado em sua memória um aluno que só existe em suas lembranças, um aluno que está fora do contexto atual.

A indisciplina escolar é um assunto bem complexo, pois dele demandam vários aspectos. O principal aspecto a se considerar é a desigualdade presente na sociedade que é refletida diretamente no ensino, no ambiente escolar. Ao falarmos sobre a indisciplina, é importante termos claro que o conflito é uma característica humana que pode ocorrer independentemente da idade ou classe social. Contudo, é evidente que todo aluno que apresenta um comportamento considerado indisciplinado ou “violento” tem seus determinantes psíquicos, relacionados com a estrutura familiar, por exemplo. E isso se manifesta na escola.

Dessa forma, qualquer estudo sobre a indisciplina precisa considerar esses aspectos, pois a escola, a família e o aluno não existem isoladamente. Eles fazem parte de uma sociedade e de um contexto histórico que não podem ser desconsiderados. Todos os envolvidos no processo de ensino (professor, escola, família) fazem parte da constituição da sociedade e, por isso, suas atitudes e ideias são produzidas por essa sociedade. Para entender o que é a indisciplina, é necessário entender o que é a disciplina e o porquê de ela existir.

Carvalho (1996) acredita que a disciplina é imprescindível para o desenvolvimento de qualquer atividade, seja qual for sua natureza, pois ela exige ordem para chegar a um bom fim. “Agir disciplinadamente em um jogo de futebol, em um mosteiro ou em um laboratório requer não só ações diferentes, mas um espírito diferente até em relação às próprias regras. Em um, o silêncio pode ser fundamental e em outro, um entrave” (CARVALHO, 1996, p. 132). Nessa ótica, o comportamento disciplinado não pode ser considerado como um comportamento padronizado, rígido, pois, se assim fosse, ele impediria a criatividade e seria apenas regulamentador.

A indisciplina pode ter outros sentidos dependendo do contexto histórico em que se vive. As normas estabelecidas pelas instituições (família, escola, sociedade) em um momento da história é o que determina se o comportamento é indisciplinado ou não. No que se refere à nossa investigação, consideramos que o comportamento indisciplinado dos alunos pode estar revelando um conflito velado na instituição escolar, sendo o principal motivo desse conflito o fato de a escola não ter adentrado no contexto da era digital, sobretudo as escolas públicas.

Entrar na era digital não significa apenas habilitar os professores a utilizar os computadores, comprá-los e montar uma sala de informática na escola, e deixar o aluno usar esses computadores apenas uma vez na semana, em que geralmente o acesso a determinados sites é censurado. A instituição escolar não pode ficar distante da era digital. Entrar nesse contexto da era digital é reconhecer que vivemos em um mundo globalizado; é preciso se incluir nas novas tecnologias e tentar falar a mesma “língua” dos estudantes (nativos digitais). Utilizar os recursos tecnológicos na escola não significa extinguir o professor ou a escola, pois as novas tecnologias não substituirão o trabalho do professor, mas transformarão suas funções no exercício de ensinar. Com isso, queremos destacar a importância da necessidade de a escola acompanhar o seu tempo histórico (era digital).

Na maior parte dos casos, o comportamento indisciplinado não é visto como uma possível indicação da necessidade de revisão das regras e das práticas exercidas na escola. Dessa forma, se considerarmos o comportamento indisciplinado do aluno como algo “natural” (da idade ou “próprio” do ambiente escolar), não conseguiremos promover mudanças significativas no quadro de conflito que se encontra no interior da escola. As resistências são tensões sociais que promovem conquistas e mudanças na sociedade, portanto, o comportamento indisciplinado dos alunos pode sinalizar que a instituição escolar está produzindo uma insatisfação, que se manifesta no comportamento dos alunos.

A seguir, apresentamos as condições de produção dos relatos dos sujeitos professores participantes desta pesquisa.

## CAPÍTULO II

### GLOBALIZAÇÃO: NOVAS TECNOLOGIAS, NOVAS IDENTIDADES

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 1996, p. 43-44).

#### 2.1 As condições de produção do(s) discurso(s) do professor

Conhecer as condições de produção do discurso é essencial para a AD, pois as condições em que são produzidos os discursos dizem muito sobre a situação em que o sujeito faz as representações da posição que ocupa, ao produzir enunciados sobre si, sobre seu interlocutor, etc. Em sentido amplo, as condições de produção compreendem o contexto sócio-histórico e ideológico do discurso e, em sentido estrito, a circunstância da enunciação.

Estudar o processo de produção do discurso pressupõe um estudo de duas ordens: o estudo das variantes específicas (semântica, retórica e pragmática) e o estudo da circunstância da enunciação com o processo de produção, que é chamado de condições de produção. É o contexto específico que torna possível a formação do discurso e sua compreensão.

Ao enunciar, o falante não escolhe suas palavras aleatoriamente. Seu discurso é produzido de acordo com o que ele pode e deve dizer numa situação específica dada. E, ao produzir seu discurso, o sujeito leva em conta o contexto imediato. E o contexto sócio-histórico e ideológico, em que ele está inserido, determina o sentido do seu discurso. “Em outras palavras, um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 1997, p.77).

Pêcheux (1997, p. 79) diz ainda que:

A um estado dado das condições de produção corresponde uma estrutura definida dos processos de produção do discurso a partir da língua, o que significa que, se o estado das condições é fixado, o conjunto dos discursos suscetíveis de serem engendrados nessas condições manifesta invariantes semântico-retóricas estáveis no conjunto considerado e que são características do processo de produção colocado em jogo.

Assim, não é possível fazer a análise de um discurso como um texto isolado, pois na análise de um discurso é necessário fazer referência a uma série de discursos que são possíveis de se realizar a partir do estado definido das condições de produção.

Ao analisar os discursos dos professores, precisamos considerar todas as possibilidades que emergem das condições de produção de seus discursos, pois é pela linguagem que as relações sociais são mediadas e é nas relações sociais que as identidades se constituem.

Com isso, o método empregado em nossa pesquisa é o arqueo-genealógico apresentado por Foucault, com o objetivo de apurar, no *corpus* de análise, o modo como aparecem os discursos dos professores em questão. Para isso, primeiro fizemos uma seleção das incidências para compor o *corpus*, em seguida, identificamos na materialidade linguística elementos que nos indicam a presença da “subjetividade” para fazermos uma relação entre os efeitos de sentido que incitam esses discursos no ambiente escolar e que asseguram sua representação.

De acordo com Foucault (1987), o arquivo revela de onde surgem as formações discursivas e quais as positivities e o campo enunciativo aos quais pertencem. A essa pesquisa, o filósofo chama de arqueologia (ser-saber). Esse termo denomina a busca do tema geral de uma descrição, que questiona o já dito e a que função enunciativa pertence essa descrição. “A arqueologia descreve os discursos como práticas especificadas no elemento do arquivo” (1987, p.149).

Já a genealogia é, para Foucault (1988), um método que revela o discurso como resultante de um sistema de coerção que surge num momento na história. A genealogia (ser-poder) se preocupa com a estratégia do discurso que manifesta e produz o poder sempre com um vínculo a um saber que emerge. “É isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc.” (FOUCAULT, 1979, p.22)

Dessa forma, o método arqueogenealógico compreende a arqueologia (que se ocupa do estudo das práticas discursivas, revelando regularidades que permitem que algo

tome valor de verdade na sociedade) e a genealogia (que investiga as estratégias de poder que dão condição e sustentação a determinados discursos na sociedade). Essa relação permite averiguar que a subjetividade está relacionada com as formações discursivas presentes no discurso do sujeito e que, desse modo, o discurso revela um poder que está presente no ato do dizer. Por isso, ao analisarmos o discurso do professor, precisamos ter em mente que não podemos considerar somente o sujeito “falante”, mas também todo o contexto social, ideológico e inconsciente em que está envolto, começando pelas relações de saber e poder que estão em circulação na sociedade e que atingem o “seu” discurso como professor da rede pública de ensino.

Ao tratar da constituição identitária do sujeito professor por meio de seus discursos, precisamos considerar como condições de produção desses discursos, em sentido amplo, o contexto da globalização, na pós-modernidade, no início do século XXI. Esse momento histórico está impregnado por uma ideologia, que se insere no sistema político capitalista, promovendo o desenvolvimento das tecnologias como um incentivo ao consumo e ao lucro. “Essa economia racional, mas consumista, constitui, aliás, um dos princípios do fenômeno da globalização e da ideologia neoliberal que prega o esforço pessoal como garantia de sucesso e o sucesso [...] é medido pelo dinheiro” (CORACINI, 2006, p.135).

Com isso, podemos sondar, na materialidade linguística, como é configurada a crise de identidade pela qual passa o professor do século XXI, já que a sua identidade como detentor do poder (saber) acaba se desestabilizando devido ao momento histórico atual da era digital. Como afirma Hall (2006, p. 8), “as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas”.

É interessante, também, sabermos como se dá a formação (preparação) desses professores para lidar com as novas tecnologias em sala de aula, pois em seu discurso podemos detectar os saberes e as práticas que estão sendo adotados e inseridos pelo discurso institucional do Estado. Podemos ver, através da materialidade da língua, como esses saberes e práticas influenciam ou não na conduta do professor em sala de aula.

Esses saberes e práticas têm como dispositivo propulsor o contexto da globalização, em que a meta da qualidade da educação é estimulada pelo discurso institucional do Estado. O Estado, ao assegurar a inserção dos meios tecnológicos na escola, contribui para uma nova identidade do professor.

### **2.1.1 A imagem do professor para a sociedade**

Com o propósito de entendermos como se constituiu a imagem que temos do professor na sociedade, acreditamos ser necessário investigarmos como foi tratada sua profissão desde o início da educação brasileira até os dias de hoje. Para isso, vamos fazer um breve percurso histórico sobre a educação e a profissão do professor no Brasil, destacando diferentes dimensões como a formação, o exercício da atividade, as relações com o Estado e as formas de organização da categoria profissional.

De acordo com Catani e Silva (2009), a ideia de professor consolidada hoje começou a ser difundida desde finais do século XIX. Assim, as formas de ensino, de aprendizagem, os processos de formação dos professores e os materiais didáticos já foram definidos de inúmeras maneiras. Ora a figura do professor era privilegiada, ora era ocultada. Assim, também foi com a figura do aluno. Em 1870, até os 20 anos seguintes, a ênfase era na figura do professor. Já no início do século XX, o modelo de ensino subordinava o professor às exigências da escola. Em 1910 e 1940, é dado ao aluno e à criança um lugar no projeto pedagógico, que em 1950 caminha para uma direção cada vez mais técnica e restrita da profissão docente.

Num primeiro momento, em 1870-1890, o professor era o principal personagem da escola e sua figura assegurava a boa metodologia, a conduta dos alunos e a manutenção da disciplina em sala de aula. Nesta época, a formação de professores dava foco ao papel do professor preocupado não apenas em descrever as matérias escolares, mas também com a forma de ensinar. Assim, para lecionar, era preciso dominar os assuntos e os modos de transmitir ao aluno o conteúdo. A metodologia teve uma atenção especial nesse currículo. E a figura do professor deu impulso para a organização da escola e dos alunos.

Em 1890-1920, a atenção foi dada ao aluno, conferindo uma relação pedagógica diferente dos anos anteriores. Desse modo, a figura do professor foi sobreposta pela do aluno e as atividades tinham o aluno como personagem principal. Nessa época, também, os professores eram orientados a realizar tarefas como a de matrícula dos alunos e outras atividades burocráticas da escola. Porém, ao longo do século XX, vários outros profissionais foram inseridos na escola e ficaram responsáveis pelo trabalho administrativo.



Em 1910-1940, o intuito era compreender os alunos. Os saberes envolvidos na formação do professor fundamentavam-se em áreas como a psicologia, a sociologia, a biologia, a filosofia entre outras. A cultura pedagógica foi pensada para valorizar o educando em suas características integrais, pois o trabalho do professor era também o de educar a criança nas suas atitudes e comportamentos. Era preciso estudar como se dava o desenvolvimento social, psicológico e biológico da criança. A partir de então, houve mudanças nos procedimentos de ensino, que marcaram a diferença entre a escola tradicional e a chamada escola nova. De acordo com Conte (1932, p.7), “a escola tradicional era: expositiva, dogmática, verbalista, triste, amedrontadora, etc. Em vez de permitir as perguntas, as objeções, a crítica, impunha noções e sentenças indiscutíveis. Os alunos tinham que ouvir e aceitar calados”.

Desse modo, a figura do professor foi apagada. Isso porque foi a representação do aluno que regulou o funcionamento da escola, o que configura uma mudança na representação do trabalho docente no decorrer dos anos.

Em 1949-1970, logo depois da Segunda Guerra Mundial, o Estado criou mais condições para o acesso da população à educação formal. Muitas escolas surgiram e o número de cursos para professores aumentou. Com isso, o modo de conceber, organizar e praticar o ensino mudou, fazendo com que o professor, ao utilizar o material didático, aplicasse regras que foram formuladas por teóricos e não mais por ele próprio. Assim, o ensino se tornou algo técnico. Para Catani e Silva (2009, p. 16), “as produções do período remeteram para uma ideia consolidada no movimento da Escola Nova, que vinculou a Pedagogia à ciência e a Didática aos fins da educação”, o que fez por redefinir a profissão docente como o de um auxiliar-orientador da criança no processo de aprendizagem. Foi assim, em meados do século XX, construído um modelo de professor-funcionário do Estado, a quem coube seguir planos de aulas pré-concebidos pelos materiais didáticos.

Muitas mudanças ocorreram ao decorrer do tempo. Ora o aluno foi ocultado; em outros momentos, os processos de ensino foram privilegiados; em outros, foi a figura do professor que teve um principal enfoque. Assim, vários foram os modos de representação acerca do ofício do professor na sociedade, fatos esses que são importantes para que possamos entender como foi construída a história da profissão docente.

De acordo com Ribeiro (1984), uma das razões para a educação brasileira ser tão precária hoje em dia é o fato de o professorado ser recrutado em camadas menos abonadas – o

professor mal preparado para suas funções e desestimulado decaiu em níveis de formação pedagógica e se desprestigia social e profissionalmente. Essa deterioração, segundo o autor, tem componentes de responsabilidade política. Inicialmente o professor era respeitado pela demagogia que representa o magistério como um sacerdócio. Hoje sua carreira se estrutura com uma postura profissional e até sindical. No entanto, as condições de trabalho do professor não melhoraram no que concerne aos meios de exercício de suas funções docentes. A profissão apresenta “Salários pouco atraentes [...] e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência interferindo na representação e valorização social da profissão professor.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 256)

Ribeiro aponta para a produção espantosa de livros didáticos e a irresponsabilidade educativa que existe nisso. Segundo ele, livros didáticos da pior qualidade são vendidos aos milhões para o Ministério da Educação e é com esse material que os professores são obrigados a trabalhar em sala de aula.

Fazendo um estudo sobre a formação docente no Brasil, podemos ter uma base para compreender os problemas atuais da profissão e, para isso, é preciso entender o contexto histórico do país, que motivou significativamente as mudanças na educação brasileira e na profissão docente. A figura do professor no início do século XVI, com a Reforma Protestante, era a de um missionário, que ensinava por meio da religião, pois a educação era um meio para a divulgação da doutrina da Reforma. Pela educação, os fiéis poderiam aprender a ler e interpretar a Bíblia. Com isso, o professor era um propagador de crenças religiosas transmitidas pela educação, estabelecida numa ordem rígida, numa disciplina militar. De acordo com Silva (2006, p. 137), “o discurso de escolarização do Brasil é determinado pela formação discursiva religiosa (cristã, católica), dominada pela formação ideológica da colonização, tendo, pois, o religioso, uma natureza e funcionamento próprios”.

No século XVII, as ações pedagógicas continuam as mesmas do século anterior. O ensino rejeitava as ciências físicas e naturais, prevalecendo a formação humanística. Já no século XVIII, o Iluminismo começa a influenciar a educação brasileira. Conforme Aranha (2001), o Marquês de Pombal, com o intuito de modernizar o sistema educacional, em 1759, expulsou a Companhia de Jesus dos domínios portugueses, e o ensino passou a ser centrado nas ciências experimentais e na razão. Contudo, o ensino

era precário, pois os professores não tinham uma boa formação e eram muito mal remunerados.

Nesse contexto, no Brasil, a questão da formação de professores emerge de forma explícita após a Independência, quando se cogita da organização da instrução popular (SAVIANI, 2009). Desde o período colonial até 1808, não era dada atenção à formação do professor; em 1827, a formação de professores recebeu alguma atenção com a criação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que determinava que o ensino deveria ser desenvolvido no método mútuo e que os professores deveriam ser treinados nesse método.

No método mútuo, o professor ensinava a lição para um grupo de alunos que considerava mais amadurecido e inteligente. Assim, a classe era dividida em pequenos grupos, que recebiam a lição por intermédio dos alunos que haviam sido ensinados pelo professor. Dessa forma, o professor conseguiria instruir muitas centenas de crianças e seu trabalho era abreviado, levando a uma diminuição nas despesas com a educação e a uma aceleração no progresso dos alunos. Esse sistema era rígido, controlado por uma disciplina severa (MANACORDA, 2004).

O método do ensino mútuo arrastou-se sem muito sucesso provavelmente até 1954 e, mesmo depois, ainda era aplicado em alguns lugares. A educação se arrastou, através de todo o século XIX, de forma desorganizada. A qualidade do ensino não era boa, com professores improvisados, que, devido aos baixos salários, eram obrigados a se dedicar a outras atividades ao mesmo tempo. Predominava ainda a criação de escolas religiosas no Brasil com ideologia sobretudo católica.

Para melhorar a formação de mestres, foram fundadas escolas normais, em que, inicialmente, foram admitidos apenas homens casados e posteriormente foi permitido seu acesso às mulheres. A primeira foi a Escola Normal de Niterói, em 1835. No modelo das escolas normais, modelo de formação de professores vindo de países europeus, era requerida uma formação específica, em que o professor deveria dominar os conteúdos a serem transmitidos às crianças. As escolas normais preparavam os professores sem prever uma formação didático-pedagógica, sendo regidas por um diretor que transmitia conhecimentos de leitura e escrita, ensinava as quatro operações aritméticas e noções de geometria, elementos de geografia, princípios cristãos e gramática nacional.

Em 1849, o método de formação de professores se modificou, e o que prevaleceu foi o regime de professores adjuntos, que consistia na utilização de professores

auxiliares para os professores em exercício; assim, se formavam novos professores por meios do preparo prático, sem a preocupação teórica. Por volta das décadas de 1860 e seguintes, quando o interesse pela educação aumentou nos debates da sociedade, a formação de professores adquiriu maior relevo. Com isso, em 1883, havia cerca de 22 escolas normais funcionando em todo o Brasil. No ano de 1890, as escolas normais foram reformuladas, com mais atenção ao currículo e à formação pedagógico-didática. Conforme Saviani (2009, p.144), “a reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma”.

Já no Brasil República, uma nova fase se abriu em 1932, com o surgimento dos institutos de educação, criados a partir do ideário da Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento dos alunos, com preferência à memorização de conteúdos. As escolas normais foram, então, transformadas, passando a ser chamadas de Escolas de Professores. Na Escola de Professores, o currículo era mais extenso e tinha o intuito de suprir as insuficiências do ensino dado pela escola normal.

Em 1939, os institutos de educação passaram a ser considerados estabelecimentos de ensino superior; então, houve a implantação de Cursos de Pedagogia e de Licenciatura. O curso de Pedagogia formava professores para atuarem nas escolas secundárias e a Licenciatura formava professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Com o golpe militar de 1964, ocorreram mudanças na organização do ensino, modificando as nomenclaturas do ensino primário e médio para ensino de primeiro e segundo graus; desapareceram as escolas normais. A habilitação para o magistério foi dividida em duas: uma para lecionar até a 4ª série e outra até a 6ª série. Segundo Saviani (2009, p. 147), “o antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”.

Com o fim do regime militar, surgiu em 1996 a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que introduziu os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, sendo os institutos superiores de educação mais baratos e com cursos de curta duração.

Diante do exposto, podemos refletir que o processo de formação docente se revela numa descontinuidade e que a questão pedagógica é tratada secundariamente, dando-se maior importância para um ensino de transmissão-assimilação, que acaba por caracterizar a relação professor-aluno em sala de aula. As políticas formativas são precárias e não preparam o professor para enfrentar os problemas da educação escolar do nosso país.

De acordo com Nóvoa (1999), para se ter a compreensão do processo de profissionalização da profissão docente é necessário um olhar atento às tensões que o atravessam. A profissão foi largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas, para logo depois ser regida pela disciplina do Estado. Dessa forma, essas duas instituições serviram como mediadoras das relações internas e externas da profissão.

No século XIX, já sob as regras do Estado, os professores tiveram um decisivo processo de profissionalização que permitiu a consolidação do estatuto e da imagem dos professores. As associações dos professores reivindicavam melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira. Assim, o prestígio da profissão no início do século XX é indissociável da ação levada a cabo pelas associações e pelo poder simbólico que foi investido aos professores, uma vez que a escola e a instrução foram encaradas como forma de progresso.

Para Nóvoa, o processo de profissionalização da profissão docente se inicia nos anos vinte e pode ser vista em três etapas: primeira, quando a atividade docente deixou de ser uma atividade “acessória” (já que antes os professores tinham outras atividades profissionais além da docente), para começar a ser vista como uma atividade profissional; segunda, quando se estabeleceu um suporte legal para o exercício da profissão; terceira, com a criação de instituições específicas para a formação de professores e, por fim, a constituição de associações profissionais de professores.

O autor indica ainda duas dimensões neste processo. A primeira diz respeito ao conjunto de conhecimentos dos professores que, agora, não eram mais meramente instrumentais e integravam perspectivas teóricas com contatos cada vez mais estreitos com as disciplinas científicas. A segunda diz respeito a normas e valores, pois “aderem a valores éticos e normas deontológicas, que regem não apenas o cotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente” (p. 20).

Nos anos vinte, apesar de manterem uma dinâmica reivindicativa forte, os professores se sentem pela primeira vez confortáveis no seu estatuto socioeconômico.

Gozam de grande prestígio social e usufruem de uma situação econômica digna. Contudo, de acordo com o autor, hoje assistimos a uma *desprofissionalização* (ou proletarização) da profissão docente. Uma das causas desse acontecimento é o aumento do pessoal docente, bem como uma incerteza nas finalidades e na missão da escola na sociedade.

A crise da profissão docente arrasta-se por anos. Existe uma desmotivação pessoal, uma insatisfação profissional, mas, apesar de tudo, o prestígio da profissão permanece intacto. Segundo Nóvoa, é possível confirmar casos em que a imagem do professor é bastante positiva, pois é inegável que a sociedade compreende que o desenvolvimento exige a realização de importantes investimentos na educação. Este paradoxo pode ser explicado pela existência de uma visão idealizada, distante da realidade concreta do ensino.

Depois desse breve histórico, pudemos perceber o quanto a profissão do professor é desvalorizada, pois nunca se teve como foco central a qualidade da educação e a verdadeira formação do professor. O que sempre motivou as mudanças na educação foi uma série de acontecimentos relacionados a interesses religiosos e políticos. Com isso, à carreira do professor nunca foi dada uma real importância, dando margem à desvalorização da profissão. É assim formado um ideal de professor, segundo o qual ele é o responsável por transmitir conteúdos e disciplinar os alunos. Importante examinar a origem do nome “professor”: deriva do Latim *professus*, “aquele que declarou em público”, do verbo *profitare*, “declarar publicamente, afirmar perante todos”, formado por *pro-*, “à frente”, mais *fateri*, “reconhecer, confessar”, ou seja, trata-se de uma pessoa que se declara apta a fazer determinada coisa – no caso, ensinar<sup>2</sup>.

Contudo, hoje, com um mundo globalizado e cheio de mudanças tecnológicas, o professor se vê diante de um desafio, pois ainda tem cristalizado em sua memória um ideal arcaico do que seja “ser professor” e, com isso, não é devidamente preparado para ensinar nessa nova sociedade que está sendo formada com base numa perspectiva capitalista e competitiva.

A identidade do professor é deslocada no momento em que os alunos sabem mais sobre os meios tecnológicos do que os próprios professores. Isso causa no professor um

---

<sup>2</sup>Origem da palavra – site de etimologia. Disponível em <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/professor/>. Acesso em: 06 nov. 2014.

sentimento de ignorância e de impotência diante dos meios tecnológicos. Os computadores com a internet, a TV, o celular, o DVD, entre outros aparelhos, foram surgindo de maneira gradativa no ambiente escolar. Quanto ao celular, sua utilização ainda não é permitida na escola. E, desse modo, quando algum aluno o utiliza, seu comportamento é considerado indisciplinado. De acordo com Garcia:

As tecnologias disponíveis no celular vêm avançando de tal forma que em algum momento a escola deverá debater, democraticamente, sua utilização em processos de aprendizagem, e assim rever alguns critérios de disciplina, avançando de uma racionalidade de controle para uma perspectiva de integração (GARCIA, 2009, p.313).

Ao ver que o professor não consegue utilizar os meios tecnológicos em sala de aula e que, muitas vezes, ele resiste em utilizar esses aparelhos, o aluno se sente desmotivado e entediado, visto que o aluno de hoje (nativo digital) está inserido dentro da era digital, enquanto que o professor (imigrante digital) ainda está tentando se adaptar a essa realidade. Mas muitos professores ainda preferem evitar a tecnologia e “fingir” que essa mudança histórica não existe. Com isso, o professor perde sua referência como detentor do poder (saber) e suas tentativas de disciplinar o aluno por meio de antigas técnicas de controle se tornam falhas, pois o aluno, agora, também exerce seu poder através de um comportamento que, para o professor, é considerado indisciplinado.

Desde muito tempo, por volta da década de 1960, já se ouvia falar sobre a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas. No entanto, somente em 1997 é que as escolas públicas começaram a ser envolvidas pela implementação gradativa de recursos tecnológicos. Com a criação do chamado Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), o governo começou a disponibilizar cursos para o professores da rede pública de ensino, com a finalidade de incluí-los na era digital, capacitando-os a utilizar computadores em sala de aula.

O ProInfo foi oficialmente implantado em Mato Grosso do Sul, por meio do Projeto Estadual de Informática na Educação, em 1997. Mas, em Campo Grande, as salas de informática só foram implementadas, em 1999 (ZANATTA, 2002). E, em Bonito, pela nossa experiência como estudante e professora no município, podemos afirmar que isso só ocorreu por volta de 2010.

De acordo com os documentos oficiais do ProInfo, ele foi criado para atender as escolas públicas de todos os Estados, através da colaboração do MEC, dos governos

estaduais e da sociedade. O documento salienta ainda que “o sucesso deste Programa depende fundamentalmente da capacitação dos recursos humanos envolvidos com sua operacionalização” (BRASIL, 1997, p. 7), ou seja, depende principalmente dos professores.

Para Siqueira (2001), programas como o ProInfo têm por objetivo mostrar a intenção do governo em sustentar uma política que teria como anseio uma educação moderna e de qualidade. Mas, segundo o autor, o “que esses programas têm demonstrado é exatamente o inverso: uma política de descontinuidade e desobrigação governamental com políticas de qualidade, de valorização profissional e com mudanças efetivas nos sistemas de ensino” (SIQUEIRA, 2001, p.05).

A formação de professores tem grande importância para a inclusão dos meios tecnológicos no ambiente escolar; contudo, o que se apresenta é uma formação insuficiente, com muitos pontos falhos. Os professores não possuem uma carga horária reservada especialmente para a formação na utilização dos equipamentos tecnológicos. Além disso, não existe uma ajuda financeira, nem material para que essa capacitação ocorra, o que acaba resultando em uma utilização mecânica e instrumental dos computadores por parte dos professores em sala de aula, gerando nesses profissionais uma insegurança perante a utilização dos aparelhos. Por mais que o professor queira se esquivar das novas tecnologias, ele não consegue, pois o momento histórico exige a inclusão da tecnologia na escola, mas ao mesmo tempo em que os cursos o “incluem” neste mundo tecnológico, o sujeito professor continua com suas ações baseadas num modelo de ensino arcaico, velho.

Em 2004, as escolas passaram a chamar os laboratórios de informática de Salas de Tecnologias, pois, nesse mesmo ano, as escolas estaduais começaram a receber outros materiais, tais como datashows, scanners, web câmeras, entre outros. De acordo com a Resolução/SED/MS n. 1.842 de 8 abril de 2005, essa mudança teve como objetivo “utilizar as tecnologias educacionais no processo pedagógico para a promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem.” (MATO GROSSO DO SUL, 2005, s.p.).

Apesar de nos documentos oficiais a escola receber materiais e os professores receberem cursos de capacitação, a situação na realidade é bem diferente. Muitas escolas não possuem o número de computadores suficiente para todos os alunos. Além disso, existe a falta de manutenção para o bom funcionamento das máquinas. Para Klein (2008), informatizar a escola traz outros problemas além daqueles que já existem. Com



isso, na construção da identidade do professor na era digital, novas exigências se apresentam e se somam aos problemas e dificuldades já existentes.

Existem estudos sobre o ProInfo que indicam o quanto o curso é esporádico, o quanto concede uma formação técnica aos professores sem nenhuma relação pedagógica que aponte para a utilização do computador na aplicação de conteúdos em sala de aula. Além disso (e talvez por causa disso), os professores resistem a trabalhar utilizando o computador.

Resumindo: o ProInfo é implementado de forma descontínua, resultando em uma formação precária para os professores; assim, o trabalho didático do professor fica inalterado. O que importa para nós, no âmbito de nossa pesquisa, é como esse contexto interfere na formação da identidade do sujeito professor e como é possível detectar essa interferência no discurso desse sujeito.

Importa acrescentar que as informações que trouxemos sobre o ProInfo estão localizadas nos papéis oficiais e não condizem verdadeiramente com a realidade em que se encontram os professores participantes desta pesquisa, pois somente mais de dez anos após a criação do ProInfo é que as escolas do município de Bonito tiveram acesso aos meios tecnológicos, tais como o computador e o datashow, por exemplo.

Lembramos que os discursos dos professores têm como condição de produção, em sentido estrito, escolas públicas, num município localizado no interior do Estado de Mato Grosso do Sul, num país situado na América Latina, num contexto histórico da globalização e da pós-modernidade. O município encontra-se situado na região Centro-Oeste do país, a uma distância de 265 km da capital do Estado e tem como principal atividade econômica o ecoturismo. De acordo como o censo de 2011, sua população estimada é de 19.789 habitantes. A cidade possui dez escolas, sendo oito públicas e duas particulares.

Nesse contexto, é possível dizer que o ProInfo é uma forma de o Estado interferir na prática docente exercendo sobre o professor um poder de coerção. Essa capacitação oferecida pelo Estado coloca o sujeito professor diante de uma obrigação de utilizar as novas tecnologias, sem capacitá-lo de fato, reforçando, dessa forma, ainda mais a resistência que ele já tem diante dos meios tecnológicos. Mas, no discurso oficial, o Estado diz que, por meio de seu programa, está realizando uma “reciclagem dos professores”.

No conceito de “reciclagem”, podemos observar alguns efeitos de sentidos, como os de “reaproveitamento” e “reutilização”, que nos remetem mais a um objeto do que a um sujeito. O termo “reciclagem” é utilizado, por exemplo, no discurso ecológico, em expressões como “material reciclável”, ou seja, algo que, para não ser jogado fora, passa por um novo tipo de processamento.

Independentemente da vontade individual do professor, seu papel já está sendo modificado pelo uso das tecnologias em sala de aula, o que reafirma nosso pensamento de que o professor vivencia, cada vez mais, uma construção e transformação identitária, conforme afirma Coracini (2007, p. 49): “a identidade pode ser imposta, resultar de uma relação de poder, pode ser efeito de dominação”.

Diante disso, o professor nem sempre tem consciência de como é submetido a um poder disciplinar advindo do Estado. Podemos averiguar isso na materialidade linguística do discurso do professor, pois é recorrente o discurso do Estado dentro do discurso desse sujeito. E, ao mesmo tempo em que é submetido por uma força disciplinadora, o sujeito resiste em silêncio a tal poder.

Consideramos nossa pesquisa como uma forma de dar “voz” ao sujeito professor, uma vez que ele quebra seu silêncio e expõe a sua insatisfação com o contexto em que se encontra. Contudo, consideramos, em nossa pesquisa, também o silêncio como uma forma de resistência, pois mesmo sem dizer o sujeito significa, o seu silêncio já significa. Isso será problematizado, uma vez que vários professores se recusaram a participar desta pesquisa e para nós isso já é um dado a ser pesquisado.

## **2. 2 Efeitos da globalização**

Ao falar das condições de produção do discurso do sujeito professor, precisamos entender quais as contribuições que o contexto da era digital traz para a realização do fenômeno da indisciplina escolar e como isso pode afetar a construção da identidade do professor. É preciso, ainda, conceber a indisciplina como uma realidade social, visto que o contexto da globalização impele o surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação (o que configura a Era Digital) e, assim, colabora para o comportamento indisciplinado dos alunos, pois este é influenciado pelo consumismo e a competitividade presentes na sociedade globalizada.

É pertinente lembrar que o lugar onde o professor está determina o que ele pode e o que ele deve falar e o modo como faz isso: “Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, a própria opção do que dizer já é em si determinada pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica à qual está submetido” (MUSSALIM, 2003, p.137).

Sendo assim, a globalização diz respeito ao momento histórico atual em que os sujeitos professores estão imersos e que “movimenta” esses sujeitos para uma mudança em sua prática docente. De acordo com Castells (1999), a globalização assinala um momento em que ocorrem vários acontecimentos históricos que têm transformado a vida social; entre eles, uma revolução em torno das tecnologias de informação e telecomunicação iniciada na década de setenta do século XX.

As consequências dos avanços tecnológicos incluídos nas unidades escolares implicam a obrigatoriedade de o professor se esforçar para se adaptar a esse novo momento histórico da Era Digital. A Era Digital, também chamada por alguns teóricos de era virtual, impõe-nos entrar em contato com a virtualidade, abrindo espaço para novas subjetivações. As condições tecnológicas possibilitadas pela globalização permitem movimentos dos sujeitos cujas “subjetivações vão se alterando no construto identitário” (FERREIRA,2006), esboçando novas formas de representações.

Ao considerarmos as interferências da globalização, citamos Lévy (1999, p.237), que acredita que “cada novo sistema de comunicação fabrica seus excluídos”. Sendo assim, entre os excluídos fabricados pelas novas tecnologias estão os professores, “imigrantes digitais”.

Ao problematizar essa questão, refletimos sobre como os discursos dos professores deixam verificar a existência de uma identidade deslocada e fragmentada. Entendemos que os professores inseridos na sociedade globalizada possuem suas singularidades e que sua construção identitária é processada no interior das relações sociais. Nesse processo, os discursos dos professores nos permitem detectar, através da materialidade discursiva, os efeitos de sentido que escapam, que resvalam sem que o sujeito perceba.

Segundo Lévy (2009), o século XXI está inscrito na era da informação, do virtual, das mudanças de identidades. O avanço das tecnologias promove novas atitudes, delineando a identidade do sujeito.

O contexto da globalização funciona como um sistema que, ao mesmo tempo em que impulsiona os recursos tecnológicos, fazendo com que tenhamos mais agilidade e rapidez no trabalho, por exemplo, também motiva formas de exclusão. Com todo o aparato tecnológico disponível para nosso uso na sociedade, as funções sociais acabam mudando de perfil, como é o caso da função do professor.

A globalização tem seu aspecto positivo na difusão de informações e ideias. E seus aspectos negativos no que diz respeito ao modo como dissemina o espírito de concorrência agressiva, de modo que, num mercado de trabalho cada vez mais concentrado, somente os mais individualistas prevaleçam. O que gera desigualdade social que acaba por caracterizar o legado do século XX para o XXI (SEVCENKO, 2001).

Antes do advento das tecnologias, o professor era considerado o detentor do saber, mas agora, com as novas tecnologias de informação disponíveis na sociedade, esse sujeito tende a ser obrigado a se inserir no ambiente tecnológico para que consiga prosseguir com seu papel na sociedade. Deparamo-nos com discursos que expõem sujeitos numa situação de “aceitação”, mesmo que inconsciente, do que decorrem atitudes de submissão e angústia.

Caso não consiga se adaptar à nova realidade, o professor se torna um sujeito excluído, assim acontecendo com todos os outros indivíduos que não conseguem se inserir nesse meio. As mudanças tecnológicas desencadeiam novos fatos, grupos, processos e circunstâncias, o que exige que o pensamento se reformule para se adequar aos novos termos e poder interagir no novo contexto histórico.

Assim como a globalização tem possibilitado o aumento das invenções tecnológicas, podemos postular que ela também tem contribuído para o comportamento indisciplinado do aluno, pois podemos perceber a indisciplina do aluno como uma das manifestações dos reflexos de uma sociedade competitiva e consumista. De acordo com Hall (2006), a globalização pode ser definida como um complexo de processos e forças de mudança que se refere:

[...] àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da “sociedade” como um sistema bem delimitado e

sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço. (HALL, 2006, p. 67-68)

Dessa forma, é possível afirmar que as identidades se tornam desvinculadas de tempo e lugar, ao mesmo tempo em que favorecem o consumismo e alteram hábitos familiares: os pais perdem espaço para a mídia, que dita regras, modas, e influencia diretamente no comportamento dos alunos.

Os fatores socioeconômicos e culturais advindos das transformações da sociedade globalizada, competitiva e consumista, podem contribuir para a desestruturação familiar, fazendo com que os filhos talvez passem a ter uma liberdade não controlada. Nesse sentido, seu comportamento sofre influência dos padrões ditados pela mídia e pela evolução tecnológica, culminando na indisciplina.

Concordamos com Sevcenko (2001), que conclui que uma comunidade que perca sua capacidade crítica perde junto sua identidade. Para o autor, o surto de tecnologias além de abolir a percepção de tempo, obscurece também as referências do espaço, e assim nasce a globalização que implica numa densa conectividade de redes de comunicação e informação envolvendo todo o planeta e possivelmente tornando-o uma coisa só.

Não só podemos ver que o comportamento do aluno, considerado indisciplinado, está ligado ao fato da resistência do professor diante dos meios tecnológicos em sala de aula, como também podemos afirmar que o comportamento indisciplinado do aluno é gerado pelo consumismo existente na sociedade, dentre outros fatores. Para Basso (2010, p. 32), “a indisciplina na sala de aula pode ser reflexo da sociedade, que nos dias de hoje é marcada pelo individualismo, consumismo, racionalismo, conflito, insegurança e violência”.

Diante de tudo isso, é possível verificarmos, no discurso do professor, como a mídia e os recursos tecnológicos exercem influência na sua representação do que seja a indisciplina escolar e do que seja ser professor no século XXI. Todos esses fatores fornecem pistas de como o professor constrói sua identidade em seu discurso.

### **2. 2. 1 Identidade na pós-modernidade**

Para entender como o professor constrói sua identidade em seus discursos, precisamos ter bem claros o conceito de identidade e o modo como o processo da globalização pode contribuir para a constituição de uma identidade moderna. Para isso, recorreremos à leitura de Castells (1999) e Hall (2006).

Castells procura explicar o mundo pós-moderno e globalizado, apresentando uma visão sobre as transformações tecnológicas, a cultura e a sociedade. O sociólogo espanhol acredita que seja necessário refletir sobre os novos contextos da vida social para compreender as mudanças que ocorrem na identidade. Identidade é “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado” (CASTELLS, 1999, p. 22).

Contudo, para alguns indivíduos, pode haver identidades múltiplas. Essas identidades são frutos da confusão que surge no momento da autorrepresentação e na ação social, isso porque, para o autor, existe a identidade do sujeito e o papel do sujeito na sociedade; este é definido por normas institucionais e pela organização da sociedade. Assim, o sujeito professor tem como papel na sociedade ser um educador, ao mesmo tempo em que é pai ou mãe, vizinho etc.

A importância do seu papel no ato de influenciar o comportamento dos alunos, por exemplo, depende do acordo e das negociações entre esses indivíduos e a instituição escolar. Já sua identidade constitui fonte de significado para si mesmo, por ele criada, e construída por meio de um processo de individualização. Contudo, sua identidade é mais importante pelo significado do que pelos seus papéis na sociedade, por causa do processo de autoconstrução e individualização que envolve. As “identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções” (CASTELLS, 1999, p. 23).

Toda identidade é construída, mas a questão é saber como, por quem e a partir de que isso acontece. A construção da identidade tem como base elementos vindos da história, das instituições, da memória coletiva, dos aparatos de poder e da religião. Porém, todos esses elementos são processados pelo indivíduo que reorganiza seus significados de acordo com as tendências sociais estabelecidas na estrutura social e com o período sócio-histórico.

A construção social da identidade sempre ocorre num contexto que envolve relações de poder. Castells propõe a distinção de três identidades: a identidade

legitimadora (introduzida por instituições dominantes da sociedade com o objetivo de expandir sua dominação); a identidade de resistências (que é criada por indivíduos que se encontram em condições desvalorizadas pela lógica da dominação) e a identidade de projeto (quando os indivíduos constroem uma nova identidade redefinindo sua posição na sociedade).

É possível dizer, de acordo com a leitura de Castells, que o sujeito professor do século XXI se encontra na terceira forma de construção de identidade proposta pelo sociólogo, pois, ao entrar em contato com as novas tecnologias, ele constrói uma nova identidade, redefinindo a sua posição na sociedade e buscando transformar sua função social.

O professor, ao abandonar sua resistência diante das novas tecnologias (e, conseqüentemente, sua imagem de detentor do saber), constrói uma outra identidade na sociedade, “deixando de ser apenas o transmissor de conteúdo, disciplinador e juiz da sala de aula para se tornar o de treinador, guia, parceiro” (PRENSKY, 2011, p.02)

O modo como as diferentes identidades são construídas está diretamente relacionado ao contexto social e histórico. A política da identidade “deve ser situada historicamente” (CASTELLS, 1999, p. 26); assim, nossa discussão está inserida em um contexto específico, o contexto da era digital, no século XXI, que está passando por intensas transformações tecnológicas impulsionadas pela globalização e que interferem significativamente na construção da identidade do sujeito professor.

Hall (2006) afirma que as identidades que estabilizaram o mundo social estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, tido, no Iluminismo, como unificado. Dessa forma, o indivíduo sofre uma “crise de identidade” que faz parte de um processo mais amplo de mudança da sociedade; assim, é possível dizer que o sujeito professor sofre de uma “crise de identidade”, pois sua referência do que seja “ser professor”, que está cristalizada em sua memória, como “aquele que possui o saber”, é abalada. Com a era digital, o seu saber que dava a sustentação ao seu poder é colocado em questão e, assim, o sujeito perde a referência do que seja “ser professor” no século XXI.

Desse contexto, resulta uma fragmentação e um deslocamento da identidade. Para entender esse processo de mudança, Hall (2006) distingue três tipos de identidades: a iluminista, a sociológica e a pós-moderna. Na identidade iluminista, o sujeito se baseava na visão de que o ser humano era um ser centrado, unificado e dotado de razão, e que

permanecia sempre o mesmo durante toda a sua existência. O sujeito do Iluminismo é essencialmente “individualista”.

Já a identidade sociológica é descrita como a que pertence a um sujeito que reflete a complexidade do mundo moderno e tem a consciência de que sua identidade é formada na relação com os outros na sociedade, numa interação entre o eu e a sociedade. Essa identidade “preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ - entre o mundo pessoal e o mundo público. [...]. A identidade, então, costura [...] o sujeito à estrutura” (HALL, 2006, p.11-12).

A terceira identidade, a do sujeito pós-moderno, diz respeito a uma mudança que ocorre no sujeito tido como unificado, que agora está sendo fragmentado, sendo composto por várias identidades, por vezes contraditórias ou não-resolvidas. Assim, “as identidades que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’ e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais” (HALL, 2006, p.12).

Com isso, é produzido o sujeito pós-moderno, desprovido de uma identidade única. A identidade, a partir de então, é formada e transformada de acordo com as interpelações e as representações que nos são dadas pelo sistema cultural que nos rodeia. A identidade é, assim, definida pela história. Várias identidades podem ser assumidas pelo sujeito em diferentes circunstâncias:

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente. (HALL, 2006. p.13)

Esta última concepção de identidade, a de um sujeito pós-moderno, é a que nos importa neste trabalho, pois temos a compreensão de que o sujeito não possui uma identidade única e definida. O que temos é uma construção imaginária do que seja a identidade. As identidades são fragmentadas, construídas ao longo dos discursos, estando sempre num processo de mudança e transformação. O sujeito pós-moderno é



sempre diferente, nunca é pleno.

O sujeito professor (re) significa a sua identidade à medida que os meios tecnológicos são inseridos em seu ambiente de trabalho. Ele perde sua ancoragem do que era “ser professor”, que lhe dava sustentação no mundo social, e já não é mais o mesmo. A sua identidade está sempre em movimento, sendo reconfigurada a partir de cada acontecimento histórico.

O momento histórico da modernidade tardia<sup>3</sup>, do processo de globalização, traz impactos profundos à identidade dos indivíduos na sociedade. A modernidade representa uma constante revolução, com mudanças rápidas e permanentes, que abalam as relações sociais. Em um ritmo acelerado, todas as regiões do globo são interconectadas umas com as outras e, disso, decorrem significativas transformações sociais. A sociedade moderna é muito diferente da sociedade tradicional. A vida na modernidade é bastante diferente da ordem social tradicional, as transformações na modernidade são mais profundas e intensas do que as mudanças ocorridas em períodos anteriores.

As sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela diferença. Os diferentes conflitos sociais produzem uma variedade de diferentes identidades para os indivíduos, desarticulando, dessa forma, as identidades estáveis do passado e criando novas identidades e novos sujeitos. A globalização é uma mudança que produz um impacto de descontinuidade, fragmentação, ruptura e deslocamento na sociedade.

A globalização, ao promover uma compressão de distância e tempo, favorece novas características temporais e espaciais que têm efeitos sobre as identidades. De acordo com Hall (2006, p.68), “a globalização não é um fenômeno recente. [...] o capitalismo ‘foi, desde o início, um elemento da economia mundial e não dos estados-nação. O capital nunca permitiu que suas aspirações fossem determinadas por fronteiras nacionais’”. Assim, a tendência para uma autonomia nacional e para a globalização está profundamente consolidada na modernidade.

Entretanto, desde os anos 70 do século XX, o ritmo do processo da globalização

---

<sup>3</sup> É importante ressaltar que não há consenso quanto ao período correspondente à “modernidade tardia” ou à “pós-modernidade”, pois cada autor utiliza um ou outro conceito a partir de uma perspectiva diferente. “Sociedades pós-modernas” é a denominação dada por Zigmunt Bauman e Stuart Hall, dentre outros autores, às sociedades contemporâneas afetadas pela globalização e também pelas ondas migratórias que dela resultam, enquanto “sociedades da modernidade tardia” é a denominação dada a elas por Anthony Giddens. Para a nossa pesquisa, não importa discutir as delimitações de tempo nem a terminologia, mas o que cada autor diz a respeito do contexto histórico em que os sujeitos professores estão inseridos.

se tornou acelerado, trazendo, como consequências para as identidades, sua desintegração e sua transformação. A característica principal da globalização é a compressão do espaço e do tempo que trouxe a sensação de que o mundo é menor, fazendo com que um acontecimento em um lugar do mundo traga um impacto para pessoas e lugares situados em outros lugares bem distantes. As consequências disso para a identidade são que o tempo e o espaço interferem diretamente na forma de representação, ou seja, todo meio de representação seja a escrita, a fotografia, o desenho, toda representação traduz um objeto num tempo e num espaço e diferentes épocas têm diferentes formas de combinar tempo e espaço.

A identidade está intensamente envolvida no processo de representação. “Assim, a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas” (HALL,2006, p.71). Considerando que a representação está diretamente ligada à identidade, é importante pensarmos em como o sujeito professor faz a representação de si em seus discursos. Sob a esteira da AD, podemos tratar os enunciados na perspectiva da escrita de si, para poder entender como o sujeito se vê nesse processo de mudança na sua prática docente.

De acordo com Hall, quanto mais nos vemos imersos nesse mundo globalizado cheio de lugares e imagens veiculados pela mídia, de tecnologias de comunicação e informação, mais as identidades são desvinculadas e somos confrontados com diferentes identidades, o que faz com que pareça ser possível escolher, quando, na verdade, a globalização acaba por homogeneizar as culturas e as identidades, pois, no interior do consumismo global, somos todos colocados no mesmo lugar. As diferenças são reduzidas a uma espécie de moeda global.

### **2.2.2 As novas tecnologias na escola: solução ou problema?**

Percebemos como as mudanças tecnológicas modificaram a sociedade em que vivemos e que a globalização tem efeitos na identidade dos sujeitos. Considerando, então, a história da profissão docente e as consequências da globalização na identidade dos sujeitos e constatado o conflito do professor diante das novas tecnologias, precisamos entender qual a importância das novas tecnologias na escola.

Partimos do pressuposto de que a implantação das tecnologias em sala de aula é uma tentativa de trazer para a escola a realidade do mundo globalizado. Dessa forma,

podemos preparar estes alunos para o mundo da informação. Mas, para que isso aconteça, é necessário que o professor esteja disposto a utilizar esses meios para o ensino. A indisciplina manifestada no comportamento do aluno pode ter influência do fato de a escola e o professor não falarem a mesma “linguagem” do aluno (que fora da escola já mantém contato com as novas tecnologias). A instituição escolar parece ter parado no tempo, enquanto que o aluno de hoje não é mais o aluno passivo de outras décadas.

Com isso, não podemos dizer que a implantação desses meios tecnológicos no ambiente escolar seria a solução para os casos de indisciplina e muito menos para o efetivo aprendizado do aluno. Podemos perceber que a tecnologia auxilia no aprendizado, mas o verdadeiro motivador para a produção do conhecimento será o professor, pois é ele que dará a direção para os alunos na utilização da tecnologia em sala de aula. Portanto, não é possível dizer que a simples implantação da tecnologia na escola traz soluções para o comportamento e o aprendizado do aluno, mas que pode ser uma tentativa, em conjunto com a postura do professor, para trazer um novo modo de produzir conhecimento. O professor seria uma mola propulsora para a motivação de um novo modo de produzir o conhecimento. Scachetti (2012) defende que

Para que os objetivos de ensino sejam alcançados, é primordial que os professores estejam preparados para tirar o melhor proveito das chamadas tecnologias de informação e comunicação (TIC). E o docente precisa fugir do mito de que os alunos, nativos digitais, sabem mais que ele, nascido antes dessa era. Os estudantes podem até ter mais familiaridade com as novidades, mas não sabem colocá-las a favor de sua aprendizagem.

É válido lembrar que, por trás da implantação das Novas Tecnologias na escola e além dos discursos do capitalismo e da globalização, existe o discurso político educacional. Conforme Campos (2011, p.238), “mediando as relações entre escola e NT encontra-se a instância política, que tem como característica de seu funcionamento a produção, legitimação e veiculação de ‘verdades’”. Veremos como isso pode ser revelado nos discursos dos professores.

É com tais perspectivas que prosseguiremos o trabalho, procedendo, no próximo capítulo, à análise do *corpus*.

## CAPÍTULO III

### EFEITOS DE SENTIDOS ENTRE INTERLOCUTORES

O silêncio é assim a “respiração” da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito. (ORLANDI, 1993, p.13)

#### 3.1 O discurso do professor e sua construção identitária na era digital

O processo identitário depende de processos em que a linguagem se desloca, produzindo efeitos de sentido que mostram o lugar que o sujeito ocupa na sociedade, de onde ele enuncia. Nesse sentido, a escrita de si exerce um papel importante para a formação do sujeito. Foucault (2004) ensina-nos que, de todas as formas de *askêsis*, ou seja, do adestramento de si por si mesmo, focalizando a arte de viver (meditações, exames de consciência, memorizações, silêncio e escuta do outro), a escrita – para si e para o outro - desempenhou um papel considerável por muito tempo. A escrita de si tem uma função *otopoiética* porque opera a transformação da verdade em *ethos*.

Ao falar de si, o sujeito, em seu discurso, deixa irromper em suas palavras sentidos escorregadios, incontrolláveis. Coracini (2007) explica que, ao falar de si, o sujeito narra uma verdade sobre si mesmo, que é construída por meio de já-ditos, atravessada pelo inconsciente e interpelada pelo olhar do outro. Então, é possível problematizar, na materialidade linguística do discurso do professor, os efeitos de sentido que promovem a sua construção identitária. É possível verificar nos dados coletados a realidade em que se encontra o professor do ensino básico, seu modo de viver, ver e sentir um momento de transformação que ocorre na função que exerce na escola e na sociedade.

Em seu discurso, existem várias “vozes” que contribuem para a construção de sentidos. Contudo, é possível vermos características semelhantes, regularidades enunciativas, em todos os dizeres dos professores. Com isso, podemos dizer que existe uma mesma “visão de mundo” ressoando em todos os discursos desses sujeitos.

Para tratar do tema que propomos em nosso trabalho, agrupamos os enunciados em três eixos temáticos: a) “Discurso: a representação do professor sobre as novas

tecnologias na escola”; b) “Discurso: a representação de indisciplina para o professor”; c) “Discurso: a construção identitária do sujeito professor e a relação de saber/poder”.

### **3.1.1 Discurso: a representação do professor sobre as novas tecnologias na escola**

Analisamos, neste tópico, o papel que o Estado exerce sobre os discursos dos professores uma vez que seus discursos estão impregnados de dizeres advindos do Estado, que influenciam significativamente as práticas docentes, pois “impõem” a inserção das novas tecnologias no ambiente escolar ressignificando, assim, o papel de professor.

O uso de recursos tecnológicos na escola estimula novos comportamentos nos indivíduos, seja no professor ou nos alunos. Assim, os discursos mostram efeitos de sentidos que mostram as concepções de aluno, professor, ensino e aprendizagem na perspectiva do sujeito professor. Essas concepções são construídas a partir da imagem que o professor tem de si, do outro e do referente acerca do qual enuncia.

A constituição do dados do processo analítico foi feita a partir dos recortes dos dados obtidos com as respostas das questões, de questionários que elaboramos e aplicamos aos professores participantes da pesquisa. Nos recortes apresentados no trabalho, os termos P1, P2, P3, P4, P5 e P6 representam os enunciados, respectivamente, dos sujeitos (professores) 1,2,3,4,5 e 6. As questões são representadas pelos termos Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7 e Q8.

Trazemos, a seguir, os recortes que contemplam discursos dos professores sobre as tecnologias, destacando como o uso desses recursos permeia o processo de construção da identidade dos sujeitos analisados.

**Q4** - Diga o que pensa sobre o professor do século XXI:

**P1** - **Está virando** um **mero mediador**<sup>4</sup>de informações. A tecnologia favorece muito a isso.

O emprego do verbo “virar” no gerúndio (“**está virando**”) indica o desenvolvimento do evento tornar-se mediador, num aspecto cursivo. O evento configura-se numa progressão, pois “**está virando**”. (NEVES, 2000, p. 63). O aspecto

---

<sup>4</sup>Grifos nossos.

progressivo remete ao tempo do século XXI em que o professor se encontra, ou seja: no agora, no século XXI, o sujeito “**está**” num processo de mudança, está se tornando um mediador.

Uma realidade que não condiz com o papel que esse sujeito exercia antes do advento das novas tecnologias. A globalização e os avanços tecnológicos provocam alterações no trabalho, na família e exigem um novo tipo de escola. Dessa forma, a tecnologia leva o sujeito professor a uma complexidade identitária, feita de constantes (des) identificações que são reveladas em sua prática discursiva. Para Hall (2006), as identidades modernas estão sendo descentradas, isto é, “deslocadas”, ou “fragmentadas”. As identidades estão em colapso como consequência das mudanças estruturais e institucionais que ocorrem na sociedade. O sujeito pode assumir diferentes identidades em momentos distintos.

No enunciado de P1, o emprego do adjetivo masculino **mero** remete a simples, conforme o Novo dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986, p.1122)<sup>5</sup>, produzindo o efeito de sentido de sem valor, sem importância e, ao significar, faz com que o sujeito signifique nele, uma vez que promove o efeito de sentido de inferiorização por meio da existência da tecnologia de informação (TIC), pois, com o acesso às tecnologias, as informações, que antes eram transmitidas pelo professor, agora são facilmente encontradas por meio desses veículos; isso faz com que o professor mude sua função de fonte de informação como, até então, era visto pela sociedade, para a de um simples mediador de informação. Com isso, P1 produz o “discurso da falta” porque não consegue trabalhar com o novo, uma vez que a tecnologia leva o sujeito professor a produzir um novo fazer. E a insatisfação e desatualização perturbam a garantia do saber.

Assim, o sujeito enunciativo, ao utilizar o adjetivo **mero**, expõe a falta constitutiva do sujeito. Em seu discurso ecoam “vozes” da pós-modernidade (**a tecnologia favorece muito a (sic) isso**), com a ideologia do fenômeno da globalização que atravessa seu discurso enfatizando as tecnologias de informação. O surgimento dessas tecnologias toma seu lugar de detentor de poder/saber, instaurando, assim, tensões e conflitos na constituição da subjetividade do sujeito professor. Com isso, é possível perceber que sobre o professor não prevalece a imagem de detentor do saber, mas a existência da sua relação com o saber/poder, em razão de que todo discurso é

---

<sup>5</sup>Adj. (lat meru) 1 Simples. 2 Genuíno, sem mistura (cf. FERREIRA, 1986, p.1122).

poder. E isso envolve um saber/poder específico que é o uso e o conhecimento da e sobre as novas tecnologias.

Uma crise identitária, então, ocorre, pois o professor sente que a tecnologia é mais valorizada do que o profissional que ele é, anulando, assim, parte de suas funções de professor. Nessa perspectiva, sua função está sendo (re)configurada para de mediador, aquele que apenas intervém<sup>6</sup>, que media, que liga dois pontos: a tecnologia de informação e o aluno. Concordamos, assim, com Coracini (2007, p.215): “A sensação, portanto, de incompetência [...] internalizada pelo professor, vê-se ampliada diante do desenvolvimento tecnológico que parece não apenas vir substituir suas funções, mas cumprir melhor sua tarefa que lhe foi sempre atribuída”.

A identidade do professor modifica-se com o surgimento da tecnologia de informação; assim, é submetida a um processo de tensão tanto para si quanto para sua própria representação perante a sociedade. O sujeito manifesta uma insatisfação por sentir que seu papel é “diminuído” (“mero mediador”) com a presença da tecnologia e sente que sua importância profissional está ameaçada.

Quando ele diz que se tornou um “mero mediador”, é produzido um efeito de autoimagem do sujeito professor, pois ele desloca seu olhar para si, construindo uma imagem de si diante das novas tecnologias, que revela o efeito da ameaça da crise de identidade. Conforme sustenta Coracini (2007), nos vemos pelo olhar do outro, a imagem que construímos de nós mesmos provém do(s) outro(s), cujo discurso nos perpassa e nos constitui em sujeitos, construindo, no nosso imaginário, a verdade sobre nós mesmos.

Nessa esteira, a difusão da tecnologia na escola coloca o professor diante de um novo paradigma que precisa ser vencido: o de que precisa dominar os meios tecnológicos para retomar, de alguma maneira, o poder que lhe era conferido por meio do saber e assumir, com resistência, seu novo papel no contexto escolar, o de mediador, precisando, assim, abandonar suas antigas práticas de ensino aprendizagem, como verificamos a seguir:

**P2-** O professor do século XXI tem deixado de ser um **transmissor de conhecimento** para ser mais **um orientador**, os alunos tem **muita informação** com o avanço da tecnologia muito fácil obter informações. **O desafio** do professor é contribuir para

---

<sup>6</sup>*Adj+sm (lat mediatore)* 1 Que, ou o que intervém; medianeiro (cf. FERREIRA, 1986, p. 1109)

que o aluno seja **cidadão crítico e com valores perante a sociedade**.

A partir dos predicativos de sujeito utilizados no recorte de P2 – **transmissor, orientador**, podemos depreender que o sujeito estabelece uma oposição entre ser professor **transmissor** e ser um professor **orientador**. O professor **transmissor** tem como única função a de transmitir conhecimento, mas essa função lhe foi tomada pelo avanço da tecnologia, que dispõe de modo fácil toda informação que seria passada pelo professor e, com isso, ele se vê diante do desafio de se tornar um **orientador**.

Ao professor **orientador** é atribuída a função de contribuir para a cidadania do aluno, criando nele o senso de criticidade e apreensão de valores para o convívio na sociedade. Ao diferenciar as funções do professor transmissor e do professor orientador, o sujeito demonstra uma crise de identidade, pois, ao falar de si, de sua profissão, sua imagem lhe é abalada. Antes da tecnologia, sua imagem era a de um transmissor de conhecimento e agora, depois da tecnologia, ele se vê como um orientador.

No interior de seu discurso, podemos identificar uma formação discursiva autoritária, a partir do enunciado “**transmissor de conhecimento**”, relativa a uma ideologia que tem um compromisso com a memória de um professor disciplinador, posto que sua “missão” era a de transmitir conhecimento, enquanto o aluno aceitava e recebia passivamente esse conhecimento transmitido pelo professor.

Antes do advento da tecnologia, o professor era a autoridade máxima dentro da sala de aula, uma vez que era dele que emanavam todos os exercícios possíveis para a realização da aula e do conhecimento. Sua autoridade foi enfraquecida quando seus alunos passaram a obter informações de modo fácil por meio da tecnologia – o que exige do professor uma outra postura, agora, como orientador, que precisa ter a habilidade de subsidiar seu aluno para que ele possa transformar toda informação obtida em conhecimento.

No discurso em que o sujeito fala do lugar próprio que representa, ocorre que o professor acaba por se confundir com o próprio saber. Orlandi (2011) fala da retórica da apropriação. Nas palavras de Orlandi, o professor “suficientemente munido de seu diploma, e tendo o estatuto jurídico que lhe compete, o antes aluno falará do lugar do professor, que então será próprio (p. 252-253)”.

P2, ao afirmar que “está deixando de **ser um transmissor de conhecimento**”, deixa emergir em sua fala fagulhas do discurso pedagógico, que é um “dizer



institucionalizado”, ou seja, que se realiza no interior da instituição escolar. Nesse discurso pedagógico existe a concepção de ensino como uma forma de inculcar algo, na medida que tem como objetivo a transmissão de conhecimento (informação) e a sua fixação. Com isso, o sujeito professor, ao deter o conhecimento, possui autoridade para ensinar, cabendo ao aluno aceitar como verdade os conceitos transmitidos pelo professor sem fazer questionamentos.

Orlandi (2011) acredita que o discurso pedagógico seja autoritário. Para ela, “Enquanto discurso autoritário, o Discurso Pedagógico aparece como discurso do poder” (p.17). Contudo, esse discurso institucionalizado é desestabilizado quando P2 assume que está **deixando de ser** um transmissor de conhecimento. Declarando, dessa forma, que seu poder está entrando em declínio em razão do surgimento da tecnologia, e sua função de professor passou para a de **orientador**.

O momento histórico influencia diretamente no discurso do professor. Os fatos históricos, relativos ao modo como a profissão docente se desenvolveu, estão na fonte de todo dizer advindo do sujeito professor, pois sua história perpassa seu corpo e seu inconsciente, contribuindo na construção do seu discurso, resultando no que temos hoje de um professor **orientador**.

A profissão docente carrega consigo um histórico de lutas e mudanças. Inicialmente a profissão continha um caráter religioso, como uma “missão” a ser cumprida, tendo em sua raiz a crença de que a profissão docente é um trabalho feito por vocação. O discurso pedagógico tem cunho autoritário (Orlandi, 2011) e surge com o início da profissão, pois o ensino adotado no Brasil e iniciado pela igreja católica trouxe consigo um modelo autoritarista de ensino.

De acordo com Hypólito (1997), a identidade da profissão docente pode ser constituída em dois momentos: o primeiro quando surge a profissão no Brasil permeada pelo discurso ideológico religioso. Nessa fase, a vocação e o sacerdócio expressavam o significado da docência. “A concepção de magistério como vocação/sacerdócio foi construída por razões político-religiosas conservadoras e autoritárias. A origem dessa concepção pode ser buscada no século XVI (p.18) ”.

E o segundo momento que, segundo o autor, contribuiu para a constituição da identidade da profissão docente tem a ver com o discurso liberal moderno. “Surgem, entre 1830 e 1848, movimentos de professores que se caracterizavam pela adoção de

princípios liberais” (p.20). Dando início a uma luta pela organização profissional; pela busca da autonomia da profissão e pela sua emancipação diante do Estado e da Igreja.

Ambos os momentos representam o professor de modo diferente. No primeiro momento, o discurso religioso representa a profissão através da vocação, enquanto que o segundo apresenta o professor inserido numa relação de produção, dentro do sistema capitalista. Apesar de lutar pela emancipação do Estado e da Igreja, ainda persistem no discurso do professor marcas das duas instituições.

O que não poderia ser diferente, pois as duas instituições marcam a história da profissão docente e conseqüentemente seus discursos estão presentes na memória discursiva do sujeito professor. Nas palavras de Orlandi (2001, p. 31), trata-se da “(..) memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”.

Dessa forma, é possível averiguar no discurso de P2, ao enunciar que seu novo papel é a contribuição para a formação de um **cidadão crítico**, que seu discurso está ancorado no discurso advindo do Estado, mais especificamente dos documentos oficiais da educação que ditam que a escola é responsável pela formação de cidadãos críticos.

Trazemos o discurso dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), em que podemos verificar, por exemplo: “Numa sociedade em que se convive com a supervalorização do conhecimento científico e com a crescente intervenção da tecnologia no dia-a-dia, não é possível pensar na formação de um cidadão crítico à margem do saber científico” (BRASIL, 1997, p. 21). Aqui verificamos que o sujeito remete seu discurso a uma formação discursiva que o domina, sendo exterior a ele. Isso acontece por esquecimentos, em que a formação discursiva do sujeito é determinada por uma formação exterior a ele e o sujeito (no esquecimento 2) tem a ilusão de que aquilo só poderia ser dito daquela maneira.

Para Pêcheux (2009, p. 160), esse é “o esquecimento nº 1, que considera o fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina”. Isso nos mostra o quanto o discurso do professor está impregnado pelo discurso educacional do Estado, sendo que o sujeito interioriza esses discursos e os exterioriza como um pensamento e um valor de juízo próprio.

O discurso do sujeito professor revela um alto nível de institucionalidade. O discurso institucional que vem do Estado normaliza e regula o trabalho do professor do

ensino público e, dessa forma, acaba por moldar uma identidade profissional para o sujeito professor. É possível verificar um conflito na relação entre professor e Estado, uma vez que as decisões tomadas e os planos feitos pelo Estado, em relação ao setor educacional, não representam um acordo entre as duas partes.

Os movimentos de greves dos educadores são uma relevante expressão desse distanciamento entre a instituição Estado e o sujeito professor – o que reflete diretamente na constituição da identidade profissional do sujeito, especialmente no que tange ao aspecto motivacional da profissão docente, resultando num baixo nível da qualidade de ensino.

Um conceito importante para pensarmos no modo como o Estado interfere no trabalho e, conseqüentemente, na construção identitária do professor é o que Foucault entende por “governamentalidade”:

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros - soberania, disciplina - e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo (e, por outro lado), o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p. 143,144).

O conceito é dividido em três modos de análise. Sendo governamentalidade entendida como “as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população”, é possível afirmar que as ações que o Estado exerce sobre o sujeito professor, na instituição escolar, são preocupações com relação à população.

Dessa forma, o Estado manipula e comanda as atitudes e funções do professor no exercício da docência agindo no controle do poder. Uma das marcas da presença da governamentalidade é o modo como o Estado controla o trabalho do professor por meio de documentos oficiais como os currículos (PCNs), exames nacionais, projetos e

programas educacionais, entre outros. Essas formas de controle estão organizadas em torno de uma estrutura burocrática dentro do sistema educacional.

Verificamos, também, no discurso de P2, uma confusão ou diferenciação do que seja **conhecimento** e do que seja **informação**. O conhecimento era algo transmitido pelo professor e a informação é algo obtido por meio da tecnologia. Ou seja, ter informação não é o mesmo que ter conhecimento. No entanto, pela maneira como esses termos estão distribuídos no discurso pelo sujeito, transborda o efeito de sentido de que a informação e o conhecimento são sinônimos para ele, de que ter informação é o mesmo que ter conhecimento, pois ele alega que sua função foi assumida por um veículo de informação.

É possível afirmar que o sujeito professor, ao posicionar-se como transmissor, transfere a ação de ensinar para a de transmitir conhecimento, como se o professor fosse apenas um fio condutor do conhecimento. Para Orlandi (2011), o professor se apropria do conhecimento do cientista. E, apropriando-se do saber científico, ele se torna possuidor do mesmo e “pela posição do professor na instituição e pela apropriação do cientista feita por ele, dizer e saber se equivalem [...]. E a voz do saber fala no professor” (p.21).

Com isso, consideramos que, para o professor, o conhecimento é um tipo de objeto do qual ele se apropria para depois transmiti-lo para o aluno e isso lhe confere uma autoridade. Porém, com as novas tecnologias inseridas em seu ambiente de trabalho, o sujeito se vê diante de uma transformação, dado que a informação o aluno pode obter instantaneamente por meio das novas tecnologias e não faz mais sentido o professor tentar continuar transmitindo-a para os alunos. Com isso, seu conceito para P2 do que seja o conhecimento e a informação acabam se misturando.

Ao dizer que sua nova função é ser orientador e que isso é caracterizado como um **desafio**, pois agora precisa estimular o senso crítico no aluno, o sujeito deixa emergir a imagem que ele tem do aluno: a de uma pessoa sem criticidade e sem valores. Sua antiga função de transmissor de conhecimento servia de fio condutor para que a informação chegasse ao aluno, mas não favorecia a mudança, ou um ambiente capaz de favorecer ou instigar mudanças. Assim, supõe-se que esse aluno só se torne um cidadão crítico e com valores após ser modificado pela ação docente.

P2 manifesta também um sentido de disputa com os meios tecnológicos ao empregar o substantivo masculino **desafio**<sup>7</sup>, o que sugere uma dificuldade, pois, com o

---

<sup>7</sup>Sm (de *desafiar*) 1 Ação de desafiar. 2 Competição. 3 Provocação (cf. FERREIRA, 1986, p. 542).

acesso dos alunos à tecnologia de informação, ficaria mais difícil tornar o aluno um cidadão crítico e com valores. Com a presença das novas tecnologias, as informações chegam aos alunos de modo rápido e atualizado, mas não se pode afirmar que elas serão transformadas em conhecimento.

Somente ter acesso às informações não garante a competência de saber o que fazer com ela. Na opinião de Baccega (2004, p.128),

[...] informação não é conhecimento. [...] O conhecimento implica crítica. Ele se baseia na inter-relação e não na fragmentação. Todos temos observado que essa equivalência do conhecimento à informação tem resultado em uma diminuição da criticidade. O conhecimento é um processo que prevê a condição de reelaborar o que vem como um "dado", possibilitando que não sejamos meros reprodutores; inclui a capacidade de elaborações novas, permitindo reconhecer, trazer à superfície o que ainda é virtual, o que, na sociedade, está ainda mal desenhado, com contornos borrados.

Para atingir a criticidade é preciso estimular a seleção de informações, relacionar os conhecimentos e, dessa forma, elaborar novos sentidos. Com isso, P2 considera as novas tecnologias como um desafio a ser enfrentado, já que antes da existência dessa, ele apenas transferia para o aluno o conhecimento científico apropriado por ele. E, agora, com as informações fornecidas por meio das novas tecnologias, o sujeito precisa ressignificar para si o que seja o conhecimento e sente a necessidade de motivar a criticidade nos alunos transformando as informações fragmentadas em conhecimento.

Para o sociólogo Pedro Demo (2011), a escola deve garantir a todos o direito de aprender através do uso das novas tecnologias. Segundo o autor, as novas tecnologias não são apenas meios, mas uma forma de aprender a língua com uma habilidade que é exigida para se fazer parte da sociedade atual. O aluno produzirá conhecimento com o uso das novas tecnologias e o professor será seu orientador.

Com isso, o aluno cresce não só pessoalmente e profissionalmente, mas constrói-se uma sociedade em que a principal marca são as pessoas autoras e autônomas. O principal, segundo o autor, não é o mercado, mas a “formação” (“bildung”). “O desafio maior, no entanto, está nos professores que, em geral, se apresentam com formação insuficiente e desvalorização socioeconômica flagrante. Entre nós, a própria imagem do professor indica que educação não tem importância” (DEMO, 2011, p.44).

Em seu discurso, P2 marca, ainda, a relação entre o aluno e a sociedade ao utilizar a preposição **perante**. Essa preposição estabelece relações semânticas indicando posição

de fronteira ou relação simplesmente espacial da copresença entre dois elementos (NEVES, 2000, p. 726). Ou seja, para o professor, o aluno e a sociedade são elementos diferentes, existe uma fronteira entre os dois, o que causa o efeito de sentido de que o aluno está fora da sociedade e só é incluído nela a partir do momento em que se torna um cidadão crítico e com valores.

Prosseguindo o processo analítico, trazemos à baila o próximo excerto. No enunciado de P3, temos:

**Q4** - Diga o que pensa sobre o professor do século XXI:

**P3** - Aonde o encontramos? **Caso** tivéssemos este **estaria** como **tutor online**.

No recorte, P3 utiliza a forma interrogativa para responder à questão. Desse modo, o sujeito questiona e convoca a participação do leitor, localizando-o como interlocutor no questionamento que faz, convidando-o a pensar criticamente acerca do que seja ser professor no século XXI.

Na sequência, o item lexical **caso** faz referência à circunstância, o que causa o efeito de que o professor do século XXI, para o sujeito enunciador, não existe. O verbo “estar”, no futuro do pretérito, **estaria** indica pressuposição, fazendo referência à existência de um professor do século XXI imaginado, pelo enunciador, como um **tutor online**.

Nesse recorte, emerge a concepção de professor como um “tutor *online*”, o que remete à memória da educação à distância, na qual a palavra tutor designa o profissional mediador do processo de aprendizagem em modalidade à distância e semipresencial.

A partir da expressão **tutor online**, predominam vozes advindas de formações discursivas institucionais, em que a educação a distância é vista como um método eficiente de levar educação para um grande número de alunos, mesmo para aqueles que estejam em lugares mais remotos do mundo, pois tudo é feito por meio da tecnologia. No cenário atual, a educação a distância se mostra em um crescimento exponencial na oferta de cursos de nível superior e técnicos.

Assim, a concepção de professor que se inscreve na construção identitária de P3 é a de um professor ultrapassado, que precisa se renovar e se incluir na era digital da tecnologia. Diante disso, interpretamos que o sujeito vivencia um momento de fragmentação, de instabilidade identitária, já que as identidades estão em permanente

processo de movimentação, em função das formas pelas quais o sujeito é representado ou interpelado pelos sistemas culturais que o rodeiam (HALL, 2006).

Além disso, podemos averiguar que existe outro possível efeito de sentido que transborda do discurso proferido por P3 que é o da ironia, pois seu discurso é ambíguo. Para Brait (1996, p. 130) “convém ressaltar que o autor fala a linguagem do outro, porém, reveste essa linguagem de orientação oposta a do outro. É uma espécie de emprego ambíguo do discurso do outro”.

Na Q4, quando é requerido que P3 diga o que pensa sobre o professor do século XXI, o sujeito afirma que não existe o professor do século XXI, sendo que sua posição sócio-histórica é de um professor em pleno século XXI. Ou seja, P3 manifesta um discurso de contrariedade. Com isso, o sujeito utiliza da ironia para apresentar uma crítica sobre o modo como ocorre o processo de modernização da educação.

Assim, ele deixa transpor a existência de pelo menos duas faces. Uma é a de professor moderno que defende a utilização dos meios tecnológicos na educação e que reconhece estar ultrapassado para a atualidade. Neste caso, podemos entender que ele defende a adoção dos meios tecnológicos e acredita que esses meios podem melhorar a qualidade da educação, pois sendo um tutor *on line* o ensino poderia chegar a uma maior parcela de alunos e dependeria unicamente da existência dos meios tecnológicos. Sendo assim, para ele a interação professor-aluno não é importante para que o ensino seja eficiente, já que bastam as informações serem veiculadas pelos meios tecnológicos para que a aprendizagem seja instaurada e garantida.

A outra face, que é transposta, é a de um professor tradicional que não sabe lidar com esses meios, ou que contesta um discurso existente que diz que a tecnologia é uma solução para a garantia da qualidade da educação. Com isso, ele mostra não crer que o fato de utilizar a tecnologia garanta um ensino de qualidade para seus alunos, pois sendo um tutor *on line* o contato com os alunos é restrito e a produção de conhecimento fica limitada.

Podemos verificar que P3 contesta um discurso pré-existente que é defensor da tecnologia na educação. Ao contrário do que acontece com P6:

**Q8** – as novas tecnologias contribuem para a indisciplina escolar?

**P6** – [...] A tecnologia **só** vem **contribuir** com o nosso trabalho. Hoje temos recursos para tornar nossas aulas **significativas**. Quando eu estudei decorava conceitos sobre células, universo e outros sem ter a

menor ideia do que fosse aquilo tudo que a gente estudava. Atualmente com internet, vídeos, slides etc., os conteúdos tornaram-se mais significativos [...].

P6 defende o advento das tecnologias como uma melhora necessária para a qualidade de ensino por meio do verbo **contribuir** e pelo adjetivo **significativas**. Esses itens lexicais surgem no processo discursivo como um modo de reforçar a ideia de qualidade de ensino por meio da tecnologia. Ao utilizar o advérbio **só**, o sujeito produz o efeito de que a tecnologia não traz nenhum prejuízo ao trabalho docente. P6 nos mostra que incorpora o já-dito sobre as novas tecnologias como uma verdade. Podemos dizer que isso é um dos efeitos do discurso da globalização; esse discurso de P6 será melhor explorado no eixo “Discurso: a representação de indisciplina para o professor”.

Com isso, conseguimos compreender que no discurso de P3 estão interligadas pelo menos duas forças contraditórias: o discurso da globalização e o discurso do conservadorismo.

Isso ocorre uma vez que o enunciado “século XXI” remete ao futuro, a algo moderno, que faz referência à era dos avanços tecnológicos. P3 enuncia que o professor do século XXI não existe porque este deveria estar como um tutor *on line*. De acordo com Mussalim (2006, p.125), “uma formação ideológica (FD) comporta necessariamente mais de uma posição capaz de se confrontar uma com a outra”. Podemos notar o embate entre as formações discursivas da seguinte maneira:

**Q4** - Diga o que pensa sobre o professor do século XXI:

**P3** - Aonde o encontramos? **Caso tivéssemos este estaria como tutor online.**

No discurso de P3 é possível nomear uma FD como a “FD da globalização”, que é enunciada a partir da ideologia que valoriza a utilização dos meios tecnológicos e que objetiva o ensino a distância (**estaria como tutor *on line***). E uma “FD conservadora”, que atravessa esses dizeres, e que é enunciada a partir da ideologia que repudia o emprego unicamente da tecnologia na substituição do modo tradicional de ensino (onde o encontramos? **Caso tivéssemos este estaria como tutor *on line***).

A “FD conservadora” é apresentada por meio de ironia quando o sujeito questiona o que já foi confirmado na proposição da questão. Dessa forma, o sujeito ao enunciar “estaria como tutor *on line*” apresenta pelo menos duas possíveis imagens de si, pois a



ironia é ambígua. Na primeira ele se mostra como um sujeito à frente do seu tempo, que acredita ser um professor aberto ao uso das novas tecnologias. Na segunda imagem é possível notar uma crítica emitida pelo sujeito através de um discurso irônico, em que expõe sua posição de aversão aos meios tecnológicos como um fim em si mesmo.

Todo discurso têm uma constituição heterogênea. O conceito da heterogeneidade discursiva se mostra muito importante para entendermos a construção do discurso de P3. Authier-Revuz (1990) aponta tipos de heterogeneidade mostrada. Entre eles, está aquele em que a presença do outro é percebida apenas no espaço do implícito, do sugerido, como nos casos do discurso indireto livre, da antífrase, da ironia, da imitação, da alusão.

No discurso de P3, a heterogeneidade pode ser classificada no tipo mostrada não-marcada, em que a autora aponta a mistura da voz do locutor com a voz do outro. Isso pode ser verificado, também, através do modo interrogativo (onde o encontramos?), uma forma de heterogeneidade mostrada que está marcada na superfície do discurso. Por meio da interrogação é negado o discurso da questão proposta (**Q4. Diga o que pensa sobre o professor do século XXI**), pois na proposição é afirmada a existência de um professor do século XXI.

Segundo Maingueneau (1993, p. 98), “a ironia subverte a fronteira entre o que é assumido e o que não o é pelo locutor”. Para o autor, no fenômeno da ironia um enunciado irônico faz ouvir uma voz diferente da do “locutor”, a voz de um “enunciador” que expressa um ponto de vista insustentável. O “locutor” assume as palavras, mas não o ponto de vista que elas representam.

Com isso, podemos supor que existe uma diferença entre o falante (professor P3) e o locutor (entrevistado P3), em que a ironia do discurso apareceria com a voz de um “enunciador”. Assim, conforme a análise, o enunciado pode ser ou não considerado irônico pelo interlocutor. Podemos interpretar que P3 realmente se sente um professor moderno e que se preocupa com a sua própria atualização como um professor tutor *on line* e valoriza a utilização da tecnologia na educação. Ou, podemos interpretar que o discurso é irônico e, dessa forma, existe um “enunciador”, ou um outro, que critica o uso da tecnologia e a modernização da profissão docente, ora por ele próprio não saber lidar com os meios tecnológicos, ora por acreditar que somente o uso desses meios não seja o diferencial para o processo de aprendizagem dos alunos, já que o uso da tecnologia não é garantia de aprendizagem e qualidade na educação.

Essas diferentes leituras se encontram na ambiguidade estabelecida pelo próprio momento sócio-histórico da enunciação de P3, a partir de um discurso de um professor do século XXI. P3, ao ironizar a questão, desdenha e critica o ensino por meio da tecnologia. Para compreender a ironia é preciso reconhecer, também, que a situação de enunciação é a de um sujeito que exerce a profissão docente, mas que não tem condições de ser um professor tutor *on line*, pois apesar de estarmos no século XXI e a tecnologia estar presente em vários lugares sociais, na escola ela ainda tem um uso muito limitado. Portanto, esse professor do século XXI não é um professor que acompanha o avanço tecnológico no exercício da profissão.

Diante do que foi exposto no eixo “Discurso: a representação do professor sobre as novas tecnologias na escola”, podemos dizer o professor passa por um processo de construção identitária na “transformação” para o que chama de “mediador”, “orientador” e “tutor”. Observamos, com base na análise apresentada, que o discurso do sujeito professor é marcado pela escolha de itens lexicais que remetem ao sujeito constituído pela ideologia da globalização, que afeta seu discurso como professor, regido pela instituição do Estado, a partir do discurso pedagógico educacional. Nessa subjetividade discursiva, está a marca da classe profissional pelo desejo por valorização, mas que é obrigada a se adaptar a essa nova realidade da era digital, ou seja, a um novo modo de ensinar que está atravessado pela tecnologia.

### **3.1.2 Discurso: as representações de indisciplina para o professor**

Como pudemos constatar no item anterior, a identidade do sujeito professor é marcada pelas transformações que ocorrem na sociedade globalizada, e, conseqüentemente, o sujeito precisa abandonar suas antigas práticas para se adaptar a uma nova realidade. Neste tópico, selecionamos marcas linguísticas visando a explorar a representação da indisciplina escolar no discurso do sujeito professor, com início na investigação do seguinte recorte:

**Q7** - Você acredita que os seus alunos são indisciplinados?

**P4 -Vivo isso todos os dias.** Não são **apenas indisciplinados, são mal educados, sem limites.** Na minha frente, já (vivo) vi filhos chamarem os **pais de idiotas** e os pais não terem atitudes nenhuma, dizerem **apenas** que não sabem o que fazer. São indisciplinados **sim** e a tendência é **piorar** porque conhecem todos os seus direitos e ignoram

os deveres. **São protegidos por leis, não são punidos como deveriam, deitam e rolam.**

Em “**vivo isso todos os dias**”, o uso do verbo “**vivo**” no tempo presente mostra que o sujeito convive com o comportamento indisciplinado dos alunos rotineiramente; utiliza-se o pronome demonstrativo “isso”, indicando a indisciplina; e o adjunto adverbial de frequência “**todos os dias**”. De acordo com P4, seus alunos são “indisciplinados”, “são mal educados” e “sem limites”, o que é representado pelo sujeito oculto “eles”, em referência aos alunos.

Verificamos que o efeito de sentido do discurso do sujeito professor é o da indignação com a falta de uma punição mais severa para os alunos que apresentam um comportamento considerado, por ele, como inaceitável no ambiente escolar, uma vez que os pais perderam a autoridade sobre os filhos e as leis amparam os alunos, destacando apenas seus direitos e não seus deveres.

P4, ao dizer que seus alunos são indisciplinados, ainda completa com “mal educados” e “sem limites”. E enfatiza com o uso do advérbio **Apenas**, que modifica o adjetivo **indisciplinado** e expressa a ideia de limitação, resultando no efeito de sentido de que, para P4, indisciplinado ainda é pouco para descrever como são seus alunos, para descrever o comportamento deles. Podemos verificar que o sujeito procura fazer uma distinção do que seja indisciplinado e mal educado e sem limites.

Ao enfatizar que seu aluno não é somente indisciplinado, o sujeito traz a relação entre a indisciplina (disciplina) e a instituição escolar. De acordo com Foucault (1987), a disciplina configura-se no espaço escolar num conjunto de regras que estipulam uma “ordem” e que tem como objetivo o controle dos corpos, disciplinando-os não mais com punições físicas, mas com um controle através do poder disciplinar que se caracteriza, nesse ambiente, pela vigilância constante, o olhar hierárquico e o exame.

O sujeito P4 relaciona a (in)disciplina com um comportamento de (des)obediência a regras que são instituídas pela escola e que se manifesta dentro da escola, enquanto, ao representar seus alunos como **mal educados** e **sem limites**, o sujeito faz referência à instituição familiar. Em **mal educado**, o advérbio de modo **mal** qualifica o verbo educar que está no particípio passado indicando, nesse sentido, o efeito de uma educação falha, uma má criação recebida, nesse caso, pelos alunos.

E em **sem limites**, a preposição **sem** estabelece relações semânticas de modo indicando privação ou ausência (NEVES, 2000, p.729). Já **limites**<sup>8</sup>indica um ponto máximo que não pode ser ultrapassado, que nesse caso, é estabelecido pelos pais. Isto é, para P4, os pais não cumprem o seu dever, pois não impõem limites aos filhos e estes se tornam alunos sem limites e sem educação.

Nesse sentido, podemos identificar, no interior desse discurso, uma formação discursiva jurídica, um discurso do Estado, em que, segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, em seu Art.229, dispõe que: “Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores [...]”. Além de os alunos infringirem as regras da instituição escolar, eles desrespeitam também as regras da instituição familiar, o que reforça o efeito de sentido de indignação por parte do sujeito professor.

Verificamos, então, que a indisciplina é uma manifestação de resistência, por parte do aluno, ao poder disciplinar da escola e da família. Resistência no sentido foucaultiano da palavra, que se define como uma reação ao poder. De acordo com Machado (1979, p.15):

Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder, tela que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações e forças. E como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social.

P4 reage criticamente ao enunciar sobre os pais dos alunos em “**já vi filhos chamarem os pais de idiotas e os pais não terem atitudes nenhuma, dizerem apenas que não sabem o que fazer**”. P4 manifesta uma insatisfação com a educação que os alunos recebem dos pais, pois o sujeito acredita que os pais deveriam tomar uma atitude diante do insulto proferido pelo filho.

Isso é verificado no enunciado “**dizerem apenas que não sabem o que fazer**”, pois o uso do advérbio **apenas** atribui o sentido de falta de ação por parte dos pais em relação a atitude do filho. Esse efeito de sentido é reforçado pelo uso do adjetivo “**idiotas**”

---

<sup>8</sup>*Sm (lat limite)* 8 Ponto máximo que qualquer coisa não pode ou não deve ultrapassar (cf. FERREIRA, 1986, p.1032).

que define a pessoa como parvo, pateta, sem inteligência<sup>9</sup>, dito a partir de um interdiscurso enunciado pelo aluno.

Nessa sequência, é possível verificarmos a heterogeneidade do discurso que, segundo Maingueneau (1993), pode ser dividida em mostrada e constitutiva. A heterogeneidade mostrada é aquela em que há marcas da presença do outro no discurso como, por exemplo, discurso direto (quando o locutor recorta as palavras do outro e as cita), aspas, parafraseamento, discurso indireto livre. A segunda é aquela em que não existem marcas da presença do outro, mas que a AD consegue identificar com hipóteses, através do interdiscurso.

É possível verificarmos o interdiscurso do aluno quando o sujeito professor relata o acontecimento assistido por ele, em que pai e filho são os enunciadores. De acordo com Orlandi (2005, p. 94), o interdiscurso corresponde à memória: “[...] regionalizam as posições do sujeito em função do interdiscurso, este significando o saber discursivo que determina as formulações. A relação do sujeito com a memória se materializa na relação sujeito/autor, discurso/texto”.

Dentro do discurso do professor, é possível averiguar, ainda, uma formação discursiva que remete (in)conscientemente à memória do já-dito do discurso religioso “Honra teu pai e tua mãe”<sup>10</sup>, pois, ao se mostrar indignado com a falta de atitude dos pais, o sujeito se mostra também, igualmente, indignado com a atitude do aluno, que nesse caso se encontra no papel de filho. De acordo com Castells (1999), desempenhamos na sociedade identidades e papéis; podemos ter vários papéis sociais, tais como os de vizinho, filho, pai, mãe etc.

Para P4, o aluno, ao desempenhar o papel social de filho, infringe um “mandamento” tido como um “acordo social”, o de respeitar o pai e a mãe. Isso pode ser identificado no enunciado “**Na minha frente, já vi filhos chamarem os pais de idiota**”, em que o advérbio de tempo “**já**” exprime o sentido de surpresa ou admiração, espanto e em “**na minha frente, já vi**” em que o sujeito se representa no sujeito oculto “**eu**”, ou seja, o fato ocorreu diante dos seus olhos. Isso significa que nem a figura do pai, nem a figura do professor representam autoridade para o aluno.

Existe na formação discursiva de P4 uma visão “sagrada” do que seja a autoridade que é obtida, ainda, no discurso religioso. Podemos revelar isso, uma vez que, na Bíblia,

---

<sup>9</sup>*adj+sm (lat idiota)* 1 Falto de inteligência. 2 Estúpido, parvo, pateta. 3 Ignorante (cf. FERREIRA, 1986, p. 914).

<sup>10</sup>Cf. Bíblia Sagrada. Livro de Efésios, capítulo 6, versículos 1-4.

é possível encontrar em um dos livros do Novo Testamento, o Efésios 6, versículo 1 a 4: “Filhos, **obedecei** a vossos pais no Senhor, porquanto isto é justo. ‘Honra a teu pai e tua mãe’; este é o primeiro mandamento com promessa, para que vivas bem e tenhas vida longa sobre a terra”<sup>11</sup>.

Com isso, podemos verificar que, para P4, a autoridade dos pais é tida como algo sagrado, o que nos indica que P4 possui uma possível formação religiosa cristã. No discurso religioso, a autoridade da família é conferida por meio do verbo **obedecer**. De acordo com Foucault, a religião é inserida na ordem do discurso como regime de verdade, e a religião e a igreja são formas de governar as pessoas, o que exerce papel na história da governamentalidade. Foucault (2008) aponta que a religião se constituiu como uma igreja:

[...] isto é, como uma instituição que aspira ao governo dos homens em sua vida cotidiana a pretexto de levá-los a vida eterna no outro mundo, e isso na escala não apenas de um grupo definido, não apenas de uma cidade ou de um Estado, mas de toda a humanidade.

P4, dessa forma, expõe a sua subjetividade, pois evoca sua religião ao enunciar sobre a situação de indisciplina assistida por ele, o que denuncia o regime de controle que ainda é exercido pela igreja. Existe uma relação entre a língua e o exterior a ela. Com isso, ao falar o indivíduo é impulsionado a uma posição ideológica. P4, ao enunciar, é permeado por vários discursos, entre eles, o discurso religioso. “O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (ORLANDI, 2005, p.46). É importante lembrar como o discurso religioso está fortemente ligado à origem da profissão docente.

P4 reafirma que seus alunos são indisciplinados “**são indisciplinados sim**”, utilizando o advérbio de afirmação **sim**, que, de acordo com Neves (2000), opera sobre o valor de verdade da oração. P4 ainda diz que “**a tendência é piorar**” exprimindo um sentido de expectativa negativa com o emprego do verbo **piorar** que indica mudança de estado para pior, um agravamento de estado.

Há, ainda, um interdiscurso jurídico na expressão “**conhecem todos os seus direitos e ignoram os deveres**”. Esse discurso advindo do Direito determina os direitos e deveres dos indivíduos na sociedade e constitui o sentido de valorização do agir que

---

<sup>11</sup>Cf. Bíblia Sagrada. Livro de Efésios, capítulo 6, versículos 1-4.

ativa a memória de “dever ser”, trazendo a noção de obrigação. P4, então, ao utilizar as formas verbais “conhecem” e “ignoram”, representa o aluno como um indivíduo que sabe o que pode fazer, pois tem consciência dos seus direitos; no entanto, e ao mesmo tempo, esquece de seus deveres e não faz o que deve fazer segundo a Lei.

P4 enuncia que seus alunos “**são protegidos por leis, não são punidos como deveriam, deitam e rolam**”. Ao empregar o adjetivo **protegidos** o sujeito professor representa o aluno como alguém que é defendido por uma lei, como se existisse um escudo que protegesse o aluno da punição que o professor acredita ser a melhor e que, por isso, o professor não pode violar essa lei para impor a punição que ele acredita ser a ideal para o aluno indisciplinado.

Esse efeito de sentido é reforçado no enunciado “**não são punidos como deveriam**”, em que o uso do operador de negação **não** carrega em si um efeito que remete à impossibilidade de os alunos serem punidos de acordo com a vontade do professor por serem protegidos pela lei. A respeito da negação, Neves (2000, p. 285) aponta que se caracteriza como:

[...] uma operação atuante no nível sintático-semântico [...], bem como no nível pragmático. É um processo formador de sentido, agindo como instrumento de interação dotado de intencionalidade. A negação é, além disso, um recurso argumentativo (ou contra-argumentativo).

Nesse processo analítico, investigamos o verbo **dever** no futuro do pretérito do indicativo, exprimindo uma condição: ao empregar a forma verbal **deveria**, o professor emite o desejo de punir o aluno conforme o que ele acredita ser justo e que não condiz com a realidade. Segundo P4, por serem protegidos pela lei, o comportamento indisciplinado dos alunos só piora, pois eles sabem que são protegidos por leis e por isso deitam e rolam. Na expressão “**deitam e rolam**” o efeito produzido é de fazer o que se quer, sem se importar com as consequências. Por serem protegidos por leis, os alunos se aproveitam da circunstância e não se preocupam em cumprir as regras e normas de convívio instauradas pela instituição escolar.

Ao enunciar que os alunos são protegidos por leis, o sujeito remete ao discurso jurídico do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Esse estatuto, que existe desde 1990, dispõe sobre a proteção à criança e ao adolescente e regulamenta todos os seus direitos e deveres. O documento é dividido em duas partes, sendo que uma trata dos direitos desses indivíduos e a outra trata dos procedimentos para sua proteção.

No ECA, encontramos inúmeros direitos que visam à proteção dos menores, mas, no que se refere aos deveres, podemos verificar que não existe, no documento, uma parte que dê atenção aos deveres da criança e do adolescente. Quanto às possíveis punições, é descrita uma série de medidas socioeducativas caso a criança ou o adolescente cometam algum ato infracional.

Podemos verificar, assim, como os discursos são sempre perpassados por outros discursos que lhes dão ancoragem e sustentação. Através dos interdiscursos, a formação discursiva ganha um efeito de verdade, de legitimação, em que o sujeito se apóia ao enunciar. No discurso de P4, há o discurso jurídico, que retoma e desloca o discurso religioso, e o discurso da moral, que atua na subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/ aprendizagem (professor e aluno) e na identidade do sujeito professor.

Para Foucault (1999, p. 114), a instituição escolar atua como normalizadora dos indivíduos e tem por finalidade não excluir, mas fixar os indivíduos a um aparelho de transmissão do saber. A instituição escolar implica o controle e a responsabilidade sobre a totalidade, que são aspectos da ideologia jurídica. P4 demonstra em seu discurso que a indisciplina escolar vivida por ele todos os dias, “vivo isso todos os dias”, provém unicamente da família que não soube educar e dar limites aos filhos. Seu conceito de indisciplina é aquele em que o filho e aluno não mantém a obediência à instituição familiar, nem à instituição escolar.

No recorte que segue, notamos como existem diferentes conceitos de indisciplina que circulam no ambiente escolar, como podemos observar no dizer de P6:

**Q8-** As novas tecnologias contribuem para a indisciplina escolar?

**P6** - Acredito que **não**. A tecnologia **só** vem contribuir com o nosso trabalho. Hoje temos recursos para tornar nossas aulas **significativas**. Quando eu estudei **decorava** conceitos sobre células, universo e outros sem ter a menor ideia do que fosse aquilo tudo que a gente estudava. Atualmente com internet, vídeos, slides etc., os conteúdos tornaram-se mais significativos. O **único problema** que temos é com o uso do **celular** pelos **alunos do período noturno**, pois **nem** todos **cumprem as normas** de **não utilizá-lo** para trocas de mensagens e ouvir músicas durante as aulas.

Observamos como P6 enxerga primeiro o modo como se processa o ensino e segundo o conceito que tem do que seja a indisciplina. Ao ser questionado sobre a



contribuição da tecnologia para a indisciplina, o sujeito afirma “acredito que **não**”, porém, ao afirmar que “o **único problema** que temos é com o uso do **celular**”, o sujeito se contradiz e revela que, para ele, o aparelho celular não faz parte das novas tecnologias a serem utilizadas em sala de aula.

É possível dizer que a utilização das TIC (tecnologias de informação e comunicação), na prática docente, está ligada ao laboratório de informática (“internet, vídeos, slides etc.”), pois P6 desconsidera o uso do celular para utilização em sala de aula.

O sujeito declara que “a tecnologia **só** vem contribuir”, no entanto, especifica que as novas tecnologias são “internet, vídeos, slides etc.”, assim, depreendemos que para P6 o celular não pertence as novas tecnologias. Verificamos que P6 defende o uso das novas tecnologias em sala de aula como algo que traz uma melhora importante para a qualidade do ensino.

Para Pêcheux (2009), ocorre um processo de interpelação-dissimulação em que a ideologia oferece ao sujeito efeitos de evidência. Apoiando-se no já-dito e apagando a história, com a apropriação do dizer os sentidos se assimilam ao interdiscurso e se instauram na sociedade. Dessa forma, podemos dizer que P6 é interpelado ideologicamente ao se identificar com a FD que o domina, pois o sujeito se identifica à interpelação pelo Estado (que o impele à utilização desses recursos na prática docente) acerca da utilização das novas tecnologias em sala de aula.

Isso é averiguado em “**só** vem contribuir”, em que o uso do advérbio “**só**”, com o sentido de somente, apenas, unicamente e do verbo “**contribuir**” com o sentido de cooperar, resultando no efeito de sentido de que as novas tecnologias não prejudicam o trabalho do professor. Ao expor sua defesa do uso dos meios tecnológicos na educação P6 traz à tona o discurso sobre os meios tecnológicos como forma de solução para as falhas que ocorrem na educação.

Essa ideia é reforçada quando P6 afirma que suas aulas são mais “significativas” com o uso da tecnologia “hoje temos recursos para tornar nossas aulas **significativas**”. Notamos que atualmente, “hoje”, o sujeito acredita que os “conteúdos” são significativos enquanto que na época em que era estudante apenas “decorava”, “sem ter a menor ideia do que fosse aquilo”.

P6 expressa que seus alunos não precisam decorar para aprender, pois a tecnologia faz com que sua aula tenha um significado, um sentido, uma clareza. Ao

revelar sua satisfação com o novo modo de ensinar, o sujeito entra em contradição ao enunciar que “O **único problema** que temos é com o uso do **celular** pelos **alunos do período noturno**”.

Logo, o substantivo “problema” sinaliza a presença da indisciplina que está relacionada com o uso “celular”. Nesse sentido, o celular não constitui uma forma de tecnologia para o sujeito e, dessa forma, usar o aparelho em sala de aula manifesta um comportamento indisciplinado por parte do aluno. Tal definição do que seja ou não a tecnologia implica no sujeito uma prática docente que se choca com o real, pois a tecnologia está em todos os meios de comunicação, inclusive no celular.

Assim, existe, no fio discursivo de P6, marcas que ecoam o seu conceito de indisciplina como um comportamento que foge às regras estabelecidas pela instituição escolar, conforme a afirmação “**nem todos cumprem as normas de não utilizá-lo** para trocas de mensagens e ouvir músicas durante as aulas”. O uso do advérbio de negação “nem” é analisado conforme proposto por Neves (2000, p.238) como um tipo de advérbio que opera “sobre o valor de verdade da oração”. Esse valor de verdade, para nós, está relacionado ao fato de que, para o sujeito, aqueles que não “cumprem as normas” são indisciplinados.

As normas quanto ao uso do celular das quais P6 se refere diz respeito à lei 2.807, de 18 de fevereiro de 2004. A lei estabelece que:

Art. 1º. Fica proibido, em todo o território do Estado de Mato Grosso do Sul, o uso de telefones celulares, walkmans, diskmans, Ipods, MP3, MP4, game boy, aparelhos portáteis de TV, agendas eletrônicas e quaisquer outros aparelhos portáteis capazes de produzir sons e ruídos, nos seguintes ambientes:

I - postos de gasolina;

II - cinemas, teatros e concertos;

III - salas de aula, audiências e conferências;

IV - bibliotecas.<sup>12</sup>

O sujeito tem em sua memória discursiva o já-dito do discurso da lei. As leis estabelecem normas para o comportamento dos indivíduos na sociedade. Trata-se de uma técnica, um procedimento que governa a conduta dos indivíduos. A norma é uma forma de manifestação de poder. De acordo com Foucault (2008), a norma é um tipo de dispositivo de segurança que funciona dentro dos mecanismos de controle social.

---

<sup>12</sup>BRASIL. Lei nº 2.807, de 18 de fevereiro de 2004.

A norma aparece como uma forma de normalização. Nas palavras de Foucault (2008, p.74) “Todo sistema legal se relaciona a um sistema de normas [...]. A disciplina normaliza e creio que isso é algo que não pode ser contestado. Mas é necessário precisar em que consiste, na sua especificidade, a normalização disciplinar”. Assim sendo, o sujeito internaliza o discurso jurídico como uma verdade e esse discurso tem um funcionamento específico que atua no controle sobre os corpos.

Para P6, os indisciplinados são apenas os “**alunos do período noturno**”. Dessa forma, o sujeito pontua “do período noturno” excluindo os alunos dos outros períodos. A norma apresenta um modelo que é considerado bom por apresentar um certo resultado, e os mecanismos que operam a normalização disciplinar consistem em modificar os comportamentos segundo o modelo estabelecido.

Então, só é “normal” quem sabe se ajustar à norma e o “anormal” é quem não sabe. Na opinião de Foucault (2008, p. 75), “Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma”. Portanto, para P6, os alunos que fogem às normas são os alunos indisciplinados. São os considerados anormais no sentido foucaultiano.

Contudo, os anormais resistem ao poder disciplinar, uma vez que “**nem todos cumprem as normas de não utilizá-lo** para trocas de mensagens e ouvir músicas durante as aulas”. Os “anormais” manifestam seu poder de resistência utilizando o aparelho celular para trocar mensagens e escutar músicas em sala de aula transgredindo dessa forma a norma estabelecida em lei.

O poder provém de todos os lugares, é uma situação estratégica dentro da sociedade. Os mecanismos de poder e saber estão ligados à resistência, pois todas as relações envolvem o poder-saber ou saber-poder. Assim, onde existe o poder, existe a resistência. A resistência é uma forma pela qual o sujeito responde em oposição aos efeitos do poder.

O que significa que “se não houvesse resistência, não haveria efeitos de poder, mas simplesmente problemas de obediência” (REVEL, 2005, p. 76). A resistência pode estabelecer lutas e transformações, por isso não é apenas uma oposição ao poder. Na realidade, a resistência é uma manifestação de poder que dá sustentação às relações de poder. Ela é o produto dessas relações.

Foucault (1979, p.136) ressalta que “Esta resistência de que falo não é uma substância. Ela não é anterior ao poder que ela enfrenta. Ela é coextensiva a ele e

absolutamente contemporânea”. Isto posto, o discurso é um lugar de conflito, de contradições, de tensões e que nos permite interpretar possíveis efeitos de sentido no fio discursivo.

A seguir, trazemos mais um recorte que elucida as formas de representação de indisciplina e de aluno indisciplinado para o professor. No recorte que segue, o enunciador P2 faz uma forma de classificação entre os alunos:

**Q7** - Você acredita que os seus alunos são indisciplinados?

**P2-Sim**, depende da **clientela** que tem na escola depende da estrutura familiar, temos vários **tipos** de alunos, mas sempre os indisciplinados tem alguma **coisa** acontecendo com ele que explique, depois que o **educador** conhece a família do aluno sabe como **lidar** com a situação. Por isso a importância da família na escola.

Inicialmente o sujeito afirma que todos os seus alunos são indisciplinados com o advérbio de afirmação “**sim**”. Porém, logo após fazer a afirmativa o sujeito hesita ao utilizar o verbo **depender** com o sentido de condição “depende da **clientela** que tem na escola depende da estrutura familiar”. Com isso, é possível dizer que para P2 nem todos os alunos podem ser considerados indisciplinados.

No decorrer do discurso, o sujeito remete ao aluno pelo interdiscurso empresarial, do comércio por meio da marca linguística “**clientela**”. A ideologia da formação discursiva empresarial corrobora a representação de escola como prestadora de serviços para a sociedade, uma vez que revela a imagem que P2 tem do aluno como um cliente, um freguês.

Note-se que, ao hesitar, o sujeito retifica seu discurso, manifestando a vontade de apagar o enunciado anterior “**sim**”. Consideramos que esse efeito de dúvida de P2 pode ter trazido à tona um silenciamento da situação da indisciplina, pois o sujeito procura simplificar a questão da indisciplina em “depois que o educador conhece a família do aluno sabe como **lidar** com a situação”. Isso resulta num efeito de sentido de que a indisciplina é algo fácil de ser solucionado, bastando apenas o professor conhecer a família do aluno para que a questão seja resolvida.

Entretanto, ao utilizar o verbo “**lidar**”, seu dizer emerge o discurso dos pequenos proprietários de terra, o discurso agrário, a lida com a terra: transborda aqui o efeito de sentido de algo sofrível, difícil de ser realizado. O sujeito entra em contradição, o que demonstra o funcionamento da língua como “[...] superfície porosa por onde escapam, à

revelia da vontade – consciente – do sujeito, sentidos interditados, sentidos a silenciar, a não dizer” (CORACINI, 2011, p. 157).

Interessante notar que diferentemente do sujeito P4 –, que ao falar sobre os alunos os representa como “indisciplinados”, “mal educados” e “sem limites” e sem perspectiva de mudanças, P2 classifica os alunos indisciplinados como um dos “tipos” de aluno, como podemos observar pelo dizer “temos vários **tipos** de alunos, mas sempre **os indisciplinados** tem alguma **coisa** acontecendo com ele que explique”, onde o sentido que emerge é de que a indisciplina é algo que pode ser determinado.

O efeito de sentido presente no item lexical “**coisa**” é o de circunstância, causa, motivo ou condição. Em outras palavras, no contexto em que emerge, refere-se a um problema familiar: considera-se aluno indisciplinado aquele que convive com conflitos dentro da instituição familiar. Assim, nos dizeres “depende da **estrutura** familiar”, emerge o sentido de que a indisciplina surge de acordo com a organização ou composição da família em que o aluno está inserido, o que está marcado em “**estrutura**”.

Além disso, o sujeito se representa como um “educador”, ou seja aquele que dá educação ao outro, o que vem marcar sua identidade como educador,

[...] constituído na e pela falta, o sujeito (se) constrói uma identidade (que ele crê transparente), constrói sua morada para nela habitar, na ilusão de, assim, poder se definir (identificar-se a si próprio), se encontrar com o outro (identificar-se ao outro). (CORACINI, 2007, p. 51).

Assim, “**educador**” constitui sua representação enquanto professor, e, por ela, representa-se como responsável a educar seus alunos. A fim de “lidar” com a indisciplina causada pela falta de estrutura familiar do aluno o sujeito destaca “por isso a importância da família na escola”.

Em suma, verificamos nesse eixo as representações de indisciplina que emergem na/pela escrita dos professores. Vimos que o discurso do professor é interpelado por vários discursos que se entrelaçam para servir de sustentação para o seu dizer. Percebe-se que os alunos manifestam resistência às diversas normas escolares, e por outro lado, as famílias se apresentam omissas aos atos de indisciplina dos filhos, conforme a representação presente no discurso dos professores.

As regularidades, de modo geral, nos apontam a indisciplina como um fenômeno que tem origem, principalmente, na instituição familiar. Nos recortes analisados

encontramos as seguintes representações de aluno indisciplinado: “mal educados”, “sem limites”, “anormais” (aquele que foge à norma) e de “tipo” indisciplinado. Essas representações nos mostram como esses conceitos são subjetivos e variáveis.

Percebemos, ainda, que o professor ainda não sabe como proceder para incluir no ambiente escolar todos os meios tecnológicos, além do aparelho celular, o que resulta em mais normas e leis como mecanismos de controle dentro da escola. E, dessa forma, aqueles que quebram as regras são rotulados como indisciplinados ou anormais.

### **3.1.3 Discurso: a construção identitária do sujeito professor e a relação de saber/poder**

Ao ir contra as normas da instituição escolar, os alunos considerados indisciplinados resistem a um poder disciplinar que tenta controlá-los e mantê-los dóceis. Na hierarquia institucional, acima do sujeito professor está o Estado que impõe ordens e regras para o funcionamento da escola e para o trabalho docente. Com a imposição das tecnologias na escola, esse tipo de poder coercitivo advindo do Estado pode ser identificado no discurso do sujeito professor. Seleccionamos, então, neste tópico, marcas linguísticas que visam à construção da identidade do professor no bojo dessa relação de poder/saber. A seguir, apresentamos o excerto a ser examinado:

**Q4** - Diga o que pensa sobre o professor do século XXI:

**P5** -**Deveria** ser dinâmico e **autêntico**, porém o mesmo está em **um sistema** onde, alunos, escolas e secretarias querem **apenas** notas. O mesmo vê-se **sufocado** querendo exercer sua função contudo a **mídia** vem destruindo os **últimos valores** que os nossos alunos possuem.

O uso da forma verbal **deveria** – futuro do pretérito –, de acordo com Neves (1999)<sup>13</sup>, vem conferir um valor de condição ao enunciado, caracterizado por apresentar uma situação que pode acontecer sob determinada condição. No recorte, a forma verbal **deveria** apresenta uma situação que é possível de acontecer somente se uma condição

---

<sup>13</sup> A análise aqui apresentada fundamenta-se no uso, conforme a visão do funcionalismo. Essa teoria baseia-se no ajuste da língua dentro de um contexto funcional-discursivo em que os aspectos semânticos e pragmáticos sobrepõem-se aos sintáticos. No Brasil, Neves é uma das principais seguidoras da linha funcionalista com sua Gramática de Usos do Português no Brasil.

for satisfeita, então, a forma verbal surge ligada ao momento da enunciação em que o tempo verbal é usado “para denotar que um fato se dará, agora ou no futuro, dependendo de certa condição” (NEVES, 1999, p.675).

De acordo com a autora (1999, p. 497), “dentro de uma construção condicional a proposição subordinada é tradicionalmente chamada prótase e a principal é chamada apódose”. No enunciado “**Deveria** ser dinâmico e autêntico, porém o mesmo está em um sistema onde, alunos, escolas e secretarias querem apenas notas”, temos uma construção condicional inversa em que a apódose “deveria ser dinâmico e autêntico” está seguida da prótase “porém o mesmo está em um sistema onde, alunos, escolas e secretarias querem apenas notas”.

Essa condição, para nós, está relacionada ao fato de que o sujeito busca mostrar como ele se enxerga dentro do cenário educacional. E, com isso, acaba por denunciar uma condição de silenciamento configurada por meio da imposição de um poder que parte do Estado para o professor. Com o uso da forma **deveria**, o sujeito enunciador-professor mostra que está num “sistema” educacional, em que é manipulado pelo Estado, perpassado por uma política educacional que não permite que esse sujeito cumpra sua função na sociedade.

Considerando o exposto sobre a forma **deveria**, podemos afirmar que o uso do verbo designa uma interdição que atinge o discurso do professor e que revela “sua ligação com o desejo e com o poder” (FOUCAULT, 1996, p. 10), pois apresenta seu ideal do que seja ser professor no século XXI, quando afirma “Deveria ser **dinâmico e autêntico**”.

É notório aqui o uso recorrente da forma verbal **deveria** nos enunciados dos professores. Diante disso, podemos verificar, nesses discursos pedagógicos, o desejo de os sujeitos em enunciar suas crenças do que seja o ideal de processo de ensino, o ideal de professor do século XXI e as punições consideradas justas aos alunos indisciplinados: o uso repetitivo dessa marca verbal revela o olhar desses sujeitos perpassados por suas crenças e pelo desejo de revelarem suas ações, ora contestadas pelo contexto educacional em que se encontram.

Ao trazerem os sintagmas “**dinâmico e autêntico**”, problematizamos que os dizeres de P5 produzem efeitos de sentido ligados à verdade e à competência adequada a um empreendedor, ou seja um professor que tem outras características além de ensinar, tais como criativo, talentoso e didático. Problematicamos que essa referida

autenticidade, vontade de verdade, faz emergir a imagem de um professor que sabe o que diz e o que faz (ou o que precisa saber sobre o ensino, sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos).

Para P5, o ideal de professor do século XXI é um professor **dinâmico e autêntico**; no entanto, isso não é possível dentro do “sistema” educacional em que se encontra, que o barra, impedindo-o de ser empreendedor e verdadeiro na sala de aula. Tal fato acontece, de acordo com o enunciado em pauta, devido ao contexto da política educacional, que diz respeito às decisões tomadas pelo Estado em relação à educação brasileira.

Isso pode ser verificado quando P5 afirma “**porém o mesmo está em um sistema onde, alunos, escolas e secretarias querem apenas notas**”, em que a utilização da conjunção adversativa **porém** indica a presença de pensamentos contrários, opostos, diferentes. O que aponta um conflito, uma vez que “[...] há uma tensão entre a identidade que o indivíduo assume e seu papel na sociedade, pois nem sempre uma está relacionada à outra” (GUERRA; SOUZA, 2013, p. 41). Nesse caso, tal efeito de sentido se dá em face dos adjetivos “dinâmico e autêntico” afastar-se da identidade que o sujeito representa, já que, o sistema o obriga a ser o contrário, representando-se como um sujeito inerte e falso.

Em seus dizeres, P5 ativa a memória discursiva da política educacional (Estado) e faz uma revelação sobre a sua situação de sujeito silenciado, pois precisa se enquadrar no discurso do Estado, que tira dele o poder de avaliador e não lhe dá direito a contestação, dado que “alunos, escolas e secretarias querem **apenas** notas”. O sujeito não pode ser “**autêntico**”, verdadeiro, porque precisa “mascarar” as reais notas dos alunos, visto que, por causa do discurso institucional, que rege seu trabalho docente, o professor é impedido de reprovar os alunos, uma vez que o Estado quer mostrar, nos índices sobre a educação, uma menor taxa de evasão e, assim, “vender” uma imagem de educação de qualidade.

Os discursos possuem um suporte histórico e institucional, que permite ou proíbe a realização deles. O sujeito ocupa um lugar institucional e faz uso dos enunciados de determinado campo discursivo de acordo com os interesses de cada momento (FOUCAULT, 1987). Assim, o sujeito professor ativa a memória do discurso educacional em que predomina o procedimento chamado de progressão continuada.



Nesse método, é permitido ao aluno avançar sucessivamente sem interrupções nas séries ou ciclos em que é distribuído o ensino. Dessa maneira, o que emerge é o interdiscurso da lei, pois o sujeito deve agir conforme a orientação dada pelo governo através da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). A esse respeito, trazemos numa relação interdiscursiva, o parágrafo segundo do artigo 32 da LDB<sup>14</sup>, em que consta:

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

A progressão continuada prevê que a avaliação da aprendizagem do aluno deve acontecer de forma contínua e cumulativa durante todo o processo educativo de modo que permita a apreciação do desempenho do aluno em todas as fases do ensino. Por isso, o sistema escolar favorece atividade de aceleração e avanço dos estudos.

Não admitindo a ideia de interrupção, o discurso oficial educacional afirma que a progressão continuada é um modo de garantir a permanência do aluno na escola com o objetivo de fazer com que o índice de evasão escolar e de repetências diminua. A progressão continuada é vista como uma medida positiva por alguns estudiosos da área da educação e negativa para outros.

Na afirmação de P5, “querem **apenas** notas”, o item lexical **apenas** apresenta uma limitação, isto é, o trabalho do professor está limitado a “dar” notas, o que revela certa insatisfação do professor: sua função de avaliador não é mais exercida e, com isso, ele não pode ser “autêntico”, já que o que controla seu trabalho é o discurso do Estado. Assim são as relações de poder entre professor e Estado, o que reforça o sentido de silenciamento dos professores diante do poder do discurso estatal.

O professor tem sua figura de detentor do saber e do poder mais uma vez abalada, pois o Estado, com suas leis, tira o domínio do professor sobre a situação, sobre o controle de seu trabalho docente. No recorte, P5 diz ainda que “**o mesmo vê-se sufocado querendo exercer sua função contudo a mídia vem destruindo os últimos valores**”

---

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 junho de 2015, às 10h32m.

**que os nossos alunos possuem**". P5 se representa com o adjetivo "**sufocado**"<sup>15</sup>, que designa aquele que não pode respirar, que não pode falar, impedido, preso ou reprimido, o que exprime o efeito de sentido de um sujeito que se sente sem voz, pois não pode manifestar seu desejo de exercer seu papel como gostaria.

A representação que o sujeito faz de si como "sufocado" deixa transparecer que sua identidade de professor como uma autoridade é minada. Seu poder de autoridade legitimado pelo saber é deturpado, posto que o sujeito se sente impedido se exercer a função de avaliador de aprendizagem do aluno. De acordo com Bauman (2005, p.57-58) "não se deve esperar que as estruturas [...] durem muito tempo. [...] Autoridades hoje respeitadas amanhã serão ridicularizadas, ignoradas ou desprezadas".

Apesar do sujeito parecer aceitar essa condição de impedimento e se silenciar ao exercer suas funções de acordo com as normas estatais, o verbo no gerúndio "**querendo**", em "**o mesmo vê-se sufocado querendo exercer sua função**" deixa marcas de resistência em seu dizer. Isso porque o verbo usado no gerúndio possibilita o sentido de progressão, continuação e acaba por revelar a resistência do professor ao discurso estatal. Tal construção verbal demarca uma atividade ainda em execução (NEVES, 2000). Assim, ainda que o sujeito enunciador apresente um discurso de vitimização por meio do item lexical "**sufocado**" referindo-se ao modo como se sente, o sujeito resiste e não cessa seu desejo de continuar exercendo sua função de acordo com o que acredita ser o melhor.

Num segundo momento, P5 atribui a falta de "**valores**" dos alunos ao contato que o aluno têm com a mídia. O termo **valores**, no discurso de P5, tem o efeito de sentido de "princípios", no sentido de valores morais, de regras que são aceitas e mantidas pela sociedade com o objetivo de um convívio social ético. Para o sujeito, a mídia "**vem destruindo**" os últimos valores dos alunos. Na expressão, o verbo no gerúndio "**destruindo**" sugere um processo que ainda está em desenvolvimento no "agora" e que vem ocorrendo há algum tempo, pois já são os **últimos** valores que estão sendo destruídos.

Desse modo, a palavra **mídia** nos dá pistas da formação discursiva advinda do contexto histórico do fenômeno da globalização. A mídia legitima o discurso da globalização, pois é um dos veículos da publicidade que se propaga transformando o

---

<sup>15</sup>*adj (part de sufocar)* 1 Que sofre ou sofreu sufocação; que não pode respirar; que mal pode falar. 2 Abafado, comprimido, impedido, preso, reprimido (cf. FERREIRA, 1986, p. 1625).

discurso social em hegemônico, que apenas visa ao lucro e ao dinheiro, como uma forma de medir as competências de cada indivíduo. O consumismo é estimulado pelo capitalismo e pela ideologia da globalização e a mídia, por sua vez, cumpre o papel de reforçar essa ideologia, contribuindo para a manutenção de relações hegemônicas. Para Coracini (2006, p. 137),

[...] o mercado, que não pode esmorecer, não se satisfaz com a simples promoção da aquisição de mercadorias, mas oferece sempre novos aparelhos ao consumidor, oriundos de modificações incessantes ou atualizações que vão, por sua vez, apontando para novas necessidades ou para a ‘necessidade’ – já naturalizada em cada um, graças à ação da mídia – de trocar constantemente de aparelho; afinal somos todos estimulados a acompanhar o que chamamos de ‘evolução’ ou ‘progresso’ ou ‘moda’.

A formação discursiva advinda da globalização está presente na maior parte dos discursos dos professores. Em alguns discursos podemos observar a existência de uma ligação direta entre os meios tecnológicos e o comportamento dos alunos considerados indisciplinados. Essa mudança de comportamento pode ser considerada um efeito do processo de globalização. Como podemos observar no discurso de P4:

#### **Q6- Fale de sua primeira experiência como professor (a):**

**P4** - No começo tudo é **bonito**, na época não tinha que **disputar** alunos com **celular** pois essa **coisa doentia** ainda não existia ou se existia era apenas um **sonho distante**. No início todos iam **munidos** de caderno, lápis e borracha, **era bom** pois sabíamos que íamos para ensinar.

P4 discorre sobre como foi sua primeira experiência docente. Esse sujeito, acredita que antes do surgimento da tecnologia, no caso do telefone celular, lecionar “**era bom**”. O sujeito demonstra ter saudade do passado e uma espécie de revolta com o presente. Dessa forma P4 é dividido em: o sujeito do passado satisfeito com o trabalho docente e o sujeito atual que “**disputa**” lugar com o aparelho celular e se sente infeliz com a docência.

É importante percebermos este passado descrito por P4 como um fator fundamental na formação da identidade desse sujeito, não o passado por si mesmo, num saudosismo, mas como um processo em que se marcam vários fatos que resultam

positiva ou negativamente no presente. Sua representação do passado como algo positivo pode ser observada nos dizeres “No começo tudo é **bonito**” e “**era bom**”.

Quando enuncia que “No **começo** tudo é **bonito**” o sujeito aciona uma formação discursiva amorosa. Percebe-se que para o sujeito o início de sua carreira assimila-se com um início de uma relação de amor, como num relacionamento amoroso que se desgasta com o passar do tempo. Isto é resultado de uma interpretação pela qual o sujeito parte de um imaginário já constituído sobre casamento/relacionamento amoroso.

É possível observar que ao relatar sobre o passado P4 apaga os momentos ruins que passou na profissão, silenciando inclusive fatores como a indisciplina, por exemplo. Ocorre o efeito de que para o sujeito o passado era perfeito, sem indisciplina, sem problemas que pudessem atrapalhar seu trabalho docente. Ao lembrar do passado, em “na época” o sujeito olha para si como alguém que era feliz profissionalmente.

O sujeito revela seu descontentamento como o presente nas expressões “**disputar** alunos com **celular** pois essa **coisa doentia** ainda não existia” e “sabíamos que íamos para ensinar”. Em “disputar alunos” e “coisa doentia”, o sujeito faz referência direta ao aparelho celular. O item lexical “disputar” ilustra um conflito apresentado pelo enunciador: o uso do celular por parte dos alunos no ambiente escolar.

Entendemos o termo “disputa” como “brigar” por alguma coisa. Aqui, emerge uma representação da rotina escolar docente como um campo de batalhas, em que o sujeito é obrigado a lutar, brigar para conseguir efetivamente ensinar algo para seus alunos. Essa direção também é apontada pelo termo “munidos”, com o efeito de sentido de “munição” vindo da formação discursiva bélica, de guerra.

Em “sabíamos que íamos para ensinar” - embora silenciado e não materializado linguisticamente - emerge uma representação do trabalho docente que ocorre no decorrer de seu discurso como a representação de insatisfação. Isso porque no decorrer da sua escrita assume não ter mais uma razão definida para ir à escola, já que atualmente o sujeito se vê em uma “luta” e não consegue atingir seu objetivo que é o de ensinar.

Nessa direção, o sujeito que escreve representa – e vê – o celular como inimigo em face do aparelho ser uma “coisa doentia”. Essa representação é interpelada pelo sentido de doença. Dito em outras palavras, ao dizer que o celular é uma “**coisa doentia**”, afirma o sentido de algo vicioso, insalubre, que causa dependência. Assim, considerando que as condições de produção perpassam os efeitos de sentido do discurso, o dizer “essa **coisa doentia** ainda não existia ou se **existia era apenas um sonho distante**” produz o

sentido de que o aparelho celular já foi algo imaginado impossível de acontecer, algo que ficava apenas na ficção.

Isso porque o sujeito que escreve possivelmente vivenciou o momento sócio-histórico em que surgiram os primeiros celulares. Podemos depreender essa informação marcada pelos itens lexicais “**na época**”, “**no começo**”, “**no início**” que indicam um tempo passado vivenciado pelo sujeito. Para contextualizar esse acontecimento é interessante dizer que a primeira rede de telefonia celular apareceu no Brasil no ano de 1990<sup>16</sup> na cidade do Rio de Janeiro sendo posteriormente propagada por todo o restante do país.

Na atualidade os celulares trazem muitos benefícios para a sociedade, no sentido de que a comunicação pode ser realizada em tempo real, por meio da voz e/ou imagens. Os avanços tecnológicos produzem recursos cada vez mais sofisticados e atraindo principalmente os indivíduos que nasceram e cresceram nesse cenário tecnológico.

Nesse cenário o consumismo é algo inevitável, pois a tecnologia se desenvolve com muita rapidez e novos aparelhos surgem no mercado a todo momento. De acordo com Hall (2006) a vida em sociedade está cada vez mais influenciada pelo mercado global de estilos, imagens e sistemas de comunicação interligados, assim, as identidades parecem “flutuar livremente”. Para ele,

Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural”. No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a *identidade*, ficam reduzidas a uma espécie de *língua franca* internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Este fenômeno é conhecido como “homogeneização cultural” (HALL, 2006, p,75).

Com isso, os consumidores se tornam reféns de um sistema que aliena e vicia. E nesse contexto é preciso reconhecer que estamos em um mundo globalizado. Portanto, no discurso de P4 “**coisa doentia**” marca a presença de uma relação de poder que atua como uma forma de resistência ao discurso advindo da globalização.

O que nos chama a atenção também é o fato de que há, no discurso de P4, uma comparação entre o aparelho celular e o material escolar produzida em “No início todos

---

<sup>16</sup> Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Telefone\\_celular#No\\_Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Telefone_celular#No_Brasil)>. Acesso em: 16 junho de 2015, às 21h.

iam **munidos de caderno, lápis e borracha**” e em “na época não tinha que **disputar** alunos com [...] **essa coisa doentia**”. Pelo uso dos itens lexicais “no início”, P4 marca o tempo em que ocorreu a ação de ir em “iam” no tempo passado. Com isso, no passado, temos um tempo em que não havia celular os alunos levavam para escola o caderno, o lápis e a borracha. Diferente de hoje, quando os alunos estão “munidos” com os aparelhos celulares.

O enunciado de P4 revela um professor, por um momento, extremamente revoltado, indignado (por ter que disputar a atenção de seus alunos com o celular) e, em outro, é extremamente nostálgico (pois, antes era bom e hoje já não é mais).

Por fim, com o propósito de demonstrar como ocorre um processo de silenciamento nos discursos dos professores, trazemos os seguintes recortes:

**Obs: Caso haja uma ou mais questões que você considera importantes e que não foram contempladas pelas perguntas, utilize este espaço para comentá-las.**

**P2 – ....**

**P5 - Nada a declarar.**

**P6 - ....**

Os discursos dos sujeitos P2, P5 e P6 retratam a existência de um silenciamento que permeia os discursos dos professores. Esse silêncio está na falta do dizer, o que denuncia que muitos sentidos estão censurados em seu discurso. Na esteira de Orlandi (2007, p. 69) “[...] o silêncio não está apenas ‘entre’ as palavras. Ele as atravessa”. Assim, em relação ao silenciamento que perpassa o dizer do professor, interpretamos que se constitui, ao mesmo tempo, como uma tentativa de controlar o que se diz.

O que problematizamos é o porquê do não-dizer, o que os impede de falar. No discurso de P5, ao escrever “**nada a declarar**”, podemos observar que existe um já-dito que produz uma situação significativa. O que produz o sentido está entre o que é dito e o que não é dito. No contexto do discurso de P5, o que está silenciado é representação dos fatos, uma vez que não quer se comprometer a falar a respeito de algo relacionado a sua profissão publicamente.

Em outras palavras, “nada a declarar” desencadeia a memória da formação discursiva policial, em que o acusado tem o direito de se defender não declarando os fatos. O sujeito P5 sabe que existem questões importantes relacionadas ao trabalho docente que não foram contempladas em todas as perguntas, mas prefere omitir como

um modo de se defender. Podemos postular que o sujeito se defende dele próprio porque falar sobre sua profissão causa-lhe sofrimento.

Podemos postular também, que o sujeito talvez resista, pois é submetido ao poder estatal que comanda seu trabalho enquanto docente. Isso porque durante o processo analítico, em muitos recortes, averiguamos na materialidade linguística, a atuação do poder disciplinar do Estado sobre o sujeito professor. Vimos, em alguns desses discursos, os professores incorporarem discursos advindos do Estado sem ao menos se darem conta disso, pois esses já-ditos estão naturalizados como verdade nas práticas discursivas dos professores e nem são questionados.

Por isso declarar algo que não foi perguntado poderia, de alguma maneira, ir contra o poder Estatal e por isso é melhor silenciar, omitir e dessa forma seu dizer é controlado. No processo analítico, verificamos discursos que representam um poder de resistência contra o poder estatal e dessa forma acreditamos que nosso trabalho deu, de certa maneira, “voz” ao sujeito professor, uma vez que quebra seu silêncio e expõe a sua insatisfação com o contexto em que se encontra.

É importante ressaltar que durante a coleta para a constituição do nosso arquivo de pesquisa, muitos professores se recusaram a contribuir para a realização da atividade que consistia em responder um questionário constituído por oito perguntas. A recusa e o silêncio nos dá pistas de como é sofrível para o professor dizer sobre sua situação profissional. Falar sobre sua condição de trabalho o incomoda, assim, é melhor silenciar do que dizer. Para nós o seu silêncio traz o efeito de uma denúncia em que demonstra um descontentamento em relação ao ambiente e condições de trabalho.

Nesse eixo notamos, que permanecem, nos discursos dos professores, rastros de uma constante luta pela valorização e por um lugar na sociedade, que vive mudanças históricas em torno de uma ideologia voltada para o consumismo e para a competitividade entre os indivíduos, ideologia essa que é assegurada pelo Estado, ao impor certas condições aos professores.

Uma das marcas que ecoou na análise é a de que os professores resistem às mudanças ou não compreendem o quanto o contexto histórico modifica o modo como os alunos enxergam o mundo e, conseqüentemente, o modo de como aprender. Com isso, a identidade do professor está sempre em movimento e sendo abalada por todas as novas funções e papéis que precisa aprender a exercer no ambiente escolar.

Entendemos, por esse viés, que a construção identitária dos professores, expressa no interdiscurso dos enunciados, configura-se numa mobilidade, numa ilusão de completude em que o sujeito tenta, a todo momento, se resguardar em um ideal de professor e aluno, assim como também de ensino e aprendizagem.

Diante disso, pensamos que os discursos mostram as relações de poder existentes na escola, que são movidas por práticas estimuladas pelo Estado, que controla os sujeitos com mecanismos que o silenciam e o fazem dizer.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Homens dominam outros homens e é assim que nasce a diferença dos valores; classes dominam classes e é assim que nasce a ideia de liberdade; homens se apoderam de coisas das quais eles têm necessidade para viver, eles lhes impõem uma duração que elas não têm, ou eles as assimilam pela força – e é o nascimento da lógica. Nem a relação de dominação é mais uma “relação”, nem o lugar onde ela se exerce é um lugar. E é por isto precisamente que em cada momento da história a dominação se fixa em um ritual; ela impõe obrigações e direitos; ela constitui cuidadosamente procedimentos. (FOUCAULT, 1996, p. 25)

A pesquisa aqui relatada teve o objetivo de problematizar o processo de construção identitária dos professores da educação básica no momento histórico vivenciado por eles, isto é, o momento da inserção das novas tecnologias na escola. Analisamos as ideologias no discurso da globalização, entre outros, em contraste com a construção da identidade dos professores.

Ao iniciar o estudo, tínhamos como hipótese que a estrutura escolar, assim como o corpo docente, não estavam acompanhando as mudanças necessárias para atender aos alunos da atualidade, gerando, assim, um comportamento no aluno que o professor considera indisciplinado, o que acaba por forçar o professor a mudar sua metodologia de ensino, com a inclusão dos meios tecnológicos no trabalho docente, criando no sujeito uma crise de identidade. Nesse sentido, na perspectiva da AD, analisamos os discursos materializados em textos por meio de respostas de questionários aplicados aos professores. Exploramos a ideologia presente nos discursos, relacionando-a com outros discursos pelo viés da arqueogenealogia.

Como resultado, a análise possibilitou a compreensão de que as novas tecnologias na escola e o comportamento considerado indisciplinado dos alunos surgem no ambiente escolar cada vez com mais força. A indisciplinada sempre existiu nesse meio, mas o modo como aparece nos discursos dos professores mostra como o comportamento das crianças e dos adolescentes é fortemente influenciado pela ideologia da globalização, que produz indivíduos cada vez mais imersos nos meios tecnológicos, modificando, dessa forma, o modo de agir, de ver, de perceber o mundo e, conseqüentemente, o modo de aprender as coisas.

Esses alunos são representados pelo professor, por meio de adjetivos como “mal educado” e “sem limites”, que nos mostram a imagem que o professor faz dos alunos. Por vezes, nos discursos dos professores, a indisciplina é representada como um reflexo da falta de educação dada pelos pais e, também, pelo contato que os alunos têm com a mídia e os meios de comunicação, os quais passam para os indivíduos a ideologia do capitalismo.

As novas tecnologias são um produto de uma ideologia que tem como foco o consumismo e a competitividade, e a instituição escolar está diretamente afetada por essa ideia, que é reforçada pelo discurso do Estado visando a “uma educação de qualidade”. Nesse contexto, o Estado manifesta seu poder institucional com mecanismos de controle sobre o professor.

O Estado concede “cursos” para a inserção das tecnologias nas aulas e aparelhos tecnológicos para o uso dos professores e alunos. Contudo, é possível perceber que esse discurso do Estado é equivocado, pois falta infraestrutura adequada, suficiente para uma concreta e efetiva inclusão dos professores na era digital e para o aprendizado dos alunos, perpassado pelos meios tecnológicos.

Essa realidade interfere significativamente na construção da identidade do sujeito professor, que se sente “sufocado”, “desvalorizado”, entre outros adjetivos utilizados por eles para se representarem em seus discursos. A identidade do sujeito professor é abalada, modificada a todo instante, com dada ação que é exercida no ambiente escolar. O contexto histórico que estamos vivenciando acaba por fragmentar as identidades e criar outras novas.

As respostas dos professores revelam, em parte, que o sujeito professor é marcado pelo desejo de ser e de poder, de modo que, ao representar em seu discurso o professor do século XXI como “autêntico”, “dinâmico”, “orientador”, “tutor *online*” e “mediador”, os professores mostram seus desejos e suas apreensões quanto ao futuro de sua profissão.

Ainda está presente, nos interdiscursos, a memória discursiva cristalizada que o professor carrega de detentor do poder, aquele que possui o conhecimento. Isso nos permite refletir sobre o quanto a identidade do sujeito é alterada e ressignificada pelo momento histórico em que se encontra, numa visível tensão entre o professor e a representação que ele faz de si, de sua função na sociedade.

Pela análise empreendida, pudemos constatar como a formação discursiva institucional perpassa o discurso do professor, pois é a partir dela que é determinado o

que pode e não pode ser ensinado em sala de aula pelo professor. Por outro lado, o discurso do professor é o de resistência a certas determinações do Estado, uma vez que, em seu dizeres, ao falar de si, representa estar “sufocado” e manifesta sua vontade de mudar o “sistema” educacional.

Também, pode-se dizer que o lugar que o professor ocupa no cenário escolar é marcado pela falta de “voz” e que, através desta pesquisa, deslinda-se uma tentativa de desconstruir essa realidade, pois permitimos ao outro narrar-se e, com isso, colaboramos para a construção de sua identidade, da verdade sobre si mesmo, em confronto direto com a verdade produzida pela narrativa autorizada. (CORACINI, 2007). Acreditamos, portanto, que ouvir os professores por meio dos questionários é ouvir seus gritos, os quais, embora sufocados, abafados, constituem resistências à desvalorização e à submissão à ordem do discurso político educacional.

Concluimos que as relações de saber/poder, presentes nos discursos do sujeito professor, reforçam o discurso regulado pela globalização, que impõe aos sujeitos uma situação de incompletude, por serem “excluídos” pelos meios tecnológicos inseridos no ambiente escolar. O Estado, assim, promove um controle do poder sobre o saber do sujeito professor, ao impor determinadas políticas educacionais que devem ser seguidas.

Vale dizer que esta pesquisa não procurou esgotar todas as possibilidades de produção de sentidos e de diferentes métodos interpretativos, porém, esperamos ter contribuído para a compreensão da não neutralidade dos discursos, de modo a mostrar que o contexto sócio histórico influencia diretamente a construção da identidade do sujeito, seja o aluno, seja o professor. Acreditamos, sobretudo, que os resultados de nossa pesquisa não podem ter um fim, mas criar um vínculo de continuidade e de novas visões sobre seu objeto, produzindo pesquisas e reflexões sobre essa temática que perpassa a sociedade contemporânea.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, J. (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2001.

AUTHIER-RÉVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade (s) enunciativa (s). Trad. Celen Cruz e João W. Geraldi. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul/dez. 1990.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação: apontamentos para discussão. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo, v.1, n.2, p.119-138, nov.2004.

BASSO, Cláudia de Fatima Ribeiro. **Indisciplina escolar**. Blumenau: IADE, 2010.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BÍBLIA SAGRADA: edição pastoral. São Paulo: Paulus, 1998

Bonito (Mato Grosso do Sul). In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Bonito\\_%28Mato\\_Grosso\\_do\\_Sul%29](http://pt.wikipedia.org/wiki/Bonito_%28Mato_Grosso_do_Sul%29) Acesso em: 10 out 2014.

BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

BRASIL, MEC/SEED. **Programa Nacional de Informática na Educação**, 1997, p. 12.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Índice elaborado por Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1996.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ciências Naturais. Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

CAMPOS, Thiago M. de. Entre a memória e o acontecimento: Educação e Novas Tecnologias – Metáforas do progresso. In: CORACINI, Maria J., UYENO, Elzira Y., e MASCIA, Márcia A. A. **Da letra ao pixel e do pixel à letra** – uma análise discursiva sobre o virtual. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p.237-256

CARVALHO, J. F. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, J. G. (Org) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas práticas. São Paulo: Summus, p.129-138, 1996.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **O poder da identidade**. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, Denice B.; SILVA, Vivian B. da. Memória e história da profissão dos professores: as representações sobre o trabalho docente nos manuais pedagógicos. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 15, n. 1, p. 45-57, 2006.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Identidades Múltiplas e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias. In: MAGALHÃES, Izabel. CORACINI, Maria José R. F.; GRIGOLETTO,

Marisa (org). **Práticas identitárias**: língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006. p.133-156.

\_\_\_\_\_. Silêncio, interdito, real do discurso: a questão do estranhamento em migrantes no Estado de São Paulo. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro Ferreira (Org.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

CONTE, Alberto. **A escola nova** – comentada e explicada. São Carlos: Raça Editora, 1932.

CYSNEIROS, Paulo G. **Informática na escola pública brasileira**. Disponível em: <http://www.propesq.ufpe.br/informativo/janfev99/publica.htm>, 1999. Acesso em: 12 out. 2014 às 14h33min.

\_\_\_\_\_. Iniciação à Informática na Perspectiva do Educador. **Revista Bras. de Informática na Educação**, Recife. Set. 2000.

DEMO, Pedro. O aluno precisa aprender a produzir conhecimento próprio. **Revista da ESPM**, São Paulo, v.18, n.5, p.42-47, set/out. 2011. Entrevista concedida a Manolita Correia Lima.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Dina M. M. Espaço da localidade e da globalização: impacto e subjetivação. In: MAGALHÃES, Izabel. CORACINI, Maria José R. F.; GRIGOLETTO, Marisa (org). **Práticas identitárias**: língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 171-188.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 2002

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**. 3 ed. Trad. de Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987 [1969].

\_\_\_\_\_. **A verdade e as Formas jurídicas**. Trad. Roberto Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

\_\_\_\_\_. *A escrita de si. Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Trad. de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Tradução e Organização Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1997 [1979].

\_\_\_\_\_. **Segurança, território e população**: Curso no Collège de France: 1977 – 1978. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A história da sexualidade 1**: A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARCIA, Joe. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **Educação temática digital**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 121-130, dez. 2006.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GUERRA, Vânia M.L. **Práticas discursivas**: crenças, estratégias e estilo. São Carlos: Pedro e João, 2008.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Claudete. C. Entre o (dis)curso e a identidade, a emergência de uma epistemologia crítica para entender o jogo da diferença. In: NOLASCO, Edgar C.; GUERRA, Vânia M. L. **O sol se põe na fronteira: discursos, gentes e terras.** São Carlos: Pedro & João, 2013. p. 37-65.

GUIRADO, Marlene. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, Júlio G. (org.). **Indisciplina na escola: Alternativas Teóricas e Práticas.** São Paulo: Summus, 1996. p. 57-71.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** São Paulo: Papirus, 1997.

KLEIN, Rejane. O discurso sobre as novas tecnologias e a subjetivação docente: a docência na rede. 2008. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34, 1999.

\_\_\_\_\_. **A inteligência coletiva.** Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2009

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Trad e Org. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1997 [1979]. p. 7-23.

MAGALHÃES, Izabel, Coracini, Maria José; GRIGOLETTO, Marisa. (Orgs). **Práticas identitárias: língua e discurso.** São Carlos: Claraluz, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso.** Trad. Freda Indursky. São Paulo: Pontes, 1993.



MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2004.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução n. 1842, de 8 de abril de 2005. Diário Oficial [do] Estado do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 11 abr. 2005. Seção 1, p. 12.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. v. 2. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática do português falado**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

\_\_\_\_\_. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NÓVOA, António. (org.). Profissão Professor. Porto: Porto, 1999

OLIVEIRA, Marta Francisco. Espaços das subjetividades contemporâneas: o novo território das biografias – Resenha do livro O espaço biográfico, de Leonor Arfuch. In: **Cadernos de Estudos Culturais: Crítica Biográfica**. Campo Grande: Editora UFMS, 2010, p. 173- 181.

ORLANDI, Eni Puccineli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. **A Linguagem e seu Funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

ORTEGA, Francisco. **Genealogias da amizade**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi *et al.* Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2009 [1988].

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD-69). In: Gadet F.; Hak T. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. de Bethania S. Mariani. Campinas: Editora Unicamp; 1997. p.61-105.

POLATO, Amanda. Um guia sobre o uso de tecnologias em sala de aula. **Revista Nova Escola**, São Paulo. Ed. 223, jun. 2009.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2004). Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em 22 Set. 2014.

\_\_\_\_\_. Imigrantes Digitais. [3 de outubro, 2011]. São Paulo: **Folha.com**. Entrevista concedida a Patrícia Gomes.

RIBEIRO, Darci. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

ROTH, Martina. Ter computador na escola não basta. “Deve-se buscar o bom uso da tecnologia”. **Revista Nova escola**, São Paulo. Ed. 247, Nov. 2011.

RUDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura**. Perspectivas, questões e autores. Porto Alegre, Sulina, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, V. 14, 2009, p.143-155.

SCACHETTI, Ana Lúcia. Tecnologia sozinha não aprimora o aprendizado. **Nova Escola**, São Paulo, Ed. 253, jun./jul. 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 12 mar. 2015 às 22h22min.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI**: no loop da montanha russa. São Paulo: Cia das Letras, col. Virando Séculos; vol.7, 2001.

SILVA, Mariza Vieira da. Sujeito, escrita, história: a Letra e as letras. In: MARIANI, Betânia (Org.). **A escrita e os escritos**: reflexões em Análise do Discurso e Psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006.

SIQUEIRA, Romilson M. O Programa “Um Salto para o Futuro” e o discurso da formação continuada de professores. 2001. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás. 2001.

ZANATTA, Jacir A. **A implantação das salas de informática na rede municipal de ensino de Campo Grande**. 2002. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2002.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

### MEMORIAL DESCRITIVO

“Ajuntei todas as pedras que vieram sobre mim. Levantei uma escada muito alta e no alto subi. Teci um tapete floreado e no sonho me perdi”.  
(Cora Coralina – Das Pedras)

Resumir uma vida de estudos escrevendo este texto pode dar ao leitor a sensação de que a minha vida profissional é algo breve e fácil, pois eu não consigo expor em palavras todos os sentimentos e sensações que passei durante todas essas etapas da minha vida. Todos os momentos que vivi foram importantes para a minha formação tanto profissional quanto pessoal. Apesar disso, procedo, aqui, na tentativa de descrever os momentos que marcaram o desenvolvimento de minha trajetória acadêmica.

Em 2006, terminei o Ensino Médio e decidi cursar Letras na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Na época eu morava em Bonito e por isso precisei me mudar para Jardim que era onde ficava a unidade da UEMS. Concluí minha graduação em Licenciatura em Letras (habilitação: Português/Inglês) em 2010. Gostei muito do meu curso. A graduação foi uma experiência muito gratificante em minha vida, pois cresci muito intelectualmente. Na universidade, participei de alguns cursos de extensão que foram fundamentais para a complementação das aulas e para que eu pudesse perceber com quais disciplinas do curso eu me identificava mais. No caso, senti uma identificação maior com a área da linguística.

Durante os quatro anos do curso, desenvolvi, como bolsista, dois projetos no campo da linguística: um de iniciação científica e outro de extensão. No primeiro trabalho, pesquisei sobre a indisciplina na escola, através de estudos linguísticos, mais especificamente da Análise do Discurso. Analisei alguns discursos materializados em livros de ocorrências de duas escolas públicas da cidade de Jardim. Após a conclusão dessa pesquisa, comecei outra, de extensão, em que desenvolvi um estudo teórico sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para, em seguida, levar meu projeto às escolas, com o intuito de mostrar aos alunos como era um texto jurídico e também de

fazer com que eles conhecessem quais seus direitos e deveres, segundo a lei. O resultado desses dois projetos foi apresentado no meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso).

As bolsas de estudo também foram muito importantes do ponto de vista econômico, pois isso me permitiu estudar, sem ter que trabalhar, e ainda ajudar um pouco nos rendimentos da minha casa. Mesmo não sendo muito dinheiro, pude ajudar em casa e ainda comprar alguns livros. E o conhecimento que adquiri foi muito gratificante, para a vida pessoal, e útil para a vida profissional.

Participei de vários eventos durante e depois da minha graduação, tanto na área da literatura, como na área da linguística e da educação. Também apresentei trabalhos na forma de comunicação oral. Foram vários eventos em várias cidades e universidades da região. Aprendi muito e, com certeza, todos esses eventos foram importantes para o meu crescimento intelectual e profissional.

No início do curso de Letras eu havia prestado o vestibular em Pedagogia numa universidade particular que oferecia o curso na modalidade à distância. E, então, em 2009, comecei o curso de Pedagogia pela Universidade Anhanguera-Uniderp e concluí o curso em 2012. Esse período foi muito proveitoso, pois além dos conhecimentos adquiridos no curso de Letras eu tive a oportunidade de desenvolver outros aspectos importantes para minha formação profissional voltados para a educação.

Em 2011, logo após a conclusão do curso de Letras, voltei para minha cidade natal (Bonito) e comecei a lecionar para o ensino fundamental e médio. No princípio, a dificuldade foi grande, pois os alunos não se interessavam pelas aulas e as disciplinas que eu lecionava não tinham nenhuma relação com o meu curso: eram disciplinas como educação religiosa, matemática e geografia. Depois de alguns meses, ofereceram-me aulas de inglês e, apesar de gostar muito da disciplina e ter conhecimento básico da língua, fiquei um pouco insegura. Mas, apesar da insegurança, por não saber falar inglês fluentemente, eu consegui dar as minhas aulas e os alunos se interessavam mais. Com isso, resolvi deixar as outras disciplinas e me dedicar a lecionar e estudar a língua inglesa. Fiquei algum tempo trabalhando como professora convocada e em 2012, passei no concurso público da prefeitura de Bonito e me efetivei.

Eu sonhava seguir uma carreira acadêmica e então, comecei a cursar disciplinas como aluna especial na UEMS de Campo Grande. E em 2013, eu já havia cursado duas disciplinas do mestrado em Letras. Aprendi muito com essa experiência acadêmica, pois pude entrar em contato com o ensino no nível de pós-graduação e compreender quais os

pontos em que tenho mais dificuldades e quais os pontos em que tenho mais facilidade. As disciplinas que cursei tinham relação com o meu projeto de pesquisa e foram fundamentais para o meu aprofundamento na área. Todas as leituras, resenhas, fichamentos e seminários realizados durante essa etapa como aluna especial contribuíram para formalizar e definir o que, posteriormente, seria o projeto inicial para seleção do mestrado inspirado também na experiência adquirida enquanto professora de língua inglesa em escolas públicas.

Em 2013, realizei a minha inscrição no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul do Campus, de Campo Grande, na área de concentração em Linguística e Semiótica, na linha de pesquisa Produção de sentido no texto/discurso.

Passei pelas etapas de seleção e me tornei mestranda em Estudos de Linguagens. No primeiro semestre do curso passei por muitas dificuldades, pois eu ainda morava em Bonito. Toda semana eu tinha que viajar cerca de 300km. Eu cursava o mestrado em Campo Grande e voltava para Bonito para lecionar.

Foi ainda mais difícil quando eu e meu colega Alexandre Lobo tivemos que ir para Três Lagoas assistir as aulas da nossa orientadora Vânia Guerra no programa de mestrado em Letras da UFMS. Apesar das dificuldades nossas aulas sempre foram muito produtivas. Mas as viagens estavam se tornando um peso muito grande porque eu estava muito cansada e não estava mais conseguindo arcar com todas as despesas.

Com isso, resolvi deixar as aulas que lecionava em Bonito e pedi minha demissão. Acabei perdendo meu concurso público, pois eu ainda estava no estágio probatório e por isso não consegui uma licença para cursar o mestrado. Para minha felicidade, consegui passar no processo de seleção para ganhar uma bolsa de estudos da CAPES. Então me tornei bolsista pela CAPES/DS.

Durante o mestrado, cursei a disciplina Teorias Linguísticas, disciplina que ocorreu entre os meses de agosto a dezembro de 2013. Essa disciplina foi ministrada pelos professores doutores Geraldo Vicente Martins, Elisabete Aparecida Marques e Maria Luceli Batistote. Nessa disciplina pude ampliar meus conhecimentos quanto aos vários campos teóricos da linguística. Tais como o Estruturalismo, Gerativismo, Sociolinguística, Linguística Textual, Funcionalismo, dentre outros.

Cursei também Seminário de Pesquisa, disciplina que ocorreu de agosto a novembro e foi lecionada pela professora Raimunda Madalena Araújo Maeda.

Semiótica: princípios e historicidade, que foi de responsabilidade dos professores Geraldo Vicente Martins e da professora Eluiza Bortolotto Ghizzi e se deu de agosto a novembro de 2013.

Em Três Lagoas, no mestrado em Letras da UFMS participei das aulas das disciplinas Políticas Linguísticas e Leitura orientada ministradas pela professora Vânia Guerra. Ambas ocorreram nos meses de agosto a dezembro de 2013. Essas aulas foram muito importantes para meu amadurecimento intelectual, pois nelas foram trabalhadas questões fundamentais sobre os percursos da pesquisa em Análise do Discurso de linha francesa. Pude aprofundar meus conhecimentos a respeito dos estudos Foucaultianos, por meio das árduas leituras de textos sobre o método arqueogenealógico de Michel Foucault.

No decorrer das aulas, tínhamos que realizar semanalmente leituras dos textos solicitados, pois nas aulas a professora Vânia fazia indagações com o objetivo de realizar uma socialização das leituras e, ao mesmo tempo, identificar os alunos que haviam lido e compreendido os textos.

No primeiro semestre de 2014, cursei a disciplina Memórias e Narrativas ministrada pelo professor Edgar Nolasco. Nessa disciplina eu conheci os Estudos Culturais. Nessa ocasião, também fiz leituras de livros acerca da perspectiva pós-colonialista de estudo.

No decorrer do ano de 2014, participei de reuniões do grupo de estudo organizado e ministrado pela professora Vânia Guerra. Nesses encontros, discutimos a respeito dos procedimentos de análise em AD, assistimos apresentações de análises feitas pelos colegas de Três Lagoas e apresentamos seminários sobre os conceitos fundamentais em AD. Essas reuniões trouxeram ricas contribuições para a produção da minha dissertação.

Apesar das idas a Três Lagoas terem sido muito desgastantes, cansativas e caras, pois eu e meu colega Alexandre precisávamos dirigir cerca de 324 km de Campo Grande a Três Lagoas, e nesse período eu estive sobrevivendo apenas com o dinheiro da bolsa de estudos da CAPES para arcar com minhas despesas pessoais como já mencionei.

Mesmo diante dessas dificuldades, com muita fé em Deus, o apoio da minha mãe e do meu noivo Fábio, consegui superar tudo com sucesso, visto que de todas as disciplinas cursadas, obtive conceito B em apenas uma disciplina e em todas as outras obtive conceito A.



Além disso participei de muitos eventos e em todos eles eu pude apresentar minha pesquisa e publicar meu trabalho. Participei do evento XVIII Semana de Letras e II Jornada de Estudos de Linguagens: memória e pesquisa, realizado na UFMS em Campo Grande.

Participei do V Seminário de Pesquisa “Identidade e Discurso”, na Unicamp, coordenado pela professora livre-docente Maria José Coracini, apresentando o trabalho “A representação da indisciplina no discurso do professor: identidade e novas tecnologias”. Foi uma experiência muito boa, pois recebi contribuições dos professores participantes que deram sugestões importantes para a realização de minha pesquisa.

Assisti ao I SENALEC - Seminário Nacional de Leitura em Cena. Realizado em dezembro de 2013 na UFMS de Campo Grande.

Participei do V colóquio da ALED-Brasil- Análise do Discurso: novos canteiros de trabalho? em São Carlos na UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos) que ocorreu nos dias 29 a 31 de maio de 2014. Esse evento foi organizado pela Associação Latino-americana de Estudos do Discurso do Brasil e contou com a participação de renomados pesquisadores brasileiros e estrangeiros.

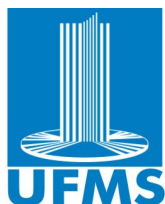
Nesse evento tive a oportunidade de participar do minicurso Discurso e Análise de discurso que teve a duração de dez horas e foi ministrado pelo linguista francês Dominique Maingueneau e assisti a palestras de vários pesquisadores. O evento foi muito importante para meu enriquecimento intelectual, pois lá pude assistir a essas palestras e a apresentações de análises feitas por mestrados e doutorandos vindos de várias universidades do país. O que ampliou minha visão sobre as perspectivas analíticas.

E fui ao I Encontro Internacional e VII Encontro Nacional do Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste. Realizado no mês de agosto de 2014 na cidade de Goiás em Goiás.

As atividades desenvolvidas durante o mestrado, as disciplinas cursadas, as participações em eventos, as orientações para a produção da dissertação e outras. Todas essas experiências contribuíram significativamente para a minha formação e para a realização do trabalho de pesquisa que foi desenvolvido.

Em face desse resumo da minha trajetória acadêmica, creio que cresci muito intelectualmente e me sinto uma pessoa muito mais forte por ter vencido tantos desafios. E pronta para enfrentar novos.

## ANEXO B – QUESTIONÁRIO(S)



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM ESTUDOS DE**  
**LINGUAGENS**

### **QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE PORTUGUÊS DE 6 AO 9 ANO:**

Caso ache necessário, aponte as questões não mencionadas e que você considera importantes no campo “obs.”

Sua opinião é muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa.

#### **1. O que você pensa sobre o trabalho docente na atualidade?**

**P1** - Desvalorizado. O professor desempenha mais no desenrolar burocrático que propriamente ensinando seu aluno.

**P2** – Depende onde trabalha, ensino fundamental e médio em escolas públicas está cada vez mais difícil com salas superlotadas, alunos sem materiais, sem respeito com o professor e nenhum interesse.

**P3** - Busca atender mais a burocracia didática, do que as necessidades pedagógicas.

**P4** - Difícil, muito difícil. O professor não tem liberdade para trabalhar em sala de aula, somos escravos de um sistema escolar falido que exige quantidade e não qualidade. Passamos mais tempo preenchendo papéis do que ministrando aulas, uma burocracia que engessa o trabalho do professor.

**P5** - O trabalho docente conta hoje com uma perda de valores onde ele tem que agir como: psicólogo, enfermeira, agente social entre outras funções, desfocalizando dessa maneira o foco que é o ensino.

**P6** - O trabalho docente não condiz com a realidade. Apesar dos esforços e uso de metodologias diferenciadas, muitas vezes o resultado é frustrante.

## **2. Em sua opinião, o que precisamos fazer para melhorar o trabalho docente?**

**P1**- Olhar mais para o trabalho do professor e não como o governo faz atualmente em que há uma ligação direta entre governo e aluno. (prêmios, uniformes, etc.). O professor ficou a margem e isto é muito prejudicial.

**P2** – Em primeiro lugar mudar a estrutura da escola, salas amplas com recursos, menos alunos em sala, mais cursos de capacitação para os professores sempre estimulando professores para que eles passem para seus alunos, melhores salários para os professores.

**P3** - Traçar aspectos didáticos, disponibilizar “espaço” físico e tecnologia e cobrar resultados pedagógicos. Enquanto o trabalho docente estiver sob a égide de processos burocráticos o resultado será este que temos e que teremos!

**P4-**

- Diminuir a quantidade de alunos em sala de aula
- Exigir a presença dos pais ou responsáveis na escola
- Diminuir a burocracia sufocante
- Psicólogos nas escolas para acompanhar professores e alunos
- Mais funcionários para auxiliar dentro das escolas

**P5** - O corpo docente tem recebido muitas melhorias nos dias atuais, questões salariais, hora atividade e muitas escolas já estão bem equipadas. Contudo o professor perdeu sua força e direcionamento, já que os alunos com pouco ou nenhum interesse, têm que serem aprovados, através de um sistema que vê apenas o quantitativo e não o qualitativo, sendo esse o maior motivo da desmotivação profissional.

**P6** - Poder contar com a participação da família no processo educacional seria o primeiro passo. Também acredito que políticas públicas que já foram adotadas em outros países e tiveram resultados; valorização dos professores, ensino integral, etc.

### **3. Para você, o que é mais importante no processo de ensino? Justifique.**

**P1**- A assimilação dos conteúdos. O professor com seus métodos usando tecnologia ou não deve passar os conteúdos com verdadeira paixão.

**P2** – Uma boa alfabetização acho muito importante é o alicerce para o aluno em todas as etapas do ensino.

**P3** - O acesso! Disponibilizar mecanismo em que a cidadania, capacidade de obter trabalho e o saber esteja a mercê, com amparo legal e psicológico!

**P4** - O desempenho do estudante e a satisfação do professor com o seu trabalho. É muito gratificante quando observamos que o que transmitimos foi assimilado, isso é gratificante.

**P5** - O aprendizado sem rodeios, onde o aluno precisa e deva sair da escola, dominando pelo menos seu idioma e disciplinas básicas com conteúdo que irão auxiliá-lo ao longo de sua vida.

**P6** - Acredito que todas as etapas desde o planejamento até a avaliação sejam igualmente importantes. Neste processo, nenhuma etapa deveria falhar.

### **4. Diga o que pensa sobre o professor do século XXI:**

**P1** - Está virando um mero mediador de informações. A tecnologia favorece muito a isso.

**P2** – O professor do século XXI tem deixado de ser um transmissor de conhecimento para ser mais um orientador, os alunos tem muita informação com o avanço da tecnologia muito fácil obter informações. O desafio do professor é contribuir para que o aluno seja cidadão crítico e com valores perante a sociedade.

**P3** - Aonde o encontramos? Caso tivéssemos este estaria como tutor online.

**P4** - É uma classe que está entrando em extinção. Nos sentimos sozinhos. O professor está desmotivado pois são muitas cobranças e poucos investimentos e se esses investimentos existem, é só no papel. O professor deste século está desvalorizado, desmotivado, triste e muito doente.

**P5** - Deveria ser dinâmico e autêntico, porém o mesmo está em um sistema onde, alunos, escolas e secretarias querem apenas notas. O mesmo vê-se sufocado querendo exercer sua função contudo a mídia vem destruindo os últimos valores que os nossos alunos possuem.

**P6** - Vejo os professores como heróis. Conseguir resultados positivos nas condições em que trabalhamos de indisciplina, quantidade de alunos, falta de materiais, etc. é um êxito. Talvez em uma sala com 50 alunos você encontre 10% que gostem de estudar e fazem isso com entusiasmo.

## **5. O que você pensa sobre a estrutura da instituição escolar da atualidade?**

**P1**- A escola é ótima, em se tratando da nossa instituição de ensino, no entanto devemos considerar que trabalhamos com rifas, bingos... para mantê-la adequada.

**P2** – Se alguém fosse congelado em 1950 e descongelasse em 2014 não reconheceria nada pois está tudo muito diferente, mas se ir para uma sala de aula continua igual.

**P3** - Toda voltada para um tecnicismo do século XVIII.

**P4** - Ainda deixa muito a desejar, cobram-se usos de tecnologias e a internet é precária, exigem a presença de alunos em bibliotecas que não existem, querem que o professor de ciências dê um espetáculo em suas aulas sem um laboratório de ciências. É um vexame.

**P5** - Penso que o sistema de ensino e escola precisam urgentemente serem reestruturados, acabar com a visão de quantitativo, precisamos é de qualidade.

**P6** - A estrutura física é boa, mas não basta. Acredito que investimentos em políticas públicas mais eficientes sejam necessárias.

## **6. Fale de sua primeira experiência como professor (a):**

**P1**- Foi um época inesquecível, o aluno tinha respeito pelo professor e ao próximo, hoje, após o advento do ECA eles sabem dos direitos e não das obrigações e sabem acima de tudo que não serão punidos.

**P2** – Eu leciono apenas 2 anos minha experiência é pouca, nunca me imaginava numa sala de aula. Quando cheguei ao primeiro dia de aula tive muito medo e insegura, mas ocorreu tudo bem é apaixonante.

**P3** - Fui muito mal preparado, como são os profissionais que chegam, na convivência com os mais velhos e a busca de didáticas é que consegui atender em parte as necessidades das gerações que chegam até mim.

**P4** - No começo tudo é bonito, na época não tinha que disputar alunos com celular pois essa coisa doentia ainda não existia ou se existia era apenas um sonho distante. No início todos iam munidos de caderno, lápis e borracha, era bom pois sabíamos que íamos para ensinar.

**P5** - Bastante frustrante, pois a teoria e pratica não condizem. Escola, direção, coordenação – professores todos estão presos a uma teia, da qual estipula ordens e todos devem seguir o mesmo ritmo.

**P6** - Foi maravilhosa. Trabalhei com alfabetização e ensino fundamental nas séries iniciais. Achei a fase profissional mais gratificante de minha vida. Nesta fase, ou melhor, nesta faixa etária, as crianças gostam da escola. Tudo tem sabor de descoberta para eles.

**Obs: Caso haja uma ou mais questões que você considera importantes e que não foram contempladas pelas perguntas, utilize este espaço para comentá-las.**

**P1-** Espero que volte o tempo em que havia respeito e punição.

**P2** – ....

**P3** - O material didático valoriza a cultura de regiões que nos acerca mas a qual não contemplamos, isto poderia ser revisto!

**P4** - Se um aluno fracassa em seu desempenho escolar, nos culpam, jogaram para nós todas as responsabilidades que pertencem aos pais ou à sociedade. Ao invés de incentivos os alunos ganham “presentinhos” para permanecerem na escola ou assistências.

A educação é usada na política como uma bandeira descartável sem contar que os estudantes só conhecem seus direitos e esquecem ou melhor dizendo, ignoram seus deveres. A escola virou um depósito de crianças com todas as suas manias, falta de limites e principalmente educação.

Vi muitos professores ingressarem na profissão com um enorme brilho nos olhos, alguns desistiram em um semestre, os que permanecem perderam o brilho e se encheram de desilusões.

**P5** - Nada a declarar.

**P6** - ....

**Obrigado pela colaboração!**

## QUESTIONÁRIO 02

### 7. Você acredita que os seus alunos são indisciplinados?

**P1-** Sim. A indisciplina provém da família, a desestruturação do lar é refletida na escola e o aluno traz essa bagagem um tanto negativa para nosso ambiente escolar. A família, hoje, e sempre foi a estrutura e a base para uma pessoa bem educada e em consequência disciplinada.

O acompanhamento do ensino é também importante, pois ocorreram casos de indisciplina constante, e o pai tomando ciência, conseguiu fazer com que seu filho se tornasse um dos melhores em sala de aula.

Outro ponto a ser questionado é a liberdade que o aluno tem, ou seja, não sabem das obrigações mas tão somente seus direitos.

**P2** – Sim, depende da clientela que tem na escola depende da estrutura familiar, temos vários tipos de alunos, mas sempre os indisciplinados tem alguma coisa acontecendo com ele que explique, depois que o educador conhece a família do aluno sabe como lidar com a situação. Por isso a importância da família na escola.

**P3** - Alguns, mas conforme a didática este adéquam-se, pelo próprio contexto, como em qualquer outro meio social.

**P4** - Vivo isso todos os dias. Não são apenas indisciplinados, são mal educados, sem limites. Na minha frente, já (vivo) vi filhos chamarem os pais de idiotas e os pais não terem atitudes nenhuma, dizerem apenas que não sabem o que fazer. São indisciplinados sim e a tendência é piorar porque conhecem todos os seus direitos e ignoram os deveres. São protegidos por leis, não são punidos como deveriam, deitam e rolam.

**P5** - Sem dúvida. Contudo cabe ao educador criar estratégias de aulas diferenciadas a fim de “prender” a atenção e interesse do aluno. É preciso fazer uma pesquisa do histórico do aluno, pois a maioria vem de uma família readaptada, onde os pais trabalham o dia todo deixando o filho a maior parte do dia sozinho, ou seja, sem a supervisão de um adulto. Criar um filho é mais fácil que educar para se criar basta apenas atender seus desejos, já educar é preciso prepara-lo para a vida em sociedade. (Tiba, 2006). Cabe ao professor criar situações para que a maioria crie interesse, assim como



a internet e televisão fazem, é preciso estudar o público no caso nossos alunos e conquista-lo a nosso favor.

**P6** - Alguns sim, outros não. Não se pode generalizar questões de comportamento, mesmo porque isto depende de educação de valores o que não é apenas obrigação da escola, mas também da família. Tenho alunos extremamente educados e responsáveis com seu estudo. Já os que apresentam problemas com indisciplina na escola são aqueles que os pais não lhes deram limites. Os próprios pais perderam o controle da situação e dizem não saber o que fazer quando sua presença é solicitada na escola.

#### **8. As novas tecnologias contribuem para a indisciplina escolar?**

**P1** - As tecnologias ajudam muito no desempenho do aluno, no entanto, o uso dessa tecnologia desregrada (celulares, Ipod...) no ambiente escolar prejudica muito o ensino e a concentração. O que podemos notar é que o adolescente sabe usar a tecnologia para seu bel prazer, no entanto, quando se depara com um trabalho escolar a ser desenvolvido com as devidas tecnologias, este tem sérias dificuldades.

**P2** – Depende, contribui se eles soubessem usar corretamente somente para pesquisa, mas não é isso que acontece os alunos ficam com celular na sala de aula atrapalhando a aula e ainda tem a questão da escrita eles estão desaprendendo escrever devido a linguagem que é usada nas redes sociais e estão deixando de ler.

**P3** - A indisciplina está ligada a um conjunto cultural e a didática do professor. As tecnologias são processo e não fim para a didática pedagógica.

Assim sendo, a tecnologia NÃO contribui pra a indisciplina escolar. Como a caneta que substitui o lápis, como uso da calculadora sofre discordâncias didáticas e culturais, ASSIM TAMBÉM o uso do computador (tablet, celular e outros) o contexto social é que contribuem para o sucesso ou não da aplicação dessas ferramentas.

Ocorre que as novas tecnologias são falhas e não é tudo aquilo que se deseja e propagam-se, os computadores são de pouca eficiência, o sinal da net nunca é adequado, o número de computadores nunca é adequado, a sala de aula é inadequada quanto à projeção de data shows e ao número de tomadas, enfim a tecnologia é excelente só que na escola ainda possui falhas graves de adequação e quando ocorre indisciplina está ligada a este contexto, quase sempre.

Porém a indisciplina é fruto de um contexto político, econômico e cultural e que resolve são atitudes políticas, cabe ao grupo, a sociedade designar atitudes políticas e assim resolver a indisciplina que ocorre não só no ambiente escolar, mas em todo ambiente social.

**P4** - As tecnologias contribuem para o aprendizado quando o aluno tem interesse em aprender mas hoje, a maioria usa como passatempo, o professor tem que disputar a atenção dos alunos com os aparelhos eletrônicos que os mesmo trazem para a sala de aula e usam o tempo todo mesmo sabendo que é proibido. A dependência do celular é tão grande que os alunos encontram-se (completamente) desinteressados, sem vontade de aprender e buscam nas tecnologias coisas ruins como vídeos violentos... sem contar que não fazem bom uso de seus aparelhos que servem apenas como ostentação.

**P5** - As novas tecnologias funcionam com uma “faca de dois gumes”. Sendo assim muito produtiva e ao mesmo tempo prejudicial. Hoje ao entrar em uma sala por mais humilde que seja, é possível encontrar tablets, smartphone, net e notebooks, contudo o aluno tem usado isso como forma de “desaprendizagem”, o fato de o aluno saber mexer em aplicativos supérfluos não ajuda em nada. A maior parte do corpo discente possui redes sociais, mas ao questiona-los você tem e-mail? A maioria responde que não, ou seja, há uma divergência muito séria. Sou plenamente a favor das tecnologias, elas tem ajudado muito em minhas aulas, contudo quando os levamos para o laboratório de informática tenho que tomar mais cuidados, pois os alunos acabam usando os computadores para jogos, músicas... coisas que não tem ligação com a aula. É preciso ter cuidado pois os criadores das novas tecnologias pensam apenas em super faturar não podemos deixar nossos alunos ficarem alienados, precisamos mostrar que eles com as tecnologias podem mais e não que as tecnologias com eles irão tornar-se maiores.

**P6** - Acredito que não. A tecnologia só vem contribuir com o nosso trabalho. Hoje temos recursos para tornar nossas aulas significativas. Quando eu estudei decorava conceitos sobre células, universo e outros sem ter a menor ideia do que fosse aquilo tudo que a gente estudava. Atualmente com internet, vídeos, slides etc., os conteúdos tornaram-se mais significativos. O único problema que temos é com o uso do celular pelos alunos do período noturno, pois nem todos cumprem as normas de não utilizá-lo para trocas de mensagens e ouvir músicas durante as aulas.