UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

PAULA CRISTINA LAMEU

Os conflitos do discurso disciplinar pedagógico e do discurso tecnológico educacional.

São Paulo
2013

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

Os conflitos do discurso disciplinar pedagógico e do discurso tecnológico educacional.

Paula Cristina Lameu

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Profa. Dra. Anna Maria G. Carmagnani

São Paulo
2013

Nome: LAMEU, Paula Cristina

Título: Os Conflitos do discurso disciplinar pedagógico e do discurso tecnológico educacional.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Walkyria M. Monte Mor — Instituição: USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Carlos Renato Lopes — Instituição: Unifesp

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus alunos, por serem a única razão de eu me constituir como sujeito professor.

AGRADECIMENTOS

Aos colégios e escolas em que tive o prazer de lecionar, por oportunizarem momentos de tarefas, desafios e reflexões sobre o meu fazer como professora e pesquisadora.

Aos profissionais da educação com quem trabalhei, sobretudo minhas coordenadoras e minha parceira Cristina Netto que me ensinaram a ser uma profissional melhor pelas oportunidades que nos foram proporcionadas.

À minha família por compreender, apoiar e auxiliar em todos os momentos de realização dessa pesquisa.

À minha orientadora Profa. Dra. Anna Maria G. Carmagnani por ser mais que uma orientadora, mas amiga, mãe, terapeuta e colega de trabalho, sendo sempre possível contar com seu auxílio.

Language, discourse, and register differences are markers of lifeworld differences. As lifeworlds become more divergent and their boundaries more blurred, the central fact of language becomes the multiplicity of meanings and their continual intersection. Just as there are multiple layers to everyone's identity, there are multiple discourses of identity and multiple discourses of recognition to be negotiated. We have to be proficient as we negotiate the many lifeworlds each of us inhabits, and the many lifeworlds we encounter in everyday lives.

The New London Group

RESUMO

LAMEU, P. C. **Os conflitos do discurso disciplinar pedagógico e do discurso tecnológico educacional.** 2013. 127f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

O fazer de professores e alunos tem se mostrado conturbado hoje em dia, em função da presença de elementos tecnológicos na sala de aula, como por exemplo o computador, projetores, lousa interativa e *tablets*. A constituição das identidades de professores e alunos também se mostra conturbada a partir da emergência de práticas diferenciadas em relação àquelas comumente adotadas pela pedagogia tradicional. Assim, a temática dessa pesquisa é o processo de subjetivação e a constituição da identidade de professores e alunos, sob a influência do discurso pedagógico e do uso das novas tecnologias da informação. A hipótese desta pesquisa é que há dois discursos paradigmáticos coexistindo no ambiente de escola pesquisada, em que duas formas diferentes de pensar e agir na educação estão em conflito, levando à constituição de subjetividades contraditórias e ambíguas. O objetivo geral dessa pesquisa é investigar como essa contradição e essa ambiguidade estão afetando o processo de subjetivação de alunos e professores. Os objetivos específicos são: identificar no discurso de alunos e de professores, a materialização desses discursos conflituosos e quais são os efeitos de sentidos que esses discursos paradigmáticos estão produzindo; e analisar como esses efeitos de sentidos afetam os processos de subjetivação dos alunos e dos professores. Atendemos a esses objetivos realizando dois questionários abertos e escritos em duas etapas, tanto com professores quanto com alunos. Apresentamos os resultados da pesquisa e constatamos a existência desse conflito e a sua influência na subjetivação de professores e alunos.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Disciplina. Multiletramentos.

ABSTRACT

LAMEU, P. C. **The conflicts of the disciplinary pedagogical discourse and the technological educational discourse.** 2013. 127f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

The performance of teachers and students has been troubled now-a-days, due to the presence of technological elements in the classroom, as an example the computer, projectors, interactive board and tablets. The constitution of identities of teachers and students has also been troubled in relation to those generally adopted by the traditional pedagogy. Therefore, the theme of this research is the subjectification process and the constitution of the identity of teachers and students, under the influence of the pedagogical discourse and the use of the new information technology. The hypothesis of this research is that there are two paradigmatic discourse coexisting in the environment of the school that the research took place, in which two different forms of thinking and acting in education are in conflict, leading to the constitution of contradictory and ambiguous subjectivities. The general purpose of this research is to investigate how this contradiction and this ambiguity are affecting the students and teachers' subjectification process. The specific purposes are: to identify in the discourse of students and teachers the materialization of these rowdy discourses and what are the meaning effects that these paradigmatic discourses are producing; and analyze how these meaning effects affect the subjectification process of students and teachers. We attended to these purposes doing two open and written questionnaires in two steps, not only with teachers, but also with students. We presented the results of the research and found the existence of this conflict and its influence in the subjectification of teachers and students.

Key-words: Discourse Analysis. Discipline. Literacies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10
CAPÍTULO 1 - A SOCIEDADE DISCIPLINAR E A PEDAGOGIA NA ESCOLA 23
1.1 A Constituição da sociedade disciplinar 24
1.1.2 Dispositivo 24
1.1.3 Relações de poder e saber e a disciplina 29
1.2 O percurso histórico da educação no Brasil 41
1.2.1 As diferentes perspectivas pedagógicas 50
1.3 Legislação e educação 56
1.3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/61 57
1.3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71 58
1.3.2.1 Alteração da LDB nº 5692/71 pela Lei de nº 7044/82 59
1.3.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/96 60
1.3.3.1 Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio 62
CAPÍTULO 2 – NOVOS TEMPOS, NOVAS TECNOLOGIAS E NOVAS PRÁTICAS 65
2.1 Globalização e (pós)modernidade 65
2.2 Tecnologias: novas ou velhas? 70
2.3 Multiletramentos 78
2.4 Legislação e tecnologia 85
CAPÍTULO 3 – A CONSTRUÇÃO AMBÍGUA DE SENTIDOS 88
3.1 O dispositivo disciplinar e sua constituição: a escola pesquisada 88
3.1.1 Vigilância hierárquica: a sala de aula presencial e virtual 89
3.1.2 Sanção normalizadora: os regramentos da escola 94
3.1.2.1 Manual do professor, do monitor e do aluno 95
3.1.2.2 Boletins de Ocorrência – B.O.s 97
3.1.2.3 Relatório de uso de tecnologia 97
3.2 Os sujeitos 98
3.2.1 O apoio pedagógico (coordenação e direção administrativa e pedagógica) 98
3.2.2 Os professores 99
3.2.3 Os alunos 106
CONSIDERAÇÕES FINAIS 114
REFERÊNCIAS.....121

Introdução

Meu percurso como pesquisadora iniciou-se logo quando ingressei como professora em sala de aula. Aprendi o que é ser professor em uma escola pequena, na cidade de Mogi das Cruzes, cujo objetivo principal não era ensinar seguindo uma metodologia específica, mas buscar diferentes formas e recursos para que o aluno tivesse sucesso em seu processo de ensino e aprendizagem. A princípio, a escola se dizia adepta ao Construtivismo[1], mas, com o passar do tempo, percebi que adotar um rótulo, na verdade, limitava o trabalho desenvolvido e ia contra o propósito que tinha como educadora, que era o de possibilitar inúmeras situações de aprendizagem, para que o aluno pudesse construir o seu conhecimento.

Sempre tive um olhar crítico para com meus alunos e buscava encontrar formas de chegar à aprendizagem eficaz da Língua Inglesa. Foram muitas as experiências bem sucedidas na escola. Porém, a disparidade da prática de sala de aula dessa escola em relação a outras escolas, ditas tradicionais, me inquietava. Eu não tinha outra referência do processo de ensino e aprendizagem e não acreditava que, aquilo que para mim era realidade, não se aplicava em uma sala de aula com o triplo de alunos.

Com o tempo, outras oportunidades surgiram e ingressei em uma escola de metodologia tradicional, com práticas opostas àquelas que sempre encontrei em meu percurso como professora. Meu objetivo era verificar se aquilo que era prática diária em meu fazer, não podia ser aplicado em outra realidade. Muitas outras inquietações surgiram sobre a eficácia do processo de ensino da Língua Inglesa e cursei algumas disciplinas na pós-graduação como aluna especial, em busca de uma orientação.

Algumas perguntas foram respondidas, algumas se tornaram outras perguntas que me fizeram ampliar o foco de questionamento quanto às minhas inquietações. Os ambientes em que eu estava inserida, por serem totalmente paradoxais, me levaram a questionar a prática dos dois tipos de sala de aula, pois, apesar de suas diferenças, ambos apresentaram sucessos e fracassos, mas os recursos utilizados, a formação e a postura dos professores, a organização das tarefas, dos horários e das matérias eram outras, bem como a estrutura física e o espaço de circulação dos alunos e sua conduta.

---

[1] Segundo AZENHA (2003), Jean Piaget conceitua uma concepção construtivista da inteligência como a descrição e a explicação de como se constroem as operações intelectuais e as estruturas da inteligência, que, mesmo não determinadas por ocasião do nascimento, são gradativamente elaboradas pela própria necessidade lógica. (p.23)

Acredita-se que a escola tradicional seja mais rígida, logo, que ela tenha mais rigor e que os alunos sejam mais disciplinados. No entanto, eu percebia que na escola de pedagogia progressista, havia um rigor maior, mas de uma forma diferente, em que as tarefas não precisavam ser impostas aos alunos, já que eles tinham consciência da importância daquele fazer dentro de seu processo de ensino e aprendizagem. A eficácia da aprendizagem parecia ocorrer dentro de um ambiente cuja disciplina era “menor” do que em um ambiente conhecido como supostamente “disciplinador”.

Assim, o presente projeto surgiu a partir de um projeto de pesquisa anterior, cujo título era “A Disciplina como estratégia para produção do saber em sala de aula.” O objetivo era compreender o uso da disciplina como instrumento de regulação da relação saber-poder na sala de aula. Para isso, iríamos: investigar, por meio da análise da fala dos alunos de Ensino Médio, o uso de práticas disciplinares em seu dia-a-dia e estabelecer em que condições de produção há o uso da disciplina para a manutenção da relação saber-poder em sala de aula.

Uma vez que essas relações ocorrem no âmbito escolar e não apenas na disciplina de Língua Inglesa, acabamos por não restringir a pesquisa à análise das práticas de apenas um componente curricular. Acreditava que seria relevante analisar um segmento inteiro, daí a escolha do Ensino Médio, momento em que o aluno passa a ter foco no vestibular e se preocupa com a eficácia de seus estudos para garantir seu acesso a universidades de referência.

Ao iniciarmos o aprofundamento dos pressupostos teóricos a partir da primeira disciplina cursada na pós-graduação, produzimos o artigo “Disciplina e Subjetivação: a constituição do sujeito-aluno.” O interesse em investigar o processo de subjetivação aumentou, uma vez que compreendemos a sua importância na constituição da identidade dos envolvidos, bem como as relações de poder que permeiam esse processo. Compreendemos que a relação de poder e saber e os processos de subjetivação estão interligados, remetem e reforçam uns aos outros, não podendo deixar de abordar um enquanto se menciona o outro, conforme Foucault (1977 [1987]).

A partir do texto produzido, observamos o processo de subjetivação do sujeito-aluno, que, ao longo das relações estabelecidas em sala de aula, vai se construindo. Porém, essas relações não ocorrem apenas entre alunos, havendo outro sujeito que contribui para esse processo, que é o professor. Concluímos que o mais adequado seria analisar o

processo de subjetivação do aluno, em relação ao professor, porque, apesar de serem posições diferentes, a construção de um sujeito pressupõe a do outro.

Considerando o ambiente escolar como contexto de análise, acreditamos que observar somente o processo de subjetivação do aluno seria insuficiente e que o mais adequado seria estabelecer uma relação com o processo de subjetivação do professor. Isso tornaria a nossa análise mais rica, já que os sujeitos professores e alunos se constituem uns em relação aos outros e, nesse contexto, a construção das identidades desses sujeitos estão diretamente implicadas, de acordo com Orlandi (1999) e Hall (2006).

No entanto, em função de novas oportunidades, o ambiente de pesquisa passou a ser uma terceira escola, na qual eu havia ingressado no ano anterior. A escola caracteriza-se por ser de médio porte e também possui em seu Projeto Pedagógico um olhar cuidadoso em relação ao aprendizado do aluno, adotando práticas sócio-construtivistas em sua rotina.

Essas práticas ditas sócio-construtivistas em que eu estava inserida me chamavam a atenção. Por ter vivido em outros dois contextos diferentes - uma escola pequena, construtivista e uma escola de médio porte tradicional – o que eu percebia na rotina do ambiente eram conflitos e contradições entre as duas práticas. Situações em que eu achava serem típicas apenas na escola dita tradicional, também eram adotadas no meu ambiente de pesquisa, ao passo que outras situações eram totalmente repudiadas. Isso também ocorria com as práticas referentes ao construtivismo – ora aceitas, ora condenadas. A contradição na tomada de decisões e na prática da escola era evidente.

Além dessas contradições e conflitos, outra peculiaridade nesse ambiente não poderia ser ignorada: a tecnologia. O uso da tecnologia da informação no dia-a-dia de alunos e professores tem uma presença muito forte tanto material, quanto nas falas desses sujeitos. Passei a observar que não somente o discurso pedagógico adotado apresentava uma certa ambiguidade e a presença da tecnologia e a sua inserção na rotina de professores e alunos tornava esse contexto ainda mais complexo. Todos esses fatores deveriam ser levados em conta.

Assim, delimitamos esta pesquisa, que tem como tema o processo de subjetivação e a constituição da identidade de alunos e professores, sob a influência do discurso pedagógico e do uso das novas tecnologias da informação.

Os questionamentos que surgiram em função do contexto a ser pesquisado e dos sujeitos envolvidos foram:

- Quais são as novas tecnologias utilizadas em sala de aula e em que consiste o seu uso?
- Quais são os discursos produzidos pelo uso das novas tecnologias e em que eles influenciam no processo de subjetivação de professores e de alunos?

Dois discursos conflituosos foram identificados a partir do corpus: o discurso disciplinar pedagógico, que emergia como herança da sociedade disciplinar, que utiliza o dispositivo, (cf. FOUCAULT 1979 [2004] e 1986 [1988]), como forma de organização populacional a fim de otimizar a sua produtividade; e o discurso tecnológico educacional, que surge como mote da sociedade do conhecimento que busca, através dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP 1996, COPE & KALANTZIS 2008) uma educação multimodal, considerando as *affordances, (*cf. KRESS 2003), de todos os recursos utilizados no processo, a fim de produzir um conhecimento significativo.

O conflito entre esses dois discursos que remetem a dois paradigmas diferentes que permeavam o contexto de pesquisa tornaram-se a problemática norteadora do processo de subjetivação de professores e de alunos. Assim, nossa hipótese de pesquisa é que há dois discursos paradigmáticos coexistindo no ambiente da escola pesquisada, em que duas formas diferentes de pensar e agir na educação estão em conflito, levando à constituição de subjetividades contraditórias e ambíguas, uma vez que as tecnologias da informação podem ser usadas tanto como estratégias e ferramentas do dispositivo disciplinar, como recursos da educação multimodal.

A partir da hipótese, o objetivo geral dessa pesquisa é investigar como essa contradição e essa ambiguidade estão afetando o processo de subjetivação de professores e alunos. Para tal, os objetivos específicos são:

- Identificar no discurso de alunos e de professores, a materialização desses discursos conflituosos e quais são os efeitos de sentidos que esses dois discursos paradigmáticos estão produzindo;

- Analisar como esses sentidos afetam os processos de subjetivação dos alunos e dos professores.

Para responder às nossas perguntas de pesquisa e atingir os nossos objetivos, delimitamos uma estratégia de coleta de corpus e levantamos os pressupostos teóricos que nos guiaram no momento de observação dos dados.

O *corpus* é composto por questionários abertos e escritos realizados da seguinte forma:

Etapa 1: questionário realizado no início do ano letivo com alunos da 1ª série do Ensino Médio da escola pesquisada e de seus professores, sendo eles profissionais que já lecionavam na série e na escola anteriormente (professor antigo) e outros que haviam acabado de ingressar no local, com a inexperiência tanto da didática empregada, quanto do uso da tecnologia na educação (professor novo).

O objetivo da aplicação desse primeiro questionário, antes mesmo dos alunos terem recebido o material tecnológico (o *tablet)*, era observar as expectativas desses sujeitos, quanto ao uso do mesmo – tanto aqueles que iriam utilizar o *tablet* como recurso didático em sala de aula, quanto aqueles que dispunham de mais uma ferramenta de ensino, além de toda a tecnologia que a sala de aula possuía ao alcance dos professores.

Os três sujeitos da pesquisa (aluno, professor antigo e professor novo) possuíam questionários adaptados à sua prática e atuação (cf. Anexos).

Etapa 2: questionário realizado no final do ano letivo com alunos da 1ª série do Ensino Médio da escola pesquisada e de seus professores, sendo os mesmos professores que já lecionavam desde o início do ano, classificados em “novos” [2] e “antigos”.

O objetivo da aplicação do segundo questionário era verificar se as expectativas do primeiro questionário se concretizaram e, se não, o que diziam esses sujeitos, professores (novos e antigos) e alunos.

Novamente foram aplicados três tipos de questionários a partir dos entrevistados: professor-novo, professor-antigo e aluno.

Os pressupostos teóricos que nortearam nossa pesquisa foram a perspectiva discursiva de análise em Orlandi (1999), (2008) e (2012), Brandão (1991) e o processo de subjetivação em Foucault (1984a [1998]), Rose (2001) e Rabinow & Rose (2003).

[2] Apesar de não ter ocorrido nenhuma contratação ao longo do ano, optamos por manter a nomenclatura adotada no início da pesquisa.

Segundo Orlandi (1999), o sujeito é constituído em relação à língua e à história. Ele produz sentidos através da língua na história e é afetado por ambas. Se o sujeito não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala e não produz sentidos.

Portanto, observamos a linguagem, as respostas de alunos e professores em função de um contexto histórico específico, analisando os seus dizeres e seus possíveis efeitos de sentidos.

Não ignoramos o fato de que a produção desses dizeres não se dá de forma espontânea, mas sim em função da memória discursiva, “aquilo que fala antes, em outro lugar, indepentemente.” (ORLANDI, 1999, p.31). É a partir da memória discursiva que os dizeres de professores e alunos fazem sentido, por conta de outros discursos que já circulavam e circulam na sociedade.

Tanto professores e alunos não são a origem do dizer e se apropriam de outros discursos para que seus dizeres façam sentido. Baseando-se em Pêcheux (1975), Orlandi (1999) afirma que os sujeitos possuem duas formas de apagamento no momento de produção de seus dizeres:

> Esquecimento nº 1, da ordem do inconsciente. Ele também é chamado de esquecimento ideológico, pois resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Temos a ilusão de ser a origem do que dizemos, quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes.
>
> Esquecimento nº 2, da ordem da enunciação. Ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásicas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. Esse esquecimento é semi-consciente, pois pensamos que o que dizemos só poderia ter sido dito daquela forma.

Sujeito aluno e professor esquecem que são formados por diversos discursos que constituem os seus dizeres e por isso podem ser considerados heterogêneos, da mesma forma como seus discursos também o são.

Outra característica do sujeito e do discurso é a opacidade. Tanto sujeito quanto discurso não possuem um centro único. O primeiro assume posições diferentes de acordo com o lugar que ocupa e o segundo produz efeitos de sentidos a partir dos sujeitos que

fazem parte do processo de interação e do contexto em que o discurso foi enunciado, conforme Brandão (1991).

Essas diferentes posições de sujeito estão relacionadas às identidades assumidas em diferentes momentos. Segundo Hall (2006), o sujeito pós-moderno do qual tratamos em nossa análise é fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Os sujeitos assumem identidades diferentes, em momentos diferentes, não estando elas unificadas ao redor de um 'eu' coerente.

O termo mais adequado, adotado pelo autor para se referir a essas múltiplas identidades que vão se alternando conforme os contextos em que os sujeitos estão inseridos é o de identificação (Hall 2006). Esse conceito traz a ideia da incompletude do sujeito, que constrói diferentes identidades para sanar essa falta. O foco de Hall (2006) não está no conceito fechado do sujeito, mas no processo pelo qual ele se torna sujeito.

Como essa busca é um processo, não um fato estanque e finito, ela está sempre em movimento e a identidade é o resultado desse processo.

> "A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é preenchida a partir de nosso *exterior,* pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros." (HALL, 2006, p. 39)

Segundo Foucault (1984c [2000]), as Formações Discursivas (FDs) são "um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica e geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa" (p. 136). Essas regras determinam o que pode e o que deve ser dito "a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada" (p. 43).

Se pensarmos na posição do sujeito professor a partir do corpus coletado e do contexto de análise, há determinadas formulações que, a princípio, parecem ser pertinentes à sua função e à proposta pedagógica da escola em questão, principalmente no que concerne ao trato da tecnologia em sala de aula. Essa pertinência possui um referencial que será levado em conta no momento de análise, uma vez que os discursos produzidos por professores e alunos possuem referenciais similares e se mostram ambíguos e conflituosos, conforme

implicado na discussão de Foucault (op. cit.): são regularidades, contudo seus limites não são estanques.

Para Brandão, as Formações Ideológicas pressupõem “um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas dizem respeito às posições dos sujeitos” (BRANDÃO, 1991, p.90). Professores e alunos agem de acordo com as posições de sujeito assumidas por cada um deles. Os sujeitos serão observados conforme essas posições e também em relação àquilo que indica possíveis conflitos.

Essas posições de sujeito são assumidas a partir das imagens que os sujeitos possuem de si e dos outros, dentro das relações estabelecidas na interação. Assim Brandão (1991) define as Formações Imaginárias, que estão baseadas nas imagens que constituem as diferentes posições que os sujeitos assumem em um determinado contexto.

Professores e alunos se constituem a partir do imaginário do que é ser professor e do que é ser aluno. Suas ações, seus dizeres e atitudes são orientadas por esse imaginário, e serão observadas em função dos objetos de nossa pesquisa.

As Formações Discursivas, Formações Ideológicas e Formações Imaginárias determinam o que pode e deve ser dito e colaboram na constituição de um determinado discurso, dadas as condições sócio-históricas de sujeitos, a partir de seu lócus de enunciação.

Foucault (1984a [1998]) aprofunda seus estudos sobre a constituição do sujeito, levantando os elementos que contribuíam para esse processo na Antiguidade, uma “hermenêutica de si”. O sujeito na Antiguidade constituía-se a partir de determinadas práticas, que eram oriundas de uma preocupação muito grande com a ética e com a moral. Essas práticas e problematizações são:

> “... práticas reflexivas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo” (FOUCAULT, 1984a [1998], p. 15)

Essas problematizações e práticas foram nomeadas pelo autor como *estética da existência* ou *tecnologia de si*, pois era a partir dessas práticas ou técnicas que o sujeito na Antiguidade se constituía como tal. Esses sujeitos estavam preocupados em levar uma vida

ética, moral para que o conjunto de ações e obras de sua existência originasse uma obra estética, um exemplo a ser seguido, passível de admiração pelos outros sujeitos[3].

Foucault (1984a [1998]) distingue quatro elementos que contribuem para a constituição do sujeito, a partir da relação consigo: a substância ética; os modos de sujeição; as formas de elaboração do trabalho ético; e a teleologia do sujeito moral.

Esses quatro elementos baseiam-se na relação que o sujeito estabelece consigo mesmo, a partir de uma moral. Por moral, Foucault (1984a [1998]) entende "um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc." (p. 26).

Para o autor, essas regras e valores podem ser explicitamente formulados numa doutrina coerente e num ensinamento explícito. Por outro lado, elas podem também ser transmitidas de maneira difusa e, longe de formarem um conjunto sistemático, constituem um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo, assim, compromissos e escapatórias. Esse conjunto prescritivo é chamado de *código moral*, para Foucault (1984a [1998]).

Acreditamos que as regras e os documentos de nosso ambiente de pesquisa são tomados como código moral em que os baseiam-se para se constituírem. Eles foram levados em conta no momento de observação dos dados e no desenvolvimento da análise.

No entanto, segundo Foucault (1984a [1998]), também entende-se por moral o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos, designando, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta, pelo qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou prescrição, respeitando-a ou negligenciando-a. Esses comportamentos foram denominados *moralidade dos comportamentos*.

A moralidade dos comportamentos de professores tende a ser diferente por conta das posições e funções que ambos ocupam. Cabe ao professor assumir determinadas posições e cabe ao aluno assumir outras. Todas essas ações ocorrerão em relações a essas

[3] Consideramos que os conceitos de ética e moral da sociedade grega da antiguidade estavam baseados em outro contexto. Assim, tomamos como como pressuposto a ideia do professor que tem com função a formação de um indivíduo e utiliza dessas práticas e técnicas para constituir o outro (aluno) e se constituir.

posições e ao código moral do ambiente em que estão inseridos e em relação à moral individual de cada um.

Foucault (1984a [1998]) nos chama a atenção para a diferença entre regra de conduta e a conduta em que uma regra pode ser medida, havendo uma terceira instância que é a maneira pela qual é necessário o sujeito "conduzir-se", ou seja, "a maneira pela qual se deve constituir a si mesmo como sujeito moral, agindo em referência aos elementos prescritivos que constituem o código." (p. 27)

A partir de um código de ação, para determinados tipos de ações, existem diferentes maneiras do sujeito "conduzir-se" moralmente, afirma (1984a [1998]), não operando simplesmente como agente, mas como sujeito moral dessa ação. Essas diferenças podem dizer respeito a vários pontos e (1984a [1998]), as chama de *determinação da substância ética*, ou seja, "a maneira pela qual o indivíduo deve constituir tal parte dele mesmo como matéria principal de sua conduta moral." (p. 27)

Essas diferenças também podem dizer respeito ao *modo de sujeição*, ou seja, "a maneira pela qual o indivíduo estabelece a sua relação com essa regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática." (FOUCAULT, 1984a [1998], p. 27)

Observamos como os sujeitos encaram as regras e atuam em relação à essas regras, em relação às suas concepções e crenças e em relação aos outros sujeitos, que, consequentemente possuem outras concepções e crenças e, considerando os alunos, diferentes efeitos, já que suas regras possuem outras particularidades.

Existem diferenças possíveis nas formas de *elaboração do trabalho ético,* que "se efetua sobre si mesmo, não somente para tornar seu próprio comportamento conforme uma regra dada, mas também para tentar se transformar a si mesmo em sujeito moral de sua própria conduta." (FOUCAULT, 1984a [1998], pp. 27, 28)

As outras diferenças dizem respeito ao que se poderia chamar de *teleologia do sujeito moral* porque "uma ação não é moral somente em si mesma e na sua singularidade; ela o é também por sua inserção e pelo lugar que ocupa no conjunto de uma conduta; ela é um elemento e um aspecto dessa conduta, e marca uma etapa em sua duração e um progresso eventual em sua continuidade." (p. 28)

Assim, as ações de professores e alunos não podem ser observadas isoladamente, em relação aos sujeitos e em relação ao ambiente em que estão inseridos, pois não somente os próprios sujeitos influenciam nas ações dos outros sujeitos, mas também o ambiente em que estão inseridos determina diferentes tomadas de atitude.

Para Foucault (1984a [1998]), uma ação moral tende à sua própria realização e é através dessa realização que o indivíduo terá ações sempre em conformidade com os valores e regras, mas também a um certo modo de ser característico do sujeito moral.

Sujeitos professores e alunos serão observados em relação à "moralidade" de seus comportamentos, às regras de conduta e às condutas que podem ser medidas nessas regras. Esses sujeitos serão analisados conforme as regras da escola analisada, segundo os documentos que estabelecem quais são essas regras, que levam à constituição do sujeito moral dentro desse ambiente específico, segundo práticas específicas. Buscamos analisar na materialidade discursiva de seus dizeres como se dá o processo de subjetivação no contexto específico de nossa análise.

Segundo Foucault (1984a [1998]) a utilização desses elementos é importante no momento em que estivermos nos referindo ao processo de subjetivação por que para o autor, a moral não se reduz a um ato que está em conformidade com uma regra, lei ou valor. Apesar de uma ação moral estar em consonância com uma regra, ou código, ela também implica uma relação a si, sendo essa relação não somente "consciência de si", mas constituição de si enquanto "sujeito moral", na qual o indivíduo define a sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelecendo um modo de ser que valerá como realização moral para ele mesmo e para isso "age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se" (p. 28). Em função disso, para o autor:

> "Não existe ação moral particular que não se refira à unidade de uma conduta moral; nem conduta moral que não implique a constituição de si mesmo como sujeito moral; nem tampouco constituição de si mesmo como sujeito moral; nem tampouco constituição do sujeito moral sem 'modos de subjetivação', sem uma 'ascética' ou sem 'práticas de si' que as apoiem. A ação moral é indissociável dessas formas de atividades sobre si, formas essas que não são menos diferentes de uma moral a outra do que os sistemas de valores, de regras e de interdições." (FOUCAULT, 1984a [1998], pp. 28, 29)

Será por meio dos questionários respondidos pelos alunos e pelos professores que, acreditamos poder identificar os efeitos de sentidos que os dois discursos conflituosos

sobre o fazer em sala de aula está influenciando o processo de subjetivação de alunos e de professores.

Rabinow & Rose (2003) acreditam que o processo de subjetivação em Michel Foucault trata de uma analítica que expõe os vetores que moldam nossa relação com nós mesmos. Esses vetores são as formas e as modalidades da relação do EU em que os indivíduos se constituem e se reconhecem como sujeito.

Acreditamos que o conflito gerado por esses discursos ambíguos sobre a pedagogia disciplinar e o uso da tecnologia seja um desses vetores que orientam o processo de subjetivação de ambos os sujeitos.

Rose (2001), afirma que a subjetividade é socialmente construída, dialógica, inscrita na superfície do corpo, como especializada, descentrada, múltipla, nômade, resultado de práticas episódicas de autoexposição, em locais e épocas particulares. Para ele:

> "A subjetivação é, assim, o nome que se pode dar aos efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles." (ROSE, 2001, p.143)

No final da citação, o autor indica duas formas do ser humano constituir-se como sujeito: quando eles próprios se constituem como sujeitos, através da interação com outros ambientes e sujeitos, ou quando se tornam sujeitos através de práticas de outros sobre eles, ou seja, impostas à eles.

O processo de subjetivação de professores não poderia ser observado sem levar em conta o processo de subjetivação de alunos e vice-versa. Da mesma forma como as condições de produção em que esse processo ocorre e os discursos ali produzidos.

Assim, no Capítulo 1, abordamos a emergência da sociedade disciplinar e a constituição da escola como dispositivo para a organização populacional e a produção do conhecimento, estabelecendo a relação com o nosso contexto de análise. No Capítulo 2, abordamos a emergência da sociedade da informação e o surgimento de novas práticas e o desenvolvimento de outras habilidades para a construção do conhecimento com os Multiletramentos e o papel que o uso das novas tecnologias desempenham nesse contexto. No Capítulo 3, a partir da análise de dizeres de professores e de alunos, apresentamos uma amostra da ambiguidade entre os discursos disciplinar pedagógico e o tecnológico

educacional, a partir dos efeitos de sentidos produzidos. A seguir, apresentamos nossas considerações finais e a bibliografia utilizada nesta pesquisa.

Capítulo 1 – A Sociedade disciplinar e a pedagogia na escola

"Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo."

Michel Foucault, (1989 [2000]), p. 44

A educação como a conhecemos hoje no Brasil veio se constituindo ao longo do tempo, sofrendo influências, de movimentos educacionais e culturais de outros países da Europa e dos Estados Unidos. Pautados na melhora da qualidade e no atendimento à demanda, os dirigentes da nação no período anterior à República e o governo brasileiro vieram implementando mudanças na legislação brasileira, que possui as diretrizes gerais que regem a prática nacional e as escolas, sejam elas públicas ou particulares.

Cada nação possui demandas específicas a partir de sua história, de sua política, de sua cultura, de seus costumes e de seus valores e o que podemos encontrar na história da educação no Brasil é uma mudança de paradigmas que acompanhou a onda de alterações que outros países também estavam passando. As necessidade eram semelhantes às do Brasil, mas a nossa realidade possuía algumas peculiaridades, segundo Piletti & Piletti (1988) e Luzuriaga (1971)

No entanto, uma das características que a escola em todo mundo apresentou e ainda apresenta é a da sociedade disciplinar, comentada por Foucault (1979 [2004]) e (1977 [1987]). Independente dos pressupostos teóricos em que a lei ou a prática foi fundamentada, observamos indícios históricos e práticos do dispositivo disciplinar na escola brasileira através da história e em função de nossa análise do *corpus*.

Temos como objetivo tratar nesse capítulo da constituição da escola e, consequentemente da educação no Brasil, problematizadas a partir do discurso da sociedade disciplinar, que permeou e ainda constitui os dizeres, práticas, atitudes e valores de professores e alunos.

1.1 A Constituição da sociedade disciplinar

Como veremos ao longo dos próximos itens, a sociedade disciplinar é caracterizada por diversos elementos que formam uma rede de relações a fim de organizar uma massa populacional para torna-la útil e docilizá-la. Essa docilidade e utilidade são alcançadas por meio de dois conceitos: o de dispositivo e o de disciplina, conforme explicitamos a seguir.

1.1.2 Dispositivo

Primeiramente, para falarmos da sociedade disciplinar, abordaremos a noção de dispositivo em Michel Foucault, uma vez que tomamos como pressuposto que a escola é um dispositivo. O autor afirma que o dispositivo é formado por:

> "... um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos." (FOUCAULT, 1979 [2004], p.244)

Um dispositivo não se refere a uma instituição ou a um grupo de sujeitos. Ele se refere a uma rede de relações que pode ser encontrada entre ambiente e sujeitos nele inseridos, no caso a escola. A função da escola e do dispositivo é a mesma: organizar uma grande população, formada por elementos heterogêneos, com uma finalidade específica: o propósito de se extrair o máximo de sua produtividade.

A função da escola, como veremos adiante, teve como pressuposto ao longo de sua constituição, a formação do aluno como "pessoa humana", a preparação para o mercado de trabalho e a "consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental" (BRASIL, 1996), para que ele(a) conseguisse passar nos exames pré-vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além de ingressassem no Ensino Superior. Resumindo, o aluno teria a maior quantidade de oportunidades para desenvolver o máximo de seu conhecimento.

O que não se pode deixar de mencionar é que, embora a escola tenha esse objetivo, essa preparação deveria se dar de forma diferenciada, já que, apesar de ambos os exames possuírem formatos similares, seus objetivos são totalmente diferentes, segundo Monte

Mor[4](2012): enquanto o vestibular avalia a quantidade de conteúdos que o aluno tem consolidado, o ENEM avalia as habilidades desenvolvidas pelo aluno ao longo de sua vida acadêmica.

Assim, estamos analisando esse segmento, de acordo com o nosso contexto de pesquisa, em que os alunos supostamente estariam focados na máxima produtividade, em função dos resultados que obterão.

Os elementos que compõem o dispositivo foram identificados por Foucault (1986 [1988]) no momento em que ele pesquisava o campo de racionalidade no qual o sexo era tratado. Para o autor, houve uma injunção sobre o sexo, no momento em que ele fora silenciado pela sociedade e, ao mesmo tempo, surgiu uma "vontade de verdade", que possibilitava a circulação de dizeres sobre o sexo. Essas verdades circulavam na sociedade a partir das relações de poder e das interdições que o discurso sobre o sexo estava submetido.

A representação do sexo frente à relações de poder identificados por Foucault (1986 [1988]) foram: a relação negativa; a instância da regra; o ciclo da interdição; a lógica da censura; e a unidade do dispositivo. Ao observarmos o ambiente em que a pesquisa ocorreu, tivemos a possibilidade de nos deparar com as representações sobre o uso de tecnologia e identificar qual é o efeito de verdade sobre o uso da tecnologia em sala de aula em dois momentos, no momento em que o primeiro questionário foi aplicado e no momento em que o segundo questionário foi aplicado. Essas representações e seus efeitos de sentido são abordados no terceiro capítulo, em que apresentamos a nossa análise de dizeres de professores e de alunos, a partir das categorias discutidas a seguir:

A *relação negativa* diz respeito ao modo negativo com que o poder se relaciona com uma verdade através da rejeição, da exclusão, da recusa, da barragem ou ainda da ocultação e mascaramento. Dessa forma podemos pensar na possibilidade de um mascaramento sobre o discurso do uso da tecnologia em sala de aula, em função dos efeitos de sentido que esse uso promove.

A *instância da regra* afirma que o poder seria essencialmente aquilo que dita a lei, no caso de nossa pesquisa, no que diz respeito ao uso de tecnologia em sala de aula. Da

[4] A diferença entre os exames pré-vestibulares e o ENEM foi elucidada em comunicação oral pela pesquisadora durante o exame de qualificação, realizado em 24.04.2012

mesma forma em que no discurso sobre o sexo há uma relação binária do lícito e do ilícito, identificamos também a relação binária entre o que é permitido e o que é proibido em sala e aula, como por exemplo o uso de celulares, computadores, *netbooks* ou *tablets*, que não sejam os da escola em momentos "inapropriados". Identificamos que, diferentemente do sexo, em que o domínio do poder se daria através da linguagem, o domínio do poder em relação ao uso da tecnologia em sala de aula se dá através de práticas, em que o detentor do poder é aquele que detém o conhecimento sobre o uso das ferramentas.

O *ciclo da interdição* está baseado na punição em relação ao não cumprimento da regra. As punições segundo o "mau uso" da tecnologia, ou seja, em momentos não solicitados pelo professor, de acordo com o corpus, seria um momento em que a punição ocorreria. Esse "mau uso", porém, só pode ser identificado em relação ao uso no momento inadequado, aquele que o professor solicitou que o aluno desenvolvesse alguma tarefa, mas sem o *tablet*, por exemplo, pois o mesmo não tem como verificar se o aluno está fazendo alguma outra coisa, mas usando o *tablet*, conforme a própria orientação do professor. A menos que o professor veja o que o aluno está fazendo, ele não tem acesso ao caminho que o aluno percorreu ou outras atividades desenvolvidas simultaneamente com o que foi solicitado, como acesso a redes sociais, conversa com os colegas via mecanismo de *chat* ou acesso a outras páginas na web e jogos.

A *lógica da censura* se dá a partir de três elementos de interdição: afirmar que algo não é permitido; impedir que se diga; negar que exista. A partir dessa lógica é possível perceber os não-ditos do discurso do uso da tecnologia em sala de aula, sobre o fazer do professor, do aluno e da escola. Os documentos da escola, como por exemplo, o Manual do aluno, que é lido no início do ano pelos professores em sala de aula, tem como pressuposto orientar os direitos e deveres do corpo dicente, em que o próprio aluno deve assinar um protocolo, em conjunto com um dos responsáveis para deixar claro que ele tem conhecimento das regras que regem o ambiente escolar e que sofrerá punições a partir de um ato efetuado por ele, considerado inadequado.

A *unidade do dispositivo* está relacionada com o poder sobre o uso da tecnologia exercendo-se do mesmo modo em todos os níveis. O sujeito aqui seria tido como o sujeito que obedece, sendo as mesmas leis para professores e alunos. No entanto, percebemos durante a pesquisa que não é possível que esse poder se exerça do mesmo modo, pois os saberes que circulam sobre o uso da tecnologia são diferentes, não somente entre

professores e alunos, mas entre alunos e alunos e professores e professores, fazendo com que essa unidade fique difusa, influenciando no funcionamento do dispositivo.

Todos esses elementos são constituintes do dispositivo e não é possível observar a escola dentro da sociedade disciplinar sem levá-los em conta. Segundo Foucault (1979 [2004]), dispositivos são operadores materiais do poder, ou seja, as técnicas, as estratégias, e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder. A natureza desses mecanismos de dominação é heterogênea, tratando-se tanto de discursos quanto de práticas, de instituições, quanto de táticas moventes. As verdades que circulam na sociedade através do dispositivo estão embrenhadas de relações de poder e de saber por que o dispositivo:

> "... está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles." (FOUCAULT, 1979 [2004], p. 246)

Foucault (1979 [2004]) identificou alguns elementos característicos do dispositivo. O primeiro deles foi a rede de relações estabelecidas entre os elementos heterogêneos que o compõem, como por exemplo, os discursos, as instituições, os regramentos. Se pensarmos a escola, ela é composta por uma série de elementos heterogêneos, desde a multiplicidade de sujeitos, até a multiplicidade de práticas, regras, organizações, instituições, entre outros fatores que não poderiam ser deixados de lado na observação e análise do *corpus*, por constituírem as condições de produção em que as formulações de alunos e de professores estão sendo construídos.

O segundo elemento característico do dispositivo foi a natureza do nexo entre os elementos heterogêneos constitutivo desse dispositivo. Observando apenas o segmento do Ensino Médio, encontramos diferentes professores, diferentes alunos, diferentes matérias, conteúdos e saberes desenvolvidos, diferentes práticas, diferentes discursos que compõem apenas esse segmento. Mas esses elementos heterogêneos estão agrupados segundo um critério, que é o de proporcionar a educação de jovens segundo a Proposta Pedagógica da escola, com suas crenças e conteúdos.

O terceiro elemento característico do dispositivo é estar baseado em uma formação que, em um momento dado, teve por função responder a uma urgência, assim tendo uma função estratégica. Se pensarmos na constituição histórica da educação no Brasil,

podemos identificar duas urgências: organizar a educação em si e preparar o aluno para ingressar no Ensino Superior. Hoje, se pensarmos na educação atual, considerando o contexto em análise, veremos que, a partir do uso da tecnologia em sala de aula, podemos encontrar duas urgências: a primeira que a educação brasileira passa e a segunda que as escolas da região analisada passam – o desenvolvimento de uma prática com melhores resultados, a construção efetiva de conhecimento e a busca pela maior quantidade de alunos na escola, a fim de se obter lucro com a oferta do serviço.

O quarto elemento característico do dispositivo relaciona-se com a sua definição, pois além de definir-se pela composição estrutural de elementos heterogêneos, também o faz por sua gênese: com o predomínio do objetivo estratégico e, posteriormente, pela constituição do dispositivo propriamente dito. O dispositivo passa por um período em que ele se constitui através da organização de sua estrutura heterogênea e depois por sua delimitação como aparato. O uso da tecnologia contribui para a gênese e para a composição desse dispositivo. Resta identificar em qual momento a escola analisada está inserida e observar as suas implicações.

O quinto e último elemento, refere-se ao dispositivo já finalizado, pois uma vez constituído, ele permanece como tal na medida em que tem lugar num processo de sobredeterminação funcional: cada gesto ou tomada de decisão tem uma ressonância ou entra em contradição, demandando algum ajuste. Assim, percebe-se um processo perpétuo de preenchimento estratégico. O uso da tecnologia se refere a algum tipo de ajuste e há ressonâncias nesse processo, que abordaremos no próximo capítulo.

Até o momento abordamos os elementos constituintes e característicos do dispositivo disciplinar, com suas estratégias e relações, que estão embrenhadas e funcionam como o motor da escola na sociedade disciplinar. No entanto, outro elemento nos chama atenção para a consolidação desse dispositivo, que é a disciplina. Será sobre esse tópico que falaremos no próximo item.

1.1.3 Relações de poder e saber e a disciplina

No item anterior abordamos o dispositivo em Foucault (1979 [2004]) e (1986 [1988]), que se refere a uma rede de relações encontrada entre contexto e sujeitos nele inseridos. Os elementos heterogêneos constituintes do dispositivo estão interligados por relações que

promovem o funcionamento desse mecanismo. Essas relações são relações de poder e saber.

Para Foucault (1977 [1987]) as relações de poder permeiam todas as relações entre os sujeitos, variando apenas a forma como o poder é exercido entre esses sujeitos. Essas relações não são fixas e mudam conforme o contexto e as posições de sujeitos assumidas. Assim, aquele que detém o saber exercerá o poder sobre os outros sujeitos.

Porém, percebemos que mesmo em escolas ditas construtivistas, como a utilizada em nossa análise, esse discurso também se faz presente. E, ainda com a inserção do uso da tecnologia em sala de aula, podemos observar o conflito que essas relações de poder e saber estão gerando.

Foucault (1982 [2010]) propõe que a análise do poder seja feita a partir de um sistema de diferenciações que permitem agir sobre a ação dos outros, sendo essa também uma condição de emergência e efeito das relações de poder; do objetivo da ação; das modalidades instrumentais do poder; das formas de institucionalização do poder; do grau de racionalização em função de alguns indicadores.

O que podemos perceber a partir do *corpus* coletado é que o primeiro elemento diferenciador entre professores e alunos é o saber sobre o uso da tecnologia, que limita ou possibilita a ação do sujeito. Uma vez que a partir da perspectiva da escola tecnicista o professor deveria ser o detentor do saber, consequentemente, ele deveria conhecer os conteúdos a serem ministrados, as ferramentas que possui à disposição para transmitir esses conteúdos. Tratando-se de ferramentas tecnológicas, acredita-se que o professor deveria dominar não somente os conteúdos como o uso dessas ferramentas.

Ao mesmo tempo, considerando o contexto em que os jovens possuem à disposição inúmeras ferramentas tecnológicas em seu dia-a-dia para o entretenimento, lazer, comunicação e até mesmo o estudo, eles estariam melhores preparados e acostumados a lidar com essas ferramentas, até mais que seus professores, que precisam ainda aprender a lidar com esses elementos.

Percebemos também que o objetivo do uso da tecnologia em sala de aula não é apenas o de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem do aluno, mas diferenciar a prática da instituição, em relação a outras instituições, reforçando esse diferencial como uma

vantagem frente à outras escolas, apresentando um saber que as outras escolas não teriam.

A origem dessas relações de saber e poder surgiram, segundo Foucault (1982 [2010]) com a necessidade de organização e controle da população, pois a partir do século XVII, o poder sai do foco tradicionalmente jurídico e soberano, que era exercido sobre todos os sujeitos, para integrar o corpo do indivíduo, seus gestos e sua própria vida.

O poder passa a fazer parte do indivíduo comum, pois antes ele era apenas exercido pelo soberano, que atribuía a punição adequada àqueles que desrespeitavam as regras ou cometiam crimes. Essa tecnologia política do corpo surge para a violência não ser mais empregada, mas para que o próprio sujeito passasse a ser seu vigilante. O objetivo não era somente organizar uma grande população, mas torná-la útil, produtiva e auto vigilante, viabilizando assim o seu controle.

Para Foucault (1977 [1987]):

> "... o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física. Quer dizer que pode haver um "saber" do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo." (p. 26)

O poder nessa microfísica é concebido e exercido como uma estratégia e seus efeitos de dominação não são atribuídos a uma "apropriação", mas a disposições, manobras, táticas, técnicas, funcionamentos, em que identificamos uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade.

É possível notar a tensão que o discurso do uso da tecnologia fomenta, uma vez que a relação saber e poder parece não estar mais ocorrendo da forma como usualmente ocorria dentro do dispositivo escola. Anteriormente, sem o uso das tecnologias da informação, a escola tradicional possuía professores que eram supostamente os detentores de um saber que transmitiam aos alunos. Hoje, com a inserção de ferramentas tecnológicas, primeiramente, acredita-se que o saber sobre o uso dessas ferramentas está no aluno e

não no professor, trocando-se o foco da relação saber e poder, de acordo com as respostas dos professores em nosso corpus de pesquisa.

Pensando em uma escala de controle, Foucault (1977 [1987]) afirma que não se tratava apenas em cuidar do corpo em massa, mas em uma unidade indissociável do trabalho na instância mecânica (movimentos, gestos, atitudes, rapidez), um poder sobre o corpo ativo. O objeto do controle é a economia (organização) com a eficácia dos movimentos, sua organização interna, com a coação sobre as forças e não sobre os sinais, em que a única cerimônia que importa é a do exercício. A modalidade implica em uma coerção ininterrupta, constante, "que vela sobre os processo da atividade mais que sobre seu trabalho e exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos". (FOUCAULT, 1977 [1987], p. 118)

Foucault (1982 [2010]) acredita que há lutas nas relações de poder. Acreditamos que essas lutas estão presentes na relação professor-aluno, pois há diferenciação do saber entre esses sujeitos. No entanto, em função desse contexto que temos a alteração do exercício de poder, em função do saber que os alunos supostamente possuem e os professores não, face ao uso da tecnologia, essas lutas aparecem nos discursos em forma de tensões, no que concerne às caraterísticas levantadas pelo autor:

- às *lutas transversais*, pois professores e alunos estão imbricados em relações de poder e saber dentro do ambiente escolar;

- no *objetivo da luta* sendo o efeito de poder, em que os professores talvez não aceitem que seu estatuto de detentor do saber está sendo questionado pelo domínio do uso da ferramenta agora empregada em sala de aula;

- no *imediatismo da luta* por criticarem a escola, por ser a instância de poder que exerce sua ação sobre os indivíduos, sejam eles professores ou alunos e também por criticarem o "inimigo imediato", no caso a própria tecnologia, que pode ser encarada como um empecilho para o desenvolvimento de uma prática que já estava em andamento;

- no *questionamento do estatuto do indivíduo*, que pode ser identificado a todo momento, quando nos referimos ao uso da tecnologia, pois a função do professor poderá ser questionada por conta desse recurso, uma vez que ele pode ser considerado como um empecilho para o desenvolvimento de suas tarefas;

- na *oposição aos efeitos de poder relacionados ao saber*, à competência e à qualificação, que percebemos logo de início, no momento em que professores não possuem o que é necessário para utilizar essa tecnologia de imediato.

Apesar dessa lutas terem o propósito de indicar a função e a posição do sujeito, de acordo com Foucault (1982 [2010]), elas evidenciam as tensões entre professores e alunos e os discursos conflitantes que ocorrem no ambiente em que estão inseridos. Anteriormente, acreditava-se que havia relações de poder claras e inquestionáveis entre esses dois sujeitos nas escolas ditas tecnicistas-tradicionalistas, em que professores eram os detentores do saber e os alunos absorviam os conteúdos transmitidos pelos primeiros. Agora parece que essas relações e estatutos estão sendo questionados em função da utilização da tecnologia em sala de aula, que traz à tona um saber que o aluno possui e os professores não.

Percebemos que o uso da tecnologia da forma como pôde ser identificada na pesquisa afeta essas relações, pois questiona o estatuto do professor, e indiretamente está questionando o estatuto da escola analisada como dispositivo disciplinar.

Outro papel do poder apontado por Foucault (1977 [1987]) além do repressivo é o produtivo. O autor relaciona poder e saber da seguinte forma:

> "Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo as relações de poder. Essas relações de 'poder-saber' não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessa implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas." (FOUCAULT, 1977 [1987], p. 27)

Assim, o conhecimento de alunos e professores seria produto dessa relação poder e saber, que busca a maximização da produção e da sujeição do sujeito, com seus processos e lutas, atravessando e constituindo o sujeito. Esse saber é um saber possível, pois reconduz e reforça os efeitos do poder.

O saber é um potencial produtivo do poder e uma relação de dependência entre eles, segundo Walshaw (2007). Esse poder está implicado nas atividades do dia-a-dia, nas

práticas que regulam saberes óbvios. O poder está implicado naquilo que nós acreditamos como verdade. E será por meio da nossa concepção do que nos é mostrado pelo discurso o que é tido como ‘verdadeiro’, que iremos significar e nos constituir como sujeitos.

No entanto, esse potencial produtivo pode ser desenvolvido ao máximo através de estratégias de organização da população de um determinado ambiente e será a disciplina que terá essa função.

Foucault chama de disciplina “todos os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade.” (FOUCAULT, 1977 [1987], p.118) Ela não visa somente o controle e a sujeição constante do indivíduo, mas o aumento de suas habilidades, tornando o homem um ser mais obediente, e ao mesmo tempo, útil. Podemos encontrar na disciplina uma manipulação calculada dos elementos do corpo, dos gestos e dos comportamentos.

O autor acredita que na disciplina há uma “mecânica do poder”, que define como é possível ter domínio sobre o corpo dos outros, para que eles operem como se quer, com uma finalidade específica, segundo técnicas, rapidez e eficácia determinada.

A escola é uma instituição que necessita da organização de uma grande população, de forma que essa população produza, a partir de determinados princípios. Essa produção é orientada de forma a se obter a maior eficácia possível, no caso do ambiente de análise, bons resultados tanto na escola, como nos exames pré-vestibulares quanto no ENEM, quando nos referimos ao Ensino Médio.

Segundo Foucault (1977 [1987]), a disciplina aumenta as forças do corpo, em termos de utilidade, mas diminui as mesmas forças, em termos políticos de obediência. Essa relação de obediência e sujeição ocorre em função da produtividade. Alunos e professores percebem o benefício que a disciplina pode trazer no que tange aos resultados acadêmicos e se submetem a essa situação. O autor ainda conclui que “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’.” (FOUCAULT, 1977 [1987], p.119)

A disciplina, segundo o autor, implica em técnicas essenciais e minuciosas, arranjos sutis que não parecem estar relacionados à produtividade do sujeito. Os detalhes que a disciplina enfoca leva em conta um conjunto de técnicas, um corpo de processos de saber, de descrições, de receitas e dados.

O primeiro elemento que a disciplina determina é a distribuição dos indivíduos no espaço e para isso ela utiliza alguns princípios que podemos identificar na prática diária da escola: princípio da "cerca"; princípio da localização imediata ou quadriculamento; princípio da localização funcional; e o princípio da individualização dos corpos.

O *princípio da "cerca"* pode ser ilustrado através da metáfora da sala de aula. No ambiente escolar, há a organização da população interna, em que encontramos diversos elementos heterogêneos, que são organizados em pequenos outros espaços. Há, então, uma delimitação do espaço de atuação e produção de alunos e professores.

O *princípio da localização imediata, ou do quadriculamento* também pode ser compreendido com a metáfora da sala de aula. Em uma sala, temos uma quantidade específica de alunos, que normalmente é fixa. Esses alunos formam um grupo que não sofrerá alterações ao longo de um período. Assim, é possível a localização de um aluno dentro do ambiente escolar. Além disso, dependendo do ambiente, há a delimitação dos lugares na sala, no caso da escola analisada, o mapeamento[5]. Se esse aluno ocupar um lugar específico, a sua localização acaba sendo mais minuciosa.

O *princípio da localização funcional* permite a otimização da utilização do espaço escolar. A determinação da distribuição dos grupos nas salas, a organização dos segmentos por prédios, como por exemplo, bloco 1, Educação Infantil, bloco 2, Ensino Fundamental 1 e 2. A localização do laboratório de Química no bloco do Ensino Médio facilita e otimiza o deslocamento dos alunos, diferentemente se esse laboratório ficasse em outro bloco.

O *princípio da individualização dos corpos* propicia a circulação desse aluno na rede de relações que a escola possui e a identificação desse aluno nessa rede. A partir do nome do aluno e do grupo em que ele está inscrito, identifica-se uma série de informações, como por exemplo, grade horária, professores, conteúdos, outros alunos do mesmo grupo, calendário de provas, bloco em que ele estuda, entre outras informações.

Para Foucault (1977 [1987]) essa organização tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos:

[5] A escola possui a prática do "mapeamento" em que os lugares dos alunos são escolhidos pelos professores com o objetivo de evitar a dispersão e proporcionar um ambiente produtivo.

> “Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.” (p. 126)

Essa organização da disciplina descrita por Foucault é uma técnica de poder e um processo de saber. Esse “quadro” permite a medida das quantidades e a análise dos movimentos dos sujeitos inseridos na rede de relações em que ela está fundamentada. Assim, é possível estabelecer classificações a partir dessas informações.

No ambiente escolar em que a tecnologia se faz presente não somente pelo uso dos professores, mas pelo uso dos alunos, esses princípios não funcionam mais como a disciplina prevê.

O princípio da “cerca” não é mais passível de funcionamento porque, embora os alunos estejam “presentes” na sala de aula, com o acesso à internet com o *tablet*, *netbook*, *laptop* ou celular, os alunos podem acessar qualquer informação, de qualquer lugar, à qualquer momento. O aluno não está mais “preso” à sala de aula, pois tem acesso a informações de qualquer parte do mundo.

O aluno ainda pode ser localizado dentro do ambiente que lhe é pertinente, como, por exemplo, o grupo em que está inscrito, mas o que ele está fazendo não é mais localizável, afetando assim o princípio da localização imediata.

O princípio da localização funcional também não funciona mais da forma como foi prescrita pois, embora os alunos são indicados a ocuparem prédios e salas específicas, não tendo contato com alunos de outros grupos, ocupando lugares nas salas de aula a partir do mapeamento, esses mesmos alunos podem conversar entre si e conversar com outros alunos de outras salas a partir de ferramentas e aplicativos que permitem a criação de grupos de conversa.

Logo, o princípio de individualização dos corpos em que o aluno é identificável na rede de relações dentro da escola também não funciona tão minuciosamente, pois não é possível rastrear as múltiplas relações que o aluno está tendo dentro da escola, sendo agravado pelas relações que eles conseguem estabelecer também fora dela.

Dessa forma, o uso de tecnologia afeta o funcionamento da disciplina dentro do dispositivo escolar, não permitindo que ela atue minuciosamente, escancarando os seus pontos fracos e um deles é o controle que se deve ter das ações dos alunos.

O controle das atividades desenvolvidas pelos sujeitos inseridos em um ambiente disciplinar é feito a partir do tempo, com a observação dos seguintes elementos: do horário, da elaboração temporal do ato; da correlação otimizada do corpo e dos gestos; da articulação definida entre corpo-objeto; da utilização exaustiva.

A definição de um *horário* para o desenvolvimento das tarefas é fundamental, porque estabelece um parâmetro e delimita em quanto tempo a atividade deve ser efetuada, quais são as obrigações exigidas e quais serão os ciclos de repetição que o conteúdo demanda, até que seja aprendido.

Além dessa delimitação da duração da atividade, há outro tipo de delimitação do tempo, aquele que penetra no corpo dos sujeitos que estão efetuando as tarefas. A *elaboração temporal do ato* exige que a especificação de cada atividade, dentro de cada disciplina, incluindo a posição dos alunos, os materiais necessários, a ordenação dos exercícios, a orientação progressiva dentro de cada exercício, a cada aula.

A *correlação otimizada do corpo e dos gestos* promove a melhor relação do movimento do corpo, dos gestos, dentro do tempo estipulado, possibilitando a máxima produção dos sujeitos.

A disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Encontramos aqui a *articulação corpo-objeto*, amarração que o poder faz entre o corpo e objeto para funcionarem dentro de uma engrenagem. Essa regulamentação imposta pelo poder torna-se lei da própria operação.

A *utilização exaustiva* traz o princípio de não ociosidade, não desperdiçando tempo. Há uma utilização sempre crescente do tempo, importando extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre forças mais úteis.

Para a disciplina, o objetivo é produzir a maior quantidade possível, dentro do menor tempo. Segundo Foucault (1977 [1987]), o tempo disciplinar se impõe pouco à pouco à prática escolar, especializando o tempo de formação da criança e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira de percorrerem essas séries de exercícios.

Para Foucault (1977[1987]):

> "Forma-se toda uma pedagogia analítica, muito minuciosa (decompõe até aos mais simples elementos a matéria de ensino, hierarquiza no maior número possível de graus cada fase do progresso) e também muito precoce em sua história (antecipa largamente as análises genéticas dos ideólogos dos quais aparece como o modelo técnico)." (p. 135)

Todos os gestos, movimentos e orientações que a escola exige, cobra, possibilita e permite estão direcionados para a eficácia produtiva não somente de alunos como de professores. As orientações que são dadas deveriam promover meios dos professores auxiliarem os alunos a adquirirem a maior quantidade de conhecimento possível, com maior qualidade.

No entanto, a presença e o uso da tecnologia em sala de aula não permite que essa organização funcione, não sendo possível mais garantir essa qualidade e eficácia. Daí o conflito entre os dois discursos presentes no ambiente pesquisado, tanto o discurso da sociedade disciplinar que busca a maximização da produção dos alunos como o do uso das novas tecnologias para a modernização da educação com acesso a maior quantidade de informações.

Dentro do dispositivo disciplinar, os resultados de professores e alunos são observados não somente no coletivo, mas individualmente. Ao mesmo tempo em que se tenta organizar uma massa de indivíduos coletivamente, busca-se tratá-los e acompanhá-los de forma individual, para que sua produtividade seja levada ao máximo e também não influencie negativamente outros componentes do grupo.

Já com o uso de tecnologia não é possível acompanhar tanto professores quanto alunos, estejam eles inseridos no coletivo, quanto suas produções individuais, pois esse controle não é mais possível da forma como era feito até o momento.

Apesar do funcionamento do dispositivo disciplinar estar sendo afetado, a disciplina ainda está presente e ainda possibilita a produtividade, a obtenção de resultados e ela ainda influencia no processo de subjetivação.

Para Foucault (1977 [1987]):

> "...pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade dotada de quatro

> características: é celular (pelo jogo da repartição espacial) é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças organiza 'táticas'. A tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelho em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sai combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar."(p.141)

As quatro características da individualidade a que Foucault (1977 [1987]) se refere influenciam no processo de subjetivação do sujeito, por que: ao ser celular, o sujeito é estabelecido como individualidade dentro de uma rede de relações; ao ser orgânica, as atividades estão organizadas de forma a serem efetuadas da melhor maneira possível pelo corpo dos indivíduos; ao ser genética, pela acumulação e distribuição do tempo em que as atividades são efetuadas; ao ser combinatória, por utilizar uma combinação de forças diferentes para a realização das atividades propostas.

Uma vez que a disciplina é articulada por meio de práticas e técnicas, produzindo e controlando individualidades, que agem e se submetem a essas regras, pode-se identificar a relação com o processo de subjetivação, pois a disciplina "fabrica indivíduos", segundo Foucault (1977 [1987]).

Segundo Foucault (1977 [1987]), a disciplina supõe um dispositivo que obrigue, pelo jogo do olhar, um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder e, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplica. Cada olhar acaba sendo uma das peças do funcionamento do poder. Percebemos que a observação dos sujeitos envolvidos em relação aos seus resultados ocorre a todo momento: professores observando outros professores, coordenadores observando professores, professores observando alunos, alunos observando professores, alunos observando alunos. Esses olhares se dão por meio de técnicas que permitem o registro e a análise dos resultados das produções de professores e alunos.

Todavia, com o uso de tecnologia essa observação não se dá totalmente da mesma forma, pois apesar dos olhares ainda serem os mesmos, nas mesmas direções o seu objeto mudou, já que esse uso pode influenciar positivamente ou negativamente a produção dos sujeitos envolvidos, de acordo com o dispositivo disciplinar.

Foucault (1977 [1987]) atribui ao sucesso do poder disciplinar a três operadores disciplinares: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. Os três operadores disciplinares fazem parte da escola e estão inseridos em sua rotina.

A vigilância é parte do processo de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar, pois é um conjunto de técnicas que permite visualizar o seu desenvolvimento, induzindo a efeitos de poder e mostrando a quem está sendo aplicada. Nela há:

> "Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência." (FOUCAULT, 1977 [1987], p. 148)

O funcionamento da vigilância se dá em formato de rede, em que efeitos de poder perpassam e apoiam uns nos outros e em várias direções da hierarquia, tanto horizontalmente quanto verticalmente.

Todos os sujeitos inseridos nesse ambiente se observam e observam aos outros, seus resultados e suas produções, percebendo as suas diferenças e implicações, pois cobranças irão surgir se essas diferenças afetarem e, principalmente comprometerem os resultados.

A sanção normalizadora busca tornar penalizável as frações mais sutis, indo do castigo físico às mais severas humilhações. O objetivo era punir o mínimo para que o indivíduo perceba como está preso em uma universalidade punível-punidora. Tudo que está inadequado à regra é punido. As punições são da ordem do exercício, do aprendizado intensificado e multiplicado.

Há um duplo efeito na penalidade hierarquizante: distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento e exercer sobre eles uma pressão constante, para que todos se pareçam. A normalidade aparece a partir da penalidade perpétua.

Na medida em que a punição é atribuída aos alunos, ela promove produção, porque ela busca a correção do erro e o restabelecimento da ordem, fazendo com que seu tempo seja utilizado de forma eficaz.

O exame combina as duas técnicas anteriores. Ele é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece-se uma visibilidade em que os indivíduos são diferenciados, classificados e sancionados. Ele é também altamente

ritualizado, porque o poder aparece na forma de experiência, de demonstração de força e como estabelecimento da verdade.

Não é possível pensar em uma escola sem exame. Como diz Foucault “a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino.” (FOUCAULT, 1977 [1987], p.155). O autor ainda continua:

> “... o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória. Com ele se ritualizam aquelas disciplinas que se pode caracterizar com uma palavra dizendo que são uma modalidade de poder para o qual a diferença individual é pertinente.” (p.160)

Os três operadores disciplinares funcionam de uma determinada forma no ambiente escolar sem a presença da tecnologia. Com essa presença, sua atuação muda.

A vigilância não pode ser feita da mesma forma, pois os alunos estão circulando em espaços cujo alcance do professor e dos outros indivíduos não é o mesmo e por muitas vezes não é possível. Pode-se ter ideia do percurso das indicações e orientações dadas aos alunos e a partir do produto apresentado, mas o acompanhamento desse processo é falho.

A sanção normalizadora também não pode ser mais a mesma, pois uma das punições que poderiam ser impostas, por exemplo, é a retirada do material tecnológico do aluno (*tablet* ou *netbook*), mas o mesmo seria prejudicado porque o percurso do processo de construção do conhecimento não se daria da mesma forma que os outros afetando negativamente seu desempenho e afetando o princípio da punição, que é da ordem do exercício ininterrupto. Novas sanções deveriam ser elaboradas a partir dessas novas práticas.

O exame é o elemento que menos mudou e que talvez devesse sofrer a maior alteração, pois a avaliação dos conhecimentos dos alunos em relação aos conteúdos abordados ainda se dá da forma tradicional, com os mesmos materiais, os mesmos rituais, deixando a tecnologia de fora.

1.2 O percurso histórico da educação no Brasil

A Constituição da prática pedagógica no Brasil sofreu influência direta de outras práticas e concepções desenvolvidas no mundo. O primeiro fator que se deve identificar como divisor de águas da constituição da pedagogia mundial é o período anterior à II Guerra Mundial e o período posterior.

Anterior à II Grande Guerra encontramos países na Europa como Alemanha, França, Espanha, Itália e Rússia e também Estados Unidos na América, que já indicavam estar em um período de transição da educação, iniciado no Século XIX. No entanto, o que se percebe ao longo da história é um movimento dialético da constituição pedagógica das nações, em que uma influenciava a outra e a próxima concepção que vinha a surgir respondia às necessidades ou era antagonista à proposta anterior.

O país acompanhou esse período de transição, mas à sua maneira. Peculiaridades do Brasil como o fato de ter sido colônia Portuguesa e a igreja ser a responsável pela educação da população fizeram com que a nação tomasse um rumo único, pois essas influências ainda eram sentidas no século XIX.

Retornando ao período colonial, para Piletti & Piletti (1988) o que Portugal queria é que o Brasil "fosse uma simples produtora e fornecedora de gêneros úteis ao comércio metropolitano e que pudessem vender com grandes lucros nos mercados europeus" (p. 164). Esse objetivo pautou a educação através da Companhia de Jesus por pouco mais de dois séculos, além da ação missionária de "converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas" (p. 165).

Os autores comentam o alcance que o ensino jesuíta possui na constituição histórica das primeiras escolas no Brasil:

> "Ao serem expulsos, em 1759, [Os Jesuítas] mantinham 36 missões, escolas de ler e escrever em quase todas as povoações e aldeias por onde se espalhavam suas 25 residências, além de dezoito estabelecimentos de ensino secundário, entre colégios e seminários, localizados nos pontos mais importantes do Brasil..." (PILETTI & PILETTI, 1988, p. 166)

Durante esse período, os jesuítas perceberam que era possível apenas catequizar os índios através da fé católica, mas o ensino da leitura e da escrita proporcionaria um saber que tornaria possível a organização daquela massa populacional e, não somente o idioma, mas os costumes de Portugal seriam ensinados.

Assim, todas essas escolas possuíam o mesmo objetivo e foram influenciadas pelo modelo de escola europeu, constituindo-se como um dispositivo disciplinar, a partir de um modelo que já estava em funcionamento na Europa desde o século XVII, tornando os sujeitos que dela participavam úteis, como uma fonte produtora para a colônia.

O ensino proporcionado pelos jesuítas chegou ao fim com as medidas implementadas por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal (1750-1777). Seu objetivo era centralizar a administração da colônia, de forma a controlá-la da maneira mais eficiente, (Piletti & Piletti, 1988, p. 168). O sistema de Capitanias Hereditárias foi suprimido, o Brasil foi elevado à categoria de vice-reinado, transferindo a capital de Salvador para o Rio de Janeiro, entre outros fatores.

As aulas régias de Latim, Grego e Retórica foram criadas e, segundo Piletti & Piletti (1988), não chegaram a substituir "nem de longe" o "eficiente sistema de ensino organizado pela Companhia de Jesus" (p. 168).

No entanto, essa mudança foi acompanhada da vinda da Família Real para o Brasil (1808) e da Independência (1822), mudando o foco do governo em relação ao propósito da educação, que era a da formação das elites. (PILETTI & PILETTI, 1988, p. 176)

Para os autores "pode-se afirmar que o objetivo das reformas pombalinas, de criar a escola útil aos fins do Estado, passaria a ser concretizado, mas apenas no que diz respeito ao ensino superior" já que ao invés de procurar montar:

> "um sistema de nacional de ensino, integrado em todos os seus graus e modalidades, as autoridades preocuparam-se mais em criar algumas escolas superiores e em regulamentar as vias de acesso a seus cursos, especialmente através do curso secundário e dos exames de ingresso aos estudos de nível superior." (PILETTI & PILETTI, 1988, pp. 176-177).

As escolas de ensino primário eram baseadas no método de Joseph Lancaster, em que um monitor, ou seja, um aluno "menos ignorante", segundo Piletti & Piletti (1988), seria o responsável por um grupo de dez alunos, supervisionados por um professor a cada escola. A gratuidade era uma das características desse segmento.

Porém, como o objetivo do governo era formar a elite dirigente, os esforços foram todos concentrados no ensino secundário e superior. O ensino literário ficou em evidência, enquanto que o ensino técnico e a formação de professores foram deixadas de lado pelo governo, segundo Piletti & Piletti (1988).

O ensino secundário foi constituído por uma série de aulas avulsas e dispersas, mas que foram alteradas com o objetivo de preparar os alunos para o ingresso no curso superior. A formação dos liceus se deu de forma independente nos Municípios, sem estímulo do governo da União, uma vez que esta estava preocupada com o ensino superior. Essa formação foi em forma de ajuntamento entre outras escolas que funcionavam dispersamente, do que pela constituição de uma estrutura hierárquica. A sua preocupação, segundo Piletti & Piletti (1988) era a de "oferecer aos alunos as disciplinas exigidas nos exames de preparatórios para o ingresso ao ensino superior".

No entanto, percebemos um conflito de nesse segmento que, mais tarde seria conhecido como Ensino Médio, segundo Piletti & Piletti (1988).

> "A dualidade de sistemas [sistema regular e irregular], com grande predominância dos preparatórios sobre o ensino regular, era fortalecida pelas próprias normas que regulamentavam o ingresso ao ensino superior: para tanto não se exigia a conclusão do ensino secundário regular; bastava comprovar determinada idade e ser aprovado nos exames parcelados. Por outro lado, a conclusão do curso secundário regular nos liceus provinciais e nos particulares não dava direito a ingresso nos cursos superiores, sem a prestação dos exames." (p. 181)

A característica adquirida por aquele que seria no futuro o Ensino Médio é a da formação para a continuação de uma outra etapa do ensino em que 'deveria estar preparado', ou seja, ele, sem uma educação formal não teria condições de entrar. Enquanto isso, a educação popular, primária e profissional era deixada de lado.

Além da crise que esses segmentos passavam, a própria educação elitista entrou em declínio, desembocando na Revolução de 1930, segundo Piletti & Piletti (1988), levando a inúmeras transformações no processo educacional. Alguns princípios para a educação brasileira foram estabelecidos como, por exemplo, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino de 1º grau, o direito à educação e a liberdade de ensino.

Os sistemas durante o período da Primeira República estavam separados por uma dualidade: o sistema preocupado com as elites, e os sistemas estaduais, com a educação das camadas populares. Seria a partir da Constituição de 1934 que a transferência da responsabilidade dos Estados da educação primária passaria para a União, em que um órgão apenas regularia todos os Estados, os Municípios e suas instituições.

Buscava-se não somente a unificação do processo educacional, mas a organização do Ensino Secundário com o objetivo de proporcionar melhor e maior acesso ao Ensino

Superior, (PILETTI & PILETTI, 1988, pp. 193-194). Nota-se novamente o eco do discurso de preparação daquele que seria o Ensino Médio: a necessidade de estruturação de um segmento que fosse voltado para a formação de sujeitos que ingressariam nas universidades. Segundo os autores, as reformas na educação deixavam claro essa demanda:

> "Quanto aos objetivos, o curso secundário existia em função do curso superior; funcionava mais como preparatório para o ingresso ao ensino superior. Tanto era assim que o ensino secundário e o superior eram reformados pelo mesmo decreto, ao passo que, a partir de 1930, o ensino secundário passou a ser reformado por legislação independente." (PILETTI & PILETTI, 1988, p.194).

Percebemos, a partir de um eco dessa dualidade, que esse discurso ainda pode ser ouvido no segmento do Ensino Médio atual, que, com seus métodos apostilados ainda visam a formação do aluno para passarem nos exames pré-vestibulares ou cursos que preparam para uma formação generalizada.

Porém, é a partir de 1920 que o modelo de educação no Brasil é colocado em debate. Ao invés de uma educação para as elites, surge a proposta da instituição de um sistema nacional de educação, com ênfase na educação básica, no ensino primário, mas formando um todo articulado, do primário ao superior. Segundo Piletti & Piletti (1988):

> "Os educadores que participavam dos debates e discussões nutriam um grande entusiasmo pela educação: acreditavam que através dela poderiam modificar a nossa própria sociedade." (p. 196)

Três fatores, de acordo com Piletti & Piletti (1988), contribuíram para o desenvolvimento dos debates sobre a educação: a fundação da Associação Brasileira de Educação, o inquérito promovido pelo jornal O Estado de S.Paulo e as reformas educacionais realizadas por vários Estados.

As reformas realizadas pelos Estados foram pautadas em três princípios, segundo os autores: a extensão do ensino, sendo a escola acessível a toda população; a articulação dos diferentes níveis e modalidades, integrando em um sistema único todas as escolas; e a adaptação ao meio social, o urbano, o rural e o marítmo; e às ideias modernas de educação inspirados nos ideias da educação nova, com a escola única, a escola do trabalho e a escola-comunidade.

Assim, percebe-se que o Brasil estava acompanhando o mesmo movimento de ruptura com a escola tradicional-tecnicista, que provinha da sociedade disciplinar. Esse movimento também estava ocorrendo em outras partes do mundo.

A pedagogia idealista que era encontrada na Europa, sobretudo na Alemanha, tinha como pressuposto a ciência como pura teoria e era inspirada nas ideias de Emmanuel Kant (Luzuariaga, 1971).

Contudo, é também na Alemanha em que o conflito entre os pressupostos em relação à educação se instala, com nomes antagônicos como Wilhelm August Froebel, defensor da educação da primeira infância[6] e Johann Friedrich Herbart, defensor da educação disciplinar.

Para Froebel, a doutrina pedagógica deveria adaptar-se às fases do desenvolvimento do homem:

> "Para FROEBEL, tem a escola uma função social, ao lado da função individual: o desenvolvimento das energias do menino e da consciência do grupo e da coletividade." (LUZURIAGA, 1971, p. 202)

Para Herbart, na atividade educativa há três momentos essenciais: "o governo, a instrução e a disciplina", (LUZURIAGA, 1971, p. 205). Sobre o governo entende-se a conservação da ordem, a conduta das crianças, em que o meio mais importante é mantê-las ocupadas, ativas.

O conceito de disciplina empregado pelo autor nos chama atenção da forma como ele se aproxima do mesmo conceito de Foucault (1977 [1987]):

> "A disciplina busca o mesmo fim da educação em geral, ou seja, a formação para a virtude; apoia-se sobretudo no trato pessoal, mas se diferencia do governo em que este se dirige mais ao comportamento externo que à conduta propriamente dita, isto é, a que se rege pelas ideias morais. A formação do caráter, ou seja a consistência e a uniformidade da vontade, constitui o objetivo da disciplina. Esta pode agir como 'refreadora', quando o aluno deve ser reprimido; como 'determinadora', para que o aluno escolha direito; e como 'reguladora', para que, em idade mais avançada, possa governar-se por máximas e princípios, isto é, alcance e autonomia moral." (LUZURIAGA, 1971, p. 206).

Apesar de Herbart acreditar que sua perspectiva abordava uma aprendizagem "para a vida" e não "para a escola", nota-se que seu discurso, na verdade, tem sentido oposto, pois

[6] Esse perspectiva educacional é hoje conhecida como a "educação infantil", anteriormente o "jardim de infância".

o aluno como sujeito a ser disciplinado, estará se preparando para uma vida em que deverá seguir regras sem contestar, disciplinadamente, diferente do que outros pensadores da educação pregavam sobre o que é o ensino “para a vida”.

Segundo Luzuriaga (1971), a pedagogia de Herbart inspirou a educação da segunda metade do século XIX, mas foi antagonizada por outras propostas[7].

Luzuriaga indica que a caracterização da educação do século XX é a democratização do ensino, com a implantação de uma “escola primária pública, universal, gratuita e obrigatória” (LUZURIAGA, 1971, p. 210). Profundas reformas marcaram esse período em todos os países em um movimento dialético de reconstrução da educação entre os períodos de pré-guerra e o pós-guerra.

Percebe-se uma mudança de uma perspectiva autoritarista para uma perspectiva democrática. Mas cada nação foi caminhando nessa transição de forma gradual, a partir das particularidades de suas características sociais, culturais, políticas e históricas.

A maioria das reformas realizadas na Europa foram fundamentadas pelos ideais da “escola única” ou “escola unificada alemã”, mas que logo foram reprimidas durante a eclosão da guerra em que se valorizaria um ensino rígido, confessional e anti-democrático.

Assim, a difusão em larga escala de uma educação disciplinar escancarada ocorreu, utilizando a prática da confissão, recurso empregado como estratégia disciplinar e a educação física, também outra estratégia que levava ao desenvolvimento e indiretamente à ideia da busca do indivíduo perfeito, com sua máxima produtividade.

Todavia, foi em função do término da 2ª Guerra que se sentiu a necessidade de reforma no ensino, segundo as ideias democráticas da “escola única”, inspirada na escola unificada alemã. Apesar dessa prática estar baseada em preceitos ditos democráticos, ela favorecia o trabalhador, formando para o mercado de trabalho, dando-se “maior cultura geral e profissional possível”, ou seja, ensinando a técnica através da própria técnica (LUZURIAGA, 1971, p. 215).

Após a 2ª Guerra, o Estado passou a intervir mais e sancionou leis que contribuíam para o processo de democratização do país, entre eles a obrigatoriedade escolar dos 6 aos 14

[7] Para maiores detalhes consulta LUZURIAGA (1971) cf. referências.

anos e a obrigatoriedade da presença dos alunos de 14 a 18 anos tanto em uma escola regular ou em escolas de aperfeiçoamento profissional, segundo Luzuriaga (1971).

Essas medidas concretizaram a questão do ensino secundário para todos. Além dessas leis, o que promove a reforma na educação inglesa é a dei de 1944 (*Education Act* 1944), que representa a realização do princípio de educação secundária para todos. Assim, a educação pública inglesa passa a estar na frente de todas as outras na Europa.

Percebe-se assim que na Europa, apesar da necessidade de uma escola democrática, o que ocorre é a uniformização e a padronização da regulamentação pelos governos, que acreditavam estar fazendo o oposto do que diziam, pois mais e mais regras eram instituídas com o objetivo de impor a ordem e a viabilizar a produtividade de meninos e meninas.

Para Luzuriaga (1971), os Estados Unidos foi o país que mais teve êxito na implementação naquilo que se considera uma educação democrática, proporcionando "igualdade de oportunidades educacionais para todos" (p. 218).

A educação nos EUA não é algo tratado de forma uniforme em todos os estados, mas cada um deles trata de forma independente seus pressupostos e práticas pedagógicas, portanto percebe-se o avanço na qualidade e quantidade em alguns estados em relação aos outros.

Alguns elementos que fazem parte dos preceitos educacionais americanos são: o acesso contínuo e ininterrupto aos graus mais altos da educação; obrigatoriedade escolar até os 16 anos; e gratuidade de acesso.

É dentro desse contexto mundial, em que se pensava em uma educação para todos, com melhor qualidade, que o pensamento anarquista desembarca no país, com imigrantes italianos contendo ideias revolucionárias e libertárias que iriam influenciar a educação não somente brasileira, mas um movimento que já se ocorria na Europa e na América do Norte.

Retomando o desenvolvimento da educação no Brasil, após a revolução de 1930, a meta era a modernização do país. O governo tinha como objetivo transformar o Brasil de um país agrícola em uma nação industrializada. Para tal, era necessária a formação de mão-de-obra qualificada, que era praticamente inexistente, daí a necessidade da

reestruturação de um sistema educativo, com uma organização básica que contemplasse desde o primário ao ensino superior.

Cria-se o Ministério da Educação e as Secretarias da Educação dos Estados, que procuraram ampliar o desenvolvimento da educação. Entre 1930 e 1940, regulamentou-se o ensino primário, secundário e profissionalizante, objetivando a formação de mão-de-obra qualificada, segundo Piletti & Piletti (1988).

Em 1931 é promulgado o Estatuto das Universidades Brasileiras que declarava a necessidade de professores formados, a pesquisa, a unificação de diferentes escolas, entre outros fatores, mas que norteava o trabalho que deveria ser efetuado.

Os autores ainda comentam que com a criação da Associação Brasileira de Educação, a luta por um Plano Nacional de Educação ocorreu durante dez anos, com a proposta de unificar as diferentes ideias e atitudes que eram encontradas na educação brasileira.

Para Piletti & Piletti (1988):

> "Se por um lado, tais atribuições constituíram o início da construção de um sistema nacional de educação, por outro lado assinalaram uma profunda centralização das competências. A autonomia dos Estados e dos diversos sistemas educacionais foi limitada; quase tudo passou a depender da autoridade superior; multiplicaram-se órgãos, as leis, os regulamentos, as portarias, etc., a limitar a ação de escolar e educadores; as funções de controle, supervisão e fiscalização tornaram-se burocráticas e rígidas, assumindo, muitas vezes, um caráter 'policialesco'; tal ênfase em aspectos legais, normativos, burocráticos, muitas vezes levaram a esquecer ou relegar a um plano secundário o objetivo fundamental da educação, que é o de criar condições para a formação de pessoas humanas." (p. 208)

Percebe-se aqui que os elementos reguladores da educação tiveram maior atenção do que a própria educação em si. Assim, nota-se também a constituição de todas as instâncias em que um dispositivo disciplinar educacional brasileiro vai se constituindo, pois a urgência era a constituição de uma educação de qualidade e a unificação de manobras, métodos, regulações e ações foi a forma encontrada pelo governo brasileiro de organizar toda a população que demograficamente crescia.

Conforme Piletti & Piletti (1988), educadores brasileiros se reuniram e em 1932, inspirados pelas ideias de liberdade e pela urgência da criação de um sistema educacional que acompanhasse os avanços tecnológicos pelo qual o mundo passava, lançando o

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O propósito do manifesto era lutar por um ensino público igualitário.

O projeto de Lei escrito pelo ministro Clemente Mariani em 1948 foi inspirado nas ideias progressistas, intitulando-se “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, que foi aceito e implementado como regra geral na educação nacional primeiramente em 1961, depois com adaptações em 1971 e até meados de 1988, quando a Nova Constituição Brasileira determinou a criação de um grupo que elaborasse a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Os avanços na educação tiveram um período de estagnação durante o regime militar. Com a sua instalação no país em 1964 e a deposição do presidente João Goulart, os avanços e as conquistas na educação foram freadas. Segundo Piletti & Piletti (1988), várias escolas foram invadidas pela polícia e muitos professores e alunos foram presos e exilados e todas as escolas passaram a ser observadas por agentes dos órgãos de informações do governo sob o controle do Serviço Nacional de Informações (SNI).

O Estado teve definitivamente a sua influência diminuída com a Constituição de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A Constituição possuía um texto aberto que possibilitava mudanças, que foram possíveis de serem implementadas com a LDB.

Evidencia-se com esse breve histórico da educação brasileira o quão recente foi o seu início e ainda percebe-se como ainda está em movimento, não havendo nenhum indício de estabilidade. O que não se pode negar é que o objetivo da busca da qualidade da educação, independente da justificativa, seja para a formação de mão-de-obra qualificada, como para a formação de um cidadão crítico, manteve-se o mesmo, evidenciando um discurso contraditório que veio ao longo de séculos fundamentar aquela que se tornaria a educação nacional atual.

No próximo item trataremos das diferentes perspectivas pedagógicas que estiveram inspirando as diferentes tomadas de atitude pelos governantes, educadores, professores e profissionais da educação ao longo dos tempos.

1.2.1 As diferentes perspectivas pedagógicas

Todos esses acontecimentos contribuíram para fomentar a discussão sobre os rumos que a educação brasileira estava tomando, surgindo duas correntes básicas de discussão, uma definida, no século XIX, como católica, defendendo uma educação mais tradicional e a outra definida como liberal, defendendo uma educação mais moderna.

O pensamento liberal foi caracterizado como um pensamento progressista e obteve muitos adeptos ao longo de 1940. Esse movimento ficou conhecido como “Escola Nova”. Segundo Luzuriaga (1971) “por escola nova entendemos a corrente que trata de mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo”, sendo daí também chama de escola ativa.

Alguns nomes ao longo do século que influenciaram a formação desse movimento foram Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel e no Brasil tivemos Paulo Freire como um difusor dessas ideias.

Esse movimento possui quatro momentos na Europa e na América que foram importantes para a sua consolidação, conforme Luzuriaga (1971):

a) A criação das primeiras escolas novas na Europa e na América entre 1889 e 1900, dentre elas a “escola universitária” de Chicago, de John Dewey;
b) A organização das ideias e a formação de duas correntes pedagógicas: a do pragmatismo de John Dewey e a escola ativa ou do trabalho com Georg Kerschensteiner, em Munique;
c) A criação e publicação dos primeiros métodos ativos de 1907 à 1918 com o método da médica Maria Montessori, o método de projeto de William Kilpatrick; os centros de interesse com Ovide Decroly, a pedagogia social com Célestin Freinet e a pedagogia socialista de Anton Makarenko;
d) A difusão, a consolidação e oficialização das ideias e métodos da educação nova que se iniciou em 1918 e vai até os dias de hoje.

Das escolas novas inglesas, o que se percebia era uma mistura entre os métodos novos, com objetivo de difusão e acesso à educação e a manutenção de alguns princípios da escola da sociedade disciplinar, pois, segundo Luzuriaga (1971), o propósito do fundador era reformar a educação dos “clássicos colégios ingleses”, que tinham caráter demasiado acadêmico e clássico, com a disciplina rígida, baseada na competição

individual, (LUZURIAGA, 1971, p. 230). O que se alegava com relação à adequação aos preceitos da escola nova era o abandono das matérias científicas e técnicas e das atividades manuais.

Das escolas novas alemãs, para Luzuriaga (1971), elas diferiam bastante das escolas inglesas, pois acentuavam o caráter patriótico e moralmente religioso, da mesma forma que acentuava o aspecto instrutivo e didático. Apesar de muitas práticas serem feitas ao ar livre e os alunos e professores serem considerados como famílias, a prática de exercícios militares ainda era conservada. Após o período da 2ª Guerra, maiores avanços foram alcançados em relação às práticas escolares e planos de estudos e de exames foram abolidos, dando liberdade aos trabalhos dos alunos, sendo acompanhados por métodos ativos.

Das escolas novas francesas, a maioria foi inspirada nas escolas inglesas, segundo Luzuriaga (1971), mas possuíam um caráter aristocrático, marcado pela matriz confessional. Cada vez mais por conta dos exames, a escola nova se aproximou dos liceus franceses de tipo intelectualista, mas com a liberdade e autonomia dos alunos, a atividade física, manual e estética.

Das escolas novas norte-americanas, nota-se um espírito experimental, para Luzuriaga (1971). Nelas eram empregados alguns métodos norte-americanos que se baseavam nas atividades dos alunos, desde a economia doméstica, tecelagem e fiação, até atividades relacionadas à literatura, geografia e história. Um dos maiores rompimentos foi o agrupamento dos alunos por seus interesses e aptidões, não mais pelo seu desenvolvimento físico e mental.

Fora essa questão do agrupamento americano, não é possível notar um total desvencilhamento da educação pelo dispositivo disciplinar oriundo do século XVII. O que se percebe são instituições que possuem um propósito diferente, mas que utilizam as mesmas estratégias e técnicas que o dispositivo disciplinar utiliza, como os exercícios físicos que levam à perfeição e prática eficaz do corpo e o confessionário. Algumas práticas diferenciadas foram efetuadas em conjunto com as práticas do dispositivo disciplinar, pois a necessidade de organização de grandes populações e a de tornar essa população produtiva e útil ainda imperava. Além disso, essa educação era de caráter individualista, exatamente a forma como o dispositivo disciplinar atua, no individual.

Segundo Luzuriaga (1971), foi com o tempo e com a efetuação dessa prática que o caráter individualista foi sendo mudado para o caráter social:

> "Do ponto de vista histórico, pode-se dizer que, em geral, os métodos que primeiro surgiram na educação nova, acentuaram o caráter individual do trabalho escolar, tal como faz o método Montessori. A essa tendência individualizadora sucedeu, mas sem abandoná-la de todo, uma nota mais coletiva no trabalho, tal como no método Decroly. Com o decorrer do tempo, esse caráter veio acentuando até chegar aos métodos francamente coletivos, como o de projetos, de equipes, etc. Finalmente, o acento coletivizador do trabalho escolar trasladou-se para o aspecto social, e deu lugar a experiências como as da autonomia dos alunos e da comunidade escolar." (p. 238)

No entanto, não somente ideias eram introduzidas, mas também técnicas que tornassem o processo educativo mais eficiente e mais realizador para o ser humano. O que não se pode deixar de mencionar é que essa eficiência era uma demanda em função da mudança social que surgiu logo após o período da 2ª Guerra, com avanços tecnológicos como os transportes, a telecomunicação, as artes, os eletrodomésticos, que influenciaram diretamente na vida familiar, (PILETTI & PILETTI, 1988, pp. 140-141).

A escola com o papel de preparar o ser humano para a vida social, deveria atender a essa demanda, porém a escola resistiu a esse processo, segundo Piletti & Piletti (1988) porque:

> "Os avanços tecnológicos do início do século [XX] parecem que ainda não chegaram à maior parte de nossas escolas. O livro impresso, herança do século XVI, parece ser uma da poucas inovações que chegaram à escola." (PILETTI & PILETTI, 1988, p. 142).

Esse fator ainda pode ser percebido na educação de hoje, em que passou mais trinta anos e ainda se percebe a mesma escola, com práticas individualistas, elitistas, tecnicistas, fundamentadas no dispositivo disciplinar. Os autores ainda complementam dizendo:

> "Se isso acontece não é por falta de ideias e de propostas inovadoras; estas foram frequentes, principalmente no século XX; e, se não conseguiram produzir grandes mudanças em relação aos instrumentos e recursos usados para o ensino, parece que abriram um campo na educação escolar um novo caminho, que devagar mas firmemente vai se impondo: por um lado, na concepção da educação, o aluno passa a ser visto como o centro e o sujeito do processo educativo; por outro lado, os métodos ativos de aprendizagem passam a ser cada vez mais considerados como os mais adequados para a eficiência do processo educativo." (PILETTI & PILETTI, 1988, p. 142).

Dois aspectos comuns a todas as propostas da escola nova é o aluno como o centro, ou seja, considerar as necessidades e interesses que ele possui, como responsável por sua própria educação e o professor como um mero orientador desse processo, através do uso dos métodos ativos, Piletti & Piletti (1988).

No Brasil, o representante da escola nova que mais teve visibilidade foi Paulo Freire, pois ele buscava a adequação do processo educativo às características do meio. A partir de entrevistas feitas com o público a ser alfabetizado, levanta-se o universo vocabular local e a partir daí se extraía as palavras geradoras, que seriam as unidades básicas na organização do programa de atividades e na futura orientação dos debates que teriam lugar nos 'círculos de cultura', (PILETTI & PILETTI, 1988, 225-226). Essas palavras eram organizadas em sílabas e novas palavras iam sendo formadas a partir de composições diferentes:

> "A discussão das situações sugeridas pelas palavras geradoras permitia que o indivíduo se conscientizasse da realidade em que vivia e de sua participação na transformação dessa realidade, o que o tornava mais significativo e eficiente o processo de alfabetização. Era o próprio adulto que se educava, orientado pelo 'coordenador de debates' (o professor), 'mediante a discussão de suas experiências de vida com outros indivíduos que participavam das mesmas experiências." (PILETTI & PILETTI, 1988, p. 226)

De acordo com os autores, a democratização da educação pode ser vista quantitativamente e qualitativamente. Quantitativamente, no que concerne à ampliação do número de acesso à escola de crianças e jovens. Qualitativamente, no que concerne às relações que permeiam o ambiente escolar, como por exemplo a acessibilidade ao diretor, o ensino de uma forma humanitária pelos professores, o respeito à liberdade dos alunos de seguirem caminhos diferentes entre si.

> "A democratização qualitativa compreende, portanto, o respeito mútuo entre todas as pessoas envolvidas no trabalho escolar e a participação de todas na busca dos objetivos comuns. O diálogo e o trabalho cooperativo – e não a repressão e a competição que exacerba o individualismo – devem ser os valores e as práticas predominantes numa escola que pretende educar democraticamente para a democracia." (PILETTI & PILETTI, 1988, p. 251)

A criticidade com que a Escola Nova analisava os processos anteriormente efetuados pela escola tradicional questionavam conceitos básicos e propunham novas noções, como por exemplo, do que é ensino e aprendizagem.

A concepção tradicional de ensino acreditava que se o processo de ensino e aprendizagem ocorria no momento em que um professor passava na lousa os conteúdos, os alunos copiavam, ele explicava e solicitava a resolução de exercícios. Ao final de um período havia uma prova. A partir do movimento da Escola Nova, profissionais da educação e pensadores afirmaram que essa prática já não era mais suficiente, havendo a necessidade de contextualizar os conteúdos, dando sentido e propósito para aquilo que o aluno estava aprendendo.

A aceitação de uma nova concepção do que é ensino e do que é aprendizagem exigia uma nova prática e uma nova postura em sala de aula, tanto por parte de professores, como por parte dos alunos. Essa prática não surgiu dentro da sala de aula, por iniciativa dos envolvidos, como resultante de uma reflexão e reconhecimento dessa demanda, mas foi oficializada pelo Governo Federal com a LDB.

A regulamentação de uma nova prática em sala de aula passou a estar pautada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs). Esses documentos foram elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e publicados em 1997. A coleção possuía duas vertentes Ensino Fundamental (I e II) e Ensino Médio.

O que se encontra nesses documentos são temáticas amplas de trabalho, que abriam para os professores diferentes possibilidades de trabalho e, considerando que essa era uma perspectiva nova e diferente de atuação, gerou confusão e um trabalho desconexo por parte daqueles que tentaram efetuar o que era proposto.

Como forma de suprir a demanda gerada pelos PCNEM surgiram as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), que traziam para professores a fundamentação teórica e noções de aplicação do que estava sendo proposto. Porém, o que não havia nesses documentos era a lista de quais conteúdos deviam ser contemplados e em quais séries e como aplicá-los, considerando essa nova perspectiva de conteúdo, ensino e aprendizagem.

Essa abertura e a possibilidade de seleção pelo professor ou pelo corpo docente da escola geraram polêmica e insegurança, uma vez que deixava muitas possibilidades em aberto, permitindo autonomia às escolas da seleção dos conteúdos, gerando diferentes escolhas de escola para escola e entre as redes particulares e pública.

No entanto, por se tratar de um documento que discorria sobre uma prática ainda não aplicada, fomentou-se a discussão na universidade: com os professores em formação e, professores em exercício foram gerados inúmeros cursos de capacitação com o objetivo de “reciclar” os saberes daqueles que já possuíam um conhecimento de atuação e incentivar a aceitação e aplicação dessa nova concepção.

Muitos estudiosos e autores que discutiam a educação, comentavam e nomeavam diferentes estratégias, ações e práticas, conceituando e fundamentando o que poderia ser feito. Nomes da pedagogia internacional, que desenvolveram métodos ou formas de observação dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem inspiraram a atuação de profissionais, que tentavam justificar com essas ideias, aquilo que estavam fazendo sem muita segurança. Assim, práticas educativas tão diferentes eram justificadas quando aplicadas ao mesmo tempo.

O professorado se dividiu entre os adeptos de uma escola “mais moderna”, aqueles que testavam incessantemente novas ações para buscar um outro tipo de processo de ensino e aprendizagem e os professores “tradicionais”, aqueles que não acreditavam em uma mudança tão brusca e que não conseguiam compreender o que era essa nova prática, uma vez que não havia uma “receita geral”, uma metodologia fechada, com passos a serem seguidos em sua aplicação, que garantissem resultados.

Pais e alunos não entendiam o que estava acontecendo, apenas que a escola estava diferente e que o objetivo era a melhoria da qualidade de ensino. Percebiam que a grade horária mudava, que as matérias mudavam, o tempo de permanência na escola mudava, as nomenclaturas mudavam, porém, nunca desapareciam por completo. Essas alterações surgiram como inciativa do governo federal que visava à implementação em larga escala dessas mudanças. Porém, governos estaduais e municipais também exigiam outras adequações, diferentes às vezes daquelas orientadas pelo governo federal, apesar de terem o mesmo motivo.

Dentro de todo esse contexto de mudança e adequação da educação surge a ideia de inserção do uso de recursos tecnológicos em sala de aula. O desenvolvimento e o uso no dia-a-dia desses aparatos fomentaram e ainda têm fomentado a discussão na escola do porquê não utilizá-los como recurso facilitador, na busca de uma educação de qualidade.

1.3 Legislação e educação

Os regramentos são instrumentos legitimados e legitimadores do funcionamento da disciplina e, consequentemente do dispositivo. Elaborar as regras de uma instituição (a escola) para que a educação ocorra, restringe a ação independente e move forças para a efetivação de um fazer.

Com essas regras fica explícito sob que termos o funcionamento se dá, o que é permitido e proibido, o que caracteriza o mau uso das ferramentas e estratégias para que a engrenagem como um todo se mova, ou seja, ocorra.

Será a partir dessas regras que os indivíduos serão distribuídos no tempo e no espaço, atribuindo-lhes responsabilidade pelo funcionamento dos mecanismos do dispositivo.

Será a partir da necessidade e do desejo de educadores com o Manifesto da Escola Nova que as mudanças ocorrem no cenário da educação brasileira e seus regramentos vão se constituindo ao longo do tempo. Mas por essa constatação devemos retomar aquele contexto.

Segundo Piletti & Piletti (1988), a partir do manifesto, criou-se o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938. Em 1944, o INEP publica a primeira edição da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que buscava discorrer sobre educação periodicamente.

Várias leis e decretos foram promulgados como por exemplo a Lei do ensino primário em 1946 (Decreto-lei nº 8529), as duas reformas do ensino secundário (Decreto-lei nº19890 e depois Decreto-lei nº4244), em que ambas atribuíam ao ensino secundário a dupla finalidade: formação geral e preparação para o ensino superior, conforme Piletti & Piletti (1988).

Os autores ainda comentam que a estrutura do ensino secundário foi destrinchada em dois graus, com duração total de sete anos, com o curso fundamental de cinco anos e um curso complementar pré-universitário de dois anos. O primeiro era constituído de uma base geral, enquanto que o segundo era preparatório para o ensino superior. Em 1942, muda-se a duração dos dois segmentos. O primeiro, que seria o curso ginasial, passa a ter 4 anos e o segundo, que seria o curso colegial, 3, mas com um enfoque de formação mais geral, com a divisão do colegial entre clássico e científico.

O ensino técnico que era voltado às camadas menos favorecidas, conforme o artigo 129 da Constituição de 1937, passa a contar com sua própria legislação nacional, a partir da regulamentação do ensino industrial (Decreto-lei n°4073), do ensino comercial (Decreto-lei nº6141), do ensino normal (Decreto-lei nº8530), do ensino agrícola (Decreto-lei nº9613), sendo eles desenvolvidos em dois ciclos, como o secundário.

Na mesma época foram desenvolvidos o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), (Decreto-lei nº 4048) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), (Decreto-lei nº8621).

Mesmo com a reforma da educação, ainda notamos o duplo objetivo do ensino secundário, aquele que se tornaria o nosso Ensino Médio nos dias atuais, que é a formação geral e a preparação para o ensino superior. Dessa forma, percebemos que não é possível desenvolver os dois concomitantemente na mesma instituição, com os mesmos alunos, dentro do mesmo tempo e espaço: ou se forma para a vida, ou se prepara para o vestibular. Notamos também que esse discurso ainda circula pela sociedade atual, pois as escolas ainda são divididas da mesma forma: aquelas que utilizam metodologias preparatórias para o vestibular, com cursos apostilados; escolas que preparam para o mercado de trabalho, que são as técnicas e as escolas de formação geral, que não fazem nem o primeiro e nem o segundo.

1.3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/61

No Brasil, entre as décadas de 40 e 60, Piletti & Piletti (1988) acreditam que o país passou por um período de democracia, mas limitada, em função do impedimento dos analfabetos de votarem, as desigualdades na distribuição de renda e da ilegalidade do Partido Comunista. No campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024/61, apesar de discutida, foi imposta pelo Poder Executivo, promovendo intensa luta para ampliar o acesso à escola pública gratuita.

Conforme Piletti & Piletti (1988), a Constituição de 1934 garantia a educação como direito de todos, a escola primária obrigatória, a assistência aos estudantes e a gratuidade do ensino oficial para todos ao nível primário e, aos níveis posteriores, para quantos provassem falta ou insuficiência dos meios.

É interessante notar no Capítulo I, que diz respeito a Legislação do Ensino Médio, alguns fatos que eram obrigatórios que qualquer escola deveria possuir quanto à

organização dos alunos em relação à distribuição no espaço do desenvolvimento dos conteúdos e em que essa distribuição estava fundamentada.

Apesar da primeira Lei que o país redige para regular as práticas da educação foi tida como um avanço naquilo que era tido como retrógrado, sua escrita ainda está pautada nos preceitos da educação disciplinar, pois a forma como foi escrita prescrevendo táticas e manobras já foi de forma a organizar a população com o fim de produzir melhor, com o objetivo da preparação para o ensino superior. Isso não seria muito diferente na alteração que ocorreu em 1971.

1.3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71

O 1º Artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação quando foi reformulada diz que:

> "O Ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, gualiticação para o trabalho e o preparo para o exercício consciente da cidadania." (BRASIL, 1971, p.1)

Em relação à primeira escrita da lei, ela demonstra um avanço por pontuar qual seria a sua função perante o educando, situação que não ficava explícita anteriormente.

No entanto, observa-se o objetivo de formação profissional dos sujeitos, reforçando o foco na produtividade desse segmento, como consta no Artigo 5º, Segundo parágrafo, na parte de formação especial de currículo em que "a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciarão para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;" e apenas 'excepcionalmente', conforme o parágrafo 3º, a parte especial do currículo poderia assumir o 'caráter de aprofundamento' em "determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores" (BRASIL, 1971).

O que se percebe é a orientação profissional dos sujeitos imperando na legislação em relação ao que deve ser feito no que seria conhecido por nós como Ensino Médio.

O mesmo caráter regulatório da organização permanece, com número específico de dias letivo (180), quantidade de aulas mínimas a serem assistidas para que o aluno seja aprovado, desconsiderando totalmente qualquer tipo de aprendizado que ele poderia vir a ter em outros ambientes que não fosse a escola.

Dessa forma é atribuída somente à escola a função de ensinar, de transmitir o saber necessário para que o sujeito, no caso o aluno, se torne um cidadão produtivo.

Outro fator que essa lei tentava quebrar era o acesso à educação pública dos mais pobres, pois, segundo Piletti & Piletti (1988), a educação do 2º grau era privilégio de quem tinha melhores condições econômicas, já que pouco mais de 10% da população alvo, naquela época, conseguia frequentar a escola e continuar com seus estudos após o 1º grau.

A alfabetização de jovens e adultos tornou-se importante nesse momento e foi o Método Paulo Freire, como visto previamente que auxiliou esses sujeitos.

1.3.2.1 Alteração da LDB nº 5692/71 pela Lei de nº 7044/82

Foi durante o Regime Militar que a modificação da LDB nº 5692/71 pela Lei de nº 7044/82 ocorreu, constando que o objetivo do ensino de 1º e 2º graus proporcionar a formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades do educando como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Mas Piletti & Piletti (1988) criticam essas ideias por que:

> "Trata-se de um objetivo perfeitamente adequado às responsabilidades que cabem à educação escolar, tanto na formação pessoal quanto na preparação do indivíduo para a vida social. O que acontece, no entanto, é que a lei está longe de ser posta em prática. No Brasil, de modo geral, a maioria dos alunos que conseguem desenvolver suas potencialidades, não conseguem auto realizar-se e não conseguem preparar-se para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania." (p. 239)

Infelizmente, no Brasil, essa lacuna entre o que está nas leis e o que é feito na prática é uma realidade que não abarca somente a legislação, mas também as orientações dadas aos professores com os PCNs e OCNs. Muitos professores não acreditam na possibilidade de efetivação do que está escrito, não tentando algo que não percebem como poderia ser feito.

Segundo os autores, os estabelecimentos de ensino que tinham o curso profissionalizante passam a não mais terem a obrigatoriedade de oferecimento dessa modalidade, ficando a habilitação profissional a critério da decisão de cada estabelecimento.

1.3.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96

Com a nova LDB os regramentos se fazem mais minuciosos no que tange às categorias em que o dispositivo atua e na determinação dos elementos da disciplina, com a distribuição dos indivíduos no espaço e o seu controle por meio do tempo em que as tarefas serão efetuadas.

Assim, os corpos se tornam minuciosamente mais controláveis e o dispositivo escola, que ainda possuía a demanda de organização passa a funcionar melhor.

Será na reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que se percebe uma mudança de objetivos com relação à educação e ao objetivo do Ensino Médio.

Anteriormente o que prevalecia era a necessidade de organização de um segmento que tinha um enfoque de formação das elites preparando para o Ensino Superior.

Já no primeiro Artigo nota-se a mudança do enfoque da educação como um todo:

> "Art. 1º. A educação abrange os 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." (BRASIL, 1996, p.1)

No entanto, os dois parágrafos do Artigo são interessantes pelo caráter disciplinar que é atribuído à educação e à importância à vinculação ao mundo do trabalho, sendo ele tão importante quanto à prática social:

> "Parágrafo 1º - Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
> Parágrafo 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social." (BRASIL, 1996, p.1)

A própria escrita da lei já deixa claro a sua característica disciplinar em sua própria raiz, independentemente dos objetivos, a forma como eles serão alcançados será através da disciplina, pois, como a própria lei diz, ela estará vinculada "ao mundo do trabalho", da mesma forma como estará vinculada à "prática social" colocando-os na mesma instância. O trabalho poderia ser colocado como consequência dessa formação e prática social, mas não é isso que a lei está dizendo.

Mais do que nunca a regulação entre dias, horas, separação de níveis, de conteúdos e matérias está explícita, incluindo o Ensino Médio como estágio da formação básica e obrigatória dos indivíduos.

A Educação Básica tem por finalidade o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a ”formação comum”, que é considerada para o exercício da cidadania e, ao mesmo tempo, fornece meios para “progredir no trabalho”, além dos estudos posteriores.

O exame se torna o instrumento que regula o ir e vir de alunos entre as séries, da mesma forma como a vigilância hierárquica observa como se dá essa progressão, pois professores devem ficar atentos ao desempenho de seus alunos, uma vez que a “avaliação contínua” é pressuposto no dia-a-dia da sala de aula.

Especificamente sobre o Ensino Médio, que tem duração de três anos, tem previsto no Artigo de número 35, prevê como finalidade:

> “I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> 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;
> IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” (BRASIL, 1996, p.14)

Apenas no Parágrafo segundo, do Artigo 36, menciona-se que o “ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996, p.14). Assim, a ambiguidade e a contradição das próprias leis que regem a educação ficam evidentes.

Consequentemente a educação de uma forma geral, em cada escola, em cada sala de aula, com cada professor e cada aluno, se não estiver clara a Proposta Pedagógica, o Regimento Interno e o Plano Diretor, poderá estar fundamentada em uma contradição constitutiva, já explicitada em nossa legislação oficial.

1.3.3.1 Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio surgiu como proposta alternativa, uma vez que aquilo que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) não obteve êxito no que concerne ao estudo das propostas nele contidas junto aos profissionais da educação e a sua implementação nas escolas (BRASIL, 2006, p. 2).

Lodi (2006)[8] acredita apenas as diretrizes legais que implementaram os PCNEM não foram suficientes e esbarraram em fatores "políticos, pedagógicos e operacionais" (BRASIL, 2006, p. 4).

No âmbito político, não houve uma discussão "mais amadurecida entre os diferentes segmentos da comunidade educacional", passo necessário, segundo os dirigentes da época, e garantia para a sua implementação, que adotaria uma educação baseada em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.[9]

No âmbito pedagógico, "a divergência conceitual nos meios especializados da noção de competência defendida em documentos oficiais e a insuficiente formação dos professores" (BRASIL, 2006, p. 8) foram elementos limitadores da implantação, pois os professores, por terem uma formação deficitária, não entendiam o que estava sendo proposto.

No âmbito operacional, as condições de ensino também influenciaram negativamente essa implantação, pois as reformas curriculares acabaram por dar ênfase nos conteúdos com os tópicos a serem abordados, deixando de lado o que era proposto nos documentos.

É interessante notar que a proposta do documento visa atender as necessidades que não foram supridas pelo documento anterior, pois afirma levar em conta as condições da escola, fator que não havia sido considerado. No entanto, a base para a elaboração desse segundo documento foram as LDBN de nº 9394/96, que afirmam que:

> "O retrato socioenômico da juventude brasileira exige que a educação média atenda a uma dupla necessidade: direito a uma formação humanística geral de qualidade e o acesso a conhecimentos humanísticos e específicos que viabilizem a continuidade dos estudos e o ingresso à vida produtiva. (BRASIL, 2006, p. 9)."

[8] A Profa. Dra. Lúcia Helena Lodi foi uma das coordenadoras do projeto do OCNEM (BRASIL, 2006)

[9] Para maiores detalhes e esclarecimentos sobre os diferentes tipos de conteúdos e suas abordagens, consultar ZABALA (1998)

Por “vida produtiva” acreditamos que o documento se refira à inserção no mercado de trabalho, reafirmando os discursos anteriores sobre a função do Ensino Médio que ainda ficava divido entre a formação geral, a profissionalizante e o ingresso na universidade.

Segundo o documento, não se menciona mais as duas últimas instâncias, dando ênfase à formação geral dos indivíduos. Mas os termos “vida produtiva” trata-se do ingresso no mercado de trabalho, através de um ensino técnico e da preparação para o vestibular, estando embutidas nessas duas palavras dois elementos que antes eram tidos como objetivos diferentes nas sérias finais da educação de jovens, uma vez que o próprio documento reforça que:

> “Num processo educativo centrado no sujeito, a educação médio deve abranger todas as dimensões da vida, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando.” (BRASIL, 2006, p. 10).

Nota-se então que os objetivos que eram tidos como separados são agrupados em um objetivo único que é a formação “abrangendo todas as dimensões para a vida”.

Percebemos então que esse documento pretende abarcam todas as instâncias da formação do educando, mesmo não estando direcionado para o ensino técnico, mas sim a formação geral.

Outro fator que o documento não traz explícito é o caráter disciplinar de reforço do dispositivo da escola. O OCNEM traz um proposta de implementação de práticas a partir das grandes áreas[10], com reflexões teóricas estabelecendo uma relação entre as teorias abordadas e uma prática possível fundamentada nessas reflexões.

Não encontramos mais um documento que compartimenta as matérias escolares como anteriormente eram feitas na legislação, mas a abordagem em grandes áreas possibilita uma prática mais aberta para a reflexão e elaboração de propostas que levem em conta as diferentes realidades escolares, possibilitando a emergência e a adaptabilidade de cada ambiente escolar.

Outro fator que também é levado em consideração e atribuído a ele determinada relevância é a inserção da discussão sobre tecnologia na educação como necessária à formação do jovem:

[10] Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, contemplando Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Literatura, Arte e Educação Física; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, contemplando Biologia, Física, Química e Matemática; e Ciências Humanas e suas Tecnologias, contemplando História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

> “A formação básica para o trabalho é defendida como necessária para se compreender a tecnologia e a produção, com o propósito de preparar os jovens para a realidade contemporânea.” (BRASIL, 2006, p. 12).

Uma vez que a tecnologia entra como elemento necessário dentro do processo de educação, discutiremos essa inserção ao longo do tempo na educação brasileira e o papel que ela desempenha no ambiente pesquisado. Assim, no próximo capítulo trataremos do uso de tecnologia no processo educativo de jovens.

Capítulo 2 – Novos Tempos, Novas Tecnologias e Novas Práticas.

"Technologies become significant when social and cultural conditions allow them to become significant."

Gunther Kress, (2003), p.18

No capítulo anterior tratamos da constituição da educação no Brasil como dispositivo disciplinar, abordando as estratégias e as redes de relações de forma minuciosa, com o objetivo de mostrar como se tecem as relações de poder entre as instâncias constituintes da escola.

Ao tratar desse dispositivo, passamos por diversos momentos históricos em que inúmeros fatos influenciaram as tomadas de decisões e, consequentemente, direcionaram a formação desse dispositivo. As diversas concepções pedagógicas, bem como o conceito de ensino foram abordados para justificar e fundamentar o porquê dos rumos tomados e a elaboração das leis que hoje regem a educação nacional.

Neste capítulo trataremos do contexto em que a escola está inserida, bem como a educação. Esse contexto pressupõe o uso das (Novas) Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula e, considerando o *corpus* de análise, não é possível pensar em uma prática diária sem que a as TIC estejam inseridas.

Considerando conceitos como *affordances* e Multimodalidade (Kress, 2003), Multiletramentos (NLG, 1996), (Kalantzis & Cope, 2003, 2004 e 2008) e (Cope & Kalantzis 2009), partimos da premissa de que novas práticas não somente de professores, mas também de alunos são necessárias para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra, abalando o discurso da educação disciplinar que até então regulava o fazer em sala de aula.

2.1 Globalização e (pós)modernidade

Tentar qualquer tipo de abordagem da atualidade sem mencionar a ideia de Globalização é fechar os olhos para uma característica que se faz presente em todas as instâncias do dia-a-dia. Canclini (2003 [2010]) aponta para a dificuldade em se conceituar deterministicamente o que seria Globalização e prefere indicar as características que orientam a sociedade para aquele que ficou conhecido como um mundo Globalizado. Para

tentar mostrar indícios do que seria esse mundo, nos apoiamos em Canclini (2003 [2010]) e Bauman (1998 [1999]).

Canclini (2003 [2010]) acredita que a globalização se originou a partir de dois processos: a internacionalização da economia e da cultura e a sua transnacionalização. Primeiramente, por internacionalização o autor entende a abertura da economia europeia a partir do período das Grandes Navegações, com o comércio de bens produzidos no interior dos países e o fluxo de informações e outros bens advindos de outras regiões. Por transnacionalização, o autor entende que é um processo que se forma a partir da internacionalização da economia e da cultura, a partir da primeira metade do século XX, "ao gerar organismos, empresas e movimentos cuja sede não se encontra exclusiva nem predominantemente numa nação" (p. 42).

A Globalização foi preparada a partir desses dois processos, em função de uma intensificação de dependência recíproca, "do crescimento e da aceleração de redes econômicas e culturais que operam em escala mundial e sobre uma base mundial" (CANCLINI, 2003 [2010], p. 42).

Canclini (2003 [2010]) comenta ainda que não foi só isso:

> "... foram necessários os satélites e o desenvolvimento de sistemas de informação, manufatura e processamento de bens com recursos eletrônicos, o transporte aéreo, os trens de alta velocidade e os serviços distribuídos em nível planetário para que se construísse um mercado mundial onde o dinheiro e a produção de bens e mensagens se desterritorializassem, as fronteiras geográficas se tornassem porosas e as alfândegas fossem muitas vezes inoperantes." (CANCLINI, 2003 [2010, p. 42)

Assim, a globalização para o autor não pode ser resumida a um conceito simples, ou como diz Canclini (2003 [2010]), a uma "ordem social ou um processo único". Ela é resultado de vários movimentos, que são em parte contraditórios, implicando em diversas conexões que não ocupam mais o mesmo espaço, mas estão no âmbito entre global e local. Esse resultado possui algumas características que serão abordadas a seguir.

Bauman (1998 [1999]) inicia seu livro apontando para um processo globalizador, que necessita de uma compreensão do que seria o espaço e o tempo nessa perspectiva, pois "os usos do tempo e do espaço são acentuadamente diferenciados e diferenciadores". (p. 08)

O espaço ganha nova dimensão. A comunicação entre as diversas partes do globo é possibilitada pela internet e o seu acesso ocorre através de ações que antes não eram imaginadas. A distância não é mais representada da mesma forma. Conceitos como “dentro” e “fora”, “aqui” e “lá”, “perto” e “longe” são reconfigurados de forma a mobilidade ser totalmente possível, Bauman (1998 [1999]).

A dualidade existente não é mais perto x longe, mas global x local. Segundo Bauman (1998 [1999]), ser local num mundo globalizado “é sinal de privação e degradação social” (p. 08), porque a mobilidade, a liberdade de movimentos é o que caracteriza o período atual.

Para Canclini (2003 [2010]), a globalização nos leva a imaginar a nossa localização geográfica e geocultural, pois é nas megacidades, ou seja, nos espaços grandes espaços em que o ‘lugar’ se apaga:

> “Não são áreas delimitadas e homogêneas, mas espaços de interação em que as identidades e os sentimentos de pertencimento são formados com recursos materiais e simbólicos de origem local, nacional e transnacional” (CANCLINI, 2003 [2010], p. 153)

Bauman comenta sobre a questão da circulação da informação de demandou questões técnicas:

> “Dentre todos os fatores técnicos da mobilidade, um papel particularmente importante foi desempenhado pelo transporte da informação – o tipo de comunicação que não envolve o movimento de corpos físicos ou só o faz secundária e marginalmente. Desenvolveram-se de forma consistente, meios técnicos que também permitiram à informação viajar independente de seus portadores físicos – e independente também dos objetos sobre os quais informava: meios que libertaram os ‘significantes’ do controle dos ‘significados’. A separação dos movimentos da informação em relação aos movimentos de seus portadores e objetos permitiu por sua vez a diferenciação de suas velocidades; o movimento da informação ganhava velocidade num ritmo muito mais rápido que a viagem dos corpos ou a mudança da situação sobre a qual se informava.” (BAUMAN, 1998 [1999], pp. 21,22)

A circulação de informação em um espaço que não possui mais uma ‘distância’ faz com que esse acesso se torne muito mais imediato, fazendo com que o sujeito deseje essa mobilidade, não querendo mais ser aquele que pertence ao espaço ‘local’. Assim, a diferenciação entre as pessoas, ou seja, a exclusão, passa a estar no âmbito das máquinas, pois serão elas que permitirão essa mobilidade, segundo Bauman (1998 [1999]).

Circular por conta dessa mobilidade extraterritorial parecer ser uma “liberdade intoxicante”, segundo o autor, pois “o resto parece cada vez menos como uma base doméstica e cada vez mais com uma prisão – tanto mais humilhante pela intrometida visão de liberdade de movimento dos outros.” (Bauman, 1998 [1999], p. 31).

Professores e alunos percebem essa possibilidade de mobilidade com o uso da tecnologia em sala de aula, pois é possível desenvolver atividades que outros alunos que não fazem parte desse contexto não podem, pois estão ‘trancados’ em salas de aulas sem o contato com ‘o mundo’, permitido pela internet e pelas ferramentas de acesso.

Uma vez que o a internet diminui as distâncias entre espaços, esse acesso ocorre a qualquer momento, possibilitando um imediatismo que antes também não era possível, reconfigurando o tempo nessa esfera. A distância varia agora conforme a velocidade que pode ser atingida e percorrida.

Para Bauman (1998 [1999]), esses habitantes vivem no tempo, não no espaço, pois o espaço não importa mais para eles. O tempo característico da Globalização é um presente absoluto, porque a cultura não é de um determinado lugar, mas sim a de um tempo.

Ressaltamos aqui a importância que conceitos como espaço e tempo possuem, em função da constituição do dispositivo disciplinar, já que ele tem seu funcionamento baseado nessas duas instâncias. No capítulo anterior, apontamos que a garantia da manutenção da engrenagem do dispositivo ativa e atuante é a distribuição dos corpos no tempo e no espaço. Daí a necessidade de entendermos como essas ações estão ocorrendo a partir dessa outra configuração, afetando as práticas de professores e alunos dentro da escola.

Outro elemento que é questionado de imediato em função dessa alteração do espaço e do tempo é a noção de controle, pois antes os professores eram os sujeitos que detinham o controle do processo de ensino e aprendizagem por conta do conhecimento que eles possuíam dos tópicos que deveriam ensinar e da administração do tempo e do espaço na sala de aula.

Com a globalização:

> “... não há mais uma localidade com arrogância bastante para falar em nome da humanidade como um todo ou para ser ouvida e obedecida pela humanidade ao se pronunciar. Nem há uma questão única que possa captar a teleguiar a totalidade dos assuntos mundiais e impor a concordância global.” (BAUMAN, 1998 [1999], p. 66)

Para Bauman (1998 [1999]), a situação é pior porque não está claro nas condições atuais o que seria “ter controle”, pois anteriormente as questões eram tratadas localmente, como por exemplo no contexto da sala de aula. Agora, considerando que as práticas são globais, espera-se que a orientação das atitudes venha de uma hierarquia maior, mostrando ‘o que deve ser feito’ em nível global.

Essa falta de centro e a ausência de controle são fatores determinantes na globalização:

> “O significado mais profundo transmitido pela ideia da globalização é o do caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo.” (BAUMAN, 1998 [1999], p. 67)

Dessa forma, entendemos o porquê de alunos e professores estarem perdidos no que se relaciona aos seus fazeres em sala de aula. Ninguém sabe direito como proceder em face desses novos tempos e demandas e espera-se que alguém diga o que dever ser feito.

Outro fator inerente à lógica da globalização e dos tempos (pós)modernos é a caracterização de seus membros como consumidores e não mais como produtores, como indica o autor:

> “Aquela velha sociedade moderna engajava seus membros primordialmente como produtores e soldados; a maneira como moldava seus membros, a ‘norma’ que colocava diante de seus olhos e os instava a observar, era ditada pelo dever de desempenhar esses dois papeis. A norma que aquela sociedade colocava para seus membros era a capacidade e a vontade de desempenhá-los. Mas no seu atual estágio (...) a sociedade moderna tem pouca necessidade de mão de obra industrial em massa e de exércitos recrutados; em vez disso, precisa engajar seus membros pela condição de consumidores. A maneira como a sociedade atual molda seus membros é ditada primeiro e acima de tudo pelo dever de desempenhar o papel de consumidor. A norma da nossa sociedade coloca para seus membros é a da capacidade e vontade de desempenhar esse papel.” (BAUMAN, 1998 [1999] p. 88)

Para Bauman (1998 [1999]), essa mudança traz consequências para todos os aspectos da sociedade, da cultura e da vida individual. Essa afirmação nos leva a refletir sobre o papel do dispositivo disciplinar na sociedade atual. O surgimento desse elemento se deu em função da necessidade de organização das grandes massas populacionais para que elas se tornassem úteis, da mesma forma que o exército, como afirma Foucault (1979 [2004]).

O foco, como podemos perceber, não é mais a produtividade da população, em face de nova conjuntura, mas sim o consumo dos bens produzidos. Assim, o objetivo com que o dispositivo foi elaborado e estruturado passa a não ser mais o mesmo, sugerindo uma readequação de toda a sua engrenagem.

A lógica do consumo demanda uma instantaneidade em dois sentidos: em que os bens deveriam satisfazer imediatamente sem exigir o aprendizado de quaisquer habilidades; como também deveria terminar em um “abrir e fechar de olhos”, ou seja, no tempo necessário para que o consumo tivesse terminado, sendo esse tempo reduzido ao mínimo, (BAUMAN, 1998 [1999], pp. 89,90).

Para os consumidores, é a busca que importa não o consumo em si, pois o estar em movimento é “promessa de bem-aventurança”, não querendo que o desejo se acabe ou se dissipe. Assim, para aumentar a capacidade de consumo “os consumidores não devem nunca ter descanso”. O estado de excitação deve ser incessante, além do “estado de perpétua suspeita e pronta insatisfação”. (BAUMAN, 1998 [1999], p. 91).

Considerando a lógica do consumo e os preceitos do trabalho, para Bauman (1998 [1999]), hoje há uma pressão para se romper com os hábitos do trabalho em prol de um “trabalho flexível”. No entanto, isso só será possível se os trabalhadores perderem os hábitos adquiridos no trabalho cotidiano, dos turnos, do local permanente de trabalho, da empresa com colegas fixos, não se habituando a qualquer tipo de emprego.

Esses fatores podem ser sentidos no ambiente escolar porque o encurtamento da distância e do tempo são possibilitados por ferramentas que fazem parte da rotina de alunos e professores no ambiente pesquisa, essas ferramentas tecnológicas não poderiam ser desconsideradas em nossa abordagem teórica. Mas primeiramente, trataremos de quando essas ferramentas passaram a fazer parte desse processo e a endossá-lo.

2.2 Tecnologias: novas ou velhas?

O termo tecnologia quando empregado recentemente está relacionado com a questão da informação (Tecnologia da Informação), com a questão da comunicação (Tecnologias da Informação e da Comunicação) e agora encontramos referências às Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Mas para delimitarmos qual será a perspectiva de onde partiremos, primeiramente observaremos o termo Tecnologia, em relação a sua definição no dicionário.

Segundo o dicionário Michaelis online, o termo tecnologia refere-se a:

> "tec.no.lo.gi.a:s***f*** (***tecno+logo***[2]***+ia***[1]) **1** Tratado das artes em geral. **2** Conjunto dos processos especiais relativos a uma determinada arte ou indústria. **3** Linguagem peculiar a um ramo determinado do conhecimento, teórico ou prático. **4** Aplicação dos conhecimentos científicos à produção em geral: ***Nossa era é a da grande tecnologia. T. de montagem de superfície, Inform:*** método de fabricação de placas de circuito, no qual os componentes eletrônicos são soldados diretamente sobre a superfície da placa, e não inseridos em orifícios e soldados no local. ***T. social, Sociol:*** conjunto de artes e técnicas sociais aplicadas para fundamentar o trabalho social, a planificação e a engenharia, como formas de controle. ***De alta tecnologia, Eletrôn*** e ***Inform:*** tecnologicamente avançado: ***Vendemos computadores e vídeos de alta tecnologia***. ***Sin: high-tech***." [11]

Observaremos os significados 2, 3 e 4, pois parecem se aproximar mais daquilo que abordaremos. Primeiramente, tecnologia é tida como um conjunto de processos especiais relativos a uma determinada arte/indústria. Se pensarmos na educação, esse termo se relacionaria a qualquer processo relacionado à educação, não dependendo de uma ferramenta, de um aparato, nem a uma determinada época. No senso comum, quando refletimos sobre o termo tecnologia, diversos aparatos tecnológicos nos vêm à mente como representações de tecnologia, mas esse primeiro sentido não indica isso.

O segundo sentido, de número 3 indica que é uma linguagem peculiar a um ramo determinado do conhecimento, seja ele teórico ou prático. Assim, teríamos que remeter ao termo linguagem para que ele ficasse mais claro. Porém, independente disso, nota-se que o termo não se refere a uma ferramenta ou várias, mas está relacionado com uma ação, relacionada com a teoria e/ou com a prática.

Já o terceiro termo, de número 4, indica que tecnologia é a aplicação dos conhecimentos científicos à produção geral, referindo-se diretamente a uma prática, a um fazer, não a uma ferramenta material.

Assim, temos três sentidos que remetem a ações e não a ferramentas ou utensílios que podem ser usados. Quando pensamos em uma sala de aula tecnológica, pensamos em um ambiente com as mais diversas ferramentas computacionais, como por exemplo computadores, projetor, internet disponível, tablets e netbooks, lousa interativa. Esses são alguns elementos que estão no imaginário de pessoas que acreditam que essa seria uma

[11] http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=tecnologia (acessado em 02/09/2013)

sala de aula tecnológica. No entanto, o que o conceito nos diz é que uma sala de aula realmente tecnológica seria uma sala cheia de ações e não de ferramentas.

Kenski (1997) também busca um esclarecimento sobre o termo tecnologia e acredita que elas estão presentes em nossa realidade há muito tempo, principalmente na sala de aula. A autora cita Simondon (1969) para afirmar que o homem se diferenciou dos seres vivos a partir do momento em que utilizou o que estava disponível na natureza para outras finalidades, trazendo-lhes um benefício. Assim, quando nossos ancestrais usavam ossos como ferramentas, poderíamos encontrar aí um exemplo de uso de tecnologia. (KENSKI, 1997, p. 59).

A autora também cita Rose (1994) para afirmar que as tecnologias estão relacionadas à memória do homem, e cada época corresponderia a uma tecnologia e, consequentemente, cada tecnologia a uma memória.

O homem relembraria do passado através das tecnologias que teria disponível para acessá-lo e por meio das tecnologias que usou como forma de registrar esse passado. Temos tecnologias das mais primitivas, como o uso do barro como forma de registro pictórico nas cavernas, o uso da pena como forma de registro escrito em papiros na Grécia antiga ou a gravação em vídeo possibilitada pelas câmeras em nossos celulares hoje.

Dessa forma, o que podemos concluir é que o termo tecnologia está no uso de uma ferramenta específica. Não é na ferramenta em si que está localizada a sua importância, mas na ação implicada em sua utilização. O que Kenski (1994) nos traz é esse uso relacionado à memória.

A autora chama atenção para o uso da tecnologia porque “na atualidade, as novas tecnologias de comunicação não apenas alteram as formas de armazenamento e acesso das memórias humanas como, também, mudam o próprio sentido do que é *memória*.” (p. 59).

Kenski (1994) acredita que através de imagens, sons e movimentos apresentados virtualmente em filmes, vídeos e demais equipamentos eletrônicos é possível a fixação de imagens, o armazenamento de vivências, aprendizagens e lembranças que não foram vivenciadas por aqueles que estão a observá-las.

Refletindo sobre a escola, esses novos elementos disponíveis aos quais os alunos têm acesso diariamente, em nosso contexto de pesquisa, possibilitam oportunidades que antes não eram possíveis. O acesso a informações e a sua retomada em outros momentos, quantas vezes forem necessárias, permitem que a postura de alunos e professores face aos conteúdos a serem estudados mude, uma vez que a memória passa a possuir uma função diferenciada.

A função da memória na sociedade disciplinar era de extrema importância, pois era a partir dela que se obtinha êxito nos exames e a classificação como capazes ou incapazes. No entanto, no momento em que o acesso aos conteúdos passa a ser livre e os alunos não precisam mais depender de sua memória a todo momento em sala de aula, eles percebem que há uma banalização da tarefa da escola, porque:

> "Tradicionalmente, a aprendizagem de informações e conceitos era tarefa exclusiva da escola. Os conhecimentos teóricos eram apresentados gradativamente às crianças após o ingresso nas instituições formais de ensino. Eles eram finitos e determinados. Ao final de um determinado grau de escolarização a pessoa podia considerar-se formada, ou seja, já possuía conhecimentos e informações suficientes para iniciar-se em alguma profissão." (KENSKI, 1994, p. 59)

Percebemos que esse panorama é ampliado no momento que alunos e professores podem acessar sites em tempo real e obter informações que estão além das tradicionais apostilas ou livros didáticos, não limitando o fazer e o aprender a uma quantidade específica de informações.

Para Kenski (1994), o espaço e o tempo eram determinados na escola, como já abordamos no capítulo anterior. No entanto, as transformações tecnológicas, ou seja, as transformações das possibilidades que surgem dentro de sala de aula estão impondo novos ritmos e dimensões "à tarefa de ensinar e aprender", pois "é preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo." (p. 60).

Agora, não se pode contar mais com um processo de ensino e aprendizagem estático, parado. Segundo Kenski (1994), os novos conhecimentos deslocam-se em dois sentidos: na espacialidade física, em tempo real, sendo possíveis de serem acessados pelas tecnologias midiáticas e no tempo, por sua alteração constante e permanente.

> "Velocidade. Esse é o termo-síntese do status espácio-temporal do conhecimento na atualidade. Velocidade para aprender e velocidade para esquecer. Velocidade para acessar informações,

> interagir com elas e superá-las com outras inovações." (KENSKI, 1994, p. 60)

Esses elementos estão relacionados com a Globalização como mencionado anteriormente, formando uma rede de relações e significações, afetando o dispositivo disciplinar da escola diretamente, pois é através da regulação das ações do tempo e do espaço que ele opera.

Isso nos leva a refletir o que são as tecnologias, ou seja, essas formas de agir mediante o uso dos novos aparatos digitais disponíveis é que estão alterando o funcionamento do dispositivo disciplinar da escola porque:

> "As tecnologias – velhas como a escrita, ou novas, como as agendas eletrônicas – transformam o modo como dispomos, compreendemos e representamos o tempo e o espaço à nossa volta. O universo de aparelhagens de que nos servimos diariamente redimensionam as nossas possibilidades temporais e os nossos deslocamentos espaciais. O tempo, o espaço, a memória, a história, a noção de progresso, a realidade, a virtualidade e a ficção são algumas das muitas categorias que são reconsideradas em novas concepções a partir dos impactos que, na atualidade, as tecnologias eletrônicas têm em nossas vidas." (KENSKI, 1994, p. 60,61)

Outro conceito é utilizado pela autora para demonstrar como as tecnologias não passam do uso de uma ferramenta específica, que demanda uma produção específica, que é a de conhecimento.

Pierre Lévy (1993) identifica três categorias do conhecimento existentes na sociedade: oral, escrito e digital. Apesar de terem se originado em épocas diferentes, hoje elas coexistem, cada uma nos levando a percepções, racionalidades e comportamentos de aprendizagem diferentes.

A linguagem oral é a mais antiga delas e uma das quais os professores primeiramente se apoiam, ou seja, na exposição dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. A linguagem oral é caracterizada não somente pela repetição, mas por sua linearidade.

A linguagem escrita promove outro tipo de tempo, em função do registro que pode ser feito de forma permanente em cadernos, livros e outros aparatos. Isso faz com que não haja mais uma dependência do expositor, pois as informações estão disponíveis a qualquer momento para aqueles que abrirem os livros e os lerem. A exposição dos conteúdos ainda se dá de forma linear e sequencial.

O papel da memória, segundo Kenski (1994) muda com a escrita por que:

> "A perspectiva espaço-temporal definida pela escrita influi no pensamento científico e na maneira como o homem ocidental apreende e se orienta no mundo. A escrita, interiorizada como comportamento humano, interage com o pensamento libertando-o da obrigatoriedade de memorização permanente." (p. 63)

Já para a linguagem digital, novos fazeres são demandados, segundo Kenski (1994):

> "O estilo digital engendra, obrigatoriamente, não apenas o uso de novos equipamentos para a produção e a apreensão de conhecimentos mas também novos comportamentos de aprendizagem, novas racionalidades, novos estímulos perceptivos. Seu rápido alastramento e multiplicação, em novos produtos e em novas áreas, obriga-nos a não mais ignorar a sua presença e importância." (p. 61)

A linearidade e o sequenciamento de informações e ações são rompidos, apresentando a linguagem digital como descontínua. A temporalidade passa a estar no momento presente do seu acesso, somente por aquele que o vê.

Lorenzi & Pádua (2012) apontam que:

> "As possibilidades de ensino são multiplicadas se utilizarmos ferramentas digitais. É possível formar redes descentralizadas para incentivar a interação; trabalhar com imagens (fator que modifica o conceito de comunicação); navegar por textos da web; utilizar animação para simplificar atividades complicadas e propiciar aos estudantes o sentimento de serem autores de seus trabalhos, uma vez que tudo pode ser publicado e exibido na internet." (p. 40)

O que se percebe são as amplas possibilidades que as novas tecnologias promovem perante ações que podem ser desempenhadas por alunos e professores, em conjunto ou individualmente e sobre essas possibilidades, trazemos o conceito de modalidade e *affordances*[12] em Kress (2003).

Segundo Kress (2003), o conceito de *affordances* permite o questionamento das potencialidades e das limitações de diferentes '*modes*'. Como '*mode*' ou modos o autor entende um formato em que a informação é apresentada e será essa forma que permitirá ao sujeito adquirir conhecimento.

A sociedade ocidental está organizada e acostumada a adquirir conhecimento a partir de dois modos, o da escrita e o da imagem. Cada modo segue uma lógica própria: o da escrita segue a lógica da fala, que é regulado pelo tempo e pela sequência em que a fala ocorre;

[12] Primeiramente o termo foi cunhado por GIBSON (1979 [1986])

enquanto que a imagem é regulada pela lógica do espaço e pela maneira como os elementos são organizados nesse espaço.

Assim, cada um é governado por lógicas distintas e, consequentemente *affordances* diferentes. O conceito de *affordance* utilizado por Kress (2003) é tido como a qualidade de um objeto ou de um ambiente, que permite que um indivíduo realize uma ação. Ele pode ser entendido como o potencial que a forma (*mode*) de um objeto tem para que ele seja manipulado da maneira que foi pensado para funcionar.

Dessa forma, se pensarmos as ferramentas que os alunos possuem na pedagogia disciplinar, temos modos em que são regulados pelo tempo, ou seja, pela linearidade através da escrita das tarefas e também são regulados pelo espaço, ou seja, pela organização espacial da sala de aula e das atividades a serem desenvolvidas.

Segundo o autor, podemos encontrar textos que possuem um *mode* - ou modalidade - apenas, ou textos que são multimodais, ou seja, possuem mais de uma modalidade, como por exemplo um texto formado por imagem e escrita. Textos formados por imagem e escrita são comuns hoje em dia e podem ser encontrados em jornais, livros de histórias, livros didáticos, propagandas, entre outras formas.

O que o autor traz é a questão da multimodalidade com a hipermídia e a internet. Um texto pode ser formado por diferentes elementos como som, imagem, escrita, movimento com animações, links para outros textos, adquirindo um caráter não mais estático, mas fluídico. Para Kress (2003), não se pode pensar na escrita finita de um texto, mas em sua construção, em seu *design*. A ideia que ele traz é da elaboração de um desenho de um texto em que cada 'leitor' construiria um significado diferente a partir do percurso escolhido por aquele que o constrói.

Essa forma de construir um texto e consequentemente a possibilidade daquele que tiver acesso à ele construir significados de diferentes formas vai contra o que a pedagogia disciplinar acredita, pois, para ela, todos os alunos percorreriam o mesmo trajeto e chegariam no mesmo ponto, com os mesmos resultados, objetivando a maior eficácia no processo de ensino e aprendizagem.

Com essa forma diferenciada de construção de texto, cada aluno teria a possibilidade de percorrer caminhos diferentes, não sendo possível garantir que todos chegassem no mesmo ponto e construíssem o mesmo significado. Assim, o professor perderia o controle

das etapas percorridas e do resultado final do aluno, não permitindo seu acompanhamento e nem sua classificação Os operadores disciplinares não funcionariam e não manteriam o dispositivo funcionando. Para Kress (2003) há uma demanda para a mudança porque "as facilidades tecnológicas coincidem com as mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas, em que todas estão produzindo e levando à mudança." (p. 49)[13]

Podemos perceber que o ambiente que pesquisamos está propício à multimodalidade, possuindo diversas possibilidades de construção de textos, reorganização e uso das ferramentas tecnológicas na rotina de professores e alunos.

> "In a multimodal environment the realisations of this [design] are aided by varying affordances of the modes and the facilities of the new media of information and communication." (KRESS, 2003, p. 49)

O que devemos apontar também é o fato de que os textos nesse novo ambiente demandam a compreensão do que é a multimodalidade, do que é *affordance* e um conhecimento sobre a adequação de sua produção. O domínio das ferramentas tecnológicas, seus softwares e aplicativos, além do objetivo a ser utilizado pode levar o professor pensar em uma forma de elaborar esse texto, ou seja, não somente em sua estrutura, mas em seu *design*, conforme Kress (2003).

Para Melo, Oliveira e Valezi (2012):

> "... a multimodalidade pode ser entendida como um reflexo do modo como os sujeitos que nasceram no contexto das tecnologias de informação interagem com os outros: em um mesmo espaço, eles conseguem falar ao telefone, conversar no MSN, ler e-mails, ouvir músicas e outras tantas coisas." (p. 151)

Assim, o fazer pedagógico de professores demanda um conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados e o uso das ferramentas para elaborar uma construção de currículo, e consequentemente tarefas que contemplem o uso das tecnologias nesse *design*.

O entendimento dos textos multimodais demanda uma nova forma de educação, pois é necessário que tanto professores quanto alunos tenham capacidade de uso das ferramentas disponibilizadas pela tecnologia digital, denominada Multiletramentos. Segundo ROJO (2012), Multiletramentos foi um nome que o New London Group[14]

---

[13] Tradução livre da autora da dissertação

[14] Um grupo de pesquisadores de vários países se reuniu para discutir questões sobre a educação, uma vez que acreditavam que as abordagens pedagógicas tradicionais não estavam mais funcionando, pois elas não consideravam as diferenças culturais e linguísticas entre os participantes do processo. Entre eles encontramos Courtney Cazden, Bill

encontrou para reunir dois elementos: a multiculturalidade, característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos, por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa.

Será sobre o conceito de Multiletramentos que trataremos no próximo item.

2.3 Multiletramentos

Para falarmos do conceito de Multiletramentos devemos retomar alguns outros conceitos, em função da diferenciação que o ambiente em que encontramos inseridas ferramentas tecnológicas e a multimodalidade dos textos a serem produzidos propiciam.

O conceito de Multiletramentos partiu da discussão em que o NLG (1996) buscava refletir sobre outras formas de ensinar e aprender no novo contexto em que a educação passava em 1996 e ainda passa. A reflexão partiu dos termos mais básicos, como por exemplo o que era pedagogia.

Para o grupo, pedagogia é uma relação entre ensinar e aprender que cria o potencial para a construção de condições de aprendizagem, levando a uma participação social igualitária e completa[15] (NLG, 1996, p. 60).

Assim, a questão não fica apenas no âmbito do ensino e da aprendizagem de conteúdos de forma superficial, em que uma técnica de ensino transmite um conteúdo específico. Questões sociais, políticas e econômicas passam a serem levadas em conta no processo pedagógico.

Segundo o NLG a urgência do momento tem levado pesquisadores a desenvolverem inúmeras teorias sobre ensino e aprendizagem, mas há uma ansiedade em como proceder em sala de aula.

A tecnologia que pode ser encontrada como ferramenta disponível nesse processo é outro fator que leva professores e alunos a usarem descompassadamente e sem uma fundamentação e intencionalidade pedagógica, eximindo-se de qualquer tipo de reflexão, uma vez que ‘o seu uso se basta por si’.

Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

[15] Tradução livre da autora da dissertação.

O que o NLG aponta é que a disparidade dos resultados não parece melhorar da forma como a educação está ocorrendo. (NLG, 1996, p. 63). Pensar apenas em proporcionar o letramento[16] não é mais o suficiente, pois não estamos mais lidando apenas com questões da escrita e da leitura inseridas no meio social, mas estamos lidando com a multimodalidade. É necessário pensar em Multiletramentos:

> "... a word we chose to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order: the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity." (NLG, 1996, p. 63).

Para o NLG, a noção de Multiletramentos supre a pedagogia dos letramentos colocando dois aspectos relacionados à multiplicidade textual, uma vez que quando se fala em letramentos, fica-se preso à questão da linguagem escrita somente. Uma pedagogia dos Multiletramentos focaria nas formas de representação muito mais do que apenas a linguagem como um sistema.

Uma nova pedagogia é criada com os Multiletramentos, segundo o NLG, em que a linguagem e outras formas de produção de significado (*meaning-making*) são fontes de representação dinâmica, constantemente se reconstruindo pelos seus usuários. Uma nova forma de lidar com os conteúdos na escola é demandada, pois novas ferramentas estão à disposição, em um novo espaço com novas possibilidades, não sendo mais suficiente a forma tradicional das modalidades de escrita e imagem:

> "With a new worklife comes a new language. A good deal of this change is the result of new technologies, such as iconographic, text, and screen-based modes of interacting with automated machinery; 'user-friendly' interfaces operate with more subtle levels of cultural embeddedness than interfaces based on abstract commands." (NLG, 1996, p. 66).

Para o NLG atividades que estimulem a colaboração, o compromisso, o envolvimento criativo, o respeito à autonomia são exemplos que podem ser desenvolvidos em sala de aula, mas que demandam a pedagogia como *design*, não apenas a construção de uma tarefa isolada em uma disciplina. Para isso, o grupo levanta duas questões "O que os alunos precisam aprender?" e "Como?", tratando-se das relações que devem ser estabelecidas no momento em que os conteúdos são trabalhados.

[16] A discussão sobre os termos alfabetização e letramento pode ser encontrada em SOARES (2005)

Para responder à primeira pergunta, o NLG (1996) propõe uma metalinguagem dos Multiletramentos baseado no conceito de *design*, porque "professors e administradores são vistos como designers do processo de aprendizado e do ambiente, não como chefes ditando o que aqueles que estão sob sua responsabilidade devem pensar e fazer" (p. 73)[17]. A possibilidade da construção de um currículo diferente permite a motivação dos alunos por terem abertas diferentes oportunidades de aprendizado.

Pensando em uma sala de aula disciplinar em que todos devem seguir o mesmo programa, no mesmo ritmo e no mesmo tempo, alunos que possuem diferentes rendimentos teriam a possibilidade de se desenvolverem de acordo com o seu tempo individual, como, por exemplo, jovens e crianças com maiores dificuldades de aprendizagem que poderiam atingir o objetivo dentro de um percurso de aprendizagem adaptado às suas limitações, enquanto que jovens que possuem maior facilidade poderiam aprofundar o mesmo conteúdo, mas com um trajeto diferente daquele percorrido por outros jovens. Caberia ao professor a tarefa de 'desenhar' essas ações diferenciadas para cada um, pois os objetivos seriam os mesmos, ou seja, a construção de significados, mas com percursos adaptados para cada perfil.

Três elementos são necessários para essa construção: *Available Design*, *Designing* e *The Redesigned*. Juntos, esses três fatores enfatizam que a produção de significado (*meaning-making*) é um processo ativo e dinâmico, e não governado por regras estáticas (NLG, 1996, p. 74).

Quando pensamos em um *design* que está disponível, pensamos nas possibilidades de construção discursiva. Segundo a perspectiva discursiva, não é possível dizer qualquer coisa, em qualquer lugar, de qualquer forma, para qualquer um. Existem regras (anônimas) que são seguidas para que o que está sendo dito tenha e faça sentido para o grupo de sujeitos que estão envolvidos na interação.

Assim, o discurso obedece a uma ordem, daquilo que deve ser dito pelos sujeitos, a partir dos lugares que esses sujeitos ocupam e das posições sociais que esses sujeitos estão desempenando. Para Foucault (1989 [2000]), a produção do discurso na sociedade é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos.

[17] Tradução livre da autora da dissertação.

O design não poderia ser totalmente aberto, mas teria que ser elaborado de uma forma a estar organizado a fazer sentido para aqueles que o percorressem, não importando a sequência de ações a serem feitas.

Quando pensamos no segundo elemento de construção, ou seja, em *Designing*, pensamos no processo em que a configuração de novos significados envolve a representação e a recontextualização de significados antigos, porque "cada momento de significação envolve a transformação dos das fontes disponíveis de significado"[18] (NLG, 1996, p. 75).

Formas antigas de construção de significados são utilizadas em novas formas para a construção de novos significados. Portanto a leitura, a escrita, a audição e a fala são reatualizadas em função do uso das tecnologias disponíveis em sala de aula.

Dessa forma, "Designing transforma conhecimento na produção de novas construções e representações da realidade". (p. 76)[19] A natureza interativa da construção dos significados faz com que haja uma reconfiguração dos sujeitos envolvidos nesse processo, através do uso das tecnologias da comunicação e da informação em sala de aula.

O terceiro elemento, o da reformulação - *the Redesigned* – é o momento em que um novo significado é construído e aqueles que participam desse processo ativamente, por serem responsáveis pela escolha do percurso também são reconstruídos.

As identidades dos participantes são reconstruídas e renegociadas não somente pela possibilidade de escolhas feitas por esses sujeitos no momento em que estão percorrendo o design do currículo elaborado pelo professor, mas pela intervenção ativa nesse processo.

Dessa forma, uma metalinguagem é necessária, segundo o NLG (1996), para professores e alunos descreverem como os significados são construídos nos Designs apresentados – uma linguagem para falar da própria linguagem, imagens, textos e interações.

Essa possibilidade de falar sobre essas linguagens, essas construções de sentido, ou seja, essa metalinguagem, seriam os Multiletramentos, que proporcionariam o senso crítico

[18] Tradução livre da autora da dissertação
[19] Tradução livre da autora da dissertação

do aluno em reconhecer o que está sendo proposto e as possíveis formas de construção de sentido perante os caminhos a serem percorridos.

Algumas formas de construção de significados foram identificados para constituir essa metalinguagem pelo NLG (1996): Design Linguístico; Design Visual; Design Auditivo; Design Gestual; Design Espacial e Design Multimodal. Quando falamos em Design Multimodal estamos abordando o uso de mais de um elemento de Design combinado.

O uso de elementos combinados na construção de textos já está sendo feito, como por exemplo a combinação de imagens e texto. O que o Design Multimodal possibilita é a combinação de outros elementos em um ambiente digital, como por exemplos links para outros textos, animações, vídeos e música, entre outras.

Considerar esses elementos é importante por que:

> "The concept of Design emphasizes the relationships between received modes of meaning (Available Designs), the transformation of these modes of meaning in their hybrid and intertextual use (Designing), and their subsequent to-be-received status (The Redesigned). The metalanguage of meaning-making applies to all aspects of this process: how people are positioned by the elements of available modes of meaning (Available Designs), yet how the authors of meanings in some important senses bear the responsibility of being consciously in control of their transformation of meanings (Designing), and how effects of meaning, the sedimentation of meaning, become a part of the social process (The Redesigned)." (NLG, 1996, p.81)

Além desses três elementos, dois conceitos são importantes para compreender a construção de significados pela multimodalidade: o hibridismo e a intertextualidade.

Sobre o hidribismo o NLG (1996) aponta para o mecanismo que a criatividade traz a cultura como um processo na sociedade contemporânea. A combinação de diferentes elementos pertencente a diferentes culturas é uma das características da sociedade atual.

Sobre a intertextualidade o NLG (1996) evidencia o potencial de complexidade a partir de onde os textos podem ser construídos em função das múltiplas ligações com outros textos, independente dos formatos que esses textos venham a possuir.

O NLG (1996) pensando em "Como os alunos deveriam aprender?" propõe uma forma de estruturar uma nova pedagogia. Essa premissa estaria fundamentada em quatro elementos: na Prática Situada (*Situated Practice*); na Instrução Aberta (*Overt Instruction*);

no Enquadramento Crítico (*Critical Framing*) e na Prática Transformada (*Transformed Practice*).

Rojo (2012) exemplifica essas premissas pedagógicas como metas a serem desenvolvidas:

> "... *prática situada* tem um significado particular bem específico, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do aluno e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos). Sobre essas se exerceria então uma *instrução aberta*, ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção. Nesse momento é que se dá a introdução do que chamamos *critérios de análise crítica*, ou seja, de uma *metalinguagem* e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes 'coleções culturais' e seus valores.
>
> Tudo isso se dá a partir do *enquadramento dos letramentos críticos* que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados. Tudo isso visando, como instância última, à produção de uma *prática transformada*, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*)." (ROJO, 2012, p. 30)

Kalantzis e Cope (2004) acreditam que não somente pensar na proposta de uma nova pedagogia é interessante, como também refletir sobre o que nós significamos no mundo, pois considerando que o conhecimento não é o resultado somente de processos mentais, mas "é o produto de nossas ações e nossa propensão como humanos a fazer sentido. Em amplo sentido é o agir e o significar, da mesma forma que o pensar"[20] (KALANTZIS & COPE , 2004, p. 62).

Para os autores, é possível transformar o mundo e a nós mesmos pela forma como nós construímos os significados. Atribuímos significados através de um processo de representação e intencionalidade e o conhecimento (knowing) é a forma como nos engajamos no mundo, sendo mais do que o pensar, apesar de não haver engajamento sem uma forma de pensamento.

Segundo Kalantzis e Cope (2004), há quatro formas fundamentais de conhecimento, quatro processos de ação e significação: Experimentar (*Experiencing*), Conceituar (*Conceptualizing*), Analisar (*Analyzing*) e Aplicar (*Applying*).

[20] "it is the product os our actions and our propensity as humans to make meaning. In broad sense knowledge is acting and meaning, as well as thinking." – tradução livre da autora da dissertação.

Para Kalantzis e Cope (2004), é possível correlacionar as quatro formas fundamentais de se adquirir conhecimento e as quatro orientações de elaboração do *design* Multimodal dos Multiletramentos. Essa correlação demanda um dinamismo e uma movimentação e uma fração de toda essa movimentação pode ser isolada e denominada "pedagogia, um *design* para o aprendizado" (p. 63).

Os quatro elementos referentes ao conhecimento são descritos segundo Kalantzis e Cope (2004):

Experimentar: "é um processo de conhecimento que envolve a aprendizagem através da imersão na realidade, nas coisas do dia-a-dia: experiência pessoal, engajamento concreto e exposição para as evidências, os fatos e os dados."[21]. A experiência ocorre em função da imersão do sujeito no mundo. A experiência que faz parte do aprendizado a partir de um *design* se dá de uma forma mais consciente, sistemática, explícita, estruturada. Assim, ela não estaria sujeita ao acaso, mas estaria orientada e fundamentada segundo a concepção do professor que estaria desenhando o percurso a ser construído pelo aluno. É possível experienciar aquilo que é velho, ou seja, aquilo que o aluno já sabe e aquilo que é novo.

Conceituar: "é um processo de conhecimento envolvendo o desenvolvimento do abstrato, generalizando conceitos e a síntese teórica desses conceitos"[22]. A nomeação e a teorização envolvendo a ação de conceituar os conteúdos que estão sendo estudados. Não é possível pular ou ignorar essa etapa, pois qualquer conteúdo demanda uma abstração, com relação à descrição dos processos que envolvem aquele conceito.

Analisar: "é um processo de conhecimento envolvendo o exame dos fatores e de elementos específicos de conhecimento, ação, objeto ou significado representado"[23]. O processo de análise envolve a identificação do propósito de um conteúdo e a interpretação das perspectivas e intenções a quem esses conteúdos privilegiam, situando-os em um contexto específico. É possível analisar conteúdos de forma funcional, ou seja, para que ele serve e de forma crítica, a quem ele serve.

---

[21] "is a knowledge process involving learning through immersion in the real, everyday stuff of the world: personal experience, concrete engagement and exposure to evidence, facts and data" (p.64) - tradução da autora da dissertação.
[22] "is a knowledge process involving the development of abstract, generalizing concepts and theoretical synthesis of these concepts." (p. 65) - tradução da autora da dissertação.
[23] "is a knowledge process involving the examination of constituent and functional elements of something, and an interpretation of the underlying rationale for a particular piece of knowledge, action, object or represented meaning." (p. 66) - tradução da autora da dissertação.

Aplicar: “é um processo de conhecimento envolvendo a intervenção ativa, no mundo humano e natural, aprendendo pela aplicação de conhecimentos por experiência, pela crítica e pelo conceito”[24]. Dessa forma, não se pode deixar de mencionar que aprendemos muitas coisas aplicando-as, ou seja, por fazê-las. Podemos aplicar os conteúdos de forma apropriada, da forma como outras pessoas nos dizem como devemos efetuar determinada ação, ou de uma forma criativa, reinventando a forma como efetuamos determinada ação.

Esses princípios possibilitam ao professor construir outras formas de currículo em que os alunos poderiam circular pelos conteúdos, cada um ao seu tempo, no seu espaço, de formas diferenciadas, chegando a caminhos diferentes, apesar de terem o mesmo objetivo. Essa concepção de aprendizado demanda um conhecimento que seria possibilitado pelos Multiletramentos, mas pressupõe a quebra do funcionamento do dispositivo disciplinar, apresentando uma outra forma de estruturação e fundamentação da escola e da pedagogia como é conhecida hoje.

2.4 Legislação e tecnologia

Ao observarmos a legislação e o que ela prevê sobre o uso da tecnologia, encontramos algumas informações relevantes. Nas Leis de Diretrizes e Bases nº 4024/61 e nº5692/71 não há menção da palavra tecnologia em toda a extensão do texto.

Já na LDBEN nº 9394/96 há três momentos em que a tecnologia é mencionada no texto inteiro:

1) No Capítulo II, seção III, Inciso II, do Artigo 32º sobre a descrição do que é o Ensino Fundamental e o que lhe compete. Ela faz parte da formação básica do cidadão mediante:

> “II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;” (BRASIL, 1996, p. 12)

Podemos perceber aqui que o termo tecnologia está relacionado com o uso das ferramentas tecnológicas e a sua compreensão na sociedade atual, ou seja, seria

[24] “is a knowledge process involving active intervention in the human and natural world, learning by applying experiential, conceptual or critical knowledge – acting in the world on the basis of knowing something of the world – and learning something new from the experience of acting.” (p. 66).

pressuposto da escola, nesse segmento, orientar o aluno quanto à contextualização do uso dessas ferramentas em sociedade.

2) No Capítulo II, Artigo 39º, sobre a Educação Profissional:

> "A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva." (BRASIL, 1996, p. 15)

Assim, nota-se a relação do uso da tecnologia com a produtividade, característica da formação do cidadão para a vida, com a preparação para ocupar uma função ativa na sociedade.

3) No Capítulo IV, Artigo 43º sobre a Educação Superior, a tecnologia aparece no Inciso II, em que se discorre sobre a finalidade da educação superior:

> "III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;" (BRASIL, 1996, p. 16)

O que percebemos aqui é que já é pressuposto que o sujeito já conheça o que é tecnologia e trabalhará para o seu desenvolvimento.

Não há menção sobre o termo tecnologia no segmento Ensino Médio, foco de nossa pesquisa. De acordo com a legislação não seria o Ensino Médio o segmento em que haveria a orientação e o uso das tecnologias da comunicação e da informação e sim o Ensino Fundamental. No Ensino Médio o aluno já saberia o que, como e por que usá-las. No Ensino Técnico e Superior haveria a aplicação do conhecimento desenvolvido anteriormente.

Neste capítulo abordamos a questão do uso da tecnologia e a sua importância na vida das pessoas como uma ferramenta, que pode auxiliar no processo de ensino e

aprendizagem, se usada de forma a contribuir com os Multiletramentos e com o acesso a arquivos Multimodais, por alunos e professores.

No próximo capítulo abordaremos como o discurso pedagógico disciplinar e o discurso tecnológico educacional emergem na materialização linguística de professores e alunos. Para isso, primeiramente abordaremos o contexto em que esses dizeres foram coletados.

Capítulo 3 – A Construção Ambígua de Sentidos.

"'Meaning' is inevitably and necessarily realised differently in different modes."

Gunter Kress, 2003 p. 107

No primeiro capítulo abordamos a questão do dispositivo disciplinar e a pedagogia, que surge como consequência de práticas disciplinares que regulam professores e alunos no nosso ambiente de pesquisa.

No segundo capítulo tratamos do contexto que demanda o uso das Tecnologias da Comunicação e da Informação, da mesma forma que a construção de um currículo construído (Design) especificamente para atender a essa demanda e novos saberes, como os Multiletramentos.

Esses dois fatores estão propiciando o surgimento de dois discursos antagônicos: o discurso da pedagogia disciplinar de um lado e o discurso do uso das tecnologias da informação e da comunicação de outro.

Neste capítulo apresentamos, por meio da análise dos dizeres de professores e alunos, como esses discursos estão convivendo. Parece-nos que como consequência dessa convivência, professores e alunos estão construindo suas identidades a partir desse antagonismo materializado em seus próprios discursos e dos discursos dos outros (professores em relação a professores, professores em relação a alunos e vice-versa, alunos em relação a alunos), resultando em um processo de subjetivação conflituoso e ambíguo.

Primeiramente, descrevemos o ambiente em que a pesquisa foi efetuada. Ao observarmos a rotina e a prática de seus sujeitos, constatamos que a escola é constituída como um dispositivo disciplinar, conforme nossa discussão. Em seguida, analisamos as entrevistas de professores e alunos e como os sentidos produzidos influenciam no processo de subjetivação desses sujeitos.

3.1 O dispositivo disciplinar e sua constituição: a escola pesquisada

A rede de escolas da qual a unidade pesquisada faz parte foi criada em 1966. A escola em questão foi aberta em 2004 e se localiza na região metropolitana de São Paulo, em uma área serrana, afastada do centro do município de Mogi das Cruzes. O acesso ao

centro da cidade se dá por uma rodovia, cuja distância é de aproximadamente 12 km, que pode ser percorrida em média de 15 à 20 minutos.

A proposta pedagógica da escola é a mesma para todas as unidades. O que difere são alguns serviços oferecidos, em função da procura pelos mesmos serviços e por conta da própria estrutura física de cada unidade.

Tanto no site da escola quanto no Plano Diretor, encontra-se a relação estabelecida entre o uso da Tecnologia e tradição acadêmica, atribuída à escola, apontando que *tablets*, *netbooks* e computadores são ferramentas que fazem parte do cotidiano de cada aluno e são considerados como facilitadores no acesso a conteúdos acadêmicos, possibilitando melhor aprendizado dos alunos.

É interessante notar que nesse descritivo não há menção a professores, profissionais que estão diretamente implicados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. No Plano Diretor, os professores são mencionados como usuários em um programa de formação continuada, mas não há maiores informações se essa formação está relacionada ao uso de tecnologia (para a sala de aula), ou se essas ações dizem respeito a metodologias e técnicas de ensino e aprendizagem.

A escola oferece ainda a possibilidade da formação bilíngue, com diplomas reconhecidos no Brasil e em outros países. No entanto, como na unidade pesquisada esse serviço não é oferecido, não iremos abordar essa questão.

3.1.1 Vigilância hierárquica: a sala de aula presencial e virtual

O primeiro elemento que nos levou a constatar que a escola era constituída por um dispositivo disciplinar foi a organização das pessoas no espaço e no tempo. Uma rede de relações está organizada a fim de manter a circulação dos membros do dispositivo ao alcance e sujeitos ao monitoramento.

Embora a escola se diga adepta à pedagogia progressista, conforme item sobre o Plano Diretor, não se verifica nenhuma prática diferenciada em relação à organização da estrutura física da escola e a distribuição dos sujeitos nesse espaço.

No entanto, a distribuição dos sujeitos no espaço da sala de aula presencial e virtual se mostra interessante para a nossa pesquisa.

A sala de aula presencial é equipada com mesas e cadeiras dos alunos e professor, um computador com acesso à internet, duas lousas digitais modelo Dig 2, com dois projetores, software de *touchscreen* para a lousa e ar condicionado.

O computador fica instalado em um gabinete com chave, mas que geralmente não fica trancado. Esse computador tem uma senha de acesso que os professores possuem, mas o aluno não. O acesso à internet desse computador está bloqueado no que se refere à pornografia, redes sociais e qualquer tipo de conteúdo impróprio, de acordo com a escola.

Se considerarmos os recursos disponíveis que alunos e professores têm, o dia-a-dia transcorre como em qualquer sala de aula que não possui recursos. Os alunos ficam basicamente organizados em fileiras e, quando necessário, são colocados em locais específicos para que seu desempenho não seja afetado por conversas paralelas ou desnecessárias com os colegas. Essa prática é denominada mapeamento. O mapeamento é feito pelo professor Tutor[25], em conjunto com a coordenação.

A disposição da sala é desfeita e reorganizada quando há a confecção de algum trabalho em grupo, em que os alunos se locomovem arrumando o mobiliário, ou eles mesmos mudam as suas mesas para terem uma visão mais completa do ambiente em que estão inseridos. Uma vez que a turma é pequena para o tamanho da sala de aula, é possível que os alunos se organizem de várias formas diferentes em função do espaço disponível.

Os recursos tecnológicos que estão disponíveis na sala de aula são:

a) projetor e lousa interativa

O modelo de projetor e lousa digital na sala da 1ª série do Ensino Médio não é o mesmo para as demais séries do segmento e nem do segmento do Fundamental II, salas que possuíam esse tipo de recurso. Tanto a 1ª série, quando o 6º ano possuem o modelo denominado Dig 2, uma lousa digital cinza, composta por duas lâminas de 1,48m de altura por 1,98m de comprimento, em que há uma projeção em cada lâmina, feita por dois projetores independentes.

[25] Professor que desempenha a função de 'coordenador de sala' e estabelece a comunicação entre alunos, coordenação pedagógica e pais. Cabe a esse professor cuidar de questões de estudo e relacional desses alunos

A imagem do monitor do computador instalado na lousa é estendida e a tela é *touchscreen*. O professor possui dois softwares que gerenciam os movimentos da lousa e o toque, possibilitando a abertura de documento e a escrita nos mesmos, como se fosse com uma caneta. Se o professor quiser utilizar a lâmina como uma lousa tradicional, ele pode, pois o material em que a mesma foi confeccionado possibilita a escrita com canetas para quadro branco. Apesar da visibilidade ser comprometida, pelo fato do fundo ser cinza, muitos professores preferem utilizar as “canetinhas” ao invés de utilizar um editor de texto, por exemplo.

Não há a necessidade de comunicar com antecedência a ninguém o uso do recurso, nem pedir autorização, mas é necessário comunicar como foi essa utilização e para quê no Relatório de Monitoramento do Uso de Tecnologia, conforme abordaremos no item 3.1.2.3 deste capítulo.

b) computador com acesso à internet

Cada sala possui um computador com teclado, mouse, sistema de amplificação de som, *no-break* e monitor. Eles ficam guardados em um gabinete com chave, mas que não é trancado.

Todos os professores têm acesso e podem utilizar esse computador sem solicitação ou agendamento prévio. Porém, esses computadores possuem uma senha de acesso que é necessário que o professor digite. Todos os professores sabem a senha, mas os alunos não, para evitar que haja algum tipo de contratempo por conta do uso inadequado dos alunos.

Sites com conteúdo impróprio são bloqueados, mas por vezes acaba-se havendo o imprevisto de um site solicitado pelo professor ser também bloqueado por conta das palavras que se referem a esse site. Se isso ocorrer, é necessário enviar um e-mail para o *Help Desk*, para que o mesmo seja desbloqueado. Porém, isso não é feito de forma imediata. O professor deve previamente identificar se o site estará bloqueado, para que no momento da aula isso não aconteça.

c) tablet

O *tablet* faz parte do material didático do aluno. Ao fazer a matrícula no Ensino Médio, o pai recebe um contrato de uso por comodato, afirmando que a ferramenta estará disponível e se tornará propriedade do aluno após três anos de uso.

O grupo pesquisado recebeu o *tablet* durante o mês de março do ano pesquisado e teve a oportunidade de testar e se ambientar com o novo recurso. O uso e a manutenção do aparelho seria de responsabilidade do aluno, que o levaria para casa todos os dias e o traria de volta, carregado, pronto para uso. Caso o aparelho sofresse algum tipo de dano, o conserto seria de responsabilidade do aluno.

O *tablet* vinha com alguns programas instalados, como por exemplo o editor de texto, editor de planilhas, editor de apresentações, ferramenta de busca, aplicativo de conversa (chat) entre *tablets* cadastrados, ferramenta de acesso e leitura de jornais ao redor do mundo e ferramenta de acesso a um banco de dados sobre os conteúdos a serem estudados no segmento do Ensino Médio.

Todos os tablets tinham acesso à internet na escola, como veremos a seguir e poderiam ser configurados para outros pontos de acesso que os alunos desejassem.

d) acesso à internet

O acesso à internet dos alunos da 1ª série do Ensino Médio era o mesmo dos outros alunos, ou através do *tablet* ou através do laboratório de informática. O acesso via *tablet* era possível somente no prédio e andar em que os alunos estudavam, não sendo possível acessar a rede de todos os ambientes da escola, pois a escola não permitia a configuração do aparelho nesses outros ambientes e era feita manualmente pelos funcionários do *Help Desk*.

e) laboratório de informática

O laboratório de informática era utilizado por todos os alunos e professores, que possuíam acesso livre aos computadores, desde que não houvesse nenhuma atividade programada para o dia e horário. As aulas podiam ser agendadas com a responsável técnica desde que a sala estivesse disponível.

Da mesma forma que os *tablets*, haviam sites bloqueados e, caso houvesse a necessidade do professor acessar algum site que não fosse permitido, era preciso solicitar a liberação com antecedência.

No laboratório há 35 *netbooks*, dos quais 30 estavam disponíveis para uso com conexão à internet, impressora colorida e preto e branco. Tanto alunos quanto professores, para utilizarem os computadores, precisavam efetuar log in, conectando-se ao servidor local, com seu usuário e senha. A impressão era controlada por meio de cotas entre professores e alunos, havendo uma quantidade específica para documentos coloridos ou em preto e branco.

Alunos e professores podiam utilizar as máquinas em seu tempo livre, desde que não houvesse aula. O acesso à internet só estaria liberado nesses computadores e nos *tablets* (no prédio em que os alunos estudavam). Caso houvesse o interesse de estabelecer uma conexão com a internet no laboratório com o computador próprio, apenas os professores são autorizados.

A sala de aula virtual era gerenciada pelo sistema Moodle. Esse sistema é um recurso para administrar atividades educacionais, destinado à criação de comunidades on-line, em ambientes virtuais, voltados para a aprendizagem[26].

Ele permite que os alunos acessem a agenda do curso, com as tarefas a serem entregues e datas de avaliações, material postado pelo professor, como por exemplo apresentações e exercícios oficiais e extras, enviem tarefas para o professor, participem de wikis, fóruns e chats, entre outros recursos.

Porém, o que se percebe quanto à utilização do Moodle é a sua função como um repositório. O ambiente não é utilizado como extensão da sala de aula pelos professores, mas como um ambiente de apoio em que professores disponibilizam material de aula e exercícios extras e algumas vezes coletam tarefas, ou seja, a mesma prática desenvolvida em sala de aula é feita em ambiente virtual, não havendo mudança de postura ou de ações.

Há a reclamação por parte dos alunos de que o Moodle não funciona direito nos *tablets,* como por exemplo, não ser possível o download ou upload de arquivos, bem como seu acesso, sendo necessário o aluno conectar-se em casa ou na escola por um computador.

[26] http://aprender.rosana.unesp.br/mod/resource/view.php?id=254 (acessado em 08/04/2013)

Não é sempre que esse fator se faz presente, mas não é possível contar com seu funcionamento em todos os *tablets* sempre.

3.1.2 Sanção Normalizadora: os regramentos da escola

O Plano Diretor e a Proposta Pedagógica da escola eram entregues a todos os funcionários e pais da escola todo o início de ano. No entanto, a partir de 2010 esses impressos passaram a não mais ser entregues. A direção da escola alegou que o motivo foi a economia de papel e os gastos que essa impressão demandavam. Quanto às alterações na escrita e no conteúdo dos documentos foram poucas as alterações, havendo apenas a alteração no quadro de funcionários. A proposta pedagógica continuou a mesma.

Como abertura da Proposta Pedagógica, a escola já menciona a mudança de postura que a Globalização demanda em questões sociais, culturais e educacionais e a tecnologia como uma ferramenta que não pode ser ignorada. A escola tem o seu fazer calcado em indivíduos "culturalmente inseridos", apropriando-se da cultura local e global. Dessa forma, o contexto social seria levado em conta na formação dos alunos.

A Educação é considerada como um processo de transformação dos indivíduos, em função das exigências sociais, históricas e culturais. Essas exigências dizem respeito, segundo à proposta, "ao multiculturalismo, ao uso da tecnologia, ao desenvolvimento de habilidades relativas ao trabalho, ao conhecimento das relações econômicas e de consumo, à ecologia, à cidadania, à humanização da ciência"[27], entre outros aspectos.

Assim, percebemos que a tecnologia é considerada como um elemento transformador e de transformação, se utilizado para esse fim. Mas o que identificamos durante a coleta de dados e acompanhamento da rotina escolar foi a repetição de práticas voltadas à consolidação e a manutenção do funcionamento do dispositivo disciplinar.

A escola filia-se explicitamente ao socioconstrutivismo, tendo sua prática orientada pela psicologia genética e a neurociência: "a aquisição de conhecimento entendida como uma *construção* a ser realizada pelo aluno, e não como uma *transmissão* externa, como é vista na escola tradicional; a necessidade de confrontar a *experiência prévia* do aluno com os conteúdos apresentados na Escola; o entendimento de que a aprendizagem ocorre nas *interações cognitivas*, *sociais* e *afetivas*."

[27] A citação foi retirada do Plano Diretor da escola, mas não faremos referência à mesma para preservar sua identificação.

O professor, a partir dessa prática, teria o papel de “mediador” entre o alunos e seus objetos de estudos, cabendo à escola possibilitar que o aluno desenvolva suas habilidades diversas, apropriando-se de conteúdos acadêmicos, em função da ideia do “aprender a aprender”.

3.1.2.1 Manual do professor, do monitor e do aluno

Os manuais dos alunos, professores e monitores foram elaborados a fim de possibilitar o contato desses profissionais e dos alunos com as regras da escola, ou seja, o regimento interno. Embora os manuais possuam grande parte de seus elementos em comum, daquilo que são os direitos e deveres de cada um, alguns fatores são peculiares a cada função.

Todos possuem as normas para todos os sujeitos, e as regras (para os alunos) e os procedimentos (para professores e monitores). O documento inicia-se com uma carta de recepção assinada pela coordenação pedagógica para os alunos e monitores e assinada pela direção para os professores.

O Manual de professores e monitores são muito semelhantes. Ambos são apresentados como Manual do monitor/professor e as normas. No caso dos monitores, há a explicação do que é a monitoria e o que se espera do monitor/professor a partir do seu perfil quanto: à postura, ao rigor pedagógico e à organização. Outros elementos são diferenciados, pois aos professores compete observar a sua postura na sala dos professores, no cumprimento dos prazos, enquanto que ao monitor compete observar sua postura quanto à sua organização e nos espaços escolares em geral.

Monitor e professor possuem orientações quanto: ao uso da lousa eletrônica e dos computadores e quanto ao registro (dos alunos, para o professor e do monitor, para os monitores).

O Manual do monitor é mais curto e possui algumas orientações sobre o que deve ser registrado pelo monitor, a confecção dos murais internos e externos e suas normas e o cumprimento de horário.

Para os professores, há mais detalhes e informações a serem seguidas, primeiramente no que se refere ao registro, que deve ser feito em relação ao aluno nos “B.O.s” (Boletins de Ocorrência) , ou seja, em relação ao pedagógico e em relação ao administrativo, nos diários de classe. Cabe também aos professores incentivarem o uso da agenda pelos

alunos. Há ainda a orientação quanto à confecção dos murais internos e externos, à solicitação das tarefas e o uso dos materiais pelos alunos. O estímulo à pesquisa e seu desenvolvimento, bem como os trabalhos em grupo, as atividades e provas, no que concerne à solicitação, correção e avaliação compete ao professor.

Cabe ao professor seguir os horários corretamente, contatar os professores tutores, os representantes de classe e os pais, caso haja a necessidade. É de responsabilidade do professor agendar e fazer bom uso da biblioteca, dos laboratórios, das monitorias (convocação e acompanhamento dos alunos).

Há no Manual a orientação para a atribuição de notas em cada componente curricular, seja ele nota individual, prova ou grupo. Se necessário, o professor poderá convocar o aluno para efetuar algumas aulas de recuperação e uma outra avaliação, logo após o término do trimestre.

O Manual dos alunos, após a carta de recepção, inicia-se com a missão da escola e os horários de aulas que os alunos devem cumprir, além dos horários da monitoria. Aos invés de se falar em “perfil” do aluno da escola, o que encontramos no manual são “orientações relacionadas à postura de estudante” que se referem às expectativas da escola no que concerne às faltas, entrega de lições, trabalhos, uso de materiais, registros, avaliações contínuas, estudo, trabalhos, provas, reposições e recuperação final.

Os alunos também são orientados nos procedimentos quando são impedidos de assistirem às aulas, por conta de um comportamento inadequado, no uso de aparelhos eletrônicos como celulares, iPods e games, no uso do patrimônio e materiais da escola, armários, bem como os locais de convivência coletiva e o respeito no lidar com os professores, colegas e funcionários. O uso do uniforme é obrigatório.

Nos chama a atenção o fato da permissão do uso dos aparelhos tecnológicos ser regulada pelo professor. O uso desses aparelhos, fornecidos pela escola ou não, em momentos inadequados, demanda uma punição por parte da autoridade em sala de aula.

Ainda é feito um alerta sobre o uso do site da escola como meio de correspondência entre os pais e a escola e que os mesmos serão notificados caso haja qualquer tipo de inadequação.

3.1.2.2 Os Boletins de Ocorrência – B.O.s

Os Boletins de Ocorrências, também chamados de “B.O.s” são documentos oficiais que são utilizados para registrar situações que mereçam ser registradas e observadas pela coordenação.

Esse registro é composto de folhas encadernadas, que devem ser preenchidas pelo professor em cada aula e conter: faltas e presenças; lições de casa (com conteúdo, descrição da tarefa, tipologia da tarefa e data de entrega); indicação de entrega ou não entrega de lição de casa ao professor na data correta; postura inadequada; e ausência de material apropriado para a aula.

A disposição gráfica do B.O. pode variar conforme a disciplina e conforme o segmento. Como por exemplo, no caso de Artes e Língua Inglesa, os professores possuem salas ambientes e, como essas salas não são próximas das salas regulares dos alunos, há um B.O. específico para esses professores.

Além dessas informações, há um campo em branco denominado “Observações” em que o registro de qualquer ocorrência é feito, desde um elogio a um aluno, como a descrição de uma atitude tomada em relação à inadequação de comportamento ou postura do estudante. Predominantemente, esse campo é utilizado para descrever inadequações e até mesmo as decisões tomadas e suas sanções.

O preenchimento desse documento, embora seja obrigatório, não é feito da forma indicada. Há professores que pedem aos alunos para preencherem essas informações, havendo a dependência e a confiança em relação ao fazer do aluno. Da mesma forma que há professores que não preenchem o documento por razões como falta de tempo, esquecimento e não concordar com a prática.

Um detalhe interessante é que essa prática é desenvolvida apenas na unidade pesquisada, implementada por iniciativa das coordenadoras, não sendo utilizada em mais nenhuma outra unidade.

3.1.2.3 Relatório de uso de tecnologia

A ideia de monitorar o uso de tecnologia foi iniciada no início de 2012 e, primeiramente seria feita por meio dos B.O.s. Neles haviam alguns campos em que o professor deveria preencher conforme o uso da tecnologia.

As informações que deveriam ser assinaladas nos B.O.s eram: qual recurso foi usado em aula (lousa interativa, *netbook*, *tablet*); qual software (editor de texto, apresentação de slide, navegador com acesso à internet) e se houve algum problema.

No semestre seguinte, mesmo não tendo os campos de preenchimento retirados dos B.O.s, foi implementado uma nova forma de avaliação e registro do uso da tecnologia.

Os professores deveriam preencher a cada aula em que a tecnologia era usada as seguintes informações: data, disciplina, nome do professor, tema da aula, recurso tecnológico utilizado (lousa, *netbook, tablet*), software utilizado, quantidade de aulas, se houve problemas e quais.

Percebe-se que o preenchimento desse registro tem sido efetuado com mais frequência, diferentemente do que estava inserido no B.O., mesmo contendo basicamente as mesmas informações.

Até o momento viemos falando sobre a estrutura organizacional do dispositivo da escola. No próximo item abordaremos os sujeitos que circulam nesse espaço.

3.2 Os sujeitos

3.2.1 O apoio pedagógico (coordenação e direção administrativa e pedagógica)

O administrativo-pedagógico é formado por uma diretora pedagógica da unidade; uma coordenadora administrativa e de relações institucionais; uma secretária de escola; uma assistente de tesouraria; quatro coordenadoras pedagógicas para cada segmento – Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio.

O ano em que efetuamos a pesquisa foi o ano em que a diretora de unidade foi trocada e 2011 foi seu primeiro ano de atuação. A nova profissional já exercia esse cargo em outra instituição, fora da rede de escolas a qual a unidade analisada faz parte. Ela possui pós-graduação e é oriunda da área pedagógica.

A coordenadora pedagógica que iniciou o ano em que efetuamos a pesquisa foi desligada da instituição no meio do ano. Ela possui formação pedagógica, especialista na área de Ciências Biológicas e é pós-graduada. A nova coordenadora que assumiu no segundo semestre, era uma das professoras do Fundamental II, que estava lecionando a disciplina de Espanhol e teve que deixar as aulas. Embora lecionasse no segmento com

uma modalidade de aulas extras, preparatórias para testes internacionais, ela não tinha vivência diária do segmento, nem de seu funcionamento, apesar de conhecer os alunos.

3.2.2 Os professores

Os professores que fazem parte do corpo docente da escola são especialistas em suas áreas. A maioria dos professores é pós-graduada na modalidade *latu sensu* e alguns já são mestres. Não há nenhum professor doutor, embora um deles já tenha dado início aos seus estudos.

Conforme relato anterior, os professores foram separados entre professores antigos e professores novos. No entanto, em análise prévia do material coletado, foi identificado que não havia diferença de respostas entre os professores antigos e os professores novos. Assim, optamos por não mais separá-los durante a análise e exposição dos resultados.

Foram realizados dois questionários, um no início do ano, antes dos alunos receberem os *tablets* e outros antes do período de fechamento de notas. Os professores antigos já tinham contato com a tecnologia por conta dos trabalhos desenvolvidos no ano anterior. Os professores novos tiveram tempo de se ambientar e manipular a tecnologia no período de planejamento de aulas.

Nesse período não houve capacitação para utilização dos *tablets*. No ano anterior duplas de professores receberam *tablets* para a prática de uso, combinando com o seu parceiro como seria esse trabalho: por exemplo os professores de geografia e de história receberam um *tablet*, as professoras de inglês também. No entanto, os professores novos não receberam nenhum aparelho. O que ocorreu foi a política de estímulo à compra. A escola estava vendendo um outro modelo de *tablet*, com desconto em folha de pagamento pela metade do preço. Alguns professores aderiram ao incentivo.

Dos professores constituintes do corpo docente, seis professores eram novos e nove eram antigos. Apenas dois professores novos foram desligados do corpo docente, um por motivos pessoais e outro por opção da empresa. Desses professores novos, apenas um respondeu às duas etapas do questionário. Outros dois professores novos responderam apenas à primeira. Dos professores antigos, apenas dois professores participaram das duas etapas do questionário.

Ao ser solicitada a participação do professor, a ele foi explicado em que consistia a pesquisa e o que deveria fazer. Ele recebeu um termo de garantia sobre o sigilo de suas respostas, não havendo a necessidade de se identificar. Os professores ficaram livres para responderem quando tivessem tempo e deveriam retornar o questionário para a pesquisadora. Esse questionário não foi cobrado em momento nenhum, deixando os professores livres para optarem em não participar da pesquisa, não devolvendo o mesmo.

Em relação às respostas dadas, percebemos que o primeiro questionário não difere do segundo, mostrando quais expectativas se concretizaram e quais não.

A partir da análise das respostas dos professores, foi possível identificar alguns efeitos de sentidos, sobre a ambiguidade que os discursos disciplinar pedagógico e tecnológico educacional promove nos dizeres de professores.

O primeiro efeito de sentido identificado nos dizeres de professores foi quanto ao controle das tarefas que podem ou devem ser desenvolvidas em sala de aula em relação à independência que o aluno deve ter nesse mesmo uso.

Q1Q7PN "Não [se poderá usar a tecnologia a todo momento]. As aulas são preparadas com base em conceito e sistematização, estou tentando pensar como o *tablet* pode contribuir sem que perca o controle do que os alunos estão fazendo." Q1Q9PN "[sobre as desvantagens da tecnologia] Perder o controle do uso para atividades pedagógicas."	Q1Q3PN "[sobre o que os professores esperam no uso da tecnologia em sala de aula] Espero que eles saibam usar com consciência." Q1Q3PN "[sobre o que os professores esperam no uso da tecnologia em sala de aula] Que tenham maturidade para utilizá-lo para o devido fim previamente estipulado."

Ao mesmo tempo em que o professor não quer perder o controle, ele quer que o próprio aluno assuma uma postura de estudante e busque o seu desenvolvimento, independente da atuação do professor.

De acordo com o discurso pedagógico disciplinar, professores devem exercer poder e indicar tarefas a serem feitas, para se obter o melhor desempenho do aluno, controlando o seu fazer. Esse controle é obtido a partir do funcionamento do dispositivo, pois a disciplina em que as ações dos alunos estão fundamentadas mantém o dispositivo funcionando e promove melhores resultados.

Para isso, todos os alunos devem estar organizados, dispostos da mesma forma, efetuando as mesmas tarefas, dentro de um tempo específico. A mobilização dos corpos dóceis é que trará a produção de melhores resultados.

O professor parece não querer exercer o seu poder sobre os alunos e espera que eles tenham responsabilidade e maturidade suficiente para agirem por si, não querendo que eles se dispersem com jogos, redes sociais, entre outros softwares e aplicativos que podem desviar a atenção do aluno da tarefa que ele deve desempenhar.

Professores esperam que as escolhas dos alunos sejam as mesmas que a dos professores sendo elas as mais adequadas em seu processo de aprendizagem. Assim, os alunos não mudariam de postura e o professor não precisaria chamar a atenção de ninguém.

Esses efeitos de sentidos estão relacionados ao funcionamento do dispositivo disciplinar. Porém, se pensarmos em uma pedagogia multimodal, professores não poderiam ter controle total do que os alunos fazem.

Os pressupostos da educação multimodal dizem que, a partir dos Multiletramentos, os alunos teriam condições de escolherem caminhos diferentes em relação ao trajeto que poderiam percorrer em seu processo de aprendizagem.

Cada aluno poderia percorrer um trajeto diferente, chegando a construir um percurso único, em que o objetivo final seria a construção de um saber específico em relação a um conteúdo.

A postura de professor e aluno aqui seriam outras. O professor seria um orientador das ações dos alunos, não teria controle e não ditaria o que deveria ser feito, deixando para o aluno escolher seu próprio caminho. O aluno seria o responsável por ter uma postura ativa e buscaria formas de chegar ao objetivo traçado pelo professor, construindo e reconstruindo diferentes trajetos, até que o processo tivesse chegado ao fim.

Professores apresentam um discurso contraditório sobre o seu fazer e sobre o fazer do aluno. O professor acredita que detém o controle do fazer do aluno, mas percebe que com essas ferramentas não é possível, nem palpável o acompanhamento detalhado do que o aluno está fazendo.

Q2Q12PA “Sim. Controle de acesso, às vezes os alunos tentam entrar aonde querem.”	Q2Q10PA “Sim, para pesquisa imediata é excelente.” Q2Q9PA “Sim. Há alunos que ficaram mais envolvidos quando há um bom link para acessar.”

Esse controle só seria possível se essas ferramentas fossem utilizadas em momentos específicos, com tarefas específicas, sob a supervisão do professor, pois caso contrário, os alunos podem se perder, não construindo uma trajetória lógica em seu aprendizado.

No entanto, professores acreditam que devam dividir a responsabilidade no controle do uso da tecnologia com os pais, pois eles deveriam conversar com seus filhos e orientá-los nesse uso.

Q2Q7PA “Fiquei um pouco mais atento [sobre a mudança que a tecnologia proporcionaria no professor], mas confesso ser difícil controlar os alunos.”	Q1Q16PA “A orientação dos pais é fundamental para o bom uso da ferramenta. Penso que assim o nosso trabalho estará completo.”

Outro fator ambíguo nos dizeres de professores e alunos pode ser identificado em relação à intensidade do uso da tecnologia. Ao mesmo tempo em que se acredita que a tecnologia pode ser utilizada em todo momento, ela deve ser utilizada em momentos específicos apenas.

Q1Q9PA “Não. Seria como usar o giz todo o dia. A aula fica previsível, enfadonha e eu deixo de centralizar as informações em mim.” Q1Q1PA “Assim como todo recurso deve ser usado pontualmente, o excesso faz com que os alunos se percam. Gosto muito em animações, filmes que alicerçam algum conceito.”	Q1Q8PA “Não previsível. Os alunos costumam trazer, isso depende do processo de construção do conhecimento, se surge uma curiosidade, vamos aos vídeos e animações, ou seja, aos *tablets*.” Q1Q8PA “Permito que os alunos usem em todas as aulas, pois permito as anotações das aulas no editor de textos.”

Os professores justificam com exemplos que a tecnologia pode ser usada em todo momento, como por exemplo, nas “anotações das aulas no editor de textos”. Essa prática faria com que a tecnologia fosse necessária em qualquer disciplina, não sendo preciso desenvolver nenhuma habilidade específica para uso.

Por outro lado, há professores que acreditam que a tecnologia não pode ser usada sempre, porque a aula seria sempre a mesma coisa, caindo em uma rotina. Aqui

percebemos a crítica em relação à sala de aula sendo “sempre a mesma coisa”, trazendo a ideia de repetição das tarefas e o professor que quer evitar esse tipo de relação.

Uma vez que os alunos utilizam ferramentas tecnológicas com diferentes finalidades, tanto para estudo, como para entretenimento, eles esperam que a mesma proporção de uso fora da escola seja a mesma dentro da escola.

Esse fator seria possível, em certa medida, se as práticas tradicionais de sala de aula fossem transpostas, ou seja, as anotações que são feitas nos cadernos passassem a ser feitas no *tablet*, as pesquisas desenvolvidas no laboratório de informática, ou na biblioteca fossem feitas em sala de aula, se os conteúdos não fossem copiados da lousa, mas ‘baixados’ do Moodle para que os alunos tivessem todas as informações disponíveis. O que mudaria seria a ferramenta para efetuar as tarefas, mas as tarefas em si seriam ainda as mesmas.

Q1Q13PA “Nenhum [momentos em que não se pode usar a tecnologia]. Desde a sistematização até a avaliação podem passar por este instrumento.”	Q1Q13PA “[momentos em que não se pode usar a tecnologia] Em momentos de Avaliações pois os alunos precisam mostram o que conseguiram assimilar.” Q2Q15PA “[momentos em que não se pode usar a tecnologia] Momentos de sistematização. Porque se os faço com tecnologia muitos ficam preocupados com anotações ou recursos do programa e, na sistematização ‘hard’ a ideia é fazê-los pontuar, anotar, entender.”

A avaliação é um dos elementos do exame do dispositivo disciplinar. Altamente ritualizado, esse elemento faz com que o dispositivo se mantenha funcionando e haja a classificação dos alunos mediante o desempenho dos alunos nas avaliações.

Esse ponto de discordância indica que os professores acreditam que a tecnologia possa ser usada até determinado ponto. Esse ponto seria quando a eficiência do dispositivo estivesse ameaçada. Professores buscam a manutenção desse dispositivo, dentro do discurso disciplinar pedagógico.

Já no discurso tecnológico educacional, há a demanda o desenvolvimento de novas práticas, novas habilidades, em que os professores deveriam pensar e construir diferentes formas de acesso aos conteúdos, levando em conta a multimodalidade e o tempo que cada aluno poderia precisar para construir o seu trajeto.

Assim, ‘o aluno não mostra o que se consegue assimilar’ em uma tarefa qualquer utilizando a tecnologia, mas somente em uma ‘prova’ formal, em que há a disposição dos mesmos de forma específica, em que o uso de lápis não é permitido, nem a consulta em qualquer material.

O discurso tecnológico educacional propõe que a avaliação pode ser efetuada em qualquer tipo de suporte, pois, segundo os Multiletramentos, é possível desenvolver um instrumento de avaliação que não seja a ‘prova formal’ com o mesmo objetivo de avaliar o desempenho do aluno.

Elaborar outros instrumentos de avaliação que não seja a prova tradicional demanda o desenvolvimento de habilidades que o professor acredita não ter, pois não precisaria somente pensar em uma atividade avaliativa, mas pensar em uma ‘atividade avaliativa tecnológica’.

Isso nos leva a outro elemento de contradição nos professores, que acreditam não ter a capacitação suficiente para lidar com a tecnologia e, ao mesmo tempo, acreditam que isso seja uma questão de organização.

Q1Q15PA “Não há [aula em que o objetivo com o uso da tecnologia não foi atingido]. Em todas me organizei.” Q1Q14PA “Não. Os professores do século XXI precisam estar ‘antenados’ ao uso de novas tecnologias.”	Q1Q6PN “[sobre a frequência do uso da tecnologia em sala de aula] Ainda não sei. Estou com dificuldade de planejar aulas que utilizem tal instrumento por não conhecer as facilidades que pode proporcionar.” Q1Q6PN “Não [sobre a frequência do uso da tecnologia em sala de aula]. Nunca usei e confesso que não sei como usar.”

Da mesma forma que um professor se diz apto a utilizar a tecnologia em sala de aula, por não ter problemas, já que ‘se organizou’ para isso. Outro não sabe ainda como planejar as aulas, por nunca ter usado.

Esses discursos apontam um fator que pode ser questionado em relação à função hierárquica do professor, de acordo com o discurso disciplinar pedagógico.

No discurso disciplinar pedagógico, professores e alunos ocupam funções e posições específicas, em que o professor é o detentor do poder, por possuir um saber que o aluno não tem. No momento em que os professores afirmam não saber lidar com a tecnologia e

pressupõe que os alunos sabem, ele deixa de ocupar essa posição hierárquica, já que é ele quem recorrerá aos alunos, não os alunos que lhe solicitarão ajuda.

Papéis e posições se invertem e sujeitos passam a impedir o funcionamento do dispositivo disciplinar, pois se professor não sabe como usar a tecnologia, ele não terá condições de avaliar o seu bom ou mau uso, não conseguindo também estabelecer uma sanção adequada. O professor passa a não ter mais parâmetros para sancionar os alunos.

Contudo, de acordo com os Multiletramentos, a função do professor não é mais a do detentor do saber, mas a de um orientador, aquele que auxiliará o aluno a elaborar um percurso, dentro de inúmeras possibilidades oferecidas por esse professor, para construir seu trajeto de aprendizagem.

O professor não precisaria conhecer à fundo como se usa todos as ferramentas tecnológicas, mas deveria saber como utilizá-las para fins pedagógicos e suas potencialidades. Interessa ao professor conhecer a sua função, para poder orientar os alunos na busca pela construção do conhecimento.

Esses dois “professores” se mesclam e se confundem dentro da sala de aula, que demanda o uso das tecnologias. Professores que utilizam essas ferramentas fora da sala de aula acreditam que as mesmas podem ser utilizadas dentro da sala, pois, se elas facilitam a vida cotidiana, podem também facilitar os estudos.

Q1Q12PN “Ainda não consigo afirmar/avaliar os momentos que não poderá utilizar o *tablet*, pois em uma primeira instância, se no planejamento constar sua utilização, seria possível utilizar nos mais diferentes momentos de aula (introdução de conteúdos, desenvolvimento de fenômenos, resolução de atividades e, até mesmo, no processo avaliativo.”	Q1Q1PA “Uma importante ferramenta para pesquisa, mas que pode trazer prejuízos aos alunos que não souberem usar.”

Os professores se mostram inseguros sobre esse uso em sala de aula. Não sabendo até que ponto os alunos iriam realmente utilizar a ferramenta de forma adequada, com objetivos pedagógicos, ou iriam simplesmente ‘aproveitar’ que os professores não conhecem todo seu funcionamento e potencialidade e assim teriam o seu controle driblado. Sendo possível acessar qualquer site ou aplicativo, pedagógico ou não e fazer o que quiser.

Dessa forma, foi possível perceber como os discursos pedagógico disciplinar e tecnológico educacional tornam os dizeres de professores ambíguos, com efeitos de sentidos contraditórios no que se refere à prática de sala de aula, o fazer do professor e a atuação de alunos.

Percebemos também que essa ambiguidade se repete nos dizeres de alunos, mantendo efeitos de sentidos contraditoriamente semelhantes, no que se refere à prática de sala de aula, o fazer do professor e a atuação de alunos. Assim, trataremos das respostas dos alunos no próximo item.

3.2.3 Os alunos

Os alunos integrantes do corpo discente da escola são, em sua grande maioria, oriundos dos condomínios residenciais que estão ao redor da unidade. A facilidade de acesso à escola é um dos motivos que levam os pais a optarem por ela.

A condição social e financeira dos alunos é grande no Ensino Médio[28]. Há também alunos oriundos da cidade de Arujá, cidade vizinha e outros que são filhos de funcionários, gozando do benefício da bolsa de estudos.

O grupo escolhido para a aplicação do questionário e desenvolvimento da pesquisa foi a 1ª série do Ensino Médio, do ano de 2012. Esse grupo iniciou o ano sendo composto por 17 alunos e terminou com 16. Neste grupo encontramos alunos que estavam juntos desde a 1ª série do Ensino Fundamental I e alunos que entraram para o grupo em 2012. O desempenho acadêmico desses alunos era variado, possuindo alguns integrantes entre os dez melhores resultados da rede de escolas, medidos por provas objetivas e alunos que apresentavam os piores resultados na mesma prova. A motivação pela escolha do grupo se deu em função da diversidade e heterogeneidade característica do perfil do grupo e pela quantidade de alunos.

A realização dos questionários ocorreu da seguinte forma:

Questionário 1: realizado no início do período letivo, no mês de março, antes do recebimento do *tablet*. Apesar dos alunos ainda não terem recebido o material, eles já estavam tendo aula com os outros recursos tecnológicos, então todos tinham acesso ao

[28] A mensalidade da escola no período analisado era em média R$1500,00

laboratório de informática, possibilidade de uso da lousa interativa e acesso ao ambiente virtual de aprendizagem.

Questionário 2: realizado no final do período letivo, no mês de novembro, antes do recebimento do boletim do terceiro trimestre e do final das aulas. Nesse momento, os alunos já tinham tido aulas com e sem os *tablets*, experimentando a ferramenta e experienciando o uso das tecnologias disponíveis no ambiente pesquisado.

Ao analisarmos as respostas dos alunos tanto no primeiro questionário, quanto no segundo, elaboramos dois mapas conceituais, um para cada grupo de respostas dos alunos. Percebemos que as respostas do primeiro questionário tratavam das expectativas em relação ao uso da tecnologia, que eram majoritariamente positivas e que as repostas do segundo questionário tratavam da consolidação ou negação dessas expectativas, sendo essas respostas majoritariamente negativas.

Mesmo com essa diferença, foi possível identificar o mesmo tipo de ambiguidade existente nas respostas de professores, com efeitos de sentidos que se repetem nos dizeres dos alunos, como demonstraremos a seguir.

Sobre o uso da tecnologia em sala de aula os alunos acreditam que a mesma pode ser utilizada em qualquer matéria, para efetuar qualquer tarefa. Porém, os eles se contradizem afirmando que não é em todos os momentos em que a tecnologia deve estar presente.

Q1Q12A “Não [se há alguma matéria em que ele não poderia utilizar a tecnologia], porque dá para usar em todas as matérias.” Q1Q12A “Não [se há alguma matéria em que ele não poderia utilizar a tecnologia], pois sempre há pesquisas e tarefas feitas no computador em todas as aulas.”	Q1Q6A “Acho que em algumas aulas (não todas) [sobre a frequência do uso da tecnologia], porque em algumas não será tão necessário. Q1Q6A “As vezes [sobre a frequência do uso da tecnologia], porque não da para fazer atividades com os *tablets* todos os dias.” Q1Q7A “Não, porque há momento de aula e momentos de *tablet*.”

A partir desses dizeres, a contradição entre o discurso disciplinar pedagógico – em que uma ferramenta só pode ser utilizada para potencializar sua produção – aparece em relação ao discurso tecnológico educacional – em que a tecnologia é utilizada para propiciar o acesso à diferentes culturas, valores e princípios, levando ao pensamento crítico, através da análise dos conteúdos acessados.

Pelo fato dos alunos ainda estarem inseridos em uma escola fundamentada em práticas que reforça, o dispositivo disciplinar, eles efetuam tarefas a maximizar a sua produção e veem essa produção ameaçada se mudam a instância, a forma ou a ferramenta que a leve a ser efetivada.

Qualquer um dos quatro elementos básicos da construção do conhecimento pelos Multiletramentos poderiam utilizar a tecnologia como potencializadora dessa processo. No entanto, os alunos só percebem que podem desenvolver tarefas utilizando técnicas tradicionais.

Assim, não somente a tecnologia deve ser utilizada em sala de aula, mas outras ferramentas que os alunos já estão acostumados e fazem parte da rotina deles, como por exemplo, a apostila e o caderno. Eles acreditam que, se não for feito o uso dessas ferramentas mais tradicionais, eles poderiam ser prejudicados.

Os alunos percebem que as ferramentas tecnológicas, especificamente o *tablet* pode auxiliar nas tarefas de sala de aula, influenciando positivamente no rendimento dos alunos, mas também acreditam que a utilização dessa ferramenta em demasia pode prejudicar esse mesmo rendimento.

Q2Q4A "Sim [se algo mudou no aluno com o uso da tecnologia], aprendi atalhos e desenvolvi a escrita no *tablet*." Q2Q8A "Sim [sobre a vantagem no uso da tecnologia], quando surgiram dúvidas na hora, pesquisavamos e em aulas de arte entrávamos no Moodle e fazíamos atividades." Q2Q8A "De certo modo sim [sobre a vantagem no uso da tecnologia]. Nos economizava tempo, por ser rápido o manuseio e por não ter que se deslocar até o *laboratório de informática*[29]".	Q1Q6A "Durante metade do período de aula [sobre a frequência do uso da tecnologia], para intercalar com a apostila e caderno." Q1Q7A "Não [sobre utilizar sempre o tablet], porque há professores que não irão utilizados e algumas tarefas serão realizadas de outras formas." Q1Q9A "[sobre a desvantagem do uso da tecnologia] O uso de *tablets* irá nos afastar um pouco do caderno e tornar o estudo um tanto confuso, já que os materiais didáticos não serão palpáveis."

Existem algumas práticas que podem ser efetuadas com a ferramenta, de acordo com os alunos. Essas práticas potencializariam o seu desenvolvimento e auxiliariam no processo de aprendizagem desses sujeitos. No entanto, se usadas em demasia ou com outro propósito, podem prejudicar esse processo.

[29] O nome do laboratório foi trocado para preservar a identificação da escola.

Percebe-se aqui que os alunos repetem o discurso do excesso, em que usar muito qualquer coisa não faz bem. Embora sabe-se que nem sempre as atividades com a tecnologia são preparadas com intencionalidade pedagógica, acreditamos que, mesmo se todas fossem previamente preparadas, os alunos ainda acreditariam que não seria possível utilizá-las sempre.

Para os alunos quem determinará o quanto essas ferramentas devem ser utilizadas é o professor, que supostamente teria o conhecimento dos conteúdos a serem abordados e como esses conteúdos devem ser estudados em sala de aula, com ou sem as ferramentas tecnológicas. Além disso, o professor saberia quanto o uso dessas tecnologias comprometeria o aprendizado dos alunos.

Uma vez que é o professor quem elabora as tarefas a serem desempenhadas pelos alunos, é ele quem deve dizer aos alunos o que deve ser feito e como. Os alunos esperam essa postura controladora dele.

Nota-se nos dizeres dos alunos um reforço do dispositivo disciplinar, em que eles não se negam a efetuar as tarefas indicadas pelo professor, sejam elas em qualquer ferramenta (analógica ou digital), desde que com o objetivo de aumentar o seu rendimento e produtividade. Além desse reforço das práticas do dispositivo, há um reforço da estrutura hierárquica das posições ocupadas pelos sujeitos.

Ao mesmo tempo em que esse reforço é promovido, os alunos se queixam de que o professor não é severo o suficiente para exigir o cumprimento das tarefas e controlar o que os alunos estão fazendo.

Q1Q6A “Não sei, depende do quanto o professor solicitar.” Q1Q6A “Não tenho muita noção, afinal a frequência será decidida pelo professor.” Q1Q7A “Não, pois só posso usá-lo quando o professor permitir.”	Q1Q6A “Quase toda hora [sobre a frequência do suo da tecnologia] porque mesmo sem os professores pedirem, o vício de entrar na internet, ou em redes sociais é maior.” Q2Q10A “Sim [sobre a desvantagem do uso da tecnologia], facilitou a cola.” Q2Q10A “Muita gente usa para jogar e não realmente para aprofundar.”

A utilização da ferramenta para lazer e entretenimento faz com que os alunos percebam que ela pode ser utilizada para outros fins e esses fins podem se sobrepor às ações pedagógicas. Daí a necessidade do professor regular as ações dos alunos.

Outro fator contraditório encontrado nos dizeres de alunos foi referente às aulas, em que os alunos solicitavam ao mesmo tempo uma aula ‘normal’, em que eles pudessem aprender e produzir e uma aula ‘diferente’, em que eles pudessem encontrar descontração e diversão.

Q1Q2A “uma aula normal, porém podemos aprofundar o assunto com a ajuda da internet.” Q1Q2A “Espero poder acompanhar a aula com meu *tablet* salvar as coisas e ter uma aula produtiva.” Q1Q2A “Que sejam mais eficientes e produtivas.”	Q1Q2A “Espero aulas mais interativas e divertidas.” Q1Q2A “Eu espero que a aula seja menos cansativa.” Q1Q2A “Mais agilidade e praticidade com a matéria.” Q2Q9A “Sim [sobre a vantagem do uso da tecnologia], pois com a tecnologia uma matéria pode ser apresentada de diferentes maneiras.”

Percebemos que o aluno caracteriza a aula em ‘tradicional’, que seria a aula expositiva, em que o professor explica os conteúdos a serem trabalhados e os alunos efetuam exercícios sobre o assunto. Os alunos consideram esse tipo de aula como ‘cansativa’, ‘morosa’, ‘lenta’, ‘chata’, pois eles esperam que a aula com a tecnologia seja diferente, ou seja, ‘interativa’, ‘divertida’, ‘ágil’ e ‘prática’.

É interessante perceber que os alunos esperam poder efetuar as mesmas tarefas desempenhadas com ferramentas tradicionais, com a tecnologia, como pesquisas, anotações e acompanhamento da matéria a ser estudada. Eles acreditam que esses fatores auxiliam no aprendizado, apesar deles não gostarem, mas que poderiam vir a gostar se fosse efetuada com a tecnologia.

Uma vez que essa tecnologia é utilizada com frequência fora da escola para se ter acesso a redes sociais, jogar e entreter, os alunos também a utilizam como ferramenta de aprendizagem, pois efetuam pesquisas, escrevem relatórios, produzem apresentações que são requisitadas pela escola.

Os alunos percebem o quanto essa tecnologia é útil fora de sala de aula e percebem que podem inserí-la, uma vez que quando as utilizam para outros fins que não sejam a educação, mantém-se atentos no desenvolvimento atividades. Eles acreditam que essa atenção pode ser mantida pela mesma ferramenta, mas com outra atividade, como por exemplo a pesquisa, a anotação, o acompanhamento com os slides nas aulas.

Essa contradição indica que os alunos acreditam que a ferramenta possibilita a sua atenção nas tarefas escolares e, ao mesmo tempo, tira essa mesma atenção com jogos e entretenimento.

Q2Q2A “Sim [sobre as expectativas em relação à tecnologia], eu esperava auxílio didático e foi isso que ocorreu.” Q2Q8A “Sim, no acompanhamento em sala, exercícios, entre outras funções.” Q1Q4A “Sim, vou prestar mais atenção, já que as aulas vão ser menos monótonas.	Q2Q1A “Legal [o que achou da experiência com o uso da tecnologia] porém não foi usado para estudo na maioria das vezes.” Q2Q1A “Foi bom [o que achou da experiência com o uso da tecnologia], mas um monte de gente ficou brincando na hora da aula.” Q2Q1A “Não muito útil [o que achou da experiência com o uso da tecnologia], pois muitos alunos brincaram e não prestavam atenção nas aulas.”

Enquanto facilitador, a tecnologia funcionou muito bem, ao mesmo tempo em que essa tecnologia possibilitava ações que distraíam a atenção do aluno para efetuar tarefas escolares, como por exemplos jogar no *tablet*.

Esse aluno busca um aprofundamento do que está estudando porque acredita que a aula que tem na escola é superficial. Os tópicos que são estudados poderiam ser aprofundados com pesquisas em sites diferentes daqueles considerados como básicos e de referência, mas não é solicitado ao aluno esse tipo de tarefa.

Isso leva a outro ponto em que o aluno acredita que o professor não se organiza e não produz tarefas o suficiente que proporcione o aprofundamento de seus estudos. Assim, o professor seria o produtor das tarefas, assumindo uma postura ativa e os alunos seriam os executores, assumindo uma postura passiva.

Q1Q3A “Espero que os professores realmente saibam utilizá-lo.” Q1Q3A “Que eles se organizem melhor, passe as lições para fazer no *tablet* etc.” Q1Q3A “Eu espero que eles mandem atividades para serem feitas no *tablet*.”	Q1Q2A “Espero que possamos além de pesquisar, possamos realmente produzir trabalhos e outros...” Q1Q4A “Sim, pois podemos pesquisar coisas naquele momento e não deixar para depois.” Q1Q4A “Sim, porque teremos um acesso maior a internet para buscarmos respostas de nossas dúvidas mais rapidamente.”

No entanto, os alunos esperam assumir uma postura ativa no que concerne às escolhas que podem fazer durante o percurso de aprendizagem. De acordo com os Multiletramentos,

os alunos poderiam ter a autonomia de escolha do seu próprio percurso em seu processo de aprendizagem. O professor, nesse caso, orientaria o aluno no que ele precisaria.

Porém, se os professores não são organizados e não conseguem preparar atividades suficientes e que utilizem da ferramenta, não há como eles auxiliarem esses alunos. Assim, há um retorno para as práticas já instituídas na escola e que mantém o dispositivo funcionando. Professores e alunos optam por retornar às listas de exercícios no caderno e na exposição de conteúdos novos com a lousa.

Ao mesmo tempo em que os alunos esperam ser participantes ativos, contraditoriamente, essa atividade se resume em fazer o que o professor manda, pois eles reconhecem que não conseguem efetuar tarefas se o professor não mandar. Nesse caso, alunos possuiriam uma postura passiva, recebendo o que os professores produzem ou solicitam eles a fazerem. Por sua vez, essa ação é limitada, não permitindo que a construção do conhecimento dos alunos se dê de forma diferenciada, mas ocorra da mesma forma que ocorre dentro do dispositivo disciplinar, alterando apenas as ferramentas em que esse processo ocorre.

A partir das respostas de alunos e professores foi possível identificar alguns efeitos de sentidos em relação à prática desenvolvida em sala de aula (a aula não é interessante, os alunos não são produtivos), ao uso da tecnologia (deve estar presente de uma forma que aumente a produtividade dos alunos, deve tornar a aula mais dinâmica e prender a atenção do aluno), ao papel do professor (deve ser organizado para preparar atividades em que o uso da tecnologia esteja previsto e controle o fazer do aluno, para que ele não se disperse).

Percebemos que esses sentidos estão relacionados ao funcionamento do dispositivo disciplinar, em sua grande maioria. Devemos levar em conta que alunos e professores estão inseridos em um contexto em que o dispositivo disciplinar atua e faz com que essas posições de sujeito se justifiquem e se constituam uma em relação à outra.

Ao mesmo tempo, percebemos também a ambiguidade das respostas que esses sujeitos apresentam por estarem inseridos em um ambiente em que não somente o discurso disciplinar pedagógico está atuando, mas o discurso tecnológico educacional também está convivendo, por conta da presença e da necessidade que o uso das tecnologias impõe.

Esse uso demanda novas ações, práticas e saberes, que os Multiletramentos trazem como proposta a construção do currículo como Design, proporcionando aos alunos e professores uma abordagem significativa dos conteúdos e na promoção da construção do conhecimento com a restruturação pedagógica.

Alunos e professores estão se constituindo como sujeitos em relação a si mesmos, em relação aos outros (professores-professores, professores-alunos e alunos-alunos) e em relação a esses discursos conflituosos e será sobre esse processo de subjetivação, segundo Foucault (1984a [1998]), que observaremos a influência desses dizeres.

Considerações Finais

Ao longo desse trabalho, discutimos alguns pontos dentro da temática proposta, que foi o processo de subjetivação e a constituição da identidade de alunos e professores, sob a influência do discurso pedagógico e do uso das novas tecnologias da informação.

A partir desse tema, levantamos algumas perguntas que guiaram a nossa pesquisa:

- Quais são as novas tecnologias utilizadas em sala de aula e em que consiste o seu uso?

Relacionamos dizeres de nos discursos de alunos e professores que apontam que as novas tecnologias usadas em sala de aula consistem em *tablet*, computador/*netbook* e lousa eletrônica.

Os computadores e os *netbooks* são usados no laboratório de informática e possuem acesso à internet ou são dos próprios alunos, sem acesso à internet permitido pela escola. Os *tablets* são manuseados pelos alunos, com acesso à internet, mas com bloqueio de conteúdos impróprios como redes sociais e pornografia. A lousa eletrônica é manuseada pelo professor com projeção simultânea em dois projetores para transmitir informações aos alunos através de: roteiros de estudos, exemplificação de conceitos, sistematização de conteúdos, leitura de dados extras e demonstração de experiências com pesquisa em diferentes sites, a verificação de vídeos e/ou filmes, animações, a postagem de exercícios no Moodle e a indicação de textos complementares.

Depois de respondermos à primeira pergunta de pesquisa, identificamos que há dois discursos conflituosos presentes nos dizeres de alunos e professores, no ambiente pesquisado: o discurso disciplinar pedagógico e o discurso tecnológico educacional.

Essa identificação foi possível em função do estudo e da discussão proposta nos Capítulos 1 e 2, em que abordamos respectivamente a questão da constituição histórica da escola como dispositivo disciplinar e a questão da educação Multimodal e dos Multiletramentos.

Ambos os discursos coabitam os dizeres de professores e alunos de forma similarmente ambígua e identificamos essa coexistência a partir das respostas dos sujeitos nos questionários realizados.

Percebemos que as respostas dos alunos entre o primeiro questionário e o segundo variavam pouco. As respostas do primeiro questionário abordavam as expectativas quanto ao uso da tecnologia em sala de aula, com as possibilidades de ação que eles esperavam que acontecessem em sua rotina.

Já nas respostas do segundo questionário, os alunos apresentaram as suas conclusões sobre o uso da tecnologia, a partir daquilo que vivenciaram ao longo do ano, mostrando o que eles achavam que funcionava e o que não funcionava em sala de aula.

Ao tentar identificar o que pertencia ao discurso disciplinar pedagógico e ao discurso tecnológico educacional, percebemos como esses discursos convivem, justificando algumas práticas e antagonizando outras, fazendo com que o discurso dos alunos seja ambíguo. Percebemos os mesmos elementos nos discursos de professores.

Ao analisarmos as respostas dos professores dos questionários um e dois, percebemos que seus dizeres variavam pouco, mudando apenas o enfoque que era dado ao uso da tecnologia, ou seja, primeiramente, abordava-se como a tecnologia 'poderia' ser utilizada, uma vez que o questionário tratava das expectativas dos professores, no segundo, a tecnologia era abordada como ela 'deveria' ser usada, tendo as respostas baseadas nas experiências dos professores ao longo do semestre. Notamos que o mesmo foco dado nas respostas de professores foi também o dos alunos, quanto ao tipo de uso que a tecnologia poderia adquirir, a partir do discurso disciplinar pedagógico, ou do discurso tecnológico educacional.

Assim, verificamos que o primeiro item de nossa hipótese, de que há dois discursos paradigmáticos coexistindo no ambiente da escola pesquisada, em que duas formas diferentes de pensar e agir na educação estão em conflito, se confirma.

Passaremos agora ao segundo item da nossa hipótese em que acreditamos que esse conflito nos discursos leva à constituição de subjetividades contraditórias e ambíguas, por conta da tecnologia, que pode ser utilizada como ferramenta do dispositivo disciplinar ou como recurso da educação multimodal.

A partir de Foucault (1984a [1998]), o sujeito na antiguidade de constituía através de práticas, denominada estética da existência ou tecnologia de si. Se pensarmos a sala de aula como um local em que as práticas de professores e de alunos diferenciam os sujeitos, podemos constatar que o uso da tecnologia institui dois tipos de práticas: do uso da

tecnologia como ferramenta e do uso da tecnologia como recurso, tanto por alunos como por professores.

Percebemos que é a partir da escolha desse uso que o sujeito poderia se tornar sujeito do dispositivo disciplinar, com o uso da tecnologia como ferramenta ou sujeito da pedagogia multimodal, com o uso da tecnologia como recurso.

O uso da tecnologia como ferramenta reforça o uso do dispositivo disciplinar, em que as mesmas tarefas desempenhadas por professores e alunos são repetidas até que se alcance a máxima produtividade dos sujeitos nesse ambiente. O que faz com que essa produtividade seja alcançada é a transposição de tarefas realizadas anteriormente com outras ferramentas, ou seja, muda-se a ferramenta, mas a prática continua a mesma.

O uso da tecnologia como recurso possibilita o questionamento desse dispositivo disciplinar, mostrando as suas falhas e demandando a sua substituição por novas práticas, que seriam possibilitadas com as premissas dos Multiletramentos, uma vez que novas práticas emergem com o *design* do currículo, a reestruturação da pedagogia e com as ações para a construção dessa nova forma de chegar ao conhecimento.

Partindo da ideia do conflito entre os discursos disciplinar pedagógico e tecnológico educacional, dois sujeitos são colocados em cheque e contrapostos, o sujeito do dispositivo e o sujeito dos Multiletramentos. Esses sujeitos são questionados ao mesmo tempo, na posição de professor e na posição do aluno: ao mesmo tempo em que os sujeitos buscam a efetivação do dispositivo disciplinar e a sua eficácia, contestam essa mesma eficácia mostrando seus pontos falhos e demandando uma nova prática de sala de aula, com o uso da tecnologia como recurso para se alcançar esse objetivo.

O processo de subjetivação ocorre dentro dessa ambiguidade, em que a ética em que professores e alunos se constituem, uns em relação aos outros e em relação aos discursos em que estão inseridos. A relação consigo e com os outros sujeitos estão inseridas nessa ambiguidade e mostram o quão contraditoriamente estão se formando.

Os quatro elementos da constituição ética do sujeito são baseados em uma moral. Moral essa constituída dentro do ambiente pesquisado, a sala de aula, em que professores exercem a tarefa de formação do aluno para a vida, para o ensino superior e para o mercado de trabalho. Os alunos também são constituídos dentro dessa moral, em relação a esses valores e em relação à função do professor nessa formação.

Existem regras e valores dentro dessa instituição que são passados explicitamente e regras que são difusas, cf. Capítulo 1 e 3, que permitem compromissos e escapatórias. Não somente esses documentos delimitam a moral dos sujeitos, mas também as suas próprias ações em relação a essas regras. Há uma moral do ambiente pesquisado e uma moral dos sujeitos, professores e alunos.

O sujeito moral possui uma forma de conduta, ou seja, de agir perante essa moral. Pressupomos que há dois tipos de moral constituindo o ambiente de pesquisa, aquela que está fundamentada no discurso disciplinar pedagógico e a outra fundamentada no discurso tecnológico educacional. A forma de condução do sujeito a partir desses discursos contraditórios leva o sujeito a agir contraditoriamente.

O professor como sujeito moral desse ambiente age conforme duas condutas morais distintas e contraditórias e a determinação da substância ética do sujeito, que é a maneira pela qual ele deve constituir tal parte de si como matéria principal de sua conduta moral, se torna ambígua (FOUCAULT, 1994a [1998], p. 27). Ele possui duas formas de agir distintas, que estão misturadas em seu discurso, fazendo com que ele seja contraditório em seu fazer.

Assim, o professor ao mesmo tempo em que deve controlar o aluno, quer que o próprio aluno seja autônomo em seu fazer. Ele quer que o aluno efetue as mesmas tarefas, todas ao mesmo tempo, com o mesmo objetivo. Quer também que o aluno seja criativo e busque outras saídas e estratégias para a construção de seu percurso para chegar ao conhecimento.

Da mesma forma, o aluno quer ser controlado pelo professor para ter clareza do que deve ser feito, sob quais condições, em que termos e tempo, para que seu fazer seja facilitado, ele também gostaria de efetuar tarefas diferenciadas, para que não dependesse dos outros colegas e chegasse ao seu objetivo, aprofundando os conteúdos estudados com outras estratégias. No entanto, isso demanda uma criticidade e uma atitude que o aluno não precisaria ter se somente repetisse aquilo que o professor mandasse.

No modo de sujeição, em que encontramos a maneira pela qual o sujeito estabelece a sua relação com as regras do ambiente e se reconhece como ligado a ela na obrigação de coloca-la em prática, (FOUCAULT, 1994a [1998], p. 27), temos professores que percebem que a tecnologia está à disposição e que deve ser utilizada. Porém, a forma como essa

tecnologia será utilizada é contraditória, por ela poder ser usada como ferramenta, a partir do discurso pedagógico disciplinar, ou como recurso, a partir do discurso tecnológico educacional.

Alunos percebem que a tecnologia pode ser utilizada para inúmeras tarefas fora de sala de aula e não acreditam que ela não possa ser utilizada com a mesma frequência na escola. Da forma como a utilizam, seja ela como ferramenta ou recurso, tanto para entretenimento e lazer como para estudo, os alunos percebem que a mesma facilita as tarefas e gostariam que professores percebessem essa característica.

No entanto, esses mesmos alunos acreditam que essa tecnologia abre caminhos e possibilita ações que podem fazer com que eles se percam e se distraiam, mudando o foco do aprofundamento dos conteúdos para a não produção do saber. Essa é outro ponto de ambiguidade no uso da tecnologia.

A partir dessa demanda dos alunos, os professores a utilizariam como uma forma de potencializar ainda mais o fazer deles mesmos e dos alunos, levando exercícios à repetição constante, acelerando o acesso aos dados e manipulação das informações, aumentado a produção de relatórios e a entrega dessas tarefas aos professores.

Alunos e professores percebem que têm a obrigação de usar a tecnologia em sala de aula, mas se contradizem sem saber ao certo se a utilizam como ferramenta ou como recurso, pois isso demandaria a alteração e a escolha de uma prática ou de outra. Mas como esses discursos ambíguos estão eclodindo simultaneamente, nem professor e nem aluno sabem como agir, pois estão sujeitos a dois discursos diferentes e contraditórios.

Na elaboração do trabalho ético, em que esse trabalho efetua-se sobre si mesmo, não somente para o sujeito tornar seu próprio comportamento conforme uma regra dada, mas para tentar se transformar a si mesmo em sujeito moral de sua própria conduta, (FOUCAULT), 1994ª [19998], p. 27,28), percebemos mais um fator de ambiguidade.

Professores e alunos possuem funções e práticas específicas de acordo com o discurso adotado. Se pensarmos no discurso pedagógico disciplinar, professores devem transmitir o conhecimento para os seus alunos para proporcionar uma educação para a vida, para a universidade e para o mercado de trabalho. Os alunos deveriam observar as ações de seus professores, absorver o máximo de conteúdos possíveis e se preparar, por meio da repetição de ações que levem os alunos a exercitarem ao máximo suas capacidades.

Se pensarmos no discurso tecnológico educacional, professores deveriam agir como orientadores no processo de aprendizagem em que os alunos poderiam traçar percursos diferentes e construir o seu conhecimento a partir de múltiplas rotas e acessos a diferentes fontes de informação. O professor agiria de forma mais passiva e os alunos agiriam de forma mais ativa, se responsabilizando mais sobre as ações que desempenham.

Percebemos que o fazer de um sujeito está atrelado ao fazer do outro, uma vez que o aluno só é aluno se houver um professor e vice-versa. No entanto, notamos que essa relação continua em ambos os discursos, o que muda é a configuração das ações dentro desses discursos. E pelo fato desses discursos ocorrerem simultaneamente, tornam os sujeitos ambíguos, querendo desempenhar um trabalho ético, sob dois pontos de vista contraditórios. Ao mesmo tempo em que se afirma um trabalho ético de uma perspectiva, se nega a outra. Da mesma forma que se elabora um trabalho ético do ponto de vista do professor, se nega o do aluno. Assim a contradição se reforça.

A questão da responsabilidade entre os sujeitos aumenta, pois cada um deveria se tornar responsável pelas próprias ações, pelo desempenho de suas tarefas e pela efetivação das práticas. Cada discurso possui o foco de responsabilidade em um sujeito. Atribui-se a responsabilidade de manter o dispositivo disciplinar funcionando no professor e a responsabilidade de manter o uso da tecnologia adequadamente no aluno. Ambos os sujeitos assumem e abstém-se dessa responsabilidade, pois qualquer uma das duas implica em um grande trabalho.

Será também com um grande trabalho que último item do processo de subjetivação se consolida, pois a teleologia do sujeito moral só se estabelece porque uma ação não é moral somente em si mesma e na sua singularidade, mas na sua inserção e pelo lugar que ocupa no conjunto de sua conduta, sendo um elemento e um aspecto dessa conduta, marcando uma etapa em sua duração e um progresso eventual em sua continuidade (FOUCAULT, 1994a [1998], p. 28).

Dessa forma, os professores e os alunos não se constituem em relação as suas práticas somente a partir do outro em sala de aula, mas o que ele vem construindo ao longo do tempo, considerando o sujeito em relação a si mesmo: o que o aluno construiu como pressuposto em sua vida como estudante, não somente em relação a uma disciplina, a um professor, a uma série, mas em toda a sua vida. Ao mesmo tempo observa-se o professor,

o que ele construiu ao longo de sua carreira, não somente em relação a determinado aluno, série, ou ano letivo.

Pensando no pressuposto da teleologia, encontramos nos dizeres de professores e de alunos que o professor é despreparado porque não se organiza. Não é uma questão de falta de conhecimento, pois ele tem uma carreira e uma gama de experiências para justificar a sua atuação naquele determinado momento.

A partir do discurso disciplinar pedagógico, o professor como conhecedor dos conteúdos possui uma hierarquia específica, que permite ter o controle sobre os alunos, determinando o que deve ser feito, ao passo que os alunos esperam que o professor diga o que ele almeja dos alunos e atribua tarefas a serem desempenhadas. Até o momento isso funcionava com as ferramentas usadas pela pedagogia tradicional.

Com os Multiletramentos, essas funções e tarefas mudam e o professor passa a ter o seu conhecimento questionado por não dominar como a ferramenta funciona. Ele não possui a capacidade de orientação dos alunos, que solicitam essa ajuda e logo também não consegue refletir em como utilizar a tecnologia como recurso e não como ferramenta apenas, transpondo práticas tradicionais.

Em função disso, a posição hierárquica do professor é questionada porque o mesmo não possui o conhecimento suficiente para ocupar essa posição, passando ao aluno, que utiliza a tecnologia em maior escala, seja para o entretenimento ou para o estudo.

As posições hierárquicas de professores e alunos são deslocadas, e eles não as ocupam mais da mesma forma, segundo o dispositivo disciplinar, porque o saber não estaria mais nas mãos do professor, mas nas mãos dos alunos. Por outro lado, o discurso tecnológico educacional afirma que não é necessário que o professor conheça a fundo essas ferramentas, mas que tenha consciência do que elas representam, perceba novas possibilidades de uso e não hesite em contar com o auxílio dos alunos, pois o processo de aprendizagem se dá no coletivo.

Assim, concluímos que o processo de subjetivação de professores e alunos é contraditório e ambíguo por estar localizado em um momento em que é proposta a quebra de paradigmas daquilo que conhecemos como educação tradicional. O funcionamento do dispositivo disciplinar está sendo colocado à prova e alunos e professores buscam por soluções em que pudesse haver uma substituição de fazeres. Pelo que percebemos, a

proposta do discurso dos Multiletramentos, não é uma substituição, mas recria aquilo que já existe, de uma forma significativa tanto para alunos quanto para professor.

Os dizeres de professores e alunos circulam entre esses discursos e circularão, formando sujeitos ambíguos, contraditórios e antagônicos que buscam um caminho nesse trajeto conflituoso que é o processo de ensino e aprendizagem.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

ALTHUSSER, L. (1985) *Aparelhos Ideológicos de Estado.* Rio de Janeiro: Edições Graal, 7ª edição, 1998

AZENHA, M. G. *Construtivismo – De Piaget a Emilia Ferreiro*. São Paulo, SP: Editora Ática. 7ª edição, 6ª impressão, 2003.

BALL, S. J. "Management as moral technology", in *Foucault and Education – disciplines and knowledge*. London, 1990, Routledge.

BARBOSA, R. M. *Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005

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

_____, (1998) *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed. 1999.

BEHRENS, M. A. "Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente" in MORAN, J. M., MASETTO, M. T. & BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000

BRANDÃO, H. N.(1991) *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 7ª ed. e 2ª reimpressão, 2000.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692 de 1971, Brasília, DF.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996, Brasília, DF.

BRASIL, Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2006, Brasília, DF.

CANCLINI, J. G. (2003) *A Globalização Imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2010.

CARMAGNANI, A. M. G*. Técnicas de vigilância e punição: o discurso da mídia sobre o professor*. Verso e Reverso – Revista de Comunicação. Ano XVIII, 2004/2, no. 39.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.* Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

COPE, B. & KALANTIZ, M. ‘*Multiliteracies’: New Literacies, New Learning*. In Pedagogies: An International Journal, Vol. 04, 2009, pp. 164-195.

CORACINI, M. J. (org.) *Identidade e Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CORACINI, M. J. F. & BERTOLDO, E. S. (orgs.) *O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática: discursos sobre a sala de aula (língua materna e língua estrangeira).* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

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

CORACINI, M. J. & GUIRALDELO, C. M. (org.) *Nas Malhas do Discurso: Memória, Imaginário e Subjetividade*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

DERRIDA, J. *O Monolinguismo do Outro, ou a prótese de origem*. Porto: Campo das Letras, 2001.

ECKERT-HOFF, B. M. & CORACINI, M. J*. Escritura de si e alteridade no espaço-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

EPOGLOU, A. *Crenças e inquietações de um grupo de professores de química sobre a indisciplina em suas aulas*. Tese de Mestrado. Programa Interunidades em Ensino de Ciências Modalidade Física e Química IF/FE/IQ-USP, 2004.

FINK, B. *O Sujeito Lacaniano – entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FONSECA, M. A. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 2003.

FOUCAULT, M. (1979) *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal. 20ª edição, 2004.

_____ (1982) “O sujeito e o poder”. In DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 2ª edição revista.

_____ (1984a) *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998, 8ª edição.

_____(1984b) *História da Sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005, 8ª edição.

_____ (1984c) *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____(1984d) "The Ethics of the Concern of the Self as a Practice of Freedom." In *Philosophy & Social Criticism*. SAGE Publications Ltd, July, 1987, vol. 12 nº 2-3, London.

_____(1977) *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____ (1986) *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988, 13ª edição.

_____ (1989) *A Ordem do Discurso.* São Paulo, SP: Edições Loyola. 6ª edição, 2000.

_____*O Governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 2ª edição revista.

GIBSON, J.J. (1979) *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton-Mifflin Company, 1986.

_____ *A preliminar description and classification of affordances*. Purple Perils of James Gibson. 1971a (www.computerusability.com/Gibson/files/prelim.html) acessado em 15/08/2012.

_____ More on affordances. Purple Perils of James Gibson. 1971b (www.computerusability.com/Gibson/files/moreaff.html) acessado em 15/08/2012.

GRIGOLETTO, M. "Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção", In MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J.; GRIGOLETO, M. (orgs) *Práticas Identitárias: língua e discurso.* São Carlos: Claraluz, 2006.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006. 11ª edição.

INDURSKY, F. & FERREIRA, M.C.L. (orgs.) *Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

JONES, D. “The genealogy of the urban schoolteacher”, in *Foucault and Education – disciplines and knowledge.* London, 1990, Routledge.

KALANTIZ, M, COPE, B & HARVEY, A. “Assessing Multiliteracies and the New Basics.” In *Assessment in Education*, Vol. 10, no. 01, March 2003, Carfaz Publishing.

KALANTIZ, M & COPE, B. “Designs for Learning” in *E-learning*, Volume 01, number 01, 2004.

KALANTIZ, M & COPE, B. “Language Education and Multiliteracies.” In MAY, S. & HORNBERGER, N. H. (org.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume I: Language Policy and Political Issues in Education pp. 195-211. 2008 Springer Science+Business Media LLC.

KENSKI. V. M. *Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente*. Revista Brasileira de Educação/ANPED, SP, 1998. (http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a06.pdf - acessado em 02.01.2012)

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. London, 2003, Routledge.

KRISTEVA, J. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, J. C. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. “A didática e as tendências pedagógicas”, in *Ideias.* São Paulo: FDE, 1991.

LOPES, J. P. *A indisciplina - do silêncio à palavra: o esfacelamento do discurso docente?* Tese de Doutorado. FE-USP, 2006.

LORENZI & PÁDUA, “Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentidos de um clássico infantil.” In ROJO, R. & MOURA, E. (orgs.) *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LUZURIAGA, L. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1971.

MARIANI. B. “Sujeito e sentido: efeitos de linguagem.” In: *Anais do XIII Encontro Nacional da ANPOLL, 2000*. Campinas: Síntese ANPOLL 2000. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1999.

MASETTO, M. T. “Mediação pedagógica e o uso da tecnologia.” In MORAN, J. M., MASETTO, M. T. & BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000

MEDEIROS, C. P. *Indisciplina e mal-estar na educação: uma reflexão a partir da ética da psicanálise.* Tese de Doutorado. FE-USP, 2001.

MELO, OLIVEIRA & VALEZI. “Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais.” In ROJO, R. & MOURA, E. (orgs.) *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MESOMO, A. C. *Educação Infantil: indagando sobre práticas escolarizantes.* Tese de Mestrado. FE-USP, 2004.

MORAN, J. M. “Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.” In MORAN, J. M., MASETTO, M. T. & BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

ORLANDI, E*. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 47 ed. ,1997.

ORLANDI, E*.* (1999) *Análise de Discurso – princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 3ª ed., 2001.

_____. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, 3ª edição.

_____. *Discurso em Análise: Sujeito, Sentido Ideologia*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. 2ª Edição.

PECHÊUX, M. (1983) *O Discurso – Estrutura ou Acontecimento*. Campinas, SP: Pontes. 3a edição. 2002

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PERRENOUD, P. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETERS, M. A & BESLEY, T. (org.) *Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PRETTO, N. & PINTO, C. C. *Tecnologias e novas educações*. Revista Brasileira de Educação/ANPED, SP, 2006. (http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf - acessado em 02.01.2012)

PILETTI, C. & PILETTI, N. 1988. *Filosofia e História da Educação*. São Paulo: Ática, 6ª edição, 1988.

RABINOW, P. & ROSE, N. "Foucault Today." In: The Essential Foucault: Selections from the Essential Works of Foucault, 1954-1984. New Press, 2003, New York.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REVEL, J. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos, SP: Claraluz, 2005.

ROJO, R. & MOURA, E. (orgs.) *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSE, N. "Inventando nossos eus." In SILVA, T.T *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e Identidade.* Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, T. T (org) *O Sujeito da Educação – estudos Foucaultianos.* Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2000a. 4ª edição.

SILVA, T. T (org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica. 2ª ed. 10ª reimpressão, 2005.

THE NEW LONDON GROUP (NLG) “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”. In *Harvard Educational Review*: Spring 1966: 66,1: Research Library p. 60.

USHER, R. & EDWARDS, R. *Postmodernism and Education*. London: Routledge, 1994, Reprinted 1996.

VASCONCELLOS, C. S*. Indisciplina e disciplina escolar. Fundamentos para o trabalho docente.* São Paulo: Cortez, 2009.

WALSHAW, M. *Working with Foucault in Education*. Sense Publishers, 2007. The Netherlands.

WICHER, C. T. *Docentes, direitos humanos e (in)disciplina no espaço escolar: perspectivas e limites.* Tese de Mestrado. FE-USP, 2008.

WIDDER, N. “Foucault and Power Revisited.” *European Journal of Political Theory.* SAGE Publications Ltd, vol. 3, nº 4, 2004, London. (http://ept.sagepub.com/cgi/content/abstract/3/4/411)

ZABALA, A. *A Prática Educativa*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO 1 A – Questionário realizado com os **alunos** da 1ª série do Ensino Médio da escola pesquisada no início do ano letivo de 2012.

1. O que você acha do uso do *tablet* em sala de aula?
2. O que você espera das aulas com o *tablet*?
3. O que você espera dos professores com o *tablet*?
4. Você acha que alguma coisa vai mudar em você com o uso do *tablet* em sala de aula?
5. Com que frequência você utiliza o computador em casa? Para quê?
6. Com que frequência você acha que vai usar o *tablet* em sala de aula? Por quê?
7. Você acha que vai poder usar o *tablet* a qualquer momento? Por quê?
8. Quais são as vantagens do uso do *tablet* em aula?
9. Quais são as desvantagens do uso do *tablet* em aula?
10. Você se considera um aluno diferente por poder utilizar o *tablet*? Explique.
11. Você acha que há alguma matéria que poderá usar mais os *tablets*? Por quê?
12. Você acha que há alguma matéria que não usará os *tablets*? Por quê?
13. Utilize esse espaço para fazer comentários.

ANEXO 1 B – Questionário realizado com os **professores antigos** da 1ª série do Ensino Médio da escola pesquisada no início do ano letivo de 2012.

1. O que você acha do uso do *tablet* em sala de aula?
2. Baseado na sua experiência do ano anterior, você pode afirmar que sua prática mudou? Comente.
3. O que você espera das aulas com o *tablet* esse ano?
4. O que você espera dos alunos com o *tablet*?
5. Baseado na sua experiência do ano anterior, alguma coisa mudou nos alunos a partir do uso do *tablet*?
6. Baseado na sua experiência do ano anterior, alguma coisa mudou em você a partir do uso do *tablet*?
7. Com que frequência você utiliza o computador em casa? Para quê?
8. Com que frequência você pretende usar o *tablet* em sala de aula? Por quê?
9. Você acha que vai poder usar o *tablet* a todo momento em sala de aula? Por quê?
10. Quais são as vantagens do uso do *tablet* em aula?
11. Quais são as desvantagens do uso do *tablet* em aula?
12. Você se considera um professor diferente por poder utilizar o *tablet*? Explique.
13. Em quais momentos e práticas de sua disciplina você acredita que não poderá utilizar o *tablet*? Explique.
14. Descreva uma aula em que o uso dos *tablets* atingiu os seus objetivos. Por que você acha que isso aconteceu?
15. Descreva uma aula em que o uso dos *tablets* não atingiu os seus objetivos. Por que você acha que isso aconteceu?
16. Utilize esse espaço para fazer comentários.

ANEXO 1 C – Questionário realizado com os **professores novos** da 1ª série do Ensino Médio da escola pesquisada no início do ano letivo de 2012.

1. O que você acha do uso do *tablet* em sala de aula?
2. O que você espera das aulas com o *tablet*?
3. O que você espera dos alunos com o *tablet*?
4. Você acha que alguma coisa vai mudar em você com o uso do *tablet* em sala de aula?
5. Com que frequência você utiliza o computador em casa? Para quê?
6. Com que frequência você pretende usar o *tablet* em sala de aula? Por quê?
7. Você acha que vai poder usar o *tablet* a todo momento em sala de aula? Por quê?
8. Quais são as vantagens do uso do *tablet* em aula?
9. Quais são as desvantagens do uso do *tablet* em aula?
10. Você se considera um professor diferente por poder utilizar o *tablet*? Explique.
11. Em quais momentos e práticas de sua disciplina você acredita poder utilizar o *tablet*? Explique.
12. Em quais momentos e práticas de sua disciplina você acredita que não poderá utilizar o *tablet*? Explique.
13. Utilize esse espaço para fazer comentários.

ANEXO 2 A – Questionário a ser realizado com os **alunos** da 1ª série do Ensino Médio da escola pesquisada no final do ano letivo de 2012.

1. O que você achou do uso do *tablet* em sala de aula ao longo do ano?
2. O que você esperava das aulas com o *tablet* aconteceu? Por quê?
3. O que você esperava dos professores com o uso do *tablet* aconteceu? Por quê?
4. Alguma coisa mudou em você com o uso do *tablet* em sala de aula? Descreva.
5. O uso da tecnologia em geral (*tablet*, lousa) em sala de aula aumentou do ano anterior para esse ano?
6. Você notou alguma diferença na frequência do uso da tecnologia?
7. Que outros recursos além do *tablet* os professores usaram?
8. Você identificou alguma vantagem do uso do *tablet* em aula?
9. E da tecnologia em geral?
10. Você identificou alguma desvantagem do uso do *tablet* em aula?
11. E da tecnologia em geral?
12. Você se considera um aluno diferente por ter utilizado o *tablet*? Explique.
13. Quais matérias você usou mais o *tablet*? Por quê?
14. Quais as matérias que utilizaram mais os recursos tecnológicos? Descreva um exemplo do que foi feito.
15. O que caracterizou uma “boa aula” para você esse ano? Descreva.
16. Utilize esse espaço para fazer comentários.

ANEXO 2 B – Questionário a ser realizado com os **professores antigos** da 1ª série do Ensino Médio da escola pesquisada no final do ano letivo de 2012.

1. Quais recursos tecnológicos você utiliza em seu dia-a-dia? Com qual função?
2. O que você achou do uso do *tablet* em sala de aula ao longo do ano?
3. Baseado na sua experiência do ano anterior e desse ano, você pode afirmar que sua prática mudou? Comente.
4. O que você esperava das aulas com o *tablet* aconteceu? Por quê?
5. O que você esperava dos alunos com o *tablet* aconteceu? Por quê?
6. Baseado na sua experiência do ano anterior, alguma coisa mudou nos alunos ao longo do ano a partir do uso do *tablet*?
7. Baseado na sua experiência do ano anterior, alguma coisa mudou em você a partir do uso do *tablet* nesse ano?
8. O uso da tecnologia em geral (*tablet*, lousa) em sala de aula aumentou do ano anterior para esse ano?
9. Você notou alguma diferença nos alunos devido à frequência do uso da tecnologia?
10. Você identificou alguma vantagem do uso do *tablet* em aula?
11. E da tecnologia em geral?
12. Você identificou alguma desvantagem do uso do *tablet* em aula?
13. E da tecnologia em geral?
14. Você se considera um professor diferente por ter utilizado o *tablet*? Explique.
15. Em quais momentos e práticas de sua disciplina você não utilizou o *tablet* ou a tecnologia em geral? Explique.
16. Descreva uma aula em que o uso dos *tablets* ou da tecnologia atingiu os seus objetivos. Por que você acha que isso aconteceu?
17. Descreva uma aula em que o uso dos *tablets* não atingiu os seus objetivos. Por que você acha que isso aconteceu?
18. O que caracterizou uma “boa aula” para você esse ano? Descreva.
19. Utilize esse espaço para fazer comentários.

ANEXO 2 C – Questionário a ser realizado com os **professores novos** da 1ª série do Ensino Médio da escola pesquisada no final do ano letivo de 2012.

1. Quais recursos tecnológicos você utiliza em seu dia-a-dia? Com qual função?
2. O que você achou do uso do *tablet* em sala de aula ao longo do ano?
3. O que você esperava das aulas com o *tablet* ocorreu?
4. O que você esperava dos alunos com o *tablet* ocorreu?
5. Alguma coisa mudou em você com o uso do *tablet* em sala de aula?
6. E com o uso da tecnologia em geral?
7. A frequência do uso da tecnologia em geral (*tablet*, lousa) em sala de aula aumentou ao longo do ano?
8. Você notou alguma diferença nos alunos devido à frequência do uso da tecnologia?
9. Você identificou alguma vantagem do uso do *tablet* em aula?
10. E da tecnologia em geral?
11. Você identificou alguma desvantagem do uso do *tablet* em aula?
12. E da tecnologia em geral?
13. Você se considera um professor diferente por ter utilizado o *tablet*? Explique.
14. Em quais momentos e práticas de sua disciplina você não utilizou o *tablet* ou a tecnologia em geral? Explique.
15. Descreva uma aula em que o uso dos *tablets* ou da tecnologia atingiu os seus objetivos. Por que você acha que isso aconteceu?
16. Descreva uma aula em que o uso dos *tablets* não atingiu os seus objetivos. Por que você acha que isso aconteceu?
17. O que caracterizou uma “boa aula” para você esse ano? Descreva.
18. Utilize esse espaço para fazer comentários.