

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ricardo José Orsi de Sanctis

**O CELULAR NO COTIDIANO ESCOLAR:
Relações de Poder, Usos, Abusos e Proibições**

Sorocaba/SP

2019

Ricardo José Orsi de Sanctis

**O CELULAR NO COTIDIANO ESCOLAR:
Relações de Poder, Usos, Abusos e Proibições**

Tese apresentada à banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliete Jussara Nogueira

Sorocaba/SP

2019

Ficha Catalográfica

S196c Sanctis, Ricardo José Orsi de
O celular no cotidiano escolar : relações de poder, usos, abusos e proibições / Ricardo José Orsi de Sanctis. -- 2019.
216 f.

Orientadora: Profa. Dra. Eliete Jussara Nogueira
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba,
Sorocaba, SP, 2019.

1. Telefonia celular – Aspectos sociais. 2. Telefone na educação.
3. Tecnologia educacional. 4. Educação – Efeito das inovações tecnológicas. 5. Ambiente de sala de aula. I. Nogueira, Eliete Jussara, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

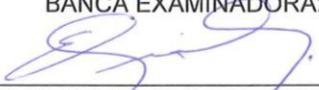
Ricardo José Orsi de Sanctis

**O CELULAR NO COTIDIANO ESCOLAR:
Relações de Poder, Usos, Abusos e Proibições**

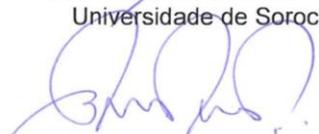
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 10/ 12/ 2019.

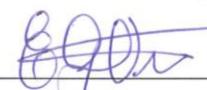
BANCA EXAMINADORA:



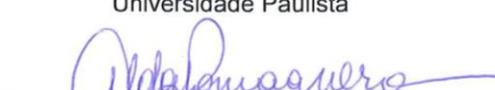
Prof.^a. Dr.^a. Eliete Jussara Nogueira
Universidade de Sorocaba



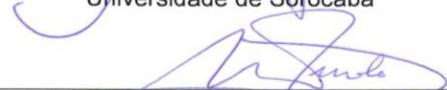
Prof. Dr. Rubens Pantano Filho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo



Prof.^a. Dr.^a. Élide Garcia da Silva Vivan
Universidade Paulista



Prof.^a. Dra. Alda Regina Tognini Romaguera
Universidade de Sorocaba



Prof.^a. Dr.^a. Vilma Leni Nista-Piccolo
Universidade de Sorocaba

DEDICATÓRIA

A todos os professores que estiveram presentes em meu percurso, em especial à Professora Eliete Jussara Nogueira, pela dedicação, paciência, incentivo; à Professora Maria Lúcia Amorim, pela inspiração e ao Professor Wilson Sandano pelo acolhimento.

À minha avó Romilda Clotilde Orsi (*in memoriam*), italiana, com pouca educação formal, mas que me ensinou a valorizar o conhecimento, sempre me incentivando a estudar, a ler.

À minha mãe Sueli Orsi de Sanctis, por ter, sozinha, dedicado-se a mim e às minhas irmãs para que crescêssemos buscando os caminhos a serem percorridos.

Às minhas irmãs, Lígia Aparecida Orsi de Sanctis e Vânia Aparecida Orsi de Sanctis de Camargo Barros, pelo companheirismo, pela mão estendida em momentos difíceis.

Ao meu companheiro Renato Vasques Andrade, pelo apoio, incentivo, compreensão nas horas de ausência.

Aos meus amados amigos e amigas, que compreenderam minha ausência e sempre estiveram na torcida pelas minhas conquistas.

MINHA GRATIDÃO

O termo agradecer significa acolher ou ser acolhido de forma agradável. Nada fiz sozinho. Tenho muito a agradecer e a tantas pessoas que, por menor que tenha sido o gesto e o momento, de certa forma, acolheram-me e contribuíram para que eu chegasse a esse importante momento, um rito de passagem: meu doutoramento.

Agradeço a Deus, essa força maior que, inexplicavelmente, recebemos pelo exercício de nossa fé.

À minha querida orientadora, Professora Dra. Eliete Jussara Nogueira, pela dedicação, pelo apoio, pelas orientações, pelo incentivo e pelas palavras amigas nos momentos difíceis. Por, após idas e vindas, depositar em mim sua confiança e, em meu retorno, receber-me de braços abertos, incentivando-me.

À Professora Dra. Maria Lúcia Amorim (*in memoriam*), pela inspiração, pelo entusiasmo, por sua expressão poética, por me fazer enxergar a possibilidade de romper, de me atrever a buscar o novo.

A todos os professores do Programa de Doutorado em Educação da Universidade de Sorocaba com quem convivi e muito aprendi.

Aos professores: Dra. Alda Regina Tognini Romaguera, Dra. Vilma Lení Nista-Piccolo, Dr. Rubens Pantano Filho, Dra. Élide Gracia Silva Vivan, pela importante e valiosa contribuição e participação na minha banca.

Às amigas Fernanda Ueda e Mariana Domitila que carinhosamente me acolheram no Grupo de Pesquisa do Cotidiano Escolar com as quais troquei experiências e construí um laço de amizade, cumplicidade.

À minha família, em especial à minha mãe Sueli Orsi de Sanctis e às minhas irmãs Lígia Aparecida Orsi de Sanctis e Vânia Aparecida Orsi de Sanctis de Camargo Barros pela dedicação, apoio, por me aconselharem em momentos de fraquezas e incertezas.

Ao meu companheiro Renato Vasques Andrade, sempre compreensivo, mediador, conselheiro e incentivador.

A todos os amigos e colegas de docência, em especial a Ivani Vecina Abib, Edilson Mendes, Sandro Rostelato Ferreira, Mariângela Márcia Ferreira Henriques, Ednilse Leme, Verusk Arruda Mimura, Adriana Teixeira de Lima, Mônica de oliveira Pinheiro da Silva e Luiz Fernando Fonseca Silveira (in memoriam) pelo incentivo e apoio.

A todos os amigos que encontrei na vida e que permanecem fazendo parte do meu dia a dia, nos bons e maus momentos, especialmente a Luís Cláudio Oliveira, Julien Baldini, Túlio Mazuco, Hebert Manhenti e Cláudio Gutierrez.

A todos os meus alunos que me inspiram a pensar, refletir sobre a minha opção de vida: educar.

"Um Estado totalitário verdadeiramente eficiente seria aquele em que os chefes políticos de um Poder Executivo todo-poderoso e seu exército de administradores controlassem uma população de escravos que não tivessem de ser coagidos porque amariam sua servidão. Fazer com que eles a amem é a tarefa confiada, nos Estados totalitários de hoje, aos ministérios de propaganda, diretores de jornais e professores."

(Aldous Huxley)

RESUMO

A presente tese de Doutorado tem como objetivo compreender o uso do celular no cotidiano escolar e as relações de poder que em torno dele se estabelecem. Na incursão das produções acadêmicas sobre a inserção das novas tecnologias na educação, nota-se uma polarização entre discursos deterministas e instrumentalistas que têm sido produzidos, atribuindo a elas um valor autônomo ou a qualidade de serem mais um instrumento a serviço da educação e apontando barreiras de resistências a serem transpostas para seu efetivo uso na prática docente. O levantamento de documentos oficiais que incentivam o uso dos celulares no cotidiano escolar e das leis que o proíbem trouxe uma governamentalidade contraditória, tornando o questionamento a respeito do uso do celular ainda mais relevante. Nesse contexto, ao se investigar o cotidiano escolar, relatórios apresentados na supervisão de estágio de alunas de um Curso de Licenciatura em Letras serviram de documentos de análise para identificar como a escola e o professor estabelecem o uso do celular em sala de aula, como reagem os alunos com o uso ou as proibições prescritas no cenário escolar, bem como o uso pessoal das estagiárias e suas opiniões sobre o uso no processo de ensino-aprendizagem. O método de análise dos dados foi o Discurso do Sujeito Coletivo capaz de, por meio do registro das respostas aos questionamentos abertos feitos no relatório, desenhar painéis que põem luz nas representações sociais. Os resultados apontaram para uma prática docente que proíbe o uso do celular em sala de aula, com ressalvas para uso pedagógico, com controle do professor, porém com poucos relatos de práticas seja de forma instrumental e ou rizomática. As ideias centrais que surgiram no discurso permitiram que o agrupamento de quatro categorias: o uso do celular feito pelas estagiárias que traz o uso pessoal e as opiniões sobre a adoção do uso pedagógico no cotidiano escolar; o cenário escolar e a organização que se revela esquadrinhada; a prática dos docentes - o uso e as proibições do celular; os alunos: seus usos, possíveis abusos e ou resistência. De modo geral, foi possível identificar que, embora o celular esteja presente no cotidiano das pessoas, a escola se posiciona contrária a seu uso. A proibição anuncia a manutenção de uma escola ainda com foco na disciplina e envida esforços para o esquadrinhamento e a docilização dos corpos, mais do que para o processo dinâmico de aprender numa construção de conhecimentos.

Palavras-chave: Relações de Poder. Novas Tecnologias. Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

This doctoral thesis aims to understand the use of mobile phones in daily school life and the power relations that are established around it. In the incursion of academic productions on the inclusion of new technologies in education, we note a polarization between deterministic and instrumentalist discourses that have been produced, giving them an autonomous value or the quality of being another instrument at the service of education and pointing out barriers of resistance to be transposed for its effective use in teaching practice. The survey of official documents that encourage the use of mobile phones in everyday school and the laws that prohibit it brought contradictory governmentality, making the question about the use of mobile phones even more relevant. In this context, when investigating the school routine, reports presented in the internship supervision of students of a Degree in English Language and Literature served as analysis documents to identify how the school and the teacher establish the use of cell phones in the classroom, how the students react students with the prescribed use or prohibitions in the school setting, as well as their personal use and their views on use in the teaching-learning process. The method of data analysis was the Collective Subject Discourse, which, by recording the answers to open questions made in the report, designed panels that shed light on the Social Representations. The results pointed to a teaching practice that prohibits the use of cell phones in the classroom, with reservations for pedagogical use, with teacher control, but with few reports of practices either instrumentally or rhizomatically. The central ideas that emerged in the discourse allowed four categories to be grouped: The use of mobile phones by the trainees that brings personal use and opinions about the adoption of pedagogical use in daily school life; The School Scenario and the organization that proves to be scanned; Teachers' practice - cell phone use and prohibitions; the students: their uses, possible abuses and or resistance. In general, it was possible to identify that although the cell phone is present in people's daily lives, the school is opposed to its use. The ban announced the maintenance of a school still focusing on discipline and endeavors to rummage and docile bodies, rather than to the dynamic process of learning in a knowledge building.

Keywords: Power Relations. New technologies. Everyday School.

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Ancoragem

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPRE - Comissão de Coordenação das Atividades de Processamento Eletrônico

CEIE - Comissão Especial de Informática na Educação

CNE - Conselho Nacional da Educação

CNPQ - Conselho Nacional de Pesquisa/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DHMCM - Dispositivos Híbridos Móveis de Conexão Multirrede

DSC - Discurso do Sujeito Coletivo

EAD - Educação a Distância

ECH - Expressões-chave

EDUCOM - Educação com Computadores

EMBRATEL- Empresa Brasileira de Telecomunicações

FINEP- Financiadora de Estudos e Projetos

FMI - Fundo Monetário Internacional

GPS - Global Positioning System

IC - Ideias Centrais

MEC - Ministério da Educação

NTE - Núcleos de Tecnologia Educacional

OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

ONU - Organizações das Nações Unidas

PNI - Política Nacional de Informática

PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PROUCA- Projeto Um Computador por Aluno

REPENEC - Regime Especial de Incentivos para o Desenvolvimento de Infraestrutura da Indústria Petrolífera nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste

SEI - Secretaria Especial de Informática

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

TDICS - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TI - Tecnologia da Informação

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UOL - Universo *on line*

USP - Universidade de São Paulo

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	AS RELAÇÕES ENTRE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, SOCIEDADE, ESCOLA.....	19
2.1	As Tecnologias de Informação e Comunicação e a questão da polarização das pesquisas.....	26
2.2	O celular trazendo um panorama de mudanças de tempos e espaços	38
2.3	Mobile learning	43
3	UMA CONSTRUÇÃO FOUCAULTIANA PARA O CONHECIMENTO	48
3.1	Postulados para uma análise do poder em Foucault.....	56
3.2	Dispositivos disciplinares	59
3.3	Biopoder e Governamentalidade	73
4	ENTRE INCENTIVOS E PROIBIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E DO CELULAR.....	83
4.1	Documentos Oficiais de incentivo ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e do celular	84
4.2	Leis que proíbem o uso do celular.....	97
5	RELATÓRIOS DE ESTÁGIO – PESQUISA.....	109
5.1	Objetivos	109
5.2	Procedimentos - Os caminhos e as escolhas.....	109
5.3	Resultados – documento e prática	115
5.3.1	Descrevendo a Prática do Estágio obrigatório da docência	115
6	O CELULAR NA SALA DE AULA.....	119
6.1	O uso do celular: entre o pessoal e o pedagógico.....	119
6.2	O Cenário Escolar e a organização esquadrihada	126
6.3	A prática dos docentes - o uso e as proibições do celular	134
6.4	Os alunos: usos, abusos e ou resistência	149
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
	REFERÊNCIAS.....	160
	APÊNDICE A: Tabulação das respostas - seção 01 do relatório de estágio....	176
	APÊNDICE B: Quadro de síntese de ideias centrais - seção 01.....	181
	APÊNDICE D: Quadro de síntese de ideias centrais - seção 02.....	192
	APÊNDICE F: Quadro de síntese de ideias centrais - seção 03.....	203
	APÊNDICE G: Tabulação das respostas - seção 04.....	204

APÊNDICE H: Quadro de síntese de ideias centrais - seção 04.....	209
ANEXO A: Modelo do Relatório de Estágio	210

1 INTRODUÇÃO

Para iniciar, eis-me aqui. Como parte da compreensão da pesquisa a ser relatada, entendo ser importante conhecer o sujeito que sobre ela lançou seu olhar. Nascido e criado na cidade de Sorocaba, filho de pais separados e de classe trabalhadora, com duas irmãs, estudei em colégios públicos da cidade, tendo como maior tutora uma avó italiana e praticamente iletrada que via na Educação a possibilidade de uma vida melhor, com acesso a recursos que, até então, não dispúnhamos. Dos conselhos, restou apenas a persistência para estudar e pesquisar como forma de refletir sobre a realidade na qual estamos inseridos, como vontade de promover uma transformação no pensamento, pois o ingresso no Programa de Mestrado da Universidade de Sorocaba no ano de 2005 foi capaz de dissociar a ideia de obtenção de conhecimento apenas como forma de ascensão social.

Paralelamente ao ensino fundamental e médio, estudei inglês, piano, participei de alguns cursos de teatro e, por já ter uma motivação intrínseca com relação ao estudo da Língua Inglesa, escolhi como primeira formação o Curso de Letras, com habilitação em Português, Inglês e suas Literaturas, na Fundação Dom Aguirre. Apesar de oferecer uma formação erudita, a cultura da pesquisa ainda não fazia parte da realidade dos cursos de nossa região e prosseguir com os estudos significava ingressar em outras graduações. Já lecionando língua portuguesa e inglesa na rede pública estadual de ensino e na rede particular, fui agraciado com uma bolsa de estudos para um curso livre na “Stanton School of English”, em Londres, oportunidade em que estudei a Língua Inglesa e convivi por um ano com falantes nativos, aprendendo além da língua e da literatura, um pouco da cultura local. Ao voltar de Londres, incentivado por minha irmã que, na época estava no último ano de Direito na Faculdade de Direito de Sorocaba, ingressei no mesmo curso em 1994, formando-me em 1998, época em que, mesmo lecionando em escolas públicas e privadas, tive a oportunidade de fazer estágios na área jurídica. Advogar foi coadjuvante numa vida onde lecionar nunca foi deixado como segundo plano. Lecionando língua inglesa no SENAC de Sorocaba, iniciei os estudos de Língua Espanhola, e, em seguida, mesmo sem ter a habilitação legal, fui convidado a lecionar a mesma disciplina no Colégio Anglo de Sorocaba, onde já lecionava Língua Inglesa.

Reconhecendo ser a língua constituída da cultura de quem a fala, da produção literária que a mantém viva, senti a necessidade de voltar aos estudos, cursando então, Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e suas Literaturas do ano de 1999 ao ano de 2001, na Universidade de Sorocaba.

Não sendo comum haver professores legalmente habilitados para lecionar espanhol, em 2002, ingressei como docente no ensino superior, dando aulas de Língua Espanhola no Curso de Turismo, no Instituto Itapetiningano de Ensino Superior e no Centro de Estudos de Línguas da Escola Estadual Antônio Padilha, na cidade de Sorocaba.

Atuando no ensino superior, as cobranças com relação a cursar uma pós-graduação eram muitas. Não cedi, até que tivesse a certeza do que queria pesquisar. Colhendo algumas das desvantagens de se ter mais de uma graduação e muitas dúvidas com relação ao que pesquisar, tive a experiência de cursar, como aluno ouvinte, uma disciplina no programa de Linguística Aplicada da Universidade de Campinas. Tal experiência resultou na certeza de que não gostaria de realizar uma pesquisa na área, muito embora gostasse dos temas estudados. Percebi que, por vezes, manipulava as aulas com discussões que levavam a reflexões da prática docente, questões referentes ao trabalho desenvolvido em sala de aula, no que tange ao ensino de línguas. Nesse contexto, refleti com relação ao programa de Mestrado que pretendia fazer e decidi pela área de Educação, pois essa era a área com a qual tinha mais vivência e vontade de realizar uma pesquisa.

Após cursar algumas disciplinas como aluno especial na Universidade de Sorocaba, em 2004 submeti-me ao exame de seleção e, aprovado, contei com apoio da Bolsa Mestrado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. No mesmo ano em que ingressei no programa de Mestrado, ingressei como docente na Universidade Paulista, trabalhando com disciplinas de Educação e Língua Portuguesa.

Após várias leituras e incursões nas diferentes linhas de pesquisa, orientado pela Prof.^a Doutora Eliete Jussara Nogueira, segui com um projeto de pesquisa no cotidiano escolar, relatando uma experiência por mim vivida, trabalhando no projeto de Recuperação e Reforço da Diretoria de Ensino de Votorantim.

O projeto consistia em avaliar a prática docente das professoras envolvidas e propor mediações que fossem capazes de flexibilizar o pensamento do grupo para adoção da mediação como procedimento de ensino, tendo como principal referencial

teórico Vygotsky. Durante a elaboração do trabalho final, sistematizei alguns aspectos sobre as questões políticas que achei relevante ao trabalho, e desta forma discuti a inserção e a importância do projeto de recuperação após a adoção da progressão continuada de ensino no estado de São Paulo. Ignorar que as injunções políticas poderiam influenciar a prática e o trabalho docente seria desprezar a própria história e seu contexto.

No que diz respeito às disciplinas frequentadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, todas tiveram relevância para o trabalho realizado, uma vez que, antes dessa oportunidade, apenas tinha vivenciado cursos de graduação voltados para o ensino e não para a pesquisa. Os seminários e as discussões realizadas moldaram uma postura de pesquisador nunca instigada em momento anterior.

Em 2008, um ano após defender a dissertação de Mestrado, fui aprovado para ministrar aulas de língua estrangeira na Faculdade de Tecnologia de Sorocaba. Lá, sigo lecionando Inglês e Espanhol.

Leciono também matérias de Língua e Prática de Ensino no Curso de Letras e Processo Civil em Direito em uma Universidade particular de Sorocaba na qual coordenei o Curso de Secretariado Executivo Bilingue, formação que também adquiri de 2008 a 2009.

Em 2011, ingressei no Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Sorocaba, mas lamentavelmente tive que interromper, pois ao migrar da Secretaria de Educação para a Secretaria do Desenvolvimento via concurso público, tive que restituir a bolsa de Mestrado aos cofres públicos, fato que, infelizmente, impediu que eu terminasse minha pesquisa.

Em 2017, surgiu a oportunidade de reingresso. Aceito novamente no programa, ingressei com a presente pesquisa na linha de pesquisa do Cotidiano Escolar, lugar onde sempre estive, vivi, observei e elegi como fonte de pesquisa.

Reiniciei com a alma de criança curiosa, aberta para um recomeço, num processo de metamorfose como aquela apontada por Deleuze ao comentar a obra *Zarathustra*, de Nietzsche: no começo do percurso, portando-me como o camelo que “transporta o peso dos valores estabelecidos, os fardos da educação, da moral, da cultura”, valores metafísicos que me foram impostos, de forma inquestionável; no meio, tentando transformar-me no leão que “parte as estátuas, calca os fardos”, questionando os valores preestabelecidos; e, caminhando para o final, com a

disposição de uma criança cuja força não é a de carregar valores como o camelo, tampouco de destruí-los como o leão, mas aberta para um devir, sujeito à avaliação de uma tese, tarefa não mais difícil do que a de avaliar entendendo a lógica, o tempo, o espaço e os limites do avaliado.

Eis minha pesquisa.

A escola é considerada uma das instituições sociais primordiais na formação dos sujeitos que submete o aluno e o professor a um tipo específico de subjetivação. Ao frequentar a escola, alunos são marcados por normas que os docilizam, disciplinam, deixando-os sob um processo de uniformização e homogeneização de seus corpos e subjetividades. No mesmo contexto, os professores também são direcionados à docilização de seus comportamentos para cumprimento dos currículos e das práticas pedagógicas na condução de seus alunos. Quando as novas tecnologias e, mais recentemente, os celulares adentram o cotidiano escolar, mudanças nem sempre bem-vindas podem abalar as estruturas da escola disciplinadora, governada por documentos oficiais e leis que dirigem seu comportamento pela sujeição de indivíduos que muitas vezes obedecem por obedecer seguindo a forma do pastorado hebreu (FOUCAULT, 2008b).

Desta forma, o primeiro capítulo pretende entender os aspectos de mudanças trazidos pelas TIC, os espaços antropológicos do saber que coexistem na era do ciberespaço. Analisar as discussões sobre o uso de novas tecnologias polarizadas nas pesquisas instrumentalistas ou deterministas e as barreiras para efetivação de seu uso, bem como o *Mobile learning* que muda a concepção de tempo e espaço escolar tão importante como instrumentos disciplinadores, fazem-se mister para entendermos as relações de poder na escola que, na maioria das vezes, orienta-se pela proibição, pela centralização na figura do professor e pela manutenção das condicionantes tradicionais de ensino.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ligadas a uma rede de sistemas que se comunicam, mudaram a forma de armazenamento e circulação da informação e, na medida em que o tempo passa, vivenciamos um contexto onde a computação ubíqua que se materializa por meio dos dispositivos móveis incorpora-se em nossas atividades diárias, tornando-se onipresente e causando discussões sobre sua incorporação no cotidiano escolar. De difícil definição, uma vez que as TIC evoluem muito rápido como resultado de uma junção entre as tecnologias dos computadores e suas mídias de interação, refletindo o manuseio instrumental e

sistemático integrado a componentes sociais e organizacionais, essa tecnologia de inteligência, como bem conceitua Pierre Lévy (2010), traz uma revolução na forma com a qual o homem se relaciona com a aquisição e com a construção do conhecimento, inaugurando o espaço do saber, lugar virtual dos conhecimentos construídos a partir das interações entre os usuários. Nasce uma inteligência coletiva, verdadeiro acúmulo de vivências a serviço do exercício de uma interação social em tempo real, no ciberespaço, lugar de intercâmbio de ideias de comunidades virtuais que, embora se apresente como um aparente espaço livre para o exercício de subjetividade, pode conduzir a uma construção de conhecimento influenciada por desdobramentos de ordem política e social (FLUSSER, 2013; PARISER, 2012).

A inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pode impactar, também, numa desconstrução do espaço e do tempo tão esquadrihados pelo poder disciplinar, exigindo-se um novo ritmo para o processo de ensino-aprendizagem, imposto para que o indivíduo busque o conhecimento de forma contínua num constante processo de reaprender por conta da liquidez do mundo pós-moderno (KENSKI, 1997). Diante dessas transformações que as Tecnologias de Informação e Comunicação provocaram em nosso contexto atual, a preocupação em buscar o que tem sido produzido a respeito de tecnologias e educação torna-se flagrantemente importante para que a presente tese não se renda a uma reprodução de temas exaustivamente estudados que polarizam as discussões sobre o uso das tecnologias na educação em: deterministas, as quais acreditam ser o uso das tecnologias algo determinante para a sustentação social, atribuindo-lhe um valor autônomo capaz de propiciar a qualidade de ensino; ou instrumentalistas, as quais acreditam ser a tecnologia apenas uma ferramenta de mediação entre o aluno e o conhecimento, igualmente vista como capaz de, por seu uso, assegurando a qualidade de ensino, motivando os alunos e transformando a prática docente. Recorrendo-se a referenciais teóricos de autoridade, muitas vezes, percebe-se que, em vez de apropriar-se de seus conceitos para uma compreensão dos elementos que emergem com a pesquisa, instaura-se uma fetichização das novas tecnologias como formas redentoras dos problemas educacionais (NOGUEIRA; GOMES; SOARES, 2011).

Muito embora haja a existência dessa polarização que divide as pesquisas entre deterministas e instrumentalistas, sob influência dos discursos internacionais que forjam um consenso com relação ao uso das novas tecnologias e a qualidade de

ensino, relatamos, ainda no primeiro capítulo, uma literatura de resistência e barreiras ao uso por parte dos docentes que enumeram várias razões, dentre elas: falta de infraestrutura na escola, falta de equipamentos, falta de acesso à internet para uso do professor em sala de aula, falta de apoio da instituição de ensino, mais precisamente dos gestores escolares, das secretarias de educação e o conflito entre as gerações nativa digital (alunos) e imigrante digital (professores) que causa uma insegurança dos professores ao usar novas tecnologias por esses terem menos habilidades que os alunos para o manuseio (RENSKY, 2001; V. SCHUHMACHER, ALVARES FILHO, E. SCHUHMACHER, 2017).

A literatura traz também o obstáculo epistemológico e pedagógico que os professores carregam juntamente com seus saberes que já estão acomodados por idolatria ou preconceito como formas de barreira de resistência capazes de impossibilitar as possibilidades de uso das novas tecnologias em suas atividades docentes (BACHELARD, 2001)

Em meio a essas barreiras quanto ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, uma resistência mais enfática tem se estabelecido com relação aos celulares, cujo papel, atualmente, pode ser comparado ao de um computador. No atual contexto, a infraestrutura da telecomunicação se junta às tecnologias de computação, dando um novo sentido à comunicação contemporânea, trazendo dispositivos móveis com níveis de sofisticação que contam com calculadora, relógio, jogos, câmera fotográfica e filmadora, acesso à internet, aplicativos, convertendo-se em verdadeiros computadores de bolso, transformando a sociedade através da cultura digital, formando uma geração móvel, novamente nômade, que habita espaços virtuais, desterritorializados, que caminha entre o espaço urbano e o ciberespaço, espaços de fluxos heterotópicos, como os navios em movimento, considerados por Foucault um lugar, não lugar (ATALLI, 2001; CASTELLS, 2010; FOUCAULT, 1994a; LEMOS, 2007; LÉVY, 1999; SANTAELLA, 2003).

Junto dos celulares o *mobile learning*, um conceito de aprendizagem que leva em consideração os termos mobilidade, ubiquidade, comunicação síncrona e assíncrona, aparecem nas literaturas educacionais como formas de expansão da aprendizagem possível com o advento do celular, uma nova forma de busca, compartilhamento e produção de conhecimento que transcende a territorialidade e o tempo da escola. No Brasil, as preocupações do meio acadêmico com o desenvolvimento de práticas de *mobile learning* são, em sua maior parte, dirigidas

ao ensino superior, com objetivo de estabelecer modelos e protótipos de *software*, e pouco se relata a respeito da inserção do celular em sala de aula (KUKULSKA-HULME; TRAXLER, 2005; MOURA, 2012; VAVOULA *et al.*, 2009).

No segundo capítulo, recorreremos ao modo foucaultiano para entender o poder e, posteriormente, o contexto escolar e as relações que nela se estabelecem. Dotado de grande erudição, Foucault tem sua obra dividida em três fases: arqueológica, genealógica e ética. Tal divisão proporciona melhor compreensão do universo foucaultiano. Entender o método genealógico que, ao contrário de conceber a história como uma cronologia da verdade que promove a dispersão dos acontecimentos e o corte entre a coisa e a palavra que a nomeia de forma determinista, Foucault passa a questionar constantemente as relações que o saber e o poder firmaram nas diversas realidades, os saberes e os seus processos de subjetivação, os modos de sentir e de pensar. O método de Foucault e seus postulados é uma reação ao pensamento que considera que as forças são agenciadas na composição dos acontecimentos heterogêneos numa eterna tentativa de agrupá-los para uma interpretação linear. É um elemento importante de reflexão para entendermos uma noção de poder distinta das teorias clássicas sobre o poder, a política e o Estado, com a figura do opressor sob o domínio do oprimido (DELEUZE, 2005, 2008). Contando com esse caminho metodológico ininterrupto, Foucault inicia suas pesquisas com a atenção voltada ao surgimento das “técnicas disciplinares” até as “técnicas políticas de governo” que pretendem alcançar um exercício maior, mais silencioso do poder dirigido a uma massa mais expressiva.

Iniciando pelo estudo do processo do exercício penal na Idade Média por meio do suplício, Foucault afirma que a visibilidade das torturas, das aplicações penais que se davam como um espetáculo punitivo reforçavam o poder soberano de matar ou deixar viver aquele que cometia o crime, agindo violentamente por ter uma posição sagrada, tendo seu corpo como a própria representação da lei e do Estado, bem próximo do que hoje chamamos de Estado de Exceção que legitima a morte sem que haja o crime (AGAMBEM, 2012; FOUCAULT, 1993).

Verificando-se que esse exercício do poder chamado de soberano não era suficiente para a promoção de uma paz duradoura, a partir do momento que surgem os questionamentos sobre os exageros cometidos pelo rei, haverá o surgimento do poder disciplinar do qual predomina o confinamento, enclausuramento do indivíduo, nos diversos setores sociais, tais como família, hospital, escola, prisão, fábrica,

quartel, que desenvolverão seus dispositivos a fim de regular as ações dos indivíduos. A punição será direcionada a uma meta de resultados que, regulados pela positividade da correção, buscará a reeducação do criminoso, mudando a relação entre o castigo e o corpo, e a sociedade atuará como uma fábrica que, por meio de dispositivos de controle do corpo e submissão das forças, produzirá sujeitos dóceis e úteis para a sociedade capitalista (FOUCAULT, 1993).

Já nos cursos Segurança, Território e População, de 1978 e Nascimento da Biopolítica, de 1979, Foucault analisa as transformações dos Estados europeus da modernidade que de Estados de Justiça passam a ser Estados Governamentalizados, com a preocupação de governar um número maior de pessoas mais do que governar os territórios. O processo de governamentalização do Estado, segundo Foucault (2008b), impulsionado pelo biopoder, dá-se por um conjunto de instituições, procedimentos, análises, reflexões, cálculos que permite o exercício de um modelo mais complexo de relação de poder que tem como alvo principal a população. Desta forma, os dispositivos de sua pesquisa que trazia a relação de poder por meio do controle dos sujeitos de forma individualizada passa a se preocupar com ações políticas direcionadas a uma coletividade, assumindo a vida como um problema político, deslocando-se da atenção aos corpos específicos para uma gestão global da vida para o funcionamento da biopolítica da população na qual serão inseridas as práticas de normalização. Assim, nasce a Governamentalidade que tem sua gênese nas ações tomadas pela medicina social (FOUCAULT, 2008a).

No terceiro capítulo, partimos para uma incursão aos documentos nacionais e internacionais que, em consonância, se preocuparam com a questão das novas tecnologias no ambiente escolar como forma de trazer resultados desejáveis à sociedade da informação. Tendo como teor a transformação do ensino por meio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como recursos didático-pedagógicos, os discursos que trabalham com metas e perspectivas relacionadas à educação no contexto ibero-americano, nos quais se inclui o Brasil, tendem a trazer uma sinonímia entre o uso com a qualidade, a democratização do ensino e a motivação discente, fortemente marcados pela noção de desenvolvimento. Programas como Projeto Educom (Educação com Computadores), o Proinfo, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica declaram suas preocupações com a promoção do uso pedagógico dos

computadores, com relação ao preparo docente, melhoria da qualidade e inclusão. E, em 2010, com a criação do projeto Prouca “Um computador por aluno” temos, pela primeira vez, a preocupação com a inserção das tecnologias móveis, mais precisamente os *laptops*, no cotidiano escolar.

Internacionalmente, as Tecnologias de Informação e Comunicação preenchem as pautas de agências como UNESCO e dos encontros por ela promovidos com a emissão de relatórios tais como Relatório Delors, Metas Educativas 2021, Padrões de Competência em TICs para Professores, imprimindo a sua influência, que teve origem no pós-guerra, criando uma imagem associada a um projeto de vida sem conflitos, que estabelece a paz, imbuído de um discurso de caráter humanista e idealista. Particularmente com relação ao uso do celular, a UNESCO (2013) publicou as Diretrizes para as Políticas de Aprendizagem Móvel, documento com base em 17 estudos de *mobile learning*, incentivando o uso das tecnologias móveis por permitirem a aprendizagem de qualquer pessoa em qualquer tempo e lugar, uma vez que estão presentes em áreas onde, muitas vezes, nem a escola, nem os livros ou computadores chegaram. Nelas, fica registrada a crescente diminuição dos valores a serem pagos para aquisição de dispositivos móveis que facilita o acesso a um número cada dia maior de pessoas, fato que também é levado em consideração para fomentar seu uso nas atividades docentes.

No mesmo capítulo, que inicia com o estudo das injunções legais e políticas que promovem um discurso favorável ao uso das novas tecnologias, dos dispositivos móveis que, indubitavelmente devem ser analisados e discutidos no meio educacional, é feita uma análise de inúmeras leis no Brasil e no mundo que proíbem, controlam seu uso, sob uma gama variada de argumentações o que nos cobra uma reflexão sob o ponto de vista das relações de poder. Nota-se a pretensão das leis em governar a escola produzindo o discurso do pastorado combinados às técnicas disciplinadoras, unindo o domínio político e o ético na subjetivação dos sujeitos da escola.

No quarto capítulo, descrevemos o caminho percorrido da pesquisa que se iniciou com o levantamento dos documentos e as leis que apontam para o uso ou a proibição do celular no contexto escolar para, posteriormente, relatar as experiências e observações de estagiárias no percurso do cumprimento de seus estágios supervisionados, vinculados à disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa de um Curso de Letras de uma Universidade privada. Diante da contradição oferecida

pelas leis e pelos documentos oficiais, o principal questionamento que motivou a pesquisa, foi como os sujeitos, alunos e professores têm se relacionado com a presença do celular, um verdadeiro computador de bolso, no cotidiano escolar. Optando-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja interpretação é despreocupada com a mensuração e a generalização, a coleta de dados se deu por meio da elaboração de relatórios apresentados por 10 alunas no momento da supervisão do estágio obrigatório para a docência. Ao cumprir as 300 horas obrigatórias, as alunas observaram a organização escolar, a atividade pedagógica com a oportunidade de, ao final, com a autorização da escola, realizarem a regência com um projeto, levando em consideração as determinações das Atividades Práticas Supervisionadas que sugerem uma aula preparada com o uso do celular.

Estruturado com questionamentos abertos, o relatório de estágio supervisionado trouxe quatro questionamentos a saber: - Para que a estagiária usa o celular no seu cotidiano? Usaria em suas atividades como docente?; - Descreva a organização do espaço escolar utilizado pelo aluno (sala de aula, laboratório, biblioteca etc.); - Descreva as observações sobre a prática docente, os recursos utilizados e a relação dos professores com as Tecnologias de Informação e Comunicação e o celular em sala de aula; - Descreva a relação dos alunos com o celular no ambiente escolar.

No quinto capítulo passamos à análise dos dados e, para interpretação dos depoimentos coletados por meio do relatório de estágio, escolheu-se a análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), de Lefevre e Lefevre (2005), capaz de dar voz a uma coletividade que compartilha suas vivências e opiniões.

Do Discurso do Sujeito coletivo extraímos as ideias centrais responsáveis por agrupar as seguintes categorias: o uso que as estagiárias fazem do celular: entre o pessoal e o pedagógico, que caracteriza suas relações com o dispositivo e discute a possibilidade da adoção dele nas suas aulas, como futuras profissionais; o cenário escolar e a organização escolar, que se revela esquadrihada a favor da manutenção de uma escola disciplinar; a prática dos docentes, na qual podemos observar a predominância da proibição do uso dos celulares na escola e um tímido uso instrumental e rizomático; e os alunos, oportunidade em que analisamos os usos, os abusos e ou resistência que eles trazem para o cotidiano escolar.

2 AS RELAÇÕES ENTRE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, SOCIEDADE, ESCOLA

O uso do conhecimento de técnicas para elaboração de processos materiais e ou ferramentas está presente na história da humanidade. Tecnologias foram sendo desenvolvidas a fim de solucionar ou facilitar nosso cotidiano e no ambiente escolar não é diferente, pois nos deparamos com lousa, giz, lápis, livros, computadores, projetores, enfim, tecnologias que estão presentes e que, de alguma forma, são ferramentas que estabelecem mediações para os processos de ensino-aprendizagem. O contexto contemporâneo propõe outros aparatos técnicos, as tecnologias conectadas às mídias que trazem outra velocidade para as informações e colaboram com a formação de ambientes virtuais para a comunicação, tais como redes sociais, jogos eletrônicos, *chats*, entre outros (LÉVY, 1999).

As Tecnologias de Comunicação e Informação podem ser entendidas como uma gama de meios e tecnologias que têm como principal objetivo a comunicação entre sistemas, destacando a presença da informática, juntamente com os meios de sua base de funcionamento para a comunicação de massa. Quando, na década de 1970, surgiram as primeiras instalações de computadores com seus *drivers* externos, impressoras, escaneadoras, câmeras fotográficas digitais, passamos a usar a expressão “Tecnologias da Informação” (TI) para nomear a inserção desses aparatos no contexto social e escolar. Ao somar esses recursos de TI com o advento da internet, dos e-mails, da transmissão de dados em geral, passamos a usar a nova expressão “Tecnologias de Informação e Comunicação” (TIC), capaz de abranger as novas funções que se juntaram às Tecnologias da Informação (LEITE; RIBEIRO, 2012).

Mario Osório Marques (1999) chama a atenção para as mudanças provocadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação que atuam transformando o armazenamento e a transmissão, criando um novo espaço e tempo da comunicação, iniciando uma nova lógica e articulação da linguagem que repousa sobre o surgimento de formas capazes de manter, processar, trocar informações com velocidade e agilidade. Ainda segundo o autor, essas novas tecnologias apresentam uma forma rica de virtualidades, linguagens, dão novas formas à oralidade e à escrita, pondo a educação escolar frente a novos desafios, uma vez que também transformam as atividades humanas, constituindo a sociedade atual.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), assim conceituadas por José Lauro Martins (2017), despertam muitos interesses por sua inserção na vida social, pois muito além de serem consideradas uma novidade, provocaram mudanças em vários setores sociais. A tecnologia e as mudanças por ela provocadas são comparáveis às grandes descobertas de fontes de energia que impulsionaram a Revolução Industrial e são igualmente consideradas uma Revolução da Tecnologia da Informação usada como paradigma para a identificação dos processos de transformação da sociedade que contém cinco aspectos a serem considerados: a informação como matéria, a penetrabilidade dos seus efeitos, a estrutura das redes, a flexibilidade e a convergência de tecnologias. (CASTELLS, 2010, p.108)

Numa visão mais abrangente, podemos nos referir às Tecnologias de Informação e Comunicação como: ferramentas, termo que nos faz pensar a tecnologia como instrumento; e como as próprias atividades comunicacionais, analisando-as, então, como produto cuja definição leva em consideração as dinâmicas sociais resultantes da associação entre tecnologias dos computadores e suas mídias de interação. Por fim, podemos, ainda, referir-nos às Tecnologias de Informação e Comunicação considerando as consequências de seu uso que expressam um conjunto de inovações na comunicação e na sua representação (DAMÁSIO, 2007). A noção que nos dá Manuel José Damásio (2007) pressupõe a análise de diferentes padrões de uso, desde as formas de usos funcionais, que refletem sobre o manuseio instrumental, até as formas de usos sistemáticos que refletem sobre o manuseio integrado com componentes organizacionais e sociais. O uso sistemático é o que chamamos de fenômeno participativo e colaborativo, pois envolve a experiência vivenciada por um sujeito ativo que, ao mesmo tempo em que se familiariza com a tecnologia, inclui-a em sua vida para alcançar alguns objetivos, apropriar-se de crenças, valores, inserindo-as nas suas práticas cotidianas, sejam elas profissionais, sociais ou educacionais.

Ao discutir uma definição para tecnologias, José Armando Valente (1999) afirma ser ela um conjunto de práticas, discursos, valores, que ensejam efeitos sociais e se perfazem através de uma técnica particular, num campo particular.

Estéfano Vizconde Veraszto *et al.* (2008) buscaram, por meio de suas pesquisas, uma definição mais atual de tecnologia, a qual pode ser aplicada às Tecnologias de Informação e Comunicação, demonstrando que a complexidade para

tal está no fato de o termo evoluir no tempo conforme as inovações da própria tecnologia. Salientam um erro recorrente que seria o de considerar tecnologia sinônimo de ferramenta ou artefato tecnológico. Segundo os autores, conceber a tecnologia apenas como ferramenta implica no risco da manutenção de uma prática docente tradicional. Desta forma, definem a tecnologia como uma forma de conhecimento, uma produção criada pelo ser humano que sintetiza um conjunto de saberes para a concepção de um instrumento que vai satisfazer suas necessidades individuais ou coletivas. Seria, portanto, algo mais que uma ferramenta, pois está intrinsecamente ligada ao conhecimento que reside por trás dela.

No mesmo sentido estão os estudos feitos por Lúcia Santaella (2003). Para a autora, definir as tecnologias como ferramenta pode ser um engano, uma vez que o conceito de ferramenta se vincula ao de artefato, interpretado como algo quase sempre manual, feito com o intuito de ajudar nas habilidades humanas, tais como caneta, lápis, tesoura etc. Por essa razão, devemos considerar os dispositivos tecnológicos digitais, como computadores, tablets, smartphones, e suas diferentes funcionalidades oriundas de *softwares* e aplicativos, como algo mais do que uma simples ferramenta facilitadora. Na verdade, elas são, como bem conceitua Pierre Lévy (2010), tecnologias da inteligência e, independentemente de qual seja a definição de tecnologia, algo deve ficar muito claro: a convicção de que, ao usar um artefato técnico em uma situação de ensino-aprendizagem, é necessário fazer uma reflexão de como ela vai funcionar num contexto de produção e utilização.

Pierre Lévy (2011) desenvolve um conceito importante para entendermos a evolução dos espaços antropológicos do conhecimento: a Terra, o Território, o Espaço das mercadorias e o Espaço do saber, onde se protagoniza o papel da Tecnologias de Informação e Comunicação. Esses conceitos nos ajudam a analisar a relação do homem com a construção dos saberes. O primeiro espaço ocupado pela humanidade, segundo Lévy (2011), é o espaço Terra. Nesse espaço, o homem criou a linguagem, o desenvolvimento dos processos técnicos e as instituições sociais. A Terra é o espaço da existência humana, onde o homem está em contato com outros seres, dimensão material onde surgem as primeiras culturas.

O espaço território refere-se à dominação dos espaços pelo homem, é a delimitação do espaço físico pelos povos, pelas tribos, pelos impérios etc. A dominação desse espaço impulsiona ao sedentarismo, ao ato de domesticar e criar animais, à prática da agricultura, à constituição de cidades. Nesse espaço, as técnicas

e tecnologias proporcionam um maior domínio e manipulação sobre a natureza, de um lado impulsionando a civilização; de outro, causando conflitos e guerras por conta das disputas de bens e de riquezas. O terceiro espaço antropológico do saber é o das mercadorias. Este espaço é impulsionado pela invenção da moeda e do alfabeto, caracterizado pela desterritorialização do comércio, incremento das comunicações, dos processos de globalização e pelo capitalismo propriamente dito. Nesse terceiro espaço, passamos da produção manufaturada para a produção industrial, marcando-se a exploração do homem pelo próprio homem. O espaço mercadoria toma o espaço dos territórios, mas não o sucede, e o capitalismo vai influenciar o pensar e o agir do homem, conduzindo-o a uma busca incessante de conhecimento capaz de fazer o homem cruzar fronteiras em busca de outros territórios e de outras vidas (LÉVY, 2011).

Por fim, o quarto espaço antropológico é o espaço do saber, do conhecimento, que perpassa todos os outros e se expande a cada dia. Embora perpassasse todos os outros, o advento das novas tecnologias digitais nos coloca a necessidade de pensá-lo e analisá-lo de forma autônoma. Lévy (2011) define o Espaço do Saber como o lugar virtual dos conhecimentos construídos a partir das interações entre os usuários, espaço este que não exclui o “espaço terra”, o “espaço território” e o “espaço das mercadorias”. Porém, fica-nos claro que esse novo espaço revoluciona por completo a aquisição e construção do saber. É o espaço do saber que, atualmente, qualifica a espécie humana, unindo os processos de subjetivação individuais e coletivos, sem fronteiras para se estabelecer relações e sem as barreiras no que diz respeito à qualidade científica e a racionalidade. Ele emerge na circulação, na associação e na metamorfose das comunidades onde seres pensantes se conectam, deslocam-se e se transformam.

Esse espaço é capaz, também, de reorganizar o tempo. Nele, os indivíduos produzem seu tempo, compõem suas temporalidades pessoais para a criação da subjetividade coletiva, bem como têm a possibilidade de reter o tempo coletivo nas subjetividades individuais. Os conhecimentos não são mais separados das práticas que, na realidade, os fazem existir.

Diferentemente do espaço território, por exemplo, o espaço saber não eterniza fronteiras, estruturas e hierarquias. Ele não instaura impérios, alfândegas, pois é desterritorializado e descentralizado (LÉVY, 2011).

Dos espaços antropológicos advém a inteligência coletiva. Para Lévy (1999; 2011), todos os indivíduos têm a sua inteligência acumulada, suas vivências, que devem ser respeitadas. Essa inteligência coletiva se presta ao exercício da interação social, criando uma espécie de democracia em tempo real. A inteligência coletiva está calcada na valorização do saber individual e na aprendizagem interativa e mútua entre os indivíduos e as comunidades por meio das tecnologias digitais, que podem trazer experiências originais e a elaboração de novos conhecimentos.

O ciberespaço é o local onde a inteligência coletiva se apresenta, pela interação entre os indivíduos que promovem o intercâmbio de ideias em comunidades virtuais, permitindo ensinar e aprender, bem como a adquirir e compartilhar conhecimento. Para Lévy (2009, p.92) o ciberespaço é:

o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações. Consiste de uma realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração de acesso.

Ao discutir a construção do conhecimento nesse novo espaço, Lévy (2011) discorre a respeito de uma nova configuração. Como forma de reação à matriz de pensamento que privilegia a racionalidade humana da modernidade, o autor, em vários momentos de suas obras, observa que o ciberespaço traz a possibilidade de uma construção do conhecimento com liberdade. Percebe-se que o autor faz uma análise negativa da racionalidade no fazer científico que exige uma obediência e aderência a uma universalização de critérios e padrões de pesquisas.

Assim, destaca que o ciberespaço abre caminhos para a construção do conhecimento que resulta da interação coletiva, por meio de trocas recíprocas que constituirão a chamada inteligência coletiva, sem a mediação de padrões validados por critérios científicos e instituições que desqualificam todo e qualquer saber elaborado à sua margem.

A visão destacada por Lévy (2009), do espaço do saber como protagonista de mudanças, pode ser interpretada como uma visão técnico-determinista que exalta o papel das novas tecnologias de forma autônoma, desconsiderando variantes da economia, da política e da sociedade. Essa perspectiva, exalta as qualidades da comunicação no mundo virtual como um espaço livre para o exercício de

subjetividades, desconhecendo que por trás de sites, blogs pode haver filtros que conduz a uma ideologia e posicionamento racional (PARISER, 2012).

Eli Pariser (2012) usa a palavra personificação para descrever que, na medida em que deixamos nossas impressões e rastros na internet, algoritmos criam dados sobre nossas preferências num movimento constante para definir quem somos, através do que desejamos e do que buscamos, oferecendo, posteriormente, um conteúdo personalizado que nos guia a resultados diametralmente opostos a tudo aquilo que diverge das opiniões que se lê através de *cookies* de pesquisas anteriores que deixamos registradas no computador.

Por trás de uma aparente ideia de liberdade que Pariser (2012) considera ilusória, existem interesses publicitários que, despreocupados em oferecer contraposições que possam flexibilizar o pensamento dos usuários, organiza dados para o crescimento de lucros das empresas ligadas aos sites e redes sociais. O acúmulo de dados do *Facebook* e *Google*, para o autor, tem dois nítidos propósitos:

[...] para os usuários, são a chave para a oferta de notícias e resultados pessoalmente relevantes; para os anunciantes, os dados são a chave para encontrar possíveis compradores. A empresa que tiver a maior quantidade de informações e souber usá-las melhor ganhará os dólares da publicidade. (PARISER, 2012, p. 41)

No mesmo sentido, Vilém Flusser (2013), filósofo tcheco naturalizado brasileiro, nos trouxe de forma visionária a importância das tecnologias de informação e a possível influência na construção do conhecimento na sociedade. Grande parte de sua obra que faz uma reflexão sobre teoria da fotografia e o papel da imagem na contemporaneidade. Mesmo tendo falecido em 1991 sem ter conhecimento dos aparelhos atuais, smartphones, computadores modernos, mencionou em suas obras os desdobramentos de ordem política e social que a revolução que chamou de tecnocientífica proporcionaria. Para o autor, que elegeu como objeto de seu estudo a fotografia, há que se preocupar quando máquinas, em vez de produzirem as coisas, passam a produzir símbolos. As fotografias, que inicialmente teriam sido criadas no intuito de registrar de forma cristalizada eventos e memórias da história, passam atualmente a desempenhar o papel de capturar a imagem que, de forma intencional, disputará os espaços da mídia, produzindo sentidos e determinando tudo que acontece no mundo, manipulando a realidade.

Na escola, as Tecnologias de Informação e Comunicação provocam inúmeras discussões, pois elas transformam o tempo, o espaço, o deslocamento e a forma de aquisição de informações e, conseqüentemente, conhecimento. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2008), ao pesquisar os estudos de tecnologia e educação no Brasil e em Portugal, traz como marco inicial os anos 90, cujos estudos sobre informática e telecomunicações versam, inicialmente, sobre as potencialidades do computador que, unindo a comunicação que integra palavras, imagens, sons, vídeos às tecnologias digitais, evidenciam novas possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento da leitura, escrita, interpretação textual e acesso a hipertextos (ALMEIDA, 2008).

Quando pensamos em sua possível inserção na escola, as Tecnologias de Informação e Comunicação acabam por desestruturar o que Vani Moreira Kenski (1997) chama de o “tempo da escola”, mensurado por dia, cargas-horárias, seguindo o ciclo de uma aprendizagem sistematizada, pois a velocidade das tecnologias acaba despertando discussões de um novo ritmo e novas dimensões ao processo de ensino-aprendizagem, desestruturando, também, a ideia de que após um curso, um período, ou um semestre acadêmico, os conhecimentos adquiridos estão finalizados. A mesma velocidade que mudou o processo de aprender será imposta para o processo de esquecer, pois os alunos, como todos na sociedade, terão que usar da velocidade para acessar novas informações, interagir com elas e superá-las. Quando Edilamar Galvão (1997, p. 26) menciona essa “explosão de informação” e a velocidade como ela ocorre, sinaliza os dois lados: o de prestar-se “a criar meios cada vez mais eficientes para o armazenamento e a circulação instantânea de informações” e de “desenvolver softwares e programas de busca e de filtro que nos ajudam a administrar um espaço que já beira o infinito”.

Outro quesito a ser observado, além da velocidade, é o deslocamento. Para Paul Virilio (1993, p. 110) o que agora se desloca é a informação, tanto na espacialidade física, em tempo real, quanto no sentido de ser alterada constantemente, permanentemente, de forma intensiva e fugaz. Diante das transformações que chegam, mesmo que de forma conflitante à escola, faz-se mister conhecer o que tem sido pesquisado a respeito das novas tecnologias no cenário da educação.

2.1 As Tecnologias de Informação e Comunicação e a questão da polarização das pesquisas

Ao analisar as tecnologias na sala de aula, Nogueira, Gomes e Soares (2011) defendem que não podemos ignorar o que está ao nosso redor, ao mesmo tempo em que as tecnologias não podem se tornar fetiches ao serem consideradas como solução para todos os problemas da escola, ou motivadores em si. “As tecnologias atuais são sempre um convite à experimentação, um desafio à atualização dos professores e à modernização da escola” (p. 55).

Segundo Andrew Feenberg (2003), pesquisas em Educação realizadas tomando por análise educação e tecnologias revelam uma polarização entre o racionalismo e o determinismo tecnológico que faz com que o discurso da maioria das pesquisas, que envolve como tema a tecnologia, esteja permeado por características deterministas e instrumentalistas. É certo que na pós-modernidade a razão humana, tida como um referencial universal, sofre abalos aumentando as dicotomias e as discussões acadêmicas, razão pela qual temos distintas posições nas pesquisas que analisamos para entender a tecnologia ligada à educação.

O determinismo tecnológico dá à tecnologia um valor autônomo, um papel de portadora de sentidos a serem transmitidos à sociedade, configurando-a. Para o determinismo tecnológico, a sociedade se desenvolve à medida que temos desenvolvimento tecnológico que é conduzido por lógica própria, intrínseca ao sistema.

Para Feenberg (2003), os deterministas concebem a tecnologia como um pilar de sustentação da sociedade. Para eles, a tecnologia molda e controla a sociedade, sendo responsável pelas mudanças sociais pelas quais a sociedade passa. Diferentemente dos deterministas, os instrumentalistas pensam a tecnologia como uma ferramenta capaz de satisfazer as necessidades humanas.

Podemos observar que as pesquisas oscilam entre uma visão da tecnologia como uma ferramenta (instrumento), que se adaptará ao ser humano e, uma visão que dá à tecnologia um poder de configurar a cultura e, assim, moldar a sociedade. Consequentemente, ambas as visões são levadas às práticas pedagógicas, colocando a tecnologia como um meio mediador ou um determinante da aprendizagem em espaços escolares e, principalmente, fora da escola.

Os autores deterministas revelam, segundo Joana Peixoto e Cláudia Helena dos Santos Araújo (2012), uma tendência em promover uma fetichezação da tecnologia, atribuindo poder sobrenatural ao computador, com argumentos e visão apaixonada, notando-se uma tendência em louvar a tecnologia como redentora da educação.

No mesmo sentido, Dilva Martins Monteiro, Victoria Maria Brant Ribeiro e Miriam Monteiro Struchiner (2007, p.142) afirmam que:

[...] nota-se uma tendência em louvar o uso das TIC na escola como fator de qualidade na educação, como demonstra Monteiro, Ribeiro e Struchiner, quando dizem que “louvam-se, no discurso pedagógico, as tecnologias da informação e comunicação (TIC). Tais tecnologias destacam-se nos discursos do ensino e sobre o ensino”. Os estudos atribuem sentidos diversos para a presença do computador na escola e acreditam que seu uso pode solucionar problemas.

A fim de obter uma compreensão das pesquisas na área de Tecnologias de informação relacionadas à educação, foi realizado um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹, utilizando as palavras-chave: tecnologia e educação. Foram encontradas duas pesquisas a saber: Discursos Pedagógicos sobre os Usos do Computador na Educação Escolar (1997-2007), dissertação de mestrado de Cláudia Helena dos Santos Araújo, publicada em 2008, cujo objetivo de pesquisa foi realizar um estado da arte sobre as produções acadêmicas que relacionavam educação e tecnologia no Brasil e; Pesquisas sobre Educação e Tecnologias: Questões Emergentes e Configurações de uma Temática, tese de doutorado publicada em 2016, na qual a autora Moema Gomes Moraes traz um estado do conhecimento do mesmo tema no período de 2008 a 2013.

Araújo (2008), em sua análise dos discursos dominantes sobre a relação educação e tecnologia, tomou por base as produções científico-acadêmicas de periódicos classificados como nacionais ou internacionais nível A no Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no grupo intitulado de “Educação e Comunicação”.

1 A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no País e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos. Fonte: <http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>

A análise conduz ao reconhecimento de discursos habituais que indicam ou a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação como instrumentos educacionais, ou a imposição de sua presença de forma cabal nas escolas, tendo como resultado duas perspectivas: a instrumental e determinista. Agrupando temáticas que emergiam dos textos pesquisados, Araújo (2008) fez uma análise de conteúdo, observando existirem duas grandes categorias no discurso pedagógico contemporâneo sobre a educação e as tecnologias, mais precisamente sobre a educação e o uso do computador: o computador como recurso didático-pedagógico e o computador como recurso político-pedagógico. Assim, foi necessário adotar o critério de observar a frequência com que os autores foram citados nos trabalhos, resultando na seguinte ordem: 1) Pierre Lévy; 2) Paulo Freire; 3) Lev Vygotsky; 4) Manuel Castells; 5) Maria Luiza Belloni; 6) Boaventura de Sousa Santos; 7) Marco Silva; 8) José Manuel Costas Moran; 9) Antonio Nóvoa; 10) Nelson De Luca Pretto; 11) Raquel Goulart Barreto; 12) Jürgen Habermas; 13) Edgar Morin; 14) Mikhail Bakhtin; 15) Rena M. Palloff ; 16) José Armando Valente; 17) Michel Foucault; 18) Jean Piaget; 19) Keith Pratt .

Segundo Araújo (2008), na categoria que defende o computador como um instrumento pedagógico capaz de melhorar a qualidade de ensino, o aluno é apontado como construtor do conhecimento apoiado pelo professor, cujo papel é mediador entre aluno, computador e saber. Nesta categoria, Pierre Lévy, um dos autores mais mencionados, traz conceitos como ciberespaço, virtual e real, para estudar internet e educação e explicar a relação de tempo e espaço na nova ordem escolar. O autor também é um referencial quando se aborda a respeito de Educação a Distância (EAD) com conceitos que ajudam a compreender o processo de aprendizagem em ambientes virtuais, os novos tipos de linguagem, as relações de acesso, a disseminação e significação dos saberes, assim como Silva, Palloff e Pratt são referenciais para explicar o papel do aluno e do professor em EAD, respectivamente como construtor do conhecimento e mediador nesse processo de ensino-aprendizagem.

Paulo Freire é trazido para refletir a respeito de autonomia do aluno como forma de evidenciar uma educação democrática, popular, na qual o homem é o sujeito de sua própria educação, numa visão crítica que defende uma educação “libertadora”. Jean Piaget e Lev Vygotsky asseguram as discussões que envolvem o desenvolvimento do aluno por meio do uso do computador, tratado como objeto

mediador de aprendizagem, destacando a importância do meio no processo de formação da mente da criança e a importância das atividades colaborativas, cooperativas e interativas nos processos de ensino-aprendizagem.

As formulações teóricas que apoiam o uso pedagógico do computador na escola, oferecendo sugestões que apostam na melhoria da aprendizagem, são reforçadas com citações de Moran e Valente e, como conclusão da análise do estado da arte sobre tecnologias e educação, Araújo (2008) afirma que as pesquisas que apresentam o computador como recurso didático têm estreita relação com os teóricos Piaget e Vygotsky, pois se filiam a um discurso construtivista, dando especial atenção ao papel do computador nos processos de ensino-aprendizagem destacando, ainda, o papel mediador e facilitador do professor que conduz o aluno para o desenvolvimento de sua autonomia. A análise das pesquisas que consideram o computador como recurso político-pedagógico tem a presença, mais uma vez, de Pierre Lévy trazendo os conceitos de cibercultura, ciberespaço, apoiando ideais de instauração de uma sociedade democrática com a implantação de modelos pedagógicos baseados na inteligência coletiva.

A dimensão político-pedagógica aparece com textos que trazem maior diversidade. Baseados em Freire e Lévy, as pesquisas indicam o uso do computador como uma possibilidade mais democrática de ensino-aprendizagem, denunciam um processo de massificação que oprime e acentua diferenças sociais, denunciam, também, processos de exclusão social em decorrência da exclusão digital ou destacam os efeitos das tecnologias digitais na manipulação de ideais e estímulo do consumo. Os discursos, ainda, discutem a possibilidade de instaurar uma sociedade em rede, os vínculos traçados entre projetos educacionais de implantação da informática na educação, ensino a distância e influência de organismos internacionais de financiamento em acordo com princípios de uma economia neoliberal.

Uma crítica se faz com relação à apropriação dos conceitos de Lévy, Castells e Freire nas produções acadêmicas, pois, segundo Araújo (2008), os pesquisadores parecem mais envidar esforços no sentido de recorrer a um referencial teórico de grande autoridade no assunto, em vez de apropriar-se de seus conceitos para uma compreensão dos elementos que emergem com a pesquisa.

A análise do estado da arte feita por Araújo (2008) nos levanta uma questão das interpretações e das apropriações de conceitos. As interpretações a respeito de Lévy e sua posição com relação às novas tecnologias ainda são controversas no meio

acadêmico. Recentemente, em pesquisa realizada por Ieda Maria de Resende (2016), Pierre Lévy é interpretado como técnico-determinista, afirmando estar embutida em seu pensamento a confiança na ideia de que por meio da tecnologia, lograríamos o progresso geral no curso da história.

Mesmo que Pierre Lévy afirme que os espaços no mundo virtual estão em coexistência e não se excluem, notamos que sua concepção compreende o tempo das tecnologias de inteligência como autônomo das outras dimensões, expressando assim, uma visão técnico-determinista, segundo a qual a evolução técnica seria suficientemente forte para protagonizar mudanças decisivas, sobre os desígnios da humanidade, independente (sic) dos diferentes estágios em que se encontram os variados grupos humanos. (RESENDE, 2016, p. 22)

Contrariamente a Resende (2016), Francisco Ricardo Rüdiger (2003) não o interpreta como determinista, pois afirma que Lévy (1998) é citado nas pesquisas que versam sobre tecnologias na Educação para explicar o computador como um “recurso didático-pedagógico”, uma vez que o autor em questão não afirma ser a tecnologia nem boa, nem má, por depender exatamente do contexto em que ela será usada, considerando os sujeitos envolvidos social e historicamente nessa construção.

Lévy não deveria ser visto como o exemplo acabado de pensador tecnófilo, no sentido de, mecanicamente, reduzir a cultura à tecnologia (...) o problema com o autor, enquanto não sucumbe à propaganda new age, nos parece ser antes a falta de visão crítica e a concepção idealizada, para dizer o mínimo, do que está em jogo na formação da cibercultura. (RÜDIGER, 2003, p. 63)

A pretensão que temos nesta revisão não está direcionada a optar por uma ou outra corrente teórica. Mas, assim como Rüdiger, aceitamos a ideia de que as tecnologias são construções sociais e consideramos importantes todos os conceitos pioneiros de Pierre Lévy para entendermos essa nova ordem social de construção do conhecimento. Acreditamos, ainda, que muito embora algumas ideias se contraponham, todas são importantes para que se tenha uma vasta compreensão das novas tecnologias diante da educação e a prática pedagógica mediada pelo professor que contemple em seu projeto de ensino o saber como um “devir” com o uso da tecnologia.

Moema Gomes de Moraes (2016) também teve a preocupação de caracterizar a temática educação e tecnologia nas pesquisas acadêmicas em Educação no Brasil, mapeando a produção dos programas de pós-graduação em educação, analisando

tendências emergentes e discutindo questões derivadas do seu corpus. As teses selecionadas obedeceram aos seguintes critérios: deveriam ser oriundas das 13 instituições que criaram o Grupo 16 da ANPED; ser vinculadas a programas que contemplavam educação e tecnologias em suas linhas de pesquisa; e o autor e o coautor deveriam pertencer a grupos cadastrados no CNPq. Envolveram cinco instituições a saber: UFC, UnB, UFRGS, UFBA e UFRJ.

A análise dos dados foi realizada mediante fichamento que identificou autor, título, ano de defesa da tese, orientador, instituição, palavras-chave, grupo de pesquisa ao qual o autor e/ou orientador pertenciam, temática estudada, artefatos tecnológicos mais citados, termos utilizados para tratar das tecnologias e autores das referências bibliográficas de cada tese. Os resultados desta pesquisa são apresentados sob duas dimensões: descritiva e analítica. A autora sinaliza o predomínio de um discurso tecnocêntrico, no qual tanto o aspecto técnico quanto as funções de caráter técnico são os principais objetos de pesquisa, restando ao homem e às demais questões de ordem cultural um destaque de mera consequência. Ao identificar discursos que oscilam entre uma perspectiva instrumental e determinista, percebeu-se o seguinte: a presença de um paradoxo entre um tratamento crítico quando estão em análise as questões macropolíticas e a falta de criticidade quando a discussão leva à apropriação da tecnologia pela pedagogia, revelando discursos que as evidenciam como objetos neutros; o antagonismo entre abordagem instrumental e visão crítica das tecnologias; e a pulverização de elementos pedagógicos.

Discursos produzidos e propalados por documentos emitidos por organismos internacionais também merecem análise, uma vez que buscam influenciar a prática docente através da reformulação dos currículos escolares e de formação de professores e a utilização das tecnologias na educação. Tais documentos ditam políticas relacionadas à introdução das tecnologias de informação e comunicação no currículo escolar. Lívia Cardoso Farias e Rosanne Evangelista Dias (2013), analisando alguns documentos internacionais como “Metas educativas 2021” (2010), “Miradas sobre la Educación” (2011) e “Padrões de competência em TIC para professores: UNESCO” (2008), todos produzidos pela Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e Unesco, relatam a influência que tais documentos apresentam na elaboração de políticas para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas sob a argumentação da consequente melhoria na qualidade do ensino.

Os discursos analisados com relação à inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação na escola trazem como principais preocupações o seguinte: preparar o aluno para o mercado de trabalho; promover o conhecimento para utilização dos artefatos tecnológicos para experiências de ensino-aprendizagem produzindo sujeitos capazes de pesquisar, analisar, avaliar, solucionar problemas e tomar decisões; conduzir mudanças na formação do educando, evidenciando uma relação direta com a melhoria da qualidade de educação; e introduzir as Tecnologias de Informação e Comunicação na formação dos professores dando-lhes habilidades e competências que potencializem o uso das tecnologia na escola.

Está presente também a preocupação em inserir as tecnologias como forma de aproximar cada vez mais o aluno da escola, partindo do pressuposto das tecnologias serem um atrativo, uma vez que já fazem parte da vida dos alunos.

Na mesma direção dos discursos internacionais analisados pelas autoras, encontramos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica que ressaltam a importância de saberes e competências para garantir a formação inicial e continuada de professores. Dentre os saberes, destaca-se o dever de docentes serem capazes de fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação aumentando as possibilidades de aprendizagem discente (BRASIL, 2002).

Em geral, o discurso que serve como pano de fundo para justificar a ideia de que a utilização das TIC nas escolas pode garantir a qualidade de ensino na educação carece de discussões que demonstrem com clareza quais seriam os novos desafios impostos pelas transformações tecnológicas, bem como discutam o que é o tão mencionado novo conhecimento, prevalecendo um discurso determinista, mais uma vez como redentor da educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais que servem como base nacional da educação brasileira também demonstram uma preocupação com a inserção das tecnologias na escola, trazendo o conhecimento como uma noção vaga quando diz que a denominada revolução tecnológica:

[...] promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. [...] Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno

deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação (BRASIL, 1998, p. 5).

A materialização de tais discursos pode ser observada em programas como ProInfo – Programa Nacional de Informática na Educação que foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) pela Portaria n.º 522, de 9/04/1997 com o propósito de promover a inserção da informática na educação com implantação de laboratórios nas escolas públicas e capacitação docente.

As pesquisadoras Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar, Joana Peixoto e Rose Mary Almas de Carvalho (2016) deram voz a professores-formadores do Núcleo de Tecnologia Educacional, no estado de Goiás, cujo objetivo é capacitar professores-multiplicadores. Suas falas serviram para que relatassem as funções que esses docentes atribuem às tecnologias inseridas na prática pedagógica.

Afastando-se de uma lógica excludente que promove uma oposição entre o professor crítico e o professor ingênuo, o competente e o despreparado, e adotando para a análise uma “lógica dialética marxiana” (SIC), as autoras fundamentam-se no materialismo histórico-dialético que considera esses professores como sujeitos que se constituem histórica e socialmente. Das falas dos professores, emergiu a noção de que o uso da tecnologia na escola é uma imposição e não uma escolha, reproduzindo-se, mais uma vez, ao determinismo-tecnocêntrico quando expressam que “não tem mais como fugir desta realidade”. Tal afirmação, revela uma percepção da adesão à tecnologia como sinal de desenvolvimento e progresso e de que a educação teria a finalidade de preparar o aluno a ser produtivo, submetido à dinâmica de mercado, sendo a tecnologia mais uma vez tratada como um fim em si mesma. A crença tecnocêntrica se acentua ainda mais quando os professores mencionam ter receio de serem substituídos pelas máquinas (ECHALAR; PEIXOTO; CARVALHO, p. 171).

A visão instrumental também surge quando os professores definem a tecnologia como "ferramentas para ajudar na parte de aprendizagem do aluno. Um recurso facilitador, um economizador de tempo". Ao mencionar a tecnologia como um recurso, trazem “de um presente isolado ou de um incontestável futuro e não como instrumentos culturais de determinado tempo histórico” (ECHALAR; PEIXOTO; CARVALHO, p. 173).

Apesar de haver uma tentativa de forjar um consenso nos discursos internacionais, muitas vezes, inclusive, materializado nas falas de professores, a

realidade marca tensões e conflitos que a literatura trata como uma cultura de resistência e barreiras no ambiente escolar para que as tecnologias desempenhem o seu papel de redenção determinista difundido pelos discursos oficiais.

Uma das barreiras relatadas por Vera Rejane Niedersberg Schuhmacher, José de Pinho Alves Filho e Elcio Schuhmacher (2017) se refere à infraestrutura na escola, falta de equipamentos e falta de acesso à internet para uso do professor em sala de aula. Apontam, também, a falta de apoio da instituição de ensino, mais precisamente dos gestores escolares, secretarias de educação e coordenadores pedagógicos, o que torna difícil a adoção das Tecnologias de Informação e Comunicação no cotidiano escolar. Mencionam também a insegurança do professor devido a suas deficiências com relação às competências necessárias para o uso das tecnologias.

A insegurança do professor pode estar intrinsecamente ligada ao fato de os alunos, muitas vezes, terem um conhecimento superior no que se refere ao manuseio das tecnologias. Prensky (2001), ao observar o comportamento dos jovens em relação às novas tecnologias, relata que eles buscam informações de forma rápida, na Web, antes mesmo de recorrer a professores ou livros, observação que levou o autor a denominá-los de “Nativos Digitais”, uma vez que esses jovens nasceram em contato com a linguagem digital. Para Prensky (2001), os jovens vivem e processam informações de formas diferentes, *on-line* e *off-line*, o que os diferencia de seus pais e professores. Diferentemente desses jovens alunos, os professores, chamados pelo autor de “Imigrantes Digitais”, são aqueles que não nasceram com a tecnologia imposta e que têm a necessidade de realizar uma transição para se adaptarem ao seu uso.

Essa visão que traz um maniqueísmo simplista é contraposta por Gisele Martins dos Santos Ferreira e Rafael Guilherme Mourão Castiglione (2018), ao realizarem um estudo sobre o ambiente onde estudam os jovens. Em suas pesquisas, ao expressar esses ambientes, desenhando-os, os jovens trazem o Ambiente Pessoal de Aprendizagem que inclui inclusive a presença de cadernos, apostilas e livros. Tratando a tecnologia como um “emanharado de pautas, sociais, políticas, econômicas e culturais que é crivado de complicações, contradições e conflitos” (p. 3) desmitificam a noção de nativos digitais como uma geração que já nasce com as novas tecnologias à mão, demonstrando que as mudanças operam de forma mais lenta, diferentemente de afirmações que tratam os jovens e crianças retratados como proficientes que dominam de forma inata as tecnologias digitais. Autores como

(BENNET; JONES, 2012; MATON, 2010; THOMAS, 2011) já vêm sinalizando essa lentidão em contraposição a uma visão revolucionária trazida por (CASTELLS, 2010) ao se referir à Sociedade de Informação.

Michel Serres (2013) batizou essa geração que se relaciona intensamente com as novas tecnologias, em especial o celular, de Polegarzinha, pela forma rápida com que escrevem suas mensagens com os polegares, substituindo, assim, a palavra datilógrafo. Para Serres (2013), essa geração que já não tem o mesmo corpo, a mesma expectativa de vida, pensamentos, linguagem e busca novas formas de trabalho, convida-nos a uma reflexão sobre sua realidade, uma vez que estabelece uma nova relação com o mundo virtual diferente daquele mundo vivenciado por seus pais e professores. O autor nos convida para uma reflexão sobre a realidade do jovem que estuda num mundo multicultural, sob a influência da mídia que propaga a morte e a violência, assumindo a posição de ensinar dos professores, tornando-os, muitas vezes, seres não ouvidos pelos alunos.

Serres (2013) nos chama atenção para o fato de que a Polegarzinha poderá nos ajudar a transformar o ensino calcado no formato espacial do livro, da página, considerado obsoleto diante das novas tecnologias. O distanciamento do velho formato pode causar uma mudança na pedagogia que sugere uma inteligência inventiva que se afasta do saber acumulado, preferindo cabeças mais bem constituídas do que cabeças mais cheias.

Para descrever a geração que vislumbra o mundo através das janelas do ciberespaço, Adelina Moura (2009) usa a expressão “Geração Polegar”. Constituída na família contemporânea na qual os pais presenteiam os filhos com celulares, considerando a possibilidade de sua utilização em casos emergenciais, essa geração de jovens e crianças aprende, desde tenra idade, a utilizar seus aparelhos celulares, teclando com seus polegares de forma rápida e habilidosa, fazendo que esses dispositivos vão além de simples artefatos, pois fazem parte da constituição de suas personalidades. Segundo Moura (2009), o conceito de Geração Polegar, cunhado por Howard Rheingold em sua publicação *Smart Mobs*, é apropriado para descrever essa geração cuja habilidade para utilizar os polegares ao enviar mensagens, sem olhar, como se tivesse radares nas pontas dos dedos, é superior ao das gerações anteriores, o que demonstra sua maior familiaridade com o mundo virtual. O fato de não usarem o dedo indicador para o envio de suas mensagens é um dos indicadores de uma mudança de comportamento, sinalizando, inclusive, que seus polegares estão mais

desenvolvidos por conta das novas tecnologias, uma vez que a geração polegar prefere estar em casa jogando ao estar brincando com os amigos na rua. Como reflexo desse comportamento, diferentemente de seus pais e professores, essa geração é considerada multifuncional, imediata, ligada quase que em tempo integral às Redes Sociais e tem como crença que os conhecimentos vêm do mundo virtual, que a sociedade se materializa na internet e que os empregos não são eternos.

Diante desses conflitos de gerações concebidas em momentos diferentes na história, esse docente, para não ser considerado ultrapassado e desinteressante, precisa se adaptar às dificuldades, mudando seu perfil, trazendo atitudes que melhorem a educação em geral, o que se configura em uma pressão (TAGNIN, 2008). Enquanto a internet e os computadores para os nativos digitais significam a possibilidade de exercitar suas competências, para os professores, considerados imigrantes digitais, podem ser vistos como um empecilho que pode trazer algumas incapacidades de adaptação e difícil integração à sua prática docente. Contraditoriamente, é a esse profissional que é atribuído o desafio de incorporar as novas tecnologias na escola por meio de suas mediações docentes.

A falta de uma formação docente que prepara o futuro professor para ensinar utilizando as novas tecnologias também é fator apresentado como barreiras à inserção das tecnologias (SCHUHMACHER *et al.*, 2017). Esses momentos seriam importantes para que os estudantes de licenciatura pudessem se relacionar pedagogicamente com as novas tecnologias, pois, como afirma Guiomar Namó de Mello (2000), é impossível levar para sua prática docente aquilo que se desconhece, promovendo aprendizagem de conteúdos e habilidades que não domina e não teve oportunidade de construir.

O pesquisador Khalid Abdullad Bingimlas (2009), ao investigar as barreiras para a inserção da tecnologia na educação, percebeu como principais fatores a falta de confiança e competência para lidar com os recursos tecnológicos e a falta de acesso a recursos apropriados como programas e o próprio computador. Para ele, não basta oferecer preparo sem condições materiais adequadas.

O discurso da inclusão encontra na exclusão uma exceção que aponta, muitas vezes, para um certo exagero tecnicista pelo fato de vivermos constantemente conectados em nosso cotidiano. Por meio de uma análise histórico- crítica e reflexiva com viés antropológico e genealógico, Paula Sibila (2012a) discorre sobre os desafios da instituição escolar contemporânea em tempos de dispersão, levantando algumas tendências próprias de nossa era, dentre elas, o movimento tecnológico que também

é um dos fatores que aponta para uma crise na escola. Evitando o discurso pouco aprofundado e fatalista com relação à inserção das novas tecnologias na escola, bem como a culpabilização das Tecnologias de Informação e Comunicação pelo desinteresse dos alunos pelos estudos, a autora questiona que tipos de corpos e de subjetividades se quer forjar na sociedade contemporânea e como isso afeta a escola. Com relação ao papel do professor, Paula Sibila (2012a) descreve uma contradição que ainda revela o uso das novas tecnologias na escola como um desafio epistemológico, pois muitas teses mascaram a realidade trazendo uma suposta substituição utópica da comunicação estável de uma cultura letrada pelo desafio da comunicação na sociedade de informação em rede. Para a autora, os professores, por vezes, ainda não sabem enfrentar o contexto que se impõe e, além de conviverem com a precariedade socioeconômica capaz de derrocar a profissão, veem-se obrigados a lidar com as preocupações e inseguranças provocadas pelos questionamentos sobre o sentido de sua docência e as pressões para que estejam preparados para os desafios iminentes. Para a autora, as tecnologias não podem ser encaradas como protagonistas de uma excelência escolar, mas sim como "espaços de encontro e diálogo" e de transformação.

Uma outra forma de analisar a barreira epistemológica é relatada por Vera Rejane Niedersberg Schuhmacher, José de Pinho Alves Filho e Elcio Schuhmacher (2017) levando em consideração traços subjetivos, imaginários e afetivos que o professor carrega juntamente com seus saberes que já estão acomodados. O filósofo Gaston Bachelard (2001) nos permite refletir a respeito da resistência ao conhecimento científico trazida por um obstáculo epistemológico definido como qualquer conceito capaz de impedir uma ruptura de barreira que deve ser superada para se chegar a um novo conhecimento num processo de desconstrução. A idolatria, o pré-conceito, a ideologia sem reflexão, as opiniões e o senso comum, verdadeiros obstáculos epistemológicos, podem gerar uma estagnação e uma acomodação, promovendo uma inércia ao progresso científico. Esse obstáculo pode ser capaz de criar uma barreira no processo de reflexão docente, limitando sua atuação, fazendo-se importante que nos conscientizemos desse obstáculo, do modo como ele traz à tona a cristalização do conhecimento não questionado (BACHELARD, 2001). Bachelard (2001, p. 17) afirma que “o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização”. Na educação, Bachelard (2010) diz ter

relevância os obstáculos epistemológicos generalistas e da experiência primeira, por promover o conhecimento não discutido que, ao se consolidar, passa a bloquear o conhecimento pedagógico, fazendo, inclusive, com que o professor ignore nesse processo, os conhecimentos adquiridos e construídos pelos próprios alunos, estabelecendo uma linha divisória de conhecimentos aceitos e não aceitos, sem quaisquer reflexões, construindo o muro do obstáculo pedagógico.

Bachelard (2001) afirma, ainda, que a construção de um obstáculo pedagógico pode dar margem ao obstáculo didático. Entende por obstáculo didático as escolhas de práticas dogmáticas que podem conduzir o fazer pedagógico com respostas simplificadas, reproduzindo conceitos sem reflexões, sem estimular o diálogo. Ao mencionar as resistências com relação ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo educacional, Bachelard (2010) alerta para o fato dessa recusa com relação ao uso, que se manifesta por meio de uma resposta adaptada ao seu discurso de alguns professores, poder ser considerada não uma escolha consciente, mas sim uma barreira que reforça uma postura de resistência formada por um pré-conceito com relação ao uso e à aquisição de conhecimento mediado pelas novas tecnologias.

2.2 O celular trazendo um panorama de mudanças de tempos e espaços

Atualmente, os telefones celulares estão integrados ao nosso cotidiano. Podemos observar a densa relação entre os jovens e seus aparelhos de celular, escrevendo mensagens, ouvindo músicas, partilhando notícias, fotos, baixando e acessando aplicativos que os auxiliam em vários contextos. Os equipamentos celulares são verdadeiros computadores de bolso, com sistemas operacionais e aplicações de elevado nível de convergência tecnológica².

De acordo com Joseph Straubhaar e Robert LaRose (2004), o telefone é um dos mais antigos e, ao mesmo tempo, modernos meios de comunicação entre nós.

2 Segundo a 30.ª Pesquisa Anual de Administração e Uso de Tecnologias da Informação nas Empresas realizada e divulgada pela Fundação Getúlio Vargas, no primeiro semestre de 2019, o Brasil apresenta um número de dois dispositivos digitais por habitante, incluindo *smartphones*, computadores, *notebooks* e *tablets*. Na pesquisa, o uso de *smartphone* se destaca com 230 milhões de celulares ativos contra 180 milhões de computadores, *notebooks* e *tablets*. Disponível em: <https://eaesp.fgv.br/ensinoeconhecimento/centros/cia/pesquisa> Acesso em: 09 out. 2019.

O fato de termos hoje uma conversão desse aparelho com a computação, informática, faz com que ele seja multifuncional, motivo pelo qual o chamamos de *smartphone* “telefone inteligente”. Atualmente, a infraestrutura da telecomunicação juntamente com as tecnologias de computação, dão um novo sentido à comunicação contemporânea e, sem dúvida, a indústria de telefonia tem grande impacto e responsabilidade nessa nova trajetória dos meios de comunicação e, conseqüentemente, da sociedade em geral. Conforme o nível de sofisticação, um aparelho celular pode contar com uma variedade de aplicativos, dentre os quais destacamos a calculadora, o relógio, os jogos, a câmera fotográfica, sem falar ainda que conta com o acesso à internet contribuindo com uma série de possibilidades que, para enumerá-las, usaríamos muitas páginas.

[...] o telefone é o ponto central no entendimento da mídia de hoje e de amanhã. O telefone antecedeu o rádio e a televisão; de fato, o rádio e a televisão foram em grande parte inventados pelos pesquisadores da companhia de telefone. A infraestrutura através da qual a maioria das novas tecnologias de comunicação faz suas conexões é o telefone. Os aparelhos de fax enviam documentos através de linhas telefônicas. Mensagens via Internet são enviadas por linhas de telefone. (STRAUBHAAR; LAROSE, 2004, p.16)

Segundo os autores, a tecnologia é um agente de transformação que gera implicações na sociedade. Com estudos voltados à Filosofia da Tecnologia, os autores buscam entender a tecnologia para além de sua utilidade em sentido estrito, entendendo-a como tipo de mundo e estilo de vida que emerge a partir de sua utilização, como um meio pelo qual o homem se realiza plenamente.

O telefone celular traz uma transformação na sociedade como reflexo da transformação que ele mesmo sofreu, passando de um instrumento interpessoal de comunicação, utilizando unicamente a voz, para um comunicador em rede que agora se utiliza, também, de dados e vídeos. Com essa ampliação de atividades, temos o que chamamos de Dispositivos Híbridos Móveis de Conexão Multirrede (DHMCM) unindo potência comunicativa (voz, texto, foto, vídeo) com conexão em rede e mobilidade por territórios informacionais (LEMOS, 2007).

Lemos (2007), Lévy (2010) e Santaella (2003) destacam o papel dos dispositivos móveis no que diz respeito à inserção da sociedade numa cultura agora chamada de digital. Para os autores, não restam dúvidas de que essa cultura foi difundida devido à velocidade e à evolução da web, à proliferação dos dispositivos

móveis conectados à Internet sem fio e à flexibilidade para a interação e compartilhamento de informações.

Estamos diante de uma geração móvel que se comunica quando e de onde estiver. Para a compreensão da mobilidade que nos oferece um aparelho celular, temos que estudar os conceitos como “virtual” e “espaço”. Lévy (1999) afirma que virtual é toda entidade “desterritorializada” que gera manifestações concretas sem estar presa a tempo e lugar fixos. Assim, sem que exista de forma presente e materializada se dá o virtual. Manuel Castells (2010) em *A Sociedade em Rede* nos traz a noção de espaço de fluxos que se diferencia do espaço de lugar. Para o autor, o espaço concebido como espaço físico no qual as pessoas vivem em tempo real é o Espaço de Lugar. O espaço que aparece a partir das tecnologias e da internet, Espaço de Fluxos, conta com a ação e a interação humana de forma dinâmica e a distância.

André Lemos (2007), ao entender esse novo espaço de controle de fluxo informacional digital que se estabelece entre o espaço urbano e o ciberespaço, numa junção entre as noções de virtual e espaço, traz-nos o conceito de territórios informacionais. Nesse novo espaço, não só o controle, mas também o acesso às informações se dá a partir de dispositivos móveis e redes de *wi-fi*. Esse espaço é híbrido, movente, formado pela junção entre espaço físico e eletrônico, daí a razão de não ser considerado um ciberespaço e, sim, uma evolução deste por conta da ubiquidade oferecida. Sua materialização pode se dar em parques com rede de *wi-fi*, praças públicas etc.

O conceito de heterotopia de Michel Foucault (1994a) nos ajuda a entender esse novo espaço chamado de territórios informacionais por onde transitam os alunos de hoje. Em conferência de 1967, que originou o texto “De espaces autres”, autorizado para publicação apenas em 1984, Foucault faz uma reflexão sobre os conceitos de utopia e heterotopia. Para tanto, traz à tona exemplos de lugares da sociedade como prisões, cemitérios, teatros, cinemas, navios e jardins e reflete a respeito dos sentidos dados a esses lugares que, na realidade, não estão definidos da mesma forma que se definem classicamente lugares como moradia que nos levam a pensar em existência e permanência. Em suas falas, trata primeiramente da Utopia que define como lugares sem localização real, cuja relação é inversa ao espaço real da sociedade por se tratar de uma sociedade aperfeiçoada. Lugares em que investimos nossas expectativas e desejos, as utopias são irreais, uma produção imaginária que tem como

ponto inicial a própria sociedade. A heterotopia são os lugares reais concebidos para constituir uma sociedade que chamou de “conter-sites” por considerá-los espécies de lugares utópicos, onde lugares reais são representados.

Os exemplos que Foucault (1994a) traz para o entendimento do que seria uma heterotopia são até mais elucidadores do que o desenvolvimento do próprio conceito. Para o autor, o barco é um exemplo de heterotopia por ser, na realidade, um pedaço de lugar que, lançado na infinitude do mar, passa e se mistura a muitos portos aos quais não pertence. O barco para Foucault é uma heterotopia por excelência, um lugar sem lugar que existente em si mesmo, revela uma descontinuidade da infinitude marítima, de porto em porto, de lugar em lugar.

Outro exemplo dado na conferência de 1967 é o do espelho que pode ser considerado uma utopia por se tratar de um lugar sem lugar, que, ao olhar, reflete uma imagem onde não estou, num espaço irreal como uma espécie de sombra virtual em uma superfície. A heterotopia está presente também nessa analogia, uma vez que a existência do espelho é real e que ele se configura no espaço que ocupo no instante em que me olho, em que minha imagem se reflete, mesmo que para isso seja obrigado a perpassar pelo virtual.

Esses exemplos podem servir como verdadeiras metáforas do que vem a ser o território informacional que mescla o espaço de fluxos informacional virtual, não real, e o espaço físico que como o uso dos dispositivos móveis como o barco em uma imensidão do mar, movendo-se, cria outros espaços onde se configuram atividades sociais simbólicas, afetivas, informacionais etc.

A cultura da mobilidade é a junção da mobilidade de pessoas, objetos e das tecnologias de informação que mescla a dimensão da mobilidade física e da mobilidade virtual de informações, criando uma tensão entre o espaço privado e público, o próximo e o distante, estabelecendo uma comunicação numa dinâmica móvel, produzindo a subjetividade, a cultura, a política e a sociabilidade (LEMOS, 2016).

Para Jacques Attali (2003), a cultura de mobilidade já era presente na história com o nomadismo, cujos processos de civilização o neutralizaram para exercer sobre o homem um controle social e disciplinar a sociedade racionalista. Para o autor, o natural da vida humana seria o deslocamento que se torna inviável, uma vez que processos de territorialização, de enquadramentos sociais de regras, leis e forças institucionais tornam o homem sedentário e sob a mira do monitoramento social. A

cibercultura é para ele uma nova forma de nomadismo virtual, onde temos celulares, GPS, *netbooks*, *smartphones* com seus números, símbolos dos primeiros endereços desterritorializados.

Os novos nômades virtuais buscam territórios informacionais sem carregar consigo seus pertences, pois suas necessidades estão no virtual. Não lhes importa nem o ponto de partida, nem o de chegada, mas sim o que se encontra entre eles.

Os jovens, encarados como sedentários na escola, navegam pela internet num nomadismo oferecido pelo espaço virtual por meio dos seus aparelhos móveis, habitando outros territórios informacionais. As tecnologias do mundo virtual foram capazes de induzi-los a uma cultura digital que se distingue por provocar um novo processo de acumulação de conhecimento e um novo comportamento social. Nesse processo, podemos observar a coletividade das ideias, o ato de pensar junto. A lógica linear da acumulação de conhecimento dá lugar à lógica hipertextual e a comunicação se apresenta mais ágil, síncrona e assíncrona, atingindo um número maior de pessoas (SANTAELLA, 2003).

Os dispositivos móveis trazem uma mudança importante na forma com que consumimos a informação. Ao pesquisar e definir cultura digital ou cibercultura, Santaella (2003) salienta que os meios existentes e a linguagem utilizados em determinada época influenciam a sociedade em geral, o que nos deixa evidente a mudança de comportamento do aprendiz nos dias de hoje. Enfatiza que essa mudança cumulativa nos meios comunicacionais, com a substituição de antigos suportes para novos, resulta numa supremacia dos meios comunicacionais mais recentes, mais conhecidos e utilizados pelos estudantes. Para entender a mudança, Santaella (2003) diferencia a Cultura das Mídias e a Cibercultura ou Cultura Digital, fazendo-nos entender com mais clareza essa transformação midiática, cultural, bem como de que maneira nossos alunos, a partir dela, consomem as informações que circulam atualmente.

A Cultura das Mídias é considerada a transição da Cultura de Massas para a Cultura Digital, na qual ocorre um processo de hibridismo midiático, a junção de diferentes mídias que vão do velho jornal de imprensa aos novos dispositivos que facilitaram o acesso aos meios de comunicação e informação. Daí, podemos notar uma importante mudança no comportamento, pois a comunicação que antes era massiva, dirigida a todos, pois os receptores consumiam uma mesma mídia ao

mesmo tempo, como é o caso da televisão, passa a ser individual, com receptores que consomem o que querem na hora que lhes convêm.

A Cultura Digital que está presente nos dias de hoje é consequência da Cultura das Mídias, caracterizada pela convergência delas, na qual um mesmo aparelho acessa inúmeras mídias, como é o caso do celular. Essa convergência traz o poder maior de interatividade e produz conteúdo nos meios comunicacionais (SANTAELLA, 2003).

2.3 Mobile learning

O *electronic-learning (e-learning)*, aprendizagem por intermédio de meios eletrônicos, tem sido preocupação nas pesquisas educacionais, principalmente quando se refere a Ensino a Distância, pois sem a evolução tecnológico não teríamos o crescimento dessa modalidade da forma que ocorre nos últimos anos. Estudando as condições necessárias para impulsionar o ensino em EAD, a pesquisadora suíça, Ingrid Schönwald (2003) apresenta cinco dimensões importantes que estabeleceram a estrutura necessária para a concretização institucional e sustentável da EAD. São elas: a econômica, com preocupação voltada aos custos e à eficiência dos recursos para a implantação; a organizacional, que se preocupa com o planejamento estrutural garantindo a adaptação e estabilidade de funcionamento; a pedagógica, cuja preocupação é com a didática a ser empregada e a garantia da qualidade de ensino; a sociocultural, que se refere à necessidade de mudança e adaptação dos atores envolvidos; e a já mencionada tecnológica que se preocupa com a funcionalidade e consequente facilidade no manuseio ao usar os suportes em EAD.

Com a intensificação do uso de celulares na sociedade, especialmente pelos jovens, e as possibilidades que esses aparelhos trazem com relação à interação, ao armazenamento, ao uso de aplicativos, a aprendizagem móvel passa a ser um campo fértil nas pesquisas educacionais (VERZA, 2008).

Essa nova possibilidade de ensino, o *mobile Learning (m-learning)*, com tradução literal de aprendizagem móvel, vista como uma forma de potencializar o *e-learning* por Jane Yin-Kim e Mike Joy (2010), desperta o interesse no mundo educacional que tem sido objeto de investigação de pesquisadores ao redor do

mundo, tais como: Agnes Kukulska-Hulme & John Traxler (2005); Giasemi Vavoula et al (2009) e Moura (2012). O conceito desenvolvido por esses autores leva em consideração os termos mobilidade, ubiquidade, comunicação síncrona e assíncrona nos contextos de aprendizagem. Destacamos em especial o conceito de Nilgun Ozdamar Keskin e David Metcalf (2011) para quem o *mobile learning* significa qualquer tipo de aprendizagem que ocorre quando o aluno não se encontra em um lugar fixo por meio das tecnologias móveis. Os autores chamam atenção para o fato de essa aprendizagem se expandir, uma vez que se configura como uma nova forma de busca, compartilhamento e produção de conhecimento que vai além das paredes da sala de aula. O aspecto da mobilidade poderá oferecer inúmeros contextos de aprendizagem, para os quais os conteúdos deverão estar viabilizados para atender os dispositivos móveis, muitas vezes possibilitando ao aluno personalizar sua forma de aprendizagem através de aplicativos. Pesquisar, produzir, compartilhar informações a qualquer tempo e lugar, tornam-se características do aprender na comunidade de aprendizagem móvel, modificando significativamente o processo educacional (TRAXLER, 2009)

Quinn (2000, 2011) inicialmente definia *mobile learning* como a aprendizagem realizada por dispositivos computacionais móveis, e, ao longo de seus estudos, destaca a importância que essa modalidade de aprendizagem tem de tornar o usuário um ser mais produtivo, ao consumir a informação regularmente, devido a portabilidade oferecida.

Além de o acesso às redes móveis e da ideia de ubiquidade, a redução dos preços dos celulares é um fator importante a ser considerado, que impulsionou a discussão sobre a aprendizagem, que leva em consideração a palavra mobilidade, tanto no que se refere à de liberdade e movimento do aluno, quanto ao que se refere à mobilidade dos próprios dispositivos. Inclui-se nesse contexto, educação formal e informal, tendo como principal discussão as interações que a aprendizagem móvel suporta e de que forma levam à aprendizagem (ALMEIDA; VALENTE, 2014; KUKULSKA-HUME, 2010).

A maior parte das pesquisas sobre dispositivos móveis no meio educacional, segundo Adelina Moura (2012), está agrupada no campo do *mobile learning*, daí a importância em entendermos esse conceito, ainda em fase de transformação.

Em 2007, Eliane Schlemmer, Amarolinda Zanela Saccol, Jorge Barbosa e Nicolau Reinhard realizaram uma pesquisa exploratória, com levantamento de

publicações no contexto brasileiro na qual relatam que a maior parte das pesquisas desenvolvidas, até então, tem resultados que apresentam preocupações do meio acadêmico com o desenvolvimento de práticas de *m-learning*, em especial as práticas no ensino superior, com objetivo de estabelecer modelos e protótipos de *software*. As aplicações de projetos em contextos reais apresentam maior número de referências centradas no enfoque do desempenho tecnológico, e as funcionalidades e recursos apresentados não oferecem nenhuma prática que pudesse ser inserida de forma rotineira no processo educacional.

Maria das Graças Cleophas, Eduardo Luiz Dias Cavalcanti, Francislê Neri de Souza e Marcelo Brito Carneiro Leão (2015), ao realizarem uma investigação com viés qualitativo sobre o uso dos dispositivos móveis no contexto educacional do cenário brasileiro, com levantamento em periódicos da área de educação, apontam para pesquisas cujas preocupações centrais são a definição da modalidade *m-learning*, as vantagens e desvantagem oferecidas no processo de ensino e aprendizagem, e com a produção de plataformas de desenvolvimento em apoio às tecnologias móveis, restando pouca preocupação com a compreensão fenomenológica sobre o uso desses dispositivos móveis em sala de aula. Dos 36 artigos analisados cujas publicações se deram entre os anos de 2007 a 2013, 7 tinham como preocupação central as discussões sobre conceitos, teoria e estratégias para o uso de *m-learning*; 10 se preocupavam com o desenvolvimento de plataformas para apoio às tecnologias móveis; 6 deles se preocuparam em explicar *mobile learning* e a ferramenta *engine moodle*³; 5 preocupavam-se em analisar os objetos de aprendizagem para serem executados em dispositivos móveis, e apenas 3 traziam a preocupação com a inserção dos dispositivos móveis na sala de aula. Os autores atribuem a pouca produção ao fato das políticas que regem a inserção dos celulares em sala de aula. Mesmo assim, os artigos analisados descrevem as possibilidades de inserção, mostrando criatividade por parte do professor no processo de ensino-aprendizagem.

3 O Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) é um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) a distância, regido pela GPL e desenvolvido inicialmente pelo australiano Martin Douglas em 1999. Foi desenvolvido sob a teoria construtivista social, a qual defende a construção de ideias e conhecimentos em grupos sociais de forma colaborativa, uns para com os outros, criando assim uma cultura de compartilhamento de significados. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/viewFile/2919/2878> Acesso em: 12 out. 2018.

O estudo realizado por Adelina Moura (2010) na Universidade do Minho, em Portugal, descreve que a inserção de celulares em sala de aula e nas atividades diárias dos alunos traz resultados que demonstraram interesse, satisfação e maior empenho dos envolvidos no processo educativo para o ensino de língua. Para a autora, a grande familiaridade dos alunos com o manuseio desses dispositivos, tecnologia móvel, portátil, multimídia com a qual já lidam no dia a dia, representa uma possibilidade a ser explorada e não rechaçada pelos professores, auxiliando, inclusive, no desenvolvimento cognitivo, como afirma também Kukulska-Hulme (2012).

Giselda dos Santos Costa (2013) pesquisou a aplicação de ensino com o *mobile learning*, observando as potencialidades que poderiam emergir da interação dos alunos com o uso do celular direcionado ao desenvolvimento das habilidades linguísticas para aprender inglês. Consequentemente, explorou também a percepção que tiveram os alunos ao realizarem suas atividades mediadas pelo celular, o momento de uso desse dispositivo em sala de aula e procurou, em suas análises, identificar a melhor maneira de promover o letramento visual crítico, apontando a eficácia do uso do celular como dispositivo para aprendizagem de línguas. Apoiada em teorias tais como o conceito de *affordance*, segundo os estudos de Gibson (1979), o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1999), a autora afirma que a tecnologia móvel conseguiu contribuir para a aquisição de habilidades e competências linguísticas, otimizando o tempo de estudo por conta da flexibilização produtiva para acessar os conteúdos em qualquer lugar e a qualquer hora, o que não acontece em um ambiente tradicional de ensino.

Percebemos nas autoras Moura (2010) e Costa (2013) um esforço em trazer à discussão o uso do celular em sala de aula, destacando-o ora como um instrumento mediador, ao enumerar as vantagens que se tem com seu uso na aquisição de habilidades e competências linguísticas, reafirmando ora de certa forma a visão de Quin (2000; 2011) quando menciona uma preocupação em tornar o aluno usuário mais produtivo ao consumir a informação; ora como um fim em si mesmo, quando, de certa forma, vinculam a eficácia da aprendizagem ao determinismo do uso de novas tecnologias em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de estarmos promovendo aprendizagem centrada no estudante, o papel do professor é também criativo. Um professor que não tem conhecimento do que a tecnologia pode ofertar, talvez não seja capaz de

preparar os alunos para aprender de forma eficaz, ligar os tipos de aprendizagem de modo contínuo, sem emendas. Aprendizagem continuada é provavelmente uma das mais complexas formas de aprendizagem, pois envolve a vida diária do aluno, o potencial de integrar mais modelos de aprendizagem. (COSTA, 2011, p. 127)

Apesar de as pesquisas terem sido realizadas em diferentes contextos, Portugal e Brasil, ambas tiveram como força antagônica o cenário de proibição, de resistências, de obstáculos epistemológicos quanto ao uso do celular em sala de aula, os obstáculos estes que, muitas vezes, isolam a escola para manter as prescrições de tudo que é permitido ou proibido estabelecidos por uma relação ampla de poder que é maior do que todas barreiras ou resistências.

3 UMA CONSTRUÇÃO FOUCAULTIANA PARA O CONHECIMENTO

As relações humanas, social, política e cultural, em especial as interpessoais vêm tomando novas nuances com o passar do tempo. Basta observar como se relacionam os jovens com seus aparelhos celulares se comunicando a todo tempo e em qualquer lugar.

Ao analisarmos a cultura ocidental, vamos notar que as relações entre os reis e seus súditos, pautadas pela obediência, castigos e violência, não fizeram mais sentido com o aumento da população, com os estudos estatísticos que as auferiam, quase que como se catalogássemos essa população, bem como com o surgimento de novas tecnologias disciplinares capazes de exercer o controle não só do indivíduo, docilizando seu corpo, mas de toda uma população, penetrando e governando seu corpo e alma. Se, ao exercer o poder pela força física e pela violência, instigou-se a rebeldia, tornando o menos produtivo, outras maneiras de produção do poder começaram a ser colocadas em prática, coibindo a população indesejavelmente indisciplinada, contando com a escola como lugar privilegiado para disciplinar o ser humano (ROCHA, 2005).

Nesse contexto, a importância da obra de Michel Foucault se torna flagrante para entendimento das relações permeadas pelo poder. Distanciando-se das teorias clássicas sobre o poder, a política e o Estado, converteu-se em um dos grandes pensadores da contemporaneidade, desenvolvendo um projeto metodológico que deixou de considerar a ciência como um conceito desenvolvido de forma linear e contínuo historicamente, desprezando, assim, uma lógica na qual se buscam as origens que se perderam no tempo com intermináveis caças aos seus precursores.

A narrativa foucaultiana é difícil, tendo em vista a própria erudição do autor e o cuidado que ele tem ao desenvolver a escrita de suas ideias, pois nela está a constante preocupação de que seu discurso não se torne também um fator de opressão para aqueles que o pesquisam. Daí, nascem narrativas ricas em detalhes e minúcias que, enveredadas ao abstrato, testam nossa capacidade, muitas vezes limitada pela própria formação, restando-nos a difícil tarefa de encontrar em seu, o nosso próprio discurso.

Ao longo da produção foucaultiana nos deparamos com vários deslocamentos dos conceitos que usam e criam em suas análises, descrições e problematizações,

refinando conceitos ou mudando-os. Por essa razão, se usarmos as palavras método e teoria num sentido estrito, chegaremos à conclusão de que não há nem método, nem teorias de Foucault. Se usarmos em sentido amplo, poderemos denominar a sua construção para conhecimento, tanto um método quanto uma teoria. Porém, percebemos que em sua obra é crescente o descompromisso com o formalismo da técnica, razão pela qual, ao se referir à genealogia, usa expressões tais como: “maneira de entender”, “uma atividade”, “modo de ver as coisas”. Notamos um rompimento do filósofo com o sentido canônico moderno de método (VEIGA-NETO, 2009).

Embora tenhamos autores como Cascais (1993) para quem arqueologia é considerado um método usado para analisar o que se pode designar de sujeito, as relações pelas quais se constitui, temos também as críticas de autores como Rorty (1992) para quem não há uma epistemologia foucaultiana que possa sustentar a sua metodologia. Segundo ele, as máximas de Foucault não poderiam constituir um método.

Tomando constituir no sentido de formar, organizar, estabelecer, penso que as máximas foucaultianas constituem uma teoria e apontam um método ou, talvez melhor dizendo, constituem uma teorização – como um conjunto aberto/inacabado de práticas que se valem de diferentes métodos. Mas lembro mais uma vez: teoria e método têm de ser entendidos, aqui, numa perspectiva não iluminista. (VEIGA-NETO, 2009, p. 92)

Seguiremos em nosso texto, respeitando o distanciamento de Foucault com relação ao rigor metodológico, buscar entender o que chamaremos de construção foucaultiana para o conhecimento, com o mesmo descompromisso com o formalismo da técnica proposta pelo autor.

Na considerada primeira fase de seus estudos, a fase arqueológica, com a publicação do livro *História da Loucura*, de 1961; *O nascimento da clínica*, de 1963; *As Palavras e as Coisas*, de 1966; até a publicação do livro *Arqueologia do Saber*, de 1969, Foucault teve por objetivo a observação de como se formam os saberes historicamente em cada estrato e, com isso, demonstrou não haver a continuidade desses saberes de uma determinada época para outra.

A leitura dos livros que antecedem a publicação de *Arqueologia do saber* nos auxilia a entender a arqueologia foucaultiana. Em *A História da Loucura*, Foucault

procura entender o conceito de loucura que se desenvolve a partir do Período Medieval, onde ela é trazida como algo místico, sagrado, como manifestação da vontade de Deus e que, no século XIX, passa a ser visto como um caso clínico. Permeando como se estabelece o discurso sobre a loucura, Foucault nos faz perceber o crescimento da dominação da e na sociedade, de uma dominação que separa, rotula, segrega os indivíduos enclausurados nos manicômios. Logo após essa obra, Foucault escreve *O Nascimento da Clínica*, obra na qual discorre sobre o surgimento dos procedimentos de diagnóstico, da consolidação do saber médico, do discurso médico que teve ascensão no século XIX, após quase dois séculos de perseguição às curandeiras, à cultura popular de uma medicina mais voltada para a natureza. O discurso médico passa a ser usado como instrumento de dominação que separa, cataloga a população sob a argumentação higienista, para sanear as cidades, mas que também tem a intenção de promover uma “higienização” de pessoas, separando-as, construindo um discurso de exclusão, a partir do saber médico. O caminho para a construção de sua arqueologia segue com a publicação do livro *As Palavras e as Coisas* que trata da própria origem do discurso como objeto de estudo e como instrumento formador de uma realidade abstrata, cognoscível. Ao analisar que nos aproximamos da realidade por maneiras místicas que se traduzem pela religião, superstições ou pelas maneiras racionais, abordadas em discursos científicos, Foucault chama a atenção para o fato de que existe a aproximação pelo próprio discurso em si. Um objeto guarda consigo sua história, função, relações de poder implícitas e, ao estabelecermos um discurso sobre esse objeto, estabelecemos conceitos que nos ajudam a ver a realidade (FOUCAULT 1978, 1980, 2007a).

Para Foucault, esses livros lidos na ordem trariam mais questionamentos do que explicações e, por esse motivo, escreveu a arqueologia do saber como uma maneira de pegar todas as conclusões epistemológicas contidas nesses trabalhos e transformar num caminho, numa *Techné*, forma de arguições das fontes e dos objetos. Nesse momento, começa a pensar na importância do discurso, do estabelecimento do discurso como um objeto de estudo e no modo como o estabelecimento do discurso em torno dos saberes em determinadas épocas acaba por influenciar a realidade.

Contudo, não podemos considerar a *Arqueologia do Saber* como uma publicação que se ocupa apenas com a compilação de sua “maneira de ver as coisas” das pesquisas feitas nos livros anteriores, nem como proposta para pesquisas que estariam por vir. Toda obra que encerra uma fase, concentra-se no discurso

pronunciado, materializado, e a construção de seu pensamento será realizada com a definição de discurso, enunciado e o saber, inaugurando uma nova perspectiva. Levar o que foi dito, destacando-o como acontecimento capaz de instaurar uma realidade, por um ser discursivo, criado pela linguagem é o que inaugura a arqueologia como uma atividade para desvendar como construímos nossa própria existência, chegando-se, assim, à conclusão de que sujeitos e objetos, *a priori*, não existem: o que existem são os discursos construídos de tudo que se fala sobre eles. Seguindo essa lógica, o corpo passa a existir a partir das transformações discursivas entre a passagem da Idade Média para a Idade Moderna, que disciplina o corpo em substituição ao antigo suplício, bem como que, com o aparecimento da patologia, ele passa a ser definido como um conjunto de órgãos pela Medicina (MACHADO, 1981).

A busca de ações reflexivas e sistemáticas sobre práticas, experiências, fatos, acontecimentos sobre a realidade do mundo dão margem ao que Alfredo Veiga- Neto (2009) chama de teorização de Foucault. Contrapondo-se, de certa forma, à busca da verdade pela ciência fruto de um racionalismo moderno, o autor se nega a acolher como procedimento metodológico a concepção de método e teoria, na concepção estrita, cânone do racionalismo moderno, como sistemas de conceituação rígida, dotados de uma racionalidade capaz de dar um caminho fechado aos experimentos e um discurso capaz, também de se autoexplicar, num exercício de metafunção científica, que unifica e nos subordina às teorias. Desta forma, afastando-se da tradição moderna iluminista, segundo a qual há apenas uma perspectiva científico-racional, Foucault se distancia da tradição moderna, cunhada a partir das ideias iluministas de que existe apenas uma perspectiva científico-racional aceita para que se chegue a uma compreensão única de mundo e de fundamentos. Afastando-se do que Veiga-Neto chamou de últimas verdades, Foucault trilha por um caminho cujo método não é predefinido, com desapego ao formalismo da técnica e do procedimento, sem um alicerce enraizado, que vai se estabelecendo, construindo-se aos poucos (VEIGA-NETO, 2009).

Na construção de conhecimento foucaultiana, os saberes são formados por camadas relacionadas a uma época histórica a partir de uma análise das práticas discursivas relacionadas a ela, mostrando que este caminho nos possibilita compreender como se formulam, considerando as rupturas como base para a construção de novos saberes e contrariando os métodos que propõem que os saberes são sempre os mesmos numa evolução histórica e contínua. Portanto, nessa primeira

fase, utilizando a ciência como um exemplo de saber formado por camadas que identificam uma certa época histórica, menciona a Biologia como a ciência da vida orgânica que surgiu no século XVIII, característica dessa camada, dessa época histórica, e História Natural, para designar uma camada do saber que pertenceu a uma outra época histórica, que se ocupava da vida, mas não era uma ciência. Fica claro que o eixo arqueológico da sua pesquisa teve a preocupação de estabelecer a constituição dos saberes, levando em consideração a inter-relação discursiva, as articulações com instituições, fazendo com que aparecessem e se transformassem em cada época. Assim, para Hélio Rabello Cardoso Junior (2007), entender a História Natural como se fosse o embrião do que hoje conhecemos como Biologia, dá uma ideia de continuidade em oposição ao que pretende o método foucaultiano, pois para ele a história natural deve ser considerada:

[...] uma camada ou estrato do saber que pertenceu a uma época, já a biologia é um estrato que pertencera à outra época. São como vestígios de duas civilizações diversas que vieram em momentos diferentes sobre o mesmo solo, deixando seus restos depositados durante a passagem. O importante, do ponto de vista da Arqueologia foucaultiana, é pensar que um saber não leva ao outro. Cada época do saber é descontínua com relação à outra. O arqueólogo procura encontrar esses pontos de descontinuidade entre os saberes. (CARDOSO JUNIOR, 2007, p. 12)

Aquilo que marcará uma ruptura, o limite entre um estrato, uma época histórica e outra é o que denominará a episteme foucaultiana. As epistemes de Foucault foram o Renascimento, do século XIV ao XVI; o Período Clássico, do século XVII ao fim do século XVIII; e a Modernidade, do final do século XVII à virada do século XX. Considerando as rupturas e o fato de que cada episteme se organiza de diferentes modos, os objetos a serem pesquisados contarão com conceitos e métodos distintos (CARDOSO JUNIOR, 2007).

Uma abordagem foucaultiana, longe de fazer uma prescrição cuja ciência é encarada como uma verdade universal, imutável, faz com que o pesquisador reflita, desligando-se de um incansável fazer científico que persegue as origens, os começos de onde tudo emergiu, marcando transformações e evoluções cuidadosamente enfatizadas, medidas em si mesmas. Os lugares, as datas deixam de ser pontos fixos de partida, bem como os dados deixam de ser definitivos e determinantes, pois ganham o papel de compor uma rede de condições para a produção de um discurso que, em dado momento, produz uma ruptura, um evento díspar e descontínuo, em

uma determinada área do saber. Por mais simples que seja uma pesquisa, por mais delimitado que seja o seu tema, ela pode ter uma proposta foucaultiana e enfrentar as objetivações pretensiosamente tidas como algo “natural” em nosso cotidiano, confrontar as práticas e tensões com outras práticas que a elas se relacionam, quebrando os paradigmas cristalizados (FISCHER, 2003).

É interessante a maneira como Paul Veyne (1998), ao criticar o excessivo positivismo inserido nas pesquisas históricas, descreve a metodologia de Foucault. Analisando eventos característicos da historiografia, suas incoerências, lacunas temporais de textos históricos e a forma de tratar a História como uma ciência que explica os fatos, se dirige ao método de Foucault, metaforicamente:

Esse método pictórico produz quadros estranhos, onde as relações substituem os objetos. Esses quadros são, sem dúvida, os do mundo que conhecemos: Foucault, assim como Cézanne, não faz pinturas abstratas; a paisagem de Aix pode ser reconhecida, somente está investida de uma afetividade violenta: parece sair de um terremoto. (VEYNE, 1998, p 181)

Na fase genealógica, iniciada com a obra *Vigiar e Punir*, publicada em 1975 e com a *História da Sexualidade*, de 1976, segundo eixo de sua investigação, Foucault vai deslocar suas pesquisas da constituição do saber para a genealogia do poder. Tratará das questões de poder, definindo uma nova concepção que se volta contra o marxismo e as concepções burguesas, inaugurando uma visão crítica sobre o tradicionalismo acerca da natureza do poder centralizado. Uma nova forma de concebê-lo quebrará o postulado que vê o poder de forma fixa, passando a vê-lo de forma difusa, microscópica na sociedade. Tendo, portanto, o conceito de poder como ponto principal para o desenvolvimento de seu método, o deslocamento de suas pesquisas se dará com o conceito de dispositivo, mudando o objeto de suas pesquisas, assim como os conceitos que direcionam suas análises históricas. A partir da forma como Foucault entende a história que se pode entender o funcionamento de seu método, um novo campo de pesquisa que explica como os saberes são produzidos historicamente.

A nova fase de pesquisa foucaultiana segue reagindo aos historiadores que buscam a origem do objeto, pois, para Foucault, a história tal qual concebida até então desconsidera o fato de que as forças são agenciadas na composição dos acontecimentos heterogêneos; e, a eterna tentativa de agrupá-las para uma interpretação linear corrobora a antiga ordem de objetivação dos fenômenos, das

práticas sociais, não ocorrendo o desvelamento de uma essência anterior ao evento racionalizado (FOUCAULT, 2007b).

Valendo-nos de uma leitura de Deleuze sobre Foucault, um acontecimento poderia atualizar-se, aberto para os devires, às novas forças que, ao se apoderarem dele, poderiam conferir-lhe outros sentidos, outros modos de ser, “metamorfoseando” novas subjetivações. Nessa concepção, a história se configura como uma mutação constante, descontínua, é devir, produzida em movimento (DELEUZE, 2005).

Utilizando-se da Genealogia nietzschiana para que se faça uma nova história, destruindo evidências, introduzindo o processo da descontinuidade, fazendo com que o acontecimento surja com aquilo que tem de único e agudo, Foucault diz que a atividade do genealogista é, ao contrário de agrupar, promover a dispersão dos acontecimentos, o corte entre a coisa e a palavra que a nomeia de forma determinista, questionar constantemente as relações que o saber e o poder firmaram nas diversas realidades históricas, bem como questionar os saberes e os processos de subjetivação, o modo de sentir, de pensar. Demorando-se sobre documentos que narram nosso cotidiano, o genealogista deve considerar os detalhes, muitas vezes desconsiderados, tratados como se aparentemente não tivessem história para que se constituam “um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 2007b, p.171). Essa concepção adotada por Foucault encontra-se na obra *Genealogia da Moral*, de Nietzsche, elaborada com base nos psicólogos ingleses, em especial Paul Rée, mas que possui uma diferença significativa: enquanto Rée se utiliza da história de forma contínua, Nietzsche, opostamente, como oportunamente já dito, traz a história de forma descontínua, de maneira que a história não seja formada por acontecimentos em cadeias de signos que emergem de uma forma sucessiva, com a substituição de um acontecimento para outro, fato que influenciou a genealogia de Foucault (DE TONI, 2010). Nietzsche (1999) constrói sua genealogia se opondo aos psicólogos ingleses chamados “utilitaristas” por pensar de maneira “essencialmente a-histórica” na busca de conceituar o bom. Para os ingleses, o bom estaria intrinsecamente ligado ao útil, pois o juízo de bom não é construído pelas pessoas a quem o bem é feito e, sim, pelos nobres, poderosos que atribuíram a si mesmos, a suas atitudes o que conceituaram de bem, em oposição ao que era inferior, vulgar, oriundo da plebe. O filósofo dá, como exemplo principal, a figura do não egoísmo, considerado útil socialmente em qualquer tempo e lugar. Deste ponto é que começa a recusa nietzschiana, pois, para ele, o bom não deveria se ligar ao útil,

por ser aquele que assim o considera, o mesmo que o conceitua, tornando sua posição soberana, estabelecendo um *phatos* de distância que afasta o juízo plebeu, considerado baixo. Essa posição utilitária está muito próxima das análises que Foucault faz sobre as palavras e as coisas, que, num processo de objetivação, impõe uma verdade, essência como pressuposto científico.

Podemos notar que as ideias de essência e verdade estão à margem da genealogia de Nietzsche. Foucault questiona o porquê de ele recusar, ao menos em algumas ocasiões, a pesquisa (*Ursprung*), ou seja, a origem.

Porque, primeiramente, a pesquisa, nesse sentido, se esforça para recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo. Procurar uma tal origem é tentar reencontrar o que era imediatamente, o aquilo mesmo de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que o puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira. Ora, se o genealogista tem cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das coisas há 'algo inteiramente diferente': não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas. [...] o que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate. (FOUCAULT, 2007b, p. 15-16)

A genealogia nietzschiana também é compreendida como uma análise de providências, cuja palavra alemã é *Herkunft*, o que significa que ela não se firma numa continuidade, tampouco se encaixa em uma categoria de semelhança, ou seja: num procedimento de análise de providências, ao se questionar uma ideia, não devemos proceder de modo a estudar suas características em comum para assimilá-las a outras, ou ainda tentar, no passado, buscar algo que pode fundar o presente. Devemos proceder de forma a marcar as diferenças, apontar desvios e acidentes de percurso de forma a trazer a heterogeneidade dos fatos. Outro sentido da genealogia para Nietzsche é a emergência (*Entstehung*) que não pode ser confundida com o termo final de um processo. Indagar a origem de algo não se trata de buscar respostas em antecedentes, compreendendo-os por meio dos fins a que se destinavam, mas apontar seu surgimento, o meio de forças em que os acontecimentos aparecem.

Ao estudar a genealogia de Nietzsche, Bertrand Binoche (2014), professor da Universidade de Paris, afirma que a história verdadeira é a que se distancia dos juízos de valores, diferentemente da história acadêmica que, ao se emancipar da vida, com

abstrações mutiladoras em nome da verdade, se revela perigosa, trazendo duas consequências, a saber:

A primeira é que uma tal prática da história é inevitavelmente paralisante: nada permitindo mais selecionar entre os fatos verdadeiros aqueles que importam reter, o passado se torna o apeiron sob o qual o presente se encontra imerso, tudo o que era uma vez precipita-se sobre o homem. Até onde houve um vir-a-ser, até lá se deslocaram, para trás, ao infinito, todas as perspectivas. E os mortos, longe de se enterrarem os mortos, sufocam sem vergonha os vivos. A segunda consequência é o nivelamento: todo fato verdadeiro, enquanto verdadeiro, vale tanto quanto um outro, não havendo assim nenhuma razão para interessar-se antes por um que por outro, mesmo quando se trata de filosofia: “Admitindo que um deles se ocupe com Demócrito, está sempre em meus lábios a pergunta: mas por que justo Demócrito? Por que não Heráclito? Ou Filon? Ou Bacon? Ou Descartes? – e assim por diante, à vontade. (BINOCHE, 2014, p. 39-40)

Desta forma, podemos afirmar que genealogia não tem a pretensão de buscar origem, continuidade, tampouco mostrar que o passado está vivo no presente como se fosse uma história-memória (FOUCAULT, 2007b).

3.1 Postulados para uma análise do poder em Foucault

A escola contemporânea, pressionada por várias políticas governamentais externas e internas, tem assumido um papel protagonista para a gestão da vida ao lado de outras instituições sociais. Dentre os discursos mais frequentes para a estratégia de governo das vidas, podemos destacar a formação da cidadania com responsabilidade social, diversas prevenções às múltiplas carências, preocupação com as inclusões sociais e no mercado de trabalho etc. Desta forma, para que materializemos o governo dos corpos e das almas, o cenário das práticas de normatização vem se renovando, e novas tecnologias disciplinares surgem para atender às novas demandas no cotidiano escolar (FOUCAULT, 2008a). Torna-se comum a preocupação por uma escola “ideal” na sociedade e diversas teorias, que muitas vezes se dizem diferentes entre si, são discutidas em eventos acadêmicos, apontando para a importância flagrante de análises sobre o rumo da instituição escolar, suas necessidades, objetivos e objetos, compromissos, e muitas das dificuldades problematizadas estão relacionadas com o modelo de sociedade em que vivemos: uma sociedade com muitos sinais confusos, com mudanças rápidas e imprevisíveis na qual emerge o individualismo, a fluidez e a efemeridade das relações,

tempos líquidos no qual nada foi feito para durar e a gestão do poder que sempre permeou o corpo, a sociedade, torna-se cada vez mais fluida, volta a ser invisível. Bauman, ao se referir a essa nova sociedade com discurso de “liberdade”, diz:

[...] se a ideia de 'sociedade aberta' era originalmente compatível com a autodeterminação de uma sociedade livre que cultivava essa abertura, ela agora traz à mente da maioria de nós a experiência aterrorizante de uma população heterônoma, infeliz e vulnerável, confrontada e possivelmente sobrepujada por forças que não controla nem entende totalmente. (BAUMAN, 2007, p. 13)

Muitas teorias pedagógicas que refletem sobre o poder no cotidiano escolar costumam referir-se a ele como se fosse exercido de uma forma vertical, de cima para baixo, polarizando a questão dominante e dominado, questionando a integração entre escola e comunidade, as determinações no currículo escolar, ressaltando a repressão como ação determinante para exercício de práticas do poder ao que Foucault chama de modo “negativo” por elidir a liberdade, o mau, com o cunho da moralidade. Sem negar o caráter repressivo ao qual aludem várias teorias, Foucault discute o poder, a partir da modernidade com o que chamou de “positividade”. Esse poder que se encontra alastrado, espargido no corpo da sociedade, está longe de ser entendido apenas de forma repressiva, proibitiva, como defende as concepções jurídicas pelas imposições da lei. A positividade se refere à capacidade do poder ser produtor, não somente de se estabelecer através de forças de repressão e proibição e, não sendo repressivo, ele é capaz de investir sobre os indivíduos com o argumento de lhe garantir a vida, o bem-estar, segregando o louco do considerado normal, o cidadão do criminoso, o bom do mau aluno, concretizando práticas instituídas nos regimes de verdades hegemônicas que servem como injunções legitimadoras dessas separações.

O conceito de positividade a que se refere Foucault aparece em trechos de *Vigiar e Punir*, como uma prescrição para as análises do poder que diz que devemos:

[...] deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele 'exclui', 'reprime', 'recalca', 'censura', 'abstrai', 'mascara', 'esconde'. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam dessa produção. (FOUCAULT, 1993, p. 172)

E na obra *Microfísica do Poder*, ao dizer que a repressão:

[...] é totalmente inadequada para dar conta do que existe justamente de produtor no poder. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer 'não', você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz 'não', mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2007b, p. 7).

Para entendermos que a tão discutida visão de relação vertical e unilateral de poder é superada, Deleuze (2005) analisa alguns outros postulados, além da positividade. O primeiro deles se refere à questão de propriedade, postulado segundo o qual o poder não deve ser considerado uma propriedade da classe dominante, apontando, assim, os dispositivos pelos quais o poder se materializa, como atributos principais para seu exercício, tais como as manobras, as técnicas e as táticas. Sem que negue a questão das lutas de classe, Foucault diz que o poder mais se exerce do que se possui. Com relação à localização, em outro postulado, Deleuze (2005) afirma que Foucault abandona a ideia de que seria o poder exercido pelo Estado. Na realidade, o Estado aparece como fruto do próprio poder, apenas como uma outra engrenagem, conjunto de uma multiplicidade, constituindo-se como um foco na microfísica do poder. Dissipada a questão de que Estado e poder seriam considerados sinônimos, o terceiro postulado está relacionado à subordinação, pois a partir de uma microanálise funcional, abandona-se a ideia de que o poder estaria subordinado à hierarquia marxista, permanecendo a ideia de que focos do poder e técnicas disciplinares formam segmentos que se articulam, docilizando corpos e almas. O quarto postulado abandona a ideia de essência ou de atributo, segundo o qual teríamos uma qualificação dos que possuem poder e dos que não o possuem, sofrendo suas consequências como na relação entre dominantes e dominados. Assim, para Foucault, o poder não possui essência, sendo ele operatório, estabelecendo-se não por um atributo, mas por conta de uma relação de forças que permeiam tanto as forças dominantes como as dominadas.

Como conclusão, podemos afirmar que, ao abandonar os postulados limitadores da análise do poder, Foucault traz uma nova concepção com base em três importantes afirmações: o poder não se impõe apenas como atos repressivos em sua essência, mas ocupa uma posição de produtor; antes de se possuir, ele se exerce; e perpassa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes, segundo uma lógica de

microfísica funcional de focos de poder que circula por todas as forças em relação (DELEUZE, 2005).

Os postulados fazem com que Foucault pense o poder sempre como uma relação. Raramente, em sua escrita, o filósofo usará a palavra poder desacompanhada da palavra relações que, de certa forma, tomarão o sentido uma da outra. Ao pensar usando a expressão “relações de poder” tem-se uma ideia de força. É nas relações que o poder, elemento informal, permeia as formas de saber, de forma a ser mencionado como microfísico, sendo uma relação de força e não uma forma de uso de força. Essa relação que traz um pouco de Nietzsche, torna-se ponto mais importante de seu pensamento (DELEUZE, 2008).

Sua concepção não exclui quaisquer tipos de relações, de forma que toda relação social para Foucault implica uma flagrante relação de poder sejam elas, familiares, profissionais, afetivas, pedagógicas, construindo múltiplas condições de sermos sujeitos, relações que não são marcadas pela negatividade, pois são fruto da produtividade, da prática humana, sem que se faça delas um juízo de valores. Para Foucault, o poder “não é o mal!” e para expressar isso menciona como exemplo as relações sexuais ou amorosas em que “exercer poder sobre o outro, em uma espécie de jogo estratégico aberto, em que as coisas poderão se inverter, não é o mal: isto faz parte do amor, da paixão, do prazer sexual” (FOUCAULT, 2006, p. 283).

Reconhecer, na relação de poder, o outro como um sujeito de ações, abrindo-se um campo para respostas, reações, efeitos, contrariamente daquilo que ocorre uma relação de violência, a qual submete o oponente a uma força que, ao agir sobre o corpo, fecha as possibilidades de ação e reação, é o caminho para entender o exercício do poder que pode suscitar a aquiescência de seus pares. O Poder não é em si mesmo uma violência, mas é um emaranhado de ações sobre ações possíveis que induz, amplia, limita, coage, impede; é uma maneira de agir não sobre os outros, mas sobre suas próprias ações (FOUCAULT, 1995).

3.2 Dispositivos disciplinares

O início das preocupações de Foucault para analisar os instrumentos e procedimentos do poder capazes de controlar o homem na modernidade se encontra

nas obras publicadas nos anos 1970. Temos o começo de uma análise dos dispositivos disciplinares, do biopoder, tomados como formas de poder que permeiam a existência humana e são responsáveis por sua objetivação e subjetivação. O caminho a ser percorrido por Foucault se inaugura com a atenção voltada às “técnicas disciplinares” até as “técnicas políticas de governo” que pretendem alcançar um exercício maior, mais silencioso do poder dirigido a uma massa mais expressiva. Tal caminho, ininterrupto, conta com a mesma metodologia da qual já dissertamos, qual seja, a metodologia histórico-genealógica, cujo fundamento para a observação das práticas humanas é a questão do poder. A junção entre método e poder vai desenvolver uma cartografia dessas relações em diferentes estratos, momentos, até chegarmos ao conceito de governamentalidade, identificados em análise sistematizada nos textos dos cursos “Segurança, Território, População” (1977-1978) e “Nascimento da Biopolítica” (1978-1979).

A fase genealógica é a fase em que Foucault vai definir a nova concepção de poder, estudando as diferentes práticas, expressando as sucessivas transformações que as relações de poder sofrem ao longo do tempo, resultando em três grandes modelos de seu exercício: o poder soberano, o disciplinar e o biopoder. Na caminhada de um modelo a outro, Foucault pesquisa as maneiras peculiares de cada época que se inicia com a episteme da Idade Média, com o uso da punição corporal ostensiva exercida no suplício, da tortura publicamente exercida que tinha longa duração, estendendo-se até o começo da idade Moderna. Após a vida longa dessas práticas, a mudança contextual acaba por trazer o aparecimento de uma anátomo-política, com sistemas disciplinares e a tecnologia dos corpos que deveriam ser docilizados. Posteriormente, Foucault vai defrontar-se com o surgimento da biopolítica, já na segunda metade do século XVIII, com novos controles reguladores que vão além do corpo individualizado, passando a controlar uma heterogeneidade de indivíduos que compõem uma população (MACHADO, 2005).

Com estudo das distintas formas do exercício do poder em diferentes épocas, Foucault inicia um longo caminho para uma reflexão. Ao começarmos com a leitura de *Vigiar e Punir* e alcançarmos a leitura do curso “Em defesa da Sociedade”, podemos notar importantes distinções, problematizações em suas abordagens, capazes de desenhar transições e permanências de forma singular. A fase que compreende suas análises demarcadas pelo período medieval apresenta-se com a discussão do autor em torno das tramas da história que revela o exercício do poder

em uma época em que as decisões eram centralizadas no rei, soberano, que ditava as ordens sobre a vida e a morte de seus súditos. Temos, nessa época, a expressão máxima da materialização da violência, do suplício, com a ostentação das penalidades levadas às praças, servindo tal ato como forma de expor os indivíduos punidos pelo poder soberano, uma verdadeira vitrine pública do exemplo de sua força para com aqueles que a ela eram submetidos (FOUCAULT, 2005c).

O Código jurídico a ser respeitado era o código da dor, do suplício. Ao trazer ao conceito de Jaucort, Foucault entende o suplício como uma pena corporal dolorosa e atroz, um fenômeno inexplicável “a extensão da imaginação dos homens para a barbárie e crueldade” (FOUCAULT, 1993, p. 34). Ao narrar o suplício de Damiens, temos uma lição da ostentação de crueldade promovida pelo poder soberano, por meio da pena aplicada que tem íntima relação com o tipo de crime cometido, fazendo uma equação entre o crime e sua gravidade. Assim, quanto maior o crime, maior a pena e, conseqüentemente, maior seria o sofrimento do criminoso, pena esta que não desconsiderava sua índole, tampouco seu nível social. Para que a pena se materializasse no corpo do condenado, algumas regras e técnicas se faziam necessárias:

O suplício é uma técnica e não deve ser equiparado aos extremos de uma raiva sem lei. Uma pena, para ser um suplício, deve obedecer a três critérios principais: em primeiro lugar, produzir uma certa quantidade de sofrimento que se possa, se não medir exatamente, ao menos apreciar, comparar e hierarquizar; a morte é um suplício na medida em que ela não é simplesmente privação do direito de viver, mas a ocasião e o termo final de uma graduação calculada de sofrimentos: desde a decapitação – que reduz todos os sofrimentos a um só gesto e num só instante: o grau zero do suplício – até o esquartejamento que os leva quase ao infinito, através do enforcamento, da fogueira e da roda, na qual se agoniza muito tempo; a morte suplício é a arte de reter a vida no sofrimento, subdividindo-a em “mil mortes” e obtendo, antes de cessar a existência, *the most exquisite agonies*. O suplício repousa na arte quantitativa do sofrimento. (FOUCAULT, 1993, p.36)

Nesse processo do exercício penal, merece destaque a reação que o suplício pode causar: a euforia do público mediante o espetáculo punitivo e, ao mesmo tempo, o temor que reforçava a subserviência da população. A morte é somente o resultado, mas o que merece destaque é o procedimento adotado como um rito para se chegar a ela, fazendo sofrer, destruindo o corpo, decapitando ou esquartejando o condenado. Além da exibição pública, o condenado deveria atuar de forma ativa, anunciando sua culpa, espécie de demonstração de arrependimento que em nada mitigaria a sua

pena. Era obrigado a atestar a verdade pela qual foi condenado, passeando pelas ruas com cartazes pendurados nas costas, parando nos cruzamentos ou nas portas das igrejas, lendo a “sentença” que lhe condenou, acompanhando a confiscação de seus bens, sempre reconhecendo sob tortura seu crime e culpabilidade. Dessa forma, objetivava-se a figura do criminoso, tornando a confissão parte dessa objetivação que legitimaria o poder soberano, funcionando como uma vênua dada pelo culpado para toda atrocidade que lhe seria aplicada na execução. A confissão pública, proferida em meio ao sofrimento causado, cumpria a importante função de trazer a verdade que, além de expressar a concordância do condenado, poderia anunciar possíveis cúmplices ou trazer novas verdades (FOUCAULT, 1993).

Ao povo, no espetáculo do suplício, é assegurado um papel ambíguo, qual seja: o de assistir, presenciar o processo de punição, despertando em si o horror e o temor, cumprindo-se uma função educativa. Não bastando o papel de testemunhas, o povo era convidado a se insinuar, participando por alguns momentos, desferindo atos violentos contra o suplicado, momentos esses tolerados pelo soberano, ocorrendo, por vezes, excessos sendo necessário proteger o condenado da ira da multidão.

O ritual do suplício tinha um roteiro a ser seguido, pois representava, muitas vezes, o próprio crime cometido pelo condenado, uma espécie de reconstituição criminal, no local onde ocorreu e com a arma usada para o ato. Para Foucault, esse ato, o qual chamou de suplício simbólico, tinha a intenção de fazer com que a natureza do crime “encenado” fosse lembrada. Outra irônica função do suplício era a de, através de sua aplicação, buscar o perdão das penas divinas. Toda lentidão na esteira do sofrimento do criminoso, toda crueldade na punição terrestre, era vista como forma de reduzir uma pena a ser aplicada pós morte, por Deus. É o esboço de um perdão que nos faz refletir sobre a condição do rei, posto como uma figura capaz de substituir Deus, evocando seus poderes em suas decisões, intervindo na vida do súdito até mesmo após a sua morte, atuando como aquele que conduziria o criminoso à salvação de sua alma e fazendo-lhe pagar com o seu próprio corpo.

A função judiciária do suplício é a de reestabelecer a lei violada. Definido por Foucault como um ritual político de manifestação do poder soberano, nele a violação legal é considerada um atentado contra o próprio rei, da mesma que o ataque dirigido a uma vítima, um dos súditos, é igualmente encarado como se contra o rei fosse dirigida. Assim, a pena não tem apenas a função de punir o criminoso, mas reestabelece a ordem, reconstitui a soberania, a sociedade, o próprio Estado

desrespeitado, estabelecendo um “equilíbrio” por meio de ações dissimétricas entre o ousado súdito e o forte e poderoso soberano (FOUCAULT, 1993).

Dando publicamente luz à culpabilidade do condenado, as teorias políticas de soberania fortalecem a figura do soberano, cujo poder se exercia como instância de confisco, como mecanismo de subtração, de apropriação de riquezas por meio de extorsões de bens e de serviços impostos aos súditos. Desta forma que é conferida ao poder soberano a prerrogativa de incidir sobre os homens, tomando seus corpos, sua vida, chegando ao limite extremo de “causar a morte ou deixar viver”, pois a vida dos súditos, no sentido mais amplo da palavra, estava nas mãos do soberano que, ao observar a perda de algum benefício próprio prestado, o surgimento de um crime que colocasse em perigo o controle social, ou qualquer outro ato interpretado como uma ofensa ao corpo real, daria motivos à decretação da morte. O poder de vida e morte dos soberanos aprofunda a tese de Foucault, ao observar que a soberania está no fato de poder matar sem cometer o crime, pois, mesmo agindo violentamente, tinha uma posição considerada sagrada, tendo em seu corpo a representação da lei e do próprio Estado (FOUCAULT, 1993).

Embora tenhamos a passagem da Idade Média para a Idade Moderna, um marco na superação dessa fusão do sagrado, do Estado, da sociedade no corpo do soberano, passando para a formação de um Estado com prerrogativas contratualistas, fruto da vontade de uma coletividade que abre mão de suas liberdades, abandonando o estado de natureza em troca de uma segurança oferecida no pacto contratual de uma nova forma de Estado, de certa forma o poder soberano pode estar legitimado na contemporaneidade. Giorgio Agambem (2012) nos chama a atenção para outra soberania que também é capaz de matar sem cometer homicídio, porém sem proporcionar o suplício, o sacrifício publicamente, podendo-se agir à exceção do ordenamento jurídico em nome da segurança, garantindo o seu fortalecimento, como ocorre hoje em dia com o tão discutido Estado de Exceção, largamente protagonizado nas ações dos Estados Unidos da América, sob o argumento de reestabelecer ou proteger a segurança do planeta. Notamos a volta do poder soberano com um novo formato, reforçando a tese de Foucault quando diz que as técnicas de poder evoluem, mas não se excluem. O “ressurgimento” desse poder soberano se dá por ser constituído por um ato voluntário da transferência dos direitos de natureza dos indivíduos. Não há uma cláusula contratual assinada por esse ser artificial, o Estado, onde se declara como devedor de obediência, de obrigações, submetendo-se a

formas de poder, pois se submete somente à sua autoafirmação. Nessa concepção, o Estado tem direito legítimo à violência e é por essa razão que Agamben (2012) questiona e critica a perspectiva contratualista de Estado trazida por autores como Hobbes, Rousseau e Locke. Para ele, o pressuposto de existência de um “estado de natureza” do qual partiram os filósofos contratualistas para justificar que o surgimento do Estado Contratualista não existe, uma vez que ele não comportaria o ser humano, sua humanidade cuja característica é a sociabilidade. Ao conceber a origem do Estado, menciona a condição ontológica de exceção de bando que inclui o indivíduo sem estrutura societária, ao mesmo tempo que pode bani-lo do convívio social com os outros integrantes do bando.

Mas, o principal das análises de Agamben (2012) é que ela nos permite compreender, a partir dos pressupostos contratualistas hobbesianos, que o “estado de natureza”, caracterizado pelo constante estado de guerra, sobrevive na estrutura do poder soberano, justificando-se nesse limiar que não distingue o homem e o animal, a natureza daquilo que se diz civilizado. Essa relação de paradoxo entre lei e exceção, consubstanciada por Hitler, no Terceiro Reich, efetiva o poder soberano, valendo-se da tirania e, ao mesmo tempo, descumprindo a norma legal, apoiado em lei, de forma que Estado retoma o poder soberano não institucionalizado contratualmente, mas como poder originário para defender, conservar a coletividade, poder este oriundo de um direito estatal à legítima defesa diante do inimigo perigoso.

Mais perto de nossa compreensão direta, vivida em nosso dia a dia, podemos dar o exemplo das “Medidas Provisórias”, recurso legislativo do poder executivo para exercer seu poder de forma “soberana” no Brasil, visto que, na sua formulação, é considerado um instrumento legislativo de exceção.

Em dado momento, que marca o início do desenvolvimento industrial, entre o século XVII a XVIII, muito embora seja conferido ao Estado na figura de seu monarca a prerrogativa do uso da repressão física, verifica-se que esse exercício do poder chamado de soberano não é suficiente para a promoção de uma paz duradoura. A visualização do suplício pode não trazer a visualização de vantagens de se submeter à força de um poder soberano, principalmente quando o que se torna visível também são os abusos nos aumentos de impostos, o excesso do uso da violência, a má distribuição das riquezas, os constantes ataques externos e internos dos quais o soberano não é capaz de reagir à altura. Como bem pontuou Tomas Hobbes, chega-se a um ponto no qual ser súdito revela-se uma

[...] condição muito miserável, pois se encontra sujeita aos apetites e paixões irregulares daquele ou daqueles que detêm em suas mãos poder tão ilimitado. Geralmente os que vivem sob um monarca pensam que isso é culpa da monarquia, e os que vivem sob o governo de uma democracia, ou de outra assembleia soberana, atribuem todos os inconvenientes a essa forma de governo. (HOBBS, 2003, p. 157)

Entra em cena, na segunda metade do século XVIII, o protesto contra os suplícios e a execução pública deixa de ser vista como momento de função educativa, de ostentação, e passa a ser encarada como o estopim de uma revolta popular. Filósofos, teóricos do direito, magistrados, juristas, legisladores começam a se manifestar dizendo que era preciso punir de outra forma, sem o confronto físico, a barbárie que ocorria entre soberano e condenado. Essas reflexões trazem conflito entre a ação de vingança do soberano e a cólera que estava contida na população, gerando um contexto hostil que, na realidade, simboliza uma luta contra não só a violência, mas contra a exploração do rei sobre o povo. As principais influências teóricas se devem aos reformadores penais Cesare Beccaria (1738-1794), Jeremy Bentham (1748-1832), Joseph Michel Antoine de Servan (1737-1807) que em suas teses denunciam o excesso do poder político em todos os sentidos, propondo reformas consubstanciadas no princípio de que a justiça criminal puna em vez de se vingar, levando em consideração a humanidade existente em cada um como um limite ao direito de punir, sendo o indivíduo, em sua condição humana, uma medida contra o despotismo (FOUCAULT, 1993).

Márcio Alves Fonseca (1995) lembra que o regime do suplício dava margem a uma tolerância de ilegalidades, conforme a camada social de quem a praticava, de forma que colaborava muito mais com o aumento do que com a diminuição da criminalidade. Repensar a forma de punir seria uma forma de corrigir um sistema penal com privilégios, alterando a política das ilegalidades. As ilegalidades, apesar de se constituírem em um fator de aumento da criminalidade, faziam parte de um jogo de ilegalidades que poderiam ser aceitas em certas camadas sociais, atendendo a anseios políticos e econômicos. A reforma penal aparece como um instrumento de codificação, regulamentação dos comportamentos e das ilegalidades, elaborando a positivação das penas correspondentes a cada infração, interligando-as e dando-lhes eficácia com a ideologia, não apenas de desenvolver uma teoria do indivíduo com

relação à sociedade, mas com a intenção de desenvolver tecnologias eficazes, econômicas, sutis, diminuindo os gastos suntuosos do poder soberano.

Nesse contexto, o poder soberano começa a se constituir como uma modalidade que não mais dará conta de controlar a sociedade diante das transformações, à medida que os paradigmas antigos de divindade, sobre os quais os monarcas assentavam seus poderes, com a justificativa das bênçãos de Deus, começam a ser severamente questionados pelos novos ideais racionais de mundo. A paz social passa a ser a grande justificativa para o exercício do poder que sofre uma inflexão, passando a agir por meio de práticas disciplinares que, além da paz social, pretende promover uma sociedade útil, dócil, obediente e, conseqüentemente, produtiva.

A visibilidade do poder é um dos principais aspectos que diferencia a passagem de um tipo de sociedade para outra. Enquanto no exercício do poder soberano, o espetáculo nas praças públicas era elemento preponderante para sua legitimação, uma vez que a força dependia da visibilidade, a partir do momento que surgem os questionamentos sobre os exageros e sobre a própria condição do soberano, o que predominará será o confinamento, enclausuramento do indivíduo, nos diversos setores sociais, tais como: família, hospital, escola, prisão, fábrica, quartel, que desenvolverão seus dispositivos a fim de regular as ações dos indivíduos (FOUCAULT, 1993).

A visibilidade dará espaço a um investimento que Servan, citado por Foucault (1993), chama de união habitual das ideias, pois sobre as fibras moles do cérebro, funda-se a base inabalável dos mais sólidos impérios. A punição, substituindo a absorção da lição pela ostentação do espetáculo do suplício, traçará uma meta de resultados que, regulados pela positividade da correção, buscará a correção e a reeducação do criminoso, mudando a relação entre o castigo e o corpo.

O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. Se a justiça ainda tiver que manipular e tocar o corpo dos justicáveis, tal se fará à distância, propriamente, segundo regras rígidas e visando a um objetivo bem mais elevado. Por meio dessa nova retenção, um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco, anatomista imediato do sofrimento: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores; por sua simples presença ao lado do condenado, eles cantam à justiça o louvor de que ela precisa: eles lhe garantem que o corpo e a dor não são os objetos últimos de sua ação punitiva. (FOUCAULT, 1993, p.16)

Ao relatar as mudanças, Foucault destaca também a explosão demográfica do século XVIII e o crescimento industrial, que aponta para a necessidade de se “fabricar” um tipo de indivíduo produtivo, que atenda a nova realidade, trabalhando no funcionamento, na manutenção e no crescimento da sociedade capitalista industrial. Nesse momento, o filósofo menciona a dominação política do corpo, a preocupação de prepará-lo de forma racional para a realidade econômica e, sendo assim, inaugura-se um controle minucioso das operações corporais, sujeitando suas forças e impondo-lhe uma docilidade útil. Portanto, o objetivo principal do poder disciplinar é, através da obediência e da passividade, aumentar a utilidade dos corpos, tornando-os lucrativos, diminuindo-lhe o discernimento e capacidade política, formulando uma anatomia política do corpo humano, fisicamente mais preparado para o trabalho e intelectualmente submisso, por vontade. O corpo definitivamente se torna um objeto que é alvo do poder.

O poder disciplinar se realiza por intermédio de uma técnica, de um dispositivo que o instrumentaliza, possibilitando e garantindo o controle do corpo, a submissão constante das forças do corpo, sempre com intuito de torná-lo dócil e útil. Ele não se reduz a um reflexo das ações das instituições disciplinadoras, pois funcionará em rede, perpassando, transcendendo fronteiras, não se limitando a atuar apenas no exterior das relações, de cima para baixo, verticalmente, trabalhando, assim, nos corpos do delinquente, do louco, do professor, dos alunos, do chefe e de seu subordinado. Dessa forma, o indivíduo nunca é encarado como o “dado sobre o qual se exerce e se abate o poder. O indivíduo com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é o produto de uma relação que se exerce sobre os corpos, multiplicidades, movimentos, desejos, forças” (FOUCAULT, 2007b, p. 161).

As técnicas disciplinares foram desveladas por Foucault, focando um modelo principal de instituição social que foi a prisão, considerada um verdadeiro protótipo de onde seriam copiados os modelos de mecanismos de controle a serem instalados, transformando historicamente outras instituições, tais como a escola, o hospital, a fábrica, o hospício, o quartel etc. No entanto, é interessante observar que a prisão não nasceu como consequência do projeto de reforma das penas, que marca a passagem do poder soberano a uma constituição da sociedade disciplinar. Ela surge, posteriormente, no início do século XIX, como uma instituição para a qual não se encontra uma justificativa teórica, segundo Foucault (2005b), mas que servirá de modelo para a análise das instituições de controle social.

No ambiente prisional, observamos uma composição de elementos capazes de obter o melhor resultado da ação do poder disciplinar. Para Foucault, o que garante o sucesso do poder disciplinar é a composição do uso de três instrumentos, a saber: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação com “um procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 1993, p. 153). Cada qual terá um papel específico na estrutura do poder disciplinar que vai de vigiar um e todos ao mesmo tempo, implantar normas que tornem os indivíduos “normais” segundo o princípio da sujeição, e que se classifique, diferencie o indivíduo pelos criteriosos processos de exame.

Deslocando-se o sujeito da visibilidade praticada nos suplícios para o enclausuramento, os três recursos são considerados importantes para o “bom adestramento” do indivíduo, segundo Foucault (1993). O exame, concomitantemente com as técnicas de vigilância hierarquizada e com a sanção normalizadora, é capaz de qualificar, classificar, para que se puna com maior eficiência e, apesar de estarmos falando no poder disciplinar que enclausura, temos nesse aspecto a visibilidade daqueles que são diferenciados, sancionados para depois enclausurar. É com o exame que há uma inversão, pois os dominados são mostrados, enquanto os dominantes estão preservados. Na aplicação de uma prova, os alunos é que aparecem e, com eles, emergem todos seus erros e acertos, conhecimento ou ignorância, garantindo que se meça, classifique a atividade pedagógica vinculada a uma normalização e, assim como o exame hospitalar permitiu e marcou a liberação epistemológica da medicina, torna a função pedagógica uma ciência.

O exame, juntamente com a função normalizadora e a vigilância hierárquica, será capaz de constituir o indivíduo como objeto de poder, concebido pelo poder disciplinar, pois as pessoas a ele submetidas aceitam passivamente a dominação própria de um processo de sujeição, no qual são sujeitadores e sujeitados ao mesmo tempo e, conseqüentemente, a subjetivação. A sanção normalizadora, importante elemento do poder disciplinar, traz a possibilidade de se punir todos aqueles que fugirem da regra disciplinadora, corrigindo-os, reconduzindo-os para o caminho da retidão, tornando-os dóceis novamente. A punição não se dará exclusivamente com a força legal, poderá valer-se de tudo o que compõe as medidas de exigências e imposições que padronizam o comportamento, ditam os desvios, classificando o sujeito como sendo certo ou errado, bom ou mau, exatamente como acontece no

ambiente escolar que recompensa e pune os alunos seguindo padrões de normatização.

Silvio Gallo (2004) afirma que para cientificizar a Pedagogia foi preciso mais do que o controle dos alunos. Era necessário classificá-los, quantificar o quanto aprende e desta forma teríamos uma Pedagogia movida por uma vontade de verdade, fato que se deu apenas pelo intermédio da tecnologia do exame. Para o autor, o nascimento da pedagogia como ciência:

[...] deveu-se, pois, ao advento da tecnologia dos exames, tornando possível a metrificação, a quantificação da aprendizagem, colocando sua organização no âmbito da prévia organização estratégica. O professor, assim, além de ser aquele que tem o poder de transmitir conhecimentos, dado seu saber acumulado, é também aquele que tem o poder de cobrar dos alunos o conhecimento que lhes foi transmitido, tornando o seu poder muito mais “visível”, muito mais palpável e menos abstrato, pois sua é também a mão que pune, através do castigo físico ou simplesmente através da nota e das complicações na vida acadêmica, no caso de o aluno não ser bem sucedido no exame. (GALLO, 2004, p. 94)

Destaca-se, também, no processo disciplinar a norma disciplinadora. Seguir os padrões que regulam o tempo, evitando atrasos, ausências, interrupções de tarefas que fazem “perder tempo”; as atividades, buscando controlar a desatenção, negligência, falta de zelo; a maneira de ser, regulando o comportamento com o outro; os discursos, controlando as conversas, a insolência; o corpo e suas atitudes; a sexualidade, regulando a indecência, são os objetivos da norma que consegue estabelecer a coerção no ensino, criando nos indivíduos anormais uma sensação de inferioridade e culpa, ao se reconhecer como diferente dos outros, devidamente normatizados.

De mãos dadas com a sanção normatizadora e o exame, aparece a vigilância hierárquica de forma contínua e permanente. O olho que tudo vê busca garantir que nada escape ou fuja do poder disciplinador e, para isso, tem sua arquitetura no panóptico de Bentham. Para que se alcance o objetivo final de adestrar, docilizar o indivíduo, o mecanismo disciplinar conta com um desenvolvimento das ações do começo ao fim, o que converte a observação global e individualizada em fator importante em todo o processo. Esse constante jogo do olhar, da observação provoca a inibições de algumas atitudes e a adesão a outras socialmente determinadas, daí a necessidade de um aparelho no qual a intensificação dos efeitos disciplinares se concretize de forma eficiente, permitindo que em, apenas uma olhada, todos os

gestos, os comportamentos ameaçadores da ordem social, sejam vigiados sem que aquele que os vigia seja notado.

O modelo arquitetônico do filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham é usado por Foucault para materializar a o modelo disciplinar da vigilância. Constantemente envolvido com as discussões acerca das prisões, dos crimes, das punições e da socialização e da recuperação moral dos criminosos, Bentham desenvolve a ideia definida como Panóptico, título de sua obra, descrevendo detalhadamente a forma como deveriam ser construídas e funcionar as instituições com objetivo de exercer a sua máxima vigilância para corrigir os indivíduos. O Panóptico foi publicado pela Assembleia Nacional Constituinte da França, após o deputado Garran ter recebido de Bentham uma carta com todo o conteúdo. Segundo o Panóptico de Bentham, em sua estrutura as celas dispõem de duas janelas, sendo uma direcionada para o lado interno da prisão e outra para o lado externo. A janela interna, em sua descrição, deve ser voltada para a torre central. Desta forma, a luz projetada conseguiria atravessar toda a cela e qualquer movimento do preso poderia ser notado pelo vigia que estivesse na torre. Essa estrutura faria com que o vigilante, olho que tudo vê, permanecesse invisível. Obviamente que hoje em dia contamos com procedimentos mais sofisticados, câmeras e computadores, porém o que vale salientar é que a lógica proposta por Bentham continua a mesma, sendo os dominados aqueles que se mostram e os dominantes exercem ocultamente sua função. O Panóptico, além de ser uma medida econômica pela redução do número de inspetores, consegue inverter o antigo princípio da masmorra, uma vez que a luz e o olhar de um vigia conseguem captar melhor aquilo que o escuro protegia, convertendo-se na expressão de poder exercida nas sociedades ocidentais modernas. Seu formato em anel, com a torre de vigilância, forma um espaço privilegiado da onisciência e da onipresença de quem vigia (FOUCAULT, 1994b, 2007b).

Levado à escola, o panóptico se torna uma prática disciplinar que age sobre todo o conjunto de alunos e, ao invés de promover uma vigilância exclusiva sobre o aluno considerado problema, terá efeito sobre todos os outros, produzindo a consciência de que estão sendo vistos, controlados o tempo todo, assegurando o funcionamento anátomo-político do poder disciplinar no cotidiano escolar. O uso de câmeras na escola é uma constante. Instaladas por toda parte, nas salas, nos corredores, nas cantinas, elas se tornam os olhos do poder, permanecendo os monitores, vigilantes, às escondidas com acesso às imagens de tudo e de todos.

A arte das distribuições é também um importante elemento a ser notado na organização dos espaços, principalmente no espaço escolar. Segundo essa técnica, os indivíduos devem ser distribuídos, inseridos em um espaço individualizado, combinatório, classificatório. Dependendo do objetivo que se almeja, a sala de aula pode enclausurar, esquadrihar, hierarquizar os alunos e, apesar de não ser uma característica determinante ao exercício do poder disciplinar, visto que as relações de poder não dependem de um lugar delimitado ou fechado para se estabelecerem, a distribuição pode facilitar e viabilizar a vigilância e o controle no panóptico. Assim, o espaço moldado segundo a ideia de quadriculamento, delimitado pela prática da disciplina, pode tornar eficaz a localização imediata dos corpos divididos em frações, tantas quantas forem necessárias.

Para Foucault (1993, p. 131), a divisão deve ser a de “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo”. Consequentemente, o procedimento de distribuição atua para que se conheça melhor o indivíduo, facilitando o domínio para usá-los de maneira eficiente, anulando-se “os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa” (FOUCAULT, 1993, p.131). A análise de Foucault conclui que a distribuição do espaço no sistema de disciplinarização pode ser eficiente para coibir a vadiagem, a deserção, o aglomeramento, também para controlar as ausências e vigiar os comportamentos. Para Foucault, o efeito pedagógico da disciplina somente será possível quando realizado em lugares fechados, heterogêneos, daí a importância da arte da distribuição no ambiente escolar. O autor lembra que as escolas tiveram como fonte de inspiração os conventos, e cita a eficiência dos internatos, lugar perfeito em seu espaço e funcionamento para que a disciplina se estabeleça (FOUCAUT, 1993, 2007b).

Para Escolano (2001), Veiga-Neto (2004) e Viñao Frago (2001), tanto o tempo como o espaço são fatores que influenciam as práticas escolares para a formação do indivíduo, juntamente com todos os outros aspectos que fazem parte do planejamento escolar, pois da mesma forma em que não há neutralidade no currículo escolar também não há nos espaços escolares. A arquitetura do prédio, assim como vimos no panóptico de Bentham, os elementos simbólicos que a compõem, a geografia que ocupa nas cidades, como se dispõem as salas, secretaria, diretoria, móveis, fazem parte do currículo escolar, principalmente do currículo oculto que pretende desenvolver padrões culturais, sociais e pedagógicos a serem internalizados pelos

alunos, perpetuando uma política social controladora. É nesse espaço que se traduz todo tipo de valores cultivados pela escola, desde a ordem que é, por exemplo, a distribuição das carteiras, das salas; a disciplina, que são as rotinas que estabelecem os comportamentos desejados; até a vigilância, que se dirige tanto aos alunos como aos professores (ESCOLANO, 2001).

Paralelamente à arte de distribuição, temos a organização das gêneses que, com maior grau de importância, se ocupa da preocupação com o controle do tempo. Com o objetivo de retirar do corpo o máximo de proveito, força de trabalho, rapidez, a promoção da obediência do corpo se torna primordial. A organização do tempo em uma fábrica ou escola preocupa-se com o processo que pode ser mais ou menos dispendioso para se alcançar um determinado resultado. O controle detalhado do processo das atividades leva em consideração a duração do tempo ao realizar o ato, correlacionando o gesto e a articulação do corpo com o objeto a ser feito, manipulado, elaborado.

A mudança da sociedade medieval com o exercício do poder soberano para a sociedade moderna disciplinar traz uma nova configuração de tempo que se distancia cada vez mais da noção de tempo nas sociedades primitivas que era pautada pelo corpo dos sujeitos, pela velhice. À medida que a humanidade deixa de ter como objetivo principal a subsistência, as necessidades básicas, passando a se relacionar numa sociedade industrial, com a preocupação de se produzir mais num período mais curto, a relação com o tempo deixa de ter como foco o atendimento às necessidades individuais, passando a privilegiar a atenção direcionada a uma necessidade “coletiva”, dando início aos horários comuns para a realização das atividades humanas. Temos um tempo que nasce de uma construção histórica, social e cultural, com poderes disciplinares, que transforma a sociedade e as relações, coagindo os sujeitos que nela se inserem. Norbert Elias (1998) afirma que o conceito de tempo, como uma síntese abstrata, torna-se cada vez mais importante, onipresente e, ao mesmo tempo, invisível na sociedade complexa. Ao relatar o efeito do tempo nas sociedades observa que:

[...] surgiu no indivíduo, ligado ao impulso coletivo para diferenciação e uma integração crescentes, um fenômeno complexo de autorregulação e de sensibilização em relação ao tempo. Nessas sociedades, o tempo exerce de fora para dentro sob a forma de relógios, calendários e outras tabelas de horários uma coerção que se presta eminentemente para suscitar o desenvolvimento de uma autodisciplina nos indivíduos. Ela exerce uma

pressão relativamente discreta, comedida, uniforme e desprovida de violência, mas que nem por isso se faz menos onipresente, e à qual é impossível escapar. (ELIAS, 1998, p. 22)

Concebido nessa sociedade complexa, o ser humano se familiariza com o tempo, elemento simbólico das instituições sociais, sendo levado por sua coerção, introduzindo a seus hábitos a necessidade de ser pontual, de ter os horários determinados para a realização de suas tarefas, o que se sobrepõe, até mesmo, a sua natureza corporal. É nesse contexto que se produz um hábito social civilizatório que determina os comportamentos aceitos, toleráveis pela sociedade num processo no qual a coerção externa passa a ser internalizada pelos sujeitos, e a resistência de uns torna-os marginais, indivíduos não adequados para viver na sociedade do controle (ELIAS, 1998).

O tempo, fator importante para a organização escolar moderna, é um movimento que se compõe das múltiplas trajetórias de várias instituições, configurando-se em uma arquitetura que direciona o trabalho escolar considerando as temporalidades individuais e coletivas, temporalidade que será interpretada como inerente à escola. O tempo da escola, tido como os primeiros tempos “úteis”, controlados, cronometrados, das crianças, é utilizado para educar, modelar o aluno conforme o que já está designado pela “civilização” e, uma das principais preocupações ao se estudar como se constitui está relacionada à demarcação com a qual ele compõe o ambiente da escola e ao período necessário de permanência dos alunos nela (FARIA FILHO, 2000).

As escolas, locais privilegiados para o exercício do poder disciplinar, organiza os espaços e o tempo, enfileirando as carteiras, dividindo os alunos por classes, separando em seus currículos as matérias, disciplinas que devem ser lecionadas aos grupos de alunos separados por idade e séries. Toda essa organização do planejamento escolar permite um maior controle, uma uniformização de corpos dóceis e úteis igualmente adestrados.

3.3 Biopoder e Governamentalidade

Nos cursos Segurança, Território e População, de 1978 e Nascimento da Biopolítica, de 1979, Foucault analisa as transformações dos Estados europeus da modernidade. O Estado governamentalizado, com a perspectiva de governar as

peças mais do que os territórios através do poder pastoral, surge após a transição do Estado de justiça, baseado no poder soberano do rei, para o Estado administrativo, calcado nas tecnologias disciplinares. O processo de governamentalização do Estado será impulsionado pelo biopoder, tornando-se mais importante do que a simples estatização social. Esse novo momento, que traz a biopolítica como forma de cálculo racional adotada pelos governos a partir do século XVIII, não eliminou de forma imediata nem a soberania, tampouco as práticas disciplinares que individualizam o corpo. Segundo o que afirma Foucault, acrescentou-se, nesse momento, um novo viés perspicaz para a leitura de um quadro político maior que permitiria a administração ampla e intensa da população (FOUCAULT, 2008a).

Nesse momento, o poder que controla os sujeitos de forma individualizada, como a técnica do poder disciplinar, não traz a eficiência necessária para ações políticas e a resolução de problemas na qual se insere uma coletividade, tais como a propagação de doenças devido às más condições sanitárias das cidades e o deslocamento das pessoas, a falta de alimentos e a baixa produção de cereais que se contrapõe ao aumento da população, dentre outros. A assunção da vida como um problema político levanta uma série de questões que requerem outros métodos e procedimentos de controle, deslocando-se da atenção aos corpos específicos para uma gestão global da vida vista numa coletividade para o funcionamento da biopolítica da população na qual serão inseridas as práticas de normalização (MAIA, 2003).

Colin Gordon (1991), ao analisar os escritos de Foucault sobre governamentalidade, assinala que as interpretações feitas após o livro *Vigiar e Punir* podem ser encaradas como respostas dadas às críticas feitas contra a microfísica do poder pelos marxistas que sempre trazem uma objeção a sua teoria, ao apontarem que as especificidades de Foucault sobre as relações de poder não conseguem tratar sobre questões globais das relações entre a sociedade e o Estado. Para Gordon, o novo tema chamado biopolítica, encontrado no volume introdutório do livro *História da Sexualidade*, embora ainda não consiga satisfazer marxistas, traz uma importante distinção entre a microfísica do corpo, fruto do poder disciplinar, e a biopolítica da população.

A primeira vez que Foucault fala em biopolítica, segundo Sylvio Gadelha (2009), foi antes da publicação do livro *Vigiar e Punir*. Em 1974, proferiu três conferências sobre o nascimento da medicina social na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Nelas, afirmou ser incrédulo com relação à longa história da medicina

social, pois, a seu ver, até a Idade Média a prática médica era centrada na relação médico e paciente, surgindo, pois, com o capitalismo que começa a tratar o corpo como uma realidade biopolítica e a medicina como uma estratégia dirigida a uma coletividade. As conferências, que tiveram como tema o nascimento da medicina social, evidenciam o papel central que esse tema teve para o posterior desenvolvimento dos conceitos de biopoder e biopolítica, articulados com a noção de população. A biopolítica, a disciplinarização e a normalização serão associadas à figura do Estado que vai passar a planejar uma forma de administrar o corpo e a vida da população. Inaugura-se um deslocamento em relação ao pensamento do filósofo em *A Verdade e as Formas Jurídicas* e *Vigiar e Punir*, e os conceitos foucaultianos de biopoder e de biopolítica trarão novos elementos na análise foucaultiana da política.

O curso de 1976, *Em Defesa da Sociedade*, levanta algumas insatisfações de Foucault (2005c) com relação à sua pesquisa quando diz se ver preso a armadilhas que o conceito de poder havia deixado em seu pensamento. Num momento de autocrítica, o autor deixa transparecer que o caráter fragmentado, descontínuo e repetitivo de suas pesquisas não desemboca em um conjunto coerente e contínuo e, quando após ter escrito *A Vontade de Saber* abre o curso *Segurança, Território, População* (1977, 1978), Foucault inicia seu discurso dizendo que gostaria de estudar um tema que havia ficado um pouco vago anteriormente, ou seja, estudar o biopoder e seus desdobramentos (FOUCAULT, 2004b). Porém, somente com o curso *Segurança, Território e População* é que as relações entre a medicina e a economia política, a estatização da medicina e o governo da vida estarão presentes.

Na primeira das conferências intitulada “Crise da medicina ou crise da antimedicina?”, Foucault abordará a relação entre o poder pastoral e o governo dos homens. O nascimento das primeiras civilizações é marcado por dois modelos revolucionários: a agricultura e o pastorado. A primeira se caracteriza por seu caráter de ação negativa, ou seja, para que as plantas cresçam, não há uma ação ativa do homem, contrariamente ao modelo pastoral, no qual o homem tem que ter uma ação positiva com relação às ovelhas, acompanhando, direcionando dia e noite seu rebanho, escolhendo as pastagens, defendendo-as dos predadores, escolhendo constantemente o caminho a ser tomado. Historicamente, temos o pastorado como uma importante metáfora na civilização ocidental, própria de uma idealização poética que sempre ocupou importante espaço na literatura religiosa ou na política dos hebreus, assírios, egípcios e outros povos do Mediterrâneo. É comum, por exemplo,

a literatura bíblica trazer o papel do bom pastor, da ovelha desgarrada, colocando o pastor como um governante que lidera suas ovelhas, estabelecendo com elas uma relação de representante da divindade que administra o curral, bem como uma relação de dependência entre pastor e rebanho. Na história egípcia, o cajado recebido pelo faraó nos rituais de coroação simbolizava a obrigação que teria de cuidar de seu povo. Nessas sociedades antigas, o rei era visto como um pastor; e o povo, visto como seu rebanho, estabelecendo-se aos dirigentes o papel de cuidar de seu povo, papel este conferido apenas a seus deuses. O título de Pastor e sua conotação religiosa era reservado a Deus e, nenhum rei hebreu, com exceção de Davi, recebeu essa designação. O papel do bom pastor como aquele que conduzia, encaminhava, alimentava seu rebanho, era associado ao de um rei justo, ao passo que a figura do mau pastor, negligente, que vem a dilapidar o seu rebanho, dispersando-o, é associada à figura do rei injusto, que usa do povo para seu próprio deleite (FOUCAULT, 2008b).

Na aula de dia 08/02/1978, do curso Segurança, Território e População, Foucault diferencia o poder pastoral, fundamentalmente exercido na cultura judaico-cristã, do poder de governo típico dos gregos e romanos. Primeiramente, menciona o objeto da ação do pastorado que, diferentemente do modelo grego de governo, tem como objeto os indivíduos, no deslocamento do rebanho, e não o território onde habitam. Como herança dessa cultura, enquanto os deuses gregos estão ligados às cidades que ajudaram a fundar, o deus hebraico é errante, nômade, e está a todo momento caminhando com seu rebanho, cuidando e protegendo-o, em busca da “terra prometida”. A segunda característica apontada por Foucault é a do poder pastoral ser um “poder benefazejo”. Segundo essa característica, o governante se dirige inteiramente pelo seu bem-fazer, levando-nos ao terceiro traço característico que é a “salvação do rebanho”. Este é o objetivo do poder pastoral, o que analogicamente, segundo o pensamento político clássico, seria a “salvação da pátria” (FOUCAULT, 2008b). A ideia de salvação é fecunda no cristianismo, pois ao pastor cabe a salvação do espírito, da alma, enfatizando a ideia de uma vida póstuma para aqueles com boas condutas na vida na terra. A salvação, encarada por toda a civilização europeia como um caráter obrigatório, apesar de ser individual, deve ser orientada, guiada por um pastor, sendo imprescindível a confissão de seus “pecados”, relatando tudo ao pastor que, possuindo conhecimento necessário para conduzir os indivíduos, dirigindo suas consciências, leva o rebanho a um exercício de análise de suas consciências.

Desta forma, temos o cristianismo como o principal difusor do pastorado que servirá como uma matriz para o governo dos homens. Destacando que o tema da relação entre pastor e rebanho teve seu apogeu na História Ocidental, Foucault afirma que a religião teve importante papel no desenvolvimento dessa técnica, uma vez que nos ensina por meio de como ela se estabelece como igreja, aspirando ao governo de seus fiéis no seu cotidiano para conduzi-los à vida eterna em grande escala, com a pretensão de alcançar toda a humanidade. Esse novo dispositivo buscou incessantemente a perfeição desde o século II até o século XVIII, sendo deslocado, transformado, integrado a outros dispositivos, com a ressalva, do próprio autor, de estar equivocado ao limitá-lo até o século XVIII, pois sua organização e seu funcionamento podem ser característicos de poder e formas de governos atuais (FOUCAULT, 2008b).

É interessante observar que, embora estejamos caminhando para o alcance de uma coletividade, em grande escala, o conhecimento sutil das ovelhas, de forma individualizada é de suma importância. Saber as necessidades individuais do rebanho, o que fazer com cada um deles, o que se passa em suas almas, quais são seus pecados, seus erros, pode garantir a aplicação do poder pastoral, sendo importantes instrumentos o exame e a direção da consciência. A consciência cristã segue na direção de uma obediência integral no qual o diretor e o dirigido se encontram num contexto de total submissão, pois aquele que busca seu diretor o faz sabendo que estará aberto a revelar-se através do exame de consciência e, seguindo o direcionamento dado, busca alterar sua conduta em direção a uma santidade (PRADO FILHO, 2006).

Ao estudar alguns textos do século III ao VI sobre o pastorado cristão, Foucault, além da salvação do rebanho, traz mais dois temas relacionados: a lei e a verdade. Ao explicar sobre a lei, a qual o pastor também prescreve, Foucault lembra que os gregos, ao vivenciarem os aspectos legais, obedecem àquelas que passaram pelo crivo de uma assembleia ou pelo crivo do discurso retórico que os persuade. Diferentemente, no pastorado cristão, a obediência encontra sua razão no próprio ato de obedecer, e, ao explicar sobre a verdade, diz ser tarefa principal do pastor ensinar a seus fiéis as verdades da fé, com as pregações e, inclusive, com seu exemplo de vida, conduzindo e moldando as condutas cotidianas, desdobrando-se para o direcionamento da consciência humana (FOUCAULT, 2008b).

Ocorre que o poder dirigido para a salvação das almas, com o enfraquecimento das instituições religiosas, se estendeu ao Estado assumindo uma forma terrestre, infiltrando-se no corpo social, tendo como principais objetivos o bem-estar e a saúde da população. A vida em seu conjunto passa a ser preocupação do Estado, havendo uma progressiva medicalização estatal e essa intervenção médica pode ser considerada a raiz do conceito de biopoder, denominado por Foucault, num primeiro momento como bio-história, o início da entrada da vida na história, nas técnicas políticas de controle.

A medicalização da sociedade, da população se dá por quatro processos importantes para o entendimento da biopoder e da biopolítica: o aparecimento da autoridade médico-política e a instauração da medicina estatal e da polícia médica, a ampliação dos domínios da medicina para além dos doentes e da doença na medicina urbana, a medicalização do hospital que o torna instrumento terapêutico, e o surgimento da administração médica através de registros estatísticos (FOUCAULT, 1976).

Com as práticas do mercantilismo surgem a medicina do Estado e a polícia médica, na Alemanha do século XVII, que mais do que se preocupar apenas com teorias econômicas, relaciona o fluxo de mercadorias e a atividade produtiva da população para a formulação de modos de governar, tendo como foco o crescimento da produção e da população ativa. Torna-se de suma importância a preocupação com a saúde da população, que, ao invés de apenas refletir a força do soberano, passa a significar potencial força de trabalho já enquadrada em um aparelho de controle que adestrava, distribuía, repartia os indivíduos, reformulando a prática política do mercantilismo (FOUCAULT, 1976, 2001c).

Sendo considerada fonte de riqueza, a população, ainda dependente do Estado, passa a ser pensada em termos jurídicos como uma coleção de súditos que com a polícia médica sofre a intervenção estatal para melhoria de sua saúde. Johann Peter Frank é apontado como o responsável pela introdução dessa medicina na Alemanha, com publicações de estudos que, para além de levantamentos de taxas de natalidade ou mortalidade, se resumem em um verdadeiro projeto de saúde que organizava o saber do médico e suas normas profissionais, subordinando-os à administração medicalizada do Estado. Tal projeto será discutido novamente por Foucault, em 1982, num dos seminários na Universidade de Vermont, intitulado *La technologie politique des individus* para refletir sobre biopoder e governo político das

populações. Essa preocupação com a vida individual e coletiva faz crescer as forças estatais de polícia e mantém a ordem às custas do conhecimento estatístico minucioso da população (FOUCAULT, 1976, 2008b, 2001c).

Com as transformações no cenário urbano com atividades de produção e comércio e o aumento de uma população operária pobre, outro importante elemento que serviu para o desenvolvimento da medicina social e medicalização da sociedade foi a medicina urbana. Como exemplo da forma de atuação da medicina urbana Foucault traz a questão da lepra abordada no texto “Os Anormais”, fruto de curso dado em 1975. Na busca da purificação do meio urbano, o sistema de exclusão da lepra foi privilegiado no ocidente até a Idade Média. Após o século XVII, um segundo modelo, o da quarentena, passa a preponderar substituindo o modelo do hospital dos excluídos. Segundo o novo modelo, a cidade era dividida em setores controlados pelo poder político da medicina, visando dividir a cidade em setores e subsetores, visando maximizar a saúde, longevidade e força dos indivíduos, produzindo uma população sadia (FOUCAULT, 2005b).

Para Foucault, o modelo da quarentena praticado refinadamente com procedimentos de controle resulta na medicina urbana e na higiene pública, introduzindo uma nova tecnologia disciplinar, a arte de governar que analisa os lugares e seus acúmulos de restos, focos de enfermidades e epidemias; que estuda o espaço urbano e sua distribuição de fontes, esgotos e controla a circulação de alimentos, água e até mesmo ar. Tais técnicas serão retomadas por Foucault no curso *Sécurité, Territoire, Population*, não para falar sobre tecnologias disciplinares, mas para introduzir a noção de governamentalidade (FOUCAULT, 2001c).

Na conferência, *L'incorporation de l'hôpital dans la technologie moderne*, Foucault profere a respeito da transformação do hospital geral, que excluía loucos, doentes, prostitutas, mandando-os para um espaço terapêutico e de cura, que se torna possível graças aos mecanismos disciplinares juntamente com a medicina. A doença tratada como fenômeno natural proveniente do próprio meio faz com que a medicina deixe de tratar a doença em si apenas e passe a olhar para tudo o que possa favorecer seu surgimento no ambiente, considerando importantes cuidados com a higiene, umidade, temperatura etc. De mãos dadas com o meio ambiente, temos a naturalidade dos fenômenos que não está presente apenas no pensamento médico, mas também nas teorias dos fisiocratas, segundo a qual a análise da economia está atrelada na concepção da naturalidade dos processos que a envolvem, como por

exemplo, na intervenção do clima em produções agrícolas. Assim, sob a mesma influência, quando se começa a pensar o ser humano como um resultado de suas variáveis, surge a concepção de população como fenômeno natural que, apesar de não ser inteiramente controlável, será suscetível a algumas técnicas que buscarão seu controle. Encarada da mesma forma como os fenômenos econômicos, a população será introduzida a uma reflexão que, em vez de considerá-la para análise de riquezas, vê-la-á como uma análise de economia política, possibilitando a emergência de uma racionalidade governamental no fim do século XVIII. (FOUCAULT, 2001b).

A economia política pôde se constituir a partir do momento em que, entre os diversos elementos da riqueza, apareceu um novo objeto, a população. Apreendendo a rede de relações contínuas e múltiplas entre a população, o território, a riqueza etc., se constituirá uma ciência, que se chamará economia política e, ao mesmo tempo, um tipo de intervenção característica do governo: a intervenção no campo da economia e da população. Em suma, a passagem de uma arte de governo para uma ciência política, de um regime dominado pela estrutura da soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo, ocorre no século XVIII em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia política (FOUCAULT, 2008b, p.109).

Por fim, Foucault menciona a relação da medicina com outros saberes para que se estabeleça a medicina social, dando especial destaque à estatística capaz de oferecer registros sobre a qualidade de saúde da população, atuando além de suas fronteiras comuns até então e abrindo caminho para o que chamaremos de governamentalidade.

A governamentalidade pode ser definida como um conjunto de técnicas e procedimentos cujo objetivo é administrar a conduta dos indivíduos, governar a vida dos sujeitos e suas relações com as coisas, operando-se através de uma vigilância multifacetada em redes de informação pelas quais os saberes são elaborados, aplicados aos fenômenos sociais cujo alvo principal é a população, verdadeiro instrumento de governo na racionalidade política. Consiste em uma forma de autogoverno, autorregulação, percorrendo-se por um processo no qual o indivíduo examina a si mesmo e aos princípios que governam a sua vida para viver em sociedade.

Nas palavras de Foucault, Governamentalidade é

[...] o conjunto constituído pelas instituições, pelos procedimentos, análises e reflexões, pelos cálculos e pelas táticas que permitem exercer esse modelo bem específico, ainda que complexo, de poder, que tem por alvo principal a população, por modelo principal de saber a economia política, por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por governamentalidade, eu entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, conduziu incessantemente, durante muito, muito tempo, à preeminência desse modelo de poder que se pode chamar de governo sobre todos os outros: soberania, disciplina etc. [...] enfim, por governamentalidade, eu acredito que seria preciso entender o processo, ou melhor, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, como se viu pouco a pouco governamentalizado. (FOUCAULT, 2008b, p. 134)

O fim da época medieval traz um questionamento a respeito das técnicas de governar e de governar a si em meio a novas relações econômicas e políticas. A nova governamentalidade substitui as preocupações tradicionais que se relacionam com as virtudes morais, justiça, respeito a Deus, por uma arte de governar considerada racional. A descoberta da população, pela medicina social, na espera de ser controlada, assegura o sucesso da biopolítica que, apesar de se contrapor à anatomopolítica, acaba por integrá-la, convivendo as técnicas disciplinares com a governamentalidade. A biopolítica incorpora a vida como um poder e como um lugar para a produção da subjetividade.

Percebemos a ênfase com relação à subjetividade e ao assujeitamento quando a produção foucaultiana já se instala no domínio da ética, reformulando-se a noção de governamentalidade, demonstrando a união das técnicas de dominação às técnicas de si, como bem, descreve Lemke (2000, p. 2), quando conceitua governamentalidade

[...] como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas. Portanto, a governamentalidade enquanto conceito identifica a relação entre o governo do Estado (política) e o governo do eu (moralidade), a construção do sujeito (genealogia do sujeito) com a formação do Estado (genealogia do Estado).

Os novos significados de governamentalidade servem como uma lente teórico-metodológica que direcionam para um amplo caminho de pesquisas na área da Educação, levando a compreensão, por exemplo do porquê de os Estados Modernos elegerem as escolas como um lugar privilegiado para investigações de seus objetivos,

seu funcionamento, colocando-a numa interseção “entre o jogo do pastor e o jogo da cidade” (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 9).

Assim, podemos dizer que as escolas não examinam apenas conhecimentos, mas também os comportamentos, as aptidões e a governamentalidade, instrumento de condução desses comportamentos que pode se referir à deliberações, leis, estratégias, táticas, dispositivos de cálculos com intuito de sempre governar, produzindo meios que direcionam a população à escolhas reguladas, funcionando não como instância privilegiada de poder, mas como uma complexa máquina da administração da sociedade.

4 ENTRE INCENTIVOS E PROIBIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E DO CELULAR

O presente capítulo tem o objetivo de descrever documentos oficiais nacionais e internacionais e leis que regem sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e do celular em sala de aula. O celular tem sido um objeto de contradição constante no cotidiano escolar, pois, se por um lado vários documentos oficiais nacionais e internacionais incentivam o uso de novas tecnologias no ambiente escolar, por outro temos a publicação de leis que, ignorando ser o celular um computador de bolso, passam a “demonizar” o seu uso. Adelina Moura (2009), em pesquisa vinculada à Universidade do Minho, em Portugal, traz um questionamento de ordem mundial com relação ao uso de dispositivos móveis no cotidiano escolar:

Nesta primeira década do século XXI, um dos dilemas que mais se coloca nas salas de aulas é saber se os alunos deveriam ou não usar o telemóvel na sala. Esta polémica coloca-se, desde que as crianças têm vindo a ter acesso ao telemóvel, com idades cada vez mais jovens. No nosso país (Portugal), seguindo a tendência de outros países, o uso dos telemóveis ou outros aparelhos electrónicos, está vedado na maioria das salas de aula. As causas que estão na origem desta proibição prendem-se, no dizer dos professores, com a falta de atenção e dispersão dos alunos provocadas pelos aparelhos. Muitos dos regulamentos de proibição assentam no facto de se considerar o telemóvel como elemento de distração. No entanto, há quem pergunte se não serão também potenciais fontes de distração as tecnologias não-digitais, como o papel e o lápis. (MOURA, 2009, p.51)

Na iminência de atender a um contexto social que considera a revolução tecnológica um importante fator de mudanças, a produção dos discursos educacionais coloca a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação como preocupação central para o desenvolvimento e o planejamento educacional, expressando distintas concepções quanto ao uso de dispositivos tecnológicos. Farias e Dias (2013) destacam três discursos que são produzidos para a introdução das TICs nas escolas: o primeiro diz respeito a seu uso como recurso didático-pedagógico para a melhoria na qualidade da educação; o segundo diz respeito à possibilidade que as TIC trazem para que, através do acesso às novas tecnologias, possamos concretizar a promoção da democratização do ensino; e, finalmente, aponta para a possibilidade de atrair a atenção do aluno para a escola por aproximar-se mais de sua realidade.

4.1 Documentos Oficiais de incentivo ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e do celular

Para entendermos a questão, primeiramente da pretensão do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos discursos legais e políticos brasileiros, temos que fazer algumas incursões em documentos nacionais e internacionais que direcionam a um perfil discente e docente desejável para a sociedade da informação, traçando um breve mapa de diretrizes almejadas. A importância de traçar esse mapeamento está ligada ao fato de nossas leis, programas públicos de formação docente e ações políticas que direcionam o fazer educacional, estarem em consonância com as discussões de âmbito mundial, principalmente as que se destinam aos países que apresentam taxas de baixo rendimento no ensino.

A começar pelo cenário nacional, temos que voltar para uma época em que, embora as tecnologias de informação estivessem em fase embrionária, já eram motivo de preocupação para diversas áreas de atuação na sociedade. Em 1979, o Decreto n.º 84.067, assinado pelo Presidente João Figueiredo, cria a Secretaria Especial de Informática que teve como objetivo assessorar na formulação de uma Política Nacional de Informática (PNI); promover a sua execução, orientando, planejando, supervisionando, fiscalizando o desenvolvimento científico-tecnológico no País. No que se refere à educação, o art.5º, incisos XII e XIII do referido Decreto, destaca a preocupação com relação à promoção e ao incentivo à pesquisa científico-tecnológica e ao intercâmbio de experiências através de reuniões nacionais e internacionais. Tal preocupação foi minimizada diante da maior intenção almejada que era a de traçar uma política global para o setor de informática, a qual, igualmente, não obtivera grandes êxitos, uma vez que não houve uma articulação com políticas setoriais implantadas pelo Grupo de Trabalho Interministerial de Componentes e Materiais de Comunicação, pela Superintendência da Zona Franca de Manaus e pela Secretaria de Tecnologia Industrial. José de Albuquerque Moreira (1995), ao estudar o papel da Secretaria Especial de Informática (SEI) na política de incentivo ao desenvolvimento da informática no Brasil, destaca, ainda, o velho erro político brasileiro de ignorar as competências dos atores escolhidos para a ocupação de cargos e funções nesse processo, chamando-os de “jejunos”, escolha que acaba por provocar um rompimento com a CAPRE, Comissão de Coordenação das Atividades de Processamento

Eletrônico, criada em 1972, deixando-se perder muito da experiência já acumulada sobre a temática.

Em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ), a Secretaria Especial de Informática (SEI) realiza o I Seminário Nacional de Informática na Educação, em Brasília, tendo como preocupações centrais o estudo das implicações sociais, econômicas e políticas do uso do computador nos processos educativos; a distinção da função do professor e da informática no processo de ensino-aprendizagem, chegando à conclusão de que a informática deveria apenas ampliar as funções docente e não substituí-la; e a terceira preocupação que se refere à necessidade de se estabelecer quais eram as vantagens, limitações e viabilidade do uso do computador no processo de ensino-aprendizagem no contexto brasileiro, partindo das observações colhidas a respeito de projetos realizados em outros países, tais como a Argentina e a França.

No intuito de fomentar as pesquisas na área educacional, uma das recomendações postas com mais veemência nos anais publicados em 1982, configurou-se, na realidade, como um requerimento para que a SEI, o MEC e o CNPq enviassem esforços para que fossem instalados, em algumas universidades, computadores para a realização de pesquisa de seu uso com alunos do 2.º grau, dando um pontapé inicial da inserção do Brasil no contexto de países que já usavam o computador na área da Educação.

A ideia de priorizar o 2.º grau para implantação do computador como suporte educacional e pesquisa sobre informática nasceu no II Seminário Nacional de Informática na Educação, realizado em Salvador, que teve a participação de pesquisadores em educação, sociologia, informática e psicologia, esboçando-se também, uma preocupação com relação à formação de professores participantes do experimento para aquisição de alguns aspectos teóricos sobre informática. A participação desses pesquisadores trouxe importantes apontamentos, tais como: o alerta para os riscos de se estruturar um projeto sem que houvesse uma ampla discussão com os envolvidos no processo e a sugestão para que se priorizasse o desenvolvimento da inteligência e das habilidades dos alunos nas diversas áreas de estudo. Os sociólogos defenderam a possibilidade de abranger outros graus de ensino, envolvendo professores, familiares, corpo técnico e administrativo; os psicólogos defenderam a que se priorizasse o desenvolvimento cognitivo do aluno, considerando ser a experiência adequada ao 2º grau por se encontrarem na etapa de

construção das operações formais; e, por fim, o grupo, que pesquisava a informática em si, sugeriu o uso de equipamentos e tecnologias nacionais e o desenvolvimento de um trabalho que facilitasse o acesso dos diversos especialistas sem que deles fosse exigido um conhecimento maior de computação.

Podemos perceber que iniciamos com preocupações que darão o tom de discursos posteriores, colocando as Tecnologias de Informação e Comunicação como fator importante para melhoria da qualidade de ensino, ou como um instrumento indispensável para o processo de ensino-aprendizagem e trazendo, também, a preocupação do professor com a possível interferência da informática, mudando ou até mesmo tomando seu papel em sala de aula. Com exceção dos sociólogos que pretendem, nesse momento, incluir os vários agentes envolvidos, sem restrição de grau cognitivo do aluno, a maior parte dos pesquisadores tende a conduzir as pesquisas a suas áreas de conhecimento sem se preocupar com o papel da escola e do professor, o qual tinha, principalmente no modelo escolar vigente, o protagonismo para uma possível mudança e inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação. O desprezo com relação à participação do professor, a falta de atenção com os cuidados com sua formação e os conhecimentos que deveria adquirir para lidar com as novas tecnologias e a falta de uma reflexão sobre seu papel nas mudanças contribuíram para retardar quaisquer mudanças na realidade escolar, criando uma barreira de resistência.

Para levar os computadores às escolas públicas brasileiras, em 1983, criou-se a Comissão Especial de Informática na Educação que em cooperação com a Companhia Siderúrgica Nacional, Ministério da Educação e Cultura, CNPQ, Finep (Financiadora de Estudos e Projetos) e Embratel, (Empresa Brasileira de Telecomunicações) dá início ao Projeto EDUCOM (Educação com Computadores), criando os centros pilotos na UFPE (Univ. Federal de Pernambuco), UFRJ (Univ. Federal do Rio de Janeiro), UFMG (Univ. Federal de Minas Gerais), UFRGS (Univ. Federal do Rio Grande do Sul) e na Unicamp (Univ. Estadual de Campinas), iniciando-se estudos em várias cidades do Brasil.

A Comissão Especial de Informática na Educação (CEIE) atua até hoje juntamente com a Sociedade Brasileira de Computação e seus associados que pesquisam Informática na Educação, realizando reuniões plenárias para a eleição dos membros responsáveis por período de um ano. Dentre suas funções, destacam-se o apoio a políticas de pesquisa na educação, promovendo eventos científicos, concurso

de dissertações e teses, *workshops* e mantendo a Revista Brasileira de Informática na Escola.

Devido a iniciativa que teve o Projeto EDUCOM, a Portaria n.º 522/97 do Ministério da Educação e Desporto, foi instituído o Programa Nacional de Informática e Educação (PROINFO) que, com suporte da Secretaria de Educação a Distância, busca promover o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação na rede pública de ensino, desta vez, para ensino fundamental e médio. Com o funcionamento em parceria com as secretarias estaduais e municipais, nas quais também se instalaram unidades de Coordenação Estadual e os Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE, foram publicadas as Diretrizes para a execução do programa no texto “Subsídios para a Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação” – PROINFO (1997), que traça uma análise da situação educacional da época, com base no Desenvolvimento da Educação: Relatório Nacional do Brasil (1996). A análise relata as vergonhosas taxas de analfabetismo, repetência e evasão escolar, baixos níveis de eficiência e de qualidade de ensino, demonstrando ainda que o grande protagonista dessas mazelas seria a população mais pobre, reproduzindo-se um cenário histórico de desigualdade para o exercício da cidadania. Diante de tal análise, o PROINFO vem como uma proposta para enfrentar o novo contexto que se impunha com a evolução tecnológica voltada ao desenvolvimento social.

Maria Candida Moraes (1997), autora desse documento oficial, considera que o desenvolvimento social se vincula à aprendizagem tecnológica, deixando clara sua preocupação com a temática da inclusão digital, ao afirmar que o acesso aos códigos da modernidade deveria ser assegurado pelo programa. O incentivo para que se acumule conhecimento, o desenvolvimento da aprendizagem associados ao crescimento sustentável e o incentivo ao desenvolvimento de infraestruturas adequadas ao uso de sistemas informáticos também são pautas de suas discussões que, ao serem estudadas por representantes do MEC, CONSED e governos estaduais, redigem as diretrizes do programa no mesmo ano, trazendo como objetivos para a implantação do programa o seguinte: a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a criação de uma nova ecologia cognitiva com a incorporação das novas tecnologias, o compromisso em educar levando em consideração o desenvolvimento científico e tecnológico e a consciência de uma cidadania global (BRASIL, 1997, p. 3). A visão da referida autora, em que pese o reflexo de uma

preocupação que, no momento era mundial no que diz respeito a educar o indivíduo para agir numa sociedade tecnológica, reflete a visão tecnicista-determinista que ecoa em boa parte das produções acadêmicas que versam sobre o tema e, com isso, vem também a preocupação em preparar sujeitos docentes capazes para impulsionar e superar a defasagem tecnológica na Educação (MORAES, 2016).

Uma das primeiras preocupações com relação ao preparo docente para o uso das tecnologias na Educação pode ser observada no contexto da Resolução do Conselho Nacional da Educação CNE/CP nº 1/2002, que traz Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Segundo elas, destacam-se como fatores importantes para a formação os saberes e as competências que os professores devem adquirir para fazer uso de recursos da tecnologia da informação e comunicação, fator que pode aumentar as possibilidades e as oportunidades de aprendizagem discente (BRASIL, 2002). O art. 2º da resolução, ao observar a organização curricular a ser seguida pelas instituições formadoras, prescreve, no inciso VI, o preparo para “o uso de tecnologias de informação e comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores”, inerentes à formação.

A reestruturação do PROINFO, dez anos após sua criação, também vem revestida da preocupação com a formação docente e ações políticas como o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO Integrado) previsto no Decreto n.º 6.300/2007. Seguindo a pauta dos documentos oficiais que incentivam o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, promovem-se, nas redes públicas da educação básica, cursos de formação docente, trazendo a possibilidade da inserção dos aparatos tecnológicos no cotidiano escolar, concomitantemente com as ações de distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e a distribuição de recursos multimídia (TV e DVD Escola) pelo do Ministério da Educação.

A reestruturação traz novos objetivos destacados no art. 1º, parágrafo único:

- I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;
- II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;

III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;
IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;
V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e
VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais.
(BRASIL, 2007)

Este Programa possibilita levar computadores às escolas, bem como recursos digitais e conteúdos educacionais, porém cabe aos Estados, Municípios e Distrito Federal garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e “capacitar” os educadores para o uso das máquinas e tecnologias. Ou seja, a partir da reformulação, o programa se compõe de três ações, a saber: implantação de ambientes, capacitação de professores e outros sujeitos envolvidos no processo educativo e oferta de curso de conhecimentos digitais e multimídia (BRASIL, 2007).

Em 2010, a lei n.º 12.249 cria o PROUCA, Um Computador por Aluno, que aparentemente vem ao encontro de um novo e controverso desafio: a inserção das tecnologias móveis no cotidiano escolar. O programa cuja implantação se deu em 2012, distribuiu *tablets* para alunos do Ensino Médio, contando com a participação de coordenadores multiplicadores responsáveis em capacitar os docentes nas unidades escolares. Os objetivos do programa são descritos no artigo 7.º da lei da seguinte forma:

O PROUCA tem o objetivo de promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador (software) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento. (BRASIL, 2010)

Curiosamente, a mesma lei que cria o PROUCA também serviu para alterar as leis de assuntos diversos, instituir o Regime Especial de Incentivos para o Desenvolvimento de Infraestrutura da Indústria Petrolífera nas regiões norte, nordeste e centro-oeste – REPENEC, prorrogar alguns benefícios fiscais e, no capítulo II, ao tratar especificamente do programa, dispensa vários artigos para regulamentar o processo de aquisição e licitação dos aparelhos necessários ao projeto. Menciona a expressão “equipamentos de informática”, de modo que a utilização de dispositivos

móveis mais parece uma conveniência, uma vez que os valores a serem pagos seriam mais baixos. Ainda não se pensa na facilidade de portabilidade e possibilidades pedagógicas que eles trariam, sem mencionar o fato de que, possuindo as mesmas configurações de um celular, poderiam cair na malha das proibições legais espalhadas pelo País.

O projeto, numa primeira fase em 2007, chamado de pré-piloto, visto que a ainda não havia sido editada lei regulamentadora, atendeu apenas cinco escolas com o envio de *laptops* educacionais. Já na segunda fase, em 2010, intitulada de fase piloto, conseguiu atender 300 escolas e, após a regulamentação, os Estados e os Municípios adquiriram os *laptops* educacionais, de baixo custo, aderindo a uma ata de registro de preços, que limitou a empresa credenciada, Positivo, a 600 mil equipamentos do modelo Mobo S7. Com o encerramento dessa ata no dia 05 de dezembro de 2011, não houve quaisquer iniciativas para a continuação do projeto (ROSA, 2017).

Podemos notar que expressões que usam a palavra desenvolvimento e a preocupação com a inclusão digital se fazem constantemente presentes nos programas brasileiros para a implantação das Tecnologias de Informação e Comunicação e para a formação de professores. A preocupação com o desenvolvimento, que nos anos 1960 se resumia em oferecer uma autonomia às indústrias, incentivando os processos de industrialização no Brasil, que levou, inclusive, as Forças Armadas a coordenar um projeto para a construção de um computador, será marcada pela tentativa de expansão do mercado do setor tecnológico nos anos 1970, incentivando a fabricação própria, o que, conseqüentemente, fez com que a tecnologia se aproximasse da educação e da pesquisa para concretização desse novo caminho a ser seguido (LOUREIRO, 2013).

A necessidade de entender a noção de desenvolvimento é apontada por Arturo Escobar (2007), quando analisa como funcionam os discursos que se apropriam dessa palavra. Segundo o autor, não basta que observemos apenas os sistemas em si; é necessário observar as relações entre os sistemas que são as relações estabelecidas entre instituições, formas de conhecimento, processos econômicos, fatores tecnológicos, pois é o sistema dessas relações que permitirá a criação sistemática de conceitos, objetos, determinando o que poderá ser dito e pensado. Esses objetos, conceitos e estratégias é que, por conseguinte, determinam o que pode ser dito e pensado. Todas essas relações mencionadas é que determinarão a prática

discursiva de quem poderá falar, sob que ponto de vista, com que autoridade, emergindo a dominação e a transformação da pobreza tão relatadas nos discursos educativos. Fundamental a partir da Segunda Guerra Mundial, a noção de desenvolvimento vem com a preocupação dos países ricos, em especial os Estados Unidos da América, em intervir e conduzir as ações dos países que se mostravam estar em situação preocupante, com índices de pobreza, baixa produtividade, desemprego, violência, taxas de analfabetismo etc. Desta forma, inicia-se um processo que traça uma linha divisória entre países desenvolvidos e “em desenvolvimento”, bem como uma prática de governamentalidade em relação daqueles sobre estes.

Assim, nos últimos anos do século XX, tornar efetivo o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação configura-se numa tarefa primordial diante da precariedade do desenvolvimento tecnológico, sem mencionar, ainda, que os esforços em preparar a população para o mundo que exigia essas novas ferramentas de trabalho tinham sido insuficientes, dando margem ao surgimento de vários discursos internacionais que fomentavam a criação de programas de capacitação. Como consequência, discussões sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação preenchem as pautas de agências políticas internacionais e do governo brasileiro, o que culminou em alguns dos projetos já analisados.

Distante de ser um mero detalhe, entender o papel que desempenha a UNESCO, de onde emergem de forma direta ou indireta os discursos internacionais de educação, torna-se indispensável. Com a missão de orientar ações políticas em vários países, a UNESCO, agência das Organizações das Nações Unidas (ONU), criada no ano de 1945 pelo Decreto de n.º 9.290/46, cuja função inicial era a de mediar conflitos entre as nações no contexto da divisão entre o capitalismo e o socialismo, atualmente interfere em vários setores sociais, propondo ações e programas para áreas da Educação, Economia, Multiculturalismo, Direitos Humanos e Meio Ambiente (PRETTO; PASSOS, 2017).

Apesar de já termos a presença de agências internacionais em nossa educação desde 1950, a partir de 1990 ela se torna mais flagrante, com mecanismos e ações que se concretizam por meio de acordos entre os signatários, financiamentos, cooperações técnicas, circulares com recomendações etc. Desta forma, a UNESCO não se apresenta com uma atuação simplesmente secundária, pois, enquanto as agências financeiras, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, se

incumbem em financiar países mediante a inserção de diretrizes, ela coopera tecnicamente para a concretização de projetos, exercendo forte influência na Educação e na formação de educadores, contando também com a participação ativa de pensadores em suas Conferências Internacionais.

Trilhando por esse caminho, a UNESCO imprime a sua influência, que teve origem no pós-guerra, criando uma imagem associada a um projeto de vida sem conflitos, que estabelece a paz sempre presente nas entrelinhas de seus discursos. Busca, assim, consolidar sua influência através de diretrizes, orientações e recomendações para as políticas educacionais dos países membros, consolidando, no pós-guerra, sua mundial e significativa influência, com base na associação de sua imagem a um projeto de sociedade sem guerras nem conflitos, mensagem que se encontra constantemente em seus discursos.

Angela Galizze Vieira Gomide e Maria Elisabeth Blanck Miguel (2012) afirmam que, em seu projeto, a UNESCO acaba por difundir um discurso de caráter humanista e idealista, valendo-se de expressões motivadoras como a promoção do bem, da paz, da prosperidade, com a valorização da individualidade, da moralidade humana, disseminando constantemente os valores capitalistas ocidentais e, por essa razão, promovendo uma forma hegemônica de pensar a educação e a formação docente e conquistando uma anuência que vem a legitimar seu discurso.

Dentre os vários documentos internacionais de influência mundial, alguns merecem destaque em nosso recorte. Tendo como preocupação central a melhoria na qualidade do ensino, o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, Relatório Delors, produz um discurso que analisa a educação tradicional como insuficiente para os novos desafios a serem enfrentados com as transformações da sociedade do século XXI, afirmando serem as Tecnologias de Informação e Comunicação a redenção para a educação escolar na sociedade da informação.

O Relatório, que leva o nome de seu organizador, Jacques Delors, resultado de convocações da Comissão Internacional da UNESCO, dos anos de 1993 a 1996, coloca a educação como solução mágica para resolver os problemas de desenvolvimento da humanidade, injustiça social, universalização do ensino e pobreza. Suas recomendações caminham de mãos dadas com as da Conferência Mundial da Educação para Todos, que preconizam um mundo próspero, seguro, onde

a sociedade protagoniza um progresso econômico por meio da cooperação entre as nações.

Ao mesmo tempo em que o documento reconheceu que o ideal de progresso num contexto planetário globalizado e interdependente trouxe um desapontamento para boa parte da população mundial, afirma não ser o desemprego e a exclusão social uma exclusividade apenas de países pobres que, segundo análises, vivem os reflexos da produção da desigualdade social. Nesse contexto, revestido de um discurso diagnóstico, atribui à Educação papel preponderante na resolução de problemas, propondo como desafios, nos quais inclui as tecnologias, a tarefa de fazer o discente:

[...] tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade, mundializar a cultura preservando as culturas locais e a potencialidades individuais, **adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico – especialmente as tecnologias de informação** - mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor de negociações e consensos; conciliar a competição com a cooperação e a solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal. Em consequência deste quadro, o documento assinala os três grandes desafios do século XXI: a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade (SHIROMA; MORAES; EVENGELISTA, 2011, p. 66, grifos nossos)

Sob a argumentação de que a qualidade de ensino depende dos meios pelos quais ela se realiza, recomenda-se, no relatório, a implantação de programas de atualização dos professores para uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no cotidiano escolar que, ao mesmo tempo que nos parece um ato de lançar sobre esse professor uma grande responsabilidade, afeiçoa-se com o ideário “aprender a aprender”, considerando que os saberes e as habilidades oriundos da formação inicial se tornam rapidamente obsoletos. A concretização das metas educacionais para o século XXI parece pesar sobre os ombros dos professores ao, constantemente, atribuir-lhes a responsabilidade de tornar a escola o lugar que vai proporcionar a efetivação da sociedade informacional e, ao mesmo tempo, adotar um novo ideário de ensino, o aprender a aprender, o qual minimiza a atuação docente no processo, fazendo com que o professor percorra por um caminho desconhecido.

Em 2008, ministros de Educação reunidos em El Salvador assinam as Metas Educativas 2021, documento firmando um compromisso que estabelece metas para a Educação de países ibero-americanos na tentativa de recuperar-se de uma

deficiência educacional do século XX. A concretização do acordo sairia em 2010 para que as ações se realizassem até 2021. Dentre as preocupações mencionadas no documento destacam-se: a universalização da educação básica, cuidando para não haver exclusões de minorias, tais como índios e afrodescendentes; a melhoria na qualidade de ensino e do rendimento escolar; o fortalecimento da educação técnica e o aumento do grau de escolarização de jovens e adultos. O documento frisa a importância de enfrentamento dos desafios do século XXI, proporcionando ao cidadão uma educação aberta às transformações tecnológicas, aderindo aos sistemas de informação para o acesso ao conhecimento, produto das novas formas de desenvolvimento científico. Ao retratar a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação no sistema educacional, fixou metas divididas em dois diferentes grupos, a saber: o grupo de metas preocupado com o desenvolvimento infra estrutural e as instalações dos equipamentos nas escolas e o grupo centrado nas questões pedagógicas, norteando o sentido que seu uso produzirá no contexto escolar, bem como a capacitação docente (OEI, 2010).

Como parte do Projeto “UNESCO Padrões de Competência em TIC para professores”, merece destaque e análise o documento “Padrões de Competência em TIC para Professores – Diretrizes de Implantação, versão 1.0”, publicado originalmente em Paris e posteriormente no Brasil pela Microsoft, destacando como objetivo principal fomentar debates e suscitar discussões sobre a capacitação docente para uso de novas tecnologias em sala de aula (UNESCO, 2008). Em sua redação, as Tecnologias de Informação e Comunicação também são definidas como importante recurso para melhorar os níveis de aprendizagem e a competência dos alunos para lidar com elas, mas não se vislumbra o seu uso como uma forma de aproximação das práticas culturais na contemporaneidade, não sendo raras as críticas de pesquisadores que consideram que as diretrizes não deveriam ser pautadas apenas em perspectivas de formação de professores que se resumem em treinamentos ou capacitações voltadas ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como recursos didático-pedagógicos que reproduzem as práticas já estabelecidas, sem possibilitar uma reflexão crítica do fazer docente e das políticas públicas que norteiam a profissão (BONILLA, 2005; CASTELLS, 2013; LEVY, 1999; PRETTO, 2001; SANTAELLA, 2003).

Não podemos deixar de notar que, acompanhada da preocupação com a formação docente, a alfabetização em tecnologia e o suposto aprofundamento do

conhecimento, vem a preocupação com o aperfeiçoamento da mão de obra que atenda às novas modalidades que o mercado exige, uma vez que o documento repete várias vezes a expressão “da força de trabalho”.

Aumentar o entendimento tecnológico da força de trabalho incorporando as habilidades tecnológicas ao currículo – ou a abordagem de alfabetização tecnológica. • Aumentar a habilidade da força de trabalho para utilizar o conhecimento de forma a agregar valor ao resultado econômico, aplicando-o para resolver problemas complexos do mundo real – ou a abordagem de aprofundamento de conhecimento. • Aumentar a capacidade da força de trabalho para inovar e produzir novos conhecimentos, e a capacidade dos cidadãos para se beneficiar desse novo conhecimento – ou a abordagem de criação de conhecimento. (UNESCO, 2008 *apud* PRETTO; PASSOS, 2017, p. 20)

Talvez, por essa razão, as Tecnologias de Informação e Comunicação sejam interpretadas como simples ferramentas e não como possibilidades de transformação, e são classificadas, segundo as diretrizes do documento, como básicas, complexas ou abrangentes, traçando, em doses homeopáticas, as etapas para a capacitação docente que, ao aprender a manipular as tecnologias, teriam a sua mão mais instrumentos para a eficiência da sua docência (PRETTO; PASSOS, 2017).

Capacitar o professor para o uso das tecnologias como simples ferramenta, assim como aplicá-la em sala de aula com a preocupação única de aumentar a força de trabalho do aluno que caminha para o mercado de trabalho em nada colabora para um uso capaz de transformar o modo de aquisição de conhecimento, inserindo professor e aluno no mundo do saber. Promove-se, desta forma, uma adaptação do aluno e do professor que, apesar de utilizarem as novas tecnologias, farão de forma limitada a sua operacionalização, da mesma maneira que professores usam lousa, giz, datashow e empregados já operam máquinas nas fábricas onde trabalham.

Mais recentemente, a UNESCO (2013) publicou as Diretrizes para as Políticas de Aprendizagem Móvel, incentivando o uso das tecnologias móveis por permitirem a aprendizagem de qualquer pessoa em qualquer tempo e lugar, uma vez que estão presentes em áreas onde, muitas vezes, nem a escola, nem os livros ou computadores chegaram. A crescente diminuição dos valores a serem pagos por esses dispositivos, que dão acesso ao mundo virtual a um número cada dia maior de pessoas, também é levado em consideração para fomentar o uso. O documento traz umas disposições para “auxiliar os formuladores de políticas a entender melhor o que é aprendizagem móvel e como seus benefícios, tão particulares, podem ser usados como alavanca

para fazer avançar o progresso em direção à Educação para Todos” (UNESCO, 2013, p. 7).

O documento segue explicando em linhas breves o que seria a aprendizagem móvel, a evolução desses dispositivos, bem como o crescente acesso que os países em desenvolvimento teriam no ano de 2017, relatando promessas de países como Turquia e Tailândia e seus planos ambiciosos para implantação do uso de *tablets* nas escolas (UNESCO, 2013, p. 7)

Dentre os benefícios usados como argumentos no documento, divididos em subtítulos, estão: expandir o alcance e a equidade da educação; facilitar a aprendizagem individualizada; fornecer retorno e avaliação imediatos; permitir a aprendizagem a qualquer hora, em qualquer lugar; assegurar o uso produtivo do tempo em sala de aula, criar novas comunidades de estudantes; apoiar a aprendizagem fora da sala de aula; potencializar a aprendizagem; criar uma ponte entre a aprendizagem formal e a não formal; minimizar a interrupção educacional em áreas de conflito e desastre, auxiliar estudantes com deficiências; melhorar a comunicação e a administração e melhorar a relação custo-eficiência.

A atenção ao tema que deu margem à realização desse documento iniciou-se com a realização dos eventos *First UNESCO Mobile Learning Week* em 2011 e *Second UNESCO Mobile Learning Week*, em 2013”, ocorridas em Paris. Desses encontros é que nasce a convicção, por parte a agência da ONU, de que existe a possibilidade do uso dos dispositivos móveis nos processos educativos, afirmando que já ocorre um monitoramento da modalidade, o *Mobile-learning*, principalmente em países da América Latina, para o processo formativo.

Os 17 estudos sobre *Mobile Learning* realizados na América Latina, relatados pela UNESCO, apontam para o crescente uso dos celulares na última década e trazem experiências com diferentes faixas etárias, com projetos voltados para público universitário, para crianças e adolescentes de ensino fundamental e médio, para alunos de programas de alfabetização de jovens, em sua maioria classificados como uma população vulnerável. Merece destaque uma experiência realizada no Paraguai, com uso de celulares para aplicação de uma prova com conteúdo de Língua, Literatura e Matemática, envolvendo 18.000 alunos e o treinamento de professores participantes. Apesar de a ideia ser anunciada como um ganho para a educação, nenhum objetivo ou resultado pedagógico é relatado, pois em descrição dos objetivos é flagrantemente percebido que a ação queria tão somente “reduzir o custo de

implementação e aumentar a velocidade e a eficiência na avaliação de alunos que estão aprendendo em todo o país” (UNESCO, 2012, p. 23, tradução nossa).

A experiência brasileira relatada no documento é a “Minha Vida Móvel”, patrocinada pela Vivo do Brasil. Esse projeto incentiva o uso de celulares para a produção de conteúdos audiovisuais na escola, por meio da capacitação de estudantes, professores, oferecendo oficinas para o desenvolvimento de várias atividades, como oficinas de vídeo, fotografia, áudio e produção de notícias com o uso do celular. Os temas são variados e, acessando o *site* www.mvmob.com.br, podem se ver os projetos realizados por todo o Brasil. Aparentemente, podemos afirmar que existe a possibilidade de haver, nesse projeto, uma verdadeira vontade de ressignificar o celular nas escolas, visto que para uma avaliação mais profunda dependeríamos de ter acesso aos resultados locais, separadamente, com benefícios aos alunos e à comunidade escolar.

As experiências ganham uma proporção, de certa forma, exagerada para enfatizar o amplo uso, ignorando a existência das proibições dos aparelhos, por conta de leis editadas em diversos países. Logo na introdução intitulada de Propósitos e alcances das Diretrizes, temos:

Atualmente, um volume crescente de evidências sugere que os aparelhos móveis, **presentes em todos os lugares** – especialmente telefones celulares e, mais recentemente, tablets – **são utilizados por alunos e educadores em todo o mundo** para acessar informações, racionalizar e simplificar a administração, além de facilitar a aprendizagem de maneiras novas e inovadoras. (UNESCO, 2013, p. 7, grifo nosso)

4.2 Leis que proíbem o uso do celular

Conquanto tenhamos várias injunções políticas que promovem um discurso favorável ao uso das novas tecnologias, dos dispositivos móveis que, indubitavelmente devem ser analisados e discutidos no meio educacional, leis no Brasil e no mundo proíbem, controlam seu uso, sob uma gama variada de argumentações, o que nos leva a uma reflexão.

Vicente Romano (1999), antes mesmo de os aparelhos celulares terem a desenvoltura que têm nos dias de hoje, relatou, em suas análises de pesquisa, o futuro das Tecnologias de Informação e Comunicação, dando como exemplos a possibilidade de envio de fotos de viagens, mensagens curtas que poderiam auxiliar as transações da bolsa de valores, num contexto no qual a propaganda desses

produtos, além da descrição de celulares e suas complicadas siglas, prometeriam um mundo feliz. Atribuiu ao celular um papel de destaque, uma vez que as tecnologias mais avançadas sempre fizeram vanguarda na telefonia móvel. Porém, o que mais nos chama a atenção é o fato de analisar criticamente o papel que as novas tecnologias têm de reforçar o poder e não a tão mencionada promoção da democracia do conhecimento. Para Romano (1999), as sociedades vigiadas e controladas não seriam apenas aquelas que se submetem a um regime comunista, mas também as sociedades democráticas capitalistas que se tornam uma sociedade proclamada como sociedade da informação que, na realidade, em vez de ser uma sociedade de “cidadãos informados”, detentores dos dados e dos conhecimentos necessários para atuar de forma inteligente na sociedade, se transformam em cidadãos controlados, analisados e comercializados eletronicamente, numa sociedade comparada à *Aldeia Global*, de Marshal McLuhan⁴, às sociedades controladas descritas por Aldous Huxley na obra *Admirável Mundo Novo* e por George Orwell na obra *1984*⁵.

Essa crítica de Romano (1999), de certa forma visionária, faz com que questionemos se não estaríamos reproduzindo, por meio de leis que buscam legitimar a posição da maioria dos professores, uma necessidade de mantê-los no centro do processo de aprendizagem e de, para isso, exercer um “micropoder” que mais colabora com a constante vigilância e controle social do que com a possibilidade de realizar a construção do conhecimento com os discentes.

No Brasil, existem várias leis para a concretização da proibição do uso de dispositivos móveis no cotidiano escolar, aprovadas sob várias argumentações que, com exceção da penetração desses aparelhos em experiências pedagógicas relatadas em dissertações e teses, tornam inviáveis os relatos de projetos pedagógicos com essas tecnologias no dia a dia.

Em âmbito nacional, merece destaque a observação de projetos de leis que trazem essas argumentações, muitas vezes legitimando o pensamento da maior

4 O termo **Aldeia global** foi cunhado pelo sociólogo canadense Herbert **Marshall McLuhan** para explicar a ideia de que o avanço tecnológico encurta distâncias, recriando no planeta a situação social que ocorre em uma aldeia. MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg**: a formação do homem tipográfico. (trad. Anísio Teixeira e Leônidas Gontijo de Carvalho). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

5 O romance “Admirável Mundo Novo” relata uma sociedade completamente organizada em um sistema científico de castas no qual as pessoas não têm vontade livre e são condicionadas conforme os desígnios sociais”. HUXLEY, Aldous. **Admirável Mundo Novo**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

parte dos professores, pais e sociedade. O Projeto de Lei n.º 2.246-A de 2007⁶, para alcançar o objetivo da proibição justifica o veto do uso do aparelho celular pelo propósito que se tem de preservar a essência do ambiente escolar no qual alunos devem manter suas atenções voltadas à aprendizagem e ao professor. Seu autor, Darci Pompeu Mattos, cuja carreira e formação nada têm a ver com a educação, pois foi bancário e tem formação em Direito, afirma que, segundo os professores, o celular é um intruso que pode competir com a escola, comprometendo o desenvolvimento, a concentração dos alunos com a troca de “torpedos” entre os colegas da sala, com jogos oferecidos pelos aparelhos. Alerta também para a possibilidade da “cola”, uma vez que os alunos podem, além de trocar mensagens, armazenar o conteúdo das disciplinas para acesso nas provas.

Outro ponto tocado é o fato de o celular ser um objeto que pode dar *status* e o exibicionismo dos alunos pode atrapalhar igualmente a atenção na sala de aula. A questão de segurança em manter o contato dos pais com os filhos é resolvida na proposta com a possibilidade de se manter contato pelo telefone fixo da escola.

Para dar mais autoridade a suas argumentações, o projeto relata, brevemente, o consenso a que chegaram os professores do Instituto de Psicologia da USP e os exemplos das medidas adotadas em outros países.

Segundo opinião de professores do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) “crianças não devem usar o celular, pois não há necessidade. As escolas devem proibir o uso na sala de aula e se esforçar para que a regra seja cumprida”. Adverte Yves de La Taille, professor do Departamento de Psicologia Escolar da USP “o celular prejudica o aprendizado e a socialização face a face. O recreio é um momento importante, é uma pena que seja despedaçado por relações não presenciais”. (matéria do site www.estadao.com.br). Medidas semelhante já vêm sendo adotadas em outros países como a Alemanha. O Estado alemão da Baviera anunciou nesta terça-feira a proibição do uso de telefones celulares nas escolas. A medida tem como objetivo evitar que jovens estudantes utilizem os aparelhos para ver imagens pornográficas e de extrema violência (BRASIL, 2007, p. 3).

Apensado a esse projeto inicial, o Deputado Nilson Mourão propõe para aprovação o Projeto de Lei n.º 2.547 que veda o uso de aparelhos eletrônicos portáteis e é mais abrangente do que a proposta inicial que mencionava o uso de telefones celulares, estendendo a possibilidade de controle a ser exercida pela

6 O referido projeto na íntegra, juntamente com os projetos posteriores apensados a ele, encontram-se no site: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=372564&ord=1>

escola. Podemos perceber na redação do primeiro artigo da proposta que a vedação é para uso dos dispositivos sem fim educacional, o que poderia dar margem a uma interpretação que possibilita o uso direcionado pedagogicamente. Porém, o segundo artigo, taxativamente, elenca o celular, caracterizando-o como um dispositivo eletrônico sem fim educativo.

Art. 1º Esta Lei veda o uso de aparelhos eletrônicos portáteis sem fins educacionais em salas de aula ou quaisquer outros locais em que estejam sendo desenvolvidas atividades educacionais nos níveis de ensino fundamental, médio e superior nas escolas públicas no País. Art. 2º Fica vedado o uso de aparelhos portáteis sem fins educacionais, tais como celulares, jogos eletrônicos e tocadores de MP3, nas salas de aula ou em quaisquer outros locais em que estejam sendo desenvolvidas atividades educacionais nos níveis de ensino fundamental, médio e superior nas escolas públicas no País. (BRASIL, 2007, p. 4)

E mais, traz em seu terceiro artigo uma sanção pecuniária cuja aplicação seria de difícil entendimento por estarmos lidando com menores e num ambiente escolar onde se pressupõe que o exercício de educar anteceda sanções aplicáveis a crimes ou contravenções:

Art. 3º O descumprimento à Lei ensejará a aplicação de advertência ao infrator, e multa de 10% do valor do salário-mínimo, em caso de reincidência, devendo a fiscalização ser realizada pelas unidades regionais de ensino, na forma da regulamentação, que deverá ser publicada no prazo de 90 (noventa) dias. (BRASIL, 2007, p. 4)

Para justificar a proposta, o relatório de apresentação do projeto cita as iniciativas legais já tomadas nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo e traça o perfil da telefonia no Brasil, descrevendo seu crescimento em 114 milhões de unidades, resultando no percentual de 60 aparelhos para 100 pessoas, com um novo efeito de mobilidade, tempo e espaço que nos deixa comunicável 24 horas por dia. Desta forma, reconhece o fenômeno e sua importância, ao mencionar a possibilidade de os filhos serem monitorados pelos pais, mas reforça pontos negativos trazidos pelos “estridentes” aparelhos: a ameaça à concentração e o desvio da atenção que serão concorrentes da “ádua tarefa do professor” ao ensinar. Nesse sentido, segue esclarecendo que os *Ipods*, tocadores de MP3 e demais equipamentos estão englobados na proibição e que a restrição, ao ser dirigida apenas às escolas públicas, se deve ao fato de serem a maioria por todo o País, restando às escolas privadas,

sujeitas ao livre mercado, a responsabilidade de regular o tema em seus estabelecimentos para garantir a qualidade de ensino.

Respondendo, ainda, às críticas da época, que reprovavam os projetos e as leis que já estavam aprovadas ou em fase de discussão por considerá-los autoritários e antidemocráticos, frisa que a comunicação móvel não seria um direito fundamental do cidadão, cabendo ao Poder Público determinar comportamentos e limites no cotidiano escolar em nome da excelência no ensino em nosso país.

Com a discussão em plena ebulição, no ano seguinte foi apensado mais um Projeto de lei da Deputada Eliane de Lima, n.º 3.486/2008. Nele, igualmente ao projeto anterior, a deputada relata o crescimento das tecnologias, afirmando que vieram para fazer parte permanentemente da vida das pessoas, uma vez que a essa nova geração tecnológica sofisticada uniria a transmissão de voz, dados e imagens na rede de comunicação, promovendo uma inclusão digital. Com discurso mais democrático, a nova proposta reconhece tanto a queixa dos professores como o fato de, em algumas ocasiões, poder haver a utilização indevida desses aparelhos, atrapalhando as aulas com as conversas, trocas de torpedos, jogos, o perigo do acesso à pornografia, mas traz na redação a possibilidade do uso autorizado pelo professor para fins pedagógicos. Assim, vejamos:

Art. 1º Fica proibido o uso de aparelhos eletrônicos portáteis, nas salas de aula dos estabelecimentos de educação básica e superior. Parágrafo único. Serão admitidos, em salas de aula de estabelecimentos de educação básica e superior, aparelhos eletrônicos portáteis, desde que inseridos no desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas e devidamente autorizados pelos docentes ou corpo gestor. (BRASIL, 2007, p. 7)

Nova tentativa de regulamentação federal pode ser identificada no Projeto de lei n.º 2.806, de 2011, do Deputado Márcio Macêdo, também apensado ao Projeto inicial do Deputado Pompeo de Mattos, que propõe a proibição dos aparelhos eletrônicos nas salas de aula de educação básica e superior, mas rejeitado com a seguinte redação da Deputada Fátima Bezerra, membro da Comissão de Educação, que prescreve que:

[...] as regras de civilidade e de boa convivência sejam discutidas e acordadas a partir do regimento interno de cada instituição, com a participação do conselho escolar, dos pais, dos alunos e dos educadores. Todos têm a ganhar com esse processo educativo, se considerarmos que é dever da escola formar cidadãos cientes dos seus direitos, mas também atentos aos seus deveres e ao respeito aos direitos do outro.

Parece-nos que, pela primeira vez, temos na Câmara dos Deputados um discurso condizente com uma liberdade democrática que quer fazer da escola um lugar aberto às novas tecnologias e não um lugar isolado do mundo que tenha que se submeter a leis autoritárias, violando a gestão democrática escolar, sua autonomia, de onde pode emergir decisões com todos os indivíduos que dela participam.

É importante notar que os movimentos no sentido de proibir chegam à esfera federal depois de inúmeras leis locais (municipais e estaduais) serem aprovadas e publicadas pelo país. Essas leis, que têm menos âmbito de jurisdição, provocaram discussão e oportunidades para que os deputados levassem ao nível federal uma discussão de vanguarda.

A primeira lei de que temos notícia foi editada pela Prefeitura Municipal de Recife. A lei municipal n.º 16.118, de 1995, embora não deixe explícita a vedação de utilização do celular nas escolas, menciona a expressão “estabelecimentos públicos de natureza cultural” e, dentre eles, enumera em destaque o teatro e o cinema e, ao mesmo tempo excetua o uso de aparelhos equipados com chamada silenciosa. Em seguida temos a lei n.º 14.486/2002, do estado de Minas Gerais que deixa clara a proibição dos celulares para conversar ou usar seus dispositivos sonoros nas escolas, teatros, cinemas e igrejas.

No ano de 2007, começa uma protusão no sentido de formular leis para a proibição em vários lugares do País, daí a discussão ser levada ao Congresso Nacional por meio dos projetos analisados. É nesse mesmo ano que começa a história de proibições legais no estado de São Paulo, com a publicação da lei n.º 12.730, regulamentada pelo decreto n.º 52.625/2008, assinada pelo Governador José Serra. Os artigos dessa lei proibiram a utilização do aparelho celular não só nas salas de aula, mas também no estabelecimento de ensino durante o horário de aula, e a regulamentação prevê que as medidas a serem tomadas quanto à desobediência deveriam constar do regimento das escolas. Ao dar essas determinações, deixa expressamente registrado que caberá à escola o papel, digamos difícil, de conscientizar os alunos do prejuízo que podem ter em seu aprendizado e socialização. Começamos aqui um processo de “demonização” do celular e a tarefa impossível que é atribuída aos professores, por meio dessa injunção legal, de convencer uma geração digital a gostar de papel, caneta e do falar cara a cara.

A pressão para a demonização do aparelho celular é tanta que o Deputado Rodrigo Moraes, o mesmo que em 2014 elaborou um projeto propondo a distribuição do novo testamento nas escolas de São Paulo para combater a “nova ordem satânica”, protocolou em 2013 uma nova proposta legal de proibição, na qual deixa claro seu inconformismo com a falta de punição. Para tanto, elabora o artigo 2.º da seguinte forma:

Artigo 2º - O usuário portador de telefone móvel que descumprir o disposto no artigo anterior deverá ser imediatamente orientado pelo Supervisor da Escola, seguranças ou responsáveis pelo estabelecimento a cessar a utilização do celular e, persistindo tal conduta, deverá ter o aparelho apreendido até o término das aulas, sendo o mesmo, retirado junto à Diretoria da Escola, quando o aluno obter (sic) autorização para a saída do estabelecimento. (SÃO PAULO, 2013)

Em sua justificativa no Projeto de lei n.º 602/2013, o referido Deputado desqualifica a lei em vigor pela falta de eficácia na punição dos alunos. Para ele, a escola, os professores ainda encontram problemas para coibir e controlar o uso de celulares pelos alunos, os quais devem ficar guardados e desligados no tempo em que estiverem em aula. Com redação intrincada, o Deputado relata a disseminação dos celulares em cinemas, teatros, templos religiosos, hospitais; reconhece o esforço das direções escolares para a “diminuição ou extinção de tal hábito” com a finalidade de garantir o “conforto e tranquilidade das pessoas que se encontram nesse ambiente”; e menciona o uso indiscriminado que tem causado dificuldade aos professores, pois “a atenção é dispersa e o bom aproveitamento em sala de aula totalmente prejudicado”. Em seu último trâmite de apreciação, foram publicados os Pareceres de n.º 1.366/2016, da Comissão de Constituição, Justiça e Redação, e de n.º 1.367/2016, da Comissão de Educação e Cultura, ambos contrários à referida emenda proposta pelo Deputado.

A posteriori tivemos uma mudança na legislação do estado de São Paulo, apresentada pelo Projeto de lei n.º 860, de 2016, por iniciativa do próprio Governo, na figura do Governador Geraldo Alckimin, atendendo a um pedido do Secretário de Educação José Renato Nalini, culminando na alteração da lei n.º 12.730/2007. Aprovada pela Assembleia Legislativa como lei n.º 16.567 /2017, alterou o artigo 1.º da lei n.º 12.730, de 11 de outubro de 2007 com a seguinte redação: “Ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário das aulas, ressalvado o uso para finalidades pedagógicas”. A lei

divide a questão da proibição com a escola, mantendo a posição de estabelecer o compromisso de arrematá-la, conforme artigo 2.º que não foi modificado, deixando que a possibilidade de uso educativo esteja nas mãos dos educadores que podem, a nosso ver, manter um cenário de proibição e controle ou passar a utilizá-lo em suas aulas de forma inovadora ou apenas como substituto da caneta e do papel.

Seguindo o mesmo exemplo de São Paulo, o estado do Amazonas aprovou a lei n.º 3.198 de 04/12/2007, dispondo sobre a proibição do uso de celular nos estabelecimentos de ensino público e particular, para não deixar dúvidas de que todos eles devem seguir a mesma lei, liberando a possibilidade apenas nas áreas comuns, diferentemente do que estabeleceu a lei paulista, que proibiu o uso na escola como um todo, durante o horário das aulas. A lei prevê uma regulamentação que deveria ser publicada em 90 dias, mas que não consta dos arquivos da Assembleia Legislativa do estado do Amazonas, tendo, assim, sido feita com o intuito puramente de expressar a proibição⁷.

O reflexo da lei do estado de São Paulo chega à Cidade de Sorocaba para regimentar as escolas municipais, posto que a lei estadual mencionou apenas as escolas públicas estaduais. Igualmente à lei estadual, a lei municipal n.º 8.317/07 proíbe o uso do celular pelo aluno durante o horário de aula e já prevê a sanção a ser imposta: em primeiro momento uma advertência e, em caso de reincidência, a suspensão do aluno por três dias.

Em 2008, tivemos um número maior de leis que proibiram, de diferentes formas, o uso de celulares em sala de aula, ou estabelecimentos escolares em geral. O município do Rio de Janeiro publica a lei n.º 4.734/08 de autoria da Senhora Vereadora Pastora Márcia Teixeira, proibindo a utilização de celulares, *games*, *ipod*, mp3 ou similares em sala de aula, estendendo essa proibição até mesmo se aula for aplicada em lugar diverso da sala de aula. Frisa no artigo 2.º a abrangência a todas as salas de instituições de ensino fundamental, médio ou superior. O curioso é que a lei, para dar eficácia à sua aplicação, prevê o dever de as instituições de ensino afixarem nos locais, placas, com o seguinte texto: “É PROIBIDO O USO DE APARELHO CELULAR E EQUIPAMENTO ELETRÔNICO DURANTE AS AULAS – lei n.º 4.734, de 4 de janeiro de 2008”. Impõe o dever de comunicar os pais, caso o aluno “infrator” seja

7 O site <https://sapl.al.am.leg.br/norma/7653> da Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas publica as leis e todas as normas a elas anexas donde se verifica a falta da regulamentação constante do artigo 3.º da referida lei.

menor de idade. Essa proibição se estenderia a todo estado do Rio de Janeiro com a publicação da lei n.º 5.222/08, modificada pela lei n.º 5.453/09.

Ainda em 2008, no Ceará, a lei n.º 14.146/08 é que prescreve a proibição em seu art. 1.º, ficando “os alunos proibidos de utilizar telefone celular, walkman, discman, MP3 player, MP4 player, iPod, bip, pager e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do estado do Ceará, durante o horário das aulas”; e, no estado do Rio Grande do Sul, a proibição vem prescrita na lei n.º 12.884/08, com apenas dois artigos, cujo teor proíbe a utilização de aparelhos de telefonia celular dentro das salas de aula, nos estabelecimentos de ensino do Estado, devendo ser mantidos desligados enquanto os alunos permanecerem em aula.

O Distrito Federal também aprova lei no ano de 2008, resultante de Projeto de Lei, elaborado pela Deputada Eurides Brito, proibindo o uso de aparelhos celulares, bem como de aparelhos eletrônicos capazes de armazenar e reproduzir arquivos de áudio do tipo MP3, CDs e jogos, pelos alunos das escolas públicas e privadas de Educação Básica do Distrito Federal. A lei n.º 4.131/08 ainda traz a possibilidade de liberação do uso nos intervalos de aulas, a obrigação da Secretaria de Educação em promover a divulgação da lei e dita o que o professor deverá fazer caso o aluno desobedeça: “Caberá ao professor encaminhar à direção da instituição de ensino o aluno que descumprir o disposto nesta lei”, como se a escola não tivesse uma cultura organizacional própria.

Apesar de mais recentemente termos a edição de documentos oficiais de cunho internacional incentivando práticas com o uso de dispositivos móveis em sala de aula, como por exemplo as Diretrizes para as Políticas de Aprendizagem Móvel, publicadas pela UNESCO, em 2013, em 2014, ainda notamos o crescimento de leis para proibir ou regulamentar o uso, tomando a escola como um lugar incapaz de pensar e gerir sobre a questão. Nesse contexto, temos o estado do Mato Grosso do Sul que torna defeso o uso do celular para fins não pedagógicos, com a lei n.º 10.232/14, e também o estado do Paraná, com a lei n.º 18.118/14 que proíbe a utilização do celular e qualquer aparelho eletrônico sem que seja para fins pedagógicos e, se o for, apenas sob supervisão e orientação de um profissional do ensino.

Com argumentações que parecem se repetir de um estado a outro, as leis proíbem com o intuito de garantir a qualidade do ensino, a atenção do aluno, a legitimação da vontade dos professores, enfim, a manutenção da ordem disciplinadora capaz de esquadrihar a escola.

É interessante notar que a lei paulista se preocupou apenas com as escolas públicas, levando a um tratamento desigual com relação àqueles que deveriam ser observados como iguais cidadãos: os alunos. Certamente, a invasão desses aparelhos sofisticados pode ser considerada muito mais ampla nas escolas particulares. Isso nos leva a questionar o teor da lei, pois, embora sejamos conscientes da coexistência de instituições públicas e privadas, princípio que se encontra no artigo 206 da Constituição Federal, sabemos também das condições estabelecidas para essas instituições autorizadas a oferecer o ensino particular prescritas no artigo 209 do mesmo documento, quais sejam: cumprir as normas gerais da educação nacional, ter autorização e se submeter à avaliação de qualidade pelo poder público. Uma vez que a maior parte das leis, nas justificativas de seus projetos, toca na importância de sua aprovação para melhorar e assegurar a qualidade de ensino, a prescrição nela contida também deveria servir às escolas privadas. Diante da restrição que atinge apenas as escolas públicas, parece-nos que o estado sinaliza o fracasso do ensino público estadual, colocando como protagonista o celular clandestino nas salas de aula.

Outro ponto a ser observado é que no estado de São Paulo e no estado do Ceará as leis proíbem somente os alunos, o que, numa leitura de hermenêutica literal, daria a possibilidade do professor atender seus celulares, enviar mensagens, no mesmo ambiente do aluno, enquanto ele cumpriria seu dever de obedecer, sem questionar.

Caminhando, igualmente, contra o incentivo dos novos documentos internacionais para a educação, está a França que sancionou a lei n.º 2018-698, de 3 de outubro de 2018, proibindo o uso de celular. De acordo com a *Folha de S. Paulo*, publicada no Universo *On Line* (UOL), a medida que foi uma promessa de campanha do Presidente Emmanuel Macron foi chamada de medida de desintoxicação com objetivo de conter a distração em sala de aula. A medida proíbe, em sala de aula, qualquer tipo de aparelho que possa manter conexão com a internet, mas abre exceção para o uso pedagógico avaliado pelas instituições e para os alunos com deficiência⁸.

⁸ A referida notícia se encontra na íntegra *no site*: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/07/franca-proibe-celulares-nas-escolas-publicas.shtml>

O artigo primeiro da lei modifica o L551-5 do Código de Educação⁹ do país, proferindo a proibição:

O uso de um telefone celular ou outro equipamento terminal de comunicação eletrônica por um aluno é proibido em jardins de infância, escolas primárias e faculdades e durante qualquer atividade relacionada ao ensino que ocorra fora seu recinto, com exceção das circunstâncias, em particular usos educacionais, e locais em que o estatuto o autoriza expressamente. "Nas escolas secundárias, as regras de procedimento podem proibir o uso, por um aluno, dos dispositivos mencionados no primeiro parágrafo em todo ou em parte do recinto da instituição, bem como durante atividades que ocorram fora dele. (FRANÇA, 2018, tradução nossa)¹⁰

A proibição não é novidade para os franceses que já tinham, inclusive, uma lei publicada em 2011 que não se mostrou eficaz. Porém, convém observar o caráter pouco racional da prescrição legal quando o artigo menciona que no ensino secundário a proibição pode se dar, inclusive "*déroutant à l'extérieur de celle-ci*", ou seja, durante as atividades realizadas fora do recinto escolar (tradução nossa).

Socialmente, o celular é considerado a tecnologia de acesso mais rápido e amplo usado pela população. Várias barreiras são trazidas na literatura que pesquisam o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no cotidiano escolar, tais como a falta da formação adequada de professores, os problemas com a infraestrutura, a diferença conflitante das gerações nativa e imigrante e, especialmente com relação aos celulares, notamos as proibições institucionalizadas em leis como forma de legitimação da questão como um consenso a ser tomado no planejamento escolar de todas as instituições de ensino (SANCTIS; NOGUEIRA, 2018).

Não se pode ignorar que o celular tem suscitado novas interações sociais, reduzindo barreiras espaciais, pois o fato de podermos estar conectados em qualquer lugar a qualquer tempo mudou as relações humanas, fato pelo qual constantemente este dispositivo tem sido estudado quer como tecnologia, quer como

9 O texto completo pode ser encontrado em: <https://www.education.gouv.fr/cid133479/interdiction-du-telephone-portable-dans-les-ecoles-et-les-colleges.html>

10 No original: *L'utilisation d'un téléphone mobile ou de tout autre équipement terminal de communications électroniques par un élève est interdite dans les écoles maternelles, les écoles élémentaires et les collèges et pendant toute activité liée à l'enseignement qui se déroule à l'extérieur de leur enceinte, à l'exception des circonstances, notamment les usages pédagogiques, et des lieux dans lesquels le règlement intérieur l'autorise expressément. « Dans les lycées, le règlement intérieur peut interdire l'utilisation par un élève des appareils mentionnés au premier alinéa dans tout ou partie de l'enceinte de l'établissement ainsi que pendant les activités se déroulant à l'extérieur de celle-ci.*

artefato social. Capazes de oferecer oportunidades de construção de relações entre alunos, o que não exclui, como qualquer outro tipo de relacionamento, a possibilidade de apresentar aspectos negativos, não podemos nos convencer de que a simples proibição pela proibição possa ser o melhor caminho a ser percorrido na Educação (MOURA, 2010, p. 40).

É interessante observar que as leis pretendem governar a escola produzindo o discurso do bom pastor. Seja pela qualidade do ensino, pela necessidade de controle, pela formação da cidadania ou pela formação de sujeitos proativos na sociedade capitalista pós-moderna em constante mudança, o que se pretende é conduzir suas ovelhas (alunos) para o bom caminho, tal qual a matriz religiosa que desenha o que hoje chamamos de governamentalidade e atinge uma coletividade para a manutenção da escola disciplinar. Visivelmente, vemos combinadas nas escolas as várias formas do poder discutidas por Foucault e, como ele mesmo afirmou, o advento de uma técnica não exclui outra; ao contrário, une-se o domínio político e o ético na subjetivação dos sujeitos da escola (FOUCAULT, 2008b).

Sem traçar uma relação de dicotomia entre proibir ou não proibir, devemos percorrer por uma análise sobre os usos pedagógicos, abusos cometidos no ambiente escolar e repensar as proibições que controlam as ações pedagógicas sob o ponto de vista da circulação do poder nas instituições escolares e da aprendizagem dos alunos.

5 RELATÓRIOS DE ESTÁGIO – PESQUISA

A dicotomia entre os benefícios ou não da tecnologia, aplicados à educação, leva-nos a questionar como os sujeitos, alunos e professores, têm se relacionado com a presença do celular, um verdadeiro computador de bolso, no cotidiano escolar. Trabalhos acadêmicos sobre aprendizagem móvel, trazendo possibilidades de uso pedagógico, geralmente estão divididos entre um pensamento determinista ou instrumentalista (ARAÚJO; PEIXOTO, 2012; COSTA, 2013; FEENBERG, 2003; MORAES, 2016; MOURA, 2009).

Este capítulo apresenta uma pesquisa realizada com alunas do Curso de Licenciatura em Letras, no período em que se submeteram a seus estágios de docência em escolas públicas.

5.1 Objetivos

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender o uso do celular no cotidiano escolar e as relações de poder que em torno dele se estabelecem.

Os objetivos específicos pretendem:

- identificar como a escola e ou o professor estabelece o uso do celular em sala de aula;
- entender como reagem os alunos com o uso ou as proibições prescritas no cenário escolar; e
- levantar a opinião das alunas em processo de formação para serem professoras, sobre usar ou não o celular no processo de ensino/aprendizagem.

5.2 Procedimentos - os caminhos e as escolhas

A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa, com enfoque interpretativo que, segundo Minayo (1994), é capaz de lidar com um universo de significados, crenças, aspirações, atitudes e valores que podem se perder se reduzidos à operacionalização de variáveis. As abordagens qualitativas, diferentemente das

abordagens quantitativas, proporcionam ao pesquisador a possibilidade de compreender os fenômenos em seus ambientes naturais sem a necessidade de se criar um ambiente considerado ideal para a coleta de dados, dando a possibilidade de interpretá-los de forma despreocupada com a mensuração e a generalização que são características da abordagem quantitativas.

O caminho para a coleta de informações sobre o celular no cotidiano escolar aconteceu em meio às supervisões de estágio, com discussões sobre o que se observava na escola, tais observações eram descritas em forma de relatório de estágio. Estes relatórios apresentados no momento da supervisão do estágio obrigatório serviram de documentos para análise sobre o celular no ambiente escolar.

Foram escolhidos e analisados dez relatórios que descreviam a observação sistemática realizada em estágios na Rede Pública de Ensino no campo social da região de Sorocaba e Votorantim. Entende-se como campo social um espaço capaz de enquadrar ou condicionar a ação dos atores sociais, construído pela relação de sentido estabelecida entre o problema investigado e os participantes envolvidos, pessoas reconhecidamente aptas a dar opiniões, emitir julgamentos, argumentar sobre o problema, exatamente por terem um envolvimento prático no contexto pesquisado (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005).

Após a escolha dos instrumentos para coleta dos dados (relatórios), o método de análise dos dados foi o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Seguindo a sistemática de análise do Discurso do Sujeito Coletivo, foram realizadas tabelas de registro das respostas (APÊNDICES – A, B, C, D, E, F, G, H), como forma de desenhar painéis que põem luz nas representações sociais, consideradas por Lefevre e Lefevre (2012, p. 23), como “reelaborações, metabolizações de conhecimentos e informações geradas em certo número de espaços sociais, onde modernamente são produzidos ou difundidos”. Os autores ainda afirmam ser o sujeito um atribuidor de sentidos que gera conhecimento ao interagir com outros sujeitos com os quais mantenha um sistema compartilhado de ideias. Por isso, a adesão a esse método vai ao encontro de se entender os sentidos atribuídos pelos participantes aos seus relatos de observação e participação no estágio curricular. A escolha do método de análise busca compreender a representação social desses sujeitos, entendida como “todo tipo de conhecimento gerado no dia a dia na vida das pessoas comuns, um intercâmbio social que permite que as sociedades sejam sistemas simbólicos, sistemas de atribuição de sentidos” (idem, p. 7-8).

Muito além de um simples período contínuo de escritas ou de falas, o discurso deve ser assumido como um aporte para as expressões ideológicas que estão impregnadas nas palavras, dotado de significado e sentidos socialmente construídos que necessitam da língua para sua materialização. Podemos dizer, então, que se encontra nas relações sociais e, sendo exterior à língua, por meio dela se concretiza (FERNANDES, 2007). Vemos, portanto, que, apesar de o discurso não ser uma linguagem em si, o pronunciamento das palavras está impregnado de aspectos sociais e ideológicos, desencadeando um processo comunicacional que compreende experiências históricas que o torna passível de transformações, móvel, numa construção coletiva que emite as palavras em constante movimento. Conectado com a produção de sentido que se vincula a lugares e situações e demais sujeitos envolvidos na interlocução, o discurso deixa de ser apenas preceitos de pensamento e linguagens estruturados, admitindo o papel de expressar um pensamento coletivo influenciado por condições temporais e do âmbito social. (FERNANDES, 2007; ORLANDI, 2007).

Rompendo com estudos tradicionais sobre linguagem, cujo objetivo é atingir a inalterabilidade das línguas de onde emergiu a análise de conteúdo, a análise do discurso defende um caráter interpretativista que se apoia no princípio do entendimento desenvolvido por Max Weber¹¹, assumindo uma dimensão atribuidora e voluntarista que conjuga a materialidade linguística e histórica. Desta forma, a análise do discurso surge como uma crítica à análise de conteúdo, por considerá-la como uma análise que se apoia em um recorte positivista, seguindo um rigor metodológico que explora o objeto de estudo de forma objetivista e quantitativo (CHAMARELLI, 2003).

Por iniciativa de Lefevre, Lefevre e Teixeira, na década de 1990, surgiu no Brasil a análise do Discurso do Sujeito Coletivo, inspirada no conceito de sujeito coletivo desenvolvido por Durkheim¹². Essa análise consiste em uma modalidade de análise de discursos obtidos de forma verbal ou qualquer outra manifestação discursiva cujo objetivo é o de reduzir a variabilidade presente em discursos que, ao

11 A Teoria da compreensão de weber, princípio do entendimento, afirma que explicar um fenômeno social consiste em remontar as ações individuais elementares que o compõem. A sociedade só é passível de ser compreendida a partir do conjunto de ações individuais reciprocamente referidas (WEBER, 1979)

12 Para Durkheim (2003), embora todos possuam sua "consciência individual", um modo próprio de se comportar e interpretar a vida, podemos notar que no interior de qualquer grupo ou sociedade, existem formas padronizadas de conduta e pensamento, fenômeno ao qual deu o nome de consciência coletiva.

respeitar a liberdade daquele que fala, pensa para depor, acaba por validar o conhecimento que o depoente representa em sua fala (SALES *et al.*, 2007).

Golden e Ficher (2009) afirmam que, se analisarmos o discurso individual, já conseguimos conceber que ele não mostra apenas a percepção individual de mundo, mas uma percepção que é compartilhada e coletiva, uma vez que nele o contexto macro se inclui.

Lefevre e Lefevre (2010) definem as representações sociais como esquemas sociocognitivos utilizados pelas pessoas para expressarem no cotidiano seus juízos ou opiniões. Podem ser consideradas uma forma social e compartilhada de conhecimento elaborado numa dada realidade social. Tais esquemas, aos quais temos acesso por meio de depoimentos individuais, devem ser reconstruídos em pesquisas sociais que comportem a dimensão tanto qualitativa quanto quantitativa, por meio de perguntas capazes de constituir respostas que acedam o melhor caminho às representações sociais.

A representação social é articulada por Moscovici (2003), considerando o fato de aceitarmos que sempre há uma quantidade de autonomia e uma quantidade de condicionamento nos ambientes sociais e naturais e, tanto em um como em outro ambiente, a representação social tem duas funções:

- a) Em primeiro lugar, elas **CONVENCIONALIZAM** os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas.
- b) Em segundo lugar, representações são **PRESCRITIVAS**, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado. (MOSCOVICI, 2003, p. 36, grifos nossos)

Assim, as representações sociais convenciam fatos, dados que são apreendidos por meio dos sentidos e, ao mesmo tempo, prescrevem a construção da socialização dos indivíduos detentores de bases informacionais que produzem um conhecimento estruturado capaz de guiar suas ações e interações. Por essa razão, o Discurso do Sujeito Coletivo tem como maior desafio buscar responder à autoexpressão do pensamento coletivo, fruto das representações sociais. E, para que isso se realize por meio da pesquisa empírica, há que se constituir o sujeito portador do discurso: o sujeito coletivo emitido na primeira pessoa do singular. Quando o social fala em primeira pessoa temos o regime natural de como funcionam as

representações sociais nas quais os indivíduos acreditam serem suas opiniões genuínas (LEFEVRE; LEFEVRE, 2009; MOSCOVICI, 2002).

Ao partir da reconstituição de um pensamento coletivo alicerçado na Teoria das Representações Sociais, a metodologia do DSC tem como objetivo fazer uma ponte entre o senso comum e o conhecimento científico, possibilitando um acesso ao saber do cotidiano rotineiro, investigando indivíduos que recebem tratamento de seres de caráter racional e cognitivo compartilhado.

Muito embora o DSC lide com quantidade e frequência de sentidos e significados, o fato de a expressão individual ser sempre compartilhada não faz da análise quantitativa o critério principal para a interpretação dos dados. O critério qualitativo é que vai nortear a atribuição de sentidos.

De modo objetivo, por meio do DSC são analisados os depoimentos, sejam eles reduzidos a termo ou verbais, extraindo de cada um as ideias centrais ou ancoragens a partir de expressões-chave a que se referem, constituindo-se um *corpus* principal que resulta na construção de vários discursos-síntese chamados de Discursos do Sujeito Coletivo. O trabalho do pesquisador se resume, inicialmente, em reunir os conteúdos semelhantes em discursos únicos, permitindo que se construam vários discursos em primeira pessoa do singular que, neste momento, falam em nome de uma coletividade e sobre um assunto delimitado (LEFEVRE; LEFEVRE, 2003).

Tendo em mente sempre a questão de que o pensamento individual se expressa conforme um processo de internalização anteriormente ocorrido e socialmente constituído, Lefevre e Lefevre (2005) sugerem quatro operações para produzir do discurso: Ideias Centrais (IC); Ancoragens (Ac); Expressões-Chave (E-Ch) e Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) propriamente ditos.

Ao explicar cada uma das figuras metodológicas, segundo os autores temos:

1. Ideias centrais (IC): Podemos considerar as IC como fórmulas artificiais que servem para descrever os sentidos presentes nos depoimentos dados em cada resposta, bem como no conjunto de respostas dadas por diferentes indivíduos que podem apresentar sentidos semelhantes ou complementares. Nesta figura metodológica, buscamos a descrição do

sentido de um discurso que pode surgir com mais de mais de uma ideia central.

2. Ancoragem (Ac): Na ancoragem encontramos expressões que descrevem uma dada teoria ou ideologia que o autor do discurso professa de forma natural como se fosse uma afirmação qualquer. As ancoragens, diferentemente das ideias centrais, nem sempre estarão presentes no discurso, sendo algumas vezes de difícil identificação.
3. Expressões-chave (ECh): As expressões-chave nos remetem às ideias centrais e ancoragens revelando a essência dos depoimentos, formadas pelas transcrições literais dos depoimentos.
4. Discurso do Sujeito Coletivo (DSC): pode ser explicado como a agregação discursiva que une diferentes pedaços dos discursos individuais que têm como característica a intercompatibilidade. Desta forma, constrói-se um só discurso, um discurso-síntese, redigido na primeira pessoa do singular, resultante de expressões-chave que têm ideias centrais ou ancoragens semelhantes ou complementares.

Ao descrever o efeito esperado, Lefevre; Lefevre e Marques (2009, p. 1194) afirmam:

Estes conteúdos de mesmo sentido, reunidos num único discurso, por estarem redigidos na primeira pessoa do singular, buscam produzir no leitor um efeito de “coletividade falando”; além disso, dão lugar a um acréscimo de densidade semântica nas representações sociais, fazendo com que uma ideia ou posicionamento dos depoentes apareça de modo encorpado, desenvolvido, enriquecido, desdobrado.

Os autores nos chamam a atenção para importantes detalhes, ao afirmarem que, na elaboração do Discurso do Sujeito Coletivo, as expressões-chave e as ideias centrais não devem ser consideradas separadamente, mas sim de forma interativa, o que será fundamental para a descrição do sentido produzido. A interação dialética entre ideias e expressões-chave é fundamental, por esse motivo, para que se construa o DSC, devemos proceder ao exame e à identificação das Ech e IC, na tentativa de agrupá-las em conjuntos semelhantes ou complementares de informações, mesmo que para isso seja preciso reiniciar a análise das IC para classificá-las (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003).

A figura do pesquisador permanece sendo uma figura indispensável para o reconhecimento dos conceitos a serem utilizados na análise de representação social, devendo destacar o sentido e não apenas o conteúdo dos discursos com a compreensão de que a linguagem não é neutra, mas dinâmica para se descrever o mundo, pois ela materializa os sentidos produzidos nos discursos em análise. (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Na tarefa de analisar o discurso, o pesquisador deve considerar o modo da produção no contexto interdiscursivo, levando em consideração a memória discursiva, aquilo que já foi dito, incorporado, esquecido e o contexto intradiscursivo que considera as condições e o momento do discurso, detalhes importantes que fazem parte do exercício interpretativo do pesquisador (ORLANDI, 2009).

Foucault (2005a) menciona a importância do contexto intertextual que relaciona os discursos entre si, mapeando as formações discursivas, suas regiões de configurações específicas, as contradições, as fronteiras mais ou menos fluidas se reconfigurando continuamente. Isso significa que, embora existam no mercado *softwares* como ferramentas importantes e facilitadoras, principalmente diante de uma amostragem de grande quantidade, o papel do pesquisador é que vai determinar a pesquisa, que no presente caso conta com uma amostragem pequena. Isso, somado às razões trazidas a respeito da usabilidade dos *softwares*, fez com que optássemos por fazer a construção linha a linha, mapeando analogicamente todas as nuances interpretativas que poderíamos considerar na pesquisa.

5.3 Resultados – documento e prática

Para apresentar os resultados dessa pesquisa, dividimos em dois momentos: um primeiro descritivo sobre as práticas de estágio, e um segundo com o Discurso do Sujeito Coletivo sobre o celular, em seção subsequente, na tentativa de tornar a leitura mais clara.

5.3.1 Descrevendo a Prática do Estágio obrigatório da docência

A prática de Estágio Supervisionado na Universidade é orientada por manual interno construído com base legal, respeitando as prescrições e as exigências

estabelecidas com relação às necessidades para a obtenção do título de Licenciado para a docência de Língua Portuguesa e Inglesa nos estabelecimentos de Ensino Fundamental (ciclo II), Ensino Médio e Técnico.

A lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, no seu Art. 1.º, define o estágio como o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido na escola, ambiente no qual o licenciando atuará profissionalmente, visando à preparação para o trabalho produtivo do estudante. Desta forma, deve fazer parte da formação, desenhando o caminho pelo qual o educando deve percorrer, dando-lhe a oportunidade de ter os primeiros contatos com a realidade com a qual trabalhará, ainda na condição de aluno.

A Resolução CNE/CP n.º 1 e 2 define que o estágio deve integrar o projeto pedagógico do curso como um componente curricular obrigatório supervisionado por um professor da Universidade ao qual compete lecionar a disciplina de Prática de Ensino, momento reservado para discutir toda a trajetória da práxis vivenciada pelo aluno. As escolas envolvidas devem ser previamente autorizadas pela Universidade, aderindo a um regime de colaboração que se estabelece entre essas instituições como prevê o artigo 13, § 3.º da Resolução CNE/CP n.º 01/2002.

Os alunos matriculados na disciplina de Prática de Ensino a partir do 5.º semestre do curso podem dar início ao estágio. Na prática, os alunos de 5.º e 6.º semestres, realizam os estágios de Língua Portuguesa, e os alunos de 7.º e 8.º semestres realizam os estágios de Língua Inglesa, objeto da presente pesquisa.

Ao iniciar o estágio, o licenciando deve cumprir a carga horária de 300 horas de Língua Inglesa dentro do semestre letivo que está cursando, sendo avaliado na disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa, vinculada à realização do estágio.

Em seu percurso, conta com as modalidades de observação, na qual vai expor o cenário encontrado na organização escolar, devendo descrever o campo de estágio, bem como a atividade pedagógica em sala de aula, observando vários aspectos, tais como: o conteúdo, a metodologia, o planejamento, o uso de novas tecnologias, as relações professor-aluno, aluno-aluno; a participação, possível quando sua ação como estagiário se torna ativa em determinadas atividades, como por exemplo: quando auxilia na organização de eventos da escola, na correção de trabalhos, no acompanhamento de alunos com dificuldades específicas etc; e a regência que se caracteriza nas aulas planejadas e ministradas pelo aluno com a devida autorização da escola campo de estágio, cujo planejamento é feito nas aulas de prática de ensino,

levando em consideração as determinações das Atividades Práticas Supervisionadas que sugerem uma aula preparada com o uso do celular.

Nota-se na leitura das diretrizes legais, que regulamentam a realização do estágio, uma preocupação em colocar os alunos no âmbito da atuação profissional, vivenciando a maior gama possível de situações similares às quais encontrará em sua vida profissional, tentando distanciá-los da visão que já possui no desempenho do papel de aluno.

Todo o processo é levado à discussão nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa, resultando na redação do Relatório da Trajetória da Práxis, Pesquisa e Análise de Campo de Estágio.

A disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa tem como eixo básico a prática docente e o processo ensino/aprendizagem de língua inglesa em sala de aula. Nela, são trabalhadas questões como: o espaço escolar, o papel do professor e do aluno, a língua inglesa no mundo globalizado, a tecnologia e a sala de aula, questões trazidas pelos alunos acerca das especificidades da sala de aula de língua inglesa vivenciadas no período de cumprimento do estágio supervisionado.

Para registro e avaliação das atividades da supervisão de estágio, os alunos cumprem a exigência de entregar os relatórios que apresentam suas observações, realizadas em 300 horas de estágio, que indicam a organização da escola; dos sujeitos da escola (alunos, professores, funcionários), enfim, informações que resultam de questionamentos feitos a respeito do campo de estágio; dos momentos vivenciados no acompanhamento dos professores e alunos em aula. Após conhecer a realidade escolar onde cumpriram o estágio, os alunos podem partir para um projeto de regência para ministrar uma aula com o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação que, segundo as sugestões das Atividades Práticas Supervisionadas obrigatórias no Curso de Licenciatura em Letras e vinculadas à disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa, deveriam ser com uso de dispositivos móveis.

Dividido em quatro seções, o relatório de estágio supervisionado traz quatro questionamentos:

- 1- Para que usa o celular no seu cotidiano? Usaria em suas atividades como docente?;
- 2- descreva a organização do espaço escolar utilizado pelo aluno (sala de aula, laboratório, biblioteca etc.);

- 3- descreva as observações sobre a prática docente, os recursos utilizados e a relação dos professores com as Tecnologias de Informação e Comunicação e o celular em sala de aula;
- 4- descreva a relação dos alunos com o celular no ambiente escolar.

Os questionamentos feitos de forma aberta têm a intenção de fazer com que o aluno tenha subsídios para refletir sobre a realidade escolar e, também, para elaborar seu projeto de regência de Língua Inglesa com o uso dos dispositivos móveis e, caso seja autorizado pela escola onde faz seu estágio, poderá colocá-lo em prática.

Os documentos de estágio registram a expressão de uma coletividade que fala, comparte suas vivências, observações, opiniões a respeito dos questionamentos levantados em aula e no campo de estágio.

6 O CELULAR NA SALA DE AULA

O *corpus* da pesquisa se constitui por meio dos depoimentos coletados em relatório que, partindo da seleção de expressões-chave que nos remete às ideias centrais que servem para descrever os sentidos presentes nos depoimentos, semelhantes ou complementares, possibilita a formulação do Discurso do Sujeito Coletivo.

Os quadros apensados que servem para o agrupamento das ideias centrais e formação do Discurso do Sujeito Coletivo trazem os depoimentos dados pelas estagiárias representadas individualmente, de onde são retiradas as Expressões-chave (Ech) e suas Ideias Centrais (IC) correspondentes ao questionamento que deram norte à elaboração escrita do relatório de estágio. As questões serão apresentadas nos quadros-síntese de Ideias Centrais que deram margem à formulação dos Discursos do Sujeito Coletivo, posteriormente relacionados com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa. Observamos ainda que o sujeito portador de cada resposta será representado pelo símbolo S, seguido de um número para identificação, preservando-se o anonimato de pessoas e os lugares envolvidos.

Cada quadro apresentado nos apêndices (A, C, E, G) traz o agrupamento das respostas dadas pelas estagiárias ao questionamento feito nas seções 01, 02, 03, e 04, respectivamente, do relatório de estágio (Anexo A) redigidos por elas. Os apêndices (B, D, F, H) sintetizam as ideias centrais extraídas das expressões-chave utilizadas pelas estagiárias ao responderem os questionamentos.

Como resultado das ideias centrais que aparecem no discurso, agrupamos nas seguintes categorias:

- a) O uso do celular: entre o pessoal e o pedagógico;
- b) o cenário escolar e a organização esquadrihada;
- c) a prática dos docentes – o uso e as proibições do celular;
- d) os alunos: usos, abusos e ou resistência.

6.1 O uso do celular: entre o pessoal e o pedagógico.

A primeira sessão do relatório de pesquisa do estágio a ser analisada traz o seguinte questionamento: para que o estagiário usa o celular e se o usaria na sua atividade docente. Nesse primeiro momento, a discussão para a realização dessa

sessão do relatório foi feita em sala de aula. Ao responder o questionamento, apareceram expressões-chave que trazem as ideias centrais (Apêndices A e B) que deram margem à construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC 01, 02 e 03).

DSC 01: Ideia Central A – O uso pessoal

Não imagino minha vida sem celular ou computador.

Uso com frequência (...) diariamente leio artigos, livros, uso aplicativos educacionais, pesquiso diversos assuntos em sala de aula, desenvolvo trabalhos da faculdade, estudo os conteúdos enviados pelos professores, converso por *whatsaap*, envio mensagens e me divirto nas redes sociais, estudo inglês pelo “Duolinguo”, edito textos, uso o *one note*, jogo, uso o celular como despertador e para alerta de lembretes, fotografo a lousa, discretamente.

Procuro ficar por dentro do que está acontecendo no mundo.

(Todos os Sujeitos)

DSC 02: Ideia Central B - O uso na universidade

Levo para a faculdade e dou um jeito de usar.

Apesar de proibido na faculdade, alguns professores permitem o uso para acompanhar a aula vendo o material em pdf.

(Sujeitos -1, 2, 3, 4, 7, 8)

DSC 03: Ideia Central C - O uso no processo de ensino-aprendizagem

Não usaria o celular como recurso em sala de aula. A utilização requer um contexto específico. A escola não tem estrutura com acesso à internet e todos alunos com acesso ao celular.

Na escola pública torna-se inviável.

Os alunos não estão preparados para usar sem entrar em sites ou *facebook* e o professor não consegue dar aula.

Eles se dispersam, causando indisciplina, tirando o foco, passam a não prestar atenção nas aulas.

Poderiam fugir do conteúdo proposto em sala de aula, o que seria negativo para atingir os objetivos propostos no planejamento.

Reconheço as várias possibilidades que o celular pode ter no aprendizado de Língua inglesa, proporia uma discussão a respeito do uso, apesar da escola proibir o uso de celular.

Limitaria o uso para apenas quando houvesse uma atividade com internet, mas se eles tiverem permissão de uso podem abusar.

O professor tem que manter a ordem.

Apesar de não adiantar, a proibição é para que o aluno mantenha o foco na aula.

Com adolescentes, a gente como professor deve proibir.

Não vejo problemas em usar o celular com os alunos, desde que esse uso tenha um objetivo, um propósito.

O que não pode é usar, por usar.

Tudo no controle do professor.

Usar o celular com nosso aluno, seria uma forma de fazer com que ele se integrasse ao mundo.

Na teoria isso seria fácil, mas na prática difícil porque os alunos iam se distrair, deixar o professor falando sozinho.

A atenção dos alunos ficaria no celular e não no professor, a aula estaria comprometida.

Não considero o celular uma forma segura para dar aulas, pois temo que os alunos podem entrar em sites proibidos, desrespeitar o professor.
Em uma sala de 40 alunos, seria difícil o professor controlar como os alunos fariam uso do celular.
É muito fácil propor mudança, de cima para baixo, mas colocar em prática, no dia-a-dia é muito difícil.
A escola proíbe o uso, então o professor pode levar a culpa.
O tempo da aula pode ser mais aproveitado com o professor.
(Todos os Sujeitos)

Lefevre e Lefevre (2012, p. 58), ao discutirem uma forma de elaboração técnica e criativa de instrumentos para a realização de uma pesquisa social, cujo objetivo é a obtenção de respostas o mais autênticas possível, traz a opção de se elaborarem “pequenas histórias ou casos” que contenham os principais aspectos do tema, seguidos por pergunta que implica na provocação das respostas pelos atores sociais envolvidos.

Esse momento da prática docente em análise, do qual extraímos os DSC relatados, deu-se em uma aula de Prática de Ensino cujo objetivo era orientar os alunos a descreverem seus perfis nos relatórios da práxis de estágio curricular. Nele, tivemos dois momentos: um momento de breves apresentações pessoais com o relato do uso que as estagiárias fazem do aparelho celular; e um segundo momento com uma provocação trazida numa situação-problema fictícia que relata a história de uma professora que, mesmo diante de proibições expressas quanto ao uso do celular na escola em que leciona, se propõe ao uso dele como recurso didático no cotidiano escolar, o que funcionou como provocação para a discussão da adoção ou não desse instrumento em sala de aula. Em suma, o questionamento a ser respondido foi: para que usa o celular e se o usaria na escola como instrumento de apoio a suas aulas.

Analisando DSC 01, DSC 02 e DSC 03:

A representação social relatada no **DSC 01** relata uma geração de alunas estudantes de Licenciatura em Letras com faixa etária entre 20 a 28 anos de idade que, frequentemente, faz uso do celular como computador de bolso para o exercício das tarefas cotidianas. Ao expressar “*não imagino minha vida sem celular, computador*”, percebemos uma geração nascida nas últimas décadas, que cresceu com a internet, celulares, redes sociais, vídeos etc, incorporando essas tecnologias

de forma natural, assim como a geração anterior incorporou o rádio, a televisão, os carros.

Ao questionar quem são os sujeitos presentes no processo educacional no contexto das Tecnologias de Informação e Comunicação, Serres (2015) faz uma reflexão a respeito dos jovens que, como as estagiárias representadas no Discurso do Sujeito Coletivo, com seus polegares, dominam as tecnologias na palma de suas mãos, nomeando-os de Polegarzinha. Segundo o autor, a Polegarzinha não habita mais a mesma Terra como seus antepassados, mas habitam o mundo, graças à globalização, pois têm acesso a todos os lugares, circulando por um espaço tecnológico de aproximações imediatas e distributivas. As novas tecnologias avocam o espaço virtual, o que nos obriga a sair daquele formato espacial inspirado pelo livro. Como consequência, o autor traz a suspensão do espaço geográfico, a ruptura do tempo linear e a formação humana como espiral que não volta mais ao ponto de partida. Para essa geração, o saber está distribuído por todo lugar, diluindo os espaços que eram frequentados para concentração e aprendizagem.

Serres (2015) usa a história de São Daniel, que teve a cabeça decapitada pelo exército romano e mesmo assim continuou vivo, numa analogia para afirmar que a Polegarzinha considera ter sua própria cabeça nas mãos, na sua frente. Essa alusão, segundo o pensador, mostra que a nova geração usa o celular como uma caixa cognitiva objetivada. Assim como a Polegarzinha descrita por Serres (2015), as estagiárias trocaram o livro pelo celular o qual levam no bolso, manejam com seus polegares, colocando-os à sua frente como caixas cognitivas motrizes para o ato de pensar o mundo por essa geração concebida.

Para Tapscott (2010), algumas características marcam o jovem da geração digital diferenciando-o de seus pais e professores *Boomers*, representantes da Geração conhecida como X. São elas: a valorização da liberdade de escolha, a preferência por coisas personalizadas, a iniciativa de colaboração espontânea, a rapidez, a diversão que não está dissociada da escola e do trabalho. Para o autor, pela primeira vez uma geração é herdeira de mais informações do que a geração anterior e hoje podemos dizer que é muito comum os pais pedirem auxílio aos filhos na solução de problemas com uso de tecnologias, subvertendo o que acontecia há décadas: os pais e professores serem os únicos paladinos do conhecimento.

Essa geração é denominada por Prenski (2001) de “Nativos Digitais”. Esse termo é usado para expressar uma geração de falantes nativos da linguagem digital

que cresceram com maior acesso e frequente uso das tecnologias digitais (PRENSKY, 2001; 2012). Em oposição, Prensky (2001) menciona a geração “Imigrante Digital” que são aqueles que não nasceram com o mesmo acesso à tecnologia, porém, em determinado momento da vida, viram-se confrontados por ela e obrigados a utilizá-la em seu dia a dia.

Vale lembrar que, muito mais do que a tecnologia apenas mudar a forma com que se comunica, a geração nativa digital é influenciada por ela ao se comunicar, ao relacionar-se com as pessoas. Isto implica não somente no fato de essa geração ter familiaridade com as tecnologias digitais, mas também nos desdobramentos dessa familiaridade que, segundo estudos das neurociências, muda a forma de pensar. Enquanto os imigrantes são lineares, formulando um pensamento, uma história com a ordem de começo, meio e fim, os nativos, por sua vez, absorvem todas as etapas da história em qualquer ordem, mostrando-se aptos a unir trechos de uma mesma história em diversas plataformas e ordens. O uso dos múltiplos dispositivos e plataformas acaba por reescrever o cérebro de toda uma geração e isso, certamente, acrescenta impactos na relação de ensino-aprendizagem (PALFREY; GASSER, 2011; PRENSKY, 2001; TAGININ, 2008).

Essa nova geração de nativos digitais tem identidade virtual, uma vez que passa a maior parte do tempo conectados às redes sociais, jogos online e demais inovações tecnológicas. É no espaço virtual, o que Levy (1999) chamou de espaço do saber, que essa geração se socializa, expressa-se e compartilha suas ideias não distinguindo, muitas vezes, o *online* do *offline*.

Em decorrência das diferenças estabelecidas entre nativos digitais, geração nascida após os anos 1980 e imigrantes digitais, pesquisas educacionais mencionam esse fato como uma das barreiras que criam uma resistência ao uso das novas tecnologias na escola. Atribui-se ao professor o ato de resistência decorrente de uma barreira epistemológica própria que impede uma ruptura com o conhecimento já acomodado. Assim, o professor, por ser menos proficiente do que o aluno ao lidar com as novas tecnologias e por ter uma organização linear de pensamento, mantém suas aulas à margem de tudo o que as Tecnologias de Informação e Comunicação podem oferecer no processo de ensino aprendizagem (BACHELARD, 2001; PRENSKY, 2001; SCHUHMACHER; SCHUHMACHER, 2017).

O sujeito coletivo envolvido na presente pesquisa, com faixa etária entre 20 a 28 anos de idade, de acordo com a literatura que discorre sobre a diferença entre as

gerações, pode ser considerado pertencente à geração nativa digital que foge aos padrões da geração imigrante digital, a qual oferece a resistência ao uso. No entanto, apesar de relatar um uso cotidiano do celular como incorporado ao seu cotidiano, tal qual descrito como próprio da geração nativo digital, ao ser provocado com relação à adoção de seu uso no processo pedagógico, em suas aulas, responde que não usaria, diametralmente às teses de que a resistência se dá devido ao conflito das gerações.

O DSC 03, mais do que mostrar um relato sobre resistências já tratadas na bibliografia como barreiras ao uso, tais como as condições de infraestrutura, condições de acesso ao aparelho, revela um discurso preocupado com a manutenção de um *status quo*, no qual o professor controla os alunos, os conteúdos a serem ministrados, colocando-se como a única mídia de informações em sala de aula, um professor monomídia. Mesmo timidamente reconhecendo-se as potencialidades que o celular tem num processo de ensino-aprendizagem, a ameaça de abalar a disciplina e o esquadramento escolar é muito mais defendida. A relação que se pretende defender no discurso é pautada pela proibição, limitação e controle. A limitação e a proibição são relatadas também no dia a dia desse sujeito coletivo como estudante quando expressam a relação de uso na Universidade, uso sempre restrito à leitura de conteúdos em documentos em *pdf* fornecidos e controlados por seus professores.

Ao expressar que leva o celular para a sala de aula e dá um “jeito de usar”, o aluno se põe na figura de um oprimido na busca de superar uma proibição opressora. Porém, ao ser colocado como futuro professor, questionado se usaria ou não o celular em sala de aula como recurso pedagógico, toma às vezes do opressor, orientando-se pela opressão. Esse estagiário, fruto de uma educação disciplinadora que busca docilizá-lo, em seu papel de aluno clama pelo diálogo, por uma educação libertadora, mas, ao assumir a posição de professor, realiza seu sonho de ser opressor (FREIRE, 2005).

O relato nos demonstra que as práticas de proibição vivenciadas pelo sujeito coletivo numa educação opressora, flagrantemente, influenciaram em seus processos de subjetivação, fazendo com que, apesar de pertencerem à geração nativa digital, optem pela proibição mantenedora de uma relação de poder que também pretende disciplinar e docilizar seus futuros alunos. O DSC 02 e 03 nos levam a pensar que a prática discursiva ou não nas escolas e universidades tem objetivado o aluno, uma vez que o modo de falar, agir, enunciar, nomear das escolas constitui o ser e seu modo de produzir verdades. Existe, nas instituições escolares, como em quaisquer

outras, o controle do discurso. Ao analisar a Ordem do Discurso, Foucault (1996) trata dos perigos da linguagem, do perigo do que pode vir a ser dito, do perigo daquilo que talvez não saibamos ou não consigamos tratar. Deste modo, é possível imaginar que os discursos nos próprios ambientes escolares, dirigidos aos alunos, foram capazes de construir um discurso de poder, tornando-os sujeitos cegos para outras possibilidades, no que diz respeito ao que pode ser considerado uso ou abuso do celular em sala de aula.

Da mesma forma que entendemos o sujeito coletivo como resultado de uma representação social, forma de compartilhamento de conhecimento elaborado em uma dada realidade, a subjetividade é compreendida por ser atravessada e composta pelo social e não uma noção distinta da individualidade fechada em si mesma. Assim, a sociedade tem importante papel na construção do sujeito e é concebida como uma rede composta por inúmeros fios que se entrelaçam, tecendo “nós” em seus encontros e desencontros, resultando na composição de um tecido social, cujos fluxos circulam em todas as direções. Muito embora existam níveis de individualização que nos acompanham, eles não dizem respeito aos agenciamentos múltiplos que formam nossa subjetividade (DELEUZE, 2008).

A noção de governamentalidade que coloca em questão as condutas dos sujeitos-população permite articular objetivação e subjetivação do indivíduo, ou seja, permite-nos entender a relação de poder pela condução de condutas pelo governo exterior, regulamentos e práticas discursivas que vêm de fora; e pelo governo interno, pelo próprio sujeito que internaliza o controle. Trata-se de um emaranhamento entre as tecnologias do poder determinantes das condutas dos indivíduos que os submetem à dominação, objetivando-os, e as tecnologias de si, as quais permitem que os indivíduos efetuem com seus próprios meios ou com a ajuda dos outros, operações em seus próprios corpos, almas, pensamento, condutas, modo de ser, com o objetivo de alcançar um estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade (FOUCAULT, 2011).

Subjetivados pelas práticas discursivas que circulam na escola, sejam as leis que proíbem o celular, promovendo uma governamentalidade a respeito de seu uso e abuso ou a discursividade produzida no próprio ambiente escolar, o sujeito coletivo da presente pesquisa, apesar de nativos digitais, orientam-se pelo não uso com argumentos que reforçam a manutenção da escola disciplinar, produtora de corpos dóceis cuja prática docente está centralizada e verticalizada na figura no professor.

Percebe-se, que nos DSC analisados, o único ponto de fuga oferecido é a menção à possibilidade de se conversar a respeito, assinalando-se que, conforme Foucault (1996), onde há poder, há resistência.

6.2 O Cenário Escolar e a organização esquadrihada

Nesse momento, vamos relatar o DSC que se constituiu com o questionamento da segunda seção do relatório que busca saber como é a organização do espaço escolar utilizado pelo aluno (salas de aula, laboratórios, bibliotecas e demais espaços). Do questionamento emergiram expressões-chave com as ideias centrais que resultaram na formulação dos DSC 04, 05, 06, 07, 08 e 09 (Apêndices C e D).

DSC 04: Ideia Central A - A escola e os recursos em sala de aula

Procurei uma escola grande para fazer as horas de estágio, com muitas salas de aula, parecia um presídio, tinha grades por todos os lados, feia, mal conservada.

Não sabia se estava entrando em uma escola ou em uma prisão.

As salas de aula permanecem do mesmo jeito de quando estudei, bem tradicionais, não eram salas-ambiente e nem tinham acesso às novas tecnologias, internet.

Nas salas de aula, eu encontrei o básico: as carteiras, mesa do professor, uma atrás da outra, enfileiradas, giz, lousa, apagador, um armário com os livros dos professores como recursos pedagógicos, dicionários de Língua Portuguesa.

Não tem sinal de internet.

Não vi nada de diferente [...] quando exibem filmes, há autonomia dos alunos na organização das carteiras.

A escola possui *datashow* e TV, mas é compartilhada entre todos, muito difícil para usar.

Para usar tem que agendar, geralmente o uso é indicado quando alguém vem fazer palestra.

(Todos os Sujeitos)

DSC 05: Ideia Central B - A situação socioeconômica dos alunos

A situação socioeconômica dos alunos é mista, variada: média, média-baixa, baixa, mas quase TODOS têm celular.

Muitos alunos da cidade frequentam essa escola, alunos dos bairros vizinhos, alguns bairros ao redor são carentes.

[...] usavam uniformes, a maioria com celular nas mãos.

(Todos os Sujeitos)

DSC 06: Ideia Central C - A estrutura dos laboratórios de informática

Fiquei impressionada porque a escola tem só um laboratório pra um monte de alunos.

O número de computadores é pequeno.

O laboratório de informática é antigo, as máquinas são velhas, lentas, praticamente sem uso, em mau estado de conservação, desatualizados.

Alguns funcionando bem.

Difícil atender todo mundo.

Era mais fácil aos alunos consultarem o celular do que os computadores.

Todos ligados à rede, mas não tive a oportunidade de ir com os alunos, pois as aulas de inglês só ocorrem na sala normal.

Quase ninguém usa o laboratório.

A conservação, manutenção é nula e não tem um técnico responsável.

Professores tentam fazer a manutenção.

O Uso está sempre condicionado ao planejamento, ao currículo do aluno, se esse aluno é bom ou não e sempre com a presença do professor [...] uma monitoria para que os alunos não acessem nada impróprio.

O professor tem que pedir a aprovação para a direção, agendar. Isso desestimula o uso.

Não tendo funcionário para acompanhar o aluno, ninguém pode usar. A escola tem *wi-fi*, mas os alunos não têm a senha.

Os alunos iam até os laboratórios, mas pesquisavam em seus celulares, o sinal cabeado não era muito bom.

A professora deixava pesquisar a tradução de algumas palavras no celular.

(Todos os Sujeitos)

DSC 07: Ideia Central D - A estrutura das bibliotecas

A biblioteca funciona em todos os turnos, conta com professora afastada para atender os alunos.

Atende os alunos [...] quando autorizados e acompanhados.

Tem poucos exemplares, acesso à internet [...] os alunos preferem fazer suas pesquisas pelo celular.

Parecia desprezada, os alunos não tinham hábito de ir, reclamavam de não servir muito.

Para frequentar, tem que ter a presença de um responsável, bibliotecária, coordenadora, professor.

O professor pode agendar o horário, os livros, solicitar ao inspetor para que abra. Tudo é registrado num livro.

A direção da escola procura controlar tudo.

As câmeras também estão espalhadas pelas salas de aula, corredores, pátio para ver o que os alunos estão fazendo.

Percebi alunos usando os celulares nas bibliotecas, aproveitando o acesso à internet para pesquisar.

Lá, é proibido comer, mudar os livros de lugar e, se os alunos não devolvem o livro na data correta, ficam suspensos.

(Todos os Sujeitos)

DSC 08: Ideia Central E – Os demais lugares onde os alunos convivem na escola

Os alunos, para estudar em grupos, podem também usar a sala de leitura, vídeo, quadra, refeitório, pedindo autorização, com a presença de inspetor de aluno.

Nos intervalos os alunos são monitorados por inspetores no pátio. Conversam, usam o celular a todo tempo, ele é proibido na escola, mas parece que no intervalo não tem como controlar.

O único lugar que os alunos podem usar sem professor é o pátio, com câmeras e inspetor controlando tudo.

Nas quadras, pátios é que tinham seus momentos de lazer com os amigos, mas nunca ficavam sozinhos, sempre com inspetor de alunos, trocando mensagens pelo celular, assistindo vídeos etc.

(Todos os Sujeitos)

DSC 09: Ideia Central F – A questão dos atrasos dos alunos

Achei que a escola está mais rígida, os atrasos são marcados.

O aluno só pode chegar atrasado uma vez na semana com tolerância de 10 min.

Os alunos parecem mais rebeldes e até o celular que é proibido vive nas mãos deles.

Toda vez que um aluno chegava atrasado trazia uma justificativa dos pais por escrito. Os alunos tinham que falar (dar satisfações) na secretaria.

(Sujeitos - 4, 5, 6, 7)

Analisando os DSC 04, 05, 06, 07, 08 e 09.

Ao estudar as ideias centrais de Foucault em *Vigiar e Punir*, Deleuze (2005) afirma que as sociedades modernas podem ser definidas como sociedades disciplinares. A nova mecânica de poder dialoga com o surgimento das novas instituições disciplinares, tais como a escola, a fábrica, o hospital e a prisão. Essa nova forma de exercício do poder se diferencia da forma soberana que se fundamentava na existência da forma física do soberano cujo poder se exercia sobre a terra e seus produtos, com a apropriação e a extração de bens e riquezas. As novas relações vão agir sobre o corpo do aluno, do proletário, do doente e do delinquente a partir de processos de sujeição que dirige os gestos e os comportamentos. É um tipo de poder que se exerce por meio de vigilância, da hierarquia, das inspeções, das escrituras e dos relatórios que buscam tornar os corpos úteis, aumentando suas forças pelos exercícios, treinamentos. Enfim, é a materialização do que Foucault (2007b) chamou de microfísica do poder.

Podemos afirmar que do poder disciplinar é que nasce o homem do humanismo moderno, pois as luzes que descobriram as liberdades acabam por inventar a disciplina. É a partir de então que o corpo se torna objeto e alvo do poder, sendo manipulado, modelado, treinado a obedecer e responder e a disciplina, como arte de

controle desse corpo, não visa somente ao aumento das habilidades, mas também à formação de uma relação de obediência e utilidade (FOUCAULT, 2007b).

A disciplina conta com dispositivos que desarticulam e corrigem os indivíduos, controlando-os e tornando-os submissos. Assim, a disciplina vai distribuir os indivíduos no espaço, estabelecendo mecanismos de controle da atividade e, para tal, utiliza-se de recursos coercitivos como a vigilância, as sanções e os exames, que marcam a estrutura e o funcionamento de instituições, das quais destacamos a escola construída sob a forma panóptica.

Contando com uma engenharia que funciona como uma forma estratégica para o exercício do poder, Foucault (1993; 2005b) nos traz a figura do Panóptico, idealizada por Bentham em 1771, que nos ajuda a compreender a formação e o funcionamento das sociedades disciplinares ocidentais a partir dos séculos XVII e XVIII. O Panóptico, uma arquitetura formulada para o espaço prisional, aparece como um mecanismo para a observação individual, classificatória e modificadora do pensamento que, levado às escolas, fábricas e manicômios, configura-se numa tática para a construção de uma sociedade disciplinar.

Segundo Veiga-Neto (2008), não é novidade dizer que a configuração atual da escola é uma herança moderna que a caracteriza como uma instituição capaz de moldar disciplinarmente os indivíduos desde o século XVIII. Resta observar a fala de nosso sujeito coletivo (DSC 04) ao dizer que a escola “[...] parecia um presídio, tinha grades por todos os lados, feia, malconservada”, e que “Não sabia se estava entrando em uma escola ou em uma prisão”.

Ao descrever os recursos que encontraram na sala de aula, espaço de maior convivência das alunas de estágio na escola, constata-se que eram os mesmos utilizados na época em que eram estudantes e, indo além, ao que nos parece, os mesmos desde a constituição da escola disciplinar. As carteiras continuam enfileiradas de frente para a mesa do professor, estabelecendo-se o panoptismo de vigilância e controle a ser exercido por ele em sala de aula.

A questão da distribuição dos corpos em fila era observada como uma exigência para a disciplina, segundo Foucault (1993). Para ele, a arte de dispor em fila é considerada uma técnica para formação dos arranjos que define cada espaço que o indivíduo deve ocupar. A fila classifica, organiza e hierarquiza. É interessante notar que, mesmo com o passar do tempo, essas questões têm sido neutralizadas não despertando a atenção dos educadores que reiteram a constituição de um mesmo

modelo escolar há anos, sem dialogar sobre as transformações sociais, conseqüentemente, sem dialogar também sobre as transformações das gerações de alunos que temos recebido nas escolas. O critério pode ser variado: enfileirar do maior para o menor, do mais comportado para o menos, por idade, por sexo o que, definitivamente, não vai se esgotar apenas numa questão de espaço e, sim, numa sucessiva hierarquização do saber e das capacidades dos alunos. Essa organização espacial leva a escola a prescrever comportamentos humanos estabelecidos, homogêneos.

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão, em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito (FOUCAULT, 1991, p. 129)

Na verdade, por meio de pequenas práticas como essas, pacificadas no meio escolar, estamos contribuindo para a formação de corpos dóceis, maleáveis e moldáveis e, se de um lado essa prática faz com que a disciplina submeta o corpo do aluno a um ganho de forças pela sua utilidade; de outro, faz com que perca força pela sua sujeição à obediência política. Ou seja, assim como a exploração econômica procura separar a força e o produto de trabalho, o exercício do poder disciplinar é capaz de estabelecer um laço coercitivo entre a aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

Segundo o que se constatou, encontra-se na escola o que o sujeito coletivo chamou de tradicional e básico: “*giz, lousa, apagador, dicionários de Língua Portuguesa*”. Esses elementos criam e recriam uma escola analógica em tempos digitais. Esse modelo escolar que nos remete ao século XIX e a boa parte do século XX que, até então, não era questionado como uma instituição obsoleta. Ocorre, porém, que a atual geração de alunos, crianças, jovens e adolescentes, está cada dia mais mergulhados em um mundo complexo, simbólico no qual é movida para acompanhar as tendências sociais e tecnológicas atuais. Nesse novo contexto, a mente da criança se torna ativa sempre absorvendo e assimilando informações, descobrindo novos aprendizados que transformam continuamente seus mapas mentais, valendo-se de jogos, de experimentações. Agem como se uma mão invisível lhes direcionasse gentilmente de um nível a outro, de uma descoberta a outra, como se estivessem inseridos na criação de um método de aprendizado em constante

expansão, capaz de ultrapassar a efetividade de qualquer modelo de aprendizado tradicional.

A escola do giz, da lousa, das carteiras enfileiradas, desconectada, pouco interativa e estática é uma escola analógica que não comporta as mudanças de paradigmas que vivemos na sociedade contemporânea. É preciso conceber a ideia de que o advento da Internet, dos computadores, dos aparelhos celulares traz a necessidade de repensar a escola e seus sujeitos que estão imersos num cenário hiperconectado. Paula Sibila (2012a) nos chama a atenção para esse cenário escolar que, após o surgimento da internet e das redes sociais, impacta na atribuição de sentidos na relação aluno-escola. Afirma que os jovens parecem não conseguir atribuir sentidos aos velhos métodos que insistem em reproduzir os mesmos saberes de forma analógica e linear, desprezando o contexto no qual a escola está inserida. Considera que manter a relação ultrapassada e analógica com os alunos é incoerente e, de certa forma, um ato violento contra os jovens.

Destaca que vivemos um choque digno de nota:

[...] justamente essas crianças e adolescentes, que nasceram ou cresceram no novo ambiente, tem de se submeter todos os dias ao contato mais ou menos violento com os envelhecidos rigores escolares. Tais rigores alimentam as engrenagens oxidadas dessa instituição de confinamento fundada há vários séculos e que, mais ou menos fiel a suas tradições, continua a funcionar com o instrumental analógico do giz e do quadro negro, dos regulamentos e boletins, dos horários fixos e das carteiras alinhadas, dos uniformes, da prova escrita e da lição oral. (SIBILA, 2012b, p. 51-52)

Ao observarem e descreverem os laboratórios de informática das escolas (DSC08), lugar que poderia servir de elo entre ela e o mundo digital, as estagiárias se deparam com um lugar com poucos computadores a serviço de um número grande de alunos que, sem a devida manutenção, ofereciam “*máquinas velhas, lentas, praticamente sem uso, em mau estado de conservação, desatualizados*”. Destacamos também que o incentivo ao uso e o respeito à autonomia do professor parecem ser ignorados quando o *modus operandi* para que uma atividade ocorra no laboratório de informática está condicionado àquele planejamento de início de ano letivo, que nem sempre atende aos alunos no processo de aprendizagem no decorrer do ano, devendo ser revisto, refeito; e ao fato de o aluno ser disciplinado, considerado um bom aluno para “merecer” ter na escola acesso ao ciberespaço, acesso este que já tem quando está fora dos muros escolares. Desta forma, os laboratórios de

informática funcionam como um instrumento que premia ou pune o aluno conforme seu comportamento em sala de aula. Da mesma forma que a escola não incentiva, nem disponibiliza os laboratórios, ela “*tem wi-fi, mas os alunos não têm a senha*”, controle que acontece também nos presídios, e assim, nos vemos, até mesmo nas novidades da contemporaneidade, copiando os modelos das prisões para a escola.

Igual precariedade e controle se encontram na biblioteca. São poucos os exemplares e para frequentá-la existem alguns protocolos a serem seguidos, como por exemplo, a presença de um professor ou monitor, autorizações expressas da Coordenação ou Direção, registros em livros de controle, o que se configura em barreiras para seu uso. Desprezada pelos alunos os quais não têm hábito de usá-la, nas vezes em que lá estão, tornou-se um dos cenários onde os alunos, na realidade, pesquisavam fazendo uso do celular sem que fossem perseguidos, punidos. Da mesma forma que notamos que seria mais fácil fazer o uso do celular nos laboratórios de informática do que fazer uso dos computadores que neles se encontram, percebemos que o celular oferece maiores possibilidades de realização de pesquisa diante do limitado número de exemplares da biblioteca.

Contrariamente ao número restrito de computadores para uso dos alunos nas escolas, vemos que, apesar da maioria pertencer à classe média baixa, segundo as estagiárias (DSC 05 e 08), quase todos os alunos têm aparelhos celulares que poderiam servir como instrumentos compartilhados de pesquisa e apoio em sala de aula. Porém, sendo expressamente proibidos, são usados apenas nos horários de intervalo, nas quadras, para entrar em redes sociais, assistir a vídeos, “*sem que sejam punidos por ser difícil exercer o controle*”.

A todo momento os alunos são vigiados por inspetores, professores e câmeras nas escolas que serviram como campo de estágio. O uso de câmeras tem sido flagrante em todos os níveis educacionais sob a crença de que sua instalação pode gerar maior controle e previsibilidade do que acontece nos espaços escolares. Elas trazem uma mudança no panóptico apresentado por Foucault (1993), pois, se no passado a vigilância dependia unicamente da presença de bedéis e professores, hoje é feita por essas “máquinas de vigiar” que buscam ampliar o alcance do olho de quem vê (MACHADO, 1993). O cotidiano em que as câmeras se inserem é uma liga dialética entre acontecimentos rotineiros e as novidades, surgindo um embate entre a necessidade do homem em manter uma estabilidade e a constante imprevisibilidade.

Vivenciamos uma racionalização do uso das câmeras no cotidiano escolar, pois, na vontade de se ter uma visão coerente dos fenômenos, das coisas e do universo escolar, nos prestamos a seu uso, na tentativa de frear as novidades que podem ser nele produzidas. Essa lógica é questionável, uma vez que é comum assistimos a vários acontecimentos, como o que ocorreu na escola de Realengo no Rio de Janeiro, cujo monitoramento não foi capaz de evitar o massacre de alunos (MELGAÇO, 2012; MORIN, 2005).

Sob a argumentação de que o uso de câmeras estaria a serviço de uma previsível segurança, os registros acabam por incentivar confrontos que provocam a confissão de alunos, funcionando como uma ferramenta pedagógica questionável que substitui a relação de confiança pela figura da suspeição. Além disso, as gravações que antes eram restritas a um momento e a um local, podem perdurar no tempo e no espaço, sendo vistas e revistas várias vezes, transmitidas em lugares diferentes de seus contextos, gerando interpretações distorcidas e punições injustas (WAENICK, 2007). Sob o discurso da possível manutenção da segurança, podemos afirmar que as câmeras se configuram em mais instrumento de vigilância a serviço da sociedade disciplinar.

Os excessivos controles de usos das Tecnologias de Informação e Comunicação, a punição, a vigilância constante, da mesma forma que a disposição mobiliária das salas de aula estão muito mais a serviço de um currículo oculto para o desenvolvimento de padrões culturais, sociais e pedagógicos a serem internalizados pelos alunos, perpetuando uma política social controladora do que para a construção do conhecimento em si. Tais atitudes perpetuam a marca de um traço disciplinar, mantendo o tempo, o espaço, o conteúdo escolar pela manutenção de um *status*, que, segundo Sibila, pode ser questionado da seguinte maneira: “quais são os tipos de corpos e subjetividades cuja produção gostaríamos de estimular hoje em dia, pensando tanto em nosso presente como em nosso futuro enquanto sociedade?” Estamos vivendo “uma divergência de época: um desajuste coletivo entre as escolas e seus alunos na contemporaneidade que, cada vez mais, aparece como uma marca desta época e um problema desta geração” (SIBILA, 2012b, p. 197).

6.3 A prática dos docentes - O uso e as proibições do celular

Questionadas sobre as observações que fizeram a respeito da prática docente, dos recursos utilizados em sala de aula e da relação dos professores com as Tecnologias de Informação e Comunicação e o celular na seção 03 do relatório (Anexo A), constitui-se o DSC10 e 11 a partir das expressões-chave que trazem como ideias centrais (Apêndice E e F): o perfil de formação e experiência dos professores com os quais fizeram estágio, o procedimento de ensino-aprendizagem, usos das Tecnologias de Informação e Comunicação e do Celular e abusos do uso do celular.

DSC 10: Ideia Central A, B, C – Perfil dos professores, seus procedimentos de ensino e o uso do laboratório de informática e celulares

No meu estágio encontrei professores com boa formação e experiência no estado e no particular, 10 a 24 anos de carreira [...] formação em Letras Português e Inglês, Espanhol e também Recursos Humanos, Pedagogia, Psicopedagogia, cursos particulares, intercâmbio na Inglaterra.

As aulas eram, na maioria das vezes, expositivas, tradicionais. Os professores mesclavam gramática com a interpretação de texto com perguntas que recuperavam informações literais. Eram tradicionais [...] trabalhavam o verbo “to be” nos textos que traziam para a sala, nas músicas que tinham exercícios de preenchimento de lacunas, praticavam a leitura para interpretação textual. Os alunos deveriam encontrar as respostas usando a técnica de “skimming”. Davam bastantes textos e atividades extraclasse.

[...] davam aulas expositivas com pouca participação dos alunos e utilizavam textos de uma apostila antiga que o governo tinha fornecido aos alunos nos anos anteriores.

As aulas não ofereciam nenhum atrativo e confesso que não foi fácil vencer o estágio.

Usavam a lousa, com cópias cansativas. As exposições eram poucas, pois na maior parte do tempo os alunos estavam copiando os conteúdos ou fazendo exercícios repetitivos.

Muitos professores davam aulas expositivas dogmáticas na escola.

Apesar das dificuldades que a escola tem, (alguns) procuram usar, às vezes, o Datashow, a internet, propondo estudos dirigidos que desafiam o aluno a pesquisar informações, literatura, notícias em vários sites, dando liberdade dos alunos escolherem o caminho que querem seguir na busca. Suas aulas são expositivas abertas, com uso de figuras, músicas.

Notei que tinha sequência, os alunos não se perdiam.

(A professora) explicava os conteúdos de forma expositiva aberta, levava folhas impressas para que fizessem a compreensão textual. Mas ainda assim, senti falta de explorar o texto por trás das linhas [...] utilizava uma apostila que fazia levando em consideração às necessidades do aluno.

A maioria não usa o laboratório não fizeram uso das TICs em momento algum e, ao observar as aulas, percebi que a relação com o celular era de proibição total.

Os alunos têm pouco conhecimento de informática, o que me pareceu um equívoco, não conseguem equilibrar o uso, passam a abusar se distraindo, entrando em redes sociais ou enviando mensagens.

Os Professores reclamaram a falta de materiais, acesso à internet, da desorganização da coordenação.

Disseram ser impossível trabalhar com o celular porque os alunos não sabem respeitar as regras e fazer o uso correto dessa ferramenta para o aprendizado e as atividades em sala de aula.

Alguns dizem não ser contra o uso do celular na sala de aula e usa para eventuais traduções.

Eles compartilham o celular em grupos para fazerem a tradução, buscar o significado das palavras e compartilhem o material por *bluetooth* [...] acham que os alunos não estão preparados para um uso mais aprofundado.

Uma exceção na escola [...] um professor que usa o celular na sala de aula, explora aplicativos, discute a questão culturais.

Uma vez, comentou o fato de um aplicativo trazer a frase “I want a coke” dizendo que isso era uma grosseria e que deveria se usar a condicional “I’d like”.

Notei que em suas aulas ninguém foge daquilo que é proposto.

Explorava a sala de informática usando os computadores e celulares para ninguém ficar sem acompanhar.

Através de estudos dirigidos, os alunos exploravam a internet indo de site em site, para construir textos, diálogos, buscar informações.

[...] uma professora dava alguns sites como ponto de partida e dizia que os alunos poderiam se valer de outros.

Os alunos discutiam política nacional, os reflexos de discursos políticos na mídia internacional, descobriam sites novos, com recursos diversos, como por exemplo a BBC de Londres, trocavam ideias, informações por *whatsapp* em grupos de estudos.

Os alunos não abusam.

Eles se interessam. Trocam sites, materiais para exercícios de textos, audição, as descobertas.

(Todos os Sujeitos)

DSC 11: Ideia Central D – Possíveis abusos

Muitos professores acreditam que os alunos perderiam o foco com o uso do celular [...] só sabem usar o celular para jogar, ver o *facebook* e conversar pelos *whatsapp* em outros aplicativos sem se dedicar às atividades da aula.

Na opinião dos professores, o controle sobre o uso é difícil, pois mesmo havendo a proibição os alunos estão sempre com o celular nas mãos, fones de ouvido e a última coisa que fazem é prestar atenção nas aulas. Vi os alunos manusearem escondido o celular evadindo-se das aulas, comunicando-se por *whatsapp*.

(Todos os Sujeitos)

Analisando os DSC 10 e 11: Observando a prática docente

O relato a respeito da prática pedagógica no estágio aponta para uma escola tradicional, pois, na maioria das vezes, as aulas eram “*expositivas*” dogmáticas, “*tradicionais, com pouca participação dos alunos, sem nenhum atrativo*” a ponto de as estagiárias dizerem: “*confesso que não foi fácil vencer o estágio*”.

Diante disso, é importante se fazer um paralelo entre os aspectos filosóficos e os aspectos epistemológicos da escola tradicional. Fundamentada na filosofia da

essência de Rousseau, a gênese da escola tradicional acreditava na igualdade essencial entre os homens, em sua liberdade que serviria como base à pedagogia da essência que articularia o aparecimento dos sistemas nacionais de ensino, fundamental para uma escolarização para todos. Podemos afirmar, sob esse aspecto filosófico que, na consolidação do poder da burguesia, no século XIX, a configuração das redes oficiais de ensino se reveste de um caráter redentor, de universalidade, gratuidade e obrigatoriedade, conseqüentemente, como principal instrumento de consolidação de uma ordem democrática. Os seis anos de vida da Revolução Francesa foram férteis para a discussão da formação do cidadão a qual se inspirou nos grandes teóricos iluministas que pregavam uma educação com princípios democráticos, cívicos, patrióticos, laicos, oferecida gratuitamente pelo Estado a todos. A escola pública vem desse berço que iniciou a ideia da unificação do ensino público em todos os graus que, na prática, ainda é elitista, pois, pelos exames classificatórios, somente os mais capazes logram acesso à universidade (SAVIANI, 1991; GADOTTI, 1995).

Ao comentar sobre essa escola pública tradicional que surgiu dos sistemas nacionais de ensino, Gadotti afirma que:

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste, predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do **cidadão disciplinado (grifo nosso)**. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação. (GADOTTI, 1995. p. 90)

Apesar de não podermos afirmar que o ideal de igualdade que representaria o homem, embasamento da escola tradicional, foi atingido, não podemos deixar de reconhecer a conquista da universalização (GADOTTI, 1995).

Além da herança filosófica de sua criação, a escola tradicional, em seu aspecto epistemológico, traz a abordagem tradicional do ensino que parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que faz com que o homem seja capaz de armazenar informações simples e complexas por meio de uma decomposição da realidade de forma a simplificar o conhecimento a ser transmitido ao aluno cujo papel é o de armazenar os resultados do processo. Por essa razão, essa escola desenvolve um caráter cumulativo dos conhecimentos os quais os alunos devem adquirir de forma passiva.

Sem fundamento em teorias empiricamente validadas, mas sim, numa prática educativa que se perpetua no passar dos anos, a abordagem tradicional prossegue no tempo sob as mais diferentes formas, dando margem a críticas que marcam o surgimento de novas abordagens de ensino. Apesar dos movimentos que nos oferecem novas abordagens, podemos ver que ela permanece forte, na maior parte do tempo, como uma herança deixada de geração para geração, como demonstram as ações pedagógicas presentes no discurso do sujeito coletivo (MIZUKAMI, 1986).

Em suma, esse ensino tradicional está a serviço de transmitir os conteúdos ensinados, tendo como base um paradigma que os organiza em compêndios, sistematicamente incorporados ao acervo cultural da humanidade. Nesse modelo, a única mídia à disposição dos alunos é o professor que domina os conteúdos organizados e estruturados a serem transmitidos aos alunos.

Como reação a um ensino de abordagem tradicional, Paulo Freire (1996) concebe o ato de ensinar muito superior ao de apenas transmitir o conhecimento. Para ele, o professor deve abrir aos alunos um leque de possibilidades para a construção e a produção de seu próprio saber que, em vez de limitá-los, podem dar a oportunidade à reflexão, à discussão indo além do crescimento cognitivo, interligando seu desenvolvimento à sua formação como sujeito de uma sociedade heterogênea.

Ao alimentarmos o ensino tradicional, corremos o risco de fomentarmos o que Freire (1996) chamou de educação bancária, segundo a qual o educando está na escola somente para receber informações, decorá-las, transferi-las a uma prova e logo esquecer, uma vez que esse processo não oferece uma prática eficiente da aprendizagem, uso da criatividade, voz para o debate, para a reflexão da ética, a pesquisa, a formação capaz de transformar o meio em que vive. A função dessa abordagem restringe-se a um campo muito mais fechado, autoritário e centralizador, não cabendo ao educando a descoberta de novos interesses relacionados à sua experiência de vida, restando-lhe esperar pacientemente o que será transmitido como conhecimento fundamental. Ademais, não contribui para a formação de um ser crítico, aumentando-lhe a ingenuidade perante questões políticas, econômicas, religiosas, pessoais etc.

Usos - Apesar dos anos de experiência e da formação relatada dos docentes que foram acompanhados nos estágios, notamos uma cultura predominante do não uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, da proibição do celular que,

segundo relatos, seria a forma mais fácil e prática de acesso ao ciberespaço nas escolas, e da manutenção de uma abordagem tradicional de ensino. Aquele que opta pela proibição, assim o faz relatando possíveis abusos a serem cometidos pelos alunos, sem promover um diálogo com eles a respeito do tema; alunos estes que, clandestinamente, usam os celulares, evadindo-se das aulas que constroem muros entre a escola e o espaço virtual com o qual estão tão familiarizados. Ao analisar as relações de uso do celular na sala de aula, nos deparamos com três diferentes subcategorias a saber: uso proibido, uso limitado e uso rizomático.

O uso proibido - Ao analisar as manifestações de proibição, não pretendemos prescrever uma forma determinista sob a qual o ato de proibir é considerado improdutivo e que somente com a adesão é que atingiremos um melhor nível de qualidade na educação, conforme documentos oficiais que estimulam o uso. Tampouco, pretendemos desprezar a autonomia de escolha que o professor deveria ter com relação ao uso ou não, uma vez que, embora tenhamos documentos incentivadores, temos leis que proíbem. O que pretendemos é fazer uma reflexão a respeito da proibição numa sociedade da informação, do ciberespaço e do modelo de escola que se pretende construir. Ao pensar as ações pedagógicas relatadas, percebemos que o uso proibido vem intrinsecamente associado à manutenção da escola tradicional e disciplinadora, dona do tempo e do espaço do aluno, questionada quanto à sua eficácia nos processos de subjetivação dos dias de hoje (SIBILA, 2012 a e b).

Não podemos ignorar que uma proibição do uso do celular sem qualquer diálogo, ou propósito claro, pode servir única e exclusivamente para favorecer a manutenção de uma abordagem tradicional tão questionada, segundo Freire (1996), e a rebeldia dos alunos dispostos a burlar a proibição. Ao que nos parece, os professores que optam pela proibição se veem condicionados a controlar as atividades, preocupados com a docilização do corpo, com a utilização do tempo que deve ser produtivo para a transmissão do conhecimento, mas que, na realidade, se mostra improdutivo. Nada se esboça, nas falas e nas atitudes dos professores do estágio a respeito da preocupação com a construção de conhecimento, com a criticidade do aluno. Esses professores têm a impressão de que o uso de celulares, como se fossem computadores de bolso, seria uma perda de tempo, aquele tempo, velha herança monástica apropriada pela sociedade disciplinar moderna a serviço do

esquadrinhamento do preso, do louco e nesse caso, do aluno. Prendem-se ao fato de que controlar o uso, proibindo-o, é uma forma de controlar o horário que fixa os alunos no espaço da sala de aula, seguindo a distribuição das fileiras, forma de garantir a qualidade da utilização do tempo para o aprendizado. Faz-se necessário refletir sobre o advento das novas tecnologias, da sociedade contemporânea conectada à mídia, da mudança na velocidade de circulação da informação, do surgimento de ambientes virtuais onde as pessoas se comunicam por meio de redes sociais, jogos eletrônicos, *chats*, lembrando que tudo isso colabora com uma mudança no processo de subjetivação de nossos alunos (LEVY, 2011). O novo espaço virtual, chamado por Levy (2011) de espaço do saber, emerge na circulação, associação e metamorfose das comunidades onde seres pensantes se conectam, deslocam-se e transformam-se. Segundo o autor, nesse espaço, os indivíduos produzem seu tempo, compõem suas temporalidades pessoais para a criação da subjetividade coletiva, bem como têm a possibilidade de reter o tempo coletivo nas subjetividades individuais.

As novas tecnologias e a internet dão ao aluno a possibilidade de ter mais autonomia, driblando as restrições impostas pelo tempo e espaço. Se na manutenção da escola analógica, a aprendizagem, os conceitos se centram exclusivamente nela e no professor, que gradativamente vai “passando” aos alunos os conteúdos, seguindo uma estrutura em que, ao final de cada ciclo de escolarização, o aluno é considerado formado, possuidor dos conhecimentos necessários para iniciar a vida profissional, atualmente, as novas tecnologias vem desconstruir essa ideia. Desestrutura-se o tempo escolar, mensurado por dia, cargas-horárias, seguindo o ciclo de uma aprendizagem sistematizada, uma vez que a velocidade das informações acaba impondo um novo ritmo e novas dimensões ao processo de ensino-aprendizagem. A ideia de que alguém possa ser considerado totalmente formado, ao alcançar um determinado grau de escolaridade, entra em crise, sendo necessário repensar o ensino (KENSKI, 1997).

Temos que refletir que, ao adentrar em uma escola que se pauta pela total proibição, o aluno sai do ciberespaço, espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores para entrar numa clausura panóptica.

De mãos dadas com a proibição, os professores trazem o que consideram abuso, ao relatar que “*os alunos perderiam o foco com o uso do celular [...] os alunos*

só sabem usar o celular para jogar, ver o facebook e conversar pelos whatsapp em outros aplicativos sem se dedicar às atividades da aula.” A falta de confiança e vontade em se estabelecer um contrato pedagógico no qual o uso poderia ser articulado à aula não se menciona e, pior: cria-se a panaceia de que os alunos obedecerão aos professores, permanecendo em sala de aula sem utilizá-los de forma clandestina, restando a proibição apenas para aplicação pedagógica.

De fato, o celular pode ser considerado um dos maiores exemplos de imersão no território informacional com a cultura da mobilidade. Sendo uma tecnologia de informação capaz de juntar a mobilidade física e virtual, criando tensões entre o espaço privado e o público, o próximo e o distante, produzindo sociabilidade, cultura, subjetividade, é um instrumento que pode tirar o sujeito escolar do esquadramento do tempo e do espaço tão cultivados na escola disciplinadora. Esse aparelho cria uma heterotopia que foge à definição de um lugar pela existência e permanência. Podemos comparar o celular ao barco dado como exemplo por Foucault: um pedaço de lugar que, lançado na infinitude do mar, passa e se mistura a muitos portos aos quais não pertence. Assim como o barco, o celular pode ser considerado uma heterotopia por excelência, um lugar sem lugar, descontínuo na vastidão do ciberespaço (FOUCAULT, 1994a; LEMOS, 2016).

Considerando essa propriedade heterotópica, o celular pode ser visto pelos paladinos da escola disciplinar como uma forte ameaça ao esquadramento. No balanço de pós e contras da proibição descrita no relato do sujeito coletivo, podemos observar a prática de uma proibição para manutenção de uma escola tradicional, disciplinadora e que acaba por fomentar o uso clandestino do aluno para evadir-se das aulas que consideram cansativas, configurando o que os professores chamam de abuso. Deixa-se de criar oportunidades, muitas vezes, de se ter um uso a favor de um projeto pedagógico no qual o professor possa ser um mediador capaz de articular as informações encontradas na rede de computadores, transformando-as em conhecimento crítico, dialético, criativo e participativo ou até mesmo suspender de forma fundamentada o seu uso, caso ele seja considerado inadequado para uma dada proposta.

O uso limitado - A expressão “uso limitado” pode ser vista sob dois aspectos. O primeiro refere-se à limitação legal e institucional imposta pela escola ao proibir o uso de celular por aqueles que, chamados por muitos professores de “geração sem

limites e despreparada”, se veem obrigados a se esconder na prática de um uso clandestino, vivendo uma contradição, pois o que lhes é natural em seus cotidianos, na escola é visto como ilegal, obrigando-os a se curvar aos dispositivos disciplinadores escolares.

O segundo aspecto, que ora mais nos interessa, refere-se à prática docente do professor que, apesar de não proibir, confere ao celular um uso limitado, dando-lhe o papel de artefato, ferramenta ou instrumento que apenas substitui recursos como caderno, lápis, caneta, livro, mas que não provoca mudança na prática docente, a qual segue sendo tradicional. A simples substituição de uma ferramenta por outra não pode ser capaz de conferir ao celular, como tecnologia, um papel de promover mudanças no processo de ensino-aprendizagem. Para que o celular, ou qualquer outra ferramenta tecnológica, não seja considerado apenas um artefato é necessário que ele seja visto como uma forma de conhecimento, uma produção humana sintetizadora de um conjunto de saberes que vão satisfazer as necessidades individuais ou coletivas e que seu uso seja capaz de extrapolar a simples substituição de recursos reprodutores das velhas formas de se ensinar.

É importante lembrar que Santaella (2003), ao discutir o conceito de tecnologia, procura distanciá-lo da palavra ferramenta que remete a artefato, algo quase que feito à mão, com o humilde papel de ser um simples facilitador para as habilidades humanas.

O uso instrumental, limitado, fica bem claro quando foi dito no discurso coletivo que alguns professores não eram contra o uso e que usavam “*para eventuais traduções*” e que os alunos “*compartilham o celular em grupos para fazerem a tradução, buscar o significado das palavras e compartilhem o material por bluetooth*”. Limitam seu uso, inclusive responsabilizando o aluno, pois acham que “*não estão preparados para um uso mais aprofundado*”.

Embora tenhamos a troca do dicionário pelo celular, as práticas seguem sendo as mesmas: o trabalho de traduzir, buscar o significado das palavras. Essa prática nos remete ao método de ensino mais tradicional para o ensino de língua estrangeira: o método de gramática e tradução. Conhecido como uma maneira encontrada para trabalhar as línguas clássicas como o grego e o latim, ensinadas nas escolas até o meio do século XX, o método de gramática e tradução exigia dos alunos o enfoque na tradução e na versão de textos literários e exercícios repetitivos de gramática

normativa (HOWATT, 2000). Focado na habilidade de traduzir, esse método deixa de explorar outras habilidades linguísticas como a fala, a audição e a leitura.

O questionado método tem como adversário a figura do Letramento cujo estudo aparece no Brasil nos anos 1980. Apoiados na perspectiva psicolinguística, surge a preocupação de fazer com que a escola torne o indivíduo um ser letrado, capaz de responder às demandas sociais do uso da escrita, ou seja, capaz de fazer uso da língua escrita para suas necessidades de crescimento cognitivo, atendendo às demandas de prática social que prestigia essa linguagem como um dos principais instrumentos de comunicação na sociedade (KATO, 1996; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998).

E, atualmente, indo para além do letramento, a crítica com relação à aplicação do método de gramática e tradução, envolve os conceitos de letramento crítico. Com fundamento no letramento crítico, podemos dizer que esse método tido como tradicional para ensinar língua estrangeira muito embora se preocupe com a leitura, não atinge seu nível crítico, sendo incapaz de ir além da codificação e da decodificação das palavras. A abordagem do letramento crítico fundamenta-se na teoria da crítica social encontrada nos estudos de Paulo Freire e está intrinsecamente ligada à ideia de “empoderamento” do sujeito, tornando-o, por meio da leitura, capaz de se posicionar de forma crítica, atuando nas diferentes práticas sociais como um provocador de mudanças, caso deseje. Para o letramento crítico um dado texto é um produto de forças ideológicas, sociais e políticas no qual pode se dar uma luta, negociação, transformação. Nele, encontramos as representações sociais, os interesses, as ideologias (GREEN, 1998).

Na promoção do uso limitado, os professores mantêm um ensino de língua inglesa seguindo o método de gramática e tradução, encarando o celular de forma instrumentista, como uma ferramenta capaz de satisfazer as necessidades humanas, adaptando-se ao homem. Desta forma, consideram, de forma equivocada, que estão mudando seus procedimentos, da mesma forma que os autores instrumentalistas pensam as novas tecnologias como mediadoras e determinantes da aprendizagem quando levadas às práticas pedagógicas, promovendo uma fetichização que relaciona o simples uso à redenção da qualidade de ensino. (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012).

A própria literatura que traz as novas tecnologias com uma visão instrumental corrobora para que os professores concebam a ideia de que estão mudando sua didática. Mas, ao que nos parece, tal preocupação está mais relacionada com a troca

dos instrumentos analógicos e físicos pelos instrumentos digitais e virtuais, do que com a mudança no processo de aquisição do conhecimento do aluno. Ao sustentar essa posição, a troca dos livros pelo computador não interfere na mudança de sua metodologia, muito embora possa ser um primeiro passo para mudança, pois como reflete Pretto (2001) na história em que o médico e o professor voltam do passado, o primeiro verá tudo diferente e não conseguirá adaptar-se às salas cirúrgicas, ao passo que o segundo continuará a lição de onde havia parado há mais de um século. Isto significa que a adoção das Tecnologias de Informação e Comunicação poderá ser um primeiro passo a outras descobertas e possibilidades.

O uso rizomático - Tratado como *“Uma exceção na escola”* nosso sujeito coletivo traz em suas observações um professor que, ao usar o celular com seus alunos em sala de aula, *“explora aplicativos, discute a questão culturais”*. E mais: *“Através de estudos dirigidos, os alunos exploravam a internet indo de site em site, para construir textos, diálogos, buscar informações. [...] dava alguns sites como ponto de partida e dizia que os alunos poderiam se valer de outros. Os alunos discutiam política nacional, os reflexos de discursos políticos na mídia internacional, descobriam sites novos, com recursos diversos, como por exemplo a BBC de Londres, trocavam ideias, informações por whatsapp em grupos de estudos”*.

Para além de apenas substituir os antigos recursos de sala de aula pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, percebemos que esse procedimento inova, contribuindo para uma aquisição do conhecimento que explora as potencialidades do ciberespaço. A exploração de *sites*, aplicativos de aprendizagem podem oferecer novas possibilidades, criando outros padrões para aquisição e construção de conhecimento que são incentivados pela interação de diversas mídias, pelo grande número de informações, pelas simulações, pela exploração do hipertexto etc.

Ao promover a interatividade entre os alunos, nas aulas e na internet, o professor está se orientando pelo modo pelo qual a rede se constitui. A Internet, lugar que concebe a ubiquidade da geração móvel, exige uma participação ativa contrária à passividade das aulas tradicionais, a qual se dá por meio da interação em três níveis: a interação homem-máquina, quando editamos textos utilizamos os *softwares*; a interação homem-homem, nos bate-papos, redes sociais; e a interação máquina-máquina, ao utilizarmos as ferramentas de buscas.

Os três níveis de interação são tratados por Lemos (1997), ao destacar a interatividade social, que marca nossa relação com o mundo e com a vida em sociedade; a interatividade técnica analógico-eleto-mecânica, que ocorre quando dirigimos um carro, giramos uma maçaneta; e a interatividade eletrônico-digital, que sendo ao mesmo tempo técnica e social, ilustra com clareza a interatividade que temos ao acessar o espaço virtual. É essa interatividade que favorece o fluxo de informações que se consegue com uma navegação hipertextual, abrindo caminhos para a construção de conhecimento rizomática.

A tecnologia digital usa da interatividade vindo a romper com a linearidade, sequencialidade da linguagem escrita, apresentando-se como um fenômeno descontínuo. A partir de então, imagens e textos em telas estão ligados ao momento de sua apresentação, de forma descontínua, móvel, em tempo e espaço próprios, promovendo uma revolução na maneira de pensar, compreender e adquirir o conhecimento.

Para entender essa nova forma de compreensão, aquisição e compartilhamento do conhecimento interativo, podemos recorrer à comparação da metáfora da árvore e do rizoma. A fim de exemplificar a aquisição do conhecimento, a figura da árvore indicaria a necessidade de uma sequência: primeiro a raiz, que traz as informações básicas, que sustenta o tronco de onde emergem os conhecimentos mais complexos. Nesta metáfora o conhecimento é definido antes e determina o plano para ensinar em um tempo estipulado também antecipadamente. Silvio Gallo (2008), ao comentar a metáfora da árvore, explica-nos como o processo do conhecimento, descrito por Deleuze e Gattari, cujo desenvolvimento nasce na raiz, evoluindo para o galho que analogicamente seria a especialização; e volta para raiz quando da busca das premissas irrefutáveis. O tronco da árvore do saber simboliza a própria Filosofia, mãe de todo conhecimento.

[...] com o crescimento progressivo da árvore, adubada intensamente pela curiosidade e pela sede de saber própria do ser humano, ela começa a desenvolver os galhos das mais diversas especializações que, embora mantenham suas estreitas ligações com o tronco – nutrem-se de sua seiva e a ele devolvem a energia conseguida pela fotossíntese das folhas em suas extremidades, num processo de mútua alimentação/fecundação – apontam para as mais diversas direções, não guardando entre si outras ligações que não sejam o tronco comum, que não seja a ligação histórica de sua genealogia. Para ser mais preciso, as ciências relacionam-se todas com seu 'tronco comum' – pelo menos no aspecto formal e potencialmente, embora não consigam, no contexto desse paradigma, relacionar-se entre si. (GALLO, 2008, p. 73)

Na metáfora da árvore existem centros que pressupõem hierarquias, em que o eixo de suporte decalca (retira de um certo contexto para ressignificá-lo em outro, sem que se perca de vista a sua origem) e reproduz o que já está dado. Podemos dizer que a lógica da árvore é de articular e hierarquizar os decalques que são como as folhas das árvores. O que ocorre, então, é que sempre uma unidade superior determinará previamente as conexões determinando seu significado (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

O rizoma é a metáfora usada por Deleuze e Guattari (2010) para explicar outra forma de constituição do conhecimento e como ele se prolifera. Os autores descrevem o rizoma, como espécies de hastes, caules subterrâneos que se diferenciam de outras raízes por terem suas extensões superficiais ramificadas em todos os sentidos, até suas concreções em bulbos e tubérculos. Podemos dizer que o conhecimento rizomático é aquele que se alastra na horizontal (como a grama), e se caracteriza pelo fato de qualquer ponto poder conectar-se a qualquer outro. No rizoma temos a conexão de cadeias semióticas, da arte, das organizações de poder, da ciência, das lutas sociais, entre outras conexões possíveis. Neste formato, não há um ponto central, ou hierarquias do saber, ou uma tipologia ideal, pois todos os tipos de associações serão possíveis por meio das interações. O rizoma é sempre múltiplo, atuando em função de seu agenciamento com outro rizoma, e pode ser acessado em múltiplos pontos, conforme sua cartografia, sem um único começo, nem um fim determinado (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

O ciberespaço, a linguagem hipertextual, se dá de forma rizomática, sem que possamos saber o início e o fim do que vamos conhecer. Assim, as possibilidades de construção de conhecimento podem oportunizar uma aprendizagem ativa, não linear, múltipla, sem o controle da dimensão de tempo, espaço e conteúdo que a escola muitas vezes costuma impor. Considerar essa nova forma de aquisição de conhecimento e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem pode trazer uma possibilidade de prática docente menos centralizada no professor e cujos limites não serão predefinidos pela manutenção da construção do conhecimento linear oriunda de um método tradicional de ensino.

O que aproxima a construção do conhecimento rizomático, trazido por Deleuze e Guattari (2010), ao mundo virtual é a construção do hipertexto. Ao exercer a atividade interpretativa fazemos associações, damos sentido a um texto, ligando-o, conectando-o a outro num constante “devir”. Navegando de um *site* a outro,

remetemo-nos a textos diversos, de forma infinita e de um mesmo evento podem surgir diferentes interpretações que não se limitam apenas ao fato posto no texto gênese da discussão, pois alcançam diferentes redes semióticas das quais se vale o interpretante. Essas possibilidades de diversificações e interferências na leitura acabam por diferenciar a leitura com base no hipertexto, da leitura feita em um livro comum, por exemplo. A mudança de se construir um sentido é tamanha que Levy afirma que:

[...] não é mais a unidade do texto que está em jogo, mas a construção de si, construção sempre a refazer, inacabada. Não é mais o sentido do texto que nos ocupa, mas a direção e a elaboração do nosso pensamento, a precisão da nossa imagem do mundo, a culminação de nossos projetos, o despertar de nossos prazeres, o fio de nossos sonhos. Desta vez o texto não é mais amarrotado, dobrado feito bola sobre si mesmo, mas recortado, pulverizado, distribuído, avaliado segundo critérios de uma subjetividade que produz a si mesma. (LÉVY, 1996, p. 36)

Ao conceituar hipertexto, Lúcia Leão (2005) afirma ser ele um documento digital que se compõe de diferentes blocos de informações, amarradas por elos associativos chamados *links* que permitem ao usuário um avanço na leitura, pois podem ler na ordem que desejarem. Outros tipos de estruturas interativas que não somente o binômio elos e blocos de textos, tais como as várias relações que o leitor faz das ideias que também o leva a percorrer por uma trama textual de forma pessoal e única.

Esse traço pessoal e único é apontado por Castells (2003), ao defender que o hipertexto se encontra presente em cada um de nós, uma vez que somos capazes de entender, selecionar as informações que encontramos, recombina-las conforme os componentes presentes em nossa esfera cultural. Desta forma, somos os produtores do hipertexto quando usamos a internet para incorporar as expressões culturais presentes no mundo da multimídia e que vão além dele.

Para Piérre Lévy (2010), o hipertexto também se define como um documento com ligações por elos, porém sem a necessidade de ser composto por texto. Ao dizer que hipertexto é um conjunto de nós que se ligam por conexões, afirma que esses nós podem ser páginas, palavras, imagens, gráficos, sequências sonoras, que não são ligados de forma linear, como numa corda de nós, mas que estendem suas conexões em estrela, reticularmente. A construção de um hipertexto ocorre com o ato de navegar desenhando um percurso que pode ser complicado porque cada nó pode conter uma rede inteira.

Podemos observar que os diferentes pontos de vista dos autores para definir hipertexto giram em torno de uma ideia que lhes é comum: o fato de os hipertextos não serem lineares, pois não possuem ordem fixa para a leitura do que derivam múltiplas sequências, graças à ligação de um documento a outro através dos links.

Essa prática traz um procedimento próprio do exercício do pensamento. Assemelha à própria forma estrutural do pensamento fundamentada por Deleuze e Guattari (2010). Segundo eles, o modelo da construção do pensamento não é arborescente, como se o cérebro fosse enraizado. Recorrendo à estrutura dos dendritos, que são os numerosos prolongamentos dos neurônios que atuam na recepção e transmissão de estímulos nervosos do ambiente ou de outros neurônios, Deleuze e Guattari afirmam não haver uma formação de um tecido contínuo e homogêneo. Demonstram que o próprio cérebro, em sua fisiologia, e sua estruturação do pensamento são multiplicidades, parecendo-se mais com uma erva do que com uma árvore.

Atuando como um sistema móvel que dá conta de uma estrutura indefinida de recursos nos processos de significação, o hipertexto permite ajustes na construção do conhecimento que podem destoar de práticas tradicionais na escola disciplinadora. O hipertexto possibilita ao aluno navegar por várias ordens de leitura, contribui ampliando o acesso a diferentes e relacionados conteúdos, propicia uma participação ativa no processo de leitura e aquisição do conhecimento, rompendo com a produção hegemônica da escola tradicional e disciplinar.

A produção de práticas hegemônicas, discutidas por Lins (2005), dá margem à manutenção da pedagogia do desastre. Essa pedagogia tem como pretensão falar pelo outro, pensar para o outro, fabricar a criança, inserindo o aluno na tentação conservadora, atrelada a um “dever-ser”, praticado em larga escala em nossa educação. A pedagogia do desastre parte do pressuposto de que sempre há um modelo que deve ser seguido, reproduzido no aluno, capaz de trazer as qualidades consideradas valorosas em quaisquer circunstâncias por terem valores absolutos que ditam um “dever-ser” e um “não dever-ser” no processo pedagógico, classificando os que se enquadram na imagem ideal em bons alunos e os que não se enquadram em indivíduos de segunda categoria, doentes, problemáticos, desajustados, loucos, imbecis etc.

A presença do celular, na atividade descrita, trazida para explorar vários *sites*, aplicativos, suscitar discussões, extrapolar os limites da leitura linear de conteúdos limitados muitas vezes propostos em sala de aula, representa uma reação à pedagogia do desastre, à formação de um método ou antimétodo que podemos chamar de rizomático por permitir maior liberdade às experiências de pensamento e construção de conhecimento do aluno e da atuação docente. O rizoma é um agenciamento que está para a multiplicidade, diferentemente da árvore que está para a unidade. A árvore é uma filiação, enquanto o rizoma é uma aliança que não começa, nem conclui, está no “inter-ser”. O verbo ser, imposto pelo modelo arbóreo de pensamento, é trocado pelo e...e...e no conhecimento rizomático, num constante devir.

Daniel Lins (2005, p.1234) propõe uma pedagogia rizomática dizendo o seguinte:

Ao contrário da maioria de sistemas educativos, assentados na representação, a proposta que aqui se esboça não pretende repetir as pedagogias arborescentes, mas pensar, imaginar, engendrar, embora de modo sucinto, uma pedagogia dos possíveis, uma pedagogia rizomática, sem raízes, troncos, galhos ou folhas fundadores que dividem as coisas firmando a árvore como ato inaugural de todo processo educativo. O tronco sustenta e rege a hierarquia, sob o signo de uma ordem, segundo a qual todo *desacorde* é interpretado como dissonância, cacofonia, falta de harmonia. Tudo parte do tronco, este por sua vez se divide em galhos e em folhas, instalando a genealogia familiar e a redundância sem corpo, barreiras fincadas contra o retorno da diferença e do movimento autônomo das alianças não-edipianas. Ora, é justamente em oposição ao caráter hierárquico e asfixiante da árvore que o projeto rizomático emerge como possíveis ao possível da educação. Um encontro nômade, pois, e não uma palavra de ordem. Um conversar com no lugar de um falar sobre.

Ao optar-se por uma construção de conhecimento rizomática, temos que explorar as novas tecnologias como uma alternativa para enriquecer o processo pedagógico e, para que isso ocorra, faz-se necessário que se reformulem os fazeres pedagógicos, pois uma pedagogia rizomática se contrapõe ao tradicionalismo ainda encontrado na escola. É de suma importância que os professores conheçam o computador, as novas mídias para aproveitá-las nas diversas situações de ensino, pensando novas práticas e trazendo para o seio escolar a nova construção de conhecimentos que emergiu com as tecnologias de informação e comunicação (KENSKI, 2001; LÉVY, 2009).

Ao trazer o celular para sua prática, o professor mencionado na observação do relatório de estágio de nosso sujeito coletivo, escapa do modelo arbóreo do conhecimento centrado no texto e no professor como única mídia a ser usada em sala de aula, permitindo-lhe uma participação ativa na busca interativa, na construção dos sentidos, exercendo sua liberdade, problematizando segundo suas necessidades.

6.4 Os alunos: usos, abusos e ou resistência

O relato do DSC que se constituiu neste momento é uma resposta à observação e ao questionamento da seção 04 do relatório (Anexo A) que descreve a relação dos alunos com o celular no ambiente escolar. Do questionamento, observadas as expressões-chave, emergiram as seguintes ideias centrais (Apêndices G e H) que constituíram os DSC 12, 13 e 14.

DSC 12: Ideia Central A – Usos habituais dos alunos

Na escola que fui o uso do celular só era permitido no intervalo.
Os alunos amam o celular [...] e eram muito usados [...] uma forma de eles se divertirem.
O intervalo de 20 minutos virava 30.
Eles faziam postagens, trocavam mensagens, conversavam, tiravam fotos para postar, acessam vídeos no youtube, as redes sociais, faziam pesquisas para aquilo que queriam saber, pesquisas escolares, faziam “stikers” com as fotos dos amigos e usavam como emojis nas conversas de whatsapp.
Percebi que é comum eles usarem aplicativos de jogos, conhecem alguns aplicativos para aprender inglês.
O aplicativo Duolingo é bem conhecido e usado por eles.
Nas aulas que os professores deixavam, os alunos estavam sempre envolvidos com aplicativos tais como Duolingo e Kahoots, dicionários online, sites de ensino de inglês, A BBC de Londres ou até músicas americanas, tudo acompanhado pelo professor.
Mas eles são perseguidos na escola.
Lá é proibido o uso.

(Todos os Sujeitos)

DSC 13: Ideia Central B - Os supostos abusos que cometem quando proibidos de usar o celular

Na sala de aula, na maioria das vezes eles (os alunos) são proibidos de usar, mesmo assim eles se distraem no uso escondido, por baixo das carteiras.

Cansavam de copiar as tarefas, fotografavam a lousa escondido e terminavam de passar no caderno em casa para no dia seguinte apresentar a tarefa para a professora.

Ganhavam tempo e ainda conversavam por *whatsapp* uns com outros.

Parecia quando não tínhamos celular e passávamos bilhetinhos na sala.

Negociavam com a professora para tentar usar o celular. Desviavam a atenção. [...]

Uma vez, a professora chamou a atenção de alunos que estavam com o celular nas mãos e eles contaram estar vendo “coisas da aula”, quando a professora virou as costas, continuaram a busca com discrição.

Nas aulas proibidas, parece que os alunos usavam de pirraça, entravam em redes sociais, *facebook*, *whatsapp*.

A impressão que dava era de que queriam enfrentar a professora.

Quando tive oportunidade de conversar com eles, confessaram que usavam escondido para fazer busca de palavras mesmo, pesquisar algo que estão aprendendo, outros para se distrair, ainda mais quando as aulas eram chatas. Proibir não é uma boa estratégia.

Os alunos não medem esforços para burlar a regra.

(Todos os Sujeitos)

DSC 14: IC C – Opiniões sobre a proibição

Os alunos questionam muito e gostariam de poder usar, mas a professora diz que não, que devem ter atenção na aula.

Os professores deveriam usar o celular nas aulas, aproveitar, mesmo porque eles (os alunos) não se cansam de usar escondido.

O uso que poderia ser bom, para a matéria, acaba sendo ruim, para fugir dela. Deveriam liberar porque (os alunos) tiveram aula com um professor substituto que deixou pesquisar e foi muito melhor.

(Sujeitos - 6, 7, 9, 10)

Analisando os DSC 12, 13 e 14: observando os usos e possíveis abusos dos alunos.

Os apontamentos trazidos pelo sujeito coletivo, resultado de sua observação em sala de aula, revelam os hábitos dos alunos ao usar o celular e os possíveis abusos que cometem ao usá-lo quando a determinação é pela proibição. A opinião das estagiárias e dos alunos que frequentavam as aulas onde o estágio foi realizado também são abordadas, o que nos faz refletir com relação às atitudes discentes que, na maioria das vezes, são vistas como indisciplinadas e abusivas.

O relato do uso cotidiano do celular pelos alunos reforça o que a literatura aponta com relação a essa nova geração: estamos diante de uma geração nativa digital, familiarizada com o uso das tecnologias, que faz do celular seu computador de bolso integrado às suas ações diárias. Operam esses aparelhos com seus polegares,

colocando-os a frente de suas cabeças, como se tivessem transferido para eles o ato de pensar. Desta forma fazem *“postagens, trocam mensagens, conversavam, tiram fotos para postar, acessam vídeos no youtube, as redes sociais, fazem pesquisas para aquilo que querem saber, pesquisas escolares, fazem “stikers” com as fotos dos amigos e usam como emojis nas conversas de whatsapp*. Estão sempre envolvidos com o uso de aplicativos, inclusive para aprender inglês, deixando de ser essa tarefa uma exclusividade do professor dessa disciplina.

Sem que haja qualquer diálogo ou questionamento sobre o uso que os alunos fazem do celular nas suas ações cotidianas, sua presença na escola já é um motivo para conduzi-lo à vala comum do abuso e da indisciplina que podem frustrar o controle exercido nas aulas tradicionais e toda arquitetura de um projeto de subjetivação sujeitado a regras de proibição.

Contudo, observamos que, apesar das proibições *“eles se distraem no uso escondido, por baixo das carteiras”*. Em vez de copiar o que está escrito na lousa, fotografam para *“passar no caderno em casa para no dia seguinte apresentar a tarefa para a professora”* na tentativa de terem uma vida social em sala de aula, mais condizente com a interação que eles têm cotidianamente e que vá além do ato de copiar, agindo de forma a burlar e resistir ao que se lhes impõe. Assim, o uso clandestino encarado como abusivo é, de certa forma, incentivado, pois, na maioria das vezes, até mesmo quando o celular está sendo usado a serviço da proposta pedagógica para *“fazer busca de palavras mesmo, pesquisar algo que estão aprendendo”*, a prescrição é de proibição.

Podemos notar o desejo de “enfrentar”, de evadir da aula que os alunos chamam de “chata”. O que antes era feito por bilhetinhos que passavam de mão em mão, hoje se faz com o whatsapp, redes sociais e, reparando nessas atitudes, as estagiárias concluem dizendo não ser a proibição o melhor caminho, uma vez que *“O uso que poderia ser bom, para a matéria, acaba sendo ruim”*, feito *“para fugir dela”*.

Abusos ou atos de resistência?

Pensados como sujeitos unicamente formados a partir de um processo de total sujeição, as proibições quanto ao uso do celular parecem sempre ser postas, sem qualquer diálogo capaz de despertar uma discussão, uma avaliação sobre o tema. Faz-nos mister questionar os abusos com relação ao uso do celular na sala de aula,

considerando-o como um ato de resistência natural de um processo de subjetivação, uma vez que, segundo Foucault (1993, p. 91), “onde há o poder, há a resistência”.

Sabemos que, para Michel Foucault (2001a), o sujeito pode ser considerado o resultado de uma prática, ele é fabricado. Podemos conceber a escola como o principal dispositivo para se fabricar um tipo comum, determinado de indivíduo, considerado adequado, útil e dócil socialmente. Uma vez que a subjetividade é construída e não reside na própria essência do homem, temos que admitir que sua construção do sujeito está intrinsecamente relacionada a padrões identitários e normativos presentes nas macrorrelações e microrrelações flagrantes no cenário escolar. Marcada por diversos conflitos, a escola é um ambiente que reproduz os valores hegemônicos da sociedade, bem como muitas vezes enfrenta impasses, participa de transformações, construindo os sujeitos em meio a relações de poder, utilizando-se de mecanismos punitivos para padronizar condutas.

Quando Foucault desenvolve sua tese no primeiro volume do livro *História da Sexualidade: a vontade do saber*, ela parece estar vinculada a uma construção de subjetividade orientada por uma inevitável sujeição, apesar de mencionar que a resistência é primeira em relação ao poder e o fato de não haver poder sem resistência. Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1993) pensa a relação de poder como uma relação de forças capaz de produzir afetos, indivíduos dóceis, revelando um poder difuso, encontrado em toda parte, sempre empenhado na produção de indivíduos que estão sujeitados a todas as estratégias dos dispositivos disciplinadores que permeiam o campo social.

Porém, na introdução do *Uso dos Prazeres* do segundo volume da *História da Sexualidade*, Foucault inicia sua investigação que propõe uma distinção entre código moral e prática de si, algo que escapa tanto dos poderes quanto dos saberes, o que permite uma revisão da origem das resistências.

Nem sempre as regras de valores morais são aceitas de forma complacente e:

[...] Acontece dessas regras e valores serem bem explicitamente formulados numa doutrina coerente e num ensinamento explícito. Mas acontece também delas serem transmitidas de maneira difusa e, longe de formarem um conjunto sistemático, constituírem um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo, assim, compromissos ou escapatórias. Com essas reservas podemos chamar código moral esse conjunto prescritivo (FOUCAULT, 1984, p. 26).

Essa abordagem de como se dá a presença da moral é entendida por Foucault (1984, p.26, grifo nosso) como a forma real de relacionamento entre os indivíduos e as regras que lhes são impostas. Temos assim:

[...] a maneira pela qual eles (**os indivíduos**) se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição ; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores; o estudo desse aspecto da moral deve determinar de que maneira, e com que margens de variação ou de transgressão , os indivíduos ou os grupos se conduzem em referência a um sistema prescritivo que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura, do qual eles tem uma consciência mais ou menos clara. Chamemos a esse nível de fenômenos a “moralidade dos comportamentos”.

Essa liberdade gera uma resistência, fruto da prática de si, e permite pensar um processo de subjetivação que sobrevive aos códigos e aos poderes numa relação consigo que estará presente em qualquer momento da história. Essa derivação permitirá que se estabeleça um novo estatuto para a subjetividade, trazendo uma dobra que se dá pela constituição de si por si, ensejando uma prática de liberdade (FOUCAULT, 1984).

A liberdade de que trata Foucault (1984) está relacionada à maneira pela qual o sujeito estabelecerá uma relação consigo mesmo e com os outros indivíduos, nada tendo a ver com livre arbítrio, com o oposto de escravidão, ou ainda, com o fato de não ser afetado por quaisquer tipos de coações, sejam elas interiores ou exteriores. Assim, temos sujeitos construídos duplamente por sua relação sujeito-objeto, objetivado pelas relações de poder, e sujeito-livre, no exercício dessa liberdade oriunda da prática de si, pré-requisito para tornar-se sujeito.

Não podemos conceber a ideia de poder como uma estrada de mão única, pois a resistência sempre se apresentará como uma contrapartida, um interlocutor irreduzível, que surge de maneira irregular. Os atos capazes de provocar uma ruptura definitiva, tais como as grandes revoltas históricas, são de fácil identificação, porém, para Foucault (2001a), não é apenas esse tipo de ocorrência que se dá como pontos de resistência que se deve considerar na relação de poder. As ocorrências menores, mais comuns, móveis e transitórias que provocam deslocamentos e reagrupamentos, percorrendo os próprios indivíduos, remodelando-os, traçando neles regiões irreduzíveis devem ser consideradas. Da mesma forma que há uma microfísica do poder, em toda a parte, como uma rede que permeia a sociedade, apresentando um professor detentor de um micropoder, também há a resistência atravessando as

estratificações sociais e as unidades individuais, nesta análise representada pelos alunos que rompem com a norma e usam o celular clandestinamente em sala de aula, sem respostas para seus questionamentos sobre a proibição.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A disciplina é um princípio de controle de produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 1996, p. 36)

A proliferação das novas tecnologias de informação e comunicação altera o comportamento humano, sua forma de viver, trabalhar, organizar-se, conhecer, aprender e entender o mundo que se transforma cada vez mais rapidamente num novo contexto que, por si só, já justificaria uma reflexão com relação ao uso desses aparelhos. Longe de se configurar em um consenso, as discussões sobre a presença das novas tecnologias ganham mais relevância quando nos levam a questionar o uso de celulares no ambiente escolar.

Considerados verdadeiros computadores de bolso, conectados às mídias, os celulares são capazes de fazer emergir novas formas velozes de circulação de informações, possibilitando e dando acesso a ambientes virtuais para a comunicação, interação e busca, tais como: as redes sociais, os jogos eletrônicos, os sites, os aplicativos, entre outros.

Diferentemente de tecnologias como o giz, a lousa ou o quadro negro, as novas tecnologias, em especial o celular, traçam um jogo com regras que, muitas vezes, podem não ser bem-vindas no ambiente escolar, pois ainda pouco sabemos sobre as influências dessas tecnologias no processo de pensamento e necessitamos de mais pesquisas. Ao permitir que os alunos tragam em seus bolsos um mundo de informações que pode promover o saber de forma desterritorializada, os celulares não eternizam fronteiras, estruturas e hierarquias tão cultivadas pela escola disciplinar. Caracterizados por não serem lineares, nem fixos e por transformar o tempo, o espaço, o deslocamento, a forma de aquisição de informações capaz de se transformar em conhecimento, esses dispositivos acabam por ser, muitas vezes, apontados como responsáveis pela possível desestruturação do “tempo da escola”, mensurado por carga-horária, dias letivos, ciclos de aprendizagem, dispositivos de uma relação de poder que implantou nas escolas e em outras instituições um modelo para esquadrihar a sociedade.

Iniciamos nossa busca com um levantamento bibliográfico para conhecer o que tem sido pesquisado a respeito das novas tecnologias no cenário da educação, conscientes do papel transformador que elas desempenham em nosso contexto atual. Nas leituras da bibliografia que tem por análise as novas tecnologias e a educação, deparamo-nos com visões polarizadas que reduzem a discussão sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, no cotidiano escolar, em instrumentalista ou determinista, ou seja, como um mediador ou um determinante da aprendizagem em espaços escolares. Para explicar, então, o porquê de os professores não se renderem ao que consideram primordial no processo educativo, temos várias resistências que são levantadas como barreiras a serem transpostas para o convívio com as novas tecnologias no ambiente escolar. São elas: a diferença das gerações nativa digital (alunos) e imigrantes digital (professores), a falta de infraestrutura na escola, os obstáculos epistemológicos e pedagógicos.

Em nosso percurso, consideramos que dar às novas tecnologias um valor autônomo, destacando-as como portadoras de sentidos a serem transmitidos à sociedade, configurando-a em mais ou menos desenvolvidas, conforme sua tecnologia, de forma determinista, bem como tratá-las de forma instrumental, como uma ferramenta capaz de satisfazer as necessidades humanas, seria replicar tantas teses já defendidas ou reproduzir as promessas lavradas em documentos oficiais que incentivam o uso.

Se de um lado temos vários documentos nacionais e internacionais que fomentam o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e celulares, criando, inclusive, o fetiche determinista de que seu uso poderia trazer qualidade ao processo de ensino-aprendizagem, resolvendo a questão dos baixos índices de aproveitamento escolar; de outro, também encontramos a proliferação de leis que proíbem o uso do celular, cujos projetos tentam se justificar com argumentos pela manutenção do *status quo* da escola, tais como: a ameaça à concentração e atenção do aluno devido ao uso, a distração a que o aluno pode se render e o perigo de se usar de forma indevida. Tais argumentos são constantemente usados, corroborando a argumentação maior: a do prejuízo que o celular pode causar na atuação docente, condicionada ao tempo, ao espaço e ao conteúdo escolar preestabelecidos. Trazer à discussão a contrariedade de pensamentos dos documentos incentivadores do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e dos celulares e das leis que o proíbem é o começo do questionamento de uma relação de poder que vai permear a escola e

o fazer docente, trazendo uma governamentalidade confusa, da qual se esperam atitudes opostas.

Ao questionar a posição da escola com relação à adoção ou não do uso do celular, não podemos negar que nela se encontra uma geração que, socialmente, se relaciona intensamente com as tecnologias e carrega seus celulares a todo momento para escrever suas mensagens, interagir com os outros, demonstrando novas expectativas, pensamentos, utilizando uma linguagem própria das redes sociais e estabelecendo forte vínculo com o mundo virtual.

Ao analisar o que dizem as estagiárias sobre o uso pessoal que fazem do celular e a possibilidade de usarem como professoras, desmitificamos uma das barreiras muitas vezes relatadas nas pesquisas que argumentam sobre as diferenças entre as gerações que convivem na escola: o professor imigrante digital e os alunos nativos digitais. Apesar de serem nativas digitais, ao relatarem se usariam ou não o celular em sala de aula, optam pela proibição, reproduzindo o modo pelo qual também foram educadas. Seus relatos demonstram que a prática opressora da proibição influenciou seus processos de subjetivação na formação docente, até então. As mesmas alunas que demonstraram resistir à proibição quando desempenham o papel de estudantes universitárias “dando um jeito” de usar o celular, ao pensar em seus papéis, como futuras professoras, demonstram o desejo de assumir o papel do opressor, mantendo a proibição e a estrutura da escola disciplinar.

Quando voltamos o olhar para o cenário escolar, encontramos ainda hoje, uma instituição que reproduz uma verdadeira engenharia para o exercício do poder, perpetuando a herança da escola moderna do século XVIII. Uma escola analógica, disciplinadora, com as mesmas disposições mobiliárias e estruturas que favorecem a vigilância de outrora. Essa escola, apesar de contemporânea, continua a vigiar, a hierarquizar, a inspecionar, a registrar ocorrências, a impor sanções, a efetuar os exames, a distribuir o tempo, a distribuir os espaços enfileirando as carteiras para manter o controle dos corpos. O olho que tudo vê agora é maior, eletrônico, cujo uso se estabelece sob a argumentação da segurança escolar que vai ao encontro de práticas de confissão, enfraquecendo as relações de confiança que deveriam permear a escola e o fazer pedagógico. Considerada uma das instituições sociais mais importantes para a formação, a escola segue com o papel de submeter o aluno e o professor a um currículo oculto, a um tipo específico de subjetivação marcada por normas que docilizam e uniformizam seus corpos para viver em sociedade. Por essa

razão, os professores veem-se em conflito quando a presença do celular pode desestruturar suas práticas já concebidas, o tempo, o espaço e o conteúdo escolar delimitados.

Por outro lado, afirmar que o uso do celular, uma das novas tecnologias de maior acesso atualmente, poderia por si só ser um ponto de fuga nas relações de poder que constroem a escola disciplinar e seu tradicionalismo seria o mesmo que aderir ao fetiche determinista que relaciona o uso à qualidade de ensino no processo de aquisição do conhecimento.

Percebemos que, na escola, além do uso proibido que adere completamente à manutenção da escola disciplinar, com aulas expositivas dogmáticas, de abordagem tradicional, aparecem o uso que chamamos de instrumental, limitado e o uso que chamamos de rizomático. O uso limitado se presta a servir de ferramenta a substituir o papel de outros recursos, assim como um *datashow* pode substituir o giz e a lousa sem, na realidade, causar muitos impactos de mudança no processo de construção do conhecimento. Já o uso rizomático é aquele que realmente vai ao encontro das possibilidades que as Tecnologias de Informação e Comunicação podem oferecer para essa construção. Numa prática docente rizomática, rompe-se com a centralização na figura do professor “monomídia” e com as hierarquias do saber, promovendo-se associações por meio das interações. Essa prática oferece ao aluno a oportunidade de explorar *sites* e aplicativos, de interagir com diversas mídias, de explorar hipertextos, rompendo com a escola tradicional e disciplinadora e derrubando o muro que divide a escola analógica do mundo digital. Porém, devemos salientar que esse uso é uma exceção, prevalecendo na maior parte do tempo a proibição ou, com menos frequência, o uso meramente instrumental, controlado, para a realização de pequenas atividades.

A opção pela proibição ao uso do celular no cotidiano escolar não se mostra eficaz. Apesar de toda vigilância e proibição, por debaixo das carteiras, às escondidas, alunos fazem uso dos celulares, fotografam as lousas, enviam mensagens, da mesma forma que corriam os bilhetinhos de mão em mão pelas salas de aula no passado. Configurados como abusos pelos professores que proíbem, podem ser vistos como pontos de fuga, atos de resistência a uma proibição que em muito contradiz com suas práticas sociais, levando-nos a questionar que subjetividade se pretende formar na escola e se estamos sendo capazes de reconhecer os desafios que nos são impostos.

A prática docente com as novas tecnologias considerada tímida ou nula pelas teses deterministas e instrumentalistas encontra nos documentos oficiais de incentivo uma argumentação que responsabiliza o professor como o ator principal para a inserção de Tecnologias de Informação e Comunicação na escola. Porém, fecundos de injunções políticas, os documentos nada ou pouco dizem a respeito de como fazê-lo, fato que pode conduzi-lo a uma rendição aos documentos legais de proibição.

A propositura de nossa tese é pelo rompimento com a escola disciplinar cuja proibição prejudica o pensamento, quando a proposta deveria ser exatamente oposta: provocar o diálogo e o ato de pensar a respeito em uma escola que se comprometa com as gerações, dando a elas o direito de participar, saber ainda mais o que já sabem.

Se ainda não temos respostas seguras a respeito de como usar as Tecnologias de Informação e Comunicação e o celular em sala de aula, o que nos resta é experimentar, sem que para isso sejamos punidos em nossas atividades e ações. Para tanto, o resgate da autonomia e o conhecimento das potencialidades das TIC devem ser sempre objeto de reflexão trazidos na formação inicial e continuada do professor, primordial para afastar a sujeição a um processo de subjetivação mais a favor de um currículo oculto do que da construção de conhecimento em si. Somente assim, podemos mudar nossa prática, trazer a escola mais próxima da sociedade e afastar o medo do novo.

Tanto o uso pautado num determinismo, adesão a um fetiche, quanto a proibição cega, sem a devida reflexão e diálogo com o contexto em que vivemos podem ser considerados ineficazes para o processo pedagógico. Com a autonomia e o conhecimento, o professor poderá exercer sua liberdade de escolher, segundo sua avaliação pensada, levando em consideração o momento pedagógico de sua atuação, num processo reflexivo, dialógico, onde prevalece a autoridade e não o autoritarismo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 1, n.1, maio 2008. Disponível em: <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/19/1> Acesso em: 13 out. 2018.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Currículo e contextos de aprendizagem: integração entre o formal e o não formal por meio de tecnologias digitais. **Revista Científica e-Curriculum**, v. 12, n. 2, p. 1162-1188, 2014.

AMAZONAS. **Lei n.º 3.198, de 04 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino da rede pública e particular do Estado do Amazonas e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2007/7653/7653_texto_integral.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

ARAÚJO, Claudia Helena dos Santos. **Discursos pedagógicos sobre os usos do computador na educação escolar (1997-2007)**. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

ATTALI, Jacques. **L'Homme nomade**. Paris: Fayard, 2003.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

BARRETO, Raquel Goulart *et al.* **Educação e tecnologia (1996-2002)**. Brasília: MEC/Inep, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BENNETT, Sue; MATON, Karl. Beyond the 'digital natives' debate: toward a more nuanced understanding of students' technology experiences. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 26, n. 5, p. 321-331, 2010.

BINGIMLAS, Khalid Abdullad. Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: a review of the literature. **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education**, v. 5, n. 3, p. 235-245, 2009.

BINOCHE, Bertrand. Do valor da história à história dos valores. **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, v. 1, n. 34, p. 35-62, junho 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-82422014000100003&lng=es&nrm=iso Acesso em: 04 mar. 2019.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Escola aprendente: uma constituição política. In: _____ **Escola Aprendente**: para além da Sociedade da Informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BRASIL. Decreto lei n.º 84.067, de 08 de outubro de 1979. Cria a secretaria especial de informática (sei), como órgão complementar do conselho de segurança nacional (csn), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Distrito Federal, 09 de outubro de 1979. Seção 1, p. 14.791.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Desenvolvimento da Educação: Relatório Nacional do Brasil**, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Gabinete do Ministro. Portaria nº 522, de 09 de abril de 1997. Cria o Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO, com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal. **Diário Oficial da União**, Brasília, Distrito Federal, 11 de abril de 1997. Seção 1, p. 7. 189.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 janeiro de 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, Distrito Federal, 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Projeto de Lei 2.246-A de 2007. Câmara dos Deputados. Veda o uso de telefones celulares nas escolas públicas de todo o país; tendo parecer da Comissão de Educação e Cultura, pela aprovação deste e dos de números 2.547/07 e 3.486/08, apensados, com substitutivo. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, Seção I, 26 de outubro de 2007. p.57.362.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 6.300**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm
Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei 2.246-A**. Veda o uso de telefones celulares nas escolas públicas de todo o país; tendo parecer da Comissão de Educação e Cultura, pela aprovação deste e dos de números 2.547/07 e 3.486/08, apensados, com substitutivo (relatora: DEP. ANGELA PORTELA). Disponível

em:<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=372564> Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Lei n.º 12.249, de 11 de junho de 2010. Institui o Regime Especial de Incentivos para o Desenvolvimento de Infraestrutura da Indústria Petrolífera nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste - REPENEC; cria o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional - RECOMPE; prorroga benefícios fiscais; constitui fonte de recursos adicional aos agentes financeiros do Fundo da Marinha Mercante - FMM para financiamentos de projetos aprovados pelo Conselho Diretor do Fundo da Marinha Mercante - CDFMM; institui o Regime Especial para a Indústria Aeronáutica Brasileira - RETAERO; dispõe sobre a Letra Financeira e o Certificado de Operações Estruturadas; ajusta o Programa Minha Casa Minha Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, Distrito Federal, 14 junho 2010. Seção 1. p.01, coluna 2.

CARDOSO JR, Hélio Rebello. **Ontologias históricas segundo Deleuze/Guattari e Foucault: saberes, poderes e subjetivação**. Projeto CNPq. Edital MCT/CNPq. UNESP/ASSIS, 2007

CASCAIS, Antonio Fernando. Paixão, morte e ressurreição do sujeito em Foucault. **Comunicação e Linguagens**. Lisboa: Cosmos, n.19, p. 77 - 117, 1993.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CASTELLS, Manuel *et al.* **Mobile communication and society: A Global Perspective**. Cambridge: MIT Press, 2009.

CASTELLS, Manuel. **Redes de Indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. RJ: Zahar, 2013.

CEARÁ. **Lei nº 14.146, de 25 de junho de 2008**. Dispõe sobre a proibição do uso de equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros aparelhos similares nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2008/14146.htm>. Acesso em: 16 fev. 2019.

CHAMARELLI, Milton Júnior. **O que é (ou deve ser) discurso na análise do discurso?** Porto Velho: Primeira Versão, 2003.

CYBIS Walter; BETIOL, Adriana Holtz; FAUST, Richard. **Ergonomia e usabilidade: conhecimentos, métodos e aplicações**. 3. ed. atualizada e ampliada. São Paulo: Novatec, 2015.

DAMÁSIO, Manuel José. **Tecnologia e educação**, Lisboa: Veja, 2007.

DE TONI, Gilmar José. **Leituras deleuzianas das relações foucaultianas de poder**. 2010. Tese (Doutorado em Filosofia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo, 2010.
DELEUZE, Gilles. **Foucault**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: ed. 34, 2010.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

DIRETRIZES do Programa Nacional de Informática na Educação. Brasília: MEC/ SEED, 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/>. Acesso em: 18 fev. 2019.

DISTRITO FEDERAL. LEI n.º 4.131, de 02 de maio de 2008. Proíbe o uso de aparelhos celulares, bem como de aparelhos eletrônicos capazes de armazenar e reproduzir arquivos de áudio do tipo MP3, CDs e jogos, pelos alunos das escolas públicas e privadas de Educação Básica do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Distrito Federal, de 09 de maio de 2008, Seção 1, p 2.

DREYFUS, Hubert; RABINAW, Paul. Michel Foucault: **Un parcours philosophique**. Paris: Gallimard, 1984.

DURKHEIM, Émile. **As regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESCOBAR, Arturo. **La invención del Tercer Mundo: construcción y desconstrucción del desarrollo**. Colombia: Norma, 2007.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. *In*: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.

EURYDICE. **Números-chave sobre a aprendizagem e a inovação através das TIC nas escolas da Europa**: 2011. Bruxelas: EACEA, 2011. Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129PT.pdf Acesso em: 30 set. 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.

FARIAS, Livia Cardoso; DIAS, Rosanne Evangelista. Discursos sobre o uso das TIC na educação em documentos Ibero-Americanos. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 83-104, jul./dez. 2013.

FEENBERG, Andrew. **O que é a filosofia da tecnologia?** Conferência pronunciada para os estudantes universitários de Komaba, junho de 2003, sob o título de “What is philosophy of technology?”. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~andrewf/oquee.htm>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise de discurso:** reflexões introdutórias. São Carlos – São Paulo: Claraluz, 2007.

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; CASTIGLIONE, Rafael Guilherme Mourão. TIC na educação: ambientes pessoais de aprendizagem nas perspectivas e práticas de jovens. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e153673, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100401&lng=en&nrm=iso Acesso em: 21 abr. 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault revoluciona a pesquisa em educação?** Perspectiva, Florianópolis: UFSC, v. 21, n. 2, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2013.

FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e Constituição do Sujeito**. São Paulo: EDUC, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Crise de la médecine ou crise de l'antimédecine?** *In*: DE II, p. 40-58, 1976.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II, O Uso dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1993.

FOUCAULT, Michel. Des espaces autres (1967). *In*: _____ **Dits et Écrits**. Paris: Gallimard, 1994a.

FOUCAULT, Michel. **“Omnes et singulatim”:** vers une critique de la raison politique. *In*: Dits et Écrits. Vol. IV. Editado por D. Defert, F. Ewald e J. Lagrange. Paris: Gallimard, 1994b.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: RABINOW, Paul; DREYFUSS, Hubert. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola: 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2001a.

FOUCAULT, Michel. **L'incorporation de l'hôpital dans la technologie moderne**. In: Dits et écrits II, 1976-1988. Paris: Gallimard, 2001b. p. 508-521.

FOUCAULT, Michel. **La naissance de la médecine sociale**. In: _____ Dits et écrits II, 1976-1988. Paris: Gallimard, 2001c. p. 207-228.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2005b.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005c.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, Manoel Barros da. **Foucault: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense, 2006, p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24. ed. São Paulo: Graal, 2007b.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France, 1977-1978. São Paulo: Martins Fontes: 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologias de si**. Verve, n. 6, 2011.

FRANÇA. **Lei n.º 2018-698**, de 3 de agosto de 2018. Sobre a supervisão do uso de telefones celulares nas escolas. Disponível em:

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2018/8/3/MENX1813519L/jo/texte> Acesso em: 20 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GALLO, Silvio. Repensar a educação: Foucault. **Revista educação e realidade**, Porto Alegre: UFRGS, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25420/14746> Acesso em: 10 mar.2019.

GALVÃO, Edilamar. **A explosão da informação**. In: Seminário: a explosão da informação. A vida entre o real e o virtual. São Paulo: SESC/SP, 1997.

GORDON, Colin. Governmental rationality: an introduction. *In*: BURCHELL, Graham; GORDON, Colin; MILLER, Peter (eds.). **The Foucault effect**: studies in governmentality. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

GREEN, Bill. Subject-specific literacy and School learning: a focus on writing. **Australia Journal of Education**, v. 32, n 2, p. 156-169, ago. 1998. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.906.7988&rep=rep1&type=pdf> Acesso em: 19 jan. 2019.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria**: forma e poder de um estado eclesiástico e civil. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOWATT, Anthony Philip Reid. **A History of English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JONES, Chris. Networked learning, stepping beyond the net generation and digital natives. *In*: DIRCKINCK-HOLMFELD, Lone; HODGSON, Vivien; McCONNELL, David (Org.). **Exploring the theory, pedagogy and practice of networked learning**. New York: Springer, 2012, p. 27-41.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática. 1996.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Jan./abr., 1997.

KENSKI, Vani Moreira. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. *In*: BARRETO, R. G. (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 74-84.

KESKIN, Nilgun Ozdamar; METCALF, David. The current perspectives, theories and practices of mobile learning. **TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology**, v. 10, n. 2, p. 202-208, 2011.

KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KUKULSKA-HULME, Agnes. Mobile learning as a catalyst for change. **Open Learning**, v. 25, n. 3, p. 181-185, 2010. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.13.4.4?seq=1#page_scan_tab_contents Acesso em: 14 out. 2018.

KUKULSKA-HULME, Agnes; TRAXLER, John. **Mobile Learning**: A Handbook for educators and trainers. London: Routledge, 2005.

LEÃO, Lucia. **O labirinto da hipermídia**: arquitetura e navegação no ciberespaço. São Paulo: Iluminuras, 2005.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. 2ª ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2003.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Liber Livros, 2005.

LEFEVRE Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti; MARQUES, Maria Cristina da Costa. Discurso do Sujeito Coletivo, complexidade e auto-organização. **Ciências e Saúde Coletiva**, v. 14, n. 4, p. 1193-1204, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000400025&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2019.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Pesquisa de Representação Social**. Brasília: Liberlivro; 2010.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Pesquisa de representação social: um enfoque qualiquantativo - a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 502-507, abr./jun. 2014.

LEITE, Werlayne Stuart Soares; RIBEIRO, Carlos Augusto do Nascimento. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. Magis, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 5, n. 10, p. 173-187, 2012. Disponível em: <http://estudiosterritoriales.org/articulo.oa?id=281024896010> Acesso em: 14 jun. 2018.

LEMKE, T. **Foucault, governmentality and critique**. Paper presented at the Rethinking Marxism Conference, University of Amherst MA, p. 21-24, set. 2000. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/089356902101242288?journalCode=rrmx20> Acesso em: 20 de mar. de 2019.

LEMOS, André. Anjos interativos e retribalização do mundo. Sobre interatividade e interface digitais. **Tendências XXI**, Lisboa, 1997.

LEMOS, André. **Cibercultura e mobilidade: a era da conexão**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28., 2005, Rio de Janeiro. Intercom. Rio de Janeiro: Uerj, 2005. p. 1 - 17. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/r1465-1.pdf> Acesso em: 2 jun. 2016.

LEMOS, André. Cidade e mobilidade. Telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. **MATRIZES**, v.1, n. 1, p. 121-138, 2007.

LÉVY, Pierre. **O que é o Virtual?** São Paulo: 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: 34, 2010.

LINS, Daniel. Mangué's School ou por uma pedagogia rizomática. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p.1229-1256, dez. 2005.

LOUREIRO, Carine Bueira. **Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na educação pública**: estratégias da governamentalidade eletrônica. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio Sinos, 2013.

MACHADO, Arlindo. Máquinas de vigiar. In: _____ **Máquina e imaginário**. O desafio das políticas tecnológicas. São Paulo: EDUSP, 1993. p. 219-234.

MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber**. A Trajetória da Arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a Filosofia e a Literatura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MAIA, Antônio Cavalcanti. Biopoder, biopolítica e o tempo presente. In.: NOVAES, Adauto (org.). **O homem-máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 77- 108.

MARQUES, Mario Osorio. **A escola no computador**: linguagens rearticuladas, educação outra. Coleção fronteiras da educação Ijuí: Unijuí, 1999.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 10.232, de 29 de dezembro de 2014**. Torna defeso, para fins não pedagógicos, o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula do ensino fundamental e médio do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8501214/0/29.12.14+Lei+10232+Torna+defeso+o+uso+de+aparelhos+eletr%C3%B4nicos+em+sala+de+aula.pdf/d0fe8b1f-8b21-8e5f-0730-abfd59b0194f>. Acesso em: 26 jan. 2019.

MELGAÇO, Lucas. Estudantes sob controle: a racionalização do espaço escolar através do uso de câmeras de vigilância. **O social em questão**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 27, p. 179-192, 2012.

MELLO, Guiomar Namó. **Formação Inicial de Professores para a educação básica**: uma (re) visão radical, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 14.486**, de 09 de dezembro de 2002. Disciplina o uso de telefone celular em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-14486-2002-minas-gerais-disciplina-o-uso-de-telefone-celular-em-salas-de-aula-teatros-cinemas-e-igrejas>. Acesso em: 14 jan. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, Dilva Martins; RIBEIRO, Victoria Maria Brant; STRUCHINER, Miriam. As tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas: espaços de interação? Estudo de um fórum virtual. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p.1435-1454, dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 set. 2018.

MORAES, Maria Candida. **Subsídios para fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. Brasília: SEED/MEC, 1997. Disponível em http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/oficiais/proinfo.pdf. Acesso: 18 fev. 2019.

MORAES, Moema Gomes. **Pesquisas sobre educação e tecnologias**: questões emergentes e configuração de uma temática. 2016. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2016.

MOREIRA, José de Albuquerque. Informática: o mito Política Nacional de Informática. **Revista Bibliotecon**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 23-50, jan./jun. 1995.

MORIN, Edgar. **Introduction à la pensée complexe**. Lonrai-França: Éditions du Seuil, 2005.

MOURA, Adelina Maria Carneiro. **Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning**: estudos de caso em contexto educativo. Tese (Doutorado), Universidade do Minho, Ciências de Educação, na Especialidade de Tecnologia Educativa. Braga, Portugal, 2010.

NICOLAU, Karine Wlasenko; ESCALDA, Patrícia Maria Fonseca; FURLAN, Paula Giovana. Método do Discurso do Sujeito Coletivo e Usabilidade dos Softwares Qualiquantisoft e DSCsoft na Pesquisa Quali quantitativa em Saúde. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v. 4, n. 3, p. 87-101, dez. 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

OEI (2010). **Metas educativas 2021**: la educación que queremos para la aeração de los bicentenarios. Disponível em: <https://www.oei.es/Educacion/metas2021/presentacion>. Acesso em: 07 jul. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PALFREY Jonh.; GASSER, Urs. **Nascidos na Era Digital** – Entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PARANÁ. **Decreto Lei n.º 18.118**, de 24 de junho de 2014. Dispõe sobre a proibição do uso de aparelhos/equipamentos eletrônicos em salas de aula para fins não pedagógicos no Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.comunicacao.mppr.mp.br/modules/noticias/article.php?storyid=11862>. Acesso em: 14 jan. 2019.

PARISER, Eli. **O Filtro Invisível**: o que a internet está escondendo de você. Rio de Janeiro: Zahar, 2012

PEIXOTO, Joana; ARAUJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 253-268, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 jan. 2018.

PEIXOTO, Joana; MORAES, Moema Gomes. Lembranças e esquecimentos: professores da rede pública e sua formação para o uso das tecnologias. In: LIMA, M. S. L. *et al.* Didática e prática de ensino na relação com a escola. Fortaleza: **EdUEC**, v.1, 2015. p. 02723-02728.

PRADO FILHO, Kleber. **Michel Foucault**: uma história da governamentalidade. Rio de Janeiro: Insular/Achiamé, 2006.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais Parte II**: será que eles realmente pensam diferente? Neurociência diz sim. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/> Acesso em: 6 fev. 2018.

PRETTO, Nelson de Luca; PASSOS, Maria Sigmar Coutinho. Formação ou capacitação em TIC? Reflexões sobre as diretrizes da UNESCO. **Revista Docência e Cibercultura**, v.1, n.1, p. 9–32, set./dez., 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/redoc/article/view/30490> Acesso em: 10 jan. 2019.

PRETTO, Nelson de Luca. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R. (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. RJ: Quartet, 2001.

QUINN, Clark. **Designing mLearning**: Tapping into the mobile revolution for organizational performance. San Francisco: Pfeiffer, 2010.

QUINN, Clark. **mLearning**: Mobile, Wireless, In-Your-Pocket Learning. LiNE Zine. Fall, 2000.

RECIFE. **Lei Municipal n.º 16.118**, de 24 de novembro de 1995. Proíbe o uso do telefone celular em estabelecimentos culturais no município do Recife. Disponível em:

<https://cm-recife.jusbrasil.com.br/legislacao/267566/lei-16118-95>. Acesso em: 10 jan. 2019.

REINHARD, Nicolau. **M-learning ou aprendizagem com mobilidade: casos no contexto brasileiro**, 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007112411pm.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

RESENDE, Ieda Maria de. **As noções de conhecimento de Pierre Lévy e suas implicações na educação**. 2016. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

RIO DE JANEIRO. **Lei n.º 4734, de 04 de janeiro de 2008**. Proíbe a utilização de telefone celular e outros em sala de aula. Disponível em: <https://cm-rio-de-janeiro.jusbrasil.com.br/legislacao/255337/lei-4734-08>. Acesso em: 10 fev. de 2019.

RIO DE JANEIRO. **Lei n.º 5222, de 11 de abril de 2008**. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular e outros aparelhos nas escolas estaduais do estado do rio de janeiro. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/87759/lei-5222-08>. Acesso em: 10 fev. de 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n.º 12.884, de 03 de janeiro de 2008**. Dispõe sobre a utilização de aparelhos de telefonia celular nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/replegis/arquivos/12.884.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

ROCHA, Cristiane Maria Farmer. **A Escola na mídia: nada fora do controle**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.phpnrb=000484351&loc=2005&l=f9e6e78961ea2931>. Acesso em: 19 dez. 2018.

RORTY, Richard. Foucault and Epistemology. In: HOY, D. C. (org.). **Foucault: a critical reader**. Oxford: Basil Blackwell, 1992.

ROSA, Harlei Vasconcelos. **Tecnologias digitais e educação: os dispositivos móveis nas políticas públicas de inserção das tecnologias na escola**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2017.

RÜDIGER, Franciso Ricardo. **Introdução às teorias da cibercultura: perspectiva do pensamento tecnológico contemporâneo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SALES, Fernanda de; SOUZA, Francisco das C. de; JOHN, Valquíria M. O Emprego da Abordagem DSC (Discurso do Sujeito Coletivo) na Pesquisa em Educação. **Linhas** (UDESC), v. 8, n. 1, p. 124-145, 2007.

SANCTIS, Ricardo José Orsi de; NOGUEIRA, Eliete Jussara. Novas Tecnologias na Educação: provocações quanto ao uso do celular na sala de aula. *In*: LOURENÇONI, Maria Angela; CALEGARI, Ricardo Pereira; PANTANO FILHO, Rubens. **Reflexões e práticas docentes**. Salto- São Paulo: FoxTablet, 2018. p.195-206.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre. n. 22, dez. 2003.

SÃO PAULO. Lei n.º 12.730, de 11 de outubro de 2007. Proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, S.P, de 12 de outubro de 2007. Seção 1 – p. 01.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Projeto de lei n.º 602, de 06 de setembro de 2013**. Dispõe sobre a proibição da utilização de telefone móvel nas salas de aula das Escolas Públicas e particulares. Diário da Assembleia, São Paulo, de 06 de setembro de 2013, p. 14. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1154764>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SÃO PAULO. Lei Nº 16.567, de 06 de novembro de 2017. Altera a Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007, que proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, S.P., de 07 de novembro de 2017. Seção 1, p127.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHLEMMER, Eliane; SACCOL, Amarolinda Zanela; BARBOSA, Jorge; REINHARD, Nicolau. **M-learning ou aprendizagem com mobilidade**: casos no contexto brasileiro. 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007112411pm.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

SCHÖNWALD, Ingrid. **Sustainable implementation of e-learning as a change process at universities**. St. Gallen, Switzerland: Swiss Centre for Innovations in Learning, 2003. Disponível em: <http://www.e-mentor.edu.pl/xml/wydania/3/34.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg; ALVES FILHO, José de Pinho; SCHUHMACHER, Elcio. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciência e educação**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 563-576, jul. 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000300563&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 mai. 2018.

SHIROMA, Oto Eneida; MORAES, Maria Celia Marcondes de; EVANGELISTA Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SIBILA, Paula. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros? **Rev. MATRIZE**, São Paulo, ano 5, n. 2, 2012a.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012b.

SOROCABA. **Lei n.º 8317, de 17 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas salas de aula em escolas municipais de Sorocaba dá outras providências. Disponível em: <https://camara-municipal-da-sorocaba.jusbrasil.com.br/legislacao/524575/lei-8317-07>. Acesso em: 14 de jan. 2019.

TAGNIN, F. **Computação 1 a 1**: o desafio de guiar os nativos digitais. Blog de Educação Digital da Intel. 2008. Disponível em: http://blogs.intel.com/educacaodigital/2008/07/computacao_1_a_1_o_desafio_de_guiar_os_nativos_digitais.php. Acesso em: 18 mar. 2018.

TAKAHASHI, Tadao. (org). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TAPSCOTT, DON. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. São Paulo: Agir, 2010.

THOMAS, Michael (org.). **Deconstructing digital natives**. Lonson: Routledge, 2011. (Versão para Kindle)

TRAXLER, John. **Students and mobile devices**. Research in Learning Technology, v. 18, n. 2, 2010.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores**: diretrizes de implementação. Versão 1.0. Paris: UNESCO, 2008. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156209_por Acesso em: 10 mar. 2019

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores**: UNESCO, Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

UNESCO. **Policy Guidelines for Mobile Learning**. 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641E.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

UNESCO. **Turning on Mobile Learning** – Illustrative initiatives and policy implications. UNESCO. 2012. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/m4ed>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

VALENTE, José Armando. Informática na educação. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 3, n. 9, p. 21-23, maio/jul. 1999.

VAVOULA, Giasemi; PACHLER, Norbert; KUKULSKA HUME, Agnes. **Researching mobile learning**: Frameworks, tools and research designs. Bern: Peter Lang, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo: um passo adiante. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-55.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im) possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, p. 83 - 94, set./dez. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como Arte de Governar. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p.5-13, jan./jun. 2011.

VERASZTO, Estéfano Vizconde. et al. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com**, n.07, p. 60-84, 2008.

VERZA, Fabiana. **O uso do celular na adolescência e sua relação com a família e com grupos de amigos**. 113 p. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Psicologia, Porto Alegre, 2008.

VEYNE, PAUL. **Como se escreve a história**. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. *In*: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-139.

VIRILIO, Paul. **O espaço crítico**. Rio de Janeiro: 34, 1993.

WARNICK, Bryan. Surveillance cameras in schools: an ethical analysis. **Harvard Educational Review**, v. 77, n. 3, p. 313-343, 2007.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

YAU, Jane Yin-Kim; JOY, Mike. **A Context-Aware Personalized m-Learning Application based on m-Learning Preferences.** *In: IEEE INTERNATIONAL CONFERENCE ON WIRELESS, MOBILE AND UBIQUITOUS TECHNOLOGIES IN EDUCATION, 6th.*, p. 11-18, 2010.

APÊNDICE A: Tabulação das respostas - seção 01 do relatório de estágio.

Questão: Para que o estagiário usa o celular? Usaria na sua atividade como docente?

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
S1	<p><u>Uso o celular diariamente</u>, ele faz parte da minha vida. Com celular <u>leio artigos, uso aplicativos educacionais, leio literatura (A)</u> de língua portuguesa e inglesa. <u>Quando nossos professores permitem, também uso na sala de aula para ler os arquivos das aulas (B)</u> que os professores enviam por e-mail.</p> <p><u>Não usaria o celular como recurso em sala de aula</u>. Na minha opinião, <u>a utilização do celular em sala de aula requer um contexto específico</u>, como por exemplo, uma <u>escola com acesso à internet remota e com todos os alunos com acesso ao celular (C)</u>. Como <u>essa não é a realidade da escola pública (C)</u> e como ela é o principal contato do professor recém-formado com a docência, o uso de celular <u>torna-se inviável (C)</u></p>	<p>A- Uso o celular diariamente, leio artigos, uso aplicativos educacionais, leio literatura.</p> <p>B- Quando nossos professores permitem, uso na sala de aula para ler arquivos de aula.</p> <p>C- Não usaria o celular como recurso em sala de aula. A utilização requer um contexto específico, escola com acesso à internet e alunos com acesso ao celular. Na escola pública torna-se inviável.</p>
S2	<p>Quando estou <u>em casa, nas horas livres</u>, é quando <u>uso o celular para fazer pesquisa de diversos assuntos, principalmente acadêmicos, para desenvolver trabalhos de faculdade, estudar os conteúdos, aplicativos de aprendizagem, trocar mensagens nas redes sociais.(A)</u> <u>Na faculdade usamos quando o material não é impresso pelo professor, alguns não gostam (B)</u>. Penso que <u>não usaria o celular em sala de aula, eu como professora (C)</u>. Essa é uma <u>questão muito complexa</u>, mas <u>analisando pelo ângulo da escola pública, não usaria pela questão de que tem muito aluno</u>, dependendo da série, que <u>nem todos têm celular, se tem, às vezes não tem acesso (D)</u>. Na faculdade mesmo não temos acesso. <u>Os alunos também não estão preparados para usar sem entrar em</u></p>	<p>A- em casa, nas horas livres, uso o celular para fazer pesquisa de diversos assuntos acadêmicos, para desenvolver trabalhos de faculdade, estudar os conteúdos, aplicativos de aprendizagem, trocar mensagens nas redes sociais.</p> <p>B- Na faculdade usamos quando o material não é impresso, alguns não gostam.</p> <p>C- Não usaria o celular em sala de aula. Os alunos não estão preparados para usar sem entrar em sites ou facebook e o professor não consegue dar aula. Pelo ângulo da escola pública, não usaria pela questão de que tem muito aluno, nem</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
	<u>sites ou facebook e o professor não consegue dar aula (C).</u>	todos têm celular, às vezes não tem acesso.
S3	<p>Eu <u>uso o celular a todo momento para estudar inglês, ler os conteúdos que o professor passa, ler notícias, textos de literatura.</u> Uso <u>para me comunicar nas redes sociais, whatsapp, uso para editar textos.</u> <u>Fotografo a lousa, (A) discretamente, porque às vezes o professor não autoriza. Quando autoriza só é para ver o material de aula (B) mesmo. Não acho que o celular seria bom em sala de aula, tanto pela questão econômica quanto pelo despreparo dos alunos, da própria escola que não tem estrutura.</u> Primeiramente, <u>eu proporia uma discussão a respeito do uso para ver a possibilidade (C).</u> <u>A escola proíbe o uso de celular (F), pois os alunos se dispersam nas aulas, acessando sites, redes sociais, causando indisciplina, tirando o foco, pois eles passam a não prestar atenção nas aulas, no professor (C).</u> <u>Apesar de reconhecer as várias possibilidades que o celular pode ter para o aprendizado da Língua Inglesa (C), elas poderiam fugir do conteúdo proposto em sala de aula o que, ao ver dos integrantes do grupo, seria negativo para atingir os objetivos propostos no planejamento (C).</u></p>	<p>A- uso o celular a todo momento para estudar inglês, ler os conteúdos, ler notícias, textos de literatura, para me comunicar nas redes sociais, whatsapp, uso para editar textos. Fotografo a lousa, discretamente.</p> <p>B- Professor autoriza só para ver o material de aula.</p> <p>C- Não acho que o celular seria bom em sala de aula, pela questão econômica pelo despreparo dos alunos, da própria escola que não tem estrutura. Os alunos se dispersam, acessando sites, redes sociais, causando indisciplina, tirando o foco, passam a não prestar atenção nas aulas. Poderiam fugir do conteúdo proposto em sala de aula o que seria negativo para atingir os objetivos propostos no planejamento. Proporia uma discussão a respeito do uso. A escola proíbe o uso de celular. Apesar de reconhecer as várias possibilidades que o celular pode ter para o aprendizado da Língua Inglesa.</p>
S4	<p><u>Uso o celular diariamente, nas redes sociais que deixo configuradas em inglês, no aplicativos para aprender inglês, como o duolingo, para breves pesquisas em sala de aula e para ver o conteúdo dos professores (A) quando eles permitem (B).</u> Eu <u>usaria o celular com meus alunos</u></p>	<p>A- Uso o celular diariamente, nas redes sociais, aplicativos para aprender inglês, duolingo, para breves pesquisas em sala de aula e para ver o conteúdo dos professores.</p> <p>B- Quando eles permitem.</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
	<u>apenas quando houvesse uma atividade com internet. Se eles tiverem permissão de uso podem abusar (C). O professor tem que manter a ordem (C) em sala de aula senão não consegue cumprir o currículo.</u>	C- Usaria o celular com meus alunos apenas quando houvesse uma atividade com internet. Se eles tiverem permissão de uso podem abusar. O professor tem que manter a ordem.
S5	<u>Uso o celular a todo tempo para ler, estudar, me comunicar, pesquisar, estudar o material de aula (A). Se o celular fosse permitido em sala de aula eu iria usar com meus alunos para acessar informações (C). Mas acho que a proibição, apesar de não adiantar muita coisa, é para que o aluno mantenha o foco na aula (C).</u>	A- Uso o celular a todo tempo para ler, estudar, me comunicar, pesquisar, estudar o material de aula. C - Usar com meus alunos para acessar informações. Se celular fosse permitido em sala de aula. A proibição, apesar de não adiantar, é para que o aluno mantenha o foco na aula.
S6	O celular faz parte da minha vida, estar sem ele, para mim, é como estar nua. <u>Leio, pesquiso, estudo, me divirto nas redes sociais (A), nunca estou sozinha. Levo pra sala e dou um jeito de usar (A). Não imprimo meu material, só leio no celular. Mas penso que ao lidar com adolescentes, a gente como professor deve proibir. O aluno não tem preparo para o uso e isso pode prejudicar a aula (C) do professor que é quem deve mandar na sala (C). Hoje os alunos estão invertendo tudo, indisciplinados e o celular só iria piorar o papel do professor (C).</u>	A- Leio, pesquiso, estudo, me divirto nas redes sociais. Levo para sala e dou um jeito de usar. C - Com adolescentes, a gente como professor deve proibir. O aluno não tem preparo para o uso, pode prejudicar a aula. O celular só iria piorar o papel do professor. Professor que é quem deve mandar na sala.
S7	Eu <u>uso aplicativos, facebook, one note, dicionários, materiais das aulas da faculdade (A), tudo no celular. Na faculdade os professores sabem que a gente quer economizar então, a maioria deixa ver o material em pdf (B). Não vejo problemas em usar o celular com os alunos, desde que esse uso tenha um objetivo, um propósito. O que não pode é usar, por usar. O professor pode deixar, mas tudo no controle dele (C).</u>	A- Uso aplicativos, facebook, one note, dicionários, materiais das aulas da faculdade. B- A maioria deixa ver o material em pdf. C- Não vejo problemas em usar o celular com os alunos, desde que esse uso tenha um objetivo, um propósito. O que não pode é usar, por usar. Tudo no controle dele.

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
S8	<p><u>Faço uso frequentemente do celular par editar textos, ler documentos, livros, enviar e-mail, mensagens. Não imagino minha vida sem celular, computador (A). Embora seja proibido na faculdade, alguns professores deixam acompanhar a aula vendo o material (B) pelo celular. Usar o celular na escola, com nosso aluno, seria uma forma de fazer com que ele se integrasse ao mundo. Na teoria isso seria fácil, mas na prática difícil porque os alunos iam se distrair, deixar o professor falando sozinho. A partir do momento que a atenção dos alunos ficasse no celular e não no professor, a aula ia estar comprometida (C).</u></p>	<p>A- Uso frequentemente do celular par editar textos, ler documentos, livros, enviar e-mail, mensagens. B- Proibido na faculdade, alguns professores deixam acompanhar a aula vendo o material. C- Usar o celular com nosso aluno, seria uma forma de fazer com que ele se integrasse ao mundo. Na teoria isso seria fácil, mas na prática difícil porque os alunos iam se distrair, deixar o professor falando sozinho. A atenção dos alunos ficasse no celular e não no professor, a aula ia estar comprometida.</p>
S9	<p><u>Uso o celular toda hora, para tudo. Leio, estudo, converso, jogo, faço os trabalhos me comunicando com meu grupo de whatsapp, ponho o celular para despertar, uso para lembretes, anotações de aulas (A). Não considero o celular uma forma segura para dar aulas. Os alunos podem entrar em sites proibidos, se distrair, desrespeitar o professor. Seria difícil, em uma sala de 40 alunos, o professor controlar como os alunos fariam uso do celular (C), razão pela qual também optaria pela proibição. Acho que o uso só traz indisciplina (C). Tem mudanças que não são bem-vindas, é muito fácil propor mudança, de cima para baixo, mas colocar em prática, no dia-a-dia é muito difícil (C).</u></p>	<p>A- Uso o celular toda hora. Leio, estudo, converso, jogo, faço os trabalhos me comunicando com meu grupo de whatsapp, ponho o celular para despertar, uso para lembretes, anotações de aulas. C - Não considero o celular uma forma segura para dar aulas. Os alunos podem entrar em sites proibidos, se distrair, desrespeitar o professor. Seria difícil, em uma sala de 40 alunos, o professor controlar como os alunos fariam uso do celular. uso só traz indisciplina. É muito fácil propor mudança, de cima para baixo, mas colocar em prática, no dia-a-dia é muito difícil.</p>
S10	<p><u>Eu uso o celular para pesquisar, ler, ficar por dentro do que está acontecendo no mundo (A). Mas quando um professor prepara uma aula, ele tem um objetivo que o celular pode desviar (C). Tenho medo</u></p>	<p>A- Uso o celular para pesquisar, ler, ficar por dentro do que está acontecendo no mundo.</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
	<p><u>com relação ao acesso à sites impróprios e a qualquer outro tipo de site, blog, aplicativo que pudesse, em vez de ajudar, atrapalhar a aula (C).</u> Se <u>a escola proíbe (C),</u> uma aula que o uso foi admitido pelo professor pode ter resultado ruim para ele. <u>Ele pode levar a culpa (C)</u> por não conseguir conduzir sua prática da forma que deveria ser conduzida. Na minha opinião, <u>o celular, computador tem que ser usado em casa (C).</u> Seria melhor que na escola que <u>o tempo da aula pode ser mais aproveitado com as “aulas com o professor” (C).</u></p>	<p>C - Tenho medo com relação ao acesso à sites impróprios e a qualquer outro tipo de site, blog, aplicativo que pudesse, em vez de ajudar, atrapalhar a aula. Um professor prepara uma aula, ele tem um objetivo que o celular pode desviar. A escola proíbe. Ele (professor) pode levar a culpa. O tempo da aula pode ser mais aproveitado com o professor.</p>

APÊNDICE B: Quadro de síntese de ideias centrais - seção 01.

A - O uso pessoal do celular no cotidiano do estagiário.
B - O uso do celular no contexto da Universidade.
C - A possibilidade do uso do celular como apoio no processo de ensino-aprendizagem.

APÊNDICE C: Tabulação das respostas - seção 02.

Questão: Descreva a organização do espaço escolar utilizado pelo aluno (sala de aula, laboratório, biblioteca etc.)

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
S 1	<p>Minha escola é <u>uma escola grande</u>. Ela tem 4 salas por série tanto do fundamental II quanto do ensino médio. Eu diria que <u>os alunos que frequentam são de classe média-baixa</u> (B). <u>Na sala de aula eu encontrei as carteiras, uma atrás da outra e os únicos recursos que vi foram giz, lousa</u>. Quando eu estudava nós tínhamos <u>sala de aula ambiente</u>. Isso eu não vi por lá (A). Em discussão na sala de aula, vi alguns professores falando a respeito de colocar as carteiras em forma de “u”, mas na prática, não deu certo porque os alunos não se comportavam. A escola <u>tem só um laboratório de informática, com acesso à internet, com dezesseis computadores, mas só 6 é que funcionam</u>. Então é <u>difícil atender todo mundo</u> e acabam usando muito pouco. Nas <u>aulas de inglês eles não foram usados</u> (C). <u>A biblioteca não tem muitos exemplares. Os alunos só podem usar computador, livro se estiver junto com o professor e quando estão lá</u> (na biblioteca ou laboratório) <u>não podem comer</u> (D). <u>Os alunos usam as quadras, refeitório e uma sala de vídeo com a presença de inspetor de aluno</u> (E).</p>	<p>A- Escola grande. Na sala de aula eu encontrei as carteiras, uma atrás da outra, giz, lousa. Não vi por lá. B- Os alunos são de classe média. C- Tem só um laboratório de informática, com acesso à internet, com dezesseis computadores, mas só 6 é que funcionam. Difícil atender todo mundo. Nas aulas de inglês eles não foram usados. D- A biblioteca não tem muitos exemplares. Só podem usar computador, livro se estiver junto com o professor. não podem comer. E- Os alunos usam as quadras, refeitório e uma sala de vídeo com a presença de inspetor de aluno.</p>
S 2	<p>Quando entrei na minha <u>escola parecia que estava entrando em um presídio, tinha grades por todos os lados</u>. A escola era <u>muito feia, grande, funcionavam muitas salas, de manhã e à tarde</u>. Muitos <u>alunos eram de classe baixa</u> (B). Nas salas de aula os alunos <u>tinham as carteiras, lousa, giz e um armário com os livros dos professores como recursos pedagógicos</u>. Estava tudo organizado. <u>As carteiras em filas</u> (A). O <u>laboratório de informática é</u></p>	<p>A- Minha escola parecia um presídio, tinha grades por todos os lados, muito feia, grande, muitas salas, de manhã e à tarde. Nas salas tinham as carteiras, lousa, giz e um armário com os livros dos professores como recursos</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
	<p><u>antigo, as máquinas são velhas, lentas, mas funcionam, praticamente sem uso. São oito máquinas para aquele mundo de alunos.</u> Quando o professor substituto deu uma pesquisa de vocabulário, <u>era mais fácil os alunos consultarem o celular do que os computadores.</u> Quando o professor vai usar a internet tem que agendar, solicitar para a direção (C) por ser poucos computadores. Não dá para todos os alunos, então eles têm que usar em grupos. Os laboratórios acabam nem sendo muito usados. <u>A biblioteca que só pode ser usada com a bibliotecária, coordenadora ou professora presente, tem poucos livros, não tem acesso à internet (D) para fazer leituras online. Os alunos podem também usar a sala de leitura que tem uma tv com vídeo, a quadra, pedindo autorização indicando a finalidade do uso, horário e quem vai acompanhá-los (E).</u></p>	<p>pedagógicos. As carteiras em filas.</p> <p>B- Alunos de classe baixa.</p> <p>C- O laboratório de informática é antigo, as máquinas são velhas, lentas, praticamente sem uso. São oito máquinas para aquele mundo de alunos. Era mais fácil os alunos consultarem o celular do que os computadores. Quando o professor vai usar a internet tem que agendar, solicitar para a direção.</p> <p>D- A biblioteca que só pode ser usada com a bibliotecária, coordenadora ou professora presente, tem poucos livros, não tem acesso à internet.</p> <p>E- Os alunos podem também usar a sala de leitura a quadra, pedindo autorização e quem vai acompanhá-los.</p>
S 3	<p><u>A escola que escolhi para fazer o estágio é grande (A).</u> Tem 22 salas de fundamental II e 14 salas de ensino Médio. <u>A situação socioeconômica dos alunos é média-baixa, mas posso afirmar que quase TODOS têm celular (B).</u> <u>As salas de aulas são fixas, os professores é que vão até elas. As carteiras são enfileiradas, em algumas salas enfileiradas em duplas, conforme a preferência do professor e quando exibem filmes, há autonomia dos alunos na organização. Não há “wi-fi” (A).</u> Fiquei impressionada porque <u>a escola tem só um</u></p>	<p>A- A escola que escolhi é grande. As salas de aulas são fixas, os professores é que vão até elas. As carteiras são enfileiradas, e quando exibem filmes, há autonomia dos alunos na organização. Não há “wi-fi”.</p> <p>B- A situação socioeconômica dos alunos é média-baixa, mas quase TODOS têm celular.</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
	<p><u>laboratório pra um monte de alunos e esse laboratório tem só 10 máquinas! A conservação, manutenção é nula e a escola não tem um técnico responsável. Nunca presenciei uma aula de inglês com o uso dos computadores no estágio. Os próprios professores tentam fazer a manutenção. Isso desestimula o uso que tem que ser com a presença do professor, com uma monitoria para que os alunos não acessem nada impróprio (C). A biblioteca atende todos horários, tem horários variados e só fica aberta quando os professores readaptados estão lá para tomar conta. É proibido comer, mudar os livros de lugar e, se os alunos não devolvem o livro na data correta, ficam suspenso (D) por uma semana. Os alunos podem usar pátio, quadra, refeitório, sala de vídeo somente nos intervalos e com a vigilância de um inspetor (E).</u></p>	<p>C- Fiquei impressionada porque a escola tem só um laboratório pra um monte de alunos. A conservação, manutenção é nula e não tem um técnico responsável. Nunca presenciei uma aula de inglês com o uso dos computadores. Professores tentam fazer a manutenção. O uso que tem que ser com a presença do professor, uma monitoria para que os alunos não acessem nada impróprio.</p> <p>D- É proibido comer, mudar os livros de lugar e, se os alunos não devolvem o livro na data correta, ficam suspenso.</p> <p>E- Os alunos podem usar pátio, quadra, refeitório, sala de vídeo somente nos intervalos e com a vigilância de um inspetor.</p>
S 4	<p>Fiz o estágio na mesma escola onde estudei a vida toda. Hoje ela está um pouco menor, tem 3 salas de cada série, mas antigamente tinha 4. <u>Os alunos são de classe média-baixa e a escola (B). As salas de aula permanecem do mesmo jeito de quando estudei lá. Tem as carteiras enfileiradas, giz, lousa. A escola possui datashow e TV, mas é compartilhada entre todos, muito difícil para usar. E, apesar da TV ser smart, não tem sinal de internet (A). O número de computadores no laboratório é pequeno. São 15, alguns funcionando bem, outros não. Todos ligados à rede,</u></p>	<p>A- As salas de aula permanecem do mesmo jeito de quando estudei. Tem as carteiras enfileiradas, giz, lousa. A escola possui datashow e TV, mas é compartilhada entre todos, muito difícil para usar. Não tem sinal de internet.</p> <p>B- Os alunos são de classe média-baixa e a escola.</p> <p>C- O número de computadores no</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
	<p><u>mas não tive a oportunidade de ir com os alunos, pois as aulas de inglês só ocorrem na sala normal que não é sala ambiente. O Uso está sempre condicionado ao planejamento, ao currículo do aluno, se esse aluno é bom ou não e sempre com a presença do professor (C). A biblioteca funciona em todos os turnos que têm alunos, manhã e tarde, por pelo menos 2 horas. Apesar de ser boa, tem poucos exemplares e os alunos preferem fazer suas pesquisas pelo celular porque eles só têm um computador ligado à internet na biblioteca. Sempre têm que ter a presença de um responsável quando vão à biblioteca ou laboratório e as câmeras estão espalhadas pelas salas de aula, corredores, pátio para ver o que os alunos estão fazendo (D). Além de laboratório, os alunos convivem no pátio. Percebi que eles não têm nenhum outro lugar para estudar (E). Achei que a escola está mais rígida, os atrasos são marcados. O aluno só pode chegar atrasado uma vez na semana com tolerância de 10 min. Mas os alunos parecem mais rebeldes e até o celular que é proibido vive nas mãos deles (F).</u></p>	<p>laboratório é pequeno. Alguns funcionando bem. Todos ligados à rede, mas não tive a oportunidade de ir com os alunos, pois as aulas de inglês só ocorrem na sala normal . O Uso está sempre condicionado ao planejamento, ao currículo do aluno, se esse aluno é bom ou não e sempre com a presença do professor.</p> <p>D- A biblioteca funciona em todos os turnos, tem poucos exemplares e os alunos preferem fazer suas pesquisas pelo celular. Têm que ter a presença de um responsável. As câmeras estão espalhadas pelas salas de aula, corredores, pátio para ver o que os alunos estão fazendo.</p> <p>E- Os alunos convivem no pátio, não têm nenhum outro lugar para estudar.</p> <p>F- Achei que a escola está mais rígida, os atrasos são marcados. O aluno só pode chegar atrasado uma vez na semana com tolerância de 10 min. Os alunos parecem mais rebeldes e até o celular que é proibido vive nas mãos deles.</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
S 5	<p>Fiz estágio numa escola média para grande. Tinha de 2 a 4 salas por série, dependendo. Atendia vários bairros, então <u>as crianças eram de classes variadas, média, média-baixa (B). As salas eram bem tradicionais, parece que nada mudou. Tinha lá o quadro-negro, giz, carteiras em linhas, um armário com dicionários de português (A).</u> Na mesma sala eles têm aulas de todas as disciplinas. Em uma das salas eles guardam Datashow e um notebook para uso dos professores que são muitos. <u>A escola conta com um laboratório com 3 computadores de mesa em 10 notebooks em condição de uso, mas as aulas de inglês nunca foram no laboratório. Quase ninguém usa o laboratório. Quando quer usar, o professor tem que pedir a aprovação para a direção, agendar. Isso desestimula o uso (C).</u> A professora disse que uma vez tentou e não conseguiu porque disseram que para a atividade com músicas não seria liberado, poderia ser feita na sala com um aparelho de som. <u>A biblioteca fica fechada, mas o professor pode agendar horário, os livros que irá escolher, solicitando ao inspetor de alunos para abrir a sala. Tudo é registrado num livro (D).</u> <u>Para conversar, estudar em grupos, os alunos podem usar o pátio e o refeitório sob a responsabilidade dos inspetores (E).</u> <u>Toda vez que um aluno chegava atrasado trazia uma justificativa dos pais por escrito (F).</u> Se não tinha que esperar a segunda aula e era advertido.</p>	<p>A- As salas eram bem tradicionais, Tinha lá o quadro-negro, giz, carteiras em linhas, um armário com dicionários de português.</p> <p>B- As crianças eram de classes variadas, média, média-baixa.</p> <p>C- A escola conta com um laboratório com 3 computadores de mesa em 10 notebooks em condição de uso, mas as aulas de inglês nunca foram no laboratório. Quase ninguém usa o laboratório. O professor tem que pedir a aprovação para a direção, agendar. Isso desestimula o uso.</p> <p>D- A biblioteca fica fechada, mas o professor pode agendar horário, os livros que irá escolher, solicitando ao inspetor de alunos para abrir a sala. Tudo é registrado num livro.</p> <p>E- Para conversar, estudar em grupos, os alunos podem usar o pátio e o refeitório sob a responsabilidade dos inspetores.</p> <p>F- Toda vez que um aluno chegava atrasado trazia uma justificativa dos pais por escrito.</p>
	<p><u>Procurei uma escola grande</u> que pudesse atender minha necessidade. Quando a</p>	<p>A- Procurei uma escola grande para fazer as horas de estágio. As</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
S 6	<p>gente vai em escola pequena, são poucas as aulas, demora muito <u>para fazer as horas de estágio (A)</u>. Essa escola tinha de 4 a 5 salas por série e também cursos técnicos que também tinha aula de inglês. <u>Os alunos eram de classe social mista, muitos alunos da cidade frequentam essa escola (B)</u>. <u>As salas de aula não eram ambiente e nem tinham acesso às novas tecnologias, internet. Tinha lousa, giz, apagador e as carteiras de alunos e do professor. Tudo normal, organizado do jeito que a gente conhece, em filas. O Datashow fica no anfiteatro da escola e para usar tem que agendar, ver se tem disponibilidade e geralmente o uso é indicado quando alguém vem fazer palestra (A). Tem um laboratório com 16 computadores em estado razoável, mas que não atende, é muita gente, muito aluno pra pouco computador. Uma das aulas de inglês foi no laboratório. Os alunos digitaram o trabalho, usaram a internet no computador e celular (C)</u>. A professora agendou o uso com antecedência, se não agendar é difícil usar. <u>A biblioteca só pode ser usada quando o professor vai junto com os alunos ou algum inspetor. A direção da escola procura controlar tudo (D)</u>. A escola é muito grande e tem que ter controle. Toda vez que <u>os alunos saem para o pátio, nos intervalos, ou vão para uma sala de vídeo e estudo tem algum responsável junto (E)</u>. <u>Quando o aluno chega atrasado, tem que ter justificativa e o pai é comunicado (F)</u>.</p>	<p>salas de aula não eram ambiente e nem tinham acesso às novas tecnologias, internet. Tinha lousa, giz, apagador e as carteiras de alunos e do professor, Organizado do jeito que a gente conhece, em filas. O Datashow fica no anfiteatro da escola e para usar tem que agendar, geralmente o uso é indicado quando alguém vem fazer palestra.</p> <p>B- Os alunos eram de classe social mista, muitos alunos da cidade frequentam essa escola.</p> <p>C- Tem um laboratório em estado razoável, que não atende, muito aluno pra pouco computador. Os alunos digitaram o trabalho, usaram a internet no computador e celular.</p> <p>D- A biblioteca só pode ser usada quando o professor vai junto com os alunos ou algum inspetor. A direção da escola procura controlar tudo.</p> <p>E- Os alunos saem para o pátio, nos intervalos, ou vão para uma sala de vídeo e estudo tem algum responsável junto.</p> <p>F- Quando o aluno chega atrasado, tem</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
		que ter justificativa e o pai é comunicado.
S 7	<p>A escola que frequentei tinha 16 salas de ensino fundamental II e 16 salas de ensino médio e <u>era frequentado pelos alunos dos bairros vizinhos, todos de classe média-baixa</u> (B). <u>As salas de aula eram iguais, todas com a tradicional lousa de giz, carteiras em fileiras, mesa do professor e um armário trancado com materiais de alguns professores</u> (A). Não tinha um cartaz, um nada para animar, sei lá, alguma coisa que lembrasse ou ilustrasse a língua inglesa. <u>Raramente os alunos usavam o laboratório de informática que tinha 20 computadores em estado ruim.</u> Acho que era por isso que <u>a professora deixava pesquisar a tradução de algumas palavras no celular</u> (C). <u>A biblioteca funcionava dos intervalos até o final do período, o horário atendia os alunos, mas não tinha internet e só podia ser usada com o professor junto</u> (D). <u>Os alunos frequentavam os espaços abertos da escola para estudar, conversar e sempre tinha um funcionário junto, principalmente no intervalo</u> (E). <u>Chagar atrasado, tinha a regra dos 10 minutos e os alunos tinha que falar na secretaria</u> (F).</p>	<p>A- As salas de aula eram iguais, todas com a tradicional lousa de giz, carteiras em fileiras, mesa do professor e um armário trancado com materiais de alguns professores.</p> <p>B- Era frequentado pelos alunos dos bairros vizinhos, todos de classe média-baixa.</p> <p>C- Raramente os alunos usavam o laboratório de informática que tinha 20 computadores em estado ruim, a professora deixava pesquisar a tradução de algumas palavras no celular.</p> <p>D- A biblioteca atendia os alunos, mas não tinha internet e só podia ser usada com o professor junto.</p> <p>E- Os alunos frequentavam os espaços abertos da escola para estudar, conversar e sempre tinha um funcionário junto, principalmente no intervalo.</p> <p>F- Chagar atrasado, tinha a regra dos 10 minutos e os alunos tinha que falar na secretaria.</p>
	<p>Descrever a escola que eu fui para estágio é descrever um quadro triste. Achei <u>a escola feia, mal conservada.</u> <u>Era grande, muitas salas funcionavam, aproximadamente 38 salas.</u> <u>Os alunos se</u></p>	<p>A- Escola feia, mal conservada, grande. A escola dispõe do básico: carteira, cadeiras, lousa e armários.</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
S 8	<p><u>misturavam entre classe baixa e média-baixa, pois alguns bairros ao redor são carentes, mas também tem uns de classe média (B). A escola dispõe do básico: carteira, cadeiras, lousa e armários (A). Não tem nada especial. O acesso à internet é só no laboratório e na biblioteca. Apesar de ter 26 computadores, todos estão em mau estado de conservação, desatualizados, sem manutenção, nem todos funcionam, Assim, fica difícil atender os alunos e não tendo funcionário para acompanhar o aluno, ninguém pode usar (C). Só se o professor for também com prévio agendamento. A biblioteca atende os alunos e quando autorizados e acompanhados por professores podem pesquisar. Os alunos podem pesquisar. Percebi alunos usando os celulares nas bibliotecas, aproveitando o acesso à internet para pesquisar (D). Nos intervalos os alunos são monitorados por inspetores, conversam, usam o celular a todo tempo, ele é proibido na escola, mas parece que no intervalo não tem como controlar (E).</u></p>	<p>B- Os alunos se misturavam entre classe baixa e média-baixa, pois alguns bairros ao redor são carentes.</p> <p>C- Apesar de ter 26 computadores, todos estão em mau estado de conservação, desatualizados, sem manutenção, nem todos funcionam, difícil atender os alunos e não tendo funcionário para acompanhar o aluno, ninguém pode usar.</p> <p>D- A biblioteca atende os alunos e quando autorizados e acompanhados por professores podem pesquisar. Percebi alunos usando os celulares nas bibliotecas, aproveitando o acesso à internet para pesquisar.</p> <p>E- Nos intervalos os alunos são monitorados por inspetores, conversam, usam o celular a todo tempo, ele é proibido na escola, mas parece que no intervalo não tem como controlar.</p>
S 9	<p><u>Não sabia se estava entrando em uma escola ou em uma prisão. A escola tinha grades em tudo (A). Era uma escola grande com a maior parte dos alunos no ensino médio. Tinha 5 salas de cada ano de ensino médio e umas 2 a 3 de cada ano do ensino fundamental. Gostei de fazer o</u></p>	<p>A- Não sabia se estava entrando em uma escola ou em uma prisão. A escola tinha grades em tudo. Tinha lousa, carteiras, giz etc, igual a todas as escolas. Mas tinha</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
	<p>estágio lá. <u>A maior parte dos alunos era de classe média (B). Tinha lousa, carteiras, giz etc, igual a todas as escolas. Mas tinha umas frases de motivação (A).</u> Os alunos saiam e assistiam aulas em salas fixas dos professores, mas não posso dizer que eram salas-ambiente porque eram todas iguais. <u>A escola tem wi-fi, mas os alunos não têm a senha (A). Os laboratórios têm 16 computadores, pouco para os alunos. Raras vezes são usados para as aulas de inglês.</u> A maior parte do tempo fica fechado e para usar tem que preparar agendamento (C). <u>A Biblioteca funciona nos horários de aula e conta com uma professora afastada para atender os alunos. Tem acesso à internet (D) e os alunos podem usar por uma hora, com professor responsável. O único lugar que os alunos podem usar sem professor é o pátio, com câmeras e inspetor controlando tudo (E).</u></p>	<p>umas frases de motivação.</p> <p>B- A maior parte dos alunos era de classe média.</p> <p>C- A escola tem wi-fi, mas os alunos não têm a senha. Os laboratórios têm 16 computadores, pouco para os alunos. Raras vezes são usados para as aulas de inglês. Fica fechado e para usar tem que preparar agendamento.</p> <p>D- A Biblioteca funciona nos horários de aula e conta com uma professora afastada para atender os alunos. Tem acesso à internet.</p> <p>E- O único lugar que os alunos podem usar sem professor é o pátio, com câmeras e inspetor controlando tudo.</p>
S 10	<p>Meu estágio foi numa <u>escola relativamente grande</u> com umas 30 salas de aula funcionando. <u>Os alunos pareciam ser de classe média, usavam uniformes, a maioria com celular nas mãos (B).</u> <u>Não vi nada diferente nas salas, todas tinham carteiras, mesas, lousa, giz, armários, tudo sempre igual. Os alunos se sentavam em fileiras (A)</u> e a maior parte das aulas se deu na sala de aula mesmo. Os alunos podiam pesquisar na biblioteca ou laboratório quando estivessem acompanhados por inspetor ou professor responsável. <u>O laboratório não tinha muitas máquinas. Eram apenas 15 e apenas 9 funcionavam.</u> Em alguns momentos vi que <u>os alunos iam</u></p>	<p>A- Escola relativamente grande. Não vi nada diferente nas salas, todas tinham carteiras, mesas, lousa, giz, armários, tudo sempre igual. Os alunos se sentavam em fileiras.</p> <p>B- Os alunos pareciam ser de classe média, usavam uniformes, a maioria com celular nas mãos.</p> <p>C- O laboratório não tinha muitas máquinas. Eram apenas 15 e apenas 9 funcionavam. Os</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
	<p><u>até os laboratórios, mas pesquisavam em seus celulares (C). O funcionário responsável pelo laboratório aconselhava ao uso porque <u>o sinal cabeado não era muito bom</u> (C). Então os computadores serviam mais para digitar documentos. <u>A biblioteca da escola parecia ser desprezada, tinha poucos exemplares, os alunos não tinham hábito de ir, reclamavam de não servir muito</u> (D). <u>Nas quadras, pátios é que tinham seus momentos de lazer com os amigos, mas nunca ficavam sozinhos, sempre com inspetor de alunos, trocando mensagens pelo celular, assistindo vídeos etc</u> (E).</u></p>	<p>alunos iam até os laboratórios, mas pesquisavam em seus celulares, o sinal cabeado não era muito bom.</p> <p>D- A biblioteca da escola parecia ser desprezada, tinha poucos exemplares, os alunos não tinham hábito de ir, reclamavam de não servir muito.</p> <p>E- Nas quadras, pátios é que tinham seus momentos de lazer com os amigos, mas nunca ficavam sozinhos, sempre com inspetor de alunos, trocando mensagens pelo celular, assistindo vídeos etc.</p>

APÊNDICE D: Quadro de síntese de ideias centrais - seção 02.

A- Descrição da escola em geral e dos recursos da sala de aula
B- A situação socioeconômica dos alunos
C- A estrutura dos laboratórios de informática
D- A estrutura das bibliotecas
E- Os demais lugares onde os alunos convivem na escola
F- A questão dos atrasos dos alunos

APÊNDICE E: Tabulação das respostas - seção 03.

Questionamento: Descreva as observações sobre a prática docente, os recursos utilizados e a relação dos professores com as TICs e o celular em sala de aula.

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
S 1	<p>Fiz estágio com duas professoras experientes, <u>com formação em Letras Português e Inglês. As duas tinham mais de 20 anos de carreira, eram efetivas na escola.</u> Dedicavam-se ao inglês. As duas professoras <u>tinham feito intercâmbio de 1 e 2 anos na Inglaterra (A).</u> As aulas que eu assisti <u>eram, na maioria das vezes, expositivas, mesclavam gramática com a interpretação de texto com perguntas que recuperavam informações literais.</u> Na minha visão, as aulas <u>eram tradicionais.</u> Elas <u>davam bastantes textos e atividades extra-classe (B).</u> Essas professoras <u>não fizeram uso de TICs porque consideram que os alunos têm um nível muito baixo de conhecimento em inglês,</u> sendo necessário uma abordagem mais simples, inicialmente. Elas relataram que os alunos de 9º ano do fundamental II tinham o mesmo nível dos alunos do 3º ano do ensino Médio. Com relação à possibilidade do uso do celular como recurso pedagógico, <u>disseram não aderir ao uso porque muitos não têm celular, a rede de wi-fi da escola é precária .</u> Assistindo as aulas percebi que <u>raras vezes,</u> as professoras, ao não saberem a resposta de uma tradução, <u>pediram que os alunos pesquisassem as palavras no google.</u> Para elas <u>os alunos não estão preparados para usar o celular em sala de aula (C), não conseguem equilibrar o uso para cumprir as tarefas e passam a abusar se distraindo, entrando em redes sociais ou enviando mensagens (D).</u></p>	<p>A- As Professoras eram experientes, com formação em Letras Português e Inglês. As duas tinham mais de 20 anos de carreira, eram efetivas na escola, tinham feito intercâmbio de 1 e 2 anos na Inglaterra.</p> <p>B- As aulas eram na maioria das vezes, expositivas, mesclavam gramática com a interpretação de texto com perguntas que recuperavam informações literais, eram tradicionais. Elas davam bastantes textos e atividades extra-classe.</p> <p>C- Não fizeram uso de TICs porque consideram que os alunos têm um nível muito baixo de conhecimento em inglês, disseram não aderir ao uso porque muitos não têm celular, a rede de wi-fi da escola é precária . Raras vezes, pediram que os</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
		<p>alunos pesquisassem as palavras no google.</p> <p>D- Os alunos não estão preparados para usar o celular em sala de aula, não conseguem equilibrar o uso, passam a abusar se distraindo, entrando em redes sociais ou enviando mensagens.</p>
S 2	<p><u>A minha professora do estágio tinha 13 anos de experiência em sala de aula, ingressou e continua na esma escola. Tem formação em Letras e Pedagogia (A).</u> Essa professora, <u>suas aulas são expositivas abertas, com uso de figuras, músicas.</u> Percebi que eram <u>muitos os professores que davam aulas expositivas dogmáticas na escola (B)</u> e escolhi essa por comentarem ser diferente. Em uma de nossas conversas disse ser importante pensar criticamente a respeito das ferramentas tecnológicas e relatou que <u>quando usa o celular em sala de aula, causa uma dispersão (D).</u> Ela <u>permite que os alunos façam pesquisas pelo celular para usar dicionário online, tradutores e que compartilhem pelo bluetooth o material encontrado com aqueles que não têm internet.</u> Considera que o uso se torna um pouco mais difícil, pois <u>os alunos ainda estão despreparados (C)</u>, mas admite que a participação é maior, mais entusiasmada.</p>	<p>A- A minha professora do estágio tinha 13 anos de experiência. Tem formação em Letras e Pedagogia.</p> <p>B- Suas aulas são expositivas abertas, com uso de figuras, músicas. Muitos professores davam aulas expositivas dogmáticas na escola.</p> <p>C- Ela permite que os alunos façam pesquisas pelo celular para usar dicionário online, tradutores e que compartilhem pelo bluetooth o material</p> <p>D- Quando usa o celular em sala de aula, causa uma dispersão. os alunos ainda</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
		estão despreparados
S 3	<p><u>As aulas que acompanhei foram com duas professoras que estavam na rede pública há 15 e 16 anos. Uma era efetiva e outra não (A). As duas, basicamente, trabalhavam o verbo “to be” nos textos que traziam para a sala, nas músicas que tinham exercícios de preenchimento de lacunas, praticavam a leitura para interpretação textual, onde os alunos deveriam encontrar as respostas usando a técnica de “skimming”(B). Elas não fizeram uso das TICs em momento algum e, ao observar as aulas, percebi que a relação com o celular era de proibição total (C), apesar de saberem que a lei trouxe a possibilidade do uso. Em suas falas os alunos só sabem usar o celular para jogar, ver o facebook e conversar pelos whatsapp (D).</u></p>	<p>A- As aulas que acompanhei foram com duas professoras que estavam na rede pública há 15 e 16 anos. Uma era efetiva e outra não.</p> <p>B- As duas, trabalhavam o verbo “to be” nos textos que traziam para a sala, nas músicas que tinham exercícios de preenchimento de lacunas, praticavam a leitura para interpretação textual, onde os alunos deveriam encontrar as respostas usando a técnica de “skimming”</p> <p>C- não fizeram uso das TICs em momento algum e, ao observar as aulas, percebi que a relação com o celular era de proibição total.</p> <p>D- os alunos só sabem usar o celular para jogar, ver o facebook e conversar pelos whatsapp</p>
	<p><u>O professor com quem fiz o estágio, Professor ***, é formado em Recursos Humanos, Pedagogia e Letras e faz curso de Inglês disponibilizado pelo Governo do estado de São Paulo. Já leciona há mais de 10 anos, no cargo</u></p>	<p>A- O professor é formado em Recursos Humanos, Pedagogia e Letras e faz curso</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
S 4	<p><u>efetivo (A) na mesma escola. Apesar das dificuldades que a escola tem, procura usar, às vezes, o Datashow, a internet, propondo estudos dirigidos que desafiam o aluno a pesquisar informações, literatura, notícias em vários sites, dando liberdade dos alunos escolherem o caminho que querem seguir na busca (B). É muito próximo dos alunos, muito querido. Usa o celular na sala de aula, explora aplicativos, discute a questão culturais. Uma vez, comentou o fato de um aplicativo trazer a frase “I want a coke” dizendo que isso era uma grosseria e que deveria se usar a condicional “I’d like”(C). Ele é diferente dos outros 3 professores de inglês da escola. Notei que em suas aulas ninguém foge daquilo que é proposto. Os alunos não abusam. Eles se interessam. Em um grupo de Whatsapp, eles trocam sites, materiais para exercícios de textos, audição, as descobertas (D).</u></p>	<p>de Inglês disponibilizado pelo Governo. Leciona há mais de 10 anos, no cargo efetivo.</p> <p>B- Apesar das dificuldades que a escola tem, procura usar, às vezes, o Datashow, a internet, propondo estudos dirigidos que desafiam o aluno a pesquisar informações, literatura, notícias em vários sites, dando liberdade dos alunos escolherem o caminho que querem seguir na busca.</p> <p>C- Usa o celular na sala de aula, explora aplicativos, discute a questão culturais. Uma vez, comentou o fato de um aplicativo trazer a frase “I want a coke” dizendo que isso era uma grosseria e que deveria se usar a condicional “I’d like”. Notei que em suas aulas ninguém foge daquilo que é proposto.</p> <p>D- Os alunos não abusam. Eles se interessam. Trocam sites,</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
		materiais para exercícios de textos, audição, as descobertas.
S 5	<p>Fiz estágio com <u>dois professores efetivos há mais de 10 anos, formados em Letras Português e Inglês que tinha feito cursos particulares (A)</u> paralelamente à faculdade. Dos questionamentos que fiz e das observações dos procedimentos em sala de aula vi o seguinte: os professores <u>davam aulas expositivas com pouca participação dos alunos, utilizavam textos de uma apostila antiga que o governo tinha fornecido aos alunos nos anos anteriores(B)</u>. Disseram que <u>não usavam as TICs porque os alunos têm pouco conhecimento de informática, o que me pareceu um equívoco. Não usam o celular por ser proibido(C)</u> e <u>acreditavam que os alunos perderiam o foco ao usá-los</u>. No entanto, foram muitas as vezes que <u>vi os alunos manusearem escondido o celular evadindo-se das aulas, comunicando-se por whatsapp (D)</u> com os colegas de sala. As <u>aulas não ofereciam nenhum atrativo e confesso que não foi fácil vencer o estágio (B)</u>.</p>	<p>A- Dois professores efetivos há mais de 10 anos, formados em Letras Português e Inglês que tinha feito cursos particulares.</p> <p>B- davam aulas expositivas com pouca participação dos alunos, utilizavam textos de uma apostila antiga que o governo tinha fornecido aos alunos nos anos anteriores. As aulas não ofereciam nenhum atrativo e confesso que não foi fácil vencer o estágio</p> <p>C- não usavam as TICs porque os alunos têm pouco conhecimento de informática, o que me pareceu um equívoco. Não usam o celular por ser proibido</p> <p>D- Acreditavam que os alunos perderiam o foco ao usá-los. Vi os alunos manusearem escondido o celular evadindo-se das aulas, comunicando-se por whatsapp</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
S 6	<p>Não considero que minha experiência foi muito gratificante. <u>As aulas de inglês da escola são divididas em vários professores. Tive contato com três deles (A) e as aulas eram praticamente iguais. Usavam a lousa, com cópias cansativas, as exposições eram poucas, pois na maior parte do tempo os alunos estavam copiando os conteúdos ou fazendo exercícios repetitivos (B).</u> No momento em que conversei com os professores disseram que os alunos eram desinteressados e bagunceiros, o que não me surpreende, levando em consideração o tipo de aulas que adotavam. <u>Reclamaram a falta de materiais, acesso à internet, da desorganização da coordenação. Disseram ser impossível trabalhar com o celular porque os alunos não sabem respeitar as regras e fazer o uso correto dessa ferramenta para o aprendizado e as atividades em sala de aula (C).</u> Os professores relatam que <u>o controle sobre o uso é difícil, pois mesmo havendo a proibição os alunos estão sempre com o celular nas mãos, fones de ouvido e a última coisa que fazem é prestar atenção nas aulas (D).</u></p>	<p>A- As aulas de inglês da escola são divididas em vários professores. Tive contato com três deles.</p> <p>B- Usavam a lousa, com cópias cansativas, as exposições eram poucas, pois na maior parte do tempo os alunos estavam copiando os conteúdos ou fazendo exercícios repetitivos.</p> <p>C- Reclamaram a falta de materiais, acesso à internet, da desorganização da coordenação. Disseram ser impossível trabalhar com o celular porque os alunos não sabem respeitar as regras e fazer o uso correto dessa ferramenta para o aprendizado e as atividades em sala de aula</p> <p>D- o controle sobre o uso é difícil, pois mesmo havendo a proibição os alunos estão sempre com o celular nas mãos, fones de ouvido e a última coisa que fazem é prestar atenção nas aulas.</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
S 7	<p><u>Acompanhei uma professora</u> que estava na escola Há 5 anos, mas que já <u>lecionava a pelo menos 10 anos na rede pública de ensino</u>(A). <u>Suas aulas eram tradicionais, expositivas e se utilizava da lousa e do livro didático e da tradução</u> (B). Quase <u>nunca dá aulas na sala de vídeo ou no laboratório de informática que é ruim. Diz não ser contra o uso do celular na sala de aula e usa para eventuais traduções. Eles compartilham o celular em grupos para fazerem a tradução</u>(C). A Professora <u>está sempre alerta ao uso para que ele seja direcionado só à tradução dos textos</u>(D).</p>	<p>A- Acompanhei uma professora que lecionava a pelo menos 10 anos na rede pública de ensino.</p> <p>B- Suas aulas eram tradicionais, expositivas e se utilizava da lousa e do livro didático e da tradução.</p> <p>C- Nunca dá aulas na sala de vídeo ou no laboratório de informática que é ruim. Diz não ser contra o uso do celular na sala de aula e usa para eventuais traduções. Eles compartilham o celular em grupos para fazerem a tradução.</p> <p>D- Está sempre alerta ao uso para que ele seja direcionado só à tradução dos textos.</p>
S 8	<p><u>No meu estágio, encontrei na escola professores com boa formação e experiência</u> (A). Acompanhei uma professora que fazia 24 anos que lecionava. Tinha formação em Letras, Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional. Ao observar suas aulas <u>notei que tinha sequência, os alunos não se perdiam. Explicava os conteúdos de forma expositiva aberta, levava folhas impressas para que fizessem a compreensão textual. Mas ainda assim, senti falta de explorar o texto por trás das linhas</u> (B). <u>Usa o celular para buscar o significado das palavras e acha que os alunos não estão preparados para um uso mais</u></p>	<p>A- No meu estágio, encontrei professores com boa formação e experiência.</p> <p>B- Notei que tinha sequência, os alunos não se perdiam. Explicava os conteúdos de forma expositiva aberta, levava folhas impressas para que fizessem a compreensão textual. Mas ainda</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
	<p><u>aprofundado (C) porque entram em redes sociais e outros aplicativos sem se dedicar às atividades da aula (D).</u> Acha que quando os alunos procuram, é mais difícil de eles esquecerem o significado das palavras. Percebi que os alunos gostam quando podem usar os celulares, sem se esconder. São rápidos nas buscas.</p>	<p>assim, senti falta de explorar o texto por trás das linhas.</p> <p>C- Usa o celular para buscar o significado das palavras e acha que os alunos não estão preparados para um uso mais aprofundado.</p> <p>D- Entram em redes sociais e outros aplicativos sem se dedicar às atividades da aula.</p>
S 9	<p>Tive a oportunidade de fazer estágio com uma <u>professora bem dinâmica. Tinha 17 anos de experiência e era formada em Letras Português, Inglês e Espanhol (A). Suas aulas eram expositivas abertas, utilizava uma apostila que fazia levando em consideração às necessidades do aluno (B) e explorava a sala de informática usando os computadores e celulares par ninguém ficar sem acompanhar.</u> Os alunos se agitavam, mas sempre em volta das tarefas a serem feitas. <u>Através de estudos dirigidos, os alunos exploravam a internet indo de site em site, para construir textos, diálogos, buscar informações.</u> A professora dava alguns sites como ponto de partida e dizia que os <u>alunos poderiam se valer de outros.</u> Os <u>alunos discutiam política nacional, os reflexos de discursos políticos na mídia internacional, descobriam sites novos, com recursos diversos, como por exemplo a BBC de Londres.</u> Os grupos <u>trocavam ideias, informações por whatsapp em grupos de estudos (C).</u> Vim a saber que <u>ela era uma exceção na escola</u> e que os alunos gostavam muito.</p>	<p>A- Professora bem dinâmica. Tinha 17 anos de experiência e era formada em Letras Português, Inglês e Espanhol.</p> <p>B- Suas aulas eram expositivas abertas, utilizava uma apostila que fazia levando em consideração às necessidades do aluno.</p> <p>C- explorava a sala de informática usando os computadores e celulares par ninguém ficar sem acompanhar. Através de estudos dirigidos, os alunos exploravam a internet indo de site em site, para construir textos, diálogos, buscar informações. A</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
		<p>professora dava alguns sites como ponto de partida e dizia que os alunos poderiam se valer de outros. Os alunos discutiam política nacional, os reflexos de discursos políticos na mídia internacional, descobriam sites novos, com recursos diversos, como por exemplo a BBC de Londres, trocavam ideias, informações por whatsapp em grupos de estudos. Era uma exceção na escola.</p>
S 10	<p><u>Acompanhei três professores que tinham formação em Letra e sempre faziam cursos. Tinham experiência no Estado e no particular(A). As aulas eram dadas na sala de aula normal (B), a maioria não usava os laboratórios, e os celulares eram proibidos. Eles disseram não ter conhecimento da lei nova que permitia o uso em sala de aula, mas com os alunos que tinham isso seria impossível(C). Os alunos usariam, segundo eles, o celular para tudo, menos para estudar (D). Suas aulas eram basicamente com gramática e tradução de textos e músicas (B).</u> Quando pegos recebiam o sermão da proibição.</p>	<p>A- Acompanhei três professores que tinham formação em Letra e sempre faziam cursos. Tinham experiência no Estado e no particular.</p> <p>B- As aulas eram dadas na sala de aula normal, eram de gramática e tradução.</p> <p>C- A maioria não usava os laboratórios, e os celulares eram proibidos. com os alunos que tinham isso seria impossível.</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
		D- Os alunos usariam, segundo eles, o celular para tudo, menos para estudar.

APÊNDICE F: Quadro de síntese de ideias centrais - seção 03.

A- O perfil de formação e experiência dos professores
B- O procedimento de ensino-aprendizagem
C- Usos das TICs e do Celular
D- Abusos do celular

APÊNDICE G: Tabulação das respostas - seção 04

Questionamento: Descreva a relação dos alunos com o celular no ambiente escolar

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
S 1	<p>Quando observei os alunos e seus comportamentos com o celular na escola percebi que <u>acessam vídeos, as redes sociais, fazem pesquisas para aquilo que querem saber, pesquisar. Percebi que é comum eles usarem aplicativos de jogos, conhecem alguns aplicativos para aprender inglês (A). Na sala de aula, na maioria das vezes eles são proibidos de usar, mesmo assim eles se distraem no uso escondido, por baixo das carteiras</u> o que desvia atenção da aula.</p>	<p>A- Acessam vídeos, as redes sociais, fazem pesquisas para aquilo que querem saber, pesquisar. Percebi que é comum eles usarem aplicativos de jogos, conhecem alguns aplicativos para aprender inglês.</p> <p>B- Na sala de aula, na maioria das vezes eles são proibidos de usar, mesmo assim eles se distraem no uso escondido, por baixo das carteiras</p>
S 2	<p><u>A maioria dos alunos costuma usar o celular para entrar no facebbok, youtube, mas também fazem pesquisas escolares (A). Em uma das aulas que assisti, a professora deixava bem claro que o uso do celular era proibido, mas os alunos que se cansavam de copiar as tarefas, fotografavam a lousa escondido e terminavam de passar no caderno em casa para no dia seguinte apresentar a tarefa para a professora. Ganhavam tempo e ainda conversavam por whatsapp uns com outros. Parecia quando não tínhamos celular e passávamos bilhetinhos na sala (B).</u></p>	<p>A- A maioria dos alunos costuma usar o celular para entrar no facebbok, youtube, fazem pesquisas escolares.</p> <p>B- Os alunos que se cansavam de copiar as tarefas, fotografavam a lousa escondido e terminavam de passar no caderno em casa para no dia seguinte apresentar a tarefa para a professora. Ganhavam tempo e ainda conversavam por whatsapp uns com outros. Parecia quando não tínhamos celular e passávamos bilhetinhos na sala.</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
S 3	<p>Os celulares eram muito usados nos intervalos, parecia ser a forma de eles se divertirem. Jogavam, viam o facebook, conversavam, faziam “stikers” com as fotos dos amigos e usavam como emojis nas conversas de whatsapp (A). Quando os alunos estavam nas aulas de inglês, a professora deixava usar pouco, para ver traduções. Eles tinham dicionários na sala, mas os alunos achavam mais fácil procurar pelo celular. Negociavam com a professora para tentar usar celular. Era comum ver alunos tentando usar o celular sem poder. Percebi que queria falar com alguém, com familiares, amigos ou até mesmo ler alguma coisa diferente daquilo que estava em aula e desviavam a atenção (B).</p>	<p>A- Celulares eram muito usados nos intervalos, forma de eles se divertirem. Jogavam, viam o facebook, conversavam, faziam “stikers” com as fotos dos amigos e usavam como emojis nas conversas de whatsapp.</p> <p>B- Negociavam com a professora para tentar usar o celular. Era comum ver alunos tentando usar o celular sem poder. Desviavam a atenção.</p>
S 4	<p>Na escola que eu fui, o uso do celular só era permitido no intervalo. O intervalo de 20 minutos virava 30. Era nesse momento que eles faziam postagens, trocavam mensagens (A). Uma vez, a professora chamou a atenção de alunos dos alunos que estavam com o celular nas mãos e eles contaram estar vendo “coisas da aula”, pesquisando vocabulário sobre meio ambiente e foram advertidos. O mais engraçado é que quando a professora virou as costas, continuaram a busca com discrição. Então existe a proibição, mas existe a camuflagem (B). Eles dão um jeitinho. Nam todos, mas a maioria dá.</p>	<p>A- Na escola que fui o uso do celular só era permitido no intervalo. O intervalo de 20 minutos virava 30. Eles faziam postagens, trocavam mensagens.</p> <p>B- Uma vez, a professora chamou a atenção de alunos dos alunos que estavam com o celular nas mãos e eles contaram estar vendo “coisas da aula”, quando a professora virou as costas, continuaram a busca com discrição. Existe a proibição, mas existe a camuflagem.</p>
	<p>Acompanhei aulas em que os professores proibiam e aulas em que os professores deixavam. Nas aulas que os professores deixavam, os alunos estavam sempre</p>	<p>A- Nas aulas que os professores deixavam, os alunos estavam sempre envolvidos com</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
S 5	<p><u>envolvidos com aplicativos, tais como Duolingo e Kahoots, dicionários online, sites de ensino de inglês, A BBC de Londres ou até músicas americanas, tudo acompanhado pelo professor (A). Os alunos gostavam. Nas aulas proibidas, parece que os alunos usavam de pirraça, entravam em redes sociais, facebook, whatsapp. A impressão que dava era de que queriam enfrentar a professora (B).</u></p>	<p>aplicativos tais como Duolingo e Kahoots, dicionários online, sites de ensino de inglês, A BBC de Londres ou até músicas americanas, tudo acompanhado pelo professor.</p> <p>B- Nas aulas proibidas, parece que os alunos usavam de pirraça, entravam em redes sociais, facebook, whatsapp. A impressão que dava era de que queriam enfrentar a professora.</p>
S 6	<p>Na minha escola, era proibido o uso do celular, mas <u>no intervalo alguns usavam para jogar, brincar, falar com os colegas nas redes sociais. Conversavam com os colegas e escreviam no celular. Percebi que o aplicativo Duolingo é bem conhecido e usado por eles (A)</u>, mas também é proibido nas aulas de inglês embora recomendado para usar em casa. <u>Em sala de aula eles procuram usar também (B).</u> A professora chama a atenção, mas <u>eles se defendem dizendo que usar o celular é mais fácil do que usar a biblioteca (C).</u></p>	<p>A- No intervalo alguns usavam para jogar, brincar, falar com os colegas nas redes sociais. Percebi que o aplicativo Duolingo é bem conhecido e usado por eles.</p> <p>B- Em sala de aula eles procuram usar também.</p> <p>C- Eles se defendem dizendo que usar o celular é mais fácil do que usar a biblioteca.</p>
	<p><u>É comum os alunos usarem o celular para tudo: redes sociais, conversa etc. Mas eles são perseguidos na escola. Lá é proibido o uso (A). Quando tive oportunidade de conversar com eles a respeito do uso eles confessaram que usavam escondido (B) e disseram que deveriam liberar porque tiveram aula com um professor substituto que deixou pesquisar e foi muito melhor (C).</u></p>	<p>A- É comum os alunos usarem o celular para tudo: redes sociais, conversa etc. Mas eles são perseguidos na escola. Lá é proibido o uso.</p> <p>B- Quando tive oportunidade de conversar com eles,</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
S 7	Apesar da proibição eles acabam usando do mesmo jeito.	<p>confessaram que usavam escondido.</p> <p>C- Disseram que deveriam liberar porque tiveram aula com um professor substituto que deixou pesquisar e foi muito melhor.</p>
S 8	<p><u>Os alunos amam o celular e quando podiam, nos intervalos, usavam para conversar, tirar fotos, postar no facebook (A) e embora a escola proibisse o uso eles eram abusados. Usavam escondido na sala de aula, alguns para fazer busca de palavras mesmo, outros para se distrair, ainda mais quando as aulas eram chatas (B).</u></p>	<p>A- Os alunos amam o celular e quando podiam, nos intervalos, usavam para conversar, tirar fotos, postar no facebook.</p> <p>B- Usavam escondido na sala de aula, alguns para fazer busca de palavras mesmo, outros para se distrair, ainda mais quando as aulas eram chatas.</p>
S 9	<p>Quando tive que relatar o uso dos alunos, vi que, <u>quando podem acessar, olham vídeos, facebook, pesquisam, batem papo, mas isso é só no intervalo (A). Na sala de aula, muitos usam indevidamente. Eles sabem que não pode, mas usam. Às vezes é para pesquisar algo sobre o que estão aprendendo, mas às vezes é para outras coisas (B) que nada tem a ver com a aula. Eles questionam muito e gostariam de poder usar, mas a professora diz que não, que devem ter atenção na aula (C).</u></p>	<p>A- Quando podem acessar, olham vídeos, facebook, pesquisam, batem papo, mas isso é só no intervalo.</p> <p>B- Na sala de aula, muitos usam indevidamente. Eles sabem que não pode, mas usam. Às vezes é para pesquisar algo sobre o que estão aprendendo, mas às vezes é para outras coisas.</p> <p>C- Questionam muito e gostariam de poder usar, mas a professora diz que não, que devem ter atenção na aula.</p>

SUJ.	RESPOSTAS/ EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
S 10	<p>Percebi que <u>o uso do celular faz parte constante da vida deles para tudo: pesquisar, conversar, usar a calculadora, redes sociais (A)</u>. E percebi também que <u>proibir não é uma boa estratégia (C)</u>. <u>Os alunos não medem esforços para burlar a regra (B)</u>. <u>Os professores deveriam usar o celular com eles, nas aulas, aproveitar, mesmo porque eles não se cansam de usar escondido (C)</u>. É só ter uma oportunidade que eles estão usando e o pior: <u>o uso que poderia ser bom, para a matéria, acaba sendo ruim, para fugir dela (C)</u>.</p>	<p>A- O uso do celular faz parte constante da vida deles para tudo: pesquisar, conversar, usar a calculadora, redes sociais.</p> <p>B- Proibir não é uma boa estratégia. Os alunos não medem esforços para burlar a regra.</p> <p>C- Os professores deveriam usar o celular com eles, nas aulas, aproveitar, mesmo porque eles não se cansam de usar escondido. O uso que poderia ser bom, para a matéria, acaba sendo ruim, para fugir dela.</p>

APÊNDICE H: Quadro de síntese de ideias centrais - seção 04.

A- Os usos habituais dos alunos
B- Os supostos abusos que cometem quando proibidos de usar o celular
C- Opiniões sobre as proibições

ANEXO A: Modelo do Relatório de Estágio

TRAJETÓRIA DA PRÁXIS: RELATÓRIO DE PESQUISA E ANÁLISE DE CAMPO DE ESTÁGIO

Relatório de Estágio Supervisionado de Língua Estrangeira apresentado dados de observação, participação e regência, atendendo às exigências da disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa, sob a orientação do Prof. Ricardo José Orsi de Sanctis.

**SOROCABA
2019**

(FAZER O SUMÁRIO)

INTRODUÇÃO:

O estágio, ato educativo escolar supervisionado, é desenvolvido no ambiente de trabalho e visa à preparação para a vida profissional. O processo de estágio do Curso de Licenciatura em Letras, conta com três modalidades importantes: a observação da organização escolar; a participação nas ações do cotidiano escolar; e a regência, oportunidade na qual o aluno atuará no processo de ensino-aprendizagem, sob a supervisão e orientação de seu professor de Prática de Ensino e do professor da escola onde o estágio é realizado. Para a realização do estágio nas três modalidades, o aluno deve se inteirar da cultura escolar, e, por essa razão, faz-se necessário um estudo sobre alguns aspectos importantes que podem influenciar na sua atuação. O presente relatório/pesquisa dará a oportunidade de conhecer a realidade escolar, refletir e encontrar subsídios para a formulação de seu projeto de ensino que poderá ser aplicado na fase de regência, levando em consideração a proposta das Atividades Práticas Supervisionadas, qual seja, o uso do celular no ensino de Língua Inglesa.

1. Perfil do Estagiário

2. Idade/ Gênero: _____

3. Nível de conhecimento em Língua Inglesa

() Básico

() Intermediário

() Avançado

4. Habilidades Linguísticas com a Língua Inglesa:

Seção 01: Questionamento: Para que usa o celular no seu cotidiano? Usaria em suas atividades como docente?

Seção 02: Questionamento: Descreva a organização do espaço escolar utilizado pelo aluno (sala de aula, laboratório, biblioteca etc.)

Seção 03: Questionamento: Descreva as observações sobre a prática docente, os recursos utilizados e a relação dos professores com as TICs e o celular em sala de aula.

Seção 04: Questionamento: Descreva a relação dos alunos com o celular no ambiente escolar.

Seção 05: Considerações Finais
