

## **EIXO 2 – Políticas de educação básica e de formação e gestão escolar**

### **DISCURSO DOCENTE SOBRE A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO COTIDIANO ESCOLAR: PROFESSORES TECENDO SENTIDOS EM TEMPOS DE CIBERCULTURA**

**Natália Jimena da Silva Aguiar**

**Universidade Federal de Pernambuco/CAA**

**[natalia.jimena@gmail.com](mailto:natalia.jimena@gmail.com)**

**Anna Rita Sartore**

**Universidade Federal de Pernambuco/CAA**

**[ar.sartore@uol.com.br](mailto:ar.sartore@uol.com.br)**

**Apoio: CAPES**

**Resumo:** O presente estudo situa-se no âmbito da problemática contemporânea a respeito da inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC no cotidiano escolar, tendo por base a teoria da Análise do Discurso, na perspectiva pêcheutiana, na qual o discurso não é esquema de comunicação, mas, efetivamente uma prática de linguagem, a escuta dos professores de escolas municipais de Caruaru, mediante as entrevistas realizadas, nos permitiu apreender os sentidos que são evocados em relação à inserção das TIC no cotidiano escolar.

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

## INTRODUÇÃO

O presente estudo é decorrente dos resultados preliminares de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, que se situa no âmbito da problemática contemporânea a respeito da inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC no cotidiano escolar. A pesquisa propõe-se a investigar os sentidos que emergem dos discursos dos professores que atuam no ensino fundamental, sobre a inserção das TDIC no cotidiano escolar.

Em diferentes períodos históricos, a criação de tecnologias proporcionou mudanças importantes no modo de viver humano, como a descoberta da roda, influenciando não só o deslocamento, mas atingindo a produção e mesmo a organização social da época (KENSKI, 2003). Atualmente, permeando maciçamente o nosso dia-a-dia, estão todas aquelas tecnologias que se referem à informação e à comunicação digital. A atual experiência da sociedade contemporânea recebe diversas definições como “Sociedade da Informação”, “Sociedade do Conhecimento”, “Pós-Modernidade” (ABRANCHES, 2003, p. 3), como também, definições de uma nova cultura, a cibercultura ou cultura digital (LEVY, 1999; LEMOS, 2005).

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

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

As TDIC têm penetrado no espaço escolar da rede particular de ensino por intermédio dos alunos com seus celulares de última geração, computadores portáteis e *tablets* diversos. Também se intensifica a entrada desses recursos na escola pública, pois, em decorrência de programas federais que seguem novas orientações de políticas públicas, equipamentos estão sendo disponibilizados para essas redes de ensino. Há tempos já se disponibilizam

computadores por meio do ProInfo<sup>1</sup>; agora, aparentemente, não haverá mais tanta possibilidade de escolha, visto que, segundo o discurso corrente os alunos passarão gradativamente a contar com *tablets*<sup>2</sup> e as escolas, com lousas digitais<sup>3</sup> e *tablets*.

Essas iniciativas de democratização do acesso às tecnologias digitais são válidas, pois evitam a exclusão digital, mas não basta ter acesso a elas: é preciso aprender-se a interagir com elas a fim de não reproduzir os velhos modos de recepção inerte das mídias clássicas, como o espectador diante da TV analógica. Torna-se fundamental que os cidadãos tenham condições de participar e interagir, utilizando o máximo de potencialidade que a rede proporciona (SILVA, 2009).

Neste contexto, quando ações e conceitos da cultura são alterados de forma tão maciça, como tem acontecido em decorrência do advento da Internet, os sentidos que atribuímos àquilo que nos cerca não seguem incólumes. Novas demandas sociais acabam por desencadear a produção de novos sentidos nos sujeitos e foi partindo desse pressuposto que se fundou este trabalho. Ele se ocupou de investigar os sentidos do discurso do professor relativos à validade da inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (de ora em diante TIC<sup>4</sup>) no cotidiano da escola pública.

Tem-se em mente que investigar como os professores significam a inserção das tecnologias digitais no dia-a-dia da escola irá contribuir para o sucesso desse processo de inserção das tecnologias digitais no dia-a-dia da escola e tendo isso em vista, delineamos o objetivo geral de nossa pesquisa.

Como nosso objetivo é investigar a produção de sentidos, buscamos uma perspectiva discursiva a partir dos postulados teórico-metodológicos da Análise de Discurso da matriz francesa, constituída pelo pensamento fundador de Pêcheux (1988) e em articulação com Lacan (1998) e Orlandi (2010). Trazemos também como pressupostos teóricos, o discurso docente, quando dialogamos com Nóvoa (1999) e Tardif (2002) e à emergência da

---

<sup>1</sup>Programa educacional que visa promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=244&Itemid=462&msg=1](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=462&msg=1). Acesso em dezembro 2011

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

<sup>3</sup>Estadão. Governo de SP promete lousas digitais em todas as escolas da rede estadual. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,governo-de-sp-promete-lousas-digitais-em-todas-as-escolas-da-rede-estadual,835935.0.htm>. Acesso em novembro de 2012.

<sup>4</sup> TIC é a sigla utilizada pela Comissão de Gestão da Internet (CGI.br).

Cibercultura, com suas demandas e efeitos, valemo-nos, dentre outros, dos seguintes teóricos: Levy (1998, 1999), Castells (1999), Coll e Monereo (2010) e Kenski (2003, 2007, 2012).

O corpus inicialmente se constituiu de oito entrevistas semiestruturadas com professores de língua portuguesa de escolas do município de Caruaru que participam do PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Ressaltamos que o corpus na análise do discurso se constitui ao longo do processo de análise, sendo mais bem estabelecido a partir de recortes discursivos que sigam critérios que decorrem de princípios teóricos da análise do discurso, como também dos objetivos da análise, que permitam chegar a compreensão desejada (ORLANDI, 2010). Sobre estes recortes, temos que a AD considera que todo discurso se estabelece sobre um discurso anterior, portanto não existe discurso fechado, mas um processo discursivo, e assim podemos recortar e analisar estados diferentes de um mesmo discurso. Não há preocupação em trabalhar todas as sequências discursivas, já que a análise do discurso não visa uma exaustividade horizontal, de completude (ORLANDI, 2010).

Para alcançar nosso objetivo de pesquisa, demarcamos os seguintes objetivos específicos: a) identificar aquilo que se reafirma na fala dos professores, formando padrões discursivos que se destaquem nos argumentos favoráveis e desfavoráveis à inserção de tecnologias no ensino; b) reconhecer, para isolar e analisar, a emergência de marcas de resistência que se repetem como estereótipo nos padrões discursivos.

Em nossa pesquisa buscamos desfazer a ilusão da transparência da linguagem e da autoria, expondo os mecanismos de produção de sentido. Para isso foram utilizados dispositivos analíticos da análise discursiva como as condições de produção, o dito e o não dito; o equívoco e a falha da linguagem.

Neste artigo nos propomos, a fazer uma breve reflexão dos referenciais teóricos adotados e apresentar algumas considerações preliminares dos resultados da pesquisa em andamento.

## UMA ANÁLISE DISCURSIVA

O presente estudo se apoia numa perspectiva de linguagem que recusa as concepções que a reduzem a um instrumento de comunicação. A linguagem é entendida como ação, transformação, como um trabalho simbólico em “que tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade etc” (ORLANDI, 1999:17).

Assim, tomamos como base a teoria da Análise do Discurso - AD, na perspectiva pècheutiana. Essa perspectiva tem como quadro epistemológico fundador três regiões do conhecimento científico: o Materialismo Histórico – a teoria acerca das formações sociais, incluída aí a teoria da ideologia; a Linguística, enquanto teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; e a Teoria do Discurso, que aborda a determinação histórica dos processos semânticos. Essas três regiões do conhecimento são atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica (PECHEUX, 1997). Salientamos que em nossa análise, buscamos referência a chamada terceira fase pècheutiana, período em que ocorre uma produção teórica com uma maior aproximação com a psicanálise lacaniana (MALDIDIER, 2011). Neste sentido, a compreensão lacaniana de o inconsciente ser estruturado como linguagem e seus desdobramentos proporcionou à análise do discurso importantes contribuições para um entendimento mais completo do discurso, incluindo as vicissitudes de um sujeito desejante e a importância do simbólico na constituição do sujeito humano.

A AD parte do pressuposto de que o homem diante de qualquer objeto simbólico busca uma interpretação. Essa necessidade de saber “o que isto quer dizer” nos leva a achar que o sentido já está dado, que é uma evidência e já está naturalizada no objeto. Este mecanismo de naturalização é elaborado pelas instâncias da ideologia e do inconsciente que interpela o indivíduo enquanto sujeito. São produzidas evidências, criando uma relação imaginária do homem com as suas condições materiais de existência e tudo o que é dito, só é dito a partir do que a ideologia e o inconsciente lhe permitem dizer existindo uma tensão constante entre o dito e o não-dito. Dessa forma a AD busca compreender a língua fazendo sentido na sua relação com a história, com a ideologia e com o inconsciente. A memória discursiva neste processo é fundamental, vai implicar em processos de repetição, como também no surgimento do novo como uma possibilidade de articulação discursiva (ORLANDI, 2010).

Conforme já assinalamos anteriormente, para uma compreensão do processo discursivo, desfazendo a ilusão da transparência da linguagem e da autoria, utilizamos dispositivos analíticos da análise discursiva importantes, que merecem ser discutidos, mesmo que brevemente neste artigo. São as condições de produção, o dito e o não dito; o equívoco e a falha da linguagem.

*a) As condições de produção do discurso*

Em AD, é fundamental considerarmos as condições de produção do discurso, uma vez que é a partir delas que é possível dizer sobre ele. Segundo essa noção, o discurso é parte do funcionamento social geral e, dessa forma, os interlocutores, a situação, o contexto, ou seja, as condições de produção é que constituem o sentido para o discurso. Sentido esse que só existe em relação ao exterior, não dependendo apenas de uma possível intenção. Quando alguém diz algo diz para alguém, de algum lugar da sociedade para outro alguém e, daí a necessidade de entendermos fatores como as relações de forças, de sentido e as formações imaginárias. A compreensão do contexto mais amplo, vivenciado pelos sujeitos (professores) da pesquisa, é fundamental para o entendimento de sua produção discursiva,

[...] pois não é difícil nos deparamos com um discurso que afirma que todos nós vivemos em uma sociedade de informação, resultado do crescimento e avanços das tecnologias de produção/informação. Tais discursos são difundidos e circulam produzindo seus efeitos de evidência (GRIGOLETTO, 2011, p. 23).

*b) O dito e o não dito*

Na AD, considera-se que o dito produzido na linguagem, poderia sempre ser dito de outra maneira, embora não o tenha sido. Assim é desfeito o que se define como esquecimento número 2, no qual se tem a impressão de que o que foi dito só poderia ser dito daquela maneira. É, portanto, na relação com as condições de produção, com a memória discursiva, que podemos identificar o não-dito relevante para uma análise significativa.

*c) O equívoco, a falha da linguagem*

Na Análise do Discurso, a questão da opacidade, do equívoco, da falha na linguagem são pontos fundamentais para a compreensão do funcionamento de seu objeto discursivo. Nesta perspectiva, a teoria lacaniana contribui com importantes noções. O Real para Lacan é diferente do que era percebido por Freud. Lacan faz uma diferenciação entre o que é a realidade, e o que é o registro do Real:

A realidade pode ser entendida como aquilo que é nomeado pela linguagem e se é nomeado, pode ser pensado e falado. O Real é o resto, impossível de simbolizar e possui essa característica de ser resistente à simbolização (SARTORE, 2009, p. 123).

O registro simbólico por sua vez, pode ser compreendido como o lugar do significante, nos possibilitando a abstração e a formação de símbolos, fundamentais na natureza humana

(SARTORE, 2007). O terceiro anel, que forma o nó borromeano, diz respeito às ilusões, a alienação, ênfase na imagem, com todas as suas distorções características. Eis o Imaginário. É importante ressaltar que, embora o sujeito seja efeito do Simbólico, sua relação com este registro não pode acontecer diretamente, pois em seu processo de constituição, o Simbólico escapa ao sujeito. As formações imaginárias trabalham como mediadoras e são indispensáveis para que se efetue a relação sujeito e Simbólico (SARTORE, 2007, p. 124)

Coutinho (2011) também nos ajuda a compreender esses registros psíquicos em sua relação com o sentido. O Real é da ordem do não-sentido, do sentido em branco, ausência de sentido, ou mesmo do "impensável". Por sua vez, o Simbólico é o campo do duplo sentido, do equívoco e do mal-entendido. O Imaginário seria o sentido unívoco, centrado num eu onipotente. "Tais definições permitem ver que o Imaginário e o Real são, propriamente, um o avesso do outro, enquanto que o simbólico é uma verdadeira tentativa de articulação entre o Real e o Imaginário" (p. 36).

A partir das lacunas nas manifestações conscientes podemos acessar o inconsciente. Essas lacunas são chamadas por Freud, e reiteradas por Lacan, como "formações do inconsciente": o sonho, o lapso, o ato falho, o chiste e os sintomas. Ele chama a atenção que esses fenômenos lacunares não produzem apenas descontinuidades no discurso consciente, mas, sobretudo, um sentimento de ultrapassagem que os acompanha (LACAN, 1998, p. 30).

Neles, o sujeito sente-se atropelado por outro sujeito que ele desconhece, mas que se impõe à sua fala produzindo trocas de nomes e esquecimentos cujo sentido lhe escapa. É essa perplexidade e esse sentimento de ultrapassagem que funcionarão como indicadores para o sujeito (sujeito do enunciado ou sujeito do significado), de um outro sujeito oculto e em oposição a ele (sujeito da enunciação ou sujeito do significante).

Portanto, na Análise do Discurso, a questão da opacidade, do equívoco, da falha na linguagem são pontos fundamentais para a compreensão do funcionamento de seu objeto discursivo.

Ainda é preciso acrescentar que:

Se o real da língua não fosse sujeito à falha e o real da história não fosse passível de ruptura, não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos, nem dos sentidos. É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa. Por isso, dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados (ORLANDI, 2010).

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

Estudos apontam (CASTELLS, 1999) que estaríamos atualmente vivenciando o surgimento de uma nova forma de organização social, estabelecida em torno das tecnologias da informação e comunicação associada a profundas transformações sociais, econômicas e culturais. Tal discurso tecnológico remete às mudanças importantes no sistema de produção já que “o discurso tem um chão, uma concretude histórica, ele não se move (“navega”) no ar/ mar desconectado da rede sem sua ancoragem nas condições históricas de produção (GRIGOLETTO, 2011, p. 23).

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

Essa revolução tecnológica é considerada por alguns autores como um evento histórico que carrega a mesma importância da Revolução Industrial do séc. XVIII, devido à sua penetrabilidade em todos os setores da sociedade, transformando as bases materiais da economia, da sociedade e da cultura. Contudo, ao destacar-se a importância da revolução tecnológica, não se quer dizer que exista um determinismo tecnológico. Assim:

Na verdade, o dilema do determinismo tecnológico é, provavelmente, um problema infundado, dado que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas (CASTELLS, 1999, p. 25)

Em uma perspectiva semelhante a respeito de um suposto determinismo tecnológico, Levy (1999) afirma que toda a técnica é produzida dentro de uma cultura e uma sociedade não é determinada por ela, mas sim por ela condicionada. Isso significa dizer que ela abre algumas possibilidades e que algumas opções, culturais ou sociais, não poderiam ser pensadas sem a sua existência, embora nem todas essas possibilidades sejam ou devam ser utilizadas pela sociedade.

No ciberespaço, encontramos comunidades virtuais, redes sociais, *blogs*, entre outros espaços de interação, que aglutinam diariamente indivíduos de todas as idades. A educação não pode ignorar essas novas relações, esses novos espaços, nem as constantes e rápidas



transformações. Autores como Levy (1999) e Kenski (2003) destacam que um dos grandes desafios da escola é viabilizar um espaço de crítica em relação ao uso e apropriação dessas TIC em toda a sua potencialidade, principalmente em relação às novas formas de lidar com o conhecimento e a aprendizagem.

Nesta perspectiva, o próprio governo, tem se preocupado e realizado ações, desde a década de 1980, para o desenvolvimento tecnológico do país, sendo que todas estas políticas carregam consigo concepções sobre a educação, e de que forma a tecnologia deve ser inserida no contexto escolar. Ações como, por exemplo, o Programa Sociedade da Informação (SocInfo), que se insere na linha de ação denominada “educação na sociedade da informação”. Ela traz em seu bojo a concepção de que educar em uma sociedade da informação significava muito mais que treinar as pessoas para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, isto é, deveria ser mais do que o conhecimento técnico operacional sobre as tecnologias.

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

Por fim, é preciso ter em mente que instituição escolar é um mecanismo poderoso de articulação das relações entre poder, conhecimento e tecnologias. Da mesma forma que o comportamento de uma criança é resultado do poder educacional da família e do meio em que vive, a escola exerce o seu poder em relação aos conhecimentos e ao uso das tecnologias que poderão ser utilizados nesse espaço.

A instituição escolar na sociedade moderna surge como o espaço de formação, por excelência, para todos, com a garantia de formação adequada, o domínio de conhecimentos e de melhor qualidade de vida. Juntamente com o poder governamental, a Educação define e organiza os conteúdos que considera socialmente válido, como condição para que as pessoas possam exercer determinadas profissões ou obter aprofundamento em determinada área do conhecimento. Por sua vez, numa perspectiva intra-escolar, é na prática e no discurso do professor na sala de aula e no modo que ele usa os suportes tecnológicos disponíveis, que também são definidas as relações entre o conhecimento a ser ensinado, o poder do professor e

a forma de exploração das tecnologias disponíveis para garantir melhor aprendizagem pelos alunos (KENSKI, 2007).

## O DISCURSO DOCENTE

Quando nos propusemos a estudar o discurso dos docentes a respeito da inserção da tecnologia na Escola, estávamos cientes de que os professores são considerados eixo fundamental para uma melhoria na qualidade da educação. Esse entendimento, no entanto, é questionado como uma “hiper-responsabilização dos docentes pelo bom andamento do processo educativo” (SACRISTAN, 1999, p. 30). Este aspecto parece ter consequências ainda mais importantes em sua inserção num novo contexto educacional, marcado pela cultura digital. Diante dessa questão, faz-se necessário compreender quem é esse docente ao qual nos referimos, para compreendermos suas possibilidades discursivas.

Nóvoa (1999) considera que atualmente a profissão docente passa por um processo de desprestígio, que não está no fato de se questionar a função da escola na sociedade, mas, sim, no questionamento em relação à imagem dos “educadores profissionais” enquanto fonte e fornecedor de conhecimentos. Após analisar em estudos o processo que a atividade de ensino sofreu até que se configurasse como uma profissão, este autor considera que após o fim do Movimento da Educação Nova passou-se a um processo de crise de identidade profissional, em que era necessário redefinir os papéis e as funções docentes, encontrando novas formas de relacionar-se com a profissão.

Em decorrência disso, durante muitos anos, na área de Educação, foram feitos estudos enfocando a tese de que professor seria mal formado, desqualificado, o que reforçava a desvalorização da docência pela sociedade. Essa situação só começou a ser combatida a partir dos anos 1990, quando diversos autores passaram a propor uma análise dos saberes, práticas e experiências dos professores (NÓVOA, 1999; TARDIF, 2002).

A complexidade da questão da profissionalidade está na dificuldade de identificar-se o “que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTAN, 1999, p.65). A definição exata dessas características e atribuições é bastante problemática e está atrelada ao debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, mais especificamente, ao desempenho e conhecimento específico da profissão docente (SACRISTAN, 1999). Segundo esse autor, esse conceito deve ser analisado em função do momento histórico concreto e da

realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, isto é, precisa ser contextualizado. Isso se deve ao fato de que, como afirma Sacristan (1999),

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

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

Como a educação é objeto de debate social, surgem crenças e aspirações sobre o comportamento dos professores, ocorrendo inclusive conflitos entre as expectativas familiares e a ação dos professores.

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

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

Em confluência com o ponto de vista deste autor, Tardif (2002) ao refletir sobre os saberes docentes, entende que este passa a ocupar a fronteira entre o individual e o social, o ator e o sistema. Assim, fica claro que a experiência da inserção da tecnologia digital no cotidiano escolar movimentava várias dimensões da experiência docente.

## RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A partir da análise do corpus da pesquisa, foi possível identificar padrões discursivos, que afirmam o caráter benéfico da inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar, sendo consideradas como um recurso a mais a ser utilizado no processo ensino-aprendizagem.

Ao analisar as falas dos professores, o sentido de facilidade surgiu de forma recorrente, quando se fala em tecnologia. Geralmente estas facilidades proporcionadas pelos suportes tecnológicos relacionavam-se mais com seu trabalho instrumental de professor, do que num sentido de facilitador da aprendizagem.

A análise das falas dos professores mostra que a materialidade linguística e discursiva apresentada remete a uma discursividade peculiar ao atual contexto sócio histórico caracterizado pelo paradigma tecnológico. A utilização da tecnologia apresenta-se como um fenômeno compulsório da experiência contemporânea.

Segundo o dicionário Priberam, compulsório vem do latim *compulsus*, participio passado de *compello*, *-ere*, empurrar + *-ório*. É um adjetivo que compele ou obriga. Podemos recorrer a Marx para uma compreensão do que significa essa inserção compulsória. No prefácio da Contribuição à Crítica da Economia Política, Marx (1996) afirma que:

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

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

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

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

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

Outro aspecto que tem surgido de forma recorrente em todo o discurso dos professores diz respeito a condição docente. Parece-nos necessário aprofundar de que forma essa desvalorização docente parece permear o discurso dos professores sobre sua prática pedagógica, principalmente no que diz respeito à tecnologia.

Outro dado que começa a emergir em nossa análise, são os significantes policiando, fujam, punição, que ganham destaque no efeito de sentido provocado pelo discurso, conforme é possível observar em vários recortes das falas dos professores.

Nos recortes analisados os termos “policiando”, “para que não fujam”, e “punição”, chama atenção pela sua filiação de sentidos, que remete ao poder disciplinador na escola, experiência vivenciada em vários momentos históricos, como o período da ditadura militar. Claramente estes sentidos estão longe da intencionalidade dos professores entrevistados, mas aponta a existência do interdiscurso. Segundo Orlandi (1999), os dizeres não implicam apenas na intenção do enunciador, mas de fato significam pela história e pela língua. Assim, algo que é dito em outro lugar, em outra época, por outros também significa em “nossas” palavras. Destaca-se “as nossas palavras” devido a à ilusão de que os discursos se originam em nós.

Todo dizer se produz sobre um já dito. (...) Todo dizer é assim já um gesto de interpretação, uma posição, entre outras, em relação a uma memória. Para que nossas palavras façam sentido é preciso que já signifiquem, que se produzam em uma memória discursiva, que possam ser interpretadas (...) (ORLANDI, 2003, p.13).

Após essa constatação, podemos inferir que dentro desta filiação de sentido, o uso da tecnologia digital pelos alunos significa algo que necessita de controle e condução disciplinar.

Por fim, tivemos em mente, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, que a instituição escolar constitui um espaço no qual estão imbricados poder, conhecimento e

tecnologias. É neste espaço que a prática e o discurso do professor na sala de aula, bem como o modo como ele usa os suportes tecnológicos disponíveis, definem também as relações entre o conhecimento a ser ensinado, o poder do professor e a forma de exploração das tecnologias disponíveis para garantir melhor aprendizagem dos alunos (KENSKI, 2007).

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

GADET, F. e HAK, T. (Org). **Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** 3 ed. Campinas: Unicamp, 1990.

GRIGOLETTO, E. et al. [org] **Discursos em rede: práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço.** Recife: Ed. Universitária- UFPE, 2011

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

\_\_\_\_\_. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 2. Ed. Campinas: Papirus, 2007.

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

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

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

LEVY, P. **Cibercultura.** 1 ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MALDIDIÉ, D. A inquietude do discurso. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Org.) **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em Análise do discurso. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NÓVOA, A.[org]. **Profissão Professor**, 2ed. Porto:Porto Editora, 1999.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos, 9 ed. Campinas: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_ O que é linguística? 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2009

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**. 1 ed. SP: Editora Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_ **O discurso: Estrutura ou acontecimento**. 1 ed. SP, Campinas: Pontes, 1990.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A . (org.)**Profissão Professor**. 3<sup>a</sup> ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

SARTORE A. R. **Trincheiras da Fala**. Revista Língua Portuguesa, edição especial, vol. II. São Paulo: Editora Segmento, pp. 54 - 61, 2009.

SARTORE A. R. **Escrita e angústia**: investigação, sob perspectiva psicanalítica, do impedimento de escritura como fenómeno da ordem do sujeito do inconsciente. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

TAKAHASHI. T. (Org.) **Sociedade da informação no Brasil**: Livro Verde. Brasília, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

