

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIA HUMANAS E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ANA PATRÍCIA CAVALCANTI QUEIROZ

**ESCOLAS DO SÉCULO XIX, PROFESSORES DO SÉCULO XX E  
ALUNOS DO SÉCULO XXI?: A SUBJETIVAÇÃO NO DISCURSO SOBRE A  
EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Manaus, AM  
2016

ANA PATRÍCIA CAVALCANTI QUEIROZ

**ESCOLAS DO SÉCULO XIX, PROFESSORES DO SÉCULO XX E  
ALUNOS DO SÉCULO XXI?: A SUBJETIVAÇÃO NO DISCURSO SOBRE A  
EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Letras – Estudos da Linguagem da Universidade  
Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do  
título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza

Manaus, AM  
2016

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Q3e Queiroz, Ana Patrícia Cavalcanti  
Escolas do século XIX, professores do século XX e alunos do  
século XXI? : A subjetivação no discurso sobre a educação escolar  
/ Ana Patrícia Cavalcanti Queiroz. 2016  
119 f.: il.; 31 cm.

Orientador: Sérgio Augusto Freire de Souza  
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do  
Amazonas.

1. Pós-modernidade. 2. Educação Escolar. 3. Análise de  
Discurso. 4. Discurso Pedagógico. 5. Processo de identificação. I.  
Souza, Sérgio Augusto Freire de II. Universidade Federal do  
Amazonas III. Título

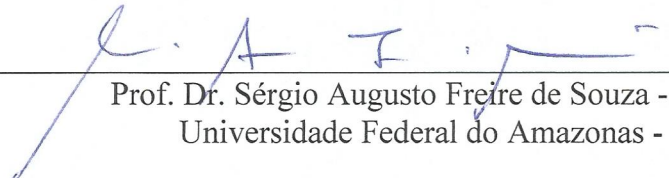
DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

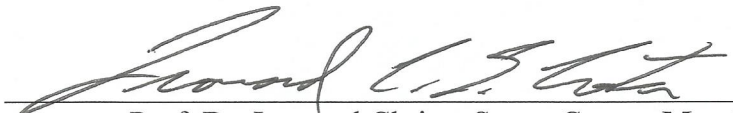
Universidade Federal do Amazonas  
Programa de Pós-Graduação em Letras

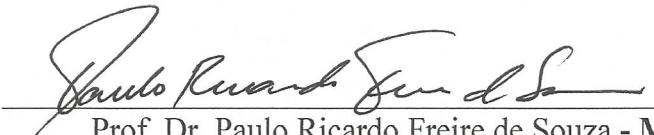
ANA PATRÍCIA CAVALCANTI QUEIROZ

“ESCOLAS DO SÉCULO XIX, PROFESSORES DO SÉCULO XX E ALUNOS  
DO SÉCULO XXI: A SUBJETIVAÇÃO NO DISCURSO SOBRE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR”

Banca Examinadora:

  
Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza - **Orientador**  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

  
Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa - **Membro**  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

  
Prof. Dr. Paulo Ricardo Freire de Souza - **Membro**  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva - **Suplente**  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof. Dra. Raquel de Almeida Castro - **Suplente**  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus - meu Pai, meu Guia, meu Salvador, meu Iluminador. Agradeço à mainha e ao painho, Ana Maria e João Fernandes, por todo carinho, cuidado e amor que sempre me deram, por todos os sacrifícios que se dispuseram a passar para que eu conquistasse meus sonhos e por serem o maior presente que Deus já me deu. A vocês devo e dedico todas as minhas vitórias.

A minha irmã Fernanda Monique C. Queiroz, pelos conselhos e broncas. Ao meu orientador Sérgio Augusto Freire, por ter sempre estado ao meu lado e do meu lado em minhas “crises [...] mestrandais”. Pós-moderno como é, guiou-me por um dos caminhos mais importantes da vida - o da autonomia. Impossível pensar em orientador melhor para esta pesquisa. Doutor no Lattes e na vida.

A minha amiga e professora Vanessa Marruche, por ter me incentivado a estudar para a prova do mestrado e pelas diversas dicas de formatação.

Ao meu amigo-orientador Hemanuel Veras, pelo suporte no período da seleção para o mestrado e pelos conselhos quanto ao pré-projeto.

A minha amiga Manuela Medeiros, pelas valiosas sugestões e revisões. À irmã que encontrei no decorrer da vida Joyce Magalhães Fernandes, por compreender e respeitar minha ausência. Você esteve comigo em todos os momentos especiais da minha vida.

Aos meus amigos Bernardo, Luana, Susan e Amanda por toda diversão e apoio nos momentos de obnubilamento.

À turma mais amorosa que já tive, em especial aos meus grandes amigos Thaise Alves, Celso Carvalho e Valquindar Júnior.

Aos meus amigos facebookianos, pelas sugestões de músicas que trouxeram leveza e prazer a minha escrita.

A todos os professores que fizeram parte dessa fase da minha vida. Sou grata especialmente ao professor Leonard Christy pelo seu altruísmo intelectual e por todas as palavras de incentivo proferidas no decorrer desses anos. Agradeço também à professora Gracilene por ser a única professora que já me fez lagrimar de orgulho pela nossa profissão, e à Marta Monteiro, por ter sido uma professora-amiga excepcional e por ter me auxiliado não apenas na submissão do projeto ao Comitê de Ética, como também na prática *per se* da ética e do altruísmo.

“Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir.”

- Cora Coralina -

## RESUMO

A educação escolar brasileira é constituída por sujeitos heterogêneos que vivem na mesma conjuntura social, chamada por alguns teóricos de Pós-moderna. Objetiva-se, neste trabalho, evidenciar como o sentido de *educação escolar* se constitui no discurso da escola, dos docentes e discentes a fim de identificar se a filiação ao discurso pedagógico autoritário e à ideologia moderna ainda é a predominante. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, de natureza qualitativa, em que se analisou os registros coletados com base na Análise de Discurso de linha francesa, por meio do procedimento metodológico proposto por Souza (2014). Após a análise, ratificou-se o caráter heterogêneo e contraditório dos sujeitos, de seus discursos e de suas identificações. Foi possível concluir que o desenvolvimento da educação brasileira pode estar sendo prejudicado pela filiação da escola ao discurso mundialista/quantitativo inscrito na ideologia Moderna, mas que os professores e alunos filiam-se, em sua maioria, ao discurso pedagógico polêmico e à ideologia pós-moderna.

**Palavras-chave:** Pós-modernidade. Educação Escolar. Análise de Discurso. Discurso Pedagógico. Processo de identificação.

## ABSTRACT

Brazilian education is composed of heterogeneous subjects who live in the same social conjuncture known as Postmodern. The main purpose of this research is to evidence how the meaning of *school education* is produced in the school, teacher and student`s discourses in order to identify whether or not their discourses are predominantly enrolled to Modern Ideology and to the authoritarian pedagogical discourse. This is a theoretical and practical research. We have made a qualitative analysis of the data based on the French Discourse Analysis by mean of the methodological procedures proposed by Souza (2014). As a result, we could confirm that the subjects as well as their discourses and identifications are heterogeneous and contradictory. We concluded that the enrollment of the school`s discourse to Modern ideology may have harmed Brazilian school education. However, teacher and student`s discourses are already enrolled to the polemical pedagogical discourse and to the Postmodern ideology.

**Keywords:** Postmodernity. School Education. Discourse Analysis. Pedagogical Discourse. Process of identification.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	9
<b>1 (PÓS-)MODERNIDADE: DA UNIFICAÇÃO À FRAGMENTAÇÃO DO SUJEITO, DA ATOMIZAÇÃO À CONEXÃO DOS SUJEITOS .....</b>	<b>13</b>
1.1 LIPOVETSKY E O SUJEITO HIPERMODERNO .....	14
1.2 HALL E O SUJEITO PÓS-MODERNO .....	17
1.3 SOCIEDADE EM REDE: SUJEITOS CONECTIVOS .....	23
<b>1.3.1 Internet: base tecnológica para a sociedade em rede .....</b>	<b>24</b>
<b>1.3.2 A galáxia da internet: espaço de sociabilidade, identificação e alavanca para mudanças individuais e sociais .....</b>	<b>25</b>
<b>2 SUJEITOS (ALUNOS) DIGITAIS .....</b>	<b>29</b>
2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA .....	42
2.2.1 A educação sob dois pontos de vistas: Orlandi e Paulo Freire.....	42
2.2.2 Tensões .....	46
2.2.3 A esperança como mola propulsora para a mudança.....	47
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>50</b>
3.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA.....	50
3.2 CONTEXTO DE PESQUISA .....	51
3.2.1 Semed.....	52
3.3 SUJEITOS ENUNCIATIVOS.....	52
3.3.1 Sujeitos enunciativos empíricos .....	53
3.3.2 Sujeitos enunciativos textuais.....	53
3.4 INSTRUMENTO DA COLETA DE REGISTROS .....	53
3.5 PROCEDIMENTOS DA COLETA DOS REGISTROS.....	54
3.6 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS REGISTROS .....	54
<b>4 O CENÁRIO DO DISCURSO: A FALA QUE FALA .....</b>	<b>55</b>
4.1 ANÁLISE DE DISCURSO .....	55
4.1.1 Ideologia .....	56
4.1.2 Inconsciência e resistência .....	59
4.1.3 Discurso e Formação Discursiva .....	61
4.1.4 AD em seu <i>tempo de reconstrução dirigida</i> .....	63
4.1.5 O sujeito na AD .....	64
4.2 A ANÁLISE .....	66
4.2.1 O Discurso da Escola .....	69
4.2.2 O Discurso dos Docentes.....	84

<b>4.2.3 Discurso dos Discentes</b> .....	100
<b>CONCLUSÃO</b> .....	107
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	111
<b>APÊNDICES</b> .....	117
APÊNDICE A - Roteiro Semiestruturado para entrevistas com alunos.....	117
APÊNDICE B - Roteiro Semiestruturado para entrevistas com professores .....	117
<b>ANEXOS</b> .....	118
ANEXO A – “Computador chega às casas para ficar” .....	118

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetiva evidenciar como o sentido de *educação escolar* se constitui no discurso de docentes, discentes e da escola. Para tanto, traçamos o cenário da teoria passando por diferentes características da sociedade e conceitos de sujeito: do Iluminista ao digital. Antes de introduzirmos esse trajeto, vale ressaltar que abordamos a sociedade contemporânea sob a óptica de diferentes autores. Por conseguinte, ela será chamada de pós-moderna (LYOTARD, 2009), de modernidade tardia (HALL, 2014), de hipermodernidade (CHARLES; LIPOVETSKY, 2004), de sociedade em rede ou de Galáxia da Internet (CASTELLS, 2003; 2006). Os termos variam, mas suas principais características não. Feito o esclarecimento, introduzimos nosso cenário teórico.

Podemos falar com Hall (2014) que a identidade do sujeito pós-moderno está em contínuo deslocamento e compõe-se por processos de identificação que são cada vez menos previsíveis e fixos. Receitas prontas e identificações fixas perderam lugar na contingência pós-moderna.

Na sociedade contemporânea, um dos espaços em que o processo de identificação pode ocorrer é a Internet. Por meio dela, seus usuários têm maior possibilidade de criar e manter redes de laços interpessoais tanto online quanto offline e estão cada vez mais expostos a diferentes pontos de vista, experiências e fontes de informação e a inúmeras possibilidades de produzi-la e compartilhá-la. Eles possuem, por conseguinte, mais possibilidades de identificação, de formação de consciência e de opinião (CASTELLS, 2003).

Diz Castells (2003) que a prática do ser humano é baseada na comunicação cuja forma foi transformada profundamente pela Internet. O autor defende que a ação comunicativa pode induzir à ação e a mudanças individuais e coletivas ao desencadear a emoção mais poderosa para a mobilização: o entusiasmo. Pessoas entusiasmadas e conectados em redes (digitais) podem transformar-se em atores coletivos conscientes. Dessa forma, a Internet pode funcionar como espaço de identificação, sociabilidade e como alavanca para mudanças individuais e sociais.

O Brasil já se vê na galáxia da Internet. Os brasileiros se veem em uma sociedade da qual a contingência, a dinamicidade e as capacidades de rapidamente solucionar problemas e de se remodelar são características constitutivas. Como resultado, eles precisam, de acordo com Souza (2013, p. 5), “[...] responder às vicissitudes da realidade dinâmica, sem receitas prontas *a priori*.” Visto que uma grande parcela de brasileiros está conectada a redes online e offline, suas possibilidades de identificação e de atos comunicativos instauradores de entusiasmo aumentaram.

No que tange à educação, teóricos, como Prensky (2001) e Veen & Vrakking (2009), alegam que, do ponto de vista dos sujeitos digitais (os sujeitos da sociedade contemporânea), a escola está desconectada de suas vidas e os professores fazem a educação não valer a pena quando comparada com suas experiências fora da escola. Autores brasileiros, como Freire (2015) e Orlandi (2011), dizem que a educação brasileira é vertical, baseada no cartesianismo, no maniqueísmo, no discurso autoritário e na educação bancária. Características essas que vão de encontro com as requeridas pela sociedade contemporânea e, conseqüentemente, com as necessidades dos alunos.

No entanto, mesmo que possam se subjetivar de diferentes formas, os professores e os alunos brasileiros vivem na mesma organização social. É em uma sociedade com ampla comunicação digital e difusão de informação que eles e a escola se encontram no Brasil. Dessarte, seus processos de identificação são imprevisíveis.

O problema deste trabalho parte dos seguintes princípios: a) o Brasil se vê em transição para a Sociedade em Rede, segundo Castells (2006) e já é uma estrela na Galáxia da Internet; b) para a sociedade contemporânea e para a Análise de Discurso de linha francesa (doravante AD), subsídio teórico e metodológico de nossa pesquisa, os sujeitos são contingentes, fragmentados e heterogêneos e, conseqüentemente, os são seus discursos; c) os professores podem romper com o discurso pedagógico (autoritário) da escola valendo-se do poder, mesmo que limitado, sobre o qual Orlandi (2001) aborda, de tornar a escola parte da vida de seus alunos.

Portanto, nos questionamos sobre os discursos fixos a respeito da educação escolar brasileira. A escola continua a decidir seus caminhos a despeito das contingências históricas? Ela é realmente vista como desconectada e analógica pelos alunos? Os professores realmente se identificam com o discurso cartesiano, autoritário que dizem ter a escola? Chegamos, então, ao problema e objetivo geral desta pesquisa: Como o sentido de *educação escolar* se constitui no discurso da escola, dos docentes e dos discentes?

No intuito de alcançar esse objetivo, tecemos o cenário da teoria. No primeiro capítulo, refletimos acerca da Modernidade e da Pós-modernidade com ênfase em sujeitos, com base, principalmente, em Hall (2014), Lipovetsky (2004) e Castells (2003). Em seguida, procuramos compreender o funcionamento da Internet como espaço de identificação, sociabilidade e como alavanca para mudanças pessoais e sociais. Para tanto, nos baseamos principalmente em Castells (2003; 2006; 2013).

No segundo capítulo, traçamos características do sujeito digital no que concerne à escola embasadas teoricamente por Gabriel (2013), Tapscott (2009), Prensky (2001) e Veen & Vrakking (2009); e propomos estratégias para lidar com cada uma delas. Em seguida,

comparamos a escola que a sociedade contemporânea requer com a que Freire (2015) e Orlandi (2011) dizem termos no Brasil. Desse modo se constitui nosso cenário da teoria, suporte à análise.

No terceiro capítulo, apresentamos os procedimentos metodológico. E no último, tecemos o cenário do discurso no qual abordamos a AD como subsídio teórico de análise e apresentamos, por fim, os resultados da análise dos discursos da escola, dos docentes e dos discentes sobre a *educação escolar*. Evidenciamos como esse sentido se constitui em seus discursos e, conseqüentemente, os encontros e desencontros com o que dizem os teóricos.

Realizamos a análise por meio da AD cujos conceitos de discurso e de sujeito relacionam-se com aqueles da pós-modernidade. Além disso, ela nos subsidiou na análise para além da superfície linguística. Afinal, o objetivo da análise é evidenciar não o sentido de *educação escolar*, mas sua constituição no discurso, seu funcionamento.

O interesse por este tema nasceu no decorrer de uma disciplina, ministrada no curso de especialização, voltada para os nativos digitais e para o uso de Tecnologia de Informação e Comunicação (doravante TICs) na educação. Essa disciplina despertou uma curiosidade, sanada após a pesquisa para o trabalho de conclusão de curso. Indagou-se se a divergência de opiniões sobre o uso de tecnologias digitais na prática pedagógica varia de acordo com a geração dos docentes ou com o acesso à formação no assunto.

Concluiu-se que a divergência varia de acordo com a formação e com o interesse dos professores e que a maior parte deles faz uso significativo das TICs independentemente de suas idades/gerações. A partir desse resultado, surgiu uma nova inquietação referente ao discurso fixo sobre a educação escolar brasileira. Se os professores são capazes de atender às vicissitudes da pós-modernidade independente de suas idades, a educação escolar já pode se encontrar em processo de transformação e os discursos fixos sobre a inércia da educação brasileira podem não mais se adequar. Dessa maneira, nasceu o problema que norteia esta pesquisa.

Não podemos definir uma hipótese quando fazemos uso da AD. O analista precisa manter-se o mais neutro possível e afastado de suas próprias ideologias (ORLANDI, 2001). É importante salientar, contudo, que a sociedade evolui por não ficar inerte. Respostas foram encontradas, respostas foram criticadas, respostas foram substituídas. Houve continuidades e houve rupturas. É a curiosidade epistemológica que move o ser humano. Se ele se move, ele é contingente. Se ele é contingente, receitas fixas e características fixas não se adequam a eles. Por essa razão, pesquisas sobre a educação, sobre docentes e discentes não devem cessar mesmo que sejam em áreas já estudadas. Afinal, a contingência existe e os resultados podem (ou não) mudar.

Esta pesquisa pode vir a desestabilizar discursos fixos no que concerne à educação escolar; a instaurar a dúvida quanto ao não avanço da educação brasileira e, conseqüentemente, a esperança de nos vermos em uma educação libertadora com a qual tanto sonhou e idealizou Paulo Freire; a incentivar professores a se posicionarem frente a discursos fixos e a assumirem com mais afinco o poder de aproximar seus alunos da escola. Além disso, pode fomentar discussões acerca da influência que a heterogeneidade e contingência de nossa sociedade, de nossos alunos, de nossas identidades e de nossos discursos podem gerar no âmbito educacional. Pretende-se também contribuir com a comunidade científica, com o Programa de Pós-Graduação em Letras (doravante PPGL) e com o grupo de pesquisa: Discurso e Práticas Sociais (CNPQ/UFAM), liderado pelo professor Dr. Sérgio Augusto Freire.

## 1 (PÓS-)MODERNIDADE: DA UNIFICAÇÃO À FRAGMENTAÇÃO DO SUJEITO, DA ATOMIZAÇÃO À CONEXÃO DOS SUJEITOS

O termo *Pós-modernidade* foi cunhado por Lyotard em 1979. De acordo com ele (2009), nossa sociedade se encontra na idade dita pós-industrial, e nossa cultura, na dita pós-moderna. Ao tratar da palavra *pós-moderna*, o autor explica que ela designa o estado da cultura após as transformações de diversos aspectos e setores da nossa sociedade a partir do final do século XIX.

Portanto, o pós-moderno é condição da cultura nesta era e se caracteriza pela incredulidade em relação ao metadiscurso filosófico-metafísico e aos metarrelatos. Nessa condição, os conceitos de *razão*, *sujeito*, *totalidade*, *verdade* e *progresso* do pensamento moderno bem como os relatos entraram em crise. Parafraseando Lyotard, Souza (2013, p. 3) diz que a pós-modernidade caracteriza-se pelo “[...] fim das certezas, pelo esgotamento das grandes receitas ou das grandes narrativas [...]”.

No que tange à Pós-modernidade, alguns teóricos são mais apocalípticos enquanto outros, mais otimistas. Dentre os primeiros, podemos citar Latour e Bauman. O primeiro defende que nunca fomos nem mesmo modernos (LATOURE, 1994). O segundo teme a pós-modernidade, a rede, a disseminação da internet (BAUMAN, 2005). Em entrevista a Benedetto Vecchi, ele chama a sociedade pós-moderna de admirável mundo novo fazendo, assim, alusão à obra distópica de Aldous Huxley. Em adição, ele argumenta que a identidade só passou a ser discutida e evidenciada porque ela se desvaneceu, fracassou, começou a se comportar estranhamente ou a decepcionar de alguma forma.

Ainda segundo o autor, tendo a identidade perdido suas âncoras sociais que a faziam parecer predeterminada e segura, a identificação com um ou mais grupos ganhou forte importância entre os indivíduos, os quais sentem uma necessidade desesperada por pertencer. Ele argumenta, em seguida, que tais grupos dos quais os indivíduos tentam fazer parte tendem, na atual conjuntura, a serem mediados eletronicamente e são, **consequentemente**, frágeis. Ele defende que o convívio mediado pela rede digital não pode substituir, de maneira alguma, aqueles sólidos, e que o sentimento de pertencimento (o “sentimento do nós”) não é oferecido na rede digital. Em suas palavras, as frágeis “totalidades virtuais”:

[...] Dificilmente poderiam ser um substituto válido das formas sólidas – com a pretensão de ser ainda mais sólidas – de convívio que, graças à solidez genuína ou suposta, podiam prometer aquele reconfortante (ainda que ilusório ou fraudulento) ‘sentimento do nós’ – que não é oferecido quando se está “surfando na rede”. [...] (BAUMAN, 2005, p. 31).

Veremos mais adiante, com base em Castells (2003), que realmente os laços preservados por meio da Internet são predominantemente “fracos” e que o convívio online realmente não substitui os offline. No entanto, observaremos que os laços “fracos” são de alta importância e que as relações sociais online podem se somar às offline e as fortalecer. Otimismo castelliano que vai de encontro com o pessimismo baumaniano. Além disso, a visão negativa de Bauman no que concerne à fluidez das identificações e da fragmentação do sujeito pode ser relativizada por meio dos argumentos de Lipovetsky e de Hall.

Os autores supracitados – Lipovetsky, Hall e Castells - fazem parte, juntamente com Lyotard, do segundo grupo: os que pensam nossa atual conjuntura de forma não-apocalíptica. Para Lipovetsky, nos vemos em uma sociedade hipermoderna; para Lyotard, na pós-modernidade; para Hall, na modernidade tardia; e para Castells, em uma sociedade em rede e na Galáxia da Internet. Os termos e as ênfases variam entre eles, mas as principais características da sociedade contemporânea não.

Compreendamos, neste capítulo, o que cada um defende no que diz respeito a essa atual conjuntura com ênfase no conceito de sujeito. Iniciaremos com Lipovetsky. Em seguida, apresentaremos o ponto de vista de Hall, os deslocamentos da concepção de sujeito desde o século XVI e os avanços que levaram à descentralização do sujeito cartesiano. Por último, abordaremos a Sociedade em Rede e o funcionamento da Internet como espaço de identificação, sociabilidade e como alavanca para mudanças pessoais e sociais, com base em Castells.

## 1.1 LIPOVETSKY E O SUJEITO HIPERMODERNO

Charles (2004) introduz o pensamento de Lipovetsky e explica que o autor não retrata a pós-modernidade como negativa. Na verdade, ele busca moderar seu sentido e dar ênfase ao seu caráter paradoxal. Afinal, fenômenos opostos são produzidos nela: autocontrole e abulia; super-empenho e total falta de vontade; responsabilidade e desregramento. Ele clarifica que essa produção se deve à desagregação das estruturas tradicionais de normatização. Em outras palavras, o indivíduo alcançou um nível de liberdade que o permite optar entre assumir responsabilidade ou se desregrar, autocontrolar-se ou não, cuidar da saúde ou não. Não há mais obrigações sociais. Logo, professores das escolas brasileiras podem optar entre tentar trazer seus alunos para mais perto da escola ou não.

Segundo Charles ainda, na era pós-moderna, a autonomia subjetiva e as diferenças individuais se ampliaram. Não havia mais apenas um caminho ou modelo estabelecidos *a priori* pela tradição, pelos princípios sociais reguladores. O indivíduo apoderou-se da possibilidade



de decidir qual caminho trilhar a despeito das opiniões e modos de vida alheios. Sua capacidade de pensar por si mesmo, de se informar e de exercer a liberdade de escolha aumentaram. Multiplicaram-se, portanto, os pontos de vistas subjetivos. Não havia mais conformidade imposta de opiniões e modelos, mas sim “[...] a diversificação das pequenas versões pessoais [...]” (LIPOVETSKY, 1987, p. 309 apud CHARLES, 2004, p. 32).

Percebe-se que ele tomou posse do que lhe fora prometido ainda na modernidade, mas que permaneceu, na época, mais teórica do que real devido à ocorrência concomitante da ampliação do poder estatal. Apoderou-se da **autonomia**. Foi a pós-modernidade que possibilitou essa passagem da teoria para realidade, como explica o autor:

[...] A pós-modernidade representa o momento histórico preciso em que todos os freios institucionais que se opunham à emancipação individual se esboroam e desaparecem, dando lugar à manifestação dos desejos subjetivos, da realização individual, do amor-próprio. As grandes estruturas socializantes perdem autoridade, as grandes ideologias já não estão mais em expansão, os projetos históricos não mobilizam mais, o âmbito social não é mais que o prolongamento do privado – instala-se a era do vazio, mas ‘sem tragédia e sem apocalipse’ (CHARLES, 2004, p. 22-3).

Na era do vazio, ou seja, na pós-modernidade, emergiu o sujeito Narciso. Ele era *cool*, flexível, hedonista e libertário e vivia em uma fase jubilosa e liberadora da individualidade<sup>1</sup> em que normas tradicionais definham. Em adição, o modo de funcionamento social e cultural das sociedades democráticas avançadas reorganizou-se sobremaneira. A comunicação em massa e o consumo expandiram-se rapidamente. Diversas foram as transformações, e para essa fase era necessário dar um nome. Utilizou-se o termo *pós-modernidade*.

Lipovetsky defende o uso do termo na época, pois ele “[...] dava oxigênio, sugeria o novo, uma bifurcação maior; [...]” (2004, p. 52). No entanto, ele diz que o termo era ambíguo, desajeitado e vago por indicar uma grande ruptura com e superação da modernidade quando, de acordo com ele, o que ocorreu foi o surgimento de um novo gênero de modernidade. De acordo com ele, o que se chama de pós-modernidade foi apenas uma fase de transição que preservava uma liberdade nova, uma liberdade sem enquadramentos sociais, políticos e ideológicos.

Estudos sobre a pós-modernidade estavam apenas em seus primórdios quando um novo gênero de modernidade já começava a criar corpo – a hipermodernidade. Com tamanha liberdade adquirida pelo indivíduo, ele se tornou hiperindividualista e, por conseguinte, tudo

---

<sup>1</sup> Os termos individualidade e individualista usados nesta pesquisa possuem o sentido moderno, i.e. relacionam-se com a ênfase na existência pessoal do homem independente de seu lugar ou sua função na sociedade (WILLIAMS, 1976 apud HALL, 2014).

virou hiper. Passamos a ter hipermercados, hipercapitalismo, hiperclasse, hiperpotência, hiperterrorismo, hipertexto, ou seja, nos vimos hipermodernos (LIPOVETSKY, 2004).

O autor diz que foi nessa fase que a modernidade realmente se concretizou. Afinal, os contrapesos, contramodelos e contravalores haviam ficado para trás. A modernidade não mais se via enquadrada ou entravada. Não havia mais um *pré* com o qual romper, pois ela já o havia feito. Em outras palavras, quando a modernidade surgiu, ela rompeu com a rarefacção do conhecimento, com o poder absoluto da Igreja, com o teocentrismo, dentre outros. Contudo, ainda se deparava com muitos contrapesos, contramodelos e contravalores. A divisão de papéis sexuais ainda era desigual; a Igreja não era mais detentora do poder, mas ainda conservava forte ascendência sobre as consciências; e o poder estatal ampliou-se de maneira que o Estado administrava diversas atividades da vida econômica. Foi com o passar do tempo que as tradições e os enquadramentos dissolveram-se, razão para o sucesso do termo *pós-modernidade*.

Algo novo surgia. Não como ruptura, mas como uma nova roupagem. Era a própria modernidade, mas em uma fase mais liberta. Na citação abaixo, podemos observar como o autor caracteriza essa nova fase:

A sociedade que se apresenta é aquela na qual as forças de oposição à modernidade democrática, liberal e individualista não são mais estruturantes; na qual periclitam os grandes objetivos alternativos; na qual a modernização não mais encontra resistência organizacionais e ideológicas de fundo. Nem todos os elementos pré-modernos se volatizaram, mas mesmo eles funcionam segundo uma lógica moderna, desinstitucionalizada, sem regulação. [...] Eleva-se uma segunda modernidade, desregulamentadora e globalizada, sem contrários, absolutamente moderna, alicerçando-se essencialmente em três axiomas constitutivos da própria modernidade anterior: o mercado, a eficiência técnica, o indivíduo. Tínhamos uma modernidade limitada; agora é chegado o tempo da modernidade consumada. (LIPOVETSKY, 2004, p. 54).

Modernidade consumada equivale, para o Lipovetsky, à hiper e seu sujeito é tão hiper quanto. O indivíduo que se vê hipermoderno possui, conforme Charles (2004), opiniões cada vez menos firmes. No entanto, a inconstância das opiniões não é vista de forma apocalíptica por Lipovetsky, como o é por Bauman, pois se por um lado o espírito tornou-se menos firme, por outro, tornou-se mais receptivo às críticas. O sujeito hipermoderno é menos estável e seguro de si, mas é mais tolerante e aberto às diferenças e às argumentações dos outros. É individual e é átomo. No entanto, ele não é um átomo isolado. Ele não se priva do reencontro, da comunicação, do reagrupamento em movimentos associativos contanto que isso ocorra por livre espontânea vontade, por identificação (CHARLES, 2004).

Lyotard também aborda a atomização e explica que os indivíduos são entregues a si mesmo e sabem que esse *si* mesmo é insuficiente. São átomos, mas não estão isolados. Em suas palavras, o si mesmo:

[...] é tomado numa textura de relações mais complexa e mais móvel do que nunca. Está sempre, seja jovem ou velho, homem ou mulher, rico ou pobre, colocado sobre os 'nós' dos circuitos de comunicação, por ínfimos que sejam. [...] (LYOTARD, 2009, p. 28).

Ainda tratando dos pensamentos de Lipovetsky, Charles (2004) discorre sobre a participação da mídia na constituição de opiniões. Ele aclara que a mídia possibilita ao indivíduo o acesso a informações não apenas diversificadas como também caracterizadas por pontos de vista diferentes. Dessarte, ela oferece aos usuários uma grande variedade de escolhas e de possíveis identificações. Diante de tantas possibilidades e de um número crescente de fenômenos, o indivíduo tem mais oportunidades de constituir sua própria opinião e, conseqüentemente, depara-se com uma maior autonomia de pensamento e de ação.

Autonomia é a palavra-chave no que tange ao sujeito hipermoderno. Contudo, com autonomia e liberdade vem a responsabilidade de escolher o que fazer com elas. Charles (2004) alerta-nos que dessa escolha depende o futuro da hipermodernidade. A lógica binária e paradoxal da nossa sociedade não cessará. O indivíduo continuará a poder escolher seus caminhos e decidir por fazer jus à autonomia que herdou ao tomar responsabilidade ou por corrompê-la. Contudo, ganha cada vez mais importância o comportamento responsável. De acordo ainda com ele, a tomada de decisão deve ser tanto coletiva quanto individual, pois cabe aos indivíduos prezar pela e assumir a autonomia que herdaram da modernidade.

Em suma, para Lipovetsky (2004), o sujeito hipermoderno exerce uma autonomia jamais vista anteriormente e é rodeado por uma crescente gama de fenômenos que o leva à constante formação de opinião. Nessa constituição de opinião própria, o sujeito pode se identificar com fenômenos, com discursos, com ideologias. Sobre o processo de identificação, sobre a fragmentação da identidade e sobre os conceitos de sujeito desde o século XVI discorre Hall.

## 1.2 HALL E O SUJEITO PÓS-MODERNO

Diferente de teóricos, como Latour (1994), que alegam que nunca fomos nem mesmo modernos, Hall (2014) não apenas defende que houve modernidade como também se pergunta se tantas mudanças em nossas identidades pessoais não teriam relação com a transformação da

própria modernidade. Afinal, segundo ele, as sociedades modernas estão em constante, rápida e contínua mudança. Característica que as distingue das tradicionais.

Do século XVI em diante, o sujeito foi conceituado de diferentes formas. Hall (2014) disserta sobre tais conceitos explicitando tanto as características do sujeito quanto os fatores que serviram como mola propulsora para o deslocamento de seu conceito.

Ele diz que o homem já teve sua consciência individual presa às instituições religiosas. Essas últimas eram as detentoras do conhecimento, isto é, do poder. Nessa época, as pessoas eram indivíduos, mas a individualidade era conceituada e, conseqüentemente, vivida de outra maneira, como explica o autor ao dizer que, nessa conjuntura:

[...] O *status*, a classificação e a posição de uma pessoa na ‘grande cadeia do ser’ – a ordem secular e divinas das coisas – predominavam sobre qualquer sentimento de que a pessoa fosse um ‘indivíduo soberano’ [...] (HALL, 2014, p. 18).

Foi o nascimento dessa soberania que representou uma importante ruptura com as sociedades tradicionais. A emergência do conceito de *indivíduo soberano*, *individual* recebeu contribuições de diferentes movimentos. Em primeiro lugar, a Reforma e o Protestantismo libertaram o indivíduo do poder da igreja, distribuindo o conhecimento. Houve também influência do Humanismo Renascentista que colocou o Homem em evidência. Observou-se, assim, a passagem do Teocentrismo para o Antropocentrismo.

Podemos mencionar, em adição, as revoluções científicas que provaram que os mistérios da Natureza podem ser investigados e decifrados pelo Homem. Por último no deslocamento do sujeito teocêntrico para o antropocêntrico, temos o Iluminismo que era, de acordo com Hall (2014, p. 18), “[...] centrado na imagem do homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada.” Tínhamos, então, uma nova concepção de sujeito: o do Iluminismo.

O sujeito do Iluminismo é uma das três concepções de identidade distinguidas por Hall (2014). Esse sujeito individual, capaz de raciocinar e pensar foi posicionado no centro da “mente” por Descartes, no centro do conhecimento. A partir dessa concepção e com base no nome de Descartes, ele passou a ser conhecido como *cartesiano*. Sua identidade era baseada no *Cogito, ergo sum*; ele era centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação. Acreditava-se que, ao nascer, um núcleo interior emergia nele e desenvolvia-se ao longo de sua vida sem se modificar. Tal concepção individualista excluía influências externas diferentemente da subsequente sobre a qual abordaremos a seguir.

As sociedades modernas eram individualistas. O liberalismo clássico as regia. No entanto, elas se tornaram mais complexas e adquiriram, por conseguinte, uma forma mais coletiva e social. Diz Hall (2014, p. 20) que “[...] As teorias clássicas liberais de governo, baseadas nos direitos e consentimento individuais, foram obrigadas a dar conta das estruturas do estado-nação e das grandes massas que fazem uma democracia moderna. [...]”.

A partir desse ponto, a concepção de sujeito sociológico emergiu e o exterior deixou de ser excluído, passando a ser internalizado. O sujeito continuava com um núcleo ou essência interior. No entanto, conscientizaram-se que tal núcleo interior não era autossuficiente e autônomo. A identidade do indivíduo formava-se na interação entre o *eu* e a sociedade, na relação com outras pessoas importantes para ele, mediadoras das culturas dos mundos em que habitava. Além disso, os papéis desempenhados por ele nas relações sociais o formavam subjetivamente de maneira que seu núcleo interior era tanto formado quanto modificado na interatividade.

Hall (2014) atenta, entretanto, para o fato do sujeito sociológico ter sido também estabilizado e predizível como o do Iluminismo. À medida que o indivíduo se projetava nas identidades culturais e internalizava seus valores, sentidos e símbolos, seus sentimentos subjetivos eram alinhados com os lugares objetivos, com as posições que ocupava no mundo social e cultural. Sua identidade, por ter internalizado a cultura, costurava o sujeito à estrutura e estabilizava tanto ele quanto o(s) mundo(s) cultural(is) em que ele habitava.

Tal estabilidade iniciou seu processo de declínio a partir da segunda metade do século XX, quando houve diferentes avanços na teoria social e nas ciências humanas que funcionaram como molas propulsoras para a descentralização final do sujeito cartesiano. Primeiramente, ao reler e reinterpretar escritos de Marx à luz da sua afirmação de que o homem depende das condições que lhe são dadas para poder fazer história, os novos intérpretes concluíram que os indivíduos não podem ser autores ou agentes da história devido a essa dependência. Hall explica como eles reinterpretaram os escritos de Marx:

[...] os indivíduos não poderiam de nenhuma forma ser os ‘autores’ ou os agentes da história, uma vez que eles podiam agir apenas com base em condições históricas criadas por outros e sob as quais eles nasceram, utilizando os recursos (materiais e culturais) que lhes foram fornecidos por gerações anteriores. (HALL, 2014, p. 22).

A noção de agência individual, por conseguinte, fora deslocada pela nova interpretação do marxismo. E, independentemente das críticas feitas por teóricos humanistas, tal deslocamento exerceu grande impacto no pensamento moderno. Da mesma forma, o fez o fato

de o indivíduo não ser autor nem mesmo das afirmações que fazia, nem dos significados que expressava na língua.

Essa última observação foi outro avanço que contribuiu para descentralização do sujeito cartesiano. Ferdinand de Saussure afirmou que mesmo que o indivíduo fale sobre seus pensamentos mais íntimos, internos e originais, ele não é autor do que diz. Afinal, a língua é um sistema social e os significados das palavras não são os que o indivíduo quer/fixou como ele argumenta:

A língua existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos [...]. Trata-se, pois, de algo que está em cada um deles, embora seja comum a todos e independa da vontade dos depositários. Esse modo de existência da língua pode ser representado pela fórmula:  $1 + 1 + 1 + 1 \dots = I$  (padrão coletivo). (SAUSSURE, 2006, p. 27).

Vale mencionar que o homem esquece que não é origem do que fala e que tal esquecimento, chamado de número um ou de ideológico por Pêcheux (2014), é constitutivo do discurso e, por conseguinte, dos discursos analisados neste trabalho. Esse esquecimento reflete o sonho adâmico, o sonho de “[...] estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam apenas e exatamente o que queremos. [...]” (ORLANDI, 2001, p. 35). Esse conceito é de suma importância para AD, subsídio teórico e metodológico desta análise, assim como a inconsciência cuja “descoberta” foi realizada por Freud. Esse é o terceiro avanço de forte influência na descentralização do sujeito cartesiano na segunda metade do século XX, segundo Hall (2014).

Freud argumentou que nossas identidades, sexualidade e a estrutura dos nossos desejos formam-se, não com base na razão e na consciência, mas em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente. O conceito de sujeito do Iluminismo – racional, centro do conhecimento e detentor de uma identidade fixa e unificada – viu-se em colapso a partir da descoberta de Freud. Em adição, releituras foram feitas, como a de Jacques Lacan que explica como e quando a imagem do “eu” como inteiro e unificado é formado.

Podemos falar com Lacan (2008) que tal imagem desenvolve-se ainda na infância, mas não de forma natural a partir do interior do núcleo do ser da criança, como se pensava com relação ao sujeito do Iluminismo. Na verdade, essa imagem do “eu” unificado é aprendida gradualmente, parcialmente, e com dificuldade a partir da e na relação com os outros. O “eu” se forma a partir da imagem refletida no espelho em si ou no espelho do olhar dos outros, em um período chamado “estádio do espelho”.

Lacan (2008, p. 97) diz que esse estágio deve ser compreendido como uma “identificação”, em outras palavras, como a “[...] transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem [...]”. Esse estágio fabrica no sujeito as ilusões de completude quando uma identidade alienante é assumida por ele. Alienante porque essa identidade permanecerá e marcará todo o desenvolvimento mental do sujeito. O sujeito vivencia sua identidade, ilusoriamente, como se ela fosse unificada e resolvida, como se não houvesse, na verdade, diferentes identidades, por vezes contraditória, pulsando dentro dele e o deslocando. Importante faz-se mencionar que, mesmo que o sujeito pense ser completo e ter uma identidade unificada, para o autor, sua completude é um “ideal muito remoto” (LACAN, 2008, p. 232).

Outros fatores, como o feminismo, os estudos de Foucault e a Globalização, contribuíram para a crise de identidade que o sujeito estava preste a entrar, para a descentralização do sujeito.

Esse sujeito não era mais autor da história, autor do que falava, essencialmente racional, consciente. Sua rede de relações, devido à Globalização, aumentou substancialmente e, conseqüentemente, aumentaram as possibilidades de influências externas e de identificações. Sua identidade não era mais sólida, estável e unificada. Na verdade, ele não se constituía de apenas uma identidade, mas de várias. Fragmentou-se. Emergia, então, o sujeito pós-cartesianismo, pós-estabilidade, pós-unificação. Emergia o sujeito pós-moderno.

Conforme Hall (2014), as identidades do sujeito pós-moderno são, por vezes, não-resolvidas e contraditórias. Elas estão em um movimento contínuo, o empurrando em diferentes direções de maneira que suas identificações são continuamente deslocadas. Isso torna o processo de identificação cada vez menos previsível e fixo como Lipovetsky (2004) também afirmou. O sujeito pode, ao longo da vida, assumir diferentes identidades. Hall argumenta que a identidade, na pós-modernidade, é como uma “celebração móvel”. Ela é formada e transformada continuamente.

Assim como para Lacan (2008), a completude é ilusória, Hall (2014) defende que se o sujeito pós-moderno sente ter uma identidade unificada é porque ele construiu uma narrativa fantasiosa, cômoda e confortadora sobre ele mesmo. Afinal, tornou-se sabido o fato de o sujeito ter mais de uma identidade e múltiplas possibilidades de identificações como explica o autor:

[...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente. (HALL, 2014, p. 12).

Pudemos observar até o momento que o sujeito da sociedade contemporânea é contingente e heterogêneo e que, segundo Hall (2014), sua identidade compõe-se por processos de identificação. Ele pode, assim, identificar-se com diferentes pontos de vista e com diferentes discursos. Tais identificações podem coexistir. Contudo, da mesma forma que há identificação pode haver *desidentificação*, conceito proveniente de Pêcheux (2014), o qual precisamos abordar, mesmo que brevemente, devido a sua importância para esta pesquisa.

Para Pêcheux (2014), o sujeito pode romper com discursos e com ideologias, com a Formação Discursiva (doravante FD)<sup>2</sup> em que se inscreve, e, por conseguinte, se identificar com outra FD e sua respectiva forma-sujeito. Esse processo se chama desidentificação, que constitui um trabalho de transformação-deslocamento da forma-sujeito.

Contudo, o indivíduo não deixa de ser interpelado em sujeito, afinal ele é sempre-já-sujeito. O que ocorre é um deslocamento da ideologia, não uma anulação dela. Desidentifica-se com uma ideologia ao identificar-se com uma nova. Em outras palavras, é interpelado às avessas, como Pêcheux coloca:

[...] A ideologia – ‘eterna’ enquanto categoria, isto é, enquanto processo de interpretação dos indivíduos em sujeitos – não desaparece; ao contrário, funciona de certo modo *às avessas*, isto é, *sobre e contra si mesma*, através do ‘desarranjo-rearranjo’ do complexo das formações ideológicas (e das formações discursivas que se encontram intrincadas nesse complexo) [...]. (PÊCHEUX, 2014, p. 202).

Portanto, para a AD que tem Pêcheux como um de seus precursores, o indivíduo é sempre-já-sujeito à língua, ao inconsciente e à ideologia. O sujeito discursivo é clivado, heterogêneo e dividido entre consciência e inconsciência. Mesmo que ele continue assujeitado à ideologia, a uma FD, a ele é atribuída a possibilidade de “[...] situar-se frente ao interdiscurso, deslocando-se do já-dito, numa sujeição que já admite abertura.” (SOUZA, 2006, p. 95). Por ele ser fragmentado ideologicamente, mesmo assujeitado a uma FD, ou outras FDs podem aparecer no seu discurso, ou ele pode desidentificar-se com ela.

Caso o discurso da escola brasileira ainda seja filiado à ideologia moderna, cartesiana e vertical, tanto professores quanto alunos podem se desidentificar com ela ao se identificarem com outra ideologia/discurso. Esse processo pode ocorrer independentemente da Internet. Contudo, não podemos ignorá-la como um importante espaço de subjetivação e de processos de identificação.

---

<sup>2</sup> FD é “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, 2014, p. 147)



### 1.3 SOCIEDADE EM REDE: SUJEITOS CONECTIVOS

Sobre o deslocamento do conceito de sujeito, Hall (2014) menciona que, a partir da metade do século XX, diferentes avanços na teoria social e nas ciências humanas contribuíram para a descentralização do sujeito cartesiano.

Segundo Castells (2003), no fim desse século, a economia exigia flexibilidade administrativa e globalização do capital, da produção e do comércio, e a sociedade requeria liberdade individual e comunicação aberta. Além disso, a revolução microeletrônica possibilitou avanços na computação e nas telecomunicações. Esses três últimos processos independentes uniram-se de maneira que uma nova estrutura social baseada predominantemente em rede foi inaugurada.

De acordo com Castells (2003), uma rede é constituída de diversos nós interconectados. Ressaltamos que a formação de redes não iniciou no fim do século XX. Essa prática pode ser vista em quase toda história da humanidade. A princípio, ela funcionava de forma vertical, com um poder/controlado centralizado. Na quebra do centro, a rede se desfaria. Afinal, não havia flexibilidade e adaptabilidade, características essenciais de redes. Baran (1962) a denominaria de centralizada.

A partir do fim do século XX, a sociedade se viu em rápida e constante mutação. Para sobreviver a essa condição, ela precisava ser flexível e adaptável. Ela precisava se ver em rede. Não em uma rígida como antes, mas em uma capaz de exercer sua flexibilidade e adaptabilidade e de afirmar sua natureza revolucionária. As redes ganharam, por conseguinte, uma nova vida. Nos vimos, então, no que Baran (1962) chama de rede distribuída. Isso só foi possível devido aos avanços na computação e nas telecomunicações mencionados acima. Mas foi a Internet particularmente que funcionou como alavanca na transição para essa nova forma de sociedade. Capaz de distribuir informação de forma ilimitada, a Internet passou a ser a base tecnológica para a sociedade em rede.

Katz (1998) critica a comparação do funcionamento da sociedade com uma rede. Ele defende que um dos principais defeitos do determinismo tecnológico é a adoção que Castells faz de um instrumento técnico como referência às relações sociais. Afirma também que, assim como fizeram com rádios, automóveis e televisões, à rede deve ser atribuída um papel definidor na evolução na sociedade, mas não deve ser tida como definidora dos tipos de relação entre grupos humanos. Para ele, instrumentos e mecanismos técnicos dependem dos processos sociais, não o inverso, e diz que só há um agente de transformações sociais: o homem.

As críticas de Katz se voltam principalmente para a noção de rede na economia. Contudo, Castells não se limita a isso. Ele aborda também a questão da rede nas relações sociais, na vida dos indivíduos. Aponta as consequências e benefícios de se estar em rede, de estar conectado. Além disso, em sua última publicação, ele não tira do homem o seu papel como único agente de transformação individual ou social. Castells (2013) defende, como observaremos mais adiante, que estar conectado pode instigar, pode estimular a agência transformadora do homem.

Lévy (1998) corrobora Katz (1998) no que concerne ao reforço, pelo fenômeno da interconexão, da centralidade, do poder dos centros intelectuais, econômicos e políticos. No entanto, o autor defende que essa interconexão (chamada de rede por Castells), é ao mesmo tempo apropriada para diversos outros fatores. Em suas palavras:

[...] o fenômeno de interconexão em curso reforça naturalmente a centralidade — logo o poder — dos centros intelectuais, econômicos e políticos já estabelecidos. Mas *também* é apropriado - um não exclui o outro — por movimentos sociais, redes de solidariedade, iniciativas de desenvolvimento, projetos pedagógicos, formas mutantes de cooperação e de trocas de conhecimento, experiências de democracia mais participativa. [...] (LÉVY, 1998, p. 43).

Tal interconexão foi facilitada pela base tecnológica para a sociedade em rede: a Internet. A seguir, faremos algumas considerações a respeito dela para podermos abordá-la como espaço de sociabilidade, identificação e como alavanca para mudanças individuais e sociais, com base predominantemente em Castells.

### **1.3.1 Internet: base tecnológica para a sociedade em rede**

A Internet é um meio de comunicação por meio do qual muitos podem se comunicar com muitos a despeito da geografia e da física. A comunicação pode ocorrer em escala global sem restrições de espaço ou tempo para diferentes fins, como para transmissão de ideias, usos educacionais, busca de informação, dentre outros (CASTELLS, 2003; LÉVY, 1998).

Lévy (1998; 1999) explica que, no ciberespaço, as vantagens do funcionamento “um para todos” da televisão, rádio, imprensa, dentre outros e do “um para um” do correio e do telefone são combinadas. Em outras palavras, a Internet engloba ambos tipos de comunicação e um terceiro: “todos para todos”. O autor defende que podemos encontrar na Internet quase todas as informações do mundo imediatamente ou mediadas por redes de pessoas. Caso não encontremos o que buscamos, podemos contatar pessoas e/ou instituições que sejam aptas a fornecer a informação que desejamos (LÉVY, 1998; 1999).

Esse novo (ciber)espaço está em contínua transformação e expansão desde sua criação em 1960 e sua disseminação em 1995, ano em que já havia aproximadamente 16 milhões de usuários (CASTELLS, 2003). Segundo a Internet Live Stats<sup>3</sup>, passamos de 3 bilhões de usuários ao redor do mundo em 2015. Em adição, o Brasil ocupou, em 2014, o quinto lugar no ranking de uso da Internet contando com mais de 107 milhões de usuários.

Mais de 3 bilhões de pessoas ao redor do mundo e de 107 milhões no Brasil podem se conectar a qualquer momento entre si. Essa conexão é, de certa forma, pragmática, pois ocorre de acordo com parentesco, amizade, afinidades. Por meio da Internet, esses indivíduos podem exercer sua individualidade, liberdade e autonomia em potência máxima.

Castells (2003, p. 34) afirma que “a ideologia da liberdade [...] é amplamente disseminada no mundo da Internet.” De sujeitos coletivos, nos tornamos sujeitos conectivos (SOUZA, 2009). Em outras palavras, somos átomos, somos *nós*, mas não somos isolados. Conectamo-nos. Formamos redes sociais (digitais).

### **1.3.2 A galáxia da internet: espaço de sociabilidade, identificação e alavanca para mudanças individuais e sociais**

De acordo com Castells (2003), à emergência da Internet associou-se ideologia, boatarias e afirmações conflitantes comuns em períodos de rápida e grande mudança social. Acusaram a Internet de causar isolamento social, desvinculação entre localidade e sociabilidade, colapso da comunicação social e da vida familiar, propagação de identidades falsas e de representação de papéis. Associaram-na à alienação. O autor rebate tais afirmações e, em seguida, defende que o uso da Internet é predominantemente ligado à família, ao trabalho, à vida cotidiana, e que ela – a Internet – “[...] é uma extensão da vida como ela é, em todas as suas dimensões e sob todas as suas modalidades.” (CASTELLS, 2003, p.100).

O autor apresenta resultados de pesquisas. Uma delas sugere que o envolvimento cívico e a interação social entre usuários da Internet são tão ou mais elevados do que entre os não usuários. Encontrar amigos pessoalmente mostrou-se mais recorrente entre os usuários do que entre os que não a utilizam. Outra pesquisa sugeriu que o uso da Internet tem efeitos positivos nas relações sociais. Sobre os resultados dessa pesquisa, Castells diz:

[...] O uso da Internet aumentava a sociabilidade tanto a distância quanto na comunidade local. [...] O uso da Internet fortalecia relações sociais tanto à distância quanto num nível local para laços fortes e fracos, para fins instrumentais ou

<sup>3</sup> Disponível em <<http://www.internetlivestats.com/internet-users/>>. Acesso em 06 mai. 2015.

emocionais, bem como para a participação social na comunidade. [...] (CASTELLS, 2003, p 103).

Portanto, a Internet não é responsável por isolamentos. Ela é um adicional, um complemento das relações chamadas por Castells e por Lévy de sólidas. Ela adiciona “[...] interação on-line às relações sociais existentes. [...]” (CASTELLS, 2003, p. 101). Assim como o cinema não eliminou o teatro, a escrita não eliminou a fala, as cartas de amor não eliminaram os beijos ardentes, assim também as relações virtuais não eliminam as sólidas (LÉVY, 2010).

Em adição, na Internet, podemos criar novas relações, participar de comunidades, de grupos com os quais compartilhamos interesses, afinidades e com os quais poderíamos nunca ter contato se não fosse a desterritorialização das relações humanas (CASTELLS, 2003; LÉVY, 2010). Sem ela, os laços “fracos”, maior parte dos laços mantidos pelas pessoas, provavelmente seriam perdidos.

Tais laços, por mais que sejam chamados de fracos, não podem ser desprezados ou ignorados, pois são fontes de informação, de comunicação, de envolvimento cívico, de divertimento, de trabalho, dentre outros.

Enfatizemos que o padrão de sociabilidade na sociedade contemporânea é caracterizado pelo individualismo em rede, ou seja, pela formação de redes online e/ou offline com base em interesses, valores e projetos em comum. Com os desenvolvimentos tecnológicos digitais, as pessoas estão cada vez mais organizando-se em redes mediadas pela Internet e difundindo seu individualismo em rede nela. Em outras palavras, a Internet não leva ao individualismo em rede. Ele existe independente dela e tem nela um suporte para sua difusão (CASTELLS, 2003).

As redes sociais são, de acordo com Souza (2009, p. 4), “[...] A arena do exercício da subjetividade conectiva [...]”. E sobre as online ou digitais, ele diz:

As redes sociais digitais consistem num fenômeno de massa que está mudando a forma como todos nós criamos e usamos conteúdos publicados e circulados na Internet. Toda a teorização sobre redes sociais se redesenha e ganha nova materialidade com os recursos da Internet. E devido à dinâmica do sujeito contingente e movente, as redes são voláteis, líquidas, mas espessas e consistentes. [...] (SOUZA, 2009, p. 6).

O autor também afirma que o processo de informação é, devido às e nas redes sociais online, horizontalizado e distribuído. As informações estão flutuando, à distância de um clique esperando para serem selecionadas, recombinadas, transformadas em conhecimento, em práticas (SOUZA, 2009).

Em virtude de a Internet não apenas facilitar o acesso à informação como também acelerar sua circulação, seus usuários se encontram em um espaço no qual o processo de identificação, abordado por Hall (2003), tem mais possibilidades de ocorrer. Quanto mais pontos de vista diferentes e informações, mais conhecimento pode ser produzido e mais discursos podem atravessar o sujeito.

Portanto, a Internet é um espaço de sociabilidade, de obtenção de informação, de formação de opinião, de expressão de indignações e esperanças e de acalentamento dos nossos sonhos. É principalmente nela que nossa criação de significados é processada. (CASTELLS, 2003).

Ela relativizou a noção de espaço e tempo e exerce um efeito positivo na interação social. Seus usuários são tão ou mais sociáveis e ativos social e politicamente do que os que não a utilizam e estão expostos a um maior número e diversidade de informações que podem ser processadas e compartilhadas. O saber foi distribuído de maneira que se veem mais competentes na formação de consciência e de opinião, na tomada de decisão. Além disso, possuem mais possibilidades de identificações. Subjetivam-se na Internet e podem produzir, assim, uma nova sociedade, fazendo dela uma alavanca de mudanças individuais e sociais.

Segundo Castells (2003; 2013), a prática do ser humano é baseada na comunicação cuja forma foi transformada profundamente pela Internet. A ação comunicativa pode induzir a ação e a mudanças individuais e coletivas. Quando esse processo é desencadeado, a emoção mais positiva, poderosa e essencial para a mobilização prevalece: o entusiasmo.

Conectados em redes de laços interpessoais online e/ou offline, indivíduos entusiasmados podem se transformar em atores coletivos conscientes. Em suma,

[...] a mudança social resulta da ação comunicativa que envolve a conexão entre redes de redes neurais dos cérebros humanos estimuladas por sinais de um ambiente comunicacional formados por redes de comunicação. [...] (CASTELLS, 2013, p. 162).

Ele diz também que o processo de mudança social tem em seus bastidores a transformação cultural de nossas sociedades, cujas características básicas referem-se à emergência da individuação e da autonomia (CASTELLS, 2013).

Castells (2013, p. 172) disserta que a individuação é “[...] a tendência cultural que enfatiza os projetos dos indivíduos como supremo princípio orientador de seu comportamento. [...]”. Em seguida, o autor alerta-nos sobre a diferença entre individuação e individualismo. O primeiro enfatiza projetos adaptáveis tanto a ações coletivas quanto a ideias comuns, como projetos relacionados à preservação do ambiente, a transformações no ambiente escolar, à

conscientização sobre a saúde, dentre outros. O segundo, em contrapartida, prioriza projetos particulares cujos objetivos são, pura e simplesmente, o bem-estar do indivíduo.

O outro valor que emerge é a autonomia, herança da modernidade, que dá aos indivíduos a possibilidade de escolher seus caminhos independentemente das opiniões e modos de vida alheios e é exercida, de acordo com Lipovetsky (2004), como nunca antes. Nas palavras de Castells (2013, p. 172), “[...] Autonomia refere-se à capacidade de um ator social tornar-se sujeito ao definir sua ação em torno de projetos elaborados independentemente das instituições da sociedade, segundo seus próprios valores e interesses. [...]”.

Em resumo, um ator social pode elaborar um projeto pessoal que, devido à individuação, pode ser adaptado ao coletivo, e colocá-lo em prática valendo-se de sua autonomia perante as instituições da sociedade e as opiniões alheias. Segundo Castells (2013, p. 172), a passagem da elaboração à prática – da individuação à autonomia – “[...] opera-se por meio da constituição de redes que permitem aos atores individuais construir sua autonomia com pessoas de posição semelhante nas redes de sua escolha. [...]”. Essa rede pode ser constituída na Internet que, por incorporar a cultura da autonomia e da liberdade, “[...] fornece a plataforma de comunicação organizacional para traduzir a cultura da liberdade na prática da autonomia. [...]”.

Ao destrinchar o funcionamento de muitos movimentos sociais, ele afirma que eles:

[...] Exigem uma mobilização emocional desencadeada pela indignação que a injustiça gritante provoca, assim como pela esperança de uma possível mudança em função de exemplos de revoltas exitosas em outras partes do mundo, cada qual inspirando a seguinte por meio de imagens e mensagens em rede pela internet. [...] (CASTELLS, 2013, p. 163).

Podemos relacionar as contribuições desse autor com mudanças individuais, com o que chamaremos de “movimentos individuais”. Dessa forma, movimentos individuais podem ser desencadeados por meio da ação comunicativa, como já mencionado, bem como pela indignação provocada por injustiças e pela esperança de uma possível mudança espelhada em exemplos bem sucedidos que foram compartilhados por meio das redes sociais.

Portanto, os professores da escola brasileira podem, consciente ou inconscientemente, se espelhar em mudanças de abordagem, de metodologia, de posicionamento e de discurso de outros professores os quais compartilharam suas experiências e o sucesso delas em fóruns, sites, blogs, revistas científicas digitais e em sites de rede social, como Facebook e Twitter, em que, segundo Castells (2013), ocorrem todos os tipos de atividades, inclusive a conexão de práticas.

Se movidos à ação, os professores sentem-se entusiasmados e podem, assim, tornar-se atores coletivos conscientes. Valendo-se da individuação, eles podem elaborar projetos pessoais

úteis ao coletivo, e, apoderando-se da autonomia, colocá-los em prática individualmente ou com pessoas que compartilham da mesma posição, aquelas pertencentes a sua rede que pode ser, por sua vez, online e/ou offline.

Apresentamos, até o momento, as características do sujeito da sociedade contemporânea e percebemos que, mesmo que dentre eles existam não usuários da Internet, todos eles são *nós* pelo menos de redes de laços interpessoais offline. Dotados de autonomia, os professores podem transformar a realidade da educação para seus alunos e podem inspirar outros professores. Todos conectados em redes (on e/ou offline), a mudança pode ser capaz de alcançar o nível nacional.

Ressaltemos que o professor, assim como qualquer sujeito da sociedade contemporânea, pode fazer jus à autonomia que herdou ao tomar responsabilidade ou corrompê-la, como afirma Charles (2004). Ou seja, cabe ao professor tomar posse do seu “dizer-ato-decisão” (ORLANDI, 2011) e, assim, aproximar seus alunos da escola ou ignorar esse poder que, mesmo limitado, é possível a ele.

No próximo capítulo, traçaremos algumas características dos sujeitos digitais relacionadas a educação. Em adição, sugeriremos formas de o professor lidar com cada uma dessas características. Em outra seção, abordaremos a educação que Orlandi (2011) e Freire (2015) dizem termos predominantemente no Brasil e a que deveríamos ter.

## **2 SUJEITOS (ALUNOS) DIGITAIS**

Em vez de considerá-los uma ameaça e de negligenciar suas práticas, sugiro que olhemos para os valores dessa geração como uma fonte de inspiração e orientação para ajustarmos nossos sistemas educacionais ao melhor atendimento das necessidades de nossa sociedade futura. (VEEN; VRACKING, 2009, p. V).

No capítulo anterior, abordamos as noções de sujeito em diferentes contextos. Fomos do sujeito do iluminismo ao conectivo. Dentre esse último, há também o sujeito digital, que presumimos predominar nas nossas escolas no século XXI, razão para nos aprofundarmos um pouco mais em suas características como aluno.

Dentre os sujeitos digitais, temos a *Geração Y* e a *Geração Z*. Não existe precisão sobre o período em que cada uma surgiu. No entanto, por mais que haja diferentes datas em diferentes pesquisas, a variação entre elas não é abissal. Tomando por base Gabriel (2013), temos que a geração Y é constituída daqueles nascidos entre 1980 e início da década de 2000, e a Z, de 2000 em diante.

Conforme Prensky (2001) e Reilly (2012), a geração Y é *tech-savvy*. Eles nasceram e cresceram em meio a TICs e lidam com elas tão confortavelmente quanto os seus pais lida(va)m com a televisão. Os autores afirmam ainda que esses jovens nunca conheceram uma vida sem Internet ou computadores.

Correndo o risco de estarmos enganados, observamos que um grande número de pesquisadores brasileiros se baseia nesses dados, os quais se referem a outra realidade: a estrangeira. Uma das exceções é a autora Gabriel (2013), a qual enfatiza que a Geração Y cresceu e a Z nasceu rodeadas de TICs. Visto que ela afirma, mas não explica esse fenômeno, nos arriscaremos a fazer uma relação com o contexto brasileiro e, por conseguinte, não usaremos mais os termos Geração Y ou Z nas partes que seguem. Chamaremos essas crianças e jovens de sujeitos digitais. É necessário clarificar que nossa inquietação não é com as características *per se*, mas sim com o fato de elas passarem a ser vistas no Brasil mais de uma década depois, o que nos faz compreender que a chamada Geração Y também conhecida como geração do milênio e geração da Internet começou no Brasil na época em que a Z já habitava os outros países.

Foi só em 12 de dezembro de 1994 que a matéria “Computador chega nas casas para ficar” (ANEXO A), escrita por Barbara Kantrowitz, foi publicada. Nela, o computador pessoal é qualificado como a tecnologia mais “útil e versátil” no lar. Segundo a jornalista, o computador tinha um problema de identidade porque só foi naquele ano que os especialistas em promoção de vendas conseguiram encontrar formas de vender a máquina aos leigos, qual seja:

Eles enfatizam as coisas maravilhosas que as máquinas podem fazer: enviar e receber correspondência eletrônica, bisbilhotar bancos de dados do mundo inteiro, ampliar os horizontes intelectuais por meio do aprendizado a longa distância, entreter o usuário e dar-lhe as ferramentas para criar suas obras-primas de arte visual ou de relação na tela. (KANTROWITZ, 1994, p. 22).

Ainda de acordo com a jornalista, pouco tempo antes de 1994, os computadores (exceto o Macintosh) eram dirigidos a principalmente dois grupos de usuários: “funcionários de escritórios de vários tipos e fanáticos por tecnologia que adoram principalmente batalhar com as idiossincrasias de suas máquinas.” No entanto, os fabricantes começaram a perceber que lucrariam mais se vendessem os computadores a todas as pessoas, razão para terem tornado as características das máquinas mais práticas e para os comerciais terem se tornado mais familiares, mais relacionados aos benefícios do computador no dia-a-dia das pessoas.

O objetivo fora alcançado. A demanda aumentou exponencialmente e os consumidores estavam ansiosos para adquirir as melhores máquinas. Apenas em 1994, “centenas de milhares



de pessoas tornaram-se assinantes dos grandes serviços comerciais online, como o America Online, CompuServe e Prodigy.” Interessamos citar outro excerto da matéria:

Inúmeras pessoas querem ter computador. Mas será que todas precisam dele? Não, naturalmente. Ninguém precisa mais de um computador do que de um aparelho de TV, de uma máquina de lavar louça ou de qualquer outro eletrodoméstico do tipo dos que dominam a nossa vida. Apesar de toda a propaganda, ainda não chegamos ao ponto de o computador ser essencial como o telefone, por exemplo. Mas estamos chegando lá. (KANTROWITZ, 1994, p. 22).

Chegamos lá, no século XXI. O que se previu em 1994 aconteceu: o computador tornou-se essencial e foi compactado em um aparelho tão essencial que se tornou uma extensão do nosso corpo: o celular.

Segundo a matéria, milhares de pessoas passaram a ter acesso à Internet naquele ano. Na mesma página, há o anúncio de um seminário chamado “Internet de A a Z”. Dessarte, percebemos que a popularização dos computadores pessoais no Brasil aparenta ter sido concomitante com a da Internet. Nesse mesmo ano, um dos computadores mais populares era o IBM 486, custando R\$ 1.849,00, e o salário mínimo era R\$ 70,00 e o Limite Máximo era R\$ 582,86. Em 1995, aumentou para R\$ 100,00 (BRASIL, 1995).

Com base nos dados acima, reforçamos que os indivíduos nascidos no nosso país entre 1980 e 1999 não aparentavam ter as características estrangeiras da Geração Y, da Geração da Internet. Afinal, eles conheceram uma vida sem Internet. Eles não nasceram rodeados por tecnologias digitais. A maioria deles começou a ter acesso por volta do ano de 94. Devido ao valor dos produtos, esse acesso se dava, provavelmente, com mais frequência nas bibliotecas das escolas ou nas casas de conhecidos com níveis econômicos mais altos. Não podemos afirmar o mesmo quando nos referimos àqueles nascidos a partir do ano de 2000 no Brasil.

Em 2000, a banda larga chegou ao Brasil. Em 2002, tivemos o início do Wi-Fi e já contávamos com blogs e Instant Messenger. Em 2004, o Brasil já contava com 30 milhões de internautas, se tornou o líder mundial de inscritos no Orkut, uma plataforma de rede social, e começou a utilizar webcams. Em 2005, nosso país se tornou o primeiro em tempo de navegação domiciliar, passando de 15 horas. Ultrapassou, inclusive, o Japão.<sup>4</sup>

Não podemos ignorar que uma grande parcela dos jovens continua sem computador e Internet pessoais. No entanto, também seria um equívoco dizer que eles não têm acesso algum a eles, tendo em vista que há Lan Houses espalhadas pelo país. De acordo com Braga e Vitorino (2001), elas contribuem para a diminuição da exclusão digital. Podemos encontrá-las tanto em

<sup>4</sup> Dados extraídos do site: <http://www.bv.fapesp.br/namidia/noticia/70250/cronologia-internet-brasil-10-anos/>

áreas nobres como em favelas. Em 2007, o valor da hora variava entre R\$1 e R\$2 nas favelas de São Paulo, Rio de Janeiro e Recife, por exemplo (G1, 2007). Além delas, podemos mencionar os atuais pontos de Wi-Fi livre espalhados pelo país, a alta procura por smartphones, cujo preço está cada vez mais acessível, e os projetos de inclusão digital nas escolas privadas e públicas.

Concordamos com Veen e Vrakking quando eles afirmam o seguinte:

[...] É claro que ainda há o fato de nem todas as pessoas poderem comprar o *hardware* necessário, mas a questão não é mais a de poder comprar um computador, e sim a de ter acesso à tecnologia. As escolas, bibliotecas, cafés com internet e outros espaços públicos atualmente oferecem acesso à internet e, portanto, à participação em comunidades virtuais. A divisão digital entre o primeiro e o segundo mundos não é mais uma questão de classes socioeconômicas, mas uma questão de gerações. (VEEN; VRAKING, 2009, p. 44, grifo do autor).

Estamos longe da total inclusão digital, mas não podemos negar que ela já deu passos largos em nosso país. Portanto, não seria desacertado dizer que as escolas brasileiras, sejam elas privadas ou públicas, são hoje predominantemente compostas por sujeitos digitais.

Visto que nosso trabalho se relaciona com a pós-modernidade, nos afastaremos do cartesianismo requerido pela academia por alguns instantes. Nascida em 1989, sou parte da chamada Geração Y. Lembro-me bem da época em que minha irmã, nascida em 1981, portanto também da Geração Y, ia à biblioteca de sua escola para usar o Mirc. O primeiro contato dela com a Internet foi nesse ano, 1997. Ela tinha 16 anos de idade, e eu 8. Um ano depois, um computador de terceira mão chegou a nossa casa de madeira. No mesmo dia, comecei a mexer nele como se já o conhecesse há anos. Curiosidade que caracteriza nossas crianças. Ele me servia a princípio apenas para jogar PacMan e brincar no Paint, mas minha curiosidade não cessava. Após pouco tempo, eu já conhecia todos os atalhos existentes no teclado para o Word. Apertei o Ctrl com todas as teclas e anotei cada comando, os quais otimizaram sobremaneira a elaboração e formatação deste trabalho. Aos 12, em 2001, eu já passava horas na internet discada. Utilizava-a para pesquisas escolares, para assistir a vídeos no YouTube e para me comunicar com meus amigos pelo MSN. Tinha um amigo no Japão. Foi com esse laço “fraco” que aprendi muito da cultura japonesa e que, por meio da webcam, aprendi a manusear o hashi. Ganhei meu primeiro celular de segunda mão muito tempo depois de todos os meus amigos. Eu tinha 14 anos de idade. Nessa época, meu computador quebrou e passei a frequentar Lan Houses para poder conversar com meus amigos e fazer os trabalhos da escola. Fiz parte do record mundial de usuários brasileiros do Orkut. Costumava pagar R\$3,00 por 5 horas de acesso. Morava em um bairro de periferia e tinha ao meu lado, nas Lan Houses, vários jovens de classe

baixa ou média baixa como eu. Aos 17, comecei a graduação e me vi na necessidade de ter um computador devido aos diversos trabalhos exigidos. Mas foi só aos 19 anos que meus pais puderam comprar um notebook para mim, o mais barato, parcelado em 10 vezes no cheque. A partir de então minha imersão digital só aumentou.

Esse último parágrafo *a la* Saramago foi feito para que os leitores pudessem entender minha necessidade de relacionar as definições estrangeiras de sujeito digital com o contexto brasileiro. Afinal, as TICs chegaram nas nossas casas bem mais tarde. É possível observar também que, mesmo não sendo de classe média ou alta, de uma forma ou de outra, eu tive acesso às TICs. Hoje me considero um sujeito altamente digital, altamente conectado. Uso as TICs para diversos fins, tenho amigos em diversas partes do mundo. Procuro na Internet respostas para quase todas as minhas dúvidas. Uso as plataformas de redes sociais para diversão, mas também para me informar sobre os acontecimentos gerais, aprender história, geografia, astronomia, culinária. Sigo páginas pedagógicas, páginas com exercícios e dinâmicas para a minha área de atuação. Crio e administro um grupo no Facebook para cada turma minha, nos quais dou avisos, sugiro links de estudo, posto vídeos e situações-problema para reflexão, faço fóruns e disponibilizo diversos materiais. É na Internet que estudo, trabalho, crio, compartilho, aprendo. Sou uma com ela. Sou um sujeito digital. Sou *cíbrida*.

O *cibridismo* é uma das características dos sujeitos digitais, abordada por Gabriel (2013). Eles são sujeitos tanto biológicos quanto virtuais, uma vez que as TICs se tornaram extensões de seus corpos, principalmente de seus cérebros. Não há mais necessidade de memorizar números de celular ou de decorar fórmulas. Isso porque a capacidade de processamento e memória dos computadores e dos celulares expandem seus cérebros.

Conforme Prensky (2013), isso se relaciona com a *Teoria da Mente Estendida*. Gabriel (2013) usa o termo *cibridismo*, Prensky (2013), *simbiose*. Ele explica que sempre combinamos componentes internos e externos dos nossos cérebros: gestos, desenhos em cavernas, fala, dedos para contar, lápis e papel para escrita, depois a máquina de Guttemberg, réguas, calculadoras, computadores etc. Todas essas podem ser chamadas de *Tecnologias Intelectuais*, i.e. tecnologias que viabilizam e facilitam o raciocínio, a dedução e indução.

As Tecnologias Intelectuais são abordadas por Lévy (1993) que defende que todo conhecimento, seja simples ou complexo, depende delas. Para o autor, se conseguimos desenvolver raciocínios abstratos é porque dispomos de recursos cognitivos externos que, assim como defende Prensky (2013), preenchem as lacunas, corrigem algumas limitações e fraquezas da mente, do espírito humano. Nas palavras de Lévy (1993):

[...] Diversos trabalhos desenvolvidos em psicologia cognitiva a partir dos anos sessenta mostraram que a dedução ou a indução formais estão longe de serem praticadas espontaneamente e corretamente por sujeitos reduzidos apenas aos recursos de seus sistemas nervosos (sem papel, nem lápis, nem possibilidade de discussão coletiva). (LÉVY, 1993, p. 154).

Assim como qualquer ser humano, os sujeitos digitais também dependem de tecnologias intelectuais para desenvolverem raciocínios abstratos, para construir conhecimento, para deduzir e induzir. Seus pais dependiam de livros, revistas, papel, lápis, calculadora, bloco de notas, etc. Tudo isso pode ser encontrado nos smartphones, nos computadores, nos tablets, nas redes. As TICs são as tecnologias intelectuais das quais os sujeitos digitais mais dependem. Em meio a isso, as escolas continuam vetando seu uso durante aulas e testes, os quais podem acabar avaliando mais a memória (interna) do que a capacidade de reflexão, conexão, construção e organização de conhecimento. Sem consulta, eles testam os alunos com base em respostas que podem ter sido apenas decoradas ao invés do seu pensamento crítico. Conforme Gabriel (2013),

[...] a consulta sempre traz benefícios e deveria ser autorizada e incentivada em todos os contextos educacionais, da mesma forma que é utilizada na vida. A construção do conhecimento depende da consulta e pesquisa, cópia, transformação e combinação de conteúdos. Se a função da educação é preparar o homem ético e criador para atuar no mundo, a escola precisa oferecer os mesmos desafios e a mesma estrutura que os estudantes encontram no mundo. Assim, a estrutura que propicia a cola não faz mais sentido no contexto atual, pois as avaliações deveriam focar em testar capacidades que vão além da memorização da informação. (GABRIEL, 2013, p. 141).

Corroboramos a autora, mas não propomos a extinção das avaliações sem consulta, afinal nossos alunos se depararão também com vestibulares e concursos que não autorizam consulta. Enquanto o sistema não muda, propomos um equilíbrio entre as avaliações sem consulta e aquelas em duplas ou de consulta. Afinal, além de preparar alunos para o vestibular, a educação tem o objetivo de formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho e para a vida e, neles, os indivíduos são providos de tecnologias intelectuais para a resolução criativa de problemas, nem que seja a possibilidade de discutir o assunto com outrem.

Precisamos esclarecer que a consulta tem diversos benefícios, mas não o plágio. As informações na Internet estão disponíveis a todos e, por isso, os sujeitos digitais não se atentam à autoria, à necessidade de fazer referência. Alguns deles podem ser nativos digitais, mas ninguém nasce cidadão, muito menos cidadão digital. A cidadania é apre(e)ndida no decorrer da vida. Dessa mesma forma, nossos alunos precisam ser ensinados, conduzidos à cidadania digital. Antes de julgar um aluno e/ou dar zero em uma atividade devido a plágio, precisamos

mostrar a importância de não plagiar e de fazer referência aos autores das informações, além disso, mostrar como fazê-la. Dar zero nos afastaria do nosso papel de educadores e de um dos saberes propostos por Freire (2015): o bom senso.

Retornemos ao ciberidismo. Além dos sujeitos digitais terem as TICs como extensões de seus corpos e mentes, eles ampliaram seus seres para os seus perfis online em plataformas de redes sociais. Estão constantemente presentes, não fisicamente, mas virtualmente. Seus celulares estão conectados e, por isso, podem ser contatados a qualquer momento, podem ser *curtidos*, *cutucados*, *compartilhados*, *stalkeados*, *retwitados* a qualquer momento.

Algumas pessoas ainda transitam entre as redes on e offline, porém muitas já **são** online. Esse estado, conforme Gabriel (2013, p. 57), “[...] está reconfigurando o ser humano em um ‘cíbrido’”. A autora cita a definição de ciberidismo feita por Anders (2001). Segundo ele,

Cíbridos – híbridos de material e ciberespaço – são entidades que não poderiam existir sem reconciliar a nova classe de símbolos com a materialidade que eles carregam. [...] Cíbridos são mais que simplesmente uma separação completa (entre material e simbólico). Entre esses dois podemos ter componentes compartilhados. (ANDERS, 2001 apud GABRIEL, 2013, p. 57).

Uma vez que tanto professores quanto alunos podem já ser seres cíbridos, a educação não precisa se limitar à sala de aula física. Páginas no Facebook podem ser criadas pelo professor para compartilhar atividades, vídeos e sites interessantes para a área. Podem também promover fóruns na página, eventos. São diversas as possibilidades. Caso o professor se disponha a fazê-lo, no intuito de envolver seus alunos, as atividades precisariam ser relacionadas com o que eles gostam, com o que está “em alta” no momento; precisam ser abertas, que não forcem os alunos a fazerem leituras lineares. O professor pode, por exemplo, ao pedir que pesquisem sobre um determinado assunto, disponibilizar sites confiáveis para tal. Dessa forma, ele não apenas promoveria a pesquisa como funcionaria como mediador para a cidadania digital<sup>5</sup>.

Professores de escolas regulares geralmente têm diversas turmas, o que poderia tornar cansativo administrar uma página no Facebook, por exemplo, para cada uma. Ele pode, portanto, criar apenas uma e pedir que seus alunos entrem. Nela, ele pode postar informações que sirvam para qualquer ano escolar, como curiosidades, ou identificar para qual ano tal informação e/ou atividade é direcionada. Outro exercício que pode ser feito, agora para promover a autonomia dos alunos, é colocar atividades para a prática extra de algum conteúdo

---

<sup>5</sup> Conjunto de normas que regem o uso apropriado, sábio e responsável das tecnologias digitais. (RIBBLE, 2009)

e disponibilizar, após cerca de uma semana, a folha de respostas. Assim, os alunos que se interessarem por fazê-lo poderiam corrigir sozinhos.

Outra característica dos sujeitos digitais é sua alta capacidade para resolução de problemas (VEEN; VRAKKING, 2009). Alguns professores podem alegar que não percebem tal facilidade e eles podem estar completamente certos. O que queremos dizer com isso tem a ver com outra característica: os sujeitos digitais desejam ter o controle sobre o que aprendem. Conectemos essas duas: quando um sujeito digital não consegue resolver um problema no seu computador ou celular, por exemplo, eles procuram as respostas na Internet, ou perguntam em fóruns online, ou perguntam dos seus amigos por meio do Whatsapp ou inbox do Facebook, por exemplo. Quando eles não conseguem passar de uma fase em um jogo, eles pensam em outras formas de ação, outras estratégias, ou perguntam de quem sabe. Em suma, eles resolvem problemas, mas aqueles que significam algo, que se mostrem como desafiadores, que sejam úteis para eles. Nos jogos, eles querem passar de fase, ficar mais fortes, mais “geared”.

Na escola, temos fases também e o *boss*, o ser que precisa ser vencido de cada fase, pode ser a prova final. No entanto, essas fases são muito longas (1 ano) e os sujeitos digitais são imediatistas, prezam o resultado e a recompensa imediata, como afirma Reilly (2012).

Temos, portanto, três características: capacidade para resolução de problemas, controle sobre o que aprende/resolve e imediatismo. Como lidar com elas na escola? Há diversas possibilidades: o professor pode, antes de ensinar um conteúdo, pedir que os alunos tentem resolver algo sozinhos, na escola ou em casa. Uma equação, uma análise gramatical, uma experiência. Professores de física podem pedir que alunos aproximem um pente de plástico dos pelos dos seus braços. Na escola, podem pedir que pensem em duplas sobre o que aconteceu e em possíveis razões. Para casa, podem pedir que pesquisem a razão para o que aconteceu na experiência; Professores de história podem pedir que os alunos entrevistem um dos seus parentes que vivenciaram a ditadura antes de falar sobre ela; Os de biologia podem pedir que os alunos pesquisem as características físicas de seus ancestrais antes de ensinar as Leis de Mendel; Professores de português podem pedir que os alunos descubram o que são advérbios e pedir que os encontrem em uma música brasileira que gostem.

Sobre o imediatismo, por que não tornar as fases mais curtas? Por que não fazer um concurso interno? Quem encontrar as soluções dos problemas, ganha pontos que serão contabilizados após um curto espaço de tempo para a conquista de algo: uma aula apenas de jogos, um ponto em algum exercício, uma aula externa, etc. E por que não fazer isso em grupo? Nossos alunos precisam aprender a trabalhar em grupo e a ter responsabilidade, como será no mercado de trabalho. Dessa forma, os pontos são dados se todos do grupo encontrarem a

solução ou finalizarem a tarefa. Eles provavelmente cobrariam uns aos outros e/ou colaborariam uns com os outros.

Professores podem defender que o conhecimento basta como estímulo e que tais desafios que levam a conquistas devem ser evitados por se aproximarem do behaviorismo, contudo nossos alunos são imediatistas e prezam por recompensas. Por que ignorar tais características quando podemos abraçá-las?

Abraçemos também seus estilos de aprendizagem mais preponderantes. É sabido que os indivíduos têm diferentes estilos de aprendizagem, uns são visuais, outros ouvintes, outros sinestésicos. Poucos sujeitos digitais aparentam ser ouvintes, uma vez que eles não têm paciência para ouvir uma pessoa falando por muito tempo. Preferem conversar a ouvir uma palestra, como Tapscott (2009) pontua. Eles querem fazer, ver, tocar, tentar, investigar.

Em sua maioria, eles têm uma tendência maior a serem visuais. Conforme Tapscott (2009), eles tendem a observar as imagens antes do texto escrito, não o oposto. Ele adiciona que a imersão digital provavelmente alterou o sistema visual deles, principalmente a velocidade de seus reflexos visuais. Na sala de aula, podemos trazer mais imagens, mais vídeos e, antes de pedir que leiam algo no livro didático, podemos pedir que observem e reflitam em duplas sobre as imagens do capítulo.

Ainda segundo o autor, os sujeitos digitais querem que a escola seja divertida e interessante. Eles querem se divertir tanto nela quanto no trabalho. Veen e Vrakking (2009) corrobora Tapscott (2009) ao dizerem que eles aprendem por meio do brincar, da diversão, dos jogos, de atividades dinâmicas, de investigações e de descobertas.

Não existem formalidades que não possam se tornar jogos ou dinâmicas. Mesmo dentro dos poucos 50 minutos de aula, é possível fazer um jogo e até mesmo um campeonato. Os professores de qualquer disciplina podem elaborar perguntas ou qualquer outra tarefa em níveis diferentes de dificuldade. Com a turma dividida em grupos, ele lança a primeira e só mostra a próxima após a resolução da anterior. No final, pode haver, ou não, alguma recompensa, ou para o grupo que acabar primeiro ou para todos os grupos que participaram.

Além desse campeonato, há inúmeras outras possibilidades. Caso a escola não disponha de TICs, os professores podem fazer uso de jogo da velha, competições, jogos de tabuleiros impressos. Os professores podem, inclusive, fazer os mesmos exercícios formais que costumam, mas de forma dinâmica. Ressaltemos que pode não haver tempo para fazer jogos com frequência, afinal o momento de explicação dos conteúdos é importante também, como afirma Freire (2015), mas há tempo para o dinamismo.

Uma aula dinâmica não é sinônimo de uma aula com jogos. É dinâmica também aquela que promove a construção do conhecimento, não a sua transferência. Dessa forma, seria interessante promover atividades em duplas ou grupos, nas quais eles possam colaborar, refletir juntos, ensinar o conteúdo um ao outro. Além disso, as atividades podem ser mais curtas: ao invés de pedir que eles respondam a todas as 10 questões de um exercício de uma vez, o professor pode pedir que trabalhem em duplas para responderem a menos questões.

Adicionaremos aqui mais uma de suas características: o *multitasking*. De forma simples, são multitasks aqueles que fazem mais de uma coisa ao mesmo tempo. Uma característica antiga, dada por muito tempo a mulheres. Hoje também é dos sujeitos digitais. Eles são capazes de fazer um trabalho enquanto ouvem música, conversam no Whatsapp e comem, isso tudo com a TV ligada.

Eles fazem muitas coisas ao mesmo tempo, mas não dão atenção total a tudo ao mesmo tempo. Segundo Veen e Vrakking (2009, p. 36), “Eles dividem sua atenção entre os diferentes sinais de entrada e decidem processá-los quando adequado, variando seu nível de atenção de acordo com seu interesse”. Os autores chegam a questionar se dizer que os sujeitos digitais são superficiais e que sua forma de processar informações é contraproducente não é apenas uma projeção das limitações das gerações anteriores sobre seus filhos e alunos. Pode ser que a resposta seja sim, mas defendemos que os pais e os professores podem pensar assim por ainda não entenderem essa nova geração, como ela funciona, como ela aprende. Há muitos estudos, mas nossa sociedade está em constante e rápida transformação. Estamos no início de uma realidade outra, e o novo pode causar medo ou apreensão. Esses mesmos pais e professores provavelmente ouviram seus pais e professores reclamarem do longo tempo gasto por eles em frente à TV.

Entre os estudos sobre o multitasking, há controvérsias. Enquanto alguns pesquisadores enfatizam seus efeitos negativos, outros a defendem e acentuam seus efeitos positivos, como Veen e Vrakking (2009). Eles alegam que os sujeitos digitais aprenderam a lidar bem com o multitask, afinal é uma das formas de se lidar com a grande onda de informações na qual eles surfam todos os dias. Além deles, podemos citar a especialista N. Katherine Hayle que defende a *hiperatenção*. Lipovetsky (2004) aborda a hipermodernidade, na qual tudo é hiper, e por que não a atenção? Voltando a Hayle, ela acredita que os cérebros dos sujeitos digitais estão mudando, se adaptando para fazerem conexões conceituais entre vários domínios, vários sinais de entrada.

Tapscott (2009) e Prensky (2013) corroboram Hayle. O primeiro tem por base uma pesquisa sobre o tema feita para sua companhia por dois cientistas, Stanley Kutcher e Matthew



Kutcher. Eles descreveram como o constante acesso às TICs pode estar modificando não apenas o funcionamento como também a estrutura física do cérebro. Eles explicam que existem duas fases nas quais o cérebro faz conexões e se desenvolve: na primeira infância, do nascimento até 3 anos de idade, e na adolescência. Por estar rodeado por TICs e por uma gama gigantesca de informações, o cérebro do sujeito digital é afetado, moldado.

O segundo se baseia no fato de o nosso cérebro e de a nossa mente poderem mudar para se acomodarem a mudanças externas. Ele defende incisivamente que essa mudança tem sido para melhor, que nossos cérebros e mentes têm sido aprimorados e libertados, não apenas devido ao aumento da nossa capacidade cognitiva como também devido às tecnologias que nos completam, que ocupam as lacunas dos nossos cérebros, como já mencionamos.

No entanto, assim como para algumas outras características, é necessário encontrar um equilíbrio, uma vez que estudos mostram que sim, os cérebros estão mudando, mas que isso não é necessariamente positivo. Tapscott traz a crítica de Jordan Grafman, líder do setor de neurociência cognitiva da National Institute of Neurological Disorders and Stroke (NINDS). Esse pesquisador pontua que crescer em meio digital pode ter tornado a troca de pensamentos mais rápida e que crescer multitasking pode ter tornado o cérebro mais apto a esse comportamento, mas não podemos dizer que, por isso, o funcionamento cognitivo tenha melhorado. Diferente, não melhor. Ele defende que, na maioria dos casos, ser capaz de trocar de foco mais rapidamente não significa que os sujeitos pensam de forma mais profunda e criativa.

É sabida a importância de leituras lineares, de reflexão profunda sobre problemas e temas, não apenas na vida acadêmica como também na pessoal e na profissional. Adaptar-nos-emos completamente à mente fragmentada, hipertextual dos nossos alunos? Por enquanto, não. Ignoraremos, portanto, essa característica? Também não. De acordo com Gabriel (2013):

[...] um bom professor tem que começar onde os estudantes estão e, hoje, eles estão em hiperatenção, e não em atenção profunda. O grande desafio é combinar a atenção profunda com a hiperatenção e cultivar ambas, e isso não é possível se pressupormos a hiperatenção como uma forma inferior de pensamento. (GABRIEL, 2013, p. 168).

Como podemos encontrar esse equilíbrio? A combinação de atenção profunda e hiper em casa não é preocupação dos professores, mas e na sala de aula? Prensky (2001) sugere que o professor aprenda a se comunicar na linguagem e no estilo de seus alunos. Ele alerta que isso não significa abrir mão do que é importante, como a atenção profunda, a explicação do

conteúdo, mas que isso significa ir mais rápido, menos linear. Mas e se esse não for o perfil da turma?

Entramos então em um assunto controverso. Há quem acredite que a sala de aula deve se conectar com a realidade dos sujeitos digitais, e há aqueles que defendem que a sala de aula é o lugar para se desconectar e focar. O equilíbrio é geralmente a melhor solução.

O professor pode se enveredar por dois caminhos: ou ele “desconecta” ou ele “conecta”. Para ambas escolhas, ele precisa não apenas estabelecer, no primeiro dia de aula, como tal decisão se dará, como também fazer os alunos entenderem a importância de se conectar/desconectar.

É possível permitir doses pequenas de tecnologia. Adicionar no planejamento o uso direcionado de celulares, iPods, etc com fins educacionais. Deve-se, contudo, checar se todos possuem o aparelho necessário para que ninguém se sinta excluído. Larry Rosen (2012) professor do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual da Califórnia, conhecido internacionalmente como o expert em “Psicologia da Tecnologia”, explica que os alunos são distraídos pelos seus celulares, pela imagem e/ou som de uma mensagem chegando e pela curiosidade em saber o que seus amigos postaram. Ele sugere o *Tech Break* - o intervalo digital - que consiste em uma curta pausa nos estudos para os alunos checarem o que desejarem em seus celulares. Ao terminar o tempo, os alunos colocariam todos os aparelhos no modo silencioso e virados para baixo. No entanto, o professor precisaria deixar claro que esses intervalos só ocorreriam se eles prestassem atenção e/ou participassem na aula. Rosen (2012) assinala que saber que poderá usar o celular em 15 minutos auxiliaria no foco durante a aula, uma vez que os alunos não se sentiriam mais ansiosos ou estressados por estarem offline.

Uma adaptação dessa proposta é pedir, a cada 15 minutos, alguma tarefa para ser feita pelo celular, computador ou tablet. Os alunos fariam o que foi pedido e aproveitariam para checar tudo o que eles desejassem. O professor pode pedir que pesquisem uma palavra, um tema, qualquer coisa relacionada ao conteúdo. Pedir que pesquisem quem criou X, o que acontece ao se misturar certas substâncias, uma curiosidade sobre Y, uma música com o ponto gramatical Z e assim por diante. Muitos alunos têm acesso ao 3 ou 4G em seus celulares, mas como já mencionamos, é interessante saber se todos estariam incluídos nas atividades. Uma forma de lidar com a possibilidade de nem todos terem acesso à rede é pedir que trabalhem em duplas, um pesquisaria, outro faria anotações.

Nesta seção, traçamos algumas características dos sujeitos digitais e suas relações com a educação escolar. Podemos dizer, portanto, que eles são multitask, que desejam recompensas e retorno, que prezam a liberdade de escolha e de expressão, que aprendem melhor vendo e se

divertindo, que não são ouvintes, que são visuais e que são híbridos. Em adição, sugerimos algumas atividades aos professores que estão longe de serem receitas prontas. Aqueles que se interessarem por elas, poderão adaptá-las conforme seu perfil e de seus alunos.

Nossa intenção não é exaurir o assunto, por isso sugerimos que mais pesquisas sejam feitas sobre como os professores podem aproximar mais a escola da vida de seus alunos, seja providos de TICs, seja sem elas. Isso porque não podemos ignorar nem que não são todas as escolas brasileiras que dispõem de hard e softwares necessários para mudanças mais profundas em seus Projetos Político-Pedagógicos voltadas à era digital, nem que esse fato não impede que outras habilidades necessárias para a vida pessoal, acadêmica e profissional dos alunos sejam trabalhadas na escola.

A Pearson (2014) alerta-nos que países em desenvolvimento devem ensinar as habilidades básicas, como letramento e numeramento, antes de investir em pedagogia e tecnologias voltadas ao desenvolvimento das habilidades para o século 21, quais sejam liderança, letramento digital, comunicação, inteligência emocional, empreendedorismo, cidadania global, solução de problemas e trabalho em grupo. Concordamos com a Pearson sobre a importância de se trabalhar primeiro as habilidades básicas, razão para este trabalho trazer mais sugestões offline do que dependentes de TICs, porém discordamos com a classificação de algumas habilidades, pois não só é possível como seria interessante ensinar as tais habilidades básicas por meio de trabalhos em grupo e de atividades que propiciem o pensamento crítico, a resolução de problemas e a comunicação.

Propomos também uma nona habilidade, já citada neste trabalho: a cidadania digital. Afinal, nossos alunos sabem usar TICs, mas muitos não sabem como se comportar nelas ou com elas. Há nove elementos na cidadania digital: etiqueta digital, comunicação digital, letramento digital, acesso digital, comércio digital, lei digital, direitos e responsabilidade digital, saúde e bem-estar digital e segurança digital (auto-proteção). Essa habilidade não precisa de tecnologias digitais para ser abordada na sala de aula. Professores de português e inglês, por exemplo, podem trabalhar a compreensão textual por meio de textos sobre ela. Para o aprofundamento nesse tema, sugerimos a leitura de Ribble (2009).

Visto que nem todas as escolas brasileiras são dotadas de, pelo menos, laboratórios e Internet, o ensino do letramento digital acaba sendo prejudicado ou impossibilitado, mas há várias outras habilidades viáveis. A educação mais adequada aos sujeitos digitais não precisa **obrigatoriamente** incluir o uso de TICs. Nossa intenção aqui não é diminuir o papel delas, mas de exaltar o papel educador e mediador do professor, que pode prezar o trabalho em grupo, a dinâmica, a comunicação entre aluno-aluno e aluno-professor além da entre professor-aluno.

Mesmo sem TICs, o professor é capaz de aproximar mais a escola de seus alunos, de contextualizar o conteúdo, de tornar sua aula mais dinâmica, de ter uma prática libertadora, que promova a autonomia dos alunos, como proposto por Freire.

Na próxima seção, poderemos observar que muito do que uma educação para o século XXI requer já vem sendo proposto no Brasil. Relacionaremos, portanto, Orlandi e Freire, que corroboram ideias semelhantes sobre como a educação brasileira tem sido predominantemente e como ela deveria ser.

## 2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

O Banco Mundial (2003 apud COLIS, 2006) afirma que o ensino em uma sociedade em rede precisa afastar-se do professor-guia e do livro didático como fontes de conhecimento e da avaliação com respostas certas e erradas. Nas palavras de Orlandi (2011), o ensino deve afastar-se dos professores-cientistas e do mascaramento do referente pela metalinguagem, umas das características do Discurso Pedagógico (doravante DP) autoritário que, segundo ela, é o predominante no Brasil.

É interessante assinalar, inclusive devido às constantes comparações subsequentes, que fora percebida uma conexão entre os estudos de Orlandi sobre a educação brasileira e os de Paulo Freire. Com termos diferentes, corroboram as mesmas ideias.

### 2.2.1 A educação sob dois pontos de vistas: Orlandi e Paulo Freire

Tanto Orlandi quanto Freire abordam este modelo de educação: o autoritário. A primeira apresenta suas características e consequências, sem fazer julgamento de valor. O segundo, defensor da liberdade e do dever de expressar suas opiniões, o faz incessantemente.

Conforme Orlandi (2011), no DP autoritário, a informação é transmitida por um professor detentor do conhecimento a um aluno que não sabe, não permitindo a reversibilidade na relação entre os interlocutores. O aluno não pode discordar, mesmo que o referente tenha sido retirado de seu contexto sócio-histórico e perdido seu caráter de objeto da reflexão por ter sido ocultado pela metalinguagem, por definições, pois o que o professor(-cientista) diz é um *saber legítimo*.

Freire (2015) critica e recusa esse tipo de educação. Segundo o autor, ensinar não é um ato de transferência de conteúdos acumulados por um *sujeito que sabe* a um sujeito, e por que não dizer, a um *objeto que não sabe*, um paciente, um recipiente (vazio). Ensinar não é a transmissão de conhecimento sobre um conteúdo que deve ser memorizado mecanicamente

pelos alunos. Ensinar não é transferência, ponto. Isso porque “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...]” (FREIRE, 2015, p. 25). Em outras palavras, ao formar, o formador também se forma. Ao ensinar, ele também aprende. Freire defende a *dodiscência*, a não existência da docência sem a discência, a não redução de um à condição de objeto do outro.

Mas, afinal, o que é ensinar? O que é ensinar em uma perspectiva progressista, pós-moderna? Ensinar é criar as possibilidades para a produção ou para a construção do conhecimento, é ensinar a aprender, é um ato criador, um ato crítico, um ato de apreensão. Para ensinar, o professor precisa se apropriar do conteúdo, apreendê-lo de tal maneira que provoque nos seus alunos o ato de conhecimento, de apreensão, de aprendizado real. Em suas palavras:

Na linha progressista, ensinar implica, pois, que os educandos, em certo sentido, ‘penetrando’ o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo sendo ensinado. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado. (FREIRE, 2011, p. 112).

Para que o ensino de um conteúdo ocorra pela apreensão, de forma crítica, é necessário que os educandos sejam críticos, indagadores e curiosos. Se não são, o professor pode incentivá-los a serem. Se já são, o professor pode incentivar a continuidade de tais atitudes. Ambos precisam ser “[...] criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.” (FREIRE, 2015, p. 28).

É a curiosidade que move, que inquieta, que insere o professor na busca pelo conhecimento. Sem ela, ele pode memorizar o perfil dos conteúdos, mas não é capaz de aprender, nem de ensinar. E mesmo que seja curioso, se tolhe a curiosidade dos alunos, tolhe a sua também. Ao silenciar a deles, nega a sua (FREIRE, 2015).

Aqui entramos na questão da reversibilidade na relação entre os interlocutores, sobre a qual Orlandi disserta. De acordo com Freire (2015), saber *escutar* é fundamental na educação progressista. Ao *escutar* os alunos, o professor *fala com* eles, não de cima para baixo, não como um ser superior. O professor autoritário *fala* apenas *aos* alunos, o progressista *fala com* eles, mesmo quando *fala a* eles, e esse é um momento possível do *falar com*.

O autor acrescenta que dizer a sua palavra é um direito e que aquele que tem o que dizer precisa motivar e desafiar o ouvinte a falar também, a responder. É um jogo de silêncios, não de silenciamentos. Os alunos se calam para escutar o professor e o professor se cala para escutar os alunos. Assim ocorre a comunicação. Se, ao contrário, o professor se posiciona como

detentor do conhecimento, proprietário da verdade e apenas fala, sem escutar, não há silenciosos na sala de aula, mas sim silenciados, não há comunicação, mas sim comunicados. Freire diz:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure “entrar” no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 2015, p. 115).

Uma forma simplista de explicar como não transferir, mas sim criar possibilidades para os alunos produzirem e conservarem o conhecimento sobre o conteúdo seria a seguinte: o professor precisa, segundo o autor:

[...] estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2015, p. 47).

Se inquieto e inquiridor, ele busca desfazer o silenciamento que seus alunos impõem a si mesmos, ele os instiga a falar, a dizer, a perguntar e a construir o conhecimento sobre o conteúdo. Afinal, “[...] Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. [...]” (FREIRE, 2015, p. 39).

Percebemos que o aprendizado dá-se pela apreensão, pela assunção da posição autoral com relação ao conhecimento do objeto. Freire (2015, p. 122) nos aclara que “Todo ensino de conteúdo demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. [...]”. Como já mencionado, esse processo de assunção é constituído de curiosidade, de indagação e de criticidade. Para que o professor não perca a chance de presenciar o momento da *Eureka*, ele precisa estar aberto às tentativas de apropriação que seus alunos fazem, às suas dúvidas, aos seus receios, às suas incompetências temporárias.

Comparamos o DP autoritário de Orlandi (2011) com a educação bancária/autoritária de Freire (2015), sem deixar de já tratar da progressista. Ambos defendem que o não poder discordar, o não poder ser autor e o receber informações prontas que devem ser simplesmente memorizadas minimizam ou anulam o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade dos alunos (ORLANDI, 2011; FREIRE, 1987; 2015).

Como fora mencionado, a sociedade em rede requer indivíduos criativos, flexíveis e inovadores. Quanto mais os alunos forem tratados como depósitos de informações,

[...] tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. (FREIRE, 1987, p. 34).

Freire critica a adequação ao mercado de trabalho. Contudo, as características que o mercador, hoje, requer são aquelas que ele, direta ou indiretamente, defende que devem ser estimuladas na educação: criatividade, inovação, flexibilidade, capacidade de solução de problemas, autonomia. Do ponto de vista freiriano, é de uma educação progressista, pós-moderna que precisamos. É por essa também que a sociedade contemporânea urge.

A educação progressista de Freire pode ser comparada com o DP o qual Orlandi (2011) defende que deve substituir o autoritário: o DP polêmico. Nele, há a reversibilidade na relação entre os interlocutores, há a (trans)formação dos alunos em autores do conhecimento sobre o conteúdo. Não só suas características são semelhantes às da educação progressista, como as formas de adotá-la.

Conforme a autora, ao se tratar do trabalho pedagógico, o professor não está excluído do *dizer-ato-decisão*, ou seja, o professor pode rever sua prática, parar de apropriar-se do professor-cientista, parar de ocultar o referente com a metalinguagem. Esse momento de reflexão crítica sobre a prática é tido por Freire (2015) como fundamental na formação permanente dos professores. Afinal, é olhando pro ontem e pro hoje que podemos melhorar o amanhã.

Assim como Freire (2015), Orlandi (2011) explica como professores e alunos podem se colocar de forma polêmica. Ao professor bastaria permitir a reversibilidade na relação entre os interlocutores, construindo seu discurso de maneira que os ouvintes possam se comportar como autores. Ela diz:

Do ponto de vista do autor (professor) uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como 'sujeito'. Isto é, deixar vago um espaço para o outro (o ouvinte) dentro do discurso e construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro. (ORLANDI, 2011, p. 32).

Quanto ao aluno, ela explica que ele precisaria ser capaz de não aceitar a fixação de seu lugar como apenas ouvinte, ser capaz de posicionar-se como ouvinte e como autor. Para haver essa reversibilidade, o que é dito não pode ser tido como verdade absoluta, como saber legítimo. A discordância e afrontamento ideológico, nesse caso, são essenciais.

### 2.2.2 Tensões

Quando dizemos que o professor tem que estar aberto às perguntas, dúvidas e críticas dos alunos e incentivá-las, quando dizemos que a discordância e o afrontamento ideológico são essenciais, quando dizemos que o que o professor diz não pode ser tipo como verdade absoluta, não pretendemos, de forma alguma, minimizar a autoridade do professor ou anular o momento de explanação do conteúdo.

Primeiramente, permitir e incentivar perguntas e dúvidas na sala não significa que a aula se resumirá a um vaivém de perguntas e respostas. Freire (2015) nos aclara que, por mais importante que seja a dialogicidade, os momentos de explicação do conteúdo são válidos e importantes. O que se deve buscar é um equilíbrio entre eles. Expõe-se o objeto e abre-se espaço para a comunicação.

É válido mencionar que, segundo Orlandi (2011), se apenas alunos se posicionam como autores, a reversibilidade é igualmente anulada. Portanto, nem professores, nem alunos devem se anular, se apassivar, se comportar como objeto um do outro.

Quando Freire (2015) diz que professores precisam *escutar* seus alunos, ele não confunde esse verbo com o *concordar*. É preciso escutar, dar abertura para a fala do outro, aos gestos e diferenças do outro. Contudo, o professor continua tendo o direito de discordar, de se opor ao que foi dito, de se posicionar. Se escutar implicasse reduzir-se ao outro, não haveria escuta, mas sim autoanulação. Adicionamos que, escutando a fala do outro, o professor se prepara melhor para colocar e defender seu ponto de vista. Conforme Freire (2015, p. 117), “[...] Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária.”

Mencionamos diversas vezes o autoritarismo e a autoridade. Há entre essas noções uma tensão que precisa ser explanada. Segundo Freire (2015), a autoridade democrática não vê deterioração da ordem na rebeldia da liberdade, no alvoroço dos *inquietaos*, na dúvida que instiga o aluno. Ele não acredita que exista disciplina no silenciamento. Vale enfatizar, contudo, que há limites na liberdade que a autoridade do professor promove. A curiosidade do aluno deixa de ser livre no momento em que ela expõe alguém. O aluno deixa de ser livre no momento em que abusa de tal liberdade para atrapalhar a aula ou desrespeitar o professor. Passando desses limites, não há liberdade, mas licenciosidade.

Alguns professores, em nome da liberdade, se tornam permissivos. Isso vai contra a educação progressista tanto quanto o autoritarismo. Por recearem serem autoritários mandonistas, enxergam autoritarismo onde só havia o exercício legítimo da sua autoridade. Não há nada além dela - da legítima autoridade - nos atos de tomar decisões, orientar atividades,



estabelecer tarefas, cobrar a produção individual e coletiva dos alunos, impedir ou repreender desrespeitos, uso abusivo de celular e conversas paralelas. Esses são alguns dos deveres e dos direitos dos professores (FREIRE, 2015).

Em suma, deve haver respeito entre liberdade e autoridade. Se ele se rompe, ocorre a hipertrofia de uma ou de outra. Autoridade hipertrofiada torna-se autoritarismo. Liberdade hipertrofiada torna-se licenciosidade (FREIRE, 2015, 2011). Ressaltemos que a autoridade defende tanto a liberdade dos alunos quanto o processo de construção da boa disciplina. Nas palavras de Freire:

Assim como inexistente disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, autoridade ou liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o Ser Mais. (FREIRE, 2015, p. 86).

### 2.2.3 A esperança como mola propulsora para a mudança

*[...] temos de ser pós-modernamente radicais e utópicos. Progressistas.*  
(FREIRE, 2011, p. 72)

Ao falar sobre mudanças na educação, não podemos ignorar a forma como ela é tratada pelo governo brasileiro. Pouco se investe e do pouco muito é cortado. Em 2015, por exemplo, mais de 9 bilhões foi cortado o que aprofunda a precarização das condições de trabalho e ensino nas Instituições Federais de Ensino (IFE). Não precisamos de embasamento teórico para compreender que os professores e os alunos precisam de condições favoráveis para que o processo de ensino-aprendizagem se dê de forma eficaz. Contudo, o faremos. De acordo com Freire (2015),

[...] O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica. (FREIRE, 2015, p. 64-5).

É sabido que, sem condições favoráveis, o trabalho pode ser prejudicado e que, para muitos, falar de esperança e mudança na educação brasileira é atitude de sonhadores utópicos. Mas é justamente pelo **escrachamento** da nossa realidade, dos cortes, dos desvios, da colocação da educação em segundo plano que podemos falar de mudança e de esperança.

Um dia perguntaram a Paulo Freire o seguinte: “[...] Mas como, Paulo, uma *Pedagogia da esperança* no bojo de uma tal sem-vergonhice como a que nos asfixia hoje, no Brasil?” (FREIRE, 2011, p. 13-4). Em resposta, ele disse:

É que a “democratização” da sem-vergonhice que vem tomando conta do país, o desrespeito à coisa pública, a impunidade se aprofundaram e se generalizaram tanto que a nação começou a se pôr de pé, a protestar. Os jovens e os adolescentes também vêm às ruas, criticam, exigem seriedade e transparência. O povo grita contra os testemunhos de desfaçatez. As praças públicas de novo se enchem. Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós. **É como se a maioria da nação fosse tomada por incontida necessidade de vomitar em face de tamanha desvergonha.** (FREIRE, 2011, p. 14, grifo nosso).

Se há luta, se há povo se pondo de pé, protestando, há esperança. Há esperança nas mobilizações presenciais, há esperança nas mobilizações online. Há esperança. Há pessoas indignadas, sonhadoras, inquietas, insatisfeitas. Há pessoas que veem a história como possibilidade, não como determinismo, o futuro como problemático, não como inexorável. Há pessoas que se sabem incompletas e que se movimentam incessantemente em busca da completude.

Assim como comparamos em outro capítulo movimentos sociais com os individuais, o faremos aqui. A luta por melhoria não se limita às ruas, não se limita à estrutura, ao salário. Muitos professores aparentam já ter começado suas mobilizações individuais, já ter rompido com o discurso autoritário e adotado a educação progressista. Freire não aborda essa educação como uma algo que ainda será alcançado, mas sim como algo em co-ocorrência com a autoritária e que precisa ser difundido.

Segundo o autor (2015), nossa passagem pelo mundo não é predeterminada, não é um dado *a priori*. Podemos até ser *submetidos* a condicionamentos genéticos, culturais e sociais, mas não somos *determinados*. Construimos nossa história, construimos nosso destino, construimos nosso futuro. Saber que a história é uma possibilidade, não uma determinação e que o futuro é problemático, não inexorável é essencial para nossa inserção no mundo como sujeitos ativos, para as mudanças coletivas e individuais, para a tomada de decisões e rupturas com discursos e ideologias. Afinal,

[...] toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para a educação. Só para o adestramento. (FREIRE, 2011, p. 127).

Mudança não é fácil, mas é possível. Esse é um dos saberes necessário, conforme Freire (2015), para a educação progressista. O autor assinala que esse saber nos move à ação e que é partindo dele que precisamos programar nossa ação político-pedagógica. Em outras palavras, esperança sozinha não é suficiente. Ela precisa ser posta em prática, ser vista na prática, ser base da prática. Em suas palavras:

[...] O essencial, como digo mais adiante no corpo desta *Pedagogia da esperança*, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE, 2011, p. 15, grifo do autor).

Ele adiciona que, sem esperança, não tem como iniciar o combate, mas sem combate, a esperança se desendereça, torna-se desesperança e pode alongar-se ao desespero. Para ele, o imobilismo e a inação geram desesperança e desespero, por isso a importância de mover-se pela e na esperança.

Por mais que Freire não se refira diretamente à “rede”, ela está presente em sua obra. Na concepção antropológica freiriana, nós somos seres curiosos, incompletos e conectivos. Conforme o autor (2015), estar ciente da nossa incompletude, nos leva a permanente movimento de busca e, é por esse movimento, que nossa passagem no mundo não é predeterminada, nem solitária. Afinal, “[...] *estar no mundo* necessariamente significa estar *com o mundo e com os outros*. [...]” (FREIRE, 2015, p. 57). Ainda podemos adicionar que é na rede que construímos a história. Ele diz:

[...] Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insta tanto na *problematização* do futuro e recuse sua *inexorabilidade*. (FREIRE, 2015, p. 52, grifo do autor).

Se nos percebemos *no mundo, com o mundo e com os outros*, percebemo-nos sujeitos conectivos, sujeitos que (se) constroem (em) redes online e/ou offline, sujeitos cujo ato comunicativo pode desencadear o entusiasmo que pode levar a mudanças individuais e coletivas. Lembramos que esse ato pode ocorrer presencialmente ou online. A Internet não só facilita a comunicação como oferece uma gama de informações, e conseqüentemente, de possibilidades de identificação e de desidentificação.

Entre os docentes e discentes das escolas brasileiras, encontramos indivíduos que nasceram e/ou cresceram rodeados por TICs. Sabendo que eles são *nós* na rede e sujeitos

heterogêneos, autônomos e capazes de se situarem frente ao interdiscurso; e que o Brasil já é uma estrela na Galáxia da Internet, nos indagamos como o sentido de *educação escolar* se constitui em seus discursos e no da escola.

Os professores se filiam à ideologia moderna e ao discurso autoritário de educação? E os alunos realmente veem a escola como analógica e afastada de seus mundos? E a escola, constituída e gerida por pessoas que são, por sua vez, heterogêneas, ainda decide seu caminho a despeito das contingências históricas? Evidenciaremos essa constituição por meio da análise de seus discursos. Para tanto, os procedimentos metodológicos precisam ser estabelecidos *a priori* e deles trata o próximo capítulo.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, são expostos a justificativa da escolha da metodologia, o contexto de pesquisa, os sujeitos enunciativos, os instrumentos adotados para coleta de registros, os procedimentos da coleta e os da análise dos registros.

#### **3.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA**

Nossa pesquisa é de campo com natureza qualitativa. Primeiramente, a pesquisa bibliográfica por meio de publicações sobre o tema foi realizada. Em seguida, tanto a técnica de coleta quanto a de análise dos registros foram determinadas (MARCONI; LAKATOS, 2013).

No que concerne à escolha da natureza qualitativa, nosso objeto foi analisado em sua subjetividade. Deve-se considerar também que os discursos dos professores, dos alunos e da escola foram analisados com base na AD de linha francesa cuja natureza é, por sua vez, qualitativa

Os registros analisados nesta pesquisa foram coletados por meio de análise de documentos de fonte primária e por meio de entrevista. No que se refere à pesquisa documental, de acordo com Godoy (1995), a abordagem qualitativa não é rígida, não se limita a trabalho de pesquisa que envolva apenas contato direto do pesquisador com o grupo de pessoas que será analisado. Dessarte, a pesquisa documental é um dos tipos mais utilizados de pesquisas qualitativas.

No que tange à entrevista, podemos falar com Marconi e Lakatos (2013) que ela é a técnica por excelência de investigação social. Nossas entrevistas foram norteadas por roteiro

semiestruturado (APÊNDICES A e B). Estabelecemos um roteiro, mas alteramos sua ordem, parafraseamos perguntas e adicionamos novas quando necessário. Essa decisão se justifica pela não dependência da historicidade do discurso dos entrevistados ao padrão das perguntas. Em outras palavras, a AD não se prende à superfície linguística, mas ao processo discursivo.

A escolha da AD como subsídio de análise dos registros coletados justifica-se por diferentes fatores. Primeiramente, pretendemos evidenciar não o sentido real de educação escolar, mas o real do sentido. Nossa análise ocorreu para além da superfície linguística dando conta da segunda razão para nossa escolha, explicada a seguir.

É sabido que os sujeitos acreditam que são capazes de dizer apenas o que querem e de manipular conscientemente seus discursos para protegerem suas faces (imagens). Por meio do mecanismo de antecipação, eles se colocam no lugar do seu interlocutor e manipulam o que dizem de acordo com o efeito que pensam que será produzido no ouvinte (ORLANDI, 2001). Esse mecanismo é condição de produção do discurso e não impede que o real do sentido seja evidenciado por meio de possíveis lapsos, chistes, deslizes. Considerando que os sujeitos enunciativos possivelmente tentariam controlar seus discursos, a AD de linha francesa é a que melhor subsidiaria nossa análise e a que daria conta dos deslizes mencionados.

A escolha da AD como subsídio de análise se deve também ao fato de, por ser pós-moderna, conceituar o sujeito como contingente, heterogêneo e clivado e levar isso em consideração na análise. A AD possui, por conseguinte, estreita ligação com o tema e com os pressupostos teóricos desta pesquisa.

### 3.2 CONTEXTO DE PESQUISA

Nossa pesquisa se relaciona com a educação escolar brasileira. Contudo, coletamos os registros em documentos, em materiais audiovisuais e por meio de entrevistas com professores e alunos de seis escolas da SEMED de Manaus. Duas da zona Norte de Manaus, duas da Centro-Sul e duas da Sul.

O recorte referente à quantidade de escolas se deve aos seguintes fatores: a) pela dificuldade de coletar registros com todo o Universo mencionado, fez-se necessário selecionar uma amostra; b) a AD, nosso subsídio de análise, não objetiva a exaustividade, nem a completude em relação ao objeto empírico. Afinal, o discurso pode se saturar em apenas um sujeito enunciativo; c) devido à impossibilidade de cobrir uma maior quantidade de escolas no prazo institucional do PPGL.

No que tange à escolha das zonas distritais, as selecionamos com base em suas classes sociais. A zona Norte representando a classe média baixa, a Sul representando a classe média, e a Centro-Sul representando a classe média alta.

### 3.2.1 Semed

No decorrer dos anos, milhares de pessoas tiveram sua educação assegurada pela Semed, gerida atualmente pela Secretária Municipal de Educação Kátia Schweickardt, pela subsecretária de Gestão Educacional Elzeni Trajano e pelo subsecretário de Infraestrutura e Logística Franklin Pinto. Em seu site oficial<sup>6</sup>, a Semed é descrita da seguinte forma:

A Semed gerencia a área educacional do município, nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental, executando todas as etapas da Política Municipal de Educação. Planeja, coordena, controla e executa atividades que garantem os recursos, métodos e profissionais necessários para a prestação de serviços educacionais de qualidade aos cidadãos.

Diversos projetos e programas são oferecidos por ela atualmente. Dentre eles estão o Programa Municipal de Escolarização do Adulto e da Pessoa Idosa – PROMEAPI, o Projeto Telecentro, o Programa Viajando na Leitura, o Programa Alfabetizando na Hora Certa, o Programa Mais Educação, o Programa Relação Escola Comunidade, o Enfretamento e Prevenção à Violência Sexual Infanto-Juvenil, Programa Escola Ativa, Programa Saúde na Escola, Programa Ciência na Escola, o Projovem Urbano, a Agenda Ambiental Escolar, o Projeto Mudando a História, o Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO, o Programa Municipal Saúde da Escola, o Programa de Aceleração da Aprendizagem - PAA e o Projeto MPT na Escola.

### 3.3 SUJEITOS ENUNCIATIVOS

Na AD, selecionamos sujeitos enunciativos que possam ter algo a dizer ou a calar sobre o tema pesquisado, como afirma Souza (2014). Esses sujeitos podem ser textuais - documentos ou material impresso - ou empíricos – pessoas. Discorreremos a seguir sobre ambos.

---

<sup>6</sup> Toda informação contida nesta sessão foi extraída do site oficial da SEMED, disponível em: <<http://sem.ed.manaus.am.gov.br/>>.

### 3.3.1 Sujeitos enunciativos empíricos

Tendo em vista não apenas a natureza qualitativa e o objetivo não-exaustivo da AD como também o prazo institucional do PPGL, os registros deveriam ter sido coletados com no mínimo 6 e no máximo 12 professores da área de linguagem e com no mínimo 6 e no máximo 12 alunos, entre 12 e 15 anos. Sendo no mínimo 1 e no máximo 2 professores e no mínimo 1 e no máximo 2 alunos de cada uma das seis escolas.

A escolha da área de atuação dos professores se justifica por ser a mesma do pesquisador principal e do orientador desta pesquisa e por uma questão de recorte metodológico, o que não diminui a importância do discurso dos professores de outras disciplinas, nem de seus papéis na configuração da escola hoje.

Quanto à faixa etária dos alunos, acreditamos que, entre 12 e 15 anos, eles possivelmente tenham um senso crítico mais elevado do que os mais novos e que representem os sujeitos digitais na nossa pesquisa.

Por fim, por questões de acessibilidade, foram entrevistados 9 professores (3 da Zona Sul; 2 da Zona Norte e 4 da Zona Centro Sul) e 6 alunos (2 de cada Zona). Na exposição da análise, não fazemos menção ao nome, ao gênero, à escola ou à disciplina dos sujeitos.

Em adição, analisamos o discurso da Secretária Municipal de Educação de Manaus Kátia Schweickardt. Esses registros foram coletados por meio de materiais audiovisuais disponíveis online.

### 3.3.2 Sujeitos enunciativos textuais

Analisamos a Lei de Diretrizes Básicas (doravante LDB), o Plano Municipal de Educação da SEMED de Manaus (doravante PME) e o site do Inep, com o objetivo de evidenciar a constituição do sentido de *educação escolar* no discurso da própria escola.

## 3.4 INSTRUMENTO DA COLETA DE REGISTROS

Coletamos os registros por meio de entrevistas norteadas por roteiro semiestruturado. Todas as entrevistas foram gravadas com a permissão previamente concedida pelos professores, pelos alunos e seus representantes legais por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (doravante TCLE) e do Termo de Assentimento (doravante TA).

Vale adicionar que ambos roteiros foram pilotados por dois professores e dois alunos maiores de idade da Semed.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DA COLETA DOS REGISTROS

Inicialmente foi realizada visita à direção de cada escola com o intuito de pedir anuência e de explicar tanto os procedimentos da coleta de registros quanto a relevância da pesquisa. Após a anuência, convidamos os professores para participarem da pesquisa. Aceito, eles assinaram o TCLE que assegura o caráter confidencial de suas informações e de sua identidade, conforme exigido pelo Comitê de Ética, e receberam uma cópia do termo assinado tanto por eles quanto pela pesquisadora principal.

Em um segundo momento, solicitamos que os próprios professores sugerissem alunos que tivessem entre 12 e 15 anos de idade. Nos reunimos, então, com seus representantes legais para solicitar a participação, para explicar o procedimento da coleta dos registros e a relevância da pesquisa. Após a anuência, os representantes legais assinaram o TCLE e receberam uma via assinada por eles e pela pesquisadora principal.

Recebido o consentimento dos responsáveis, nos reunimos com os alunos para convidá-los a participar, para esclarecer e ler o TA. Após aceitarem o convite, assinaram o termo e também receberam uma via assinada por eles e pela pesquisadora principal.

Após os consentimentos e assentimentos, marcamos as entrevistas e as realizamos nas dependências das escolas. As entrevistas ocorreram em locais vazios e fechados para que não fossemos interferidos ou ouvidos.

Inicialmente, a pesquisadora agradeceu novamente pela participação dos participantes e reexplicou a importância da gravação. Nesse momento ou em qualquer outro momento, eles poderiam ter pedido para cancelar o procedimento se se sentissem constrangidos com a gravação. No entanto, não houve ocorrência alguma de desistência.

### 3.6 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS REGISTROS

A análise dos registros foi feita com base no procedimento metodológico proposto por Souza (2014). Formado o corpus, iniciamos pela leitura flutuante da superfície linguística com o intuito de confirmar a presença do nosso conceito-análise *educação escolar*. Confirmada, passamos para a leitura analítica para a qual utilizamos as duas últimas perguntas heurísticas propostas por Souza: “[...] 2. Como o texto constrói o conceito-análise? 3. A que discurso pertence o conceito-análise construído da forma que o texto constrói?” (SOUZA, 2014, p. 21).

Para a segunda, evidenciamos as marcas textuais (doravante MT) recorrentes nos textos a fim de construir o objeto discursivo. Após evidenciar como o sentido do nosso conceito-



análise se constitui no discurso dos sujeitos enunciativos, passamos para a terceira pergunta. Partindo dela, evidenciamos o funcionamento do discurso, suas filiações.

O percurso descrito acima é uma dentre várias formas de apreender o funcionamento do discurso no texto. Por mais que uma das especificidades da AD seja a ruptura com a concepção positivista de estudos da linguagem, as atuais demandas requerem maior clareza no que concerne aos procedimentos metodológicos dessa disciplina. Por essa razão, Souza (2014) propôs uma metodologia de análise, e também por essa razão, a adotamos.

## **4 O CENÁRIO DO DISCURSO: A FALA QUE FALA**

Neste capítulo, abordaremos a teoria da AD e seus principais conceitos. Compreenderemos a importância da Linguística, do Marxismo e da Psicanálise para sua concepção, bem como a das noções de discurso e de FD, emprestadas de Foucault, para seu redirecionamento. Abordaremos, em adição, a noção de sujeito para a AD. Em um segundo momento, apresentaremos os resultados das análises propostas por esta pesquisa.

### **4.1 ANÁLISE DE DISCURSO**

O processo de descentralização do sujeito iniciou-se a partir de diferentes avanços na teoria social e nas ciências humanas (HALL, 2014). Dentre os envolvidos em tais avanços, mencionamos Saussure, Althusser e Lacan. O primeiro abordou a não transparência da língua. O segundo fez uma releitura de Marx, e o terceiro, de Freud.

Foi da relação entre a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise que a AD constituiu-se inicialmente. Da Linguística, a AD apropriou-se da não transparência da linguagem para, assim, afirmar que não há univocidade na relação linguagem/pensamento/mundo. Do Marxismo, apropriou-se do materialismo histórico que pressupõe a possibilidade de o homem fazer história, a qual também não é transparente. Língua e história conjugadas, podemos dizer com Orlandi que “[...] a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. [...]” (ORLANDI, 2001, p. 19). E, por fim, ao apropriar-se da Psicanálise, a noção de homem deslocou-se para a de sujeito na AD (ORLANDI, 2001).

A AD é, portanto, herdeira dessas três regiões de conhecimento. Contudo, não deixou de interrogar as faltas em todas elas. Foi por essas interrogações que ela produziu recortes, corrigiu-se, complementou-se, constituiu-se no que é hoje. Um desses recortes foi a constituição

de um novo objeto, qual seja: o discurso. Ressaltemos que a noção de discurso foi emprestada de Foucault, bem como a de FD.

No próximo tópico, relacionaremos com a AD a releitura de Marx feita por Althusser, a de Freud feita por Lacan e as noções foucaultianas de discurso e de FD. Abordaremos também a noção de sujeito para a AD.

#### 4.1.1 Ideologia

Foi em 1801, em *Éléments d'idéologie* de Destutt de Tracy, que o termo *ideologia* apareceu pela primeira vez. Ela foi concebida como a ciência das ideias, cujas formações se deviam a faculdades sensíveis. Dessarte, o querer se formava da vontade; o julgar, da razão; o sentir, da percepção; o recordar, da memória, i.e. para que as ações fossem levadas a efeito necessitavam do conhecimento, o qual é constituído de ideias (CHAUÍ, 1980; SOUZA, 2006).

Avesso a especulações vazias, Tracy defendia que os fatos deviam ser observados, decompostos e recompostos, i.e. as ciências experimentais deviam ser exclusivamente baseadas na observação, na análise e na síntese dos dados. Por essa rigidez, os ideólogos franceses se opunham à educação religiosa e metafísica, a qual permitia a perpetuação da monarquia (CHAUÍ, 1980).

Crentes que Napoleão era um liberal que daria prosseguimento aos ideais da Revolução Francesa, o apoiaram no golpe de 18 Brumário. Muitos foram nomeados senadores ou tribunos. Contudo, a decepção não tardou a chegar. Perceberam que Napoleão, na verdade, restauraria o Antigo Regime e, por essa razão, opuseram-se às leis relacionadas com a segurança do Estado. Como consequência, eles não apenas foram excluídos do Tribunado, como também tiveram sua Academia fechada (CHAUÍ, 1980).

Na concepção de Bonaparte, os ideólogos queriam ensiná-lo a governar. Em 1812, com seu discurso ao Conselho de Estado, os termos *ideologia* e *ideólogos* tiveram seus sentidos invertidos, tornando-se negativos. Ideólogos passaram a ser aqueles que invertem as relações entre as ideias e o real, e ideologia, um sistema de ideias desconhecedor de sua relação real com o real e que inverte a realidade. Esse foi o sentido adotado por Marx (CHAUÍ, 1980).

A concepção marxista de ideologia é a de um conjunto de ideias usado pela classe dominante para, por meio da distorção e mascaramento da realidade, subjugar a classe dominada e apagar sua exploração. A ideologia não é, contudo, maquinada pelos dominantes. É, na verdade, o processo pelo qual as ideias da classe dominante tornam-se as ideias dominantes da sociedade. Em resumo, na concepção marxista, ideologia é inversão da

realidade, abstração, pura ilusão, mascaramento, puro sonho, **nada** (CHAUÍ, 1980; ALTHUSSER, 1996; SOUZA, 2014).

Houve diversas releituras do conceito marxista de ideologia. Dentre elas, uma das bases fundadoras da AD, a feita por Louis Althusser, na década de 1970. Nos clássicos marxistas, o Estado serve a classe dominante, é concebido como um aparelho repressor e é, antes de tudo, um Aparelho de Estado. Althusser propõe que o Aparelho de Estado compõe-se do Aparelho Repressivo de Estado (doravante ARE) e que ao seu lado existe outra realidade, qual seja: os Aparelhos Ideológicos de Estado (doravante AIE). Dentre os ARE, podemos mencionar o governo, ministérios, presídios, justiça, polícia, tribunais, dentre outros. Dentre os AIE, estão os AIE religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, da informação (imprensa, rádio, televisão, e na atual conjuntura, podemos adicionar a Internet) e o cultural (ALTHUSSER, 1976).

Enquanto os ARE funcionam maciça e predominantemente pela violência/repressão, os AIE o faz maciça e predominantemente pela ideologia, ou seja, não existe um aparelho puramente repressivo ou ideológico. Althusser (1976) explica que a classe dominante também atua nos AIE. Afinal, a ideologia dominante realiza-se neles. Dessa forma, a reprodução das relações de produção (de exploração) é assegurada tanto pelo ARE quanto pelos AIE.

Ao propor o conceito de AIE, Althusser invocou uma realidade - a ideologia. Propõe, então, uma teoria da ideologia *em geral* de suma importância, segundo ele, para as teorias das ideologias. Uma de suas proposições é a realidade a-histórica da ideologia. O autor tomou os termos de Marx, qual seja, “a ideologia não tem história”, contudo não trata disso como se ela fosse um puro sonho, mas de forma positiva ao afirmar que ela é eterna, onipresente, trans-histórica e imutável (ALTHUSSER, 1976).

Ele defende também que é sob forma imaginária que os homens representam suas condições reais de existência para si mesmos. No entanto, o que eles representam não são suas situações reais de existência, mas suas relações com essas condições de existência, como afirma o autor:

[...] toda ideologia representa, em sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações que delas decorrem), mas, acima de tudo, a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e com as relações que delas decorrem. O que é representado na ideologia, portanto, não é o sistema das relações reais que regem a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária desses indivíduos com as relações reais em que vivem. (ALTHUSSER, 1976, p. 128).

Se o real é representado pelo imaginário, é com base nesse imaginário que o sujeito age. Suas ações e práticas se inscrevem no que ele acredita, na ideologia pela qual fora interpelado. Partindo desse princípio, Althusser (1976) propõe que a ideologia é material, como podemos observar no trecho a seguir:

[...] a existência das idéias que formam sua crença é material, pois *suas idéias são seus atos materiais, inseridos em práticas materiais regidas por rituais materiais, os quais, por seu turno, são definidos pelo aparelho ideológico material de que derivam as ideias desse sujeito.* [...] (ALTHUSSER, 1976, p. 130, grifo do autor)

Por conseguinte, a prática pressupõe ideologia, pois ocorre por meio e dentro dela, e ideologia pressupõe sujeito, pois existe pelo sujeito e para sujeitos. Essas duas teses levam à central do autor, qual seja: os indivíduos são interpelados como sujeitos pela ideologia. Essa é, para ele, a função da ideologia e o resultado de seu funcionamento. Afinal ela “[...] ‘age’ ou ‘funciona’ de maneira tal que ‘recruta’ sujeitos entre os indivíduos (ela os recruta a todos), ou que ‘transforma’ os indivíduos em sujeitos (transforma-os todos) [...]” (1976, p. 133). Essa operação é chamada, pelo autor, de interpelação, a qual ocorre com todos os indivíduos.

Retomando a proposição da ideologia como eterna, Althusser (1976, p. 134) diz que a interpelação sempre já ocorreu, ou seja, “[...] os indivíduos são sempre já interpelados pela ideologia como sujeitos [...]” e, conseqüentemente, são “sempre já sujeitos”.

As ideias althusserianas foram apropriadas por Pêcheux para a constituição do quadro teórico inicial da AD. Ele o fez para pensar a ideologia relacionada com a linguagem. Vale ressaltar que, após diversos deslocamento na teoria da AD, ele se distancia, sem contudo abandonar a noção de ideologia, de um dos pontos fracos do estruturalismo althusseriano no que concerne aos AIE. Distancia-se do “inferno da ideologia dominante”, do assujeitamento ideológico radical, o qual é considerado como “[...] ponto-cego, lugar de pura reprodução do sentido.” (PÊCHEUX, 2015a, p. 52).

Ao invés de se basear em um assujeitamento radical, a AD acredita na possibilidade de deriva, de falha na estrutura, por meio da qual o sujeito pode resistir à ideologia (SOUZA, 2006; 2014). Sobre a deriva, Pêcheux diz:

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...]. Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. (PÊCHEUX, 2015a, p. 53).

A deriva ocorre por meio de chistes, lapsos, atos falhos, ou seja, a resistência e a ruptura são da ordem do inconsciente. Esses deslizamentos estilham o ritual da interpelação ideológica radical e são abordados por Lacan em sua releitura de Freud, também apropriada por Pêcheux.

#### 4.1.2 Inconsciência e resistência

Após abandonar a técnica da hipnose, Freud passou a fazer uso de um novo método chamado *associação livre*, o qual consiste em convidar o paciente a deitar em um sofá, a partir do qual não é possível ver o analista. A sessão prossegue como uma conversa, sem nenhum tipo de influência. E o paciente é encorajado a falar livremente o que quer que pense (FREUD, 1904[1903]/2009).

Para Freud, por meio da associação, é possível tornar o que era antes inconsciente acessível à consciência. Ele desenvolve, portanto, uma arte de *interpretação* que consiste em extrair das associações os pensamentos recalcados do paciente. Para tanto, ele leva em consideração suas ideias, seus sonhos, suas ações inintencionais e os erros que comete no dia-a-dia, como os lapsos da fala, os equívocos nas ações (FREUD, 1904[1903]/2009). Essa técnica de interpretação foi introduzida mais profundamente na obra *A interpretação dos Sonhos*.

Nela, Freud (1900/2009) postula a ideia de um inconsciente ao defender que os sonhos são a exteriorização/realização da vontade e do desejo humano reprimidos/suprimidos no inconsciente. Para ele, é no inconsciente que elementos instintivos, fontes de energia psíquica e dos instintos ou pulsões, não acessíveis à consciência, se concentram. Eles são os desejos e impulsos recalcados, as compulsões, a fuga, tudo o que fora “apagado”, jogado no “lixo”, tudo o que o indivíduo desconhece a seu respeito.

Em sua releitura de Freud, Lacan (2008) afirma que os problemas da psicanálise na época deviam-se ao abandono, ocorrido desde Freud, do fundamento da fala, cujas funções deveriam ser dominadas pelos psicanalistas.

A técnica de interpretação postulada por Freud não pode ser corretamente compreendida e aplicada se o analista desconhecer os conceitos que a fundamentam, os quais “[...] só adquirem pleno sentido ao se orientarem num campo da linguagem, ao se ordenarem na função da fala.” (LACAN, 2008, p. 247).

O autor afirma ainda que a obra *O chiste e sua relação com o inconsciente* de Freud é a mais incontestável por mostrar de forma transparente que o efeito do inconsciente é manifesto

e que “[...] o humor, na graça maliciosa do espírito livre, simboliza uma verdade que não diz sua última palavra.” (LACAN, 2008, p. 271).

O chiste é, portanto, uma das formas de manifestação dos desejos recalçados no inconsciente e precisa ser “ouvido” pelo analista. Conforme o autor, o analista precisa ter ouvidos capazes de detectar o que deve ser ouvido, i.e. o “[...] não-dito que jaz nos furos do discurso [...]” (LACAN, 2008, p. 308).

É nesses furos que a resistência, cuja ordem é do inconsciente, manifesta-se. É deles que o capítulo censurado da história do sujeito pode ser resgatado - o inconsciente. Nele, os desejos recalçados pulsam de tal maneira que, furando o simbólico e o imaginário, se manifestam na fala em forma de chistes, lapsos, atos falhos. Por essa razão que, para o autor, “[...] está claro que todo ato falho é um discurso bem-sucedido, ou até formulado com graça [...]” (LACAN, 2008, p. 269).

Podemos afirmar com Lacan (2008) que, por meio da comunicação, um emissor informa algo ao receptor. Esse algo pode ser o próprio indivíduo. Afinal, é da ordem da linguagem que sua verdade pode ser resgatada.

Apropriando-se da releitura de Freud feita por Lacan, Pêcheux relativiza o assujeitamento radical ou, como chama, a “peste do assujeitamento” (PÊCHEUX, 2014, p. 273). Foi a partir de sua obra *Les Vérités de La Palice* e, mais especificamente, a partir do anexo *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação* que o tema *sujeito no discurso* deslocou-se significativamente no pensamento de Pêcheux. Nesse anexo, o autor diz que falhou por “[...] levar demasiadamente a sério a ilusão de um ego-sujeito-pleno em que nada falha [...]” (2014, p. 276)

Ele continua defendendo que o *non-sens* do inconsciente não pode ser totalmente obstruído e que, por pulsar, se manifesta incessantemente e de diversas formas, como por meio do lapso, do ato falho, do chiste, dentre outros. Manifesta-se porque os traços inconscientes nunca são esquecidos ou apagados por completo, mas sim recalçados. Eles “[...] trabalham, sem se deslocar, na pulsação *sentido/non-sens* do sujeito dividido.” (PÊCHEUX, 2014, p. 277).

Assim, por meio da manifestação do inconsciente, o ritual do assujeitamento se estilhaça. Citando um trecho em que Althusser alega que “[...] Quem diz luta de classe da classe dominante diz resistência, revolta e luta de classe da classe dominada.” (ALTHUSSER, 1976, p. 140), Pêcheux afirma que o lapso e o ato falho provavelmente estão relacionados com essa origem indetectável da resistência e da revolta por serem

[...] formas de aparição fugidas de alguma coisa “de uma outra ordem”, vitórias ínfimas que, no tempo de um relâmpago, colocam em xeque a ideologia dominante tirando partido de seu desequilíbrio. (PÊCHEUX, 2014, p. 278).

Percebe-se que o inconsciente atravessa a(s) FD(s) de maneira que desestabiliza a relação palavra-coisa<sup>7</sup>. O autor toma o cuidado, contudo, de clarificar que o inconsciente não é a fonte da ideologia dominada. Em outras palavras, a ordem do inconsciente não pode ser confundida com a da ideologia, afinal o recalque não é nem assujeitamento, nem repressão. No entanto, não podemos ignorar o inconsciente ao pensar em ideologia (PÊCHEUX, 2014).

Em suma, é à ordem do inconsciente, à clivagem do sujeito que devemos a possibilidade da resistência à ideologia e aos discursos (PÊCHEUX, 2014). Essa noção é uma das que levou a AD à sua terceira fase, na qual se distanciou do estruturalismo althusseriano à medida que se aproximava de Lacan e ainda mais de Foucault. Ao último a AD deve as noções de discurso e de FD.

#### 4.1.3 Discurso e Formação Discursiva

A obra *A Arqueologia do Saber* de Foucault (2008) é essencial para a AD. Nela, o autor explica que analisar o campo discursivo trata-se de compreender e determinar a estreiteza e singularidade do enunciado, suas condições de existência, seus limites, suas correlações com outros enunciados, e mostrar quais outras formas de enunciação o discurso exclui (FOUCAULT, 2008, p. 31). Ainda sobre análise de discurso, podemos dizer com Foucault (2008, p. 53), que não se trata de atravessá-lo a procura de algo obscuro, escondido, em silêncio aquém dele, mas sim de tentar ficar no seu próprio nível e de fazê-lo surgir.

Ao analisar o discurso, devemos considerar que ele pertence a uma *constelação discursiva*. Devemos relacionar seu papel com os dos discursos contemporâneos e vizinhos a ele. A relação entre tais discurso pode ser de analogia, de oposição, de complementaridade (FOUCAULT, 2008).

Mas, afinal, como a noção de discurso é definida por Foucault? Para ele, o discurso é um conjunto de enunciados cujo agrupamento não ocorre aleatoriamente, mas segundo o mesmo sistema de formação (discursiva). Para definir um grupo de enunciados, precisamos levar em consideração que, mesmo heterogêneos e dispersos, eles formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto e quando se baseiam no mesmo sistema de formação. Em adição, precisamos compreender o sistema que os rege, a forma como se apoiam, se supõem ou

---

<sup>7</sup> Conceito proveniente de Orlandi (2001).

se excluem, como se transformam, se revezam, se posicionam, se substituem (FOUCAULT, 2008). Observamos, por conseguinte, a heterogeneidade e dispersão interna do discurso.

Se, entre um determinado número de enunciados, pudermos observar um sistema de dispersão semelhante e uma regularidade de objetos, tipos de enunciação, conceitos e escolhas temáticas, temos a formação de um discurso, ou seja, uma *formação discursiva*. É a FD que delimita a especificidade do discurso, quais enunciados são possíveis ou não nele, o seu limite. De acordo com o autor, sempre há exclusões, limites ou lacunas nas condições de emergência dos enunciados de maneira que seu referencial é delineado, uma única série de modalidades é validada, grupos de coexistência são cercado e englobados e algumas formas de utilização (alguns enunciados) são impedidos (FOUCAULT, 2008).

Para definir uma FD, é preciso descrever os enunciados e a função enunciativa que possuem, analisar as condições em que essa função é exercida por ele, os domínios que ela pressupõe e, como os enunciados se articulam. Portanto, uma FD é o sistema enunciativo geral que rege um grupo de enunciados e delimita seu agrupamento e sua regularidade. Vale ressaltar que, por mais que um enunciado sempre pertença a uma FD, ela não é sua condição de existência / possibilidade, mas sim uma lei de **coexistência**. (FOUCAULT, 2008).

O autor explica ainda que nem tudo é sempre dito, ou seja, por mais que exista uma ilimitada quantidade de elementos linguísticos, a FD delimita quais são possíveis e quais não são. Esse processo ocorre segundo a lei da raridade ou do princípio da rarefacção (FOUCAULT, 2008). Se tomarmos como exemplo o discurso capitalista, podemos dizer que na sua constituição não há enunciados baseados na formação do discurso comunista. A FD é, por conseguinte, “[...] uma distribuição de lacunas, de vazios, de ausências, de limites, de recortes.” (FOUCAULT, 2008, p. 135).

Após abordar as noções de enunciado e de FD, o autor definiu *discurso* da seguinte maneira:

[...] Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. (FOUCAULT, 2008, p. 132-3).

Se há um número limitado de enunciados, há, como já falamos, exclusão de outros, mais precisamente daqueles que não se baseiam na mesma FD. Essa exclusão não se dá por um recalçamento ou repressão. Enunciados manifestos não escondem algo oculto, não estão no



lugar daqueles que não foram possíveis. Eles estão, simplesmente, onde deveriam estar, em seu lugar próprio (FOUCAULT, 2008).

#### 4.1.4 AD em seu *tempo de reconstrução dirigida*<sup>8</sup>

Dissemos anteriormente que a AD se aproximou **ainda mais** de Foucault na terceira fase porque, por a apropriação inicial das noções foucaultianas ter ocorrido quando a referência marxista/althusseriana ainda era forte nos trabalhos de Pêcheux, elas foram interpretadas com base na perspectiva que ele tinha concernente ao marxismo (GREGOLIN, 2001 apud SOUZA, 2006).

Foi a partir do colóquio “Materialidades Discursivas”, ocorrido em 1980, no qual Marandin leu Foucault sem o filtro marxista e no qual houve o trabalho de Jacqueline Authier sobre sentido e enunciação, que a máquina estrutural fechada da primeira fase da AD explodiu por completo. Com Authier, ficou clara a presença de um discurso *outro* dentro do discurso *mesmo*. Desde então o caráter heterogêneo do discurso fortaleceu-se na AD e, por essa razão, os procedimentos de análise foram reconstruídos e redirecionados (SOUZA, 2006).

A análise passou a considerar, além da descrição, a interpretação. Ambas devem ser trabalhadas em uma alternância, um batimento sem que aparentem indiscerníveis uma da outra (PÊCHEUX, 2015a).

Segundo Souza (2006), esse redirecionamento dos procedimentos de análise aprofundou a noção de interdiscurso na AD. Para Foucault, um *domínio de memória* refere-se a:

[...] enunciados que não são mais nem admitidos nem discutidos, que não definem mais, conseqüentemente, nem um corpo de verdades nem um domínio de validade, mas em relação aos quais se estabelecem laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica. (2008, p. 64).

A partir disso, Courtine desenvolve a noção de interdiscurso, qual seja:

[...] séries de formulações, marcando, cada um, enunciações distintas e dispersas, articulando-se entre elas formas linguísticas determinadas (citando-se, repetindo-se, parafraçando-se, opondo-se entre si, transformando-se...). É nesse espaço discursivo, que se poderia denominar, seguindo M. Foucault, ‘domínio de memória’, que se constitui a exterioridade do enunciável para o sujeito enunciativo na formação dos enunciados pré-construídos, de que sua enunciação se apropria. (COURTINE, 1999 apud SOUZA, 2006, p. 94).

<sup>8</sup> Como foi chamada a terceira fase da AD por Malidier (2003 apud SOUZA, 2014).

O domínio de memória é o espaço do repetível, o espaço onde o caráter parafrástico da língua reside. Tudo o que se diz já foi dito antes, afinal o enunciado é caracterizado por Foucault (2008) pela sua materialidade repetível. O novo está apenas na enunciação, a qual é um acontecimento que nunca se repete.

Souza (2006) aponta que, por mais que o sujeito seja assujeitado ao já-dito, ele pode se posicionar frente ao interdiscurso de maneira que pode haver um *outro* no *mesmo*, i.e. “[...] A presença de um discurso outro e/o do Outro em um discurso específico [...]” (SOUZA, 2006, p. 95-6). Retoma-se mais uma vez o caráter heterogêneo do discurso.

Em sua última obra, Pêcheux afirma (fazendo uma autocrítica) que:

[...] A noção de “formação discursiva” emprestada a Foucault pela análise de discurso derivou muitas vezes para a ideia de uma máquina discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura semiótica interna e por isso mesmo voltada à repetição: no limite, esta concepção estrutural da discursividade desembocaria em um apagamento do acontecimento, através de sua absorção em uma sobre-interpretação antecipadora. (PÊCHEUX, 2015a, p. 55).

Logo em seguida, ele explica que todo discurso indica uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação por constituir concomitantemente um efeito dessas filiações e um trabalho de deslocamento atravessado pelas determinações inconscientes. Em outras palavras, mesmo que o deslocamento tenha resquícios de consciência, é na inconsciência que reside a resistência. Podemos falar com Pêcheux que não existe identificação total, plena, sem possibilidade de contradição, de falha no ritual da ideologia (PÊCHEUX, 2015a, p. 56).

#### **4.1.5 O sujeito na AD**

Não nos ativemos, nem nos ateremos às duas primeiras fases da AD. No entanto, é interessante falar minimamente a respeito delas a fim de observar o deslocamento da noção de sujeito na AD.

Conforme Mussalim (2012), na primeira fase, AD-1, a carga polissêmica dos discursos é menor, o que os torna pouco polêmicos. Um manifesto comunista, por exemplo, é enunciado por um comunista, do interior do Partido Comunista. Nessa fase, tem-se as chamadas “máquinas” discursivas. Cada uma delas, fechada sobre si mesma e idêntica a si mesma, gera um processo discursivo próprio. A máquina liberal gera o processo discursivo liberal e assim por diante. Dessa forma, um liberal enuncia um discurso (puramente) liberal. De acordo com Pêcheux,

[...] um processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma. De um tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que “utilizam” seus discursos quando na verdade são seus “servos” assujeitados, seus “suportes”. (PÊCHEUX, 1990, p. 311).

O sujeito na AD-1 não tem poderio sobre o que fala. Na verdade, não é ele quem fala, mas sim uma instituição, ou uma ideologia, ou uma teoria. Ele é caracterizado pela ideia de unidade e é assujeitado radicalmente à maquinaria na qual se insere, uma vez que não foge às regras específicas do seu funcionamento. Pode-se dizer que ele se encontra no *inferno da ideologia dominante* e que permanece nela na fase seguinte, na AD-2.

Nessa segunda fase, há o início da explosão da “máquina” discursiva. As máquinas deixam de ser justapostas e passam a se entrelaçar, se invadir, se atravessar. O objeto de discurso não é mais a “máquina” discursiva, mas **as relações entre** as “máquinas” discursivas.

Um dos dispositivos que desencadeou transformações na AD foi a noção de formação discursiva que, emprestada de Foucault, foi reconfigurada por Pêcheux, reelaborada a partir do marxismo. Foi com base nessa noção que o sujeito passou a ser concebido como disperso, como passível de ocupar diferentes posições no interdiscurso, diferentes lugares definidos socialmente. Portanto, o mesmo indivíduo pode ocupar as posições-sujeito de professor, de aluno, de pai, de filho, dentre outras.

Ele é livre no deslocamento entre as posições-sujeito, mas continua servo assujeitado dos seus discursos, das FDs em que se posicionam. Posto de outra forma, ele pode falar a partir da posição-sujeito de pai e da de filho no mesmo minuto, em uma conversa com seu filho e com seu pai, por exemplo. Contudo, cada posição tem seu conjunto de regras que determina o que pode/deve ser dito e o que não, cada uma tem uma FD.

Portanto, o sujeito continua sofrendo coerções ideológicas, permanece como uma “marionete” da(s) ideologia(s) que o interpela(m). Nas palavras de Mussalim:

[...] o sujeito do discurso ocupa um lugar de onde enuncia, e é este lugar, entendido como a representação de traços de determinado lugar social (o lugar do professor, do político, do publicitário, por exemplo), que determina o que ele pode ou não dizer a partir dali. (MUSSALIM, 2012, p. 156).

Dissemos que a AD-2 presenciou o início da explosão da máquina discursiva porque foi nela que a noção de homogeneidade do sujeito começou a se dissolver. Essa explosão se completou na AD-3, mencionada anteriormente como *tempo da reconstrução dirigida*. Nessa fase, as FDs não são mais justapostas ou entrelaçadas, não são mais “facilmente” diferenciadas. Isso porque pode haver um discurso *outro* em um discurso *mesmo*.

A terceira fase da AD e a noção de sujeito nela já foram abordados neste trabalho, pontual e dispersamente. No entanto, com o propósito de fechar o percurso de deslocamento descrito neste tópico, correremos o risco de nos repetir.

O sujeito é concebido agora como clivado entre consciente e inconsciente, heterogêneo, interpelado ideologicamente, sujeito à linguagem com toda sua equívocidade, à ideologia com toda sua contradição e ao inconsciente, no qual o real (o resto; o que está recalcado) pulsa e se mostra por meio de chistes, lapsos e falhas na língua. Adicionamos que ele é um *ser-em-falta* que, na busca por completude, realiza deslizamentos. Esses deslizamentos só podem ocorrer devido aos furos deixados nas três ordens já mencionadas: a linguística, a psicanálise e o materialismo histórico, como podemos observar na citação abaixo:

[...] o sujeito estaria, assim, sendo afetado, simultaneamente, por essas três ordens e deixando em cada uma delas *um furo*, como é próprio da estrutura de um *ser-em-falta*: o *furo* da **linguagem**, representado pelo *equívoco*; o *furo* da **ideologia**, expresso pela *contradição*, e o *furo* da **Psicanálise**, manifestado pelo *inconsciente* (FERREIRA, 2005, p. 71, grifo do autor).

Ainda segundo Ferreira (2005), esses furos, essa “presença na ausência” tornam a *incompletude* marcante em todo quadro teórico do discurso. Orlandi afirma que os sujeitos e os sentidos “[...] constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento” (ORLANDI, 2001, p. 52) e que essa incompletude é o lugar do possível.

Analisar o discurso de sujeitos enunciativos é evidenciar suas posições-sujeitos, observar a partir de qual(uais) FD(s) ele enuncia, é evidenciar como o sentido é constituído, como o discurso se materializa.

A seguir, evidenciaremos como o sentido de *educação escolar* se constitui no discurso dos professores, dos alunos e da escola e a qual(is) FD(s) esse sentido se filia. No Brasil, Orlandi foi quem fortaleceu os estudos da AD. Um de seus alunos - Souza - é o responsável pelo roteiro utilizado nesta análise por meio do qual procuramos responder às duas últimas perguntas: Qual é o sentido constituído para essa imagem/esse conceito?; A que discurso esse sentido se filia?

## 4.2 A ANÁLISE

Para compreendermos os procedimentos de análise dos registros, explicaremos a seguir a produção do discurso com base em Souza (2014).

O conceito althusseriano de ideologia refere-se à existência de uma ideologia geral da qual ninguém pode se esquivar. Apropriando-se desse conceito, Pêcheux afirma que não há

sujeito sem linguagem nem linguagem sem sujeito. Conseqüentemente, não existe sujeito sem ideologia. Todos os sujeitos são, mesmo que não saibam, assujeitados à ideologia, afinal é ela que interpela indivíduos em sujeitos.

Partindo dessa apropriação, Pêcheux observa que a ideologia é constituída de diversas contradições internas emaranhadas. Ela se materializa na língua, valendo-se do discurso. Nele, ela se organiza em FDs os quais determinam quais sentidos podem ou não ser enunciados. Esse processo de seleção se chama **processo discursivo**.

Ao dizer que a ideologia determina, não postulamos o sujeito como uma marionete. Não se trata de determinismo, mas sim de determinação histórica. A história faz o sujeito. Ele pensa de determinada forma por que praticou pensar assim durante sua vida. Uma criança não nasce racista. Contudo, se ela cresceu em um país, religião e/ou família racistas e reconhece-se nessa ideologia, essa será sua prática. Assujeitado à ideologia, é a partir dela que ele fala. Se assujeitado à ideologia neoliberal, mesmo que fale contra ela, os sentidos são construídos em seu discurso com base nela.

Esse último processo é da ordem do inconsciente. Os enunciados desse sujeito são contra o liberalismo. Contudo, é a essa ideologia que ele se filia e é a ela que seu discurso se filiara. Por não lhe ser permitido falar dela, esse desejo é recalcado em seu inconsciente e pulsa, briga para sair. As pulsões recalcadas, fortes como são, podem romper o simbólico, os filtros sociais e escapam por meio das falhas da língua, como lapsos, atos falhos e chistes. São nessas “escapadas” que o sujeito rompe com os discursos. As falhas da língua são encontradas na **superfície linguística**.

Abordamos a produção do discurso para dizer que a análise por meio da AD segue o caminho inverso. Partimos da superfície linguística até chegarmos ao processo discursivo. O objetivo não é, por conseguinte, simplesmente interpretar os sentidos, mas sim compreender como eles foram produzidos pelos objetos simbólicos e quais mecanismos foram utilizados.

Pretende-se, portanto, “[...] ouvir pra lá das evidências e compreender, acolhendo, a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente, [...]” (ORLANDI, 2001, p. 59). Procura-se mostrar o trabalho da ideologia, o real do sentido em sua materialidade tanto linguística quanto histórica, compreender como o discurso se textualiza.

De acordo com Orlandi (2001) e Souza (2014), para evidenciar a historicidade do texto, são necessários tanto o dispositivo teórico (mediação teórica constante em todos os passos da análise) quanto o analítico (particularizado pelo analista de acordo com a questão que ele

pretende compreender por meio da análise). Em adição, precisa-se passar por três níveis: a superfície linguística, o objeto discursivo e o processo discursivo.

Coletados os registros, temos o material bruto, a superfície linguística, a superfície do mar discursivo. É para a superfície do mar que as baleias se dirigem para expelir o ar quente e úmido de seus pulmões (suas pulsões inconscientes) que, em contato com a atmosfera, forma gotículas de água. Não queremos pescar as baleias nem nos contentar em estudar as gotículas de água. Queremos entender o funcionamento desse processo. Seguramo-nos nela e nadamos até a profundidade do mar. Fizemos esse mergulho equipados do procedimento metodológico proposto por Souza (2014).

Primeiramente, circunscrevemos a *educação escolar* como conceito-análise. Em seguida, procuramos quem tinha algo a dizer sobre ela – os sujeitos enunciativos - para formação do corpus. Após a coleta, iniciamos a leitura flutuante da superfície linguística, a fim de confirmar que o conceito-análise é abordado nela. Por último, passamos à leitura analítica para a qual utilizamos as duas últimas perguntas heurísticas propostas por Souza (2014).

A primeira pergunta refere-se a qual conceito-análise está presente no texto. Ela só é feita se o objeto-análise não tiver sido definido *a priori*, o que não é nosso caso. As duas seguintes são: “[...] 2. Como o texto constrói o conceito-análise? 3. A que discurso pertence o conceito-análise construído da forma que o texto constrói?” (SOUZA, 2014, p. 21).

Para responder a segunda, evidenciamos as marcas textuais, como os deslizos, os lapsos, os chistes, os atos falhos, e construímos um objeto discursivo no qual identificamos quais textos foram silenciados e o que eles significam (ORLANDI, 2001; SOUZA, 2014). Esse primeiro tratamento de análise em que se de-superficializa a superfície linguística é o que nos permitiu alcançar o processo discursivo (ORLANDI, 2001).

Partimos para a terceira pergunta. A partir dela, evidenciamos o funcionamento da ideologia na textualização ao “[...] localizar o sentido construído pelo texto dentro de algum discurso. [...]” (SOUZA, 2014, 22). Nessa etapa, evidenciamos a filiação do discurso.

Diz Orlandi (2001) que é preciso delinear as FDs presentes e atravessadas no discurso. Em seguida, relacionar tais FDs com a ideologia. Esse processo é o que permite evidenciar como os sentidos são constituídos nesse dizer. Além disso, pode-se observar o compromisso do dizer com uma memória (a do fascismo, a do capitalismo, a do religioso, dentre outras) por meio da rede de filiações de sentidos e de suas relações.

No tópico que se segue, apresentaremos os resultados das análises. Evidenciaremos a constituição do sentido de *educação escolar*, primeiramente, no discurso da escola. Em seguida, no dos docentes. Por último, mas não menos importante, no dos discentes.

#### 4.2.1 O Discurso da Escola

Com o intuito de evidenciar o funcionamento do discurso da escola no que se refere ao sentido de *educação escolar*, analisamos o discurso dos seguintes sujeitos enunciativos: a LDB, o PME, o site do Inep e a Secretária Municipal de Educação Kátia Schweickardt.

A LDB define educação como “[...] processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Essa lei disciplina a educação escolar, a qual deve ter vínculo com o mercado de trabalho e com as práticas sociais.

Após a leitura flutuante, confirmamos a presença do conceito-análise *educação escolar*. Partimos para a leitura analítica por meio da qual constatou-se a recorrência de construções como “liberdade de aprender”, “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, “respeito à liberdade”, “valorização da experiência extra-escolar”, “avaliação contínua”, “aspectos qualitativos sobre os quantitativos”, “desenvolvimento de capacidades”, e “metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes”.

Além disso, no Art. 35º da Seção IV, temos, entre as finalidades do Ensino Médio, as seguintes:

- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para *continuar aprendendo*, de modo a ser *capaz de se adaptar com flexibilidade* a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o *desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*; (BRASIL, 1996, sem paginação, grifo nosso).

Essas MTs evidenciam a constituição do sentido de *educação escolar* como espaço de desenvolvimento da autonomia, da flexibilidade, da liberdade, da iniciativa, do pensamento crítico, do aprender-a-aprender. A preocupação não se encontra no produto, mas no processo de aprendizagem. Não se encontra apenas em ensinar, mas também em formar.

Esse sentido se vincula ao DP polêmico e ao de educação libertadora. Tais discursos consideram a reversibilidade de papéis entre professores e alunos, os quais podem tanto ensinar como aprender. O saber não se limita aos professores e não é simplesmente transferido, depositado. Os alunos recebem informações, mas também as produzem se valendo de um papel ativo em seus próprios processos de aprendizagem. A educação nesses discursos desenvolve nos alunos capacidades essenciais para o mercado de trabalho e para a vida na sociedade. Por isso, também se evidencia a vinculação ao discurso de rede, uma vez que as redes, sejam elas

econômicas ou sociais, são constituídas por pontos móveis e flexíveis. Esses pontos são nós (em seu duplo sentido).

Nossa sociedade apresenta-se hoje em rede. Castells (2006) clarifica que o trabalhador característico da sociedade contemporânea, em rede, é autoprogramado, flexível às adaptações, criativo, inovador e produtivo<sup>9</sup>. Sendo um dos papéis da escola preparar o indivíduo para o mercado de trabalho e para as práticas sociais (BRASIL, 1996), é preciso haver uma educação como a descrita abaixo:

[...] educação baseada no modelo de aprender a aprender, ao longo da vida, e preparada para estimular a criatividade e a inovação de forma a — e com o objectivo de — aplicar esta capacidade de aprendizagem a todos os domínios da vida social e profissional. (CASTELLS, 2006, p. 28).

Portanto, a questão não é reformar a educação brasileira, mas reconstruí-la, redesenhá-la. E esse trabalho já começou a ser feito. Reconstruir uma casa sem poder demoli-la antes requer planejamento e cautela. Requer organização e diálogo com seus moradores. Podemos observar que a escola tem tomado esse cuidado, tem dado abertura para o diálogo com a sociedade.

No dia 24 de março de 2015, dia de sua posse, a Secretária Municipal de Educação Kátia Schweickardt (2015b), também professora, disse ter a educação como “a mola propulsora de uma série de processos”. Ela afirma também o seguinte: “A vontade de *dialogar* com a sociedade como um todo, *aberta* pra isso, andar nas escolas, que eu vou andar bastante nas escolas, *escutar* a rede e *escutar* o que a sociedade tá esperando.”

Podemos adicionar que, diferente do que se espera de políticos, a secretária não fez promessas utópicas. Ela relaciona a resoluções de problema com a abertura ao diálogo, como podemos ver a seguir:

Agora, os desafios existem e são muitos. Mas eu não tenho varinha de condão, num vou dormir e acordar secretária com tudo resolvido e nem vou fazer esse tipo de promessa. *A gente vai abrir o diálogo.* [...] (SCHWEICKARDT, 2015b).

A recorrência das MTs “dialogar”, “aberta”, “escutar” e “diálogo” evidencia a vinculação do sentido de *melhoria da educação escolar* ao discurso dialógico, ao DP polêmico. Isso nos faz retomar um questionamento: a escola realmente continua a decidir seus caminhos a despeito das contingências históricas? E surge um novo: o discurso da escola ainda se filia ao autoritarismo?

---

<sup>9</sup> Essas características são de um sujeito ideal, no nível do imaginário, abstraído pela teorização. Contudo, “[...] a abstração teórica é necessária para desenvolver a argumentação [...]” (SOUZA, 2013, p. 8).



Segundo Foucault (2008), discursos não são conjuntos de signos, mas sim práticas, práticas de pensamento como afirma Souza (2014). Com base nisso, defendemos que a prática de pensamento influencia a prática social, o comportamento, as ações. O discurso dialógico pode ser evidenciado no discurso e na prática da Secretária, afinal ela de fato fez visitas às escolas, fez reuniões com gestores, diretores e professores. Manifesta-se também nas consultas públicas para a construção dos Planos Municipais de Educação e da Base Nacional Comum Curricular, aquele já concluído e este ainda em andamento. Escolas, professores, especialistas, alunos e famílias estão sendo continuamente lembrados da importância de suas participações na (re)construção da educação brasileira.

Dessa forma a sociedade é convocada a ocupar o tipo de papel que lhe é de direito: o ativo. Ela pode (deve), portanto, exercer sua autonomia e sua criticidade junto ao desenvolvimento da nossa educação, seja contribuindo com os Planos e Bases, seja monitorando e fiscalizando a escola e a aprendizagem de suas crianças.

Em uma entrevista à Band Cidade, a Secretária Kátia Schweickardt (2015a) incentiva o envolvimento das famílias na educação de suas crianças. Incentiva também que elas monitorem, fiscalizem a escola e a aprendizagem de seus filhos e que denunciem irregularidades nas escolas. Ela diz em seguida:

A gente vem tentando dar um pouco de qualidade também que envolve... são várias frentes. Isso só é possível - a gente saber exatamente para onde é que a gente tem que olhar prioritariamente - se a gente tem *parceria, o feedback da sociedade*. Agora esse feedback não é só de atirar a pedra na gente, né!? [...] Então eu falo “a escola não faz isso, a escola não faz aquilo. O quanto do meu dia eu dedico para sentar ou, ao menos, perguntar o que o meu filho, seja de quatro, cinco, seis ou doze anos aprendeu? Pra eu perguntar pra ele quanto... se eu trabalhei o dia inteiro... “meu filho, quantos minutos você sentou hoje pra fazer sua tarefa?” Não é fazer com ele. Apenas se *interessar*. (SCHWEICKARDT, 2015a).

A construção “feedback da sociedade” reforça a presença do discurso polêmico no discurso da escola sobre *educação escolar*. É válido apontar aqui que feedback é um retorno, uma resposta a algo. Portanto, um feedback se baseia em algo que fora ouvido, visto, analisado. Não é uma informação sem fundamentos. Os termos “parceria” e “interessar” evidenciam um discurso de colaboração em que cada um tem e exerce seu papel na educação e na sua melhoria.

A participação ativa da sociedade no monitoramento e na fiscalização da escola e da aprendizagem de seus filhos também são incentivados fortemente no PME. Uma das estratégias para a sétima meta, referente à qualidade da educação, é:

mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja *assumida como responsabilidade de todos* e de ampliar o *controle social* sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais; (MANAUS, 2015, p. 7, grifo nosso).

No discurso da escola temos a recorrência de construções que incentivam o controle social sobre a qualidade da educação de suas crianças por meio do monitoramento e do feedback. Observamos também que essa relação é de interdependência:

Sociedade > Escola

Escola > Sociedade

A sociedade contemporânea precisa da educação escolar para receber cidadãos/trabalhadores com as características requeridas pelo mercado de trabalho. A escola trabalha em cima de metas a fim de suprir tal necessidade. Universalizará o acesso à escola, conforme o direito de educação que a população tem. Mas, para isso, fará diversas buscas ativas da população fora da escola e monitorará todos aqueles beneficiários de programas de transferência de renda.

Uma vez que o poder circula, esse ciclo não acaba. A sociedade contemporânea se desenvolve SE a escola fizer o que lhe é devido – a escola fará o que lhe é devido SE a sociedade fizer o que lhe é devido – a sociedade pode/deve monitorar a escola no cumprimento de suas metas e políticas educacionais – a escola pode/deve monitorar a sociedade no cumprimento de sua responsabilidade na educação.

Retomando o PME, entendamos do que se trata: Com o fim da Ditadura Militar, viu-se urgir a necessidade da redemocratização do Brasil. No intuito de apagar qualquer resquício do período ditatorial, o presidente José Sarney iniciou a formação de uma Assembleia Nacional Constituinte, a qual foi eleita em 1986. Nos dois anos seguintes, discutiu-se a formulação da nova carta magna: a Constituição Federal, oficializada no dia 5 de outubro de 1988.

Em seu art. 214, exige-se o estabelecimento do plano nacional de educação, com duração de dez anos, que deve definir tanto diretrizes, objetivos e metas quanto estratégias de implementação que assegurem o alcance das seguintes diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988).

O primeiro PNE foi aprovado em 10 de fevereiro de 1998. O segundo entrou em vigor no dia 25 de junho de 2014, com a sanção da Lei nº 13.005. O PNE 2014-2024, em seu art. 8º, e a LDB, no inciso I do art. 11, incumbem os estados, o Distrito Federal e os municípios da elaboração de seus planos de educação.

Em Manaus, o Plano Municipal de Educação foi aprovado no dia 24 de junho de 2015 por meio da Lei nº 2.000. Suas diretrizes são: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade de ensino; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase em valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos profissionais de educação; e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental. Essas diretrizes norteiam as 20 metas do PME.

Textos jurídicos têm a (tentativa de) neutralidade como característica. No entanto, todo enunciado, toda sequência de enunciados pode se deslocar discursivamente, tornar-se outro. Conforme Pêcheux (2015a),

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível a tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...]. Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. (PÊCHEUX, 2015a, p. 53).

Dessarte, qualquer texto pode vir a oferecer lugar à interpretação, mesmo os jurídicos. No que concerne ao PME, observamos a recorrente ausência de sujeitos e a presença de objetos constituídos por substantivos concretos em suas metas, exceto em suas diretrizes.

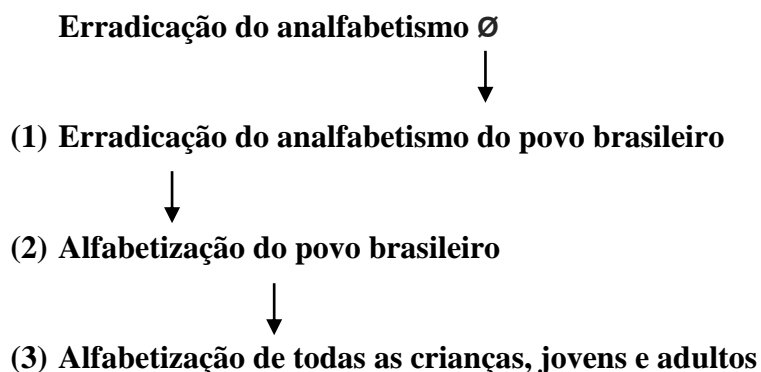
Com exceção do inciso IX – valorização dos profissionais de educação -, todas as diretrizes são constituídas por substantivos abstratos, como: erradicação, analfabetismo, universalização, atendimento escolar, superação, desigualdades, melhoria, qualidade, formação, trabalho, cidadania, promoção, princípio, estabelecimento, meta, valorização.

A presença desses substantivos abstratos gera um efeito de distanciamento do sujeito-escola para com a educação. Tomemos como exemplo as seguintes MTs: “erradicação do analfabetismo”, “superação das desigualdades educacionais” e “erradicação de todas as formas de discriminação”. Essas MTs evidenciam o distanciamento que mencionamos, uma vez que não se valem de nada concreto. Distanciam-se de suas causas, dos diversos fatores que as geram e/ou as preservam, dos seres humanos. Evidenciam um sentido de tangíveis e facilmente solucionáveis.

Visto que a língua é parafrástica, tudo o que dizemos pode ser dito de outra forma, com outras palavras. Os sujeitos esquecem dessa possibilidade e caem no esquecimento número dois abordado por Pêcheux (2014). Courtine (1984 apud ORLANDI, 2001) explica que a *constituição* pode ser representada por um eixo vertical no qual está o dizível. O eixo horizontal representa a *formulação*, o que é dito. No momento que uma das possibilidades é utilizada, as outras são silenciadas. Esse processo é constitutivo do discurso, produz efeitos de sentido e não é indiferente à posição ocupada pelo sujeito. Mariani explica que:

[...] o deslocamento dos sentidos, embora fluido e ininterrupto na cadeia do dizer, é necessariamente barrado pelo enlaçamento pontual dos significantes em determinados pontos da cadeia. E esse enlaçamento, uma ancoragem semântica, não se processa indiferentemente, ele tem a ver com a história, com a tensão entre memória e esquecimento, e com a subjetividade. (MARIANI, 2007, p. 69).

Portanto, o sentido é *relação a*. Nas palavras de Orlandi (1996, p. 21), “O sentido é sempre uma palavra, uma proposição por outra: os sentidos só existem nas relações de metáfora dos quais certa formação discursiva vem a ser o lugar mais ou menos provisório.” Tomemos a “erradicação do analfabetismo” como exemplo. Há outros significantes na cadeia desse dizer que poderiam tornar o discurso da escola menos distanciado da educação. Em uma relação parafrástica temos:



A primeira alternativa diferencia-se pelo não silenciamento do homem, do povo, daqueles que têm direito à alfabetização. Mas seu foco ainda aparenta ser o *analfabetismo*. Na segunda, temos um substantivo abstrato seguido de um coletivo, e a terceira, seguido de substantivos concretos. Essas alternativas aparentam aproximar mais a escola da educação, da sua meta, uma vez que o foco deixa de ser o *analfabetismo* e passa a ser a *alfabetização*.

Cabe mencionar que, mesmo fazendo o jogo de deriva, as quatro formulações concernem à alfabetização e que, nas metas, esse conceito é rodeado por dados, prazos, porcentagens e de MTs como “idade certa”, “idade própria”, “fluxo escolar”, “padrões mínimos”, “taxa”, “oferta”, “avaliação periódica”, “resultados”, “grau” e “capacitação”.

Não temos o intuito de fazer julgamento de valor ou de diminuir a necessidade de discutir o analfabetismo. O que objetivamos é maximizar a necessidade de fazer algo além de discutir o tema como se fosse apenas um déficit facilmente corrigível dentro de prazos dados e com estratégias quantitativas e pontuais. Podemos evidenciar a inscrição do sentido de alfabetização e de educação aqui na posição do humanismo reformista, que se relaciona na atual conjuntura com o neoliberalismo (ORLANDI, 2012). Na concepção reformista, o homem era corrompido, fadado ao pecado até ser salvo por meio da graça de Deus e de Cristo, voltando-se a Eles. Esse era o meio para o fim – o céu, a salvação. Qual relação tem isso com o neoliberalismo? O discurso da meritocracia, do *todos podem se quiserem*. A alfabetização e a educação são os meios para alcançar o céu do mercado de trabalho. Basta voltar-se a Elas e se redimir de seu analfabetismo.

Voltando à formulação, evidenciamos o sentido de *analfabetismo* como algo que precisa ser corrigido, como um déficit na nossa sociedade-indústria. Filiada ao discurso neoliberal e à ideologia capitalista, conforme Orlandi (2012, p. 140), “[...] a questão da educação, analfabetismo, é só um déficit a ser corrigido, não é uma questão que apela para uma ruptura da estrutura social.”

Ainda em suas diretrizes, temos a “universalização do atendimento escolar”. A noção de universalização também se relaciona ao discurso neoliberal, da mundialização, filiados à ideologia capitalista. Universalização nos remete à globalização, que, interdiscursivamente, nos remete à *para todos, porém para poucos*, nos remete à desigualdade, à segregação.

Interdiscurso é memória discursiva definida por Pêcheux como:

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 2015b p. 46).

A formulação da qual tratamos aqui produz efeito, é um *acontecimento* que inseriu na atualidade uma memória, que se encontra “no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2015a, p. 16). Essa memória, como já mencionamos, é da estratificação, da desigualdade, da segregação com o advento da globalização. Produz um sentido de *massa*, de educação em massa e, conseqüentemente, de salas lotadas de indivíduos heterogêneos tratados como UM, recebendo uma educação para todos e, ao mesmo tempo, para ninguém.

Em adição, a universalização não é da educação ou do ensino, mas do *atendimento escolar*, o que reforça um sentido quantitativo de educação. Escola para todos, educação para alguns.

A quarta diretriz do Plano é a melhoria da qualidade *de ensino*. Não da educação, mas sim do ensino. Temos, por conseguintes, as Metas 13, 14, 15 e 16. Todas relacionadas à formação inicial e continuada dos docentes, à sua graduação e pós-graduação. E não podemos ignorar as 17 e 18 que visam a valorização salarial dos profissionais da educação. Portanto, o sentido de *qualidade de ensino* constitui-se como dependente de progressão escolar e valorização salarial dos profissionais. Decerto que a qualidade de ensino pode ser influenciada pela má ou não formação superior dos profissionais e pela pouca valorização. No entanto, são silenciadas nessa formulação diversas outras variáveis que podem interferir nesse processo. Valorizam-se os docentes com formações e com o aumento de seu salário, mas também com a melhoria do espaço físico em que trabalham, com a diminuição da quantidade (assustadora) de alunos por turma, com a facilitação do acesso aos materiais e recursos didáticos, com a diminuição de sua jornada em sala e conseqüente aumento de suas horas de trabalho pedagógico (HTP) ou, pelo menos, o cumprimento dessa lei. Silenciadas todas essas variáveis, tem-se que a (má) qualidade do ensino deve-se apenas aos professores. Mais um déficit que precisa ser corrigido. Mais um sentido filiado ao discurso neoliberal.

Por mais que a diretriz seja a melhoria da qualidade de ensino, não podemos ignorar que isso pode influenciar positivamente na melhoria da qualidade de educação. Alguns podem se questionar se não se trata da mesma coisa. Não. Educação envolve ensino, mas não se limita a ele. Educação envolve ensino-aprendizagem, envolve a função social e formativa da escola.

O PME também trata da qualidade da educação, mais precisamente, em sua sétima meta. Nela, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (doravante Ideb) é o principal indicador da qualidade da educação brasileira. O Ideb tem por objetivo medir a qualidade do aprendizado nacional e, com base nos dados, estabelecer metas para a melhoria do ensino. Seu cálculo parte de dois componentes, quais sejam: “a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de

desempenho nos exames aplicados pelo Inep.” Por isso o PME requer a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (doravante Inep), o ensino da Língua Portuguesa deve voltar-se ao letramento, à função social da língua. Por conseguinte, o foco da Prova Brasil é a leitura, a apreensão de texto. Para o Inep (2011) “Ler não é apenas decodificar, mas entender. É uma atividade complexa que exige do leitor demonstrar habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar.”

No que se refere à matemática, o foco é na resolução de problemas. As capacidades consideradas são: “observação, estabelecimento de relações, comunicação (diferentes linguagens), argumentação e validação de processos, além de estimular formas de raciocínio como intuição, indução, dedução e estimativa.”. O Inep (2011) defende que é preciso haver situações desafiadoras para que o conhecimento matemático ganhe significado para o aluno.

A matriz piloto de Ciências Humanas e Ciências da Natureza foi testada em 2013 e aperfeiçoada para a consolidação em 2015. A proposta da avaliação em Ciência da Natureza é medir o letramento científico dos alunos proporcionado pelas escolas, afinal:

A educação em Ciências da Natureza deve contribuir para a formação de indivíduos cientificamente letrados, que dominem e utilizem, na realidade, o universo simbólico, as ferramentas, os recursos tecnológicos e as linguagens de sua construção para a leitura e a atuação no mundo. (BRASIL, 2013, p. 20-1).

As ciências humanas também são avaliadas com base nos seguintes objetivos:

a educação em Ciências Humanas deve proporcionar ao estudante o instrumental teórico próprio para observar, analisar, compreender e interpretar o contexto (histórico, geográfico, social, político) em que está inserido e nele atuar de forma cidadã, crítica e autônoma. Além disso, deve fornecer os meios para que o estudante se aproprie dos métodos de pesquisa e de produção de conhecimento dessas ciências, desenvolva a habilidade para trabalhar com as diversas fontes de informação pertinentes e, a partir delas, elabore explicações, argumentações e conclusões, promovendo o diálogo e a mediação de conflitos, problematizando e propondo soluções para as questões humanas. (BRASIL, 2013, p. 21).

Com base nesses conhecimentos e aptidões, a avaliação em Ciências Humanas também se volta ao letramento. Afasta-se da capacidade de memorização de eventos, de fatos isolados e itens descontínuos à medida que se aproxima da capacidade de orientação espacial e temporal e da consciência espacial/histórica dos alunos.

Portanto, as provas de ambas Ciências devem conter questões contextualizadas. Devem ser criadas situações que relacionem o conhecimento à vida dos estudantes, ou seja, situações da vida individual ou coletiva em que tal conhecimento pode ou deve ser utilizado.

As capacidades analisadas nas provas do Ideb estão em conformidade com características dos sujeitos digitais. Elas incentivam os alunos a direcionarem a facilidade em resolução de problemas ao processo de aprendizagem. Além disso, o letramento é fundamental para o desenvolvimento da habilidade crítica desses sujeitos digitais, uma vez que, letrados, eles têm maior possibilidade de julgar e selecionar as informações que os inundam por meio da Internet.

No site do Inep e no documento básico da Inclusão de Ciências no Saeb, há uma alta recorrência de MTs como “letramento”, “contextualização”, “recontextualizar os conhecimentos”, “significativos”, “aprender”, “interagir”, “apropriação de conhecimento”, “leitura e atuação no mundo”, “atuar de forma cidadã, crítica e autônoma”, “apropriar dos métodos de pesquisa e de produção de conhecimento dessas ciências”, “diálogo e mediação de conflitos”, “problematizado e propondo soluções para as questões humanas”,

Tais MTs evidenciam a relação do sentido de *educação escolar* com o discurso de educação libertadora e com o DP polêmico, assim como evidenciado na LDB. O conhecimento não é transferido, o conteúdo não é mais alheio de seu contexto sócio-histórico ou ocultado pela metalinguagem, por definições. Afastado do DP autoritário, o conhecimento é apreendido, produzido por meio da contextualização, da problematização, da interação.

No intuito de aumentar a média no Ideb, as escolas precisam melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem. Percebe-se que esse indicador pode servir como parâmetro para a equidade e melhoria da aprendizagem. Enfatizamos que o objetivo do Ideb é estabelecer metas e clarificar o que precisa ser potencializado nas escolas, com base nas médias alcançadas. Ele pode funcionar como uma avaliação formativa, com foco no processo, não no resultado. Isso porque se o resultado é insatisfatório, medidas podem ser tomadas para a sua melhoria.

Na sétima meta do PME, há a recorrência de construção que evidenciam a filiação do seu discurso ao discurso de avaliação formativa. MTs como “processo contínuo de autoavaliação das escolas”, “orientar as dimensões a serem fortalecidas”, “melhoria contínua”, “formação continuada aos professores”, “analisar e propor medidas qualitativas e corretivas”, “práticas pedagógicas inovadoras”, “diversidade de métodos e propostas pedagógicas” e “formação de leitor”. Dessa forma, o sentido de melhoria da qualidade da educação é construído como melhoria contínua por meio de autoavaliação.

O PME também relaciona a melhoria da qualidade com diversas variáveis externas como provimento de alimentação, transporte gratuito, esgotamento sanitário, água tratada, energia



elétrica, dedetização, práticas esportivas, acesso à equipamento e laboratório de ciência, mobiliário, assistência à saúde dos alunos e dos profissionais da educação, acesso à rede de computadores em banda larga de alta velocidade, recursos tecnológicos digitais para uso pedagógico, políticas públicas de segurança, acessibilidade, apoio às famílias, dentre outras. Por conseguinte, o sentido de *melhoria da qualidade da educação* não é construído como meio, mas sim como fim, como objetivo, como melhoria do processo de ensino-aprendizagem, o qual depende de diversos fatores internos e externos.

No entanto, no *mesmo* pode haver o *outro*. Não podemos ignorar, portanto, que o discurso do PME é atravessado por mais de uma FD. Além do discurso de avaliação formativa, é evidenciado o funcionamento do sentido de *melhoria da qualidade da educação* como melhoria nas médias do Ideb.

O PME alerta-nos da necessidade de “Fomentar a qualidade da educação básica municipal nas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, *de modo a atingir as seguintes médias do IDEB [...]*” (MANAUS, 2015, p. 6, grifo nosso). Na Estratégia 7.12, temos o que segue:

Analisar e propor medidas qualitativas e corretivas quanto aos resultados pedagógicos bienais dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb, relativo às escolas da Rede Pública Municipal de Educação, contextualizando esses resultados com relação a indicadores sociais relevantes, como o nível socioeconômico das famílias dos alunos, *visando à melhoria dos índices*. (MANAUS, 2015, p. 6, grifo nosso).

E na Estratégia 7.13, lemos:

melhorar o *desempenho* dos alunos da educação básica *nas avaliações de aprendizagem* do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido [...] (MANAUS, 2015, p. 6-7, grifo nosso).

Nessas formulações, a melhoria da aprendizagem, a autoavaliação e a autocorreção são construídas como meios para alcançar o fim: melhoria das médias do Ideb. As MTs “de modo a atingir as seguintes médias do IDEB”, “visando à melhoria dos índices”, “melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações de aprendizagem”, bem como a recorrência de MTs como “atingir médias”, “indicadores”, “desempenho”, “índices”, “parâmetros mínimos de qualidade”, “insumos” e “mérito” evidenciam a inscrição ao discurso reformista-neoliberal-mundialista filiado à ideologia capitalista.

O que se evidencia é a construção do sentido de *educação escolar* como algo que precisa ser corrigido (redimido). Para tanto, foca-se em índices que classificam o geral, que não levam em consideração as peculiaridades locais e as especificidades individuais. É a questão da “equidade de aprendizagem”, também recorrente no PME, que entra em jogo: como pode haver equidade de aprendizagem se todos são diferentes e possuem diferentes habilidades, aptidões, inteligências e estilos de aprendizagem? Essa equidade é realmente de aprendizagem? Ou é apenas de conteúdo?

O Ideb, que poderia/deveria ser um meio para a melhoria da qualidade da educação, é construído como o fim no discurso do PME. Por quê? Por que o número tem tamanha importância? O que o Brasil ganha com isso?

Na meta 7, evidencia-se também a filiação ao discurso psicológico-behaviorista, uma vez que a Estratégia 7.37 propõe o estabelecimento de “políticas de *estímulo* às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb” (MANAUS, 2015, p. 8, grifo nosso). Dentre os estímulos está a Lei do “Prêmio Escola *que Faz*” que assegura o pagamento do décimo quarto e do décimo quinto salários às escolas que, respectivamente, alcançarem a meta determinada e a superarem. Essa MT produz efeito. Se a escola que *faz* é aquela que alcança a meta, as outras *não fazem*(?).

Em uma entrevista ao Portal A Crítica, tratando das perspectivas da educação para 2016, em meio à crise econômica causadora do atraso ou impedimento da melhoria em infraestrutura na educação de Manaus, a Secretária de Educação (2015c) disse que “a gente tem que perder de vista a ideia de que a nossa principal, o nosso principal indicador de sucesso na educação é inaugurar escolas e entregar merenda e farda. *Isso é coisa de país pobre*. Nosso principal indicador são índices educacionais.”. Ela prossegue dizendo que “Educação de qualidade não precisa de muita coisa. Precisa de bom professor e aluno querendo aprender.”

Essas formulações nos levam à seguinte relação metonímica:

- a) Principal indicador de sucesso na educação em países pobres → infraestrutura;
- b) Principal indicador de sucesso na educação em países ricos → índices educacionais;
- c) O Brasil não melhorou na infraestrutura, logo é rico (?);
- d) Se é rico, melhora os índices educacionais sem precisar de melhoria da infraestrutura (?);

Em uma relação com outro dizer da Secretária, na entrevista à Band Cidade, temos que:

- a) O Brasil é rico;
- b) Logo, não precisa melhorar na infraestrutura para melhorar seus índices;
- c) Porque seus professores *dão o sangue para fazer o trabalho*;

A construção grifada foi atualizada na seguinte formulação:

A nossa distinção, o nosso recorte não é apenas aquelas escolas que tem o melhor desempenho. Essas já têm uma caminhada. E é *incrível* o que eu descobri que a nossa escola, por exemplo, que tem um melhor desempenho no Ideb, que teve melhor desempenho em 2013 não é um prédio próprio, é uma escola com graves problemas de infraestrutura, uma escola alugada. Mas a diretora se comprometeu, vestiu a camisa com aquele conjunto de professores. *E eles deram o sangue pra fazer o trabalho*. (SCHWEICKARDT, 2015a).

“Dar o sangue por algo” ativa em nossa memória interdiscursiva a crucificação de Jesus pela redenção dos humanos. Ele morreu na cruz para nos salvar. Os professores se sacrificam para a redenção da sua escola, da educação. Com o derramar de seu sangue, a escola pode tornar-se santa, uma Escola que faz e conquistar seu galardão: os salários extras. Esse sentido evidencia o discurso de sacerdócio e o de meritocracia, pois independente da falta de condições de infraestrutura, se os diretores e os professores “derem o sangue pra fazer o trabalho”, eles alcançarão as metas e, conseqüentemente, tornar-se-ão uma “Escola que faz”.

Escola que faz então é escola que dá o sangue pelo trabalho? Que toma pra si a responsabilidade total da qualidade de educação, a despeito de não receberem o que é dever do governo? Professor bom é aquele que dá o sangue pelo trabalho, pelo alcance da meta do Ideb? Aluno bom é aquele que alcança a média requerida no Ideb? Ficam esses questionamentos.

Contudo, enfatizamos que a Secretária, como sujeito assujeitado à ideologia, ao inconsciente e à linguagem, é um sujeito heterogêneo. Em seu discurso, há outros discursos. Ela fala da forma-sujeito-secretária e da forma-sujeito-professora. Sobre os índices, Kátia Schweickardt afirmou na entrevista à Band Cidade o que segue:

eu, como professora, como educadora há muitos anos, eu sempre *tenho* uma preocupação com *essas coisas dos índices* porque a gente pensa assim “poxa. A gente tá impondo uma meta que é nacional e que não respeita muito as especificidades”. *Mas isso não é tão verdade*. (SCHWEICKARDT, 2015a, grifo nosso).

Nessa formulação, observamos o verbo ter no presente e as MTs “essas coisas dos índices” e “Mas isso não é tão verdade”. A secretária falou de sua preocupação com os índices partindo de sua posição de professora/educadora. Usou o verbo no presente o que evidencia sua (ainda) preocupação, pelo menos da sua forma-sujeito professora. Em adição, ela disse “essas

coisas dos índices”, o qual evidencia um distanciamento e, por que não dizer, um desprezo de sua forma-sujeito-professora aos índices como fim. A forma-sujeito-secretária, contudo, tem que dizer o que lhe é permitido dizer na ordem do discurso a qual se inscreve. Tem que apoiar os índices. Ao fazê-lo, ela disse “Isso não é *tão* verdade.” Tão verdade? Então é parcialmente verdade? Não é verdade para sua posição professora ou secretária? Em seguida, ela fala o que pode/deve dizer, mas se subjetiva por meio de modalizações para suavizar o discurso, para suavizar a sua não identificação ao discurso da mundialização, quantificador e minimizador das especificidades humanas. Após dizer que o não respeito dos índices às especificidades não é *tão* verdade, ela diz

Eu acho que esse índice, *ele é um bom parâmetro. Ele não é o único que nos preocupa. Mas ele é um parâmetro importante pra gente ver o quanto nós temos de potencial, não é o que nós temos de dificuldade.* Faz muito tempo, sabe, que eu abandonei o que eu chamava de sociologia das ausências. Eu tô agora numa fase de sociologia das presenças. O que é que a gente tem que a gente pode potencializar? E aí foi isso que eu encontrei na rede. (SCHWEICKARDT, 2015a, grifo nosso).

No discurso da Secretária, as médias no Ideb são parâmetros, são o meio para o real fim: a melhoria qualitativa da educação. Longe de desejar minimizar a importância do Ideb, o que se propõe é tê-lo como uma avaliação focada no processo, como uma forma de fazer o que a Secretária defende: observar o que há de potencial e potencializar o que ainda for preciso.

Temos, por conseguinte, que o discurso dos sujeitos enunciativos representando a escola são heterogêneos. Nos textuais, aproxima-se *qualidade de educação* a altos índices e, no empírico, a ações de melhoria.

Para finalizar a análise do discurso da escola sobre nosso conceito/análise *educação escolar*, apresentaremos outras FDs atravessadas no PME, um sujeito heterogêneo. Nele já foram evidenciados diversos discursos como o neoliberal, o da mundialização, o reformista, o psicológico-behaviorista filiados às ideologias capitalista e psicológica. Mas esses não são os únicos discursos nem os mais recorrentes. Outros estão atravessados, como o discurso da avaliação formativa e da educação pós-moderna.

A filiação do discurso da escola ao discurso das múltiplas inteligências, da educação individualizada e da pós-modernidade é evidenciada por meio da recorrência de MTs como: “atividades didáticas contextualizadas”, “atividades culturais”, “espaços de criação e difusão cultural”, “acesso a equipamentos e laboratórios de ciência”, “acesso a bens culturais e artísticos”, “equipamentos e recursos tecnológicos digitais para utilização pedagógica”, “atividades extracurriculares de incentivo aos estudantes e de estímulo a habilidades”,

“habilidades esportivas”, “tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras”, “relação computador/aluno”.

Os sujeitos digitais não são adeptos à educação tradicional, com um professor detentor do conhecimento em aulas maçantes nas quais não há reversibilidade de papéis, nas quais eles tenham que ser simplesmente ouvintes. Em sua maioria, os sujeitos digitais são visuais e sinestésicos. Portanto, atividades contextualizadas, culturais, desportivas, tecnológicas bem como qualquer outra que estimule habilidades além das cognitivas são fundamentais para a aproximação desses sujeitos à escola e para sua formação plena como cidadão.

É válido reforçar que, por mais que a maioria dos alunos tenham acesso às TICs, os professores precisam assumir um papel de mediador entre as TICs e a educação, precisam auxiliar os alunos na descoberta do papel pedagógico das TICs e no desenvolvimento do letramento e da cidadania digital.

Podemos observar que a educação brasileira ainda está nas etapas iniciais de digitalização. As metas são universalizar o acesso à rede de computadores em banda larga, triplicar a relação computador/aluno e formar professores com conhecimentos de tecnologias e práticas pedagógicas inovadoras. O foco atual aparenta ser no que a Pearson (2014) aconselha aos países em desenvolvimento: letramento e numeramento. Essas são habilidades básicas das quais dependem todas as outras disciplinas da grade curricular.

O ato de ler envolve processos de associação, abstração, dedução, inferência, hierarquização, comparação, generalização e agrupamento. Nesse sentido, o letramento é de suma importância, como já assinalamos, para a subjetivação dos sujeitos na Internet, para a seleção de informações, para o processo de identificação e/ou desidentificação.

Se o resultado dessa análise aparenta ser contraditório, alcançamos o processo discursivo. Aparenta porque é. No Mesmo pode haver o Outro. O sujeito, para a AD, é clivado entre consciente e inconsciente, heterogêneo. Ele é um ser-em-falta que, na busca pela completude, realiza deslizamentos. Esses só são possíveis devido aos furos existentes nas ordens da linguística, da psicanálise e do materialismo histórico. Os furos são, respectivamente, o equívoco, o inconsciente e a contradição.

Cabe ressaltar também que a AD não é maniqueísta. A análise, portanto, não é realizada com o intuito de julgar. Nosso objetivo é descrever e interpretar. É evidenciar a discursividade do texto, sua historicidade. É evidenciar a constituição do sentido do conceito-análise, e nessa constituição, poder evidenciar a heterogeneidade dos discursos e dos sujeitos, sejam eles empíricos ou textuais.

Finalizada a análise do discurso da escola sobre educação escolar, ratificamos seu caráter heterogêneo. Por meio do discurso dos vários sujeitos enunciativos, evidenciamos a presença de diferentes FDs no discurso da escola, algumas em relação de oposição, outras de complementaridade. É acertado dizer que, com base na análise, o sentido do nosso conceito-análise está em movimento e que a escola aparenta estar em processo de desidentificação com o DP autoritário e com a ideologia moderna.

#### 4.2.2 O Discurso dos Docentes

Conforme nossos procedimentos metodológicos, poderíamos entrevistar no mínimo um e no máximo dois professores de cada escola, sendo duas escolas por zona distrital. Por questões de acessibilidade, não completamos o quadro máximo nas três zonas. Portanto, o grupo docente dos nossos sujeitos enunciativos empíricos é constituído por três professores da zona sul, quatro da zona centro sul e dois da zona norte. Todas as entrevistas foram gravadas com autorização prévia dos docentes e transcritas. Apresentaremos o resultado da nossa análise sem fazer referência às zonas, disciplinas ou aos gêneros.

O período de prática docente dos professores entrevistados varia entre 10 e 27 anos. Uma das perguntas da entrevista foi “O que é ser professor na sua concepção?”. O sentido de *professor* constitui-se no discurso dos professores como “uma junção de muitas coisas”, “aquele que transmite o conhecimento, mas não fica só nisso”, “aquele que resgata valores e qualidade”, “comprometido em trabalhar valores”, “flexível e sensível à realidade dos alunos”, “um bom exemplo”, “aquele que passa boas maneiras e coisas do dia-a-dia”, “aquele que direciona o jovem a uma cultura adequada”, “formador de cidadãos críticos”, “mediador”, “agente de fomentação”, “elemento base” e “aquele que se doa aos alunos”.

Podemos evidenciar com base nas MTs supracitadas a inscrição desses dizeres à formação discursiva dos professores-formadores, filiados ao discurso pedagógico freiriano. Para Freire (2015, p. 34-5), “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. [...]”. O sujeito discursivo fala aqui a partir dessa posição em que educar engloba ensino e formação.

De acordo com Orlandi (2015), o interdiscurso é o que disponibiliza dizeres, é o já-dito. Esse já-dito pode ser regionalizado constituindo formações discursivas. Cada formação discursiva tem suas especificidades, seus dizeres possíveis ou devidos. A autora alerta-nos, contudo, a não pensarmos essas regionalizações como blocos homogêneos e com claros limites, ou melhor, com limites. Em suas palavras, “Elas são constituídas pela contradição, são

heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluídas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações.” (ORLANDI, 2015, p. 42).

A formação discursiva dos professores-formadores, heterogênea como toda e qualquer FD é, não se constitui apenas pelo discurso freiriano. Quando o conceito-análise é especificamente o *ensino*, o sujeito-professor se desloca para a posição de professor-cientista. Materializa-se aqui o discurso pedagógico funcionando de forma autoritária, sem reversibilidade de papéis entre os interlocutores, sem espaço para a polissemia. Essa inscrição ao DP autoritário pode ser compreendida por meio de enunciados como “transmitir conhecimento”, “passar conhecimento”, “passar conteúdo”, “passar conteúdo da disciplina” e “repassar conhecimento”. Lembramos que esse modo de funcionamento do DP não tem relação com autoritarismo. O discurso pedagógico de um professor dito pós-moderno pode funcionar de forma autoritária, e o de um professor dito conteudista pode funcionar de forma polêmica (com espaço para reversibilidade, para a polissemia).

Em contrapartida, o sentido de *educação escolar* também se filiou ao discurso da autonomia, circulado e preservado na atual conjuntura pós-moderna. Temos a formulação “*motivar*, especialmente nessa época, motivar o seu aluno a *querer* realmente estudar, a *querer* realmente *buscar* o conhecimento, e também *ser* um cidadão.”.

Essas MTs destacadas evidenciam, como já afirmamos, a filiação ao discurso da autonomia. Educar, então, não é passar ou repassar, ou transmitir, ou jogar conteúdos, coisas do dia-a-dia, valores ou coisas da vida. Educar é conduzir o aluno ao conhecimento, é encontrar formas de fazê-lo querer estudar, querer buscar conhecimento e querer ser cidadão. A formação aqui não é de fora pra dentro, mas de dentro pra fora. O aluno se forma. Esse querer aprender-ser-buscar é fundamental para os dois vínculos que a educação escolar deve ter, segundo a LDB (1996): com o mundo do trabalho e com a prática social.

Os alunos precisam aprender a aprender para poderem se inserir plenamente no mundo do trabalho do século XXI, o qual requer trabalhadores flexíveis, abertos ao novo, aos desafios, capazes de solucionar problemas. Isso independe da profissão. Vai da necessidade de utilizar um novo instrumento de trabalho à de exercer uma função nova.

O sujeito-professor enuncia ainda a partir de outras posições, como a de pastor, a de mãe-pai, a de sacerdote, dentre outras.

Observamos uma alta recorrência de termos como “resgatar” e “resgate” relacionados aos professores e à educação, o que evidencia a presença do discurso reformista, mais relacionado com o discurso pastoral do que com o neoliberal. Dessa forma, o aluno está perdido em questões

de valores e autoconsciência de suas habilidades e precisa ser “resgatado” pelo seu professor-pastor.

Essa mesma MT é encontrada na formulação do(a) Professor(a) 9. No entanto, o sentido de *resgate* aqui se constitui como resgate comportamental. De acordo com o(a) professor(a), muitos alunos têm deficiências de escrita e de leitura e aprendem lentamente. Por isso, é necessário doar-se à turma no intuito de “resgatar” os alunos para, como disse, a “vivência atual”, para que eles saiam “daquela vivência daquele mundinho dele lá da brincadeira lá da... do meio ambiente da... residencial, que eles já trazem aqueles maus costumes pra sala de aula, né?, que isso acaba atrapalhando, né?”. Podemos evidenciar, nessa formulação, a relação entre as ditas deficiências com os maus costumes trazidos de casa. Logo em seguida, há uma modalização que (tenta) suaviza a crítica ao descaso dos pais ou responsáveis com relação à educação de seus filhos, qual seja:

- I. Não que ele não tenha uma educação... é... doméstica. Com certeza, eles devem ter educação doméstica, que todos os pais... é... devem orientá-los... os pais, os responsáveis por eles devem orientá-los para... para quando eles cheguem na escola para se comportar de uma forma que possam... é... absorver o conteúdo ministrado na sala de aula. E quando ele não tem esse acompanhamento, assim, com seriedade, eles acabam atrapalhando toda a turma.

No discurso dos professores, encontramos a recorrência da relação entre a (não) qualidade da educação e a (não) participação dos pais. O sentido de *pais* em relação à educação constitui-se como passivos, ausentes, ativos apenas para criticar e como contrários a políticas públicas que requeiram trabalho ou gasto extra. A crítica vem sempre acompanhada de modalizações, como a vista anteriormente e outras, como “não podemos generalizar” e “já evoluiu”.

No que se refere à posição de mãe/pai, também foi possível apreender a constituição do sentido de *educação escolar* como “doação ao sentimento de amor pelos alunos”, “ajudar aqueles que mais precisam”, “trabalhar com amor” e “colocar os alunos como se fossem filhos”, o que evidencia a filiação do sentido ao discurso fraternal.

O discurso dos professores é atravessado por diferentes outros discursos. Alguns em uma relação de sustentação mútua, como o freiriano e o fraternal; outros em uma relação de oposição, como o fraternal e o profissional.



Sobre a última, podemos evidenciar a não identificação de alguns professores com a forma-sujeito-mãe/pai/psicólogo dos professores. Um(a) dos(as) professores(as) disse:

- II. Hum... acho q... ser professor, pra mim, a... pelo menos a visão que eu tenho é bem diferente de como estão nos tratando, digamos, né? Porque ser professor hoje em dia, pros outros, é manter aluno dentro de sala, muitas vezes, pra alguns diretores, é manter aluno em sala de aula. E ser professor vai muito mais do que... além, vai muito além do que tomar conta de aluno, ser babá de aluno. É, né? *Muitas vezes t... ag... nós temos que ser psicólogos... é, nos envolvemos nos problemas dos alunos muitas vezes, isso... n... não dá pra separar, em certos casos... é... vai além de participar da vida do aluno, porque muitas coisas eu... eu prefiro me manter distante, porque os problemas deles são muitos, assim, vêm alunos com uma carga de problema muito grande.*

Nessa formulação, o sentido de *professor* se constitui para a escola como “babá de aluno”. Mas, para ele(a), ser professor é mais do que isso e mais do que se envolver nos problemas dos alunos. A resistência se evidencia em construções como “nós *temos* que ser psicólogos”, “*não dá pra separar, em certos casos*”, “vai além de participar da vida do aluno” e “muitas coisas eu... eu prefiro me manter *distante*”.

Falando da intervenção que muitas vezes precisa fazer no tratamento dos alunos para com seus pais, diz que seus alunos o(a) acham muito sério(a) e que essa é sua maneira de trabalhar. A razão para isso é: “Porque às vezes o aluno também não entende, já tive vários problemas em relação a isso, né? Então, eu acho que seria por aí, meio que dosando, é... *educação com uma boa conversa.*”

O que se evidencia é a separação entre aconselhamento e educação, diferentemente do que se apreende no discurso dos outros sujeitos constituintes da mesma formação social. Tal dosagem também aparece no discurso de outro professor. Para ele(a), o professor precisa estar “amparado de todas as formas porque o que a gente encontra na rede pública são... questões sociais, assim, bem graves, né?” Segundo ele(a), precisa haver um “equilíbrio” entre a parte cognitiva e as questões sociais, e continua:

- III. Tem que saber lidar com a realidade de cada um deles. Muitas vezes a gente... *a gente acaba... é... não porque você quer, mas porque eles criam um... um vínculo tão... de confiança tão forte que eles acabam, às vezes, abrindo situações do que se*

passa, né?, fora os portões da escola, fora os muro da escola, da vida pessoal deles e que, às vezes, interfere realmente naquilo que ele tá aprendendo.. aí a gente tem que saber dosar, saber conversar, né?, às vezes saber colocar uma discussão pra que ele não se sinta constrangido e tudo mais.

As MTs “a gente acaba” e “não porque você quer” evidenciam sua não identificação com esse papel que os professores podem vir a assumir na ausência de pedagogos e/ou psicopedagogos na escola. Ambos(as) professores(as) se envolvem por necessidade e precisam falar de uma ordem de discurso à qual não pertencem, na qual não possuem autoridade. Podemos falar com Foucault (2013) que

[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala (FOUCAULT, 2013, p. 35).

A escola, como uma sociedade de discurso, busca conservar o seu discurso o circulando, o repetindo. Um desses discurso é o de professor como psicólogo. Os professores precisam obedecer as regras desse discurso, muitas vezes por imposições indiretas, como a ausência de profissionais qualificados para tal papel nas escolas. Contudo, o sujeito pode resistir à ou romper com discursos e ideologias. Essa resistência manifesta-se no deslizamento, no deslocamento. Vale ressaltar que toda resistência gera consequências. No caso dos professores, poderia ser a interferência prejudicial dessas questões sociais e pessoais no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, para preservar o discurso de qualidade, eles podem se movimentar entre as posições de professor-profissional e de professor-mãe-pai-psicólogo.

Outra posição ocupada é a de trabalhador. Nela, os dizeres se filiam ao discurso de militância, de luta pelos direitos. Tal discurso foi recorrentemente atravessado pelo de ética e antiética profissional em uma relação de independência, como é possível observar nas seguintes formulações:

IV. “o salário não pode ser justificativa pra você ser um professor medíocre”;

- V. “já foi bem mais, é... sacrificante, por conta de toda uma questão de desvalorização da nossa categoria, né? Mas eu não posso, é... fechar meus olhos ou, então, é... transmitir isso, na minha profissão”
- VI. o meu papel como professor(a) é... como trabalhador(a), que tenho que lutar meus... é... pelos meus direitos, não pode interferir naquilo que eu tenho que ensinar pro meu aluno, naquilo que eu tenho que... como é que eu posso te dizer? Que eu tenho que fazer dentro de sala de aula.

Nessa última formulação, observa-se explicitamente o deslocamento do sujeito à posição sujeito de trabalhador ao falar da luta pelos direitos, o que evidencia a diferenciação entre as posições de professor-educador e professor-trabalhador. O primeiro relacionado a “dentro de sala de aula” e o segundo, a fora dela.

Observemos agora outra formulação:

- VII. [...] o salário não pode ser justificativa pra você ser um professor medíocre. Num pode. *Hum... Pra mim nunca foi.* Eu reclamo dos salários, vou continuar reclamando, mas não é justificativa pra mim dar uma aula ruim.
- Então eu não aceito que um professor coloque a questão salarial à frente das suas aulas. Ou, *"eu não dou aula porque o ... eu... dou... a minha aula é ruim, porque meu salário é ruim. Se fosse bom, daria uma excelente aula."* Não! Isso não pode acontecer. Num deve, mesmo. Acredito muito nisso.

Outras vozes ecoaram na voz do sujeito, outras posições foram explicitadas. A MT “Hum... Pra mim nunca foi.” produz efeito de sentido. Se para ele o salário nunca foi justificativa para uma aula “ruim”, então foi ou é para outro professor? Então dentro da formação social docente há sujeitos cujos discursos trabalhistas mantêm relação de superioridade e/ou dependência com o de ética profissional? A voz desses sujeitos ecoa de forma mostrada nessa formulação por meio da citação com aspas que grifamos.

Outra relação evidenciada foi a de contraste entre o discurso de ética profissional e os de sacerdócio e abnegação. Independente do baixo salário e do direito de lutar por melhorias, os professores são éticos profissionalmente. No entanto, o sentido de *trabalho* se constitui como “por amor” e “com amor”, o qual evidencia a constituição do sentido de *trabalho* como uma

oferenda, um sacrifício realizado pelos professores-sacerdotes. Podemos observar ainda outras MTs inscritas na formação discursiva religiosa, como “confesso”, “sacrificante” e “pobre”.

No que se refere ao discurso de abnegação, também inscrito na FD religiosa, temos construções como “por mais que seja duro o trabalho, né? Às vezes não é reconhecido, mas a gente tenta fazer.” e “eu não trabalho pelo dinheiro. Dinheiro é importante, sim, pra nós sobrevivermos. Mas eu trabalho porque eu tenho que fazer a diferença.”.

As formulações completas podem ser vistas a seguir:

- VIII. É... eu te *confesso* que já foi bem mais, é... *sacrificante*, por conta de toda uma questão de desvalorização da nossa categoria, né?  
 Mas eu não posso, é... fechar meus olhos ou, então, é... transmitir isso, na minha profissão, pra esse aluno que vem em busca de alguma coisa. É desgastante, não vou negar. Já passei por situações de tentar desistir da carreira do magistério, é... por conta de toda essa questão, é... de desvalorização, e... mas de um tempo pra cá eu venho percebendo que... acho que a maturidade vai mostrando pra gente, o tempo vai mostrando pra gente que o... *o meu papel como professor(a) é... como trabalhador(a), que tenho que lutar meus... é... pelos meus direitos, não pode interferir naquilo que eu tenho que ensinar pro meu aluno*, naquilo que eu tenho que... como é que eu posso te dizer? Que eu tenho que fazer dentro de sala de aula.
- IX. Eu amo o que eu faço... Na minha família, assim, eu e meu irmão quisemos ser professores, né? A minha irmã é X, minha tia é Y, então, assim... é... o meu irmão, Z, entende? Então, assim, é... eu quis ser professora. Né? Eu sou tida como a *pobre* da família. É... É verdade! Mas eu amo o que eu faço, então, assim... claro, que um salário melhor eu ia ficar mais feliz. *Mas independente de salário, eu... eu sou professor/a por amor, mesmo.*
- X. ...então, é... *por mais que seja duro o trabalho, né? Às vezes não é reconhecido, mas a gente tenta fazer.*
- XI. Então eu creio que já tá assim no sangue, e o amor, mesmo, né? *A gente sabe que o salário fica a desejar, né?*  
 Todo mundo... num é segredo pra ninguém...

*Mas, porém, eu particularmente trabalho com amor. Eu gosto. Né? Eu coloco os meus alunos como se fossem meus filhos. Então eu trabalho com amor, mesmo.*

XII. Já com 10 anos de profissão eu entendi que *eu não estava ali por dinheiro, mas estava ali pra direcionar* cada criança, cada jovem, no seu futuro.

[...]

*eu não trabalho pelo dinheiro. Dinheiro é importante, sim, pra nós sobrevivermos.*

*Mas eu trabalho porque eu tenho que fazer a diferença.*

Segundo Fernandes (2008), o sujeito discursivo existe em um espaço social e ideológico, em um momento determinado da história. Sua voz revela o lugar social que ocupa e, por conseguinte, expressa um conjunto de outras vozes constitutivas e/ou integrantes da mesma realidade histórica e social. Essa característica polifônica do sujeito discursivo está estreitamente relacionada com sua heterogeneidade.

A noção de heterogeneidade foi inicialmente proposta pela linguista Authier-Revuz, a qual formulou duas subdivisões. Há a *heterogeneidade constitutiva* e a *mostrada*. A primeira é condição de existência dos discursos e dos sujeitos discursivos, e a segunda é a voz do outro quando apresentada de forma explícita no discurso do sujeito, por meio de referências, comentários e citações.

O discurso do sujeito-professor apresenta essa voz do *outro* materializada por meio de citações e comentários e por meio do não-dito. A voz do sistema educacional, integrante do mesmo lugar sócio-histórico dos professores, ecoou de forma recorrente. Contudo, nos ateremos ao não-dito.

Segundo um(a) dos(as) professores(as), busca-se soluções e propõe-se vários projetos para minimizar o problema da diversidade de perfis entre os alunos. Em seguida, com um tom baixo de voz, diz: “mesmo assim, a gente não consegue. Eles acabam... *sendo aprovados* pra outra série levando essa dificuldade.”

Para falar que não conseguem lidar com a diversidade de perfis, a variação de altura da voz se deu de forma descendente. A entoação nos remeteu ao ato de confissão de um erro (pecado). Portanto, com base na curva de entoação e na formulação, o sentido de *aprovação de alunos com dificuldades* se constitui como erro/pecado, como agente de constrangimento, como angustiante e como fracasso.

Adicionamos que o(a) professor(a) disse que os alunos “acabam *sendo aprovados*”. O uso da voz passiva evidencia uma tentativa de distanciamento dessas aprovações, sua não

identificação com elas. Nos perguntamos então: Quem aprova? Por que aprova? Por que não reprova? As respostas para essas perguntas aparentam ter sido silenciadas. Terá relação com a necessidade de melhoria de fluxo requerida pelas metas do Ideb?

Os sujeitos falam por meio do não-dito. Na AD, o não-dito existe sempre no dito, uma vez que o uso de um enunciado da cadeia parafrástica, i.e. da cadeia interdiscursiva pressupõe o silenciamento/exclusão dos outros enunciados possíveis. Mas essa não é a única forma de se compreender o não-dito. O silêncio também tem voz, significa, produz efeito de sentido.

Segundo Orlandi (2015), há duas formas de silêncio: o fundador e o silenciamento. O último é dividido em silêncio constitutivo, o qual se relaciona ao não-dito explicado anteriormente; e o silêncio local, caracterizado pela censura, pelo o que é proibido em uma certa conjuntura. A autora continua: “As relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras.” (ORLANDI, 2015, p. 81-2).

As relações de poder no sistema educacional são hierárquicas e, na FD educacional, aprovação automática é um tabu, algo que não deve ser dito. Contudo, o que não pode/deve ser dito pulsa no inconsciente de tal maneira que pode furar o simbólico e o imaginário, manifestando-se por meio de chistes, lapsos, atos falhos. Convidamos você leitor a observar as seguintes formulações:

- XIII. ...eu... eu precisava estudar pra passar, assim... eu... e hoje eu não vejo isso. Num é? Hoje eu vejo que os alunos, assim, eles são tratados, é... com muito... como é que eu posso dizer? Com muito... não são muito cobrado, exigido, nem por parte da família, nem... a esc... você... é... é como se você fosse assim: *"olha, você precisa passar o aluno, mesmo que ele não saiba, ele não tenha adquirido, ele não tenha... ê... boas notas, mas você faz um trabalhinho aí, tem que passar esse aluno."*. Na minha época, não. A gente corria atrás, tinha que realmente saber do conteúdo pra passar. Ho... Hoje, não. Percebo que é... se tornou tudo muito mais fácil, e talvez por conta dessa facilidade ele não dê importância. Ele... ele também vai... *ele percebe que ele vai passar de alguma maneira, num precisa fazer muito esforço.*
- XIV. Por exemplo, o... é... eu não tenho nada a falar da... da... da direção, das pe... das pedagogas. Elas são ótimas. Mas é o sistema! *E o sistema impõe, e elas têm que acatar, e... e aí fica todo mundo doido, correndo da sala pra cozinha... sem saber o que fazer...* ((risos))

Entendeu? Então é... é complicado, porque *vem de cima*. Não é? Não é uma decisão assim: "Ah, eu quis assim". Não. *Vem de cima*. E aí você tem que acatar, né? Infelizmente.

- XV. Então você pegar crianças de 11 anos e colocar 40, 45 numa turma, isso vai comprometer a qualidade do ensino... Vai ter quantidade de alunos, vai! *Vai vir mais verba pra escola, vai!* Mas e a qualidade daquele aluno que está ali tentando estudar, tentando aprender, e o professor tentando lecionar, tentando passar um conhecimento? Será que vale à pena? Então eu realmente me questiono. Eu acredito que não. Não vale à pena ter 40 alunos. Eu a... e inclusive eu soube de uma lei, né?, que ainda não está vigorando nas escolas... mas que o máximo, o teto, seria 35. Mas ainda não é seguida. Essa e... como sempre, a lei, ela só é seguida quando é conveniente...então como ainda não é conveniente, ainda nem se fala... Nem tocam no assunto. É. Poucas pessoas sabem. Entendeu? E aí a... é... é... *o que eles dizem é: "Ah, mas pra onde a gente vai deslocar essas crianças? Teria que se construir mais escolas."* Graças a Deus, que se construa mais escolas! E chamem mais professores pra lecionar. Mas de maneira que funcione. Porque não adianta ter poucas escolas, entupir as salas... isso é uma coisa que você fica: "pelo amor de Deus! Socorro!" ((risos))
- XVI. Eu só percebi piora. Tanto em relação a recursos pras escolas quanto em relação à valorização do professor. É... cada vez colocando mais alunos em sala de aula. Ia sair agora uma lei, que ia proibir, que no máximo 25 alunos, 30 alunos... Mas nós vimos que não está acontecendo isso, porque várias escolas municipais já fecharam, né? E aí, e... *pra onde vão esses alunos...vão realocar...* e é muito difícil trabalhar com um... uma turma cheia  
[...]  
Então é difícil e... é... *Parece que não perceb... não querem qualidade na... na educação.*
- XVII. o que a gente veio percebendo é que o *sistema educacional ele op... prefere número do que qualidade*. Né? O IDEB... tem toda essas... es... esses órgãos aí que tão *interessado em números de aprovação...* e não em... na qualidade, né?

[...] e aí às vezes o professor *ser direcionado a aprovar os alunos* mesmo sem condições. E aí ou professor se impõe ou a educação vai continuar do jeito... caindo cada dia mais a qualidade de ensino.

XVIII. ...e isso não acontecia quando eu era aluna. Porque se acontecesse um negócio desse tinha suspensão, o pai era chamado, o aluno era punido, enfim... Era outra situação. E agora, não. *Agora o que eles querem é a quantidade de aluno na sala de aula, certo?* Eu num sei se isso gera algum rendimento pra alguém. Talvez gere, né? Porque hoje em dia nós... nós vivemos num mundo totalmente capitalista, que o que vale é o dinheiro, tá? Então a educação nesse sentido é deixada de lado. E isso, sinceramente, me entristece: ver essas situações e num poder fazer nada, absolutamente nada.

XIX. Eles são aprovados porque a *lei* mesmo, né?, *obriga* a... nós aprovarmos.. então nós temos que dar um jeito de passar uma prova fácil, já na recuperação paralela, para recuperar a nota que eles não conseguiram ter...

Na formulação XIII, temos algumas marcas que evidenciam a tentativa de controle da fala, como as interrupções no fluxo do pensando e o modalizador “como é que eu posso dizer?”. Em seguida, temos a palavra “escola” interrompida na metade, seguida de uma citação, na qual pede-se para passar o aluno de alguma (qualquer) forma. Devido a esses fatores linguísticos, evidencia-se o funcionamento da citação como um lapso, o qual tem como uma de suas características o *falar demais*, o *deixar sair*.

No caso da XIV, pode-se observar o funcionamento da relação de força, um dos fatores de acordo com os quais funcionam as condições de produção que constituem o discurso. Conforme Orlandi,

[...] o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. [...] Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na ‘comunicação’. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno. (ORLANDI, 2015, p. 37).

Dessarte, quando as pedagogas falam a partir da posição de líderes, “elas são ótimas”. Mas quando falam do lugar de servidoras, subordinadas ao sistema, elas *não* são ótimas. Observa-se ainda a presença do chiste na formulação do sujeito quando diz “e aí fica todo



mundo doido, correndo da sala pra cozinha... sem saber o que fazer...”, seguido de risos. Esse chiste e a recorrência da MT “vem de cima” evidencia o funcionamento do discurso pedagógico da escola-sistema como autoritário, uma vez que “não é uma decisão”, “vem de cima” e “tem que acatar”.

Na XV, temos atravessados os discursos capitalista e político em uma relação de complementariedade, interdependência. As MTs “Vai vir mais verba pra escola, vai!” e “então como ainda não é conveniente, ainda nem se fala... Nem tocam no assunto.”. Ambas MTs estão relacionadas na superfície linguística ao alto número de alunos dividindo a mesma classe. Nos perguntamos então: a inclusão realmente inclui? A educação PARA todos é sinônimo de educação A todos? Quem constitui esse “todos”?

Vale adicionar que é possível observar, no discurso do sujeito-professor, o funcionamento das formações imaginárias, sob as quais repousam os mecanismos de funcionamento do discurso, quais sejam: as relações de força, as de sentido e a antecipação (ORLANDI, 2015). Partindo deles, podemos analisar a imagem que um professor tem do que seja o sistema educacional e a imagem que um professor tem da imagem que o sistema educacional tem da educação.

Sobre a primeira, observou-se que o sistema educacional é por vezes silenciado ou substituído por “de cima”, “eles”, “lei” ou “esses órgãos aí”, como podemos ver a seguir. Isso ratifica o funcionamento autoritário do DP da escola-sistema, pois a polissemia é anulada de tal maneira que o efeito produzido é de distanciamento.

- 1) acabam *sendo* aprovados Ø
- 2) Ø Nem tocam no assunto
- 3) o que *eles* dizem é
- 4) pra onde vão esses alunos... Ø vão realocar.
- 5) Parece que Ø não perceb... Ø não querem qualidade na... na educação.
- 6) *esses órgãos aí*
- 7) o professor ser direcionado Ø a aprovar os alunos mesmo sem condições
- 8) Agora o que *eles* querem é a quantidade de aluno na sala de aula, certo?
- 9) Então a educação nesse sentido é deixada de lado Ø
- 10) Eles são aprovados porque a *lei* mesmo, né?, obriga a... nós aprovarmos

Acabam sendo aprovados por quem? Quem não toca no assunto da lei? Quem diz para realocar alunos? Quem vai realocar? Quem não quer qualidade na educação? Quem direciona

o professor a aprovar alunos? Quem quer quantidade? A educação é deixada de lado por quem? Qual é essa *lei* que obriga os professores a aprovar?

A imagem que o professor tem do que seja o sistema educação é de capitalista, calculista e mercenário. E a imagem que o professor tem da imagem que o sistema tem da educação escolar é de irrelevante, lucrativa e secundária.

Ora silenciada, ora explícita, a voz do sistema educacional materializa-se no discurso dos sujeitos-professores. O sentido construído é de aprovação automática, de quantidade acima de qualidade, de opressão e de autoritarismo e de estrategismo político.

Tratando ainda das formações imaginárias, falemos da imagem que o professor tem do que seja um aluno; e da imagem que o professor tem da imagem que o aluno tem do que seja a educação.

Os alunos são constantemente relacionados às seguintes MTs: “disperso”, “desestimulado”, “não se esforça”, “não se dedica”, “copia e cola da internet”, “não valoriza os estudos”, “desrespeitosos”, “avessos ao caderno e à caneta”, “descompromissados” e “desligados”. Contudo, encontra-se atravessada outra imagem em MTs, como “espertos”, “criativos”, “questionadores”, “curiosos”, “objetivos”, “estimulados a aprender e a questionar quando a aula é dinâmica”, “participativos, inquiridores e curiosos quando interessados no assunto” e “elemento democrático”.

Interessa-nos ressaltar que a imagem que o professor tem do que seja o aluno e da imagem que o aluno tem da educação está estreitamente relacionada com as características do sujeito digital, com a relação que esse sujeito tem com a escola. Em resumo, eles são espertos, criativos, curiosos, participativos, estimulados. Mas isso principalmente quando estão interessados, quando estão fazendo algo que os desafie, os tirem do ponto de inércia, os causem estranheza. Eles são, em sua maioria, visuais e sinestésicos; não tem paciência para longas aulas unidirecionais, conteúdos omitidos pela metalinguagem.

Quanto ao trato com esses alunos digitais, o discurso do sujeito-professor apresenta as MTs “contextualizar”, “professor aberto”, “diálogo”, “troca de ideias”, “adaptação”, “formação continuada”, “recursos tecnológicos”, “uso de TICs a favor da educação”, “tem que estar atualizado”, “adaptação de material didático”, “aula produtiva”, “instigar”, “dinâmicas”, “dinamizar”, “democracia” e “debate”. Para além da superfície linguística, essas MTs evidenciam a filiação do sujeito-professor ao discurso pedagógico do tipo polêmico. Observamos anteriormente a filiação de seu discurso ao DP autoritário, o que torna essa última evidência contraditória. E ela realmente é. E o sujeito realmente é. O sujeito discursivo é

contraditório por ser dividido, heterogêneo e movente. Identifica-se e desidentifica-se com diferentes objetos, discursos e ideologias.

Esse processo dinâmico de identificação pode ser acelerado e/ou facilitado por meio da filiação do sujeito a redes, sejam elas offline ou online; e por meio da Internet, na qual os indivíduos podem ter acesso a uma gama de informações. Mencionamos anteriormente neste trabalho que a ação comunicativa e a esperança por mudanças espelhadas em exemplos bem sucedidos compartilhados na Internet ou fora dela podem desencadear mudanças individuais, as quais chamamos de movimentos individuais.

Essa ação comunicativa e o acesso à/compartilhamento de experiências bem sucedidas podem ocorrer na Internet, por meio de sites, blogs, fóruns, revistas científicas, *Facebook*, *Twitter*, *YouTube*, dentre outros. E pode ocorrer na sala dos professores, nos corredores, em cursos de formação, workshops, pós-graduação, etc.

É válido destacar que pudemos evidenciar no discurso do sujeito-professor que o ponto de ruptura com o discurso conteudista/tradicional caracteriza-se pela procura por novos conhecimentos por meio de leitura, compartilhamento de experiências entre pares, pós-graduação, pesquisas na Internet e a avaliação docente para a melhoria de suas práticas pedagógicas. Vejamos a seguir:

- XX. eu fiz uma disciplina como uma aluna especial e fui atrás de material também, né? Fui atrás de material, fui atrás de leitura... e daí também modificou também um pouco essa minha visão. Né? *Mas é preciso ir atrás da leitura, pra poder mudar.*
- XXI. quando a gente se propõe a fazer alguma leitura da nossa área, a gente acaba que... *e vai abrindo as ideias*
- XXII. ...até pensei uma... uma outra disc... disciplina, né, mas também sendo professor/a. E... só... ê... eu creio que só evolui. Né? E, claro, *não sei de tudo, tô aprendendo, sempre leio coisas a respeito da educação, é... converso com quem tá muito mais tempo. Óbvio que nem todo mundo tem a mesma visão que eu tenho, e muitas vezes tem professores já totalmente desmotivados, que aí eu tento já nem entrar no... no assunto que é pra não me sentir também desmotivada...*
- XXIII. É... eu acho algo interessante que an... andei até de... *conversando com uma colega, né?*, de trabalho, a respeito de avaliações, porque o profes... o aluno é avaliado a

todo momento, passa o ano todo sendo avaliado, e a meu ver eu acho que *é necessário haver avaliação dos professores*. Eu acho interes... hum... é... seria uma sugestão, né?, de... que os alunos iam bimestralmente ô... ou semestralmente, ou até no final do ano os alunos avaliarem o professor...eu diria a própria... toda a comunidade escolar avaliar o professor, a direção, né? Eu... pra... ver... pra arrumar, colocar os pingos nos "is", porque só o aluno ser avaliado, às vezes eu acho injusto... Eu andei pensando nisso. Pra saber onde ele precisa melhorar... saber onde ele precisa continuar, onde... quais os pontos positivos pra ele continuar, seguir... e o... os pontos fracos, né?, *pra refletir no... no trabalho dele*. Eu acho isso interessante, acho que... precisa disso...

XXIV. Então eu acredito que o professor ele deve, sim, se preocupar, em... em *melhorar*. Mas isso não necessariamente fazendo especialização ou mestrado. Claro que se ele tiver oportunidade, que o faça, como eu... com eu fiz agora. Mas, assim, o professor tem que buscar também, *tem que fazer leitura*. Percebo muitos dos meus colegas não lêem. Eu mesmo de um tempo pra cá voltei a ler. Mas tava há um tempão sem ler. Num é? Aí... Não pode. Você não conseg... *você precisa melhorar. Cê precisa conhecer mais, cê precisa ler mais*.

XXV. É. Mas eu estou aprendendo a, digamos, a ministrar uma aula melhor. Tá evoluindo... porque a gente sempre vai precisar continuar, é... a nossa formação e nossa didática, nossa metodologia, vai estar sempre *em construção*... Sabe quando é que você percebe isso? Quando você assiste uma... uma boa aula de um professor. Quando você vai no Ya... no (YouTube)... por... eu gosto de fazer isso, assistir uma aula de um outro professor. Aí cê di: *"caramba! Legal. Ele dá uma aula diferente. Eu tô aquém."*, *"Eu preciso melhorar."* Num é?

XXVI. E por isso que eu te digo que agora essa especialização e, não, a minha graduação, mas essa especialização, sim, contribuiu pra o que se trabalha dentro da sala de aula. Essa especialização foi excelente. *Ela abriu meus olhos* e me mostrou... até antes da especialização eu me achava [uma pessoa] auto-suficiente... e essa especialização veio dizer: "Epa! Muita calma nessa hora!". (parte do texto substituída por [uma pessoa] para preservar o gênero do/a professor/a).

XXVII. mas, de um tempo, depois de, tipo, uns 5 anos fazendo... *até porque eu fiz uma pós graduação* também em nível superior, de ensino superior, então *abriu algumas... digamos assim, janelas, não é?*, na nossa forma de lidar com eles. E hoje a minha didática ela é uma didática assim é... como posso colocar?, moderna, do ponto de vista em que o aluno ele acaba se tornando um elemento democrático na minha aula, né? Ele é aquele elemento que ele não espera mais só receber, mas às vezes ele já traz alguma coisa, ele traz uma dúvida

XXVIII. Eu acho assim: eu acho que eu evolui, né? E comigo eu acabei evoluindo, até porque se eu... se eu não *abrisse os olhos* pra essa nova forma didática de se trabalhar, isso a gente, ninguém aprendeu em... em faculdade, não se aprende em faculdade, né? É... *aprende-se fazendo o... os minicursos, as palestras, né?, a... as formações...*

A busca por conhecimento, por leituras, materiais, cursos, palestras, especializações está continuamente relacionada com melhoria, com abertura de olhos, de ideias e de janelas e com modificação da visão conteudista. Evidenciam-se os discursos da autonomia e da individuação filiados à ideologia Pós-moderna.

Como abordado no primeiro capítulo, o processo de mudança social envolve esses valores – autonomia e individuação. Conforme Castells (2013), vale-se da autonomia aquele ator social que torna-se sujeito ao agir conforme seus projetos pessoais, elaborados com base em seus próprios valores e interesses. Esses projetos individuais podem, contudo, se estender a ações coletivas e a ideias comuns. É essa última característica que torna um projeto proveniente da individuação e não da individualização.

Temos, portanto, professores que tem o estudo e a busca por conhecimento como projetos pessoais, independente da instituição. Esses projetos servem ao coletivo educacional uma vez que geram a ruptura com o discurso conteudista/tradicional.

Ainda segundo Castells (2013), a passagem da elaboração do projeto a sua prática – da individuação à autonomia – ocorre por meio da formação de redes com pessoas que possuam as mesmas posições. Esse discurso de rede se materializa no discurso dos professores por meio das MTs “converso com quem tá muito mais tempo” e “conversando com uma colega, né?” das formulações XXII e XXIII. Mencionamos no primeiro capítulo que a ação comunicativa pode induzir à ação e a mudanças individuais e coletivas porque desencadeia o entusiasmo.

No entanto, a ação comunicativa também pode gerar outras emoções e tipos negativos de transformação, como a desmotivação. Para preservar os discursos da esperança, da individuação e da autonomia, o(a) professor(a) da formulação XXII se vale da liberdade de escolher com quem formar sua rede. O ato de distanciar-se de professores desmotivados evidencia a não identificação desse professor com o discurso de desesperança. Esta é uma das características da sociedade contemporânea: os indivíduos se conectam em rede com base em afinidade de várias ordens, dentre elas afinidades discursivas e ideológicas.

Em suma, assim como o discurso da escola, o dos professores é atravessado por diferentes discursos, por vezes, contraditórios; mas também em relação de complementariedade, de independência, de oposição. Podemos generalizar? Não. Podemos continuar nos baseando no senso comum de educação sem qualidade e professores relapsos? Não. Encontramos na educação professores com identificações e desidentificações diversas, atravessados por discursos diversos, interpelados por ideologias diversas.

#### 4.2.3 Discurso dos Discentes

Clarificamos nos procedimentos metodológicos que o recorte na idade dos alunos se devia a nossa pressuposição de representarem os sujeitos digitais. Por meio das entrevistas, além dos registros para nossa análise *per se*, foi possível confirmar essa hipótese.

Todos os alunos entrevistados possuem acesso à Internet e são adeptos do *Whatsapp*, alguns do *Facebook* e do *Twitter*. O *Whatsapp* é usado por eles não apenas para comunicação do dia-a-dia, como também para RPG<sup>10</sup>; e o *Facebook* bem como o *Twitter* são também usados para o estudo de HTML. Alguns alunos se aprofundam nos estudos ou os complementam por meio de materiais online, principalmente vídeo-aulas disponibilizados no *YouTube*.

É possível evidenciar, no Discurso dos Discentes, a posição-sujeito digital. O sentido de *Internet* relacionada à educação constitui-se com complementar ao processo de aprendizagem. Faz-se relevante observar o funcionamento da segunda formulação “Porque eu aprendo uma coisa aqui e *aí às vezes a gente tenta se aprofundar mais, né? vê na internet.*” Se a Internet é procurada quando se deseja mais profundidade no conteúdo, o ensino na escola é superficial?

- I. Hoje em dia com o YouTube ajuda muito também. Com as video-aulas. Eu *também* assisto vídeo-aula pra conseguir aprender.

---

<sup>10</sup> Role-Playing Game. Em português, jogo de interpretação de papéis.

- II. Acho que é um pouquinho de cada. Porque eu aprendo uma coisa aqui e aí *às vezes a gente tenta se aprofundar mais, né? vê na internet*. Tá? Então é um pouquinho de cada.

Evidencia-se também a constituição do sentido de *Internet* como tendenciosa e passiva a erros.

- III. Bom. A internet, *dá pra* aprender coisas boas com ela. Tipo, você pres... você precisa estudar para uma prova de matemática e você não consegue achar no seu livro, você pode pesquisar o assunto lá. Mas tem algumas coisas... mas já algumas pessoas *não sabem* fazer o bom uso da internet e botam muita besteira nela.
- IV. Ajuda. *Mas não é a maior fonte de estudo* que alguém pode encontrar, porque você tem muito conteúdo, mas na maioria das vezes você não pode... você não tem... *você não sabe como usar*.
- V. [Prefiro aprender] Na escola. Porque na escola a gente pode tirar dúvida, já na internet não. Às vezes tem página que o pessoal escreve o que quer, e a gente *não sabe* quem escreveu, a gente *não sabe* se tá certo, se tá errado.

Vemos nas formulações III, IV e V a recorrência das MTs “não sabem fazer”, “não sabe como”, “não sabe quem”, “não sabe se”, as quais evidenciam a não ocupação do sujeito-aluno na posição-sujeito cidadão digital. Os benefícios da Internet à educação podem ser reduzidos ou anulados quando não se sabe utilizá-la de forma crítica e responsável, quando não se sabe distinguir e classificar as informações.

Temos ainda as MTs “*dá pra* aprender” e “*não é a maior fonte de estudo*”. A Internet é posicionada como secundária em relações a outras fontes de estudo/conhecimento. E podemos evidenciar a não cidadania digital como causa para esse distanciamento nas seguintes relações presentes em nas formulações:

“*dá pra* aprender coisas boas com ela” → “mas já algumas pessoas *não sabem fazer o bom uso* da internet”;

“*não é a maior fonte de estudo*” → “você *não sabe como usar*”.

Vale ressaltar que, por mais que os alunos possam não saber classificar a maior parte das informações online, eles já construíram críticas a ela, já têm ciência que nem tudo é bom, nem tudo é pedagógico, nem tudo é confiável. Esse é um passo inicial no processo de formação de cidadãos.

As TICs aproximam-se da educação, no discurso dos discentes, quando usadas dentro da escola. Recorrem MTs, como “faz diferença”, “muito boa”, “muito melhor”, “prática”, “pra praticar” e “aprende melhor”. O sentido de seu uso se constitui como diferencial, melhor do que textos, otimizador, eficaz e espaço de prática. Evidencia-se o discurso tecnológico filiado à ideologia pós-moderna, bem como a ocupação da posição-sujeito digital.

- VI. As professoras de ciência e de história passam vídeos ou imagens [com Datashow]. *Faz diferença*. Por que às vezes quando é um vídeo é *muito melhor* do que a professora tá ali passando um texto, que a gente entende melhor porque a gente tá ali vendo, tá assistindo, tá entendendo.
- VII. E também tem a... tem... tem as atividades que ele passa com a gente na sala de informática, porque acho que é uma atividade muito boa. Porque é a parte mais *prática*. Uma coisa é você saber que o coração fica entre os pulmões. Outra coisa é você mostrar que você sabe que o coração fica entre os pulmões.
- VIII. às vezes a gente não consegue aprender muito com os professores porque têm aluno muito... com muita dificuldade. Aí já na internet, assim por acaso... tem escola, né?, que tem tablet essas coisas na hora da aula *pra praticar*... aí, aí se tivesse, aí por acaso a gente tá numa aula de inglês... daí a gente não... a gente tem uma dúvida, aí a gente pega, vai no YouTube, *a gente aprende melhor* porque eles explicam passo-a-passo porque lá... porque já na aula normal, tem que ser muito *corrido* porque às vezes são... é... 45 minutos de aula, às vezes o professor perde uns 15 minutos chamando atenção dos outros...

Temos também a construção “a gente entende melhor porque a gente tá *ali vendo, tá assistindo, tá entendendo*.”, a qual evidencia a relação entre ver e aprender; e “Outra coisa é você mostrar que você sabe que o coração fica entre os pulmões.”, a qual evidencia a relação entre experimentar-tentar-fazer e aprender.



Segundo Tapscott (2009) e Veen & Vrakking (2009), os sujeitos digitais são predominantemente visuais e sinestésicos. Eles não têm facilidade para ouvir longas explicações. Querem ver, fazer, tocar, tentar, investigar. Aprendem melhor por meio de atividades dinâmicas, de investigação e de descoberta.

Na superfície linguística, a maioria dos alunos disse preferir aprender na escola do que por meio da internet devido à possibilidade de tirar dúvidas com os professores e à possibilidade de haver informações equivocadas na Internet. No entanto, a maioria afirma precisar estudar os conteúdos fora da escola e/ou matricular-se em cursos preparatórios no intuito de passar em processos seletivos.

Para além da superfície linguística, podemos observar a recorrência de termos e construções, como “falha”, “desigual”, “num é muito boa”, “tá um pouquinho precária, né?”, “facilitam muito”, “poderia ser um pouquinho mais puxado...”, “meio ruim”, “acho que num é muito boa não...”, “ela [a professora] corre atrás”, “atrasada”, “aí às vezes a gente tenta se aprofundar mais, né? vê na internet” e “Às vezes a gente não consegue aprender muito com os professores porque têm aluno muito... com muita dificuldade.” Essas formulações evidenciam a constituição do sentido de *educação escolar* como ineficiente, superficial e secundarizada, e traz à tona a questão da facilitação da aprovação.

É possível observar o funcionamento da Formação Imaginária nas construções a seguir:

- IX. “eu acho particularmente que *num tão dan... dando muita atenção pra ela [a educação escolar]*. Que num tão dando muita atenção.”;
- X. “E *eles* querem botar 40 alunos numa sala!”;
- XI. “*Como é do gov... do... coisa lá, é difícil* porque às vezes a gente vai pegar material e não tem, professor não tem suficiente, aí às vezes a gente pa... aí às vezes a escola entra em reforma... quando não é, tem algum problema...”.

Assim como na análise do discurso dos docentes, é possível evidenciar o distanciamento para com o sistema educacional por meio da ocultação do sujeito (IX), a pronominalização (X) e a MT “do... coisa lá”. Observa-se ainda que a imagem que o aluno tem da imagem que o sistema educacional tem da educação é de secundarização e descaso.

Temos ainda a questão do fluxo escolar cujo sentido constitui-se como fácil e facilitado, como evidenciado nas formulações a seguir:

- XII. “Se é... se você não conseguir os seus pontos agora, ela vai contigo, *ela corre atrás*. Nesse final de bimestre agora, muito aluno... a gente passou quase o quarto bimestre todinho só com *ela tentando ajudar aluno*.”;
- XIII. “Às vezes a gente não consegue aprender muito com os professores porque têm aluno muito... com muita dificuldade.”
- XIV. “Mas, é, como tem gente que tem dificuldade é... fica difícil, *aí eles facilitam mais ainda*, então, é, meio, meio ruim.”.

Podemos evidenciar aqui o professor ocupando a posição de responsável e facilitador da aprovação de seus alunos, com discurso filiado à ideologia capitalista quantificadora em que os índices e taxas são posicionados acima da qualidade em si. Em uma relação metonímica temos que:

Presença de alunos com dificuldade → Simplificação do conteúdo → Facilitação das avaliações → Aprovação automática.

Não podemos deixar de clarificar que as diferentes identidades dos professores aparecem no discurso dos alunos. Segundo eles, há aqueles que “ensinam bem” e aqueles que “não querem dar aula pro aluno”, que “não querem ser professores”.

O sentido constituído de *professor que não quer ser professor* é sério, distante, conteudista, apegado ao livro didático, lento, não explica o conteúdo, não tira dúvidas, não ajuda os alunos.

No que se refere aos *bons professores*, há recorrência de termos e construções, como “dinâmicos”, “bagunceiros”, “brincam”, “faz piada com o assunto” e “engraçados”. Contudo, o que se evidenciam como mais recorrência é a relação entre *professor bom / aula boa* com explicação do conteúdo e espaço para o diálogo como podemos observar nas formulações a seguir:

- XV. “Ela também lia e passava exercício, *mas ela explicava*. Entendeu? Então ela conseguia explicar tudinho, e o exercício ela ajudava o aluno. Tipo, ela ia de cadeira em cadeira, assim, *ela resolvia junto com a gente, né?*, as questões...”

- XVI. ...não ficam só no livro. Né? Eles pegam outros livros pra passar no quadro, assim, eles explicam melhor, *aprofundam* um pouco o que eles... o que eles têm de que explicar.
- XVII. Assim... quando ela tá escrevendo, ela vai... ela vai ali... aí eu pergunto assim: "professora, isso daqui, como é que é?" Aí ela, *ela me ensina, ela me explica*. Aí se eu não entendo, ela me explica de uma, de uma outra forma...aí é melhor de entender dessa forma.
- XVIII. Eles têm que dar opinião pra gente e a *gente dar opinião pra eles*...
- XIX. A gente... quando a gente não entende, a gente *conversa*. Eu, às vezes eu venho aqui na mesa do professor... a gente... eu discuto com ele assim, a gente, *a gente raciocina o assunto*...
- XX. Às vezes eles... eles tiram opinião, ele... os professores eles falam assim: "você têm alguma dúvida?" Eles *tiram opinião da gente*, quando a gente tem, eles tiram.
- XXI. *ele dá uma aula muito boa. Todo m... ninguém tem vergonha de perguntar pra... pra... pra esse professor*. E na maioria das aulas, ele con... ele... ele *fala* com a gente, ele *conversa*. E ele dá uma aula muito boa. E ele não fica só na... na... chega e passa atividade, passa isso. Dá uma aula. É diferente de você entrar na aula e... e fazer... pedir pros professo... pros alunos fazerem alguma coisa. Dar aula é você colocar seu coração na... na... nos alunos e colocar seu coração na aula.
- XXII. É uma aula boa, *que eu consigo aprender tudo* e que o professor me acompanha, e ele sabe q... quer tá ali comigo me ensinando, que eu vou aprender.
- XXIII. O que chama mais atenção, pra mim, é na... *na hora que o professor explica, que eu entendo o que ele tá explicando*... Aí, quando eu não entendo, eu pergunto, aí eu *tiro opinião com ele*... eu raciocino, às vezes, o que que ele tá falando...

Acima da diversão, aparenta estar a compreensão, o diálogo, a conversa, o auxílio. O sentido constituído no discurso dos alunos filia-se ao DP polêmico e à ideologia pós-moderna

de educação, já abordados neste trabalho. *Professores bons* no discurso dos discentes são aqueles que não ocultam o objeto, que desenvolvem, aprofundam e exemplificam o conteúdo; são também aqueles que não silenciam os alunos, que ouvem suas opiniões e dúvidas, que os acompanham.

## CONCLUSÃO

No primeiro capítulo deste trabalho, buscamos mostrar o trajeto dos conceitos de sujeito. Fomos do teocêntrico ao digital. Desse último, apontamos, no segundo capítulo, algumas características concernentes à educação seguidas de sugestões que os professores podem tomar para si na busca de aproximar mais seus alunos da escola. Como já explicamos, nossa intenção não foi propor receitas, mas ideias que podem ser adaptadas ao perfil dos professores e dos alunos.

Relacionamos também as contribuições de Orlandi e Freire com as características dos sujeitos pós-modernos/digitais e com as características da educação requerida pela sociedade contemporânea.

Por mais que o Brasil já seja uma estrela na Galáxia da Internet, ele está em transição para uma sociedade em rede e ainda não tem aspectos digitais enraizados em seus PPPs. A inclusão de TICs na educação está em processo e ainda aparenta ser secundária quando em relação com o letramento e o numeramento.

Nosso principal objetivo na realização deste trabalho era evidenciar como o sentido de *educação escolar* se constitui nos discursos da escola, dos professores e dos alunos. Todas as análises apreendidas ratificaram o caráter heterogêneo e contraditório dos sujeitos, de seus discursos e de suas identificações.

Podemos concluir, com base na análise do discurso da escola e da sua voz materializada no discurso dos professores e dos alunos, que a educação escolar brasileira está caminhando para a digitalização, para a educação progressista com DP polêmico; está voltando sua atenção para a qualidade.

No entanto, a qualidade da educação não se constitui como fim e sim como meio para a melhoria dos índices educacionais, como o Ideb. Conclui-se que o Brasil não está respeitando o objetivo desse índice, que é medir a qualidade do aprendizado nacional e, com base nos dados, estabelecer metas para a melhoria do ensino. O que deveria ocorrer é a melhoria real da qualidade de educação e o mensuramento dela por meio do índice educacional para, em um processo contínuo e formativo, fortalecer o que for necessário. O que acontece, e dizemos isso com base nas nossas análises, é a facilitação da aprovação para aumento ilusório da média no índice.

Além disso, há a universalização do atendimento escolar que, por falta de infraestrutura, aparenta causar uma superlotação das salas de aulas. A união de superlotação com facilitação

do fluxo escolar pode ser benéfica à meta de melhoria dos índices, visto que mais alunos podem ser aprovados.

No discurso da escola, evidenciamos o discurso dialógico e o DP polêmico quando incentiva a participação da sociedade na reconstrução da educação, na construção de metas. Contudo, no discurso dos professores, foi possível evidenciar o DP autoritário da escola, uma constituição hierárquica do sistema escolar. Não há reversibilidade de papéis. O sistema não põe, ele impõe direta ou indiretamente.

Foi recorrente no discurso dos professores, a prática voltada ao aumento do índice. Contudo, foi possível evidenciar a não identificação deles com essa prática, a não identificação deles com o discurso neoliberal, mundialista da escola.

Temos, portanto, que a escola é constituída de diferentes processos de identificação. Já se filia à ideologia pós-moderna em diversos aspectos, mas seu desenvolvimento pode estar sendo prejudicado devido a sua concomitante filiação ao discurso mundialista/quantitativo.

Vale mencionar que a escola está decidindo seu caminho com base nas contingências históricas, propondo inclusão digital, uso pedagógico de TICs, avaliação formativa, atividades extra-curriculares e contextualização dos conteúdos. Contudo, esse caminho aparenta tornar-se um descaminho devido à sobreposição da melhoria de índices à melhoria da educação.

A ruptura com a ideologia moderna é mais recorrente no discurso dos professores. Partindo da análise, podemos concluir que os professores caracterizam-se como sujeitos conectivos e heterogêneos. Na mesma formação social, evidenciamos diferentes posições, FDs e discursos atravessados.

Dentre os professores, ainda há aqueles filiados ao DP autoritário, ao discurso conteudista e cartesiano. No entanto, houve maior recorrência do polêmico, o que nos leva à conclusão que esse tipo de DP está mais disseminado e fortalecido na educação brasileira.

Ainda há alunos desestimulados, passivos, dispersos, irresponsáveis? Sim. Ainda há professores conteudistas, silenciadores das vozes dos alunos? Sim. Lipovetsky (2004) nos aclara o caráter paradoxal da hipermodernidade. Tanto professores quanto alunos podem decidir o que fazer com a autonomia herdada. Podem fazer jus à ela ou corrompê-la. Podem usá-la com responsabilidade ou não. Não podemos, não temos o direito de julgar um ou outro, pois não há como ignorar o assujeitamento a ideologias e os diversos fatores externos que podem influenciar suas práticas. Mas podemos dizer, com base nas análises, que esse grupo não é mais o predominante nas nossas escolas.

A reversibilidade de papéis aparenta estar mais frequente, conforme os resultados das nossas análises. Tanto professores quanto alunos estão mais ativos no processo de

construção de conhecimento, por meio dos atos de instigar, perguntar, responder, escutar, dialogar. Como pontuado na análise do discurso dos professores, foi alta a recorrência de MTs, como “contextualizar”, “professor aberto”, “diálogo”, “troca de ideias”, “adaptação”, “formação continuada”, “recursos tecnológicos”, “uso de TICs a favor da educação”, “tem que estar atualizado”, “adaptação de material didático”, “aula produtiva”, “instigar”, “dinâmicas”, “dinamizar”, “democracia” e “debate”.

O ponto de ruptura com o DP autoritário e com o discurso conteudista apresentou-se na análise como a aquisição de novos conhecimentos por meio de leitura, compartilhamento de experiências entre pares, pós-graduação, vídeos online e avaliação docente. Dessarte, temos professores *átomos* reunindo-se e formando redes online e offline de relações interpessoais. Nelas, seus processos de identificação foram facilitados, rupturas puderam ocorrer, e eles perceberam a própria incompletude e apreenderam novas formas, novas ideias, novos discursos, novas identidades. Por conseguinte, é possível dizer que a maioria dos professores não mais se filia à ideologia moderna e ao DP autoritário.

A partir dos resultados da análise do discurso dos alunos, podemos concluir que a reversibilidade de papéis é o que eles mais prezam. Espera-se que alunos da sociedade contemporânea priorize o uso de TICs nas escolas para poder aproximar-se dela. No entanto, evidencia-se em seu discurso uma maior recorrência da constituição do sentido de *boa educação escolar* como espaço aberto ao diálogo, à curiosidade e à dúvida.

A escola é para eles o melhor lugar para estudar e aprender devido à possibilidade de tirar dúvidas e de dialogar com o professor. Contudo, evidencia-se em seu discurso que o sentido de *educação escolar* é constituído como falha, fraca, precária e desigual, e do *conteúdo* como superficial. Essa evidência está relacionada à simplificação do conteúdo e das avaliações devido à heterogeneidade da turma e, possivelmente, à facilitação do fluxo escolar para melhoria da média nos índices.

Para preencher as lacunas que dizem ter a educação escolar, eles precisam fazer cursos preparatórios e estudar por meio da internet. Vale ressaltar que nossos alunos estão a caminho, mas ainda não são cidadãos digitais. Vimos na análise que as TICs poderiam ser mais pedagógicas se eles soubessem usá-las com esse propósito. Por isso, propomos a inclusão da cidadania digital como tema a ser trabalhado na escola.

Vimos também que os alunos relacionam TICs à educação principalmente quando elas são usadas dentro da escola e que elas fazem diferença no processo de ensino-aprendizagem. Vídeos e plataformas online foram mencionados por eles como facilitadores da aprendizagem, da construção de conhecimento, da avaliação e como forma de minimizar possíveis dificuldades

com a heterogeneidade da turma. Recorreram MTs, como “faz diferença”, “muito boa”, “muito melhor”, “prática”, “pra praticar” e “aprende melhor”.

Interessa-nos enfatizar que não é o uso *per se* de TICs que os alunos prezam, mas o uso significativo delas. Em outras palavras, levar o Datashow para fazer o que se faz no quadro não traz contribuições, mas sim levá-lo para apresentação de vídeos, imagens, jogos offline e online, para promover as características dos nossos alunos digitais.

Uma de nossas perguntas era se os alunos realmente veem a escola como analógica e afastada de seus mundos. Podemos afirmar que ela não é vista como puramente analógica, mas ainda não é digital. Isso porque os alunos têm acesso a TICs nela, mas esse acesso é pontual. É evidenciado no discurso dos alunos o desejo de as TICs se tornarem mais presentes e passarem a ser um contínuo na educação.

Concluimos, portanto, que o desenvolvimento qualitativo da nossa educação pode ter a preocupação com médias em índices como fator de atraso, mas ela está se desenvolvendo, está em processo de desidentificação com a ideologia moderna. Nossos professores e alunos identificam-se, em sua maioria, com o DP polêmico e com a ideologia pós-moderna.

A realização deste trabalho contribuiu profundamente para o meu crescimento pessoal e profissional, pois percebi que ainda há muito o que se fazer na nossa educação, mas muito já foi e está sendo feito. Pude romper por completo com a ideia generalizadora de estagnação ou retrocesso da educação quando a vi por dentro, a partir dos olhos dos professores e dos alunos.

Diversas curiosidades foram sanadas e diversas surgiram. Há e sempre haverá muito a pesquisar e conhecer. Propomos estudos quanto às características dos sujeitos digitais brasileiros e quanto às formas de o acesso de todos nossos alunos às TICs tornar-se política pública no Brasil.

Clarificamos no decorrer do trabalho que não tínhamos a intenção de exaurir o assunto. Mesmo se tivéssemos, não seria possível devido às vicissitudes da nossa sociedade, dos sujeitos, da educação. Sem propor receitas prontas e fixas, buscamos ir além da teoria e trazer sugestões aos professores. Propomos atividades e estratégias para alcançar e/ou envolver os alunos. Buscamos trazer o *que* e o *como*.

Nossa intenção é não apenas fomentar discussões mas também mostrar caminhos possíveis nessa estrada chamada educação.



## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Notas para uma investigação). Paris: Editions Sociales, 1976. In: ZIZEK, Slavoj (org.). **Uma Mapa da Ideologia**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142.

BARAN, Paul. **On Distributed Communication Networks**. Santa Monica: RAND Corporation, 1962. Disponível em: <<http://www.rand.org/pubs/papers/P2626.html>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRAGA, Moema M. da S.; VITORINO, Inês. O papel da *LAN house* em contextos periféricos. **Revista Estudos da Comunicação**, Curitiba, v. 12, n. 27, p. 47-55, jan./abr. 2011. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/comunicacao?dd1=5714&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.032, de 28 de abril de 1995**. Dispõe sobre o valor do salário mínimo, altera dispositivos das Leis nº 8.212 e nº 8.213, ambas de 24 de julho de 1991, e dá outras providências. Brasília: 1995. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9032.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9032.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**. Brasília, DF, 1996. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Inclusão de Ciências no Saeb**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 36 p.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet negócios e a sociedade. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

\_\_\_\_\_. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In \_\_\_\_\_.; CARDOSO, Gustavo (orgs). **A Sociedade em Rede**: do conhecimento à ação política. Portugal: Imprensa Nacional–

Casa da Moeda, 2006. p. 17-30. Disponível online em: <<http://biblio.ual.pt/Downloads/REDE.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Redes de indignação e esperança:** movimentos sociais na era da internet. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHARLES, Sébastien. O individualismo paradoxal: introdução ao pensamento de Gilles Lipovetsky. In: LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos.** Tradução Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004. p. 10-48.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

COLIS, Betty. e-learning e o transformar da educação na Economia do Conhecimento. In CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (orgs). **A Sociedade em Rede:** do conhecimento à ação política. Portugal: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2006. p. 197-203. Disponível online em: <<http://biblio.ual.pt/Downloads/REDE.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso:** reflexões introdutórias (Edição revista e ampliada). 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Linguagem, Ideologia e Psicanálise. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, n. 1, 2005, p. 69-75. Disponível em: <<http://www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/view/10/16>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos (I) (1900). In: FREUD, Sigmund. **Edição standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 2009, v. IV.

\_\_\_\_\_. O método psicanalítico de Freud (1904 [1903]). In: FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2009. v. VII. p. 231-238.

G1. **Hora em lan house em favela e periferia varia de R\$1 a R\$2**. São Paulo, set. 2007. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL138999-5598,00.html>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

GABRIEL, Martha. **Educ@r: a (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, vol. 35, n.3, pp. 20-29, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

INEP. **Educação Básica**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em 24 mar. 2016.

KANTROWITZ, Barbara. Computador chega nas casas para ficar. **O Estado de S. Paulo**. Edição Nacional. São Paulo, 12 dez. 1994. Folha Informação, p. 22. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19941212-36944-nac-0058-inf-g22-not/busca/computador>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

KATZ, Claudio. El Enredo de las Redes. Un Análisis Crítico de M. Castells. **Voces y Culturas**, Barcelona, n. 14, 1998. Disponível em: <<http://katz.lahaine.org/?cat=6&paged=2>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução Ines Oseki-Depre. São Paulo: Perspectiva, 2008.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1993.

\_\_\_\_\_. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. Tradução Juremir Machado da Silva. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 9, dez. 1998. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3009/2287>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. 3. ed. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MANAUS. Lei nº 2.000, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Ano XVI, Ed. 3674. Manaus, AM, 24 jun. 2015. Disponível em: <<http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2015/junho/DOM%203674%2024.06.2015%20CAD%201.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso (capítulo revisto e ampliado). In: Fernanda Mussalim; Anna Christina Bentes. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras** (edição revista e ampliada). 9. ed. São Paulo: Cortez editora, 2012, v. 2, p. 112-161.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PEARSON. **Education and Skills for life**. Inglaterra, 2014. Disponível em: <<http://thelearningcurve.pearson.com/2014-report-summary/>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

PÊCHEUX, M. Análise de discurso: três épocas. In: GADET, F; HAK, T (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Unicamp, 1990.

\_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni P. Orlandi et al. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014. [1988].

\_\_\_\_\_. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução Eni P. Orlandi. 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015a.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória.** Tradução José Horta Nunes. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015b, p. 43-51.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon.** MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Brain Gain:** Technology and the Quest for Digital Wisdom. Nova York: Macmillan, 2012.

REILLY, P. Understanding and Teaching Generation Y. **English Teaching Forum**, n 1, p. 2-11, 2012. Disponível em: <[http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/50\\_1\\_3\\_reilly.pdf](http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/50_1_3_reilly.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2013.

RIBBLE, M. **Raising a digital child:** a digital citizenship handbook for parents. Washington: ISTE, 2009.

ROSEN, Larry. **Dr. Larry Rosen Interviewed:** Educating Distracted Students. Website. Mar. 2012. Disponível em: <<http://drlarryrosen.com/media/sound-bites/>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHWEICKARDT, Kátia H. **Band Cidade Entrevista Kátia Seweickardt.** [abr. 2015]. Entrevistador(a): Rosimara Silva - Band Cidade. Manaus: Band Amazonas, 2015a. Disponível em: <[https://youtu.be/t6VuF-8fxV8?list=PLSz6KaIagpqqi-cdS7q0i\\_0H26COvBxV4](https://youtu.be/t6VuF-8fxV8?list=PLSz6KaIagpqqi-cdS7q0i_0H26COvBxV4)>. Acesso em: 21 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Kátia Schweickardt toma posse na Semed e deve focar em aumentar Ideb.** [mar. 2015]. Entrevistador: Band Cidade. Manaus: Band Amazonas, 2015b. Disponível em: <[https://youtu.be/m8W7DBV5FMg?list=PLSz6KaIagpqqi-cdS7q0i\\_0H26COvBxV4](https://youtu.be/m8W7DBV5FMg?list=PLSz6KaIagpqqi-cdS7q0i_0H26COvBxV4)>. Acesso em: 21 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Perspectiva da Educação para 2016**. [dez. 2015]. Manaus: Portal A Crítica, 2015c. Disponível em: <[https://youtu.be/g5w16doOTd0?list=PLSz6KaIagpqqi-cdS7q0i\\_0H26COvBxV4](https://youtu.be/g5w16doOTd0?list=PLSz6KaIagpqqi-cdS7q0i_0H26COvBxV4)>. Acesso em: 21 mar. 2016.

SEMED. **Escolas, CMEIS e Creches**. Website. Manaus. Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/escolas-cmeis-e-creches/>>. Acesso em: 25 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Nossa história**. Website. Manaus. Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/nossa-historia/>>. Acesso em: 25 set. 2014.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **Conhecendo Análise de Discurso** – Linguagem, Sociedade e Ideologia. Manaus: Editora Valer, 2006.

\_\_\_\_\_. **As redes sociais e a liquidez na Sociedade 140 bytes**: sob os olhos da Coruja de Minerva. 2009. Disponível em: <http://docplayer.com.br/8197292-As-redes-sociais-e-a-liquidez-na-sociedade-140-bytes-sob-os-olhos-da-coruja-de-minerva.html>. Acesso em: 10 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Para quem é o Discurso Pedagógico**. 2013. Disponível online em <<http://www.sergiofreire.com.br/DP.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso**: procedimentos metodológicos. Manaus: Instituto Census, 2014.

TAPSCOTT, Don. **Grown up digital**: how the Net Generation is changing your world. New York: Mc Graw Hill, 2009.

VEEN, Wim & VRAKKING, Ben. **Homo zappiens**: educando na era digital. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Roteiro Semiestruturado para entrevistas com alunos

- a) Você sente que aprende mais na escola ou fora dela, por exemplo, na Internet?
- b) O que é ser aluno na sua visão?
- c) O que você pensa sobre a educação escolar?
- d) O que você acha das aulas na sua escola?
- e) Você costuma fazer perguntas ou comentário nas aulas? Por quê?
- f) Qual sua matéria favorita? Por quê?
- g) Você tem um professor favorito? Fala sobre a aula dele.

### APÊNDICE B - Roteiro Semiestruturado para entrevistas com professores

- a) Há quanto tempo você atua como professor(a)?
- b) O que é ser professor para você?
- c) Como você descreveria essa experiência?
- d) Quais são as principais características da sua didática?
- e) Com que frequência seus alunos fazem perguntas ou comentários nas aulas?
- f) Você percebe alguma diferença entre a educação brasileira hoje e a da época em que você era aluno(a)?
- g) Quais outras mudanças você percebeu?

ANEXOS

ANEXO A - "Computador chega às casas para ficar"

G22 - O ESTADO DE S. PAULO

SEGUNDA-FEIRA, 12 DE DEZEMBRO DE 1994

Computador chega nas casas para ficar

Poucos acreditavam que os sistemas de processamento, desenvolvidos por matemáticos, poderiam ter, no futuro, aplicações domésticas e tecnologia de operação tão simplificada

BARBARA KANTROWITZ

Ele é sua volta, na cozinha. Muito provavelmente ela está cheia de computadores. Não que adquira a comida em um microsuper e um computador grande no canto que faz gelo e cozinha os alimentos para evitar a proliferação de bactérias. Naturalmente, nenhuma dessas máquinas é chamada de computador. Seus nomes correspondem às respectivas funções: cafeteira programável, forno microondas, refrigerador, máquina de lavar roupa. Mas se foram fabricados na última década, mais ou menos, talvez usen a mesma capacidade usada por aquela caixa com uma tela na parte mais alta, que fica sobre a sua mesa de trabalho.

os eletrodomésticos existentes no lar, o computador pessoal é, potencialmente, o mais útil e versátil. Mas ele tem um pequeno problema de identidade. Só agora os especialistas em promoção de vendas começam a imaginar meios de vender computadores aos laicos. Eles enfatizam as coisas maravilhosas que as máquinas podem fazer: enviar e receber correspondência eletrônica, habilitar bancos de dados do mundo inteiro, ampliar os horizontes intelectuais por meio do aprendizado a longa distância, entreter o usuário e dar-lhe as ferramentas para criar suas obras-primas de arte visual ou de redação na tela.

De certa forma, foi por um acaso da história que o computador recebeu esse nome. A máquina foi desenvolvida por matemáticos e, naturalmente, eles a projetaram para fazer

o que precisamos: computar. Geralmente atribui-se a paternidade do computador moderno a um matemático inglês, Charles Babbage. Na verdade, ele não esperava que a máquina projetada em meados do século XIX fizesse qualquer coisa mais do que cuspir colunas de números — esse parecia ser o objetivo bastante ambicioso, na época — e, por isso, deu-lhe o nome de acordo com a sua função, Babbage deu à sua maior criação o nome de Motor Analítico. Obviamente ele não contava com um departamento de marketing para sugerir um nome mais impressionante, como Aptiva ou Presente — que não são nomes de carros esportivos, como se poderia inferir, e sim de computadores da IBM e da Compaq.

Inúmeras pessoas ficaram intrigadas com a ideia de que uma máquina pudesse assumir uma das funções do cérebro. Principalmente a tarefa entediante de processar grandes quantidades de dados numéricos.

Na época, muitos analistas da indústria de computadores acreditavam que faltavam apenas minutos para um computador que houvesse um computador em cada cozinha. Mas não foi bem assim. Em parte, por causa de uma falta de marketing. Os computadores domésticos eram descritos como uma forma altamente tecnológica de manter arquivos de cartões com receitas, de fazer o balanço do talão de cheques e controlar colções de discos. Os consumidores não compravam esse produto. Para que gastar milhares de dólares em uma máquina que executava tarefas tão simples? (continua na página 24)



Altair 8800: o primeiro computador pessoal

MOTOR ANALÍTICO FOI PRIMEIRO NOME DA MÁQUINA

Quando a indústria de computadores realmente começou a crescer, após a II Guerra Mundial, as máquinas eram enormes e exigiam grande habilidade técnica na sua operação. Durante a maior parte das décadas de 50 e 60, só alguns visionários previam o dia em que as pessoas comuns usariam computadores para executar uma ampla série de tarefas.

Mas em meados da década de 70 o sonho de fazer o computador funcionar sobre uma mesa de trabalho estava próximo de virar realidade. A essa altura, os computadores se tornavam cada vez menores, em virtude de uma série de inovações. Um grupo pequeno, mas muito dedicado, estava fazendo experiências com a nova tecnologia por conta própria. Dois dos mais famosos são Steve Wozniak e Steve Jobs, fundadores da companhia que se tornou conhecida como Apple Computer. Em 1977 eles começaram a vender seu primeiro computador real, o Apple II, que fabricavam na garagem de Job.

Wozniak e Job compreenderam a importância de tornar os computadores ínteis e acessíveis às pessoas comuns. Sua maior criação, o Macintosh, lançado no mercado em 1984, conquistou milhões de pessoas que até então acreditavam que os computadores eram coisas para digitar.

O sistema operacional dominante na época, DOS, forçava os usuários ao aprendizado de textos técnicos às vezes obscuros. Mas a tela Macintosh foi projetada para ser intuitiva, tão fácil de usar a ponto de dispensar a leitura do manual. Ela é apresentada como se fosse uma mesa de trabalho, com arquivos para guardar informações e lista de lixo para jogar fora as informações que se tornaram dispensáveis. Os usuários se movimentam na tela com auxílio do mouse, apertando teclas quando querem ativar alguma função.

Essa interface gráfica, do tipo apontar e clicar, padronizou-se com o tempo, mas, há uma década, era revolucionária.

Na época do lançamento do Macintosh, muitos analistas da indústria de computadores acreditavam que faltavam apenas minutos para um computador que houvesse um computador em cada cozinha. Mas não foi bem assim. Em parte, por causa de uma falta de marketing. Os computadores domésticos eram descritos como uma forma altamente tecnológica de manter arquivos de cartões com receitas, de fazer o balanço do talão de cheques e controlar colções de discos. Os consumidores não compravam esse produto. Para que gastar milhares de dólares em uma máquina que executava tarefas tão simples? (continua na página 24)

MACINTOSH MUDOU TUDO NO JEITO DOS MICROS

Advertisement for 'Internet de A a Z' seminar. It includes the date '16 DE DEZEMBRO DE 1994' at 'MAKSOUF PLAZA São Paulo - SP'. The text describes the seminar as a revolution in academic and commercial communication, accessible to universities and research centers. It mentions that 40 million users use 2.5 million bases of data. Contact information: LIGUE: (011) 284 1599, FAX: (011) 287 04 72. Logos for RNT, Apoc, Infonet, and Sun are also present.

Large advertisement for 'Os micros que estão tomando o poder pela força.' It features a central image of a computer monitor displaying the word 'FORÇA'. The text discusses the power of microcomputers and includes a section titled 'INFORMÁTICA EXAME' with a list of questions and answers about computer hardware and software.

Marketing quer popularizar os PCs

Campanhas de publicidade investem nas tradicionais fantasias de status

Hoje quase ninguém tem dúvidas quanto ao potencial do computador pessoal. Se se deve, em parte, ao fato de muitos de nós termos usado PCs no nosso local de trabalho, e sabemos que eles são ferramentas poderosas. Mas a ideia de comprar um PC ainda pode intimidar grande número de pessoas comuns que fazem isso pela primeira vez. Com toda essa conversa sobre RAM, ROM, CPUs e MBs, os computadores muitas vezes são considerados máquinas que só as pessoas com conhecimentos de tecnologia poderiam apreciar.

Até recentemente, a maioria dos computadores (exceto o Macintosh) era dirigida a dois grupos principais de usuários: funcionários de escritórios de vários tipos e fanáticos por tecnologia que adoravam principalmente batalhar com as idiossincrasias de suas máquinas. Mas imaginem como seria se o computador fosse uma criação de especialistas em marketing, que estivessem tentando vender o produto. Em primeiro lugar eles teriam definido a necessidade do produto. Assim como a pasta dental lançada mais recentemente promete hálito mais agradável, a nova máquina poderia prometer tornar o usuário muito mais criativo.

Em seguida, as agências de publicidade encontraram meios de convencer os consumidores de que o produto faria sua vida mais completa. Ou de que o computador é essencial como o desodorante ou a escovação dos dentes. Os computadores podem ter cores interessantes, para que o consumidor pudesse escolher de acordo com sua preferência em publicidade, estão animados, e pode de leopardo para os que gostam de seguir a moda. Além disso, comprar um computador não deveria ser mais complicado do que comprar um microondas.

É esse o enfoque que os fabricantes estão começando a adotar, à medida que se conscientizam de que poderiam ganhar muito dinheiro vendendo computadores a todas as pessoas. Os modelos mais recentes estão sendo distribuídos mais como eletrodomésticos, e suas características são mais práticas.



Popular Electronics: kit na caixa

Em vez de anunciar chips mais velozes ou unidades de disco maiores, os fabricantes fazem propaganda de sua capacidade de mandar e receber material por fax, de funcionar como máquinas de respostas, de fazer download de programas de TV, de animações incluem cenas entrecortadas, com imagens de máquinas resplandecentes na sala de estar, e toda a família, desde a avó até a adorável criança em idade de jardim da infância, enviando mensagem por fax. A mensagem é clara: "não tenha medo".

O aumento da demanda é evidente. Depois de meses de intensa campanha publicitária, ninguém quer ser o último morador do seu quarteirão a entrar na tão alardeada Infohabitação (taka, supervia da informação, ou ciberspaco). Em geral, esses termos designam rivos de computadores que fazem intercâmbio de informações.

De acordo com pesquisas recentes, os consumidores estão ansiosos por investir seu dinheiro adquirindo a máquina mais veloz e mais versátil — embora não saibam bem o que é isso. Só no decorrer do último ano, centenas de milhares de pessoas tomaram-se assinantes dos grandes serviços comerciais online, como o America Online, CompuServe e Prodigy. Pais ansiosos começam a sentir que seus filhos devem sentar-se diante do teclado de um computador assim que se tornarem capazes de se sentar sozinho — caso contrário, não terão

chances de ingressar na Escola de Medicina de Harvard. Um consultor especializado em computadores disse em tom de brincadeira, recentemente, que essa máquina se converterá no extrato da atenção geral nas festas. "Tornou-se até mais popular do que os médicos", enfatizou o especialista.

Inúmeras pessoas querem ter computador. Mas será que todos precisam dele? Não, naturalmente. Ninguém precisa mais de um computador do que de um aparelho de TV, de uma máquina de lavar louça ou de qualquer outro eletrodoméstico do tipo dos que dominam a nossa vida. Apesar de toda a propaganda, ainda não chegamos ao ponto de o computador ser essencial como o telefone, por exemplo. Mas estamos chegando lá. Eis alguns exemplos.

Correio eletrônico: no último ano, começaram a aparecer estranhas séries de letras em milhões de cartões comerciais, alusão dos tradicionais números de telefone. São endereços de correio eletrônico, e comumente dizem algo assim: "Jane Doe@office.com". Isso significa que Jane tem acesso a um computador ligado à rede internacional de computadores Internet. Jane pode enviar e receber mensagens eletrônicas do mundo inteiro, simplesmente pressionando algumas teclas. A experiência pode ser inebriante até para os neófitos.

É fácil aprender a usar o correio eletrônico. Não é mais difícil do que fazer uma ligação telefônica de longa distância. E esse processo pode ser muito mais eficiente. No caso do telefonema, sempre se corre o risco de chamar alguém em uma hora inoportuna, ou o que é pior, de falar ao telefone com a secretária eletrônica. Com o correio eletrônico, o remetente e o destinatário podem trocar mensagens de acordo com a sua conveniência. Em muitos casos, esse processo é melhor do que mandar cartas pelo correio comum (chamado de snail mail — correio lesma — no ciberspaco). O correio eletrônico não substitui o telefone ou o correio comum, mas é um auxiliar precioso. Quando se começa a trabalhar, torna-se difícil abandonar esse hábito.

USUÁRIOS COMEÇAM A PERDER O MEDO