



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS

**MARIA APARECIDA DA SILVA
SANTANDEL**

**MARCAS DA ESCRITA VIRTUAL EM
FOTOLOG:
(DES) IDENTIDADE, (DIS) CURSO E MEMÓRIA**

TRÊS LAGOAS - MS
2012

MARIA APARECIDA DA SILVA SANTANDEL

**MARCAS DA ESCRITA VIRTUAL EM
FOTOLOG:
(DES) IDENTIDADE, (DIS) CURSO E MEMÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de concentração: Estudos Linguísticos) do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vânia Maria Lescano Guerra

**TRÊS LAGOAS - MS
2012**

**MARCAS DA ESCRITA VIRTUAL EM *FOTOLOG*:
(DES) IDENTIDADE, (DIS) CURSO E MEMÓRIA**

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Prof^a Dr^a Vânia Maria Lescano Guerra
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof^o. Dr^o. Ernesto Sérgio Bertoldo
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof^a Dr^a Celina Aparecida G. Souza Nascimento
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

**TRÊS LAGOAS – MS
FEVEREIRO/2012**

Aos meus pais: Gercina Maria da Silva e Manoel Vital da Silva, como um dos resultados de terem dedicado suas vidas aos estudos dos filhos, sempre com humildade, correção e bondade.

AGRADECIMENTOS

Tecer palavras de agradecimento aos que compartilharam dessa escritura não é nada fácil, especificamente por saber que as palavras nunca são o bastante para representar o que dizemos e que, por isso, não atingimos o que ilusoriamente pretendemos.

Foram muito os caminhos que trilhamos para tentar (des)construir os fios discursivos que envolveram o acontecimento da história de vida dos servidores não docentes. Muitos que me apoiaram e me ajudaram. Por isso, registro meu reconhecimento e gratidão a todos que fizeram parte dessa construção.

A Deus, por ter-me dado vida e saúde para estudar, trabalhar e poder ter a felicidade deste momento de conclusão do Mestrado.

À coordenação e a todos os professores do programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela acolhida, pelos conhecimentos e pela oportunidade de crescimento intelectual.

À Prof^a Dr^a Vânia Maria Lescano Guerra, a quem tive o privilégio de ter como orientadora de pesquisa, pela seriedade, pelos momentos de reflexão que me proporcionou, ao longo dos estudos da Análise do Discurso, pela solicitude em todas as etapas percorridas desde o ingresso no Mestrado e, especialmente, pelas valiosas explicações durante a pesquisa e escrita da dissertação.

À Prof^a Dr^a Marlene Durigan, pelos momentos de atenção, paciência e profissionalismo que enriqueceram a minha experiência no mestrado.

Aos tutores dos Cursos Técnicos do Profuncionário que atuaram nas turmas de 2007 a 2010, em Três Lagoas/Brasilândia e Selvíria: Aparecida Dóris da Silva, Caroline Salim de Freitas Nogueira, Davis Patrick R. S. Assunção, Inaiê Mariano Antero da Silva, Fabiana Fernandes Caldeira, Juliana Etsuco Otino Bertoldo, Leiliane Cristina F. Adami, Litcy Danielle de Moura Pinto, Maria da Glória de Jesus Justino, Maria Antonieta Fernandes Dinamarco (*in memorian*), Maria Lígia Barbosa Marcelino, Mário Luiz de

Almeida Grespan, Patrícia Ravagnani Despato, Sérgio Luiz Fernandes Ribeiro Júnior e Vivian Maria Idaló Zogbi, pelos esforços, compromisso, profissionalismo e amizade, que contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos cursistas do Profucionário, por permitirem que, a partir da “escrita de si”, pudéssemos interpretar as diversas vozes que ecoam, remetendo ao construto identitário que marca presença na história da educação brasileira.

À SED (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul), por haver indeferido a solicitação de dispensa de oito horas para estudos. Reconhecemos que essa atitude dos gestores estimula, em nós, profissionais da educação, acreditar cada vez mais na importância dos estudos para a qualidade da educação.

À minha irmã, companheira, Eunice Maria da Silva Camargo, pela forma atenciosa e fraternal com que compartilhou livros, leituras e discussões e pela presença ou estímulo durante as viagens a congressos e simpósios.

À minha família, em especial ao meu esposo e sempre companheiro, Romero Santandel da Silva, pelo incentivo; aos meus filhos Ronyeri da Silva Santandel, Ester da Silva Santandel e Joaquim Manoel da Silva Santandel, sobretudo, pela compreensão das horas de minha ausência em prol dos estudos.

A todos os meus colegas de trabalho, também educadores, que somaram com sua torcida e incentivos durante meu percurso de estudo.

*A porta da verdade estava aberta
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a
verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só conseguia o perfil de meia verdade.
E a segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.
Arrebentaram a porta.
Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia os seus fogos.
Era dividida em duas metades
diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual a metade mais
bela.
Nenhuma das duas era perfeitamente
bela.
E era preciso optar.
Cada uma optou
conforme seu capricho, sua ilusão, sua
miopia.*

(Carlos Drummond de Andrade)

SANTANDEL, Maria Aparecida da Silva. *Marcas da escrita virtual em fotolog*: (des) identidade, (dis) curso e memória. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012. 128 f. (Dissertação de Mestrado).

RESUMO

Este trabalho visa a estudar a construção identitária de servidores administrativos – cursistas que receberam capacitação nos cursos técnicos dentro do programa denominado Profucionário, implantado pelo MEC e pela Secretaria de Estado de Educação, oferecido na Escola Estadual *Afonso Pena*, no município de Três Lagoas (MS), entre 2007 e 2010. A análise considera dezesseis recortes que compõem o *corpus* – participações *online* – e visa a identificar, a partir das regularidades existentes na escrita/língua, possíveis representações desses profissionais sobre si, sobre o outro e sobre o próprio processo de capacitação. O sujeito é aqui concebido como constituído pelo/no olhar do outro e constituído por discursos outros que permeiam seu fazer na e pela sociedade. Analisamos a materialidade linguística da escrita virtual postada no *Fotolog*, a partir da hipótese de que o curso do Profucionário contribuiu para as relações de saber/poder do profissional servidor da educação básica, impondo-lhe uma "nova identidade", como técnico, e forçando-o a uma construção identitária considerada fluida. Utilizamos o método arqueo-genealógico foucaultiano, a partir das escavações necessárias para o aprofundamento de análise do arquivo; para abordar a identidade do sujeito pós-moderno, adotamos a perspectiva culturalista. No âmbito do discurso, ao analisarmos a materialidade virtual, utilizamos as noções advindas da corpografia, explorando, na perspectiva da Análise do Discurso de origem francesa, a escrita virtual como uma escritura regida por diferentes estruturas gráficas, que nos permitem identificar como a língua faz sentido, ao mesmo tempo em que consideramos o sujeito constituído por desejos e poderes alocados no inconsciente. Para o conceito de memória, consideramos o sujeito do século XXI, envolto pelas TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), cujo discurso é interpelado pela ideologia e pela cultura. A análise dos dados traz reflexões embasadas, especialmente, nos estudos de Pêcheux (1975) e Orlandi (2007) entre outros. Esta pesquisa organiza-se em três capítulos. No primeiro, focalizamos uma breve história da AD e alguns conceitos básicos. No segundo, apresentamos, além dos procedimentos metodológicos, as condições de produção do discurso em estudo, destacando os conceitos de identidade e sujeito; trazemos dados sobre os servidores administrativos, sobre o acontecimento da capacitação, reflexões sobre TIC, *Fotolog* e escrita virtual. No terceiro capítulo, apresentamos a análise, a discussão e interpretação dos discursos dos servidores administrativos, envolvendo reflexões sobre o contexto educacional. Concluimos que as relações de saber/poder/sujeito presentes na escrita virtual/língua reforçam o discurso mediado pela globalização, cujas “práticas de si” são a pirâmide central, impondo ao sujeito a angústia pela incompletude, por ser diferente ao portar o conhecimento advindo da capacitação. O sujeito vivencia o silenciamento ao “saber ouvir e cumprir normas”, cujos alicerces são parte do processo da globalização, o que reforça as relações de poder apresentadas no enfoque técnico-pedagógico vigente no século XXI, em especial em programas nacionais como o Profucionário. A capacitação por si surge como um mecanismo de exclusão, causando competitividade e promovendo a diferença. Ao mesmo tempo em que enaltece o papel da instituição Estado como gestor, o “gesto” da capacitação direciona o que pode e deve ser ensinado, a partir da tática e da força estratégica para disciplinar, dentro da expectativa de que tipo de profissional “precisa para atuar nas escolas”, em prol da melhoria da educação de qualidade, deixando emergir identidades multifacetadas e flexíveis.

Palavras-chave: identidade; língua; capacitação; Profucionário.

SANTANDEL, Maria Aparecida da Silva. Brands on virtual writing on photolog: (dis) identity; (dis) course and memory. Três Lagoas, Câmpus - UFMS – 2012 - 128 p. Master Thesis.

ABSTRACT

This work aims at studying the identity building of administrative public servants who attended training courses within the program entitled *Profuncionario*, implemented by MEC and Secretaria Estadual de Educação, offered at Afonso Pena State School, in the municipality of Três Lagoas (MS), from 2007 to 2010. This analysis takes sixteen clippings which make up the corpus – online participations - and aims at identifying, from the existent regularities in the writing/language, possible representations of these professional about themselves, about others and the training process itself. The subject here is conceived as being constituted by /in the view of the other and also by other discourses which permeate actions in and by society. We have analyzed the linguistic materiality of virtual writing posted on the *Photolog*, from the hypotheses that the *Profuncionario* has contributed with the knowledge/power relationships of the basic education servants, imposing them a “new identity”, as technicians, and forcing them towards an identity building, which is considered fluid. We have used the Foucaultian archeogenealogic method from the excavations necessary for the deepening of the file analysis; to approach the identity of the post-modern subject, we have adopted the culturalist perspective. In the scope of discourse, by analyzing the virtual materiality, we have used the notions from corpography, exploring, under the perspective of Discourse Analysis of French origin, the virtual writing as the one ruled by different graphic structures, which allow us to identify how the language makes sense while we consider the subject constituted by desires and powers situated in the unconscious. For the concept of memory, we have considered the subject of the 21st century, surrounded by communication and information technologies whose discourse is permeated by ideology and culture. Data analysis brings us reflections especially based on Pêcheux (1975) and Orlandi's (2007) studies, among others. This research is organized in three chapters. On the first one, we have focused on a brief history of Discourse Analysis and some basic concepts. On the second chapter, we have shown, besides the methodological procedures, the production condition of the discourse under study, emphasizing the concepts of identity and subject; we have brought data about the administrative public servants, about the training event, reflections on communication and information technology, *Photolog* and virtual writing. On the third chapter, we have presented the analysis, the discussion and interpretation of the administrative servants' discourse, involving reflections on the educational context. We have concluded that the relations of knowledge/power/subject found in the virtual writing/language reinforce the discourse mediated by globalization, whose “self-practices” are the central pyramid, imposing to the subject the anguish caused by incompleteness and for being different because of the knowledge coming from training. The subject lives the silencing for “knowing how to listen and obey rules”, whose foundations are part of the globalization process, which reinforces the relations of power presented in the technical and pedagogical focus of the 21st century, especially in national programs such as *Profuncionario*. The training itself comes up as an exclusion mechanism, causing competitiveness and promoting differences. While it praises the role of the State as a manager, the training “gesture” defines what may and must be taught, using tactics and strategic force to promote discipline, within the expectations of the kind of professional “who needs to perform at schools”, in favor of improvements of quality in education, allowing the rising of multifaceted and flexible identities.

Keywords: identity, language, training, “*Profuncionário*”.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
I SUJEITO, DISCURSO E O VIÉS DA ESCRITA VIRTUAL	26
1. 1 A ANÁLISE DO DISCURSO E SUAS POSSIBILIDADES NO ESTUDO DA IDENTIDADE.....	26
1. 1. 1 Sujeito, interdiscurso e alteridade.....	28
1. 1. 2 As relações de saber e poder	31
1. 1. 3 Concepções: ensino, módulo, professor e aluno	32
1. 2 TEÓRICOS DA VIRTUALIDADE: A ERA INFORMATIZADA E O SUJEITO INTERNAUTA	37
1. 3. PERSPECTIVAS CULTURALISTAS.....	40
 II SERVI(DOR): SUJEITO, MEMÓRIA E SILÊNCIO	44
2. 1 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO COMO PANO DE FUNDO DO(S) DISCURSO(S)	44
2. 1. 1 TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação - <i>Fotolog</i> : a escrita virtual dando voz ao sujeito	47
2. 1. 2 Profuncionário: para real(idade) do(s) servi(dores)	49
2. 1. 3 Servi(dores) “não docentes”: (re)significando a partir da língua	56
 III OUTRO(S) SENTIDO(S): IDENTIDADE(S)	60
3. 1 A ESCRITA VIRTUAL EM <i>FOTOLOG</i> : CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA	60
3. 1. 1 Discurso(s): alicerce político-ideológico do Estado e a concepção do servidor sobre o professor	61
3. 1. 2 Discurso(s): a concepção de aluno no século XXI	73
3. 1. 3 Discurso(s): a construção identitária do sujeito enunciador e a intrincada relação de saber/poder	78
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
 REFERÊNCIAS	101
ANEXOS	109
MEMORIAL DESCRITIVO	109

ANEXO A - O significado de ser técnico capacitado pelo Profucionário: matéria/ <i>Fotolog</i>	118
ANEXO B – Perfil dos concluintes – Profucionário em Três Lagoas – 2007 a 2010	128

INTRODUÇÃO

[...] a habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem a tecnologia e, em especial, aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em cada período histórico, traça seu destino a ponto de podermos dizer que, embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico. (MANUEL CASTELLS, 1999, p. 44 e p. 45)

Este trabalho estuda a construção identitária dos servidores “administrativos” que foram capacitados pelo Programa Profuncionário, a partir das imagens e representações que esses sujeitos veiculam no *fotolog*, bem como analisa as concepções de aluno, professor e ensino que permeiam essas discursivizações. Trazemos o termo servidor “administrativo” para fazer referência a todos os profissionais da educação básica que não estão ligados diretamente, por vínculo empregatício ou por posse mediante concurso público, ao trabalho de docência nas unidades escolares no estado de Mato Grosso do Sul. Pretendemos, com isso, desconstruir o efeito de sentido do termo “não docente” inscrito no Programa Profuncionário. Explicamos: conforme citado pela Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE, no Parecer nº 16/2005, o termo “não docente” aplica-se, no documento, aos “funcionários de escolas” que desenvolvem funções educativas “não docentes”. Esperamos, portanto, não reproduzir ou reforçar tal efeito de sentido.

Considerando que o sujeito do século XXI vivencia formas diferentes de registrar seu(s) discurso(s), seja por material impresso, seja por material *online*, esta pesquisa focaliza as mídias, em especial o *fotolog*, como espaços de análise no campo discursivo, na perspectiva da AD de linha francesa e da perspectiva culturalista.

Nesse contexto discursivo e internalizador de poder social, histórico, globalizado, ideológico, visamos comprovar (ou refutar) a hipótese de que o curso do Profuncionário contribuiu para as relações de saber/poder do profissional servidor da educação básica, devido ao deslocamento que provoca, impondo-lhe a uma “nova identidade”, como técnico, e forçando-o a uma construção identitária considerada fluida.

É nosso objetivo geral estudar a construção identitária dos servidores administrativos a partir do momento sócio-histórico da capacitação recebida no Profucionário, no município de Três Lagoas-MS. Para tanto, serviram de problematização os estudos sobre as concepções de professor, aluno e ensino, bem como as relações de saber/poder que permeiam esse “espaço”, amparados nas perguntas: Como o servidor administrativo se vê e como é visto pelo outro na condição de técnico formado pelo Programa?

Assim, em relação à discursividade dos servidores administrativos produzida a partir de registros *online* sobre a capacitação profissional que receberam, analisamos essa conjuntura sócio-histórica do acontecimento bem como o lugar de onde falam esses sujeitos, quais representações carregam e como são representados pelo discurso pedagógico e institucional de ser educador, de contribuir para a qualidade da educação e, ao mesmo tempo, como são vistos pelo olhar do(s) outro(s). Analisamos também, a partir dos registros *online*, o discurso educacional que remete às práticas de ensino e ao cotidiano escolar vivenciados pelo servidor administrativo e que produzem efeitos de sentido, conforme as concepções de ensino que são trazidas à tona a partir de uma memória discursiva.

Nossa proposta é refletir, da perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa (AD), sobre as relações de poder e a construção identitária do sujeito contemporâneo na escrita virtual, o que implica considerarmos o sujeito discursivo como histórico e socialmente constituído.

A AD constitui-se como um campo teórico recente da Linguística, com possibilidades de interligação com diferentes disciplinas das ciências humanas, o que promove, em seu tempo, conquistas teóricas dos analistas nas reflexões sobre a linguagem e o sujeito. É no contexto dessa confluência, entre língua, história e subjetividade, que a AD promove a noção de “atravessamentos” ao mover campos teóricos e, portanto, admite a proposição de estudos acerca da escrita virtual, que podem concorrer para um novo olhar às relações dos sujeitos como seres movidos pela linguagem, que se faz presente também no espaço virtual e, ao mesmo tempo, real.

Analisamos o discurso – escrita virtual – pelo qual o processo de interação verbal se concretiza, considerando que o discurso permite, ao(s) sujeito(s), marcar(em) presença histórica e social no contexto da língua/linguagem. Acima de tudo, no e pelo discurso, é possível vermos nossa experiência simbólica e de mundo, abordando não somente a maneira pela qual os indivíduos se tornam sujeitos de governo e objetos de

conhecimento, mas também a maneira pela qual se acaba por exigir que os sujeitos produzam um discurso sobre si mesmos – sobre sua existência, sobre seu trabalho, sobre seus afetos –, tornando suas experiências e cotidiano cercados de múltiplos saberes perceptíveis na relação de um biopoder. (FOUCAULT, 2010, p. 78).

Nesse sentido, problematizamos o discurso do servidor administrativo na relação de saber e poder, no interior das dimensões do imaginário social, cujas unidades enunciativas – constantes no gênero escrita virtual em *fotolog* – permitem que o discurso produza sentidos. A opção pelo discurso de *fotolog* como possibilidade de *arquivo de escavação* deve-se ao fato de considerarmos esse gênero textual e o hipertexto como espaços propícios à revisão de conceitos tradicionais e de nossa relação com a oralidade e a escrita, envolvendo novas formas de construção de sentidos nos aspectos discursivos.

Pelo fato de as novas tecnologias estarem presentes no cotidiano dos sujeitos contemporâneos, ressaltamos que tanto o discurso presente e exposto em material impresso (livro/revista/jornal) quanto aquele veiculado em material *online* (*fotolog/blog*) permitem que, à luz da AD, se trabalhem conceitos, identificando o sujeito como internalizador de poder, presente dentro de uma microfísica do poder. (GREGOLIN, 2006, p. 132).

Não pretendemos analisar a escrita virtual como mecanismo de escrita focalizando o papel dos “funcionários”- autores ou da situação educacional e suas soluções. Nosso foco é, com base nas contribuições da AD acerca dos conceitos de formação discursiva e de sujeito, estudar a construção identitária de servidores administrativos-cursistas que receberam capacitação em cursos técnicos dentro do programa denominado Profuncionário, implantado pelo MEC e Secretaria de Estado de Educação, oferecido na Escola Estadual Afonso Pena, no município de Três Lagoas (MS), entre os anos de 2007 e 2010. Comumente denominado pelos cursistas e tutores¹ como “Pró” –, o Programa de Formação dos Servidores da Educação Básica contempla cursos técnicos da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), implementados em MS no primeiro semestre de 2007 e em mais doze estados: Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Paraíba, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo e Santa Catarina.

¹ No Projeto dos Cursos Técnicos do Profuncionário, o termo “tutor” designa o profissional mediador do processo aprendizagem em modalidade a distância e semipresencial.

Assim, analisamos e interpretamos os lapsos, as falhas (os chamados “erros” da escrita virtual), os silenciamentos, os sinais gráficos, enfim: as marcas que constituem a materialidade da escrita virtual, espaço ou lócus onde o sujeito significa.

Também não é nossa proposta aprofundar o debate sobre o hipertexto, mas explorar os sentidos presentes no(s) discurso(s) com base na concepção de que o sentido sempre pode ser outro, e o sujeito (com suas “intenções” e objetivos) não tem o controle daquilo que está dizendo. (FOUCAULT, 2008). A escrita/língua é tratada no âmbito da interação e da(s) marca(s) – presença-materialidade (FLORES; SILVA; LICHTENBERG; WEIGERT, 2008) –, direcionando o sujeito no ambiente virtual analisado e dando voz ao servidor administrativo, fazendo emergirem as concepções de escrita dos funcionários nas relações de ensino. Acrescentamos que os depoimentos sobre a experiência da capacitação existentes no *fotolog* nortearam os estudos sobre as concepções de aluno e professor que trazemos, na perspectiva de desconstruir o discurso institucional que elege as “bandeiras” da qualificação e da valorização profissional como medidas qualitativas para a melhoria da educação pública, de forma geral.

Pautados na justificativa de que, na história da educação brasileira, especificamente a dos funcionários de escola (doravante “servidores administrativos”) no discurso do Estado de Mato Grosso do Sul, a posição desses sujeitos é marcada como sujeitos sem “voz” no interior das relações de saber/poder que vivenciam – consequência do discurso pedagógico instituído na educação –, consideramos ser este um trabalho de relevância política e social porque vem deslocar a imagem desse(s) sujeito(s), ao mesmo tempo em que problematiza a(s) sua(s) identidade(s). Identidade(s) que, em pleno século XXI, encontra(m)-se em conflito em face da proposta da qualificação dos administrativos nas unidades escolares de Três Lagoas. Entendemos também que este estudo apresenta-se como uma contribuição para compreender, em alguma medida, o modo pelo qual a sociedade se “reconfigura” nesse momento histórico de “capacitação profissional” vivenciado no contexto escolar.

A decisão por trabalhar esse tema surgiu de um interesse particular: a inquietação “ao ver e ouvir os discursos de alegria, entusiasmo e expectativa dos servidores administrativos fazendo o curso técnico”, em contraponto com a “realidade que ocorria nas unidades escolares”. Essa aproximação com a temática foi consequência da convivência direta com os sujeitos durante quatro anos – período em que vigorou o Programa Profuncionário e em que estivemos como professora coordenadora dos cursos técnicos oferecidos aos municípios de Três Lagoas, Brasilândia e Selvíria –.

Estudar a construção identitária dos funcionários que foram capacitados pelo Programa configura-se, portanto, como oportunidade de problematizar as possíveis representações desses profissionais a partir das regularidades existentes na escrita/língua (discursos *online*) e, ao mesmo tempo, permite-nos analisar quais imagens o funcionário tem do Programa em si.

Destacamos que, até o momento, não identificamos estudos pertinentes à construção de identidades de servidores administrativos a partir da contextualização da escrita virtual, na abordagem que propomos, embora haja trabalhos relevantes que estudam as tecnologias, o ciberespaço, o hipertexto, a internet, como é o caso de Lévy (1996), além de uma variedade de pesquisas sobre temas pertinentes a essas áreas, alguns bastante específicos.

Kellner (2006), por exemplo, investiga a cultura da mídia e o triunfo do espetáculo na contemporaneidade, enquanto Martín-Barbero (2006) aborda as novas configurações de identidade atribuídas à crescente modificação dos meios de comunicação, particularmente com as influências das megacorporações globais, sejam elas informacionais, empresariais ou políticas, e com suas atuações ideológicas cada vez mais concretas na formação dessas identidades. Musso (2006), por seu turno, identifica algumas estruturas do imaginário do ciberespaço, situando-as em perspectivas, ao conceber uma sociedade futura dominada por cientistas e industriais.

Merecem destaque também os trabalhos de Coracini, Carmagnani e Ferreira, publicados no mesmo ano dos anteriores. Coracini (2006) discute a questão do sujeito e da identidade num mundo dominado pelas chamadas “novas” tecnologias, enfatizando as tecnologias da comunicação e, mais especificamente, a internet. Carmagnani (2006) aborda o impacto das novas tecnologias de comunicação, também em particular a internet, na constituição das subjetividades contemporâneas, e reflete sobre questões pedagógicas envolvendo o uso de apostilas no ensino. Ferreira (2006) discute o impacto das chamadas novas tecnologias da perspectiva dos que não têm voz nem vez no mundo globalizado e que constituem grande parte, senão a maioria, da sociedade brasileira, embora sejam considerados minorias – perdidos na “eletricidade estática”.

A reflexão de Dias (2008), por outro lado, incide sobre a mudança das noções de língua e escritura enquanto simulacros presentes na língua e no corpo, consequência do uso do computador e das redes de relacionamento construídas na internet. Já Marucci (2011) concebe a era informatizada como resultado da evolução do

pós-modernismo, propiciador do surgimento das novas tecnologias que atendem às necessidades da sociedade do século XXI.

Os pesquisadores ou teóricos mencionados trazem reflexões sobre língua e escrita virtual, embora nem sempre da perspectiva da AD. Aqueles que o fazem contemplam o discurso de forma a priorizar sua materialidade dentro do contexto histórico-social, sem desvincular o sujeito das marcas que produz e que vão constituir-lo.

Assim, nossa proposta de pesquisa torna-se o primeiro trabalho acadêmico a abordar tal temática, contribuindo para que os sujeitos em estudo tenham "voz" e conquistem o espaço discursivo outrora "silenciado" na condição de categoria profissional em Três Lagoas. Para tanto, trazemos algumas noções advindas das perspectivas culturalistas, a partir de Hall (2005) e Bhabha (2007), para tratarmos dos discursos na ordem das leis, investigando e problematizando a produção dos sentidos e suas relações com a memória discursiva (interdiscurso), a cultura e o poder, que envolvem os sujeitos contemporâneos.

Dentre as obras disponíveis para a articulação das reflexões sobre o contexto tecnológico e o ciberespaço, encontram-se duas dissertações de mestrado: a de Marucci (2011) e a de Cariaga (2008), cujas principais contribuições relatamos a seguir.

Concordamos com Marucci (2011), para quem a era informatizada foi um dos resultados da evolução do pós-modernismo. É nesse sentido que entendemos um dos papéis dos *fotologs*. Também concebemos, como a autora, que "os avanços tecnológicos estão cada vez mais incorporados em nossa cultura, transformando-a, de fato, em uma cibercultura". (MARUCCI, 2011, p. 22). Assim como conclui a autora, entendemos que a linearidade do hipertexto e as escritas digitais colaboram na diluição das fronteiras entre produtor e consumidor, pois são, ao mesmo tempo, concorrem para a apresentação e representação do mundo na web.

Do trabalho apresentado por Cariaga (2008, p. 41-42), merece destaque o modo como a autora articulou o(s) conceito(s) de hipertexto, caracterizado pela não linearidade, pela fragmentação e pela multiplicidade, porém deixamos claro que o objetivo de nossa pesquisa é bastante distinto daquele que orientou as análises da pesquisadora. Trazemos a escrita virtual como mecanismo possível para discursividade, e não como recurso de aprendizagem, como propõe a autora, no tocante às possibilidades de *links* e *hyperlinks* disponibilizados na internet.

Constatamos que ainda não existe nenhuma obra com a perspectiva discursiva que buscamos, mas as contribuições apresentadas nas obras consultadas

levam-nos a refletir sobre as possibilidades de interferência das tecnologias, na condição de mecanismos de formação, sobre a discursividade, uma vez que colocam o sujeito diante de novas perspectivas e novas relações de poder/saber.

Utilizamos o método arqueo-genealógico proposto por Foucault, a fim de investigar, nos recortes estabelecidos no *corpus*, como emergem os discursos dos servidores administrativos em questão. Iniciamos com a seleção dos discursos (recortes) da escrita virtual, enumerando-os em ordem crescente, de um a dezesseis, conforme objetivos da pesquisa. Em seguida, identificamos, na materialidade linguística, a alteridade, o contato com a diferença (o que faz emergir a “subjetividade”), a fim de relacionarmos os efeitos de sentido que estimulam tais discursos no cotidiano escolar e que estabelecem sua representação.

Registramos a sigla EV (escrita virtual) para identificar o recorte analisado, seguida da numeração arábica em ordem crescente, conforme a sequência em que aparece no *site* pesquisado.

Dos trinta e três excertos que compõem os dados do *site*, constituímos o *corpus* com dezesseis recortes, identificados pelos sujeitos (S) em ordem cronológica de um a dezesseis, considerados significativos para nossa pesquisa, à medida que contêm sentidos que dão base ao estudo da construção identitária que problematizamos aqui.

Para Foucault (1996, p. 10), essa relação de subjetividade está ligada às formações discursivas, que permitem a análise das memórias “cristalizadas” presentes nos discursos do sujeito, uma vez que, “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”. É em virtude dessa relação que o discurso remete ao poder indiretamente presente no ato do dizer, de modo que não basta considerarmos os sujeitos “falantes”, mas também a gama social, ideológica e inconsciente que os envolve, a começar pelas noções de saber/poder que circundam a sociedade e que afetam diretamente o “seu” discurso como servidor público da rede de ensino.

Com base na vertente de linha francesa da AD, interpretamos o(s) discurso(s) constituído(s) no *corpus*, composto por “recortes” da escrita virtual, aqui concebidos conforme a proposta de Orlandi (1987, p. 139): o recorte consiste em “unidade discursiva, fragmento correlacionado de linguagem e situação”. Tais recortes da escrita virtual são norteados pelas condições de produção, em especial o acontecimento comemoração de um ano da capacitação da primeira turma (2007-2010) de formandos do Profuncionário no município de Três Lagoas/MS. Esse programa -

“Programa de Formação Técnica dos Funcionários da Educação Básica” - promovido pelo Ministério da Educação e Cultura, foi resultado de uma das ações políticas do governo federal juntamente com os prefeitos para assegurar a oferta de cursos profissionalizantes a todos os funcionários de escola da rede pública de educação, desde que tivessem o ensino médio completo ou o fizessem concomitante com o Curso Profuncionário. O Programa Profuncionário (doravante Pró), enquanto iniciativa política, buscou estimular a escolaridade desses servidores para promover a qualidade da educação pública, uma vez que a maioria desses sujeitos não tinha o ensino médio completo, conforme discurso do Ministério da Educação e Cultura:

O Profuncionário é um programa que visa a formação dos funcionários de escola, em efetivo exercício, em habilitação compatível com a atividade que exerce na escola. A formação em nível técnico de todos os funcionários é uma condição importante para o desenvolvimento profissional e aprimoramento no campo do trabalho e, portanto, para a carreira. O Decreto 7.415 de 30 de dezembro de 2010 institui a política nacional de formação dos profissionais da educação básica e dispõe sobre a formação inicial em serviço dos funcionários da escola. Entre seus objetivos fundamentais, está a valorização do trabalho desses profissionais da educação, através do oferecimento dos cursos de formação inicial em nível técnico proporcionados pelo Profuncionário. (BRASIL, 2010).

Os sujeitos da pesquisa são os “funcionários da escola”, doravante “funcionários administrativos” – merendeiras(os), inspetores, motoristas, guardas, secretários(as), bibliotecários(as) – que atuam nas escolas das redes municipal e estadual de ensino.

Os recortes contendo a escrita virtual, fonte da língua, utilizada nesta pesquisa, originaram-se de uma ação desenvolvida pelos tutores, em sala de aula, no dia 10 de maio de 2010, durante um dos encontros presenciais, realizado na Escola Estadual Afonso Pena, em Três Lagoas (MS). Nesse encontro, os servidores da turma referente a 2007-2008, que já haviam concluído o curso, e os servidores da turma referente a 2009-2010, que estavam em período de formação, foram convidados a deixar seu comentário (escrita de si e do curso) no *fotolog*.

Essa ideia de propiciarmos² um momento para o registro *online* dos alunos – sobre como eles se viam e como eram vistos pelo outro – foi incentivada pelos tutores que coordenavam o trabalho pedagógico com eles. A partir dessa vontade dos tutores

² Atuei como professora orientadora dos Cursos Técnicos do Profuncionário em Três Lagoas, no Pólo Central de Tutoria (PCT) do período de 2007 a 2010, assessorando o trabalho presencial e semi-presencial realizado pelos dez tutores que compunham a equipe pedagógica.

em registrar suas ações no *fotolog* como ferramenta tecnológica, tomamos a iniciativa, na condição de “professora orientadora”, responsável pela parte técnica e pedagógica dos cursos do Profucionário, de criar, configurar o *layout* (modelo, composição) da página, inserir as fotos, vídeos e organizar a edição das matérias do *site* do *fotolog* para serem publicadas e usadas pelos tutores e alunos. A meta era torná-lo “comunitário” e “*site* oficial do Programa” no município de Três Lagoas, além de portal de todos os registros técnico-pedagógicos das aulas aplicadas e histórico de todos os planejamentos técnico-pedagógicos desenvolvidos com todas as turmas existentes no curso.

Utilizando-se desse sentido pedagógico do *fotolog*, disponibilizamos o convite aos servidores (envolvidos no Pro) para que participassem. Os servidores que já se haviam formado acessaram o *site* da própria escola em que trabalhavam ou de sua casa. Os servidores que ainda cursavam, acessaram, individualmente, durante as aulas no curso do Pro, o *site* do *fotolog*, no laboratório de informática (Sala de Tecnologia – STE), e, acompanhados por seus respectivos tutores, efetuaram a participação. Como essa atividade ficou *online*, todos os alunos do Pro que quisessem poderiam participar, mesmo que tivessem faltado a essa aula, nesse dia.

Os cursistas – servidores administrativos – foram convidados a deixar seu(s) comentário(s) no *fotolog* como forma de comemorarmos um ano de capacitação oferecida pelo Pro, tanto para os alunos egressos de 2009 como para os alunos que já haviam concluído o curso em 2008. O *fotolog* é uma página *online* criada na rede internacional da Web que permite a inserção de imagens e textos como forma de registro e anotações diárias; diferencia-se de *blog* por permitir maior número de fotos e postagens de comentários individuais. (SILVEIRA, 2008). Esse recurso pedagógico e tecnológico permitiu o registro diário de todas as aulas presenciais (os *posts*), realizadas aos sábados sob a docência dos tutores. Ao todo, foram quatro anos de registros *online*, contando com um mil e quatrocentos e noventa e sete *posts*, envolvendo o período de 8 de junho de 2007 a 8 de abril de 2011, com setecentos e oitenta e oito comentários de cursistas e internautas.

Como *corpus* de nossa pesquisa, utilizamos dezesseis recortes retirados do *site* <http://www.fotolog.terra.com.br/profuncionariotl>, considerado primeiro registro *online*, com enfoque principal no(s) discurso(s) do(s) sujeito(s) alunos cursistas e dos concluintes – considerados “técnicos”, especificamente no período entre 2007 e 2010. Esses sujeitos representam os quinhentos e oitenta e dois concluintes, com emissão de certificados, no município de Três Lagoas. Dos trinta e três enunciados totais existentes

no *fotolog* e utilizados na pesquisa, oito não têm a identificação nominal do sujeito (uma vez que não era obrigatória essa identificação durante postagem dos comentários no *site*).

O convite para deixar o comentário no *site* foi estendido a todos, independente do curso que frequentavam, podendo ser feito o comentário durante a aula ou depois, em casa ou no trabalho, acessando o *site* <http://www.fotolog.terra.com.br/profuncionariotl>.

A seguir, a íntegra da matéria – como aparece no *site*. A matéria intitulada "O significado de ser Técnico(a) capacitado(a) pelo Profucionário" foi postada em 10 de maio de 2010, às 19h54min (ANEXO A), abordando o seguinte enunciado: Considerando as turmas que já se formaram em dezembro de 2008 e as que se formarão em dezembro de 2010, convidamos você, cursista ou Técnico(a) do Profucionário de Três Lagoas, a registrar sua opinião fazendo comentários que contemplem as seguintes reflexões:

- Comente a ação que os governos federal, estadual e municipal proporcionaram oferecendo a capacitação aos servidores administrativos da educação básica por meio dos Cursos Técnicos do Profucionário.

- Cite motivos que justificam sua participação na capacitação em Curso Técnico oferecido pelo Profucionário.

- Como era a atuação dos servidores administrativos antes da capacitação com o Profucionário?

- Comente sobre sua trajetória, como aluno(a) do Curso Técnico oferecido pelo Profucionário.

- Houve mudanças em sua atuação na escola? Quais foram?

- Comente quem é você e como se identifica enquanto técnico(a) ou futuro(a) técnico(a) do Profucionário em sua escola.

Observação: É essencial que os participantes comentaristas identifiquem o Curso Técnico que cursaram ou que estão cursando! Não há necessidade de colocar os nomes.

A Equipe do Profucionário de Três Lagoas agradece sua participação e contribuição!

Como critério de seleção dos dezesseis recortes para compor o *corpus* de análise, foram considerados os discursos que contemplavam os objetivos propostos para a pesquisa.

Esse momento de coleta dos comentários, escrita virtual, também envolveu a visita às unidades escolares de Três Lagoas para conversarmos com os “técnicos”, ex-alunos do Profuncionário. Convidamos todos a participar acessando o *site* e deixando seu comentário, mas percebemos que alguns não se manifestaram, mesmo a identificação nominal não sendo obrigatória durante as postagens *online*.

Particularmente, entendemos que, aos “olhos” dos alunos e da sociedade de forma geral, o espaço virtual - o *fotolog* – torna-se um espaço para difusão da ideologia da classe dominante, mecanismo assegurado pelos “Aparelhos Ideológicos do Estado”, disseminados por todo o tecido social, fazendo prevalecer o controle do dizer e dos corpos. Os alunos têm a “liberdade para expressar”, porém, ao exporem sua visão e experiências, cometem lapsos e disseminam “outras vozes”, que ecoam sentidos diferentes do que “tentaram dizer”. Portanto, o *fotolog*, na sociedade atual, representa um espaço que veicula mensagens da ordem estabelecida. No caso em questão, os alunos (cursistas), ao “participarem”, tinham o direito de voz, o de serem “ouvidos”, ao mesmo tempo em que a coerção de um “campo ideológico” os fazia “escorregar” nos discursos, em face da porosidade da língua, e promovia novas significações de seu(s) dizer(es). Em virtude dessa porosidade da língua, o sujeito envolve-se na escrita de si, e é “envolvido” pela materialidade. Esse envolvimento na escrita de si resulta na “confissão” presente nos enunciados, que irrompe na forma de lapsos, falhas, rupturas, contradições, repetições e silêncios. (AUTHIER-REVUZ, 1997, p. 258).

Os sujeitos da pesquisa reconheceram que o *fotolog* é uma ferramenta pedagógica. Durante as aulas presenciais no Laboratório de Informática, essa atividade de os alunos (cursistas) fazerem seus depoimentos *online* viria valorizar suas produções escritas, estimulando-os a falar sobre “como se viam com o curso de que participavam”. Ademais, a cada final de aula presencial, que ocorria aos sábados no período matutino, nós, da coordenação do Profuncionário, usávamos aquele espaço também para divulgar os trabalhos realizados com os alunos, postando todas as metodologias desenvolvidas pelos tutores, com seus alunos, nas aulas presenciais. Assim, o *fotolog* tornou-se o registro histórico de todo o processo de formação dos alunos no curso.

Pautados nessa proposta, buscamos “escavar” o possível para extrairmos contribuições que se somam e dão suporte às afirmações apresentadas no trabalho,

considerando que a motivação maior está baseada no “espírito de alegria” presente nos olhares e sorrisos desses servidores administrativos que, pela primeira vez na história da educação em Mato Grosso do Sul, se sentem “com direito de voz”; sentem que alcançaram “conquista” por “ter concluído o Ensino Médio”.

Essas questões de subjetividade impulsionam-nos a dar continuidade à pesquisa, de modo que os sujeitos pesquisados possam ter o retorno científico de situações que os incomodam, como a questão de fazer parte de um novo momento de construção identitária.

Para realização da análise, delimitamos a coleta do *corpus* dentro do município de Três Lagoas, selecionando os comentários dos servidores administrativos no *site* <http://www.fotolog.terra.com.br/profuncionariotl>, identificando-os pela nomenclatura EV (escrita virtual), seguida dos números arábicos de 1 a 16. A partir dessa seleção, elencamos recortes que marcavam quais concepções de aluno, professor e ensino apareciam com maior regularidade nos discursos. A pesquisa foi realizada considerando a escrita virtual como norteadora do estudo da construção identitária e, na etapa inicial, priorizou a revisão bibliográfica. Em seguida, agrupamos os enunciados segundo as abordagens de interesse – categoria da concepção – e procedemos à seleção e à classificação desses enunciados considerando as regularidades e os focos discursivos, atribuindo-lhes a separação específica. Posteriormente, realizamos a análise dos dizeres e as considerações sobre aspectos históricos dos sujeitos, bem como de seus discursos, problematizando as discursivizações dos sujeitos.

Vale esclarecer que usamos a sigla M para designar Módulo, ou seja, o livro didático em questão – as apostilas dos cursos técnicos do Profuncionário fornecidos pelo Ministério da Educação e Cultura – e EV para designar recortes da escrita virtual retirados dos excertos. Não é nosso objetivo analisar “os módulos” enquanto instrumentos de aprendizagem nem o sistema de ensino apostilado, mas problematizar como esse instrumento pedagógico, utilizado pela instituição Estado, concorre para que os discursos ganhem sentidos outros na voz do servidor administrativo.

Tendo formalizado a nossa opção pela AD, bem como a descrição do objeto, objetivos, metodologia e *corpus* de nossa pesquisa, assinalamos que nossa pesquisa é estruturada em três capítulos.

No Capítulo I, intitulado SUJEITO, DISCURSO E O VIÉS DA ESCRITA VIRTUAL, focalizamos uma breve história da AD, refletindo sobre o discurso como permeador das relações de poder que são definidas institucionalmente – no caso, na

instituição “Escola”, lugar de onde falam os sujeitos cujos dizeres constituem os recortes analisados –. Trazemos também concepções e reflexões sobre “sujeito” para interpretar as possibilidades que a escrita virtual, no contexto do ciberespaço, o *fotolog*, fornece para a construção identitária, bem como noções de identidade e do discurso educacional que remete às práticas de ensino e ao cotidiano escolar vivenciados pelo servidor administrativo e que produzem efeitos de sentido. Promovemos ainda uma discussão das concepções de teóricos que focalizam discursos de/sobre ensino na sociedade globalizada e tecnocrata do século XXI. Trazemos também autores que, ancorados na perspectiva culturalista, sinalizam o surgimento da era informatizada bem como suas potencialidades para o estudo do discurso, buscando compreender a dinâmica das relações históricas.

No Capítulo II, SERVI(DOR): SUJEITO, MEMÓRIA E SILÊNCIO, apresentamos as condições de produção do discurso em estudo, destacando os conceitos de identidade, voz e sujeito. Trazemos dados sobre os servidores administrativos, sobre o acontecimento da capacitação, reflexões sobre as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), *Fotolog* e escrita virtual, como forma de estabelecer relações discursivas que permitam a compreensão da construção identitária dos sujeitos – “técnicos” atualmente –, cuja problematização é permeada pelas relações de poder/saber institucionalizadas pelo Estado.

No Capítulo III, OUTROS SENTIDOS: IDENTIDADE(S), trazemos reflexões sobre o contexto educacional e sobre as imagens presentes no discurso que concorrem para a construção identitária dos servidores administrativos. Trabalhamos com a referenciação como mecanismo de promover “deslocamentos” para exploração e análise. Nessa etapa, dividimos os discursos por tópicos de análise: no primeiro, concepções de aluno e de aprendizagem, além de marcas de um processo de identificação que vai sendo construído a partir da imagem que esses sujeitos têm de si, do outro e do referente acerca do qual se pronunciam; no segundo, conceitos de relação de saber/poder presentes na análise.

Entendemos que, a partir dessa organização da pesquisa, temos condições de analisar as discursividades sobre o servidor administrativo, produzidas em depoimentos *online*, sobre o aspecto histórico do “acontecimento” vivido por ele, permitindo práticas discursivas no momento em que esse discurso se constitui. Também é possível refletir sobre sua inscrição na memória social e sobre a manifestação de ideologias no discurso institucional e pedagógico.

Esperamos contribuir não chegando a um fim, mas estimulando novos debates e novos incômodos, uma vez que o

acabamento do eu vem de fora, é o outro que nos completa, pois só ele, pela posição que ocupa – exotopia – pode ver o que não vemos pelo excedente da visão. Porém o lugar de onde vejo o outro e de onde ele me vê não é fixo, não é qualquer lugar. É sempre um lugar social, valorado, que significa (OLIVEIRA, 2006, p. 37).

Nesse sentido, o estudo da construção identitária do servidor administrativo está diretamente ligado ao reconhecimento de que a linguagem possui, enquanto materialidade situada no contexto sócio-histórico, mecanismos que contribuem para “sustentar o poder de determinados grupos sociais” (MAGALHÃES, 2006, p. 71), ao mesmo tempo em que permite ao sujeito “assumir identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”. (HALL, 2005, p. 13-14).

Portanto, concordamos com a visão de que a AD pode finalmente descrever as “articulações entre a materialidade dos enunciados, seu agrupamento em discursos, sua inserção em formações discursivas, sua circulação por intermédio de práticas, seu controle por princípios relacionados ao poder, a sua inscrição em um arquivo”. (GREGOLIN, 2006, p. 108).

Assim, o sujeito servidor, ao ser convidado a falar de si, traz consigo a ilusão de que a linguagem é transparente e que alcança a possibilidade do “entendimento único”, que problematizamos ao analisar a escrita virtual no *fotolog* em estudo.

CAPÍTULO I

SUJEITO, DISCURSO E O VIÉS DA ESCRITA VIRTUAL

Eles [os *túpoi*, as marcas] o representarão, mesmo que ele os esqueça, eles levarão sua fala, mesmo que ele não esteja mais lá para animá-los. Mesmo que esteja morto, e só um *phármakon* pode deter um tal poder sobre a morte, sem dúvida, mas também em conluio com ela. O *phármakon* e a escritura são, pois, sempre uma questão de vida ou de morte. (JACQUES DERRIDA, 1991, p. 52).

1. 1 A Análise do Discurso e suas possibilidades no estudo da identidade

Ao propormos um estudo sobre a construção identitária de servidores administrativos atuantes na área da educação, a partir da escrita virtual, concebemos o sujeito perpassado pelas formações discursivas, pois consideramos o discurso como um processo social cuja especificidade reside no tipo de materialidade de sua base, a saber, a materialidade linguística. Sabemos que, ao considerarmos essa materialidade linguística, podemos problematizar o dizer. Em nosso trabalho, essa problematização parte de como o sujeito é constituído pelo discurso, perpassado por sentidos que o imaginário “guarda e recria” a todo instante. Imaginário que não está separado das interferências sociais e das nuances advindas do avanço da tecnologia, consequência da pós-modernidade.

Nessa perspectiva, destacamos que o surgimento da AD como campo teórico foi possível pelas contribuições advindas dos estudos envolvendo Linguística (a partir da releitura que Pêcheux fez de Saussure – analisando o sujeito como constituído não somente pelo funcionalismo/estruturalismo da língua, mas também, e ao mesmo tempo, pelo discurso), Psicanálise (a partir da releitura que Lacan realiza de Freud) – uma vez que “todo discurso é ocultação do inconsciente” –, perpassando as representações ou “máscaras” que elaboramos ou “usamos” quando dizemos ou enunciamos algo e que não percebemos no ato da enunciação (PÊCHEUX, 1997, p. 178), e Marxismo (a partir da releitura que Althusser fez de Marx – estabelecendo o papel dos “Aparelhos Ideológicos do Estado”: estes não são apenas “controladores” nas

diferenças e lutas de classes, mas, especificamente a partir deles, há a dispersão de discursos na ordem das leis, movidos por questões ideológicas).

Esse tripé permite à AD criar uma teoria de interpretação que marca o sujeito como *ideológico, assujeitado* e que *ocupa o seu lugar* na História. Nesse sentido, na década de 1960, a AD passa por uma evolução histórica em três épocas. A primeira, marcada pela análise automática do discurso (AAD-1969), fomentou o debate acerca das particularidades das “formações discursivas” – propostas por Michel Foucault –. As críticas tanto de linguistas quanto de pesquisadores de outras áreas impulsionaram o deslocamento teórico que resultou em desconstruções e reconfigurações do quadro teórico da ADD; a segunda, considerando as abordagens anteriores, buscou explorar as teorias da enunciação, mas com “deslocamentos” apontando, pois, para uma reavaliação da questão do sujeito e do sentido; a terceira, marcada pelas dúvidas e incertezas que envolvem as duas épocas. Os estudos de Pêcheux assumem o real e faz interlocução direta com os estudos de Authier-Revuz no tocante a heterogeneidade constitutiva. A terceira época é considerada em efervescência nos dias atuais, conduz seus trabalhos na direção de oferecer mecanismos e procedimentos que subsidiem o estudo do discurso, por meio da desconstrução das “maquinarias discursivas” que concorrem para a existência de uma “ordem do discurso”: “o discurso não pode ser neutralizado”, mas emerge “da complexidade que lhe é própria”. (FOUCAULT, 1996).

Essa complexidade faz que o discurso não nos pertença direta ou indiretamente e que o sujeito em sociedade sinta-se coagido, em algumas situações, a dizer (ter voz) e, em outras, a silenciar, aspectos extremamente relevantes no estudo da construção identitária. Essa sensação de coerção relaciona-se ao fato de o discurso permear as relações de poder que são definidas institucionalmente, como no caso da instituição “Escola”, lugar de onde falam os sujeitos cujos dizeres constituem os recortes aqui analisados. Conforme o exposto, ao propormos um estudo sobre a construção identitária dos servidores administrativos da educação básica, a partir da escrita virtual, no gênero *fotolog*, buscamos problematizar relações de saber/poder (FOUCAULT, 2008), a partir de questionamentos sobre como esses sujeitos enunciadore se veem após a capacitação recebida e que sentidos movem (ou são movidos) pelo e no discurso ao moldarem suas identidades no contexto do século XXI.

Nessa perspectiva, utilizamos o conceito de formação discursiva segundo Foucault (2008):

Sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2008, p. 34)

Nesse sentido, permite “ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso”, bem como estabelecer as ocorrências das formações ideológicas. (ORLANDI, 2009, p. 43). Pretendemos, com a análise discursiva, levantar algumas dessas bases ideológicas – que não estão desvinculadas do contexto sócio-histórico – que marcam a construção identitária desse sujeito e que precisam ser confirmadas por meio dos enunciados.

1. 1. 1 Sujeito, interdiscurso e alteridade

Considerando o sujeito na perspectiva da AD, podemos afirmar que, desde o início da humanidade até o século XXI, existem as relações de poder e as relações de saber (FOUCAULT, 1979), presentes na ordem do discurso no ato da enunciação. Trazemos essas reflexões sobre sujeito para interpretar as possibilidades que a escrita virtual, no contexto do ciberespaço, o *fotolog*³, fornece para a construção identitária do sujeito, como veremos adiante.

Segundo Silveira (2008), a palavra “*fotolog*” surge da união de “foto” e *log* (que, em inglês, significa ‘diário’). *Fotolog/flog* deriva de *Web Log* e consiste em um *blog* de imagens ou fotografias (um *site* ou página *web*). Nesse *site*, a pessoa que o confeccionou está autorizada a publicar suas fotos (imagens) de forma fácil e rápida na internet. É uma derivação do *blog*, com recursos e definições semelhantes no tocante aos comentários. A pessoa que confeccionou o *flog* pode torná-lo comunitário, autorizando outras pessoas a postar na sua página. O *fotolog* tornou-se muito atrativo para as pessoas porque sua elaboração não exige conhecimentos de HTML (o que seria necessário em um *site* pessoal).

As interpretações de alunos, professores e do curso que trazemos partem da exploração de “arquivo”, no sentido proposto por Foucault (2008, p. 147): as práticas

³ Há ferramentas gratuitas nos servidores que classificam informações técnicas a respeito do *flog* construído, assim como diversas ferramentas ou códigos prontos que permitem a agregação de funcionalidades extras ao *flog*: inserir uma música de fundo, colocar um contador de visitantes, um texto animado, menus, recados, barras relógio etc. Disponível: <http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo8/etapa2/agenda/agenda_flog2.html>. Acesso em: 05 abr. 2011.

discursivas são produtoras de sistemas capazes de projetar os enunciados que abarcam “acontecimentos” e, assim, permitem o campo de utilização e suas possibilidades.

Ressaltamos que o século XXI, na conjuntura da globalização, impulsiona-nos a considerar o discurso do sujeito pós-moderno, “conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial e permanente” (HALL, 2005, p. 12), dentro de um determinado tempo histórico. Conforme Grigoletto (2009, p. 2):

O sujeito internauta, ao produzir a escrita virtual, se filia à internet, a qual, por sua vez, também se filia e está determinada pela formação social do capitalismo, do mundo globalizado. Por isso, a partir dessas filiações, é que podemos dizer que a internet também se constitui em um espaço institucional, no qual, ao contrário da aparente liberdade, o sujeito também está submetido a leis, normas, ou seja, a relações de poder.

Bhabha (2007, p. 352) afirma que “devemos transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos quanto históricos” para apreendermos o quanto o sujeito é interpelado pela ideologia. Nesse sentido, podemos observar, na e pela escrita virtual, as representações de relações de saber/poder/sujeito marcadas nos discursos e nos efeitos de sentido que controlam ou assujeitam. (FOUCAULT, 1996, p. 9).

O sujeito carrega influências ideológicas, históricas e sociais, confirmando o papel social do discurso: “pela noção de discurso, [...] o modo de existência da linguagem é social: lugar particular entre língua (*geral*) e fala (*individual*), o discurso é lugar social”. (ORLANDI, 1996, p. 158). Assim, o discurso existente/escrita virtual nos excertos analisados traz questões de saber relacionadas ao poder, à medida que ali se inscrevem marcas de “poder disciplinar”.

Partimos da concepção de sujeito conforme propõe a AD: tanto o sujeito quanto o discurso estão envolvidos no jogo das palavras/discurso (FOUCAULT, 1996, p. 21), constitutivas da língua e da ideologia. Ancorados nas contribuições foucaultianas, afirmamos que a constituição perpassa também a escrita virtual do sujeito em seu ato único, o de digitar ou navegar, e todo esse movimento é constitutivo (LÉVY, 1996), uma vez que o sujeito está na ordem do discurso mesmo quando seu discurso faz parte de uma rede virtual como o *fotolog*, no ciberespaço. No entanto, problematizamos que essa entrada na ordem do discurso não é garantida uma vez que a mesma está permeada por relações de poder e saber. Logo, estar inserido na ordem do discurso não é possuir a legitimação.

Fiorin (2005) afirma que a História está marcada pela temporalidade, pela espacialidade e pela actorialidade, uma vez que, no contexto da linguagem, o que pertence à História é o discurso e não o sistema, porque ocorre o processo da discursivização, produzido pela enunciação. Para interpretarmos o discurso, temos, pois, de identificar duas características fundamentais: a primeira é que o discurso é da ordem do acontecimento – diretamente ligado à História –; a segunda, que não há acontecimento que não contemple tempo, espaço e pessoa. (FIORIN, 1996). Por isso, o discurso é construído numa relação controversa, heterogênea, e trabalha com outros discursos ao mesmo tempo. “Na língua há relações” (FIORIN, 2005, p. 14-15). É nessa perspectiva de não ser única, mas de possibilitar um todo de significação, que se define o discurso, e “o sujeito, que, por um ato, gera o sentido, é criado pelo enunciado”. (FIORIN, 2005, p. 30).

Para Orlandi (2007b, p. 17-21), é importante entendermos que o discurso, como lugar de contato entre língua e ideologia, provoca a relação que constitui uma autonomia relativa (do sujeito), porque ele não é dono do seu dizer. Essa autonomia é perceptível ao considerarmos a materialidade linguística da perspectiva discursiva, pois assim podemos ver manifestas as relações de força e de sentidos que refletem os conflitos ideológicos – que, no caso desta pesquisa, contribuem para a construção identitária do sujeito, uma vez que este, ao dizer, é movido “inconscientemente”.

É nessa vertente que a AD trabalha por considerar a dispersão dos sentidos e do sujeito: o sujeito é sempre “cindido” e “clivado” (por não saber dizer o que diz no discurso, em virtude da constituição inconsciente). (CORACINI, 2007). Logo, tanto a dispersão como a ilusão da unidade são constitutivas, uma vez que o sujeito, ao dizer, carrega consigo o olhar do outro. Por isso, para a Orlandi (2007b, p. 20), “a materialidade específica da ideologia é o discurso”, se manifesta a partir das formações discursivas, que são os recortes do interdiscurso (o dizível), gerados pelos sujeitos em conformidade com os aspectos ideológicos: “o que eles pensam, como se representam”. Essa presença do interdiscurso nada mais é que a manifestação de uma memória discursiva, que está presente no dizer ou no silenciamento.

Trabalhamos com a noção de alteridade ancorados em Coracini (2007), para quem a memória discursiva se constitui por interdiscurso, que são “vozes” ligadas à alteridade. Esta, por sua vez, permite ao sujeito diferentes visões do mundo e do meio que o cercam, que se manifestam em seu dizer por meio dos fragmentos de múltiplos discursos. A memória discursiva não deve ser confundida com a memória cognitiva,

pois esta nos acompanha desde o nascimento, sofre alterações que excedem o aspecto linguístico e alcança o inconsciente. Nesse sentido, “cada um de nós tem a ilusão de que possui uma identidade, de que faz um, de que é um. A identidade de cada um se faz escrita, se faz texto, narrativa, ficção”, e a identidade do professor e do aluno constitui-se de “representações imaginárias que se imprimem no e pelo espelho do olhar do outro”. (CORACINI, 2007, p. 9).

Articulando os fatores históricos citados no tocante aos servidores, torna-se pertinente refletir sobre o conceito de discurso e sua relação com a História. Pelo viés de Revel (2005, p. 37), ancorado na perspectiva foucaultiana, a História determina boa parte das regras de funcionamento do discurso:

O discurso designa em geral, para Foucault, um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns. Essas regras não são somente linguísticas ou formais, mas reproduzem um certo número de cisões historicamente determinadas (por exemplo, a grande separação entre razão/desrazão): a “ordem do discurso” própria a um período particular possui, portanto, uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas.

À permanência dessa representação, Bhabha (2007, p. 105) chama de “fixidez da construção ideológica da alteridade”, e seria uma forma de manter determinados estereótipos, com o objetivo da manutenção do poder de outras camadas da sociedade.

Assim, é possível afirmar que os conflitos são inerentes à constituição das identidades, conforme propõe Grigoletto (2006, p. 16), ancorada nos estudos de Bhabha (1994, p. 177):

[...] as identidades se constituem no espaço da diferença: o outro como aquilo que eu não sou, no meu imaginário, mas sem o qual eu não existo. É nesse sentido de uma lógica da identidade atravessada por conflitos e tensões que entendo a postulação de Bhabha da incomensurabilidade cultural, espaço em que “as diferenças não podem ser superadas ou totalizadas porque de algum modo elas ocupam o mesmo espaço”.

1. 1. 2 As relações de saber e poder

O sujeito do século atual não está desprendido do Outro; por mais que tenha a ilusão da verdade, ele será um sujeito “interpelado pela ideologia” (ORLANDI, 2009, p. 17) e por seus mecanismos de atuação: saber e poder. Como afirma Foucault (2008,

p. 103), “[...] não há verdade para ser buscada nas diversas etapas constitutivas do saber, mas sim discursos historicamente detectáveis, que constroem verdades e possibilitam o exercício do poder”. Ao (ob)ter conhecimento, o sujeito obtém poder; altera sua identidade e colabora para mudanças outras. Como bem pondera Guerra (2006, p. 207), “onde há saber, há poder porque os mesmos mecanismos que contribuem para melhorias também são pensados como formas de controle social”. O saber estimulará atitudes na perspectiva da diferenciação diante do olhar do outro.

Do sujeito que possui saber, emana poder, pois, segundo Foucault (1987), “o ponto essencial do estudo do poder é o conhecimento, pois é a partir da sua manipulação que se torna possível o controle de alguns indivíduos sobre os outros”, tornando os corpos dóceis ao aceitar regras, normas, silenciamentos. Assim, reconhecemos que todo conhecimento que permeia a identidade do sujeito é constituído no e pelo dizer, diretamente refletido na subjetividade.

No caso desses “técnicos”, aplicamos o conceito de “identidade” como “celebração móvel”, ou seja: “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. (HALL, 2005, p. 12-13). Assim, a identidade “exigida com a capacitação” promove uma ilusão de mudança, quando os sujeitos em questão deixam de ser considerados “servidores” para serem denominados “técnicos” e “educadores”, em conformidade com as propostas vigentes do Programa de Formação da Educação Básica – Profucionário⁴.

Posto isso, concordamos com Guerra (2008, p. 31): “o ser social nasce com o exercício de sua linguagem” e explorar esse contexto língua/escrita depende de considerar que o dizer do sujeito é determinado sempre por outros dizeres; todo discurso é determinado pelo interdiscurso.

1.1.3 Concepções: ensino, módulo, professor e aluno

Para estudarmos as possíveis construções identitárias do servidor administrativo, faz-se necessária a discussão das concepções de teóricos que focalizam discursos de/sobre ensino na sociedade globalizada e tecnocrata do século XXI.

⁴ O Profucionário começou a ser executado, em 2005, com um projeto-piloto em cinco estados, e atendeu a 9.223 servidores, numa parceria entre a SEB e Universidade de Brasília. Em 2008, mais 17 estados assinaram acordo com a secretaria. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9929&catid=209>. Acesso em: 06 de fev. de 2011.

No que concerne à concepção de escrita/texto, nossas reflexões principiam por Coracini (2007, p. 48-49), que, ancorada em Derrida (1996), destaca: toda língua é “um simulacro de unidade, constitui-se de outras línguas, de outras culturas e que, portanto não é completa, inteira, uma” (do mesmo modo que não existem sujeito e discursos unos). Em outras palavras: toda língua é “materna e estrangeira ao mesmo tempo e, por isso, somos sempre exilados, consequência de herança ou imposição de grupos, cultura ou classe social”. (DERRIDA, 1996, p. 117). Nesse sentido, a concepção de escrita virtual como texto, dentro do contexto escolar, simboliza sentido(s) que revela(m) identidade(s) de sujeitos imersos num ambiente de aprendizagem que passa por transformações técnicas ou pedagógicas neste século.

Embora nosso foco não sejam as transformações sociais, estas são constitutivas do acontecimento da capacitação, que move a língua e as representações dos sujeitos servidores administrativos. Nessas discursivizações consiste a identidade, que, para o servidor em estudo, pode ser imposta, pode resultar das relações de poder, pode ser efeito de dominação. Assim, trazer a questão da língua é trazer a questão do sujeito, da identidade, porque somos sempre “ditos pelo outro, pelo olhar do outro que se faz verdade” (CORACINI, 2007, p. 49). É nesse sentido que Althusser diferencia-se de Pêcheux (1975, p. 264) no tocante à visão de sujeitos fortalecidos por lutas de classe: sujeitos “caminham sós porque eles são sujeitos” (CORACINI, 2007, p. 37), isto é, os indivíduos são interpelados em sujeitos pela ideologia e, conforme o estudo proposto, a escrita virtual não foge a essa concepção. Ao enunciar, o sujeito o faz partir de uma conjuntura específica em que estão em jogo, não apenas o que discursa, mas as tensões sócio-históricas e ideológicas, pois o espaço da enunciação é fortemente marcado pelas tensões dos “aparelhos do estado”. (ALTHUSSER, 1985, p. 68).

Consideramos relevante abordar a contribuição que o(s) módulo(s), na condição de material impresso e *online*, de suporte didático, teve (tiveram) para o processo de estudo a distância dos alunos envolvidos na capacitação. Esses materiais serviam como suporte para reflexões individuais e coletivas durante as horas a distância e, ao mesmo tempo, como fonte de saber/poder institucionalizado pelo Estado. Tornaram-se, portanto, a base do estudo individual: nele(s), cada aluno a partir de suas leituras e escritas, de seus entendimentos, registrava em memoriais suas reflexões para posteriormente socializá-los com o tutor e com seus colegas nas aulas presenciais ocorridas a cada quinzena.

Para estudar o papel do módulo na formação pedagógica do aluno, um dos trabalhos que fundamentam nossa pesquisa é o de Grigoletto (1999), que destaca aspectos que possibilitam ao livro didático funcionar como um discurso de verdade. Esses aspectos são o caráter homogeneizante, a repetição e a apresentação. Segundo a autora, essas são características massificantes de “ordem e linearidade do discurso” que atendem ao modelo inicial exigido pelo governo ditatorial militar do país, como forma de exercer o controle ideológico sobre os professores e alunos para conseguir a “ordenação e a unificação dos sujeitos” (GRIGOLETTO, 1999, p. 69 e 74) e que permanecem nos moldes de ensino da atualidade.

Podemos perceber essa prática de “domínio ideológico” mesmo nos textos que trazem propostas de reflexão, porque não possibilitam que os alunos façam contextualização histórica e social da realidade em que vivem e nem tragam contribuições pessoais ou opiniões: esses textos não dão margem a que o leitor forneça outra interpretação senão a que está já ali. Assim, o papel do professor, o de mediador entre o livro e o aluno, restringe-se a garantir o cumprimento das propostas do manual ou módulo em estudo: pelo vigiar, cria-se a disciplina. (FOUCAULT, 1975). Para Grigoletto (1999, p. 75), o manual ou livro didático torna-se um exercício disciplinar, e o professor, o treinador. Reforça-se, assim, “a caracterização do professor, nos termos de Giroux (1987), como proletariado (que executa e repete) e não como intelectual (que analisa e cria)”. Podemos afirmar que essa caracterização é presente nos moldes do ensino a distância, nos módulos *online*. Embora essa discussão não esteja no centro de nossos objetivos, pretendemos reforçar o mecanismo disciplinador, regulador e sistematizador presente nos manuais, que limita o ensino e traz consequências sobre a formação dos alunos.

Para nosso estudo, o manual (doravante M), por sua própria concepção, induz a que se delineiem a padronização e a fixação de papéis, regidos pela “disciplina da homogeneização, da repetição e do caminho já estabelecido por outras mãos, dentro da concepção de que outros sentidos não pode conter”. (GRIGOLETTO, 1999, p. 76). Portanto, no M, o direito à interpretação, característica de todo ato de linguagem tomado discursivamente, é apagado e substituído pela “univocidade, transparência e completude dos sentidos”. (GRIGOLETTO, 1999, p. 77).

Outra autora que traz contribuições sobre o livro didático e seu papel na escola e no ensino é Carmagnani (1999, p. 45), para quem a introdução da apostila como substituta do livro didático é um fenômeno recente no Brasil. Esse “novo”

instrumento foi incentivado pelas escolas particulares como fomento ao descrédito do Estado em relação à educação pública. Em sua análise, a autora destaca os trabalhos de Saviani (1980) e de Ribeiro (1982), que mostraram a interferência norte-americana, na década de 1960, na formatação conteudista dos livros didáticos produzidos no Brasil para que mantivessem o caráter político-ideológico. (CARMAGNANI, 1999, p. 46).

A pesquisadora destaca que, inicialmente, as apostilas tinham caráter qualitativo: atualidade, custo, adequação ao exame do vestibular, didática e modernidade, porque eram utilizadas em cursos preparatórios para ingresso nas universidades. Logo, quanto maior o número de alunos aprovados, maior era o conceito que as apostilas recebiam perante a sociedade. (CARMAGNANI, 1999, p. 47).

A autora critica o ensino apostilado porque, além de impor limitações aos conteúdos, não estimula a criatividade e reflexão dos alunos: os exercícios são mecânicos, repetitivos e não promovem descobertas, mas apenas memorização. O equívoco maior é que não envolve experiências novas para o aluno chegar à aprendizagem, pois o discurso assertivo presente nas apostilas não permite questionamentos, além de inibir a participação crítica dos alunos, de definir prazos de conclusão dos estudos e, como agravante, tornar a escola desinteressante e ultrapassada para os alunos. (CARMAGNANI, 1999, p. 51-55).

Diante dessas deficiências, a apostila constitui-se, segundo a autora, em uma referência ilusória: aparenta inovação, mas o que ocorre na prática é um aumento da quantidade de informação para que a “transmissão seja perfeita”.

Estreita e indissociavelmente vinculada às concepções de aluno e livro didático, está a concepção de professor abordada pela mesma autora. Para Carmagnani (1999), na perspectiva da escola francesa de AD, todo texto tem sua história. Considerando o conceito de Orlandi (1987) de que o texto é um *continuum* de outros textos – e todos os sentidos produzidos dependem de suas condições de produção –, Carmagnani (1999, p. 129) destaca várias concepções de professor e aluno, implicadas, segundo a pesquisadora, nas atividades de redação propostas no livro didático, a saber:

a) *professor como reprodutor de conteúdos X aluno como receptor*: o professor reproduz o que é sugerido no manual, módulo ou livro didático, sem autonomia, controlado, e o aluno, com sua potencialidade idealizada, assimila o conteúdo e aprende conforme as condições dadas. Essa concepção de professor perpassa (e é perpassada por) o efeito de sentido de que todos ensinam e aprendem da mesma forma, não havendo espaço para possíveis ajustes durante o percurso para que se

alcancem os objetivos propostos (CARMAGNANI, 1999, p. 129); não é priorizada a interferência do professor.

b) *professores e alunos como seres despolitizados e ideologicamente neutros*: nessa concepção, professor e aluno não são considerados como sujeitos ocupantes de lugares determinados na sociedade interagindo numa instituição que por si só “controla” todo dizer (FOUCAULT, 1996). Dessa forma, os M reforçam a distinção entre um tipo de texto e outro e não entre o que é dito e o que não o é. Assim, a imagem que fica de professores e alunos é de sujeitos neutros, concorrendo para a homogeneização do saber, reforçando ideologicamente e “fortalecendo a diferença entre o que deve ser ensinado do que deve ser aprendido”. (CARMAGNANI, 1999, p. 130).

c) *professores e alunos como personagens executoras de tarefas*: as ações, tanto dos professores quanto dos alunos, são determinadas como se obedecessem a *scripts*: professores e alunos seriam como personagens que atuam segundo um modelo pré-elaborado, mecânico, fechado, que determina o resultado que se espera deles. (CARMAGNANI, 1999, p. 131).

d) *professores e alunos como sujeitos despreparados para a produção escrita* - essa concepção é gerada a partir do contexto de que não há, nos livros didáticos, momentos para a produção escrita e para a reflexão. Os espaços que seriam utilizados para a produção escrita são reforçados com atividades de cópia, que, por sua vez, fortalecem a imagem de que tanto professor quanto aluno pouco leem e pouco escrevem.

Outra concepção que constitui nosso referencial é a de ensino, para cuja discussão evocamos Souza (1999), que não desvincula ensino e livro didático. Segundo a autora, o livro didático (assim como a cartilha) desempenha papel de intermediário de orientação, estando a serviço das relações entre professor-aluno-conhecimento, pois estabelece o quê e o como ensinar.

Para a pesquisadora, o MEC, na condição de gestor das iniciativas políticas públicas de ensino, deveria promover discussões e pesquisas que tratassem das diversidades existentes no Brasil para “tentar” melhorar a qualidade de ensino no país, considerando os conflitos existentes entre sistema escolar e prática pedagógica. (SOUZA, 1999, p. 60). Assim, novos olhares e sentidos seriam estimulados na escola.

Souza (1999, p. 60-61) destaca também a imagem que se faz do professor no âmbito do ensino brasileiro: um profissional sem voz, que depende do livro didático para sustentar suas metodologias e que não tem autonomia e criticidade. Sua atuação é

silenciada e torna-se também um problema na educação. Ora é caracterizado como vítima (em decorrência da desvalorização salarial, trabalho em mais de um turno, falta de tempo para capacitar-se), ora como vilão (por ser considerado responsável pelos altos índices de evasão e repetência ou pela baixa qualidade de ensino, além de não ter titulação). A autora conclui que o processo de significação acontece porque “há textos que remetem a outros textos, há dizeres que remetem a outros dizeres para que se constituam e façam sentido”. (SOUZA, 1999, p. 62).

1. 2 Teóricos da virtualidade: a era informatizada e o sujeito internauta

Neste item, trazemos, para discussão, autores que sinalizam o surgimento da era informatizada bem como suas potencialidades para o estudo do discurso.

Marucci (2011, p. 19) destaca que a era informatizada foi resultado da evolução do pós-modernismo, que propiciou o surgimento das novas tecnologias para atender às necessidades da sociedade do século XXI. Para entendermos essa pós-modernidade, recorreremos aos estudos de Jameson (1997): “a pós-modernidade é a lógica do capitalismo tardio”, equivalente à terceira fase do capitalismo.

É nesse contexto de sociedade pós-moderna que trazemos a definição de “ciberespaço” proposta por Lévy (1999, p. 92): “[...] esse termo designa o universo das redes digitais, descrito como campo de batalha entre as multinacionais, palco de conflitos mundiais, nova fronteira econômica cultural”, que permite o avanço do sujeito pelo ciberespaço, ao mesmo tempo em que promove o acesso à distância aos diversos recursos de um computador. (MARUCCI, 2011, p. 20).

Na sociedade do século XXI, os avanços tecnológicos estão cada vez mais incorporados em nossa cultura, consequência do *boom* da internet após a década de 1990 no Brasil – o que torna o ciberespaço um lugar de encontro com diferentes vozes que atravessam o dizer do sujeito enunciativo. As diferentes vozes que atravessam o dizer do sujeito remetem-nos à heterogeneidade enunciativa. (AUTHIER-REVUZ, 1990).

Ressaltamos ainda os estudos de Dias (2008), que aborda a noção de ciberespaço como um fenômeno social, e não apenas técnico. É um espaço que permite a integração de pessoas de diferentes culturas ou espaços, motivadas a trocar ideias,

movidas por efeitos de uma afetividade constitutiva de uma rede de relações, que nem sempre são relações estáveis ou planejadas.

Quanto às funções do ciberespaço, concordamos com Marucci (2011, p. 22): uma das principais funções do ciberespaço é a de promover o acesso à distância aos diversos recursos de um computador, além de que “qualquer pessoa com conhecimento básico relacionado à Internet pode navegar no ciberespaço” e, quando uma informação pública está no ciberespaço, “virtual”, ela está inteiramente à nossa disposição.

Considerando os avanços midiáticos, interpretamos que uma das políticas de expansão dos meios de comunicação de massa e da indústria cultural é o lucro – que produz e reproduz valores. (CEVASCO, 2003, p. 148). Nesse sentido, Marucci (2011, p. 34) destaca que, com as novas tecnologias, não ocorrerá a morte do livro, ou o *fim* do livro, mas o livro sem *fim*, que é o hipertexto. A autora menciona também o fato de a definição de hipertexto vir sempre acompanhada da distinção entre hipertexto e livro impresso.

Atualmente, o ciberespaço contempla inúmeros recursos que possibilitam estudos, trocas de experiências, redes de discussões e, por fomentar “discursos outros”, estimula os acessos.

Há, na política institucional proposta pelo MEC, incentivos para que haja cada vez mais a disponibilidade de *sites* que proporcionam conteúdos gratuitos voltados para a formação profissional, o que é definido dentro do discurso da “inclusão digital”. No âmbito dessa política e desses discursos, inscreve-se o Profuncionário, que estimula o uso e exploração das ferramentas digitais para uma possível adequação nas unidades escolares.

A presença do computador em nosso cotidiano força-nos a um novo tipo de tecnicidade e de textualidade (escrita virtual), uma vez que o texto eletrônico desdobra-se em múltiplos suportes e escritas, remetendo-nos a identidades também múltiplas. Essas identidades também estão interligadas à cultura do espetáculo porque representam o sujeito nos parâmetros que a mídia lança em meios de comunicação, utilizando instrumentos que incorporam valores básicos da sociedade contemporânea e servem para “doutrinar” o estilo de vida dos indivíduos. (KELLNER, 2006, p. 122).

Os acessos dos sujeitos à rede universal permitem a conexão simultânea e em escala planetária. A essa facilidade de conexão com todos ao mesmo tempo, Musso (2006, p. 196) chama de “cérebro planetário”, porque existe um número incalculável de pessoas em rede, realizando diversas ou diferentes “tarefas”.

Tanto Lévy (1996) quanto Dias (2008) afirmam que o sujeito internauta é colocado diante do real e virtual e que a forma como reage, escreve e inscreve nesse espaço é um estilo de virtualização – que é um dos principais vetores da criação de realidade –, e essa virtualização apresenta diferentes modalidades, implicando o desprendimento do aqui e agora. Exemplo disso é o hipertexto que, segundo Lévy (1996, p. 20), “contribui para produzir aqui e acolá acontecimentos de atualização textual, de navegação e de leitura”. A virtualização permite a unidade de tempo (interconexão) sem unidade de lugar (sincronização), considerando as relações em tempo real que acontecem nas redes digitais, sendo possível afirmar que há a desterritorialização, a saída da “presença”, do “agora” e do “isto” como uma das vias régias da virtualização.

Importa acrescentar que, segundo Marucci (2011, p. 49), o autor no hipertexto é visto, em estudos mais recentes, como “o desaparecimento da imaginação interpretativa”, de modo que aquele não desaparece. Concordamos com as afirmativas de Lévy (1996, p. 36): o “espaço do sentido [do hipertexto] não preexiste à leitura”, mas virtualiza a memória porque, conforme destaca Marucci (2011, p. 50), “o texto, ou melhor, o hipertexto, não está ligado às intenções do autor ou à compreensão viva do texto, mas sim, contribui para criar e reatualizar o mundo de significações que somos”.

Também ratificamos o posicionamento de Lévy (1996) quanto à desterritorialização do texto pelo hipertexto: a partir do momento em que os textos são disponibilizados no ciberespaço, em redes digitais, são postos em movimento, desaparecendo a nitidez das fronteiras e, assim, ficam próximos do pensamento, que é estimulador para interpretação. Essa interpretação, ou produção de sentido do hipertexto, não mais remete à exclusividade de uma intenção, mas sim à “apropriação sempre singular de um navegador/internauta” (LÉVY, 1996, p. 48-49), que o leva a retirar do próprio texto o que ele nos permite pensar, aqui e agora, analisando seus sentidos.

Considerando os efeitos de sentido que o pensamento nos permite como sujeitos navegadores/internautas, citamos Canclini (2008, p. 54): “as redes virtuais alteram os modos de ver e ler, as formas de reunir-se, falar e escrever, de amar e saber-se amado a distância, ou talvez, imaginá-lo”. Com as tecnologias digitais, pesquisadores e alunos podem não somente ter mais acesso à informação, mas também ser *produtores de conhecimento*, utilizando-se do potencial de ferramenta do hipertexto.

Marucci (2011, p. 53) reforça também que, com as tecnologias, houve mudança na forma de acontecer a aprendizagem e, conseqüentemente, de ver o sujeito:

a aprendizagem antes possuía a escola como a legitimação do saber e os livros impressos eram também fetiches, algo sagrado, por exemplo, agora a aprendizagem está se tornando cada vez mais aberta às tecnologias que trazem informações e formas de comunicação mais rápidas e atuais.

Podemos afirmar, portanto, que essa linearidade do hipertexto e das escritas virtuais contribui para a diluição das fronteiras entre produtor e consumidor e, em especial, entre professor e aluno. Ainda na esteira do pensamento da autora, reconhecemos que a escrita virtual, o livro *online* ou os famosos *e-books* não substituirão o livro impresso, uma vez que cada um possui suas propriedades para fomentar os atos de escrever, ler e produzir dos sujeitos do século XXI.

Assim, entendemos que o sujeito passa pela realidade ilusória do sujeito clivado e assujeitado pela ideologia (ORLANDI, 2009, p. 36), de forma que os sujeitos e os sentidos estão em movimento, significando sempre de variadas maneiras. Nesse sentido, esse sujeito é interpretado também da perspectiva culturalista – que trazemos para apontar os aspectos que se somam no estudo do construto identitário que propomos.

1.3 Perspectivas culturalistas

Para a perspectiva culturalista, tudo que é cultural adquire sentido (BAUMAN, 1998b), e, neste trabalho, a cultura significa e ganha sentido em face das tecnologias “globais” que o sujeito vivencia (BHABHA, 2007, p. 241). Isso evoca os conceitos de identidade e a interpretação de que o sujeito é um constante “mutante” em seu dizer e que as condições de produção, circunstâncias em que o discurso é realizado, o contexto, as formações sociais, históricas e ideológicas em que um enunciado é produzido (PÊCHEUX, 1975), interferem no fio discursivo, causando a “confusão” da “certeza” de um discurso verdadeiro e único.

Hall (2005, p.10-12) concebe o sujeito da pós-modernidade como marcado por três tipos de identidade: a iluminista, a sociológica e a pós-moderna. Na identidade iluminista, a identidade é centrada, unificada, dotada de razão. Consiste em um núcleo interior que nasce com o sujeito e nele se desenvolve, ainda que permaneça essencialmente o mesmo (idêntico) ao longo de sua existência. Na segunda, a identidade

sociológica, preenche-se o espaço entre o interior e o exterior, costurando o sujeito à estrutura, ao mesmo tempo em que se estabilizam os sujeitos e o mundo cultural em que eles habitam, tornando-os unificados e predizíveis. Nessa concepção, “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade única e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas”. (HALL, 2005, p. 12). Na terceira, a identidade pós-moderna, o sujeito não tem “uma identidade fixa, essencial e permanente”. A identidade torna-se “formada e transformada continuamente” (HALL, 2005, p. 13). É essa concepção de identidade que nos interessa, já que não vemos a possibilidade de compreender a identidade do sujeito como fixa e definida. Por ser ela cindida, dispersa, heterogênea, o que temos, então, são ilusões de identidade que se constroem no imaginário, por considerarmos a perspectiva de “imaginário” segundo Orlandi (2007a, p. 13):

Do ponto de vista discursivo, o implícito trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelar a sua (re)construção, sob a restrição “no vazio” de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase. Mas jamais podemos provar o supor que esse implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo.

É por essa abordagem não logocêntrica que entendemos as identidades como

fragmentadas, fraturadas; elas não são nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo dos discursos, práticas e posições que podem se cruzar e ser antagônicos. Elas estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (HALL, 2000, p. 108).

Portanto, discurso e sujeito não são, em todas as situações, o mesmo, mas sim o diferente. Nesse sentido, somamos, às contribuições de Hall (2003), a afirmação de Eckert-Hoff (2008, p. 40):

O sujeito pós-moderno é um sujeito camaleônico e, como camaleão, ele muda constantemente de forma e de cor. Nessa metamorfose, ele não deixa de ser um para ser outro, pois um está imbricado no outro, é sempre o mesmo no diferente e o diferente no mesmo.

Por uma perspectiva semelhante de “metamorfose identitária”, Bauman (2001, p. 97) afirma que as identidades são “parceiras com crosta que vez ou outra

endurecem sobre a lava vulcânica e que se fundem e dissolvem novamente antes de ter tempo de esfriar e fixar-se”, e estão, pois, em constante metamorfose. Nesse sentido, não existe identidade plena.

Essa não plenitude é visível no sujeito do século XXI, uma vez que o mundo pós-moderno estimula o sujeito a ser cada vez mais “narciso”, de que decorre sua fragilização e desestabilização, por ter de carregar-se e de construir-se sozinho, sem os apoios que outrora eram construídos pelas normas sociais e referências coletivas introjetadas. (LIPOVETSKY, 2004, p. 21).

Considerar a identidade a partir da formação implica interpretar o sujeito conforme propõe Bauman (1998a): o indivíduo (re)significa, de alguma forma, a sua identidade à medida que perde sua ocupação porque não são os mesmos mais. Ele se torna um indivíduo à margem. Nesse sentido, problematizamos o sujeito hoje “sem formação”.

Na sociedade atual, o sujeito não está separado dos avanços tecnológicos que permeiam sua identidade, pois é como se vivesse um momento de “fetiche” (HALL, 2003, p. 44) virtual, promovido pela presença e ação das tecnologias na escola, impulsionando ao novo, ao diferente, ao mesmo tempo em que o sujeito em ação continua no arcaico, velho.

É certo que os discursos dos sujeitos do século XXI não podem ser interpretados desconsiderando a influência que as tecnologias exercem sobre eles, mesmo que indiretamente. Lipovetsky (2004, p. 79) afirma que “a *Web* não destrói o laço social, pois as relações virtuais não ameaçam as relações pessoais; as completam; as ampliam”. Não é nosso propósito discutir esse enfoque das tecnologias, mas promover a reflexão sobre o fato de que, ao falar de si, no espaço virtual, em *fotolog*, o servidor estabelece certo tipo de relação virtual com o outro, o que permite a exteriorização pela língua/escrita dos sentimentos que são registrados, ao mesmo tempo em que se inscreve no presente e o catalisa (ilusoriamente) como momento único do sujeito movido pela linguagem. (LIPOVETSKY, 2004, p. 80).

Considerando o espaço virtual como uma gama de possibilidades para interpretação, sob a esteira da AD, tratamos os enunciados analisados na perspectiva da escrita de si, em que o servidor encontra-se num processo chamado “de formação” em sua carreira profissional. Para nós,

o sujeito se constitui, pela dispersão e pela multiplicidade de discursos e, ao enunciar, o faz ocupando várias posições, que marcam a sua heterogeneidade, logo, compreendemos a formação [...] como um processo múltiplo, não-linear, com uma pluralidade de vozes, de práticas e de saberes acumulados em todo percurso histórico-social-ideológico do sujeito. É mister lembrar que tal formação se desenvolve pelos deslocamentos, num constante movimento de identificações que constitui a subjetividade heterogênea do discurso, do sujeito, e abarca sua formação. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 43).

Para interpretar o que a formação trouxe ou não de novo para a construção identitária do servidor, é necessário considerarmos a condição de produção que impulsionou os discursos que ora analisamos. Nesse sentido, damos início ao capítulo das condições de produção que nos levam a interpretar o sujeito constituído socioculturalmente em decorrência do lugar de onde fala e do modo como pode falar.

CAPÍTULO II

SERVI(DOR): SUJEITO, MEMÓRIA E SILÊNCIO

Não é possível pensar os seres humanos longe sequer da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. (PAULO FREIRE, 2002, p. 33).

2. 1 As condições de produção como pano de fundo do(s) discurso(s)

Considerando as condições de produção como parte integrante da constituição discursiva do sujeito, Pêcheux (1997, p. 74-75) concebe-as como “o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em circunstâncias dadas”.

Os estudos dos processos discursivos supõem duas ordens de pesquisa: o estudo das variações específicas (semântica, retórica e pragmática), fundo invariante da língua, e o estudo da ligação entre “circunstâncias” de um discurso, chamadas de condições de produção, pano de fundo específico dos discursos “que torna possível sua formulação e compreensão”.

Segundo o autor, “[...] um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 1993, p. 77) e está relacionado com seu lugar num mecanismo institucional extralinguístico. Em outras palavras, o processo discursivo não tem início, pois um discurso é sempre matéria-prima do outro.

Essas considerações acerca das condições de produção no processo discursivo aplicam-se à escrita virtual em *fotolog*, uma vez que os processos identitários estão ligados às práticas de linguagem. (MAGALHÃES, 2006, p. 5).

Nesse sentido, utilizamos o método arqueo-genealógico proposto por Foucault, a fim de investigar, nos recortes estabelecidos no *corpus*, como emergem os discursos dos servidores administrativos em questão. Iniciamos com a seleção dos discursos (recortes), identificando, na materialidade linguística, a alteridade, o contato

com a diferença, que possibilitam a presença da “subjetividade”, a fim de relacionarmos os efeitos de sentido que estimulam tais discursos no cotidiano escolar e que estabelecem sua representação. Para Foucault (1996, p. 10), essa relação, considerando a história e a ideologia, permite a relação de subjetividade, que está ligada às formações discursivas, e a análise dos dizeres “cristalizados” presentes nos discursos do sujeito, uma vez que, “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”. É em virtude dessa relação que o discurso remete ao poder indiretamente presente no ato do dizer, de modo que não basta considerarmos os sujeitos “falantes”, mas também a gama social, ideológica e inconsciente que os envolve, a começar pelas noções de saber/poder que circulam na sociedade e que afetam diretamente o “seu” discurso como servidor público da rede de ensino.

Nessa perspectiva, afirmamos que a escrita virtual, como materialidade da língua, conforme veremos no terceiro capítulo, contribui para reconhecermos a identidade do sujeito, que, nesse processo, é possuidor da multiplicidade (GRIGOLETTO, 2006, p. 24) que o constitui. Essa multiplicidade está presente nas relações cotidianas do servidor administrativo, seja na condição de cursista, seja na de cidadão brasileiro e, em especial, na de pai ou mãe, conforme recorte analisado: *Após o curso, entendi que assim como os outros funcionários, eu também sou importante e colaboro com o bom funcionamento da escola.*

Tratar da construção identitária dos servidores administrativos a partir da materialidade da língua e da alteridade implica entendermos que as condições de produção são configuradas pelo contexto de globalização, em que a meta da qualidade da educação é estimulada pelo discurso institucional do Estado. Interessa ao Estado garantir que os investimentos tecnológicos na educação contribuam para uma “nova identidade” desse servidor, que é parte integrante das práticas pedagógicas e é estimulado, a cada dia, a ser um “educador” a serviço da educação. Como afirma Hall (2005, p. 27), “é na relação com o outro que me identifico como não-outro”.

Ao considerarmos o servidor como futuro educador, acreditamos, conforme Giddens (2002, p. 19), que a alta modernidade, ou “modernidade de hoje”, em específico o cotidiano escolar, provoca no servidor a busca de um “novo sentido de identidade”, num processo de “encontrar-se a si mesmo”, reforçado com a capacitação. Essa conjuntura estimula-nos a problematizar como esse sujeito se vê e como é visto nesse contexto; como a “voz” do sujeito servidor aparece e para quem essa “voz” ganha

significação. Voz que se refere “à possibilidade de representação dos participantes de uma forma não prejudicial à auto-identidade e que possa significar uma contribuição para sua auto-estima, autonomia e cidadania”. (MAGALHÃES, 2006, p. 85).

Sabemos que essa “voz” – com o respeito de quem percebe, na voz do outro, algo realmente a ser ouvido (CARMAGNANI, 2006, p. 169) – há muito tempo é silenciada, uma vez que até então não houve, na história da educação, um momento de capacitação em que esses sujeitos fossem os personagens principais. Nos cenários da educação em que estiveram presentes antes, sempre eram coadjuvantes; assistiam às capacitações dos docentes, mas não faziam parte do processo, como fazem agora com o Profuncionário. Se considerarmos os sujeitos “servidores administrativos” ao longo da existência da educação, podemos afirmar que as capacitações técnicas, como esta descrita a partir da escrita virtual, começam a ocorrer somente no século XXI, confirmando o período de “esquecimento” a que esse segmento da educação brasileira foi fadado, a despeito de sua significância para o processo educativo. Nesse sentido, concordamos com Grigoletto (2006, p. 16): as identidades “se constituem no espaço da diferença: o outro como aquilo que eu não sou, no meu imaginário, mas sem o qual eu não existo”.

Os servidores administrativos do estado de Mato Grosso do Sul (MS), especificamente a partir de 1985, estiveram envolvidos pela efervescência de cursos. Agora, no século XXI, em face do momento de difusão das TIC, estão-se envolvendo em cursos *online* mediados pelo MEC, que propõe a valorização profissional e estimula os servidores a alcançar níveis de qualificação, conforme orientações político-pedagógicas oficiais do primeiro Curso Técnico de Formação para Funcionários da Educação, com abrangência nacional, e a ação de uma política do Governo Federal (BRASIL, 2008, p. 5).

Esse acontecimento da capacitação oferecida em MS posta o sujeito servidor administrativo diante de “exigências de competências cada vez mais complexas – o que significa uma afirmação de suas identidades, que promove sua auto-estima [*sic*] e realização profissional” (MAGALHÃES, 2006, p. 89), mas, ao mesmo tempo, estabelece limites, marcando as diferenças e fazendo perseverar a diversidade. (KLEIMAN; VIEIRA, 2006, p. 131). Exemplo disso é o Programa Profuncionário.

O Profuncionário realiza cursos de educação na modalidade a distância, em nível médio, para a capacitação de trabalhadores “não docentes” na educação. Com a capacitação, os servidores passam a ser reconhecidos como “educadores” –

“profissionais da educação”⁵ (BRASIL, 2010), mas seu reconhecimento perante a sociedade não alcança a significação de “docentes”. Nesse contexto, acreditamos que os servidores administrativos vivenciam, paulatinamente, a construção e transformação identitária, conforme afirmação de Coracini (2006, p. 146): “[...] estamos sempre construindo uma imagem ficcional de nós mesmos, na medida em que nos esforçamos por ser o que outros – não outros quaisquer – gostaríamos que fôssemos [...]”.

Considerando o acontecimento “capacitação” como mecanismo de dar “voz e vez” ao servidor, as secretarias de educação (municipal e estadual) – como articuladoras de saberes, capacidades e competências (KLEIMAN; VIEIRA, 2006, p. 119) – contemplaram, no município de Três Lagoas, entre os anos de 2007 a 2010, o atendimento a 479 (quatrocentos e setenta e nove) servidores com a capacitação, em duas turmas devidamente inscritas e matriculadas na Escola Estadual Afonso Pena. Dessa demanda atendida, 94% (noventa e quatro por cento) são do sexo feminino, conforme relatório – gráfico. (ANEXO B).

Essas iniciativas reforçam o papel central da escola na realização de mudanças necessárias às novas exigências das TIC (KLEIMAN; VIEIRA, 2006, p. 119) e contribuem para a afirmação identitária dos servidores administrativos.

2. 1. 1 TIC: Tecnologia da Informação e Comunicação - *Fotolog: a escrita virtual dando voz ao sujeito*

A concepção de “tecnologias” é outro fundamento muito importante para o nosso trabalho, para cuja construção recorreremos, primeiramente, a Lévy (1996, p. 33), para quem a virtualização do corpo “não é uma desencarnação, mas uma reinvenção, uma reencarnação, uma multiplicação, uma vetorização, uma heterogênesse do humano”. Segundo o autor, o texto põe em jogo a construção de si: a direção e a elaboração de nosso pensamento, a precisão de nossa imagem de mundo, a culminação de nossos projetos, o despertar de nossos prazeres, o fio de nossos sonhos. (LÉVY, 1996, p. 37). Assim, o texto, sob a forma de escrita virtual, serve de vetor, de suporte ou de pretexto à atualização de nosso próprio espaço mental. Se considerarmos o computador apenas como um instrumento a mais para produzir textos, sons e imagens sobre suporte fixo,

⁵ Conforme Projeto de Lei nº 507 de 2003 aprovado em 15 de julho de 2009. Disponível: < http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=64606 >. Acesso em: 23 de maio de 2010.

estaremos negando sua fecundidade propriamente cultural, ou seja, o aparecimento de novos gêneros ligados à interatividade. Portanto, o computador é, antes de tudo, um operador de *potencialização da informação* e acreditamos que esteja a serviço de uma educação conduzida por novos princípios ou parâmetros.

Foi também nas contribuições de Lévy (1993) que nos embasamos para buscar uma concepção de hipertexto, que consiste em um dos elementos mais relevantes para esta pesquisa. Assim como Lévy (1993, p. 29), entendemos o hipertexto como uma espécie de materialização do diálogo “incessante” e “múltiplo”, numa rede acessível em tempo real; uma escritura eletrônica não sequencial e não linear, realizada em um espaço virtual, labiríntico e livre: o hipertexto não pressupõe uma ordem imutável; há uma liberdade. Construído por meio de nós e de ligações entre esses nós, é uma coleção de informações multimodais disposta em rede para a navegação rápida e “intuitiva”.

A partir da emergência do hipertexto, toda leitura tornou-se um ato de escrita. Usando as *homepages* e os hiperdocumentos *online*, podem-se seguir os fios de diversos universos subjetivos. Nesse contexto, concordamos com o autor: os dispositivos hipertextuais nas redes digitais “desterritorializam” o texto porque a virtualidade do texto alimenta a inteligência em ato. As técnicas digitais de hipertextualização e de navegação constituem-se, de fato, como uma espécie de virtualização técnica ou de exteriorização dos processos de leitura, uma vez que o texto e a leitura receberam hoje um novo impulso e, ao mesmo tempo, uma profunda mutação. (LÉVY, 1993, p. 50).

Lemos (2008, p. 122), por sua vez, concebe o hipertexto como “uma obra com várias entradas, onde o leitor/navegador escolhe o percurso pelos links”, enquanto Marucci (2011) destaca sua “multilinearidade”, porque permite a liberdade de navegação e seleção do que ler, escrever, criar, e aponta para a velocidade com que o hipertexto nos permite sair de um “lugar” e “estar instantaneamente em outro”, ou seja, “navegar”, formando desse modo a não linearidade. Para a autora, “a Web é um exemplo de hipertexto”. (MARUCCI, 2011, p. 45).

Nas concepções de hipertexto, citamos também Corrêa (2008, p. 60): “[...] o leitor escolhe como pretende seguir suas leituras”, de forma que “toma para si a estruturação da escritura, dando-lhe pessoalmente a constituição do seu início, meio e fim, dantes a obrigação única e intransferível do autor”.

Concordamos também com Cariaga (2008, p. 41-42), quando destaca que a não linearidade, a fragmentação e a multiplicidade características do hipertexto são

fatores que conduzem o sujeito “navegador ou internauta” à necessidade de conhecer o ambiente virtual e hipertextual para “utilizá-lo” com responsabilidade e realizar atividades que possam auxiliar na construção do conhecimento, particularmente no que se refere à educação; caso contrário, o sujeito leitor poderá ir ao “afogamento” no oceano de informações, à dispersão de seu objetivo e à não produção de conhecimentos significativos.

Importa acrescentar a concepção de Koch (2003, p. 67), para quem o hipertexto apresenta-se como um novo paradigma de produção textual, pois permite visualizar, de uma janela do computador, documentos inseridos nas *homepages* e que podem ser lidos e explorados por meio de *links* e *hyperlinks*.

Considerando a importância da internet no século XXI, abordamos o acontecimento “Profucionário” – que fundamenta a base dos dizeres dos profissionais da educação, servidores públicos de Três Lagoas, que vivenciaram a experiência da capacitação *online*, ao mesmo tempo em que fundamenta os dizeres da instituição Estado projetando o efeito de sentido “da melhoria da educação pública e valorização dos profissionais da educação brasileira” –, consequência da institucionalização que rege as práticas educacionais na era da globalização e do neoliberalismo.

2.1.2 Profucionário: para real(idade) do(s) servi(dores)

Conforme o discurso do Ministro de Estado de Educação, Fernando Haddad, publicado no Manual de Orientações Gerais⁶, na terceira edição atualizada e revisada de 2008, o Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica – SEB, “instituiu o Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação – Profucionário”. Segundo ele, o programa tem como objetivo “desenvolver ações capazes de criar estruturas promotoras da valorização, visando contribuir para reverter a dívida histórica do Estado brasileiro para com o segmento de funcionários da educação”. (BRASIL, 2008, p. 5).

Para a garantia da implantação do Programa nos estados brasileiros, o MEC propôs, ao Conselho Nacional de Educação – CNE, a

⁶ “Documento que expressa as orientações político-pedagógicas do primeiro Curso Técnico de Formação para Funcionários da Educação, com abrangência nacional e a ação de uma política do Governo Federal”, confira p.12.

inclusão, nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, uma área específica de educação, não só para a aquisição das competências necessárias para o bom desenvolvimento das atividades educacionais, mas também como instrumento importante para a **construção da identidade dos funcionários da educação** e sua **valorização**.⁷

Dentro dessa proposta do MEC, o CNE optou por incorporar às Diretrizes Curriculares Nacionais uma 21ª área profissional: a de Serviços de Apoio Escolar, com habilitações em Gestão Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos e Meio Ambiente - Manutenção da Infraestrutura Escolar, devidamente autorizados conforme Parecer emitido pelo Conselho Nacional da Educação. O Parecer CNE/CEB nº 16/2005, aprovado em 03-08-2005 e homologado pelo Ministro da Educação em 26-10-2005, contribuiu para a realização do Profucionário – Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação.

Compreendemos a “formação” dos “Funcionários da Educação”, na perspectiva de Eckert-Hoff (2008, p. 43), como um “processo múltiplo, não-linear, com uma pluralidade de vozes, de práticas e de saberes acumulados em todo percurso histórico-social-ideológico do sujeito”. Com a implantação do Profucionário nos estados, buscou-se “unir as dimensões técnicas e pedagógicas imprescindíveis para a formação humana, comprometida ética e profissionalmente, com a construção de uma educação de qualidade para todos”. (BRASIL, 2008, p. 5).

A meta de uma educação de qualidade para todos estimula os governos estaduais e municipais a implantar o Profucionário. Tal implantação acontece em “regime de colaboração com os sistemas de ensino e com a participação de entidades”, como o CONSED (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação), a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e o CEE (Conselho Estadual de Educação).

O Profucionário não é a primeira experiência de formação profissional de funcionários da educação, embora seja a primeira como política de governo, no caso, do governo federal. Outras experiências anteriores serviram de base e de luta para chegar à implantação do que é o Profucionário hoje, que é o caso dos cursos profissionais de nível médio para a formação em serviço dos funcionários da educação, fruto de longa discussão iniciada no fim da década de 1980, em Mato Grosso, no Sindicato dos

⁷ Grifos nossos.

Trabalhadores em Educação – SINTEP (antiga Associação Mato-grossense dos Profissionais da Educação). Esses cursos foram realizados em quatro experiências de cursos presenciais: a) Projeto Arara Azul, em Mato Grosso, que habilitou mais de cinco mil funcionários da rede estadual, de 1992 a 2005; b) Cursos Profissionais da Rede Municipal de Cuiabá, que formaram cerca de mil funcionários entre 1995 e 2005; c) Cursos Profissionais da Rede Estadual do Acre, que habilitaram cerca de trezentos funcionários entre 2000 e 2002; d) Cursos Profissionais da Rede do Distrito Federal, que tiveram uma versão coordenada pelo SAE (Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar no Distrito Federal), em 1996-97-98, que habilitou cerca de cem funcionários em três cursos técnicos, e outra, coordenada pela EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação), interrompida no final de 1998, quando foi oferecida para seiscentos funcionários.

As quatro experiências foram construídas em consonância com a concepção da soma de três blocos de ensino-aprendizagem: um pedagógico, outro técnico e um de prática profissional. O Profucionário implantado em Três Lagoas seguiu essa concepção, com base nos princípios gerais da política de formação profissional do Técnico em Educação contidos na Constituição da República Federativa do Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional da Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001). (BRASIL, 2008, p. 18).

Nos discursos presentes no Manual de Orientação do Profucionário, distribuído aos cursistas como instrumento de aprendizagem e reflexão teórica, reforça-se o efeito de sentido de meta, qual seja a de uma possível mudança de identidade dos servidores, estabelecida mediante o discurso político de valorização dos funcionários da educação por enfocar os seguintes aspectos: a) reconhecimento das novas identidades funcionais; b) oferta de escolarização, formação inicial e continuada; c) estruturação de planos de carreira e implementação de piso salarial. (BRASIL, 2008, p. 25).

Em face do exposto, pode-se afirmar que o cursista do Profucionário é um adulto que já tem experiência de vida e profissional e que, identificado com uma função dentro da escola e da educação, quer ampliar seu campo de conhecimento e adaptar-se em alguma função, bem como ver garantida a sua oportunidade de acesso à profissionalização.

Essa profissionalização ganha novas vozes e faz ecoarem novos sentidos, se considerarmos que, para a maioria desses sujeitos “servidores administrativos”, nunca houve um momento histórico como esse vivenciado em Três Lagoas, entre 2007 e 2010

– de oportunidade para realizarem um curso técnico e serem “valorizados” financeiramente em seu plano de cargo e carreira, conforme proposta do curso.

Em decorrência do não investimento por parte da instituição Estado na oferta de cursos de capacitação, muitos desses então “servidores administrativos” não deram continuidade a seus estudos, ficando “presos” à carga de trabalho diária, que, em meio a outras “condições de produção”, os impedia de frequentar cursos ou estudar.

O retorno aos estudos ocorrido com o oferecimento dos cursos técnicos do Profuncionário justifica-se por implicar a obrigatoriedade de conclusão concomitante com o Ensino Médio para emissão da certificação de conclusão e também pela relevância dos conhecimentos pertinentes à era virtual, em consequência dos avanços tecnológicos ocorridos nas unidades escolares. Nesse sentido, citamos Hall (2003, p. 64):

A tecnologia da sociedade contemporânea é, portanto, hipnótica, e fascinante, não tendo em si mesma, mas porque nos oferece uma forma de representar nosso entendimento de uma rede de poder e de controle que é ainda mais difícil de ser compreendida por nossas mentes e por nossa imaginação, a saber, toda a nova rede global descentrada do terceiro estágio do capital.

É com essa proposta de mudança, do diferente, que os servidores administrativos da educação iniciam sua jornada como cursistas, frequentando as aulas quinzenalmente, aos sábados, na Unidade Certificadora⁸ Escola Estadual Afonso Pena.

É nesse contexto de aulas e de realização de atividades que a escrita virtual desses sujeitos ganha “voz” e desloca sentidos. O *fotolog* passa a ser uma das ferramentas que se somam ao aprendizado dos sujeitos, estimulando-os a falar e a pensar “diferente” do que estavam “acostumados”, incluindo-os num novo espaço e tempo, em que a meta maior não é serem capacitados, nem receberem a ascensão e ou terem letramento, mas “se fazerem presentes em corpo, mente e voz” porque o sujeito saber ler e escrever é importante, mas não é decisivo devido o jogo dos dizeres.

Ao relatar acontecimentos de sua história de vida que marcaram seu fazer enquanto aluno, o sujeito servidor administrativo é movido pelo anseio da mudança, visto que marca o seu fazer por um antes (negado) e um agora (afirmado), numa

⁸ As instituições certificadoras são escolas autorizadas a oferecer o curso pelos respectivos conselhos estaduais de educação (CEE), as quais expedirão e registrarão, sob sua responsabilidade, os históricos e os diplomas de técnicos, para fins de validade nacional, observados os requisitos de conclusão do ensino médio. (BRASIL, 2008, p. 39).

constante busca de verdade, ditada por relações de poder e de saber. (FOUCAULT, 1979).

A sociedade atual impõe-nos, por meio de conhecimentos e experiências específicas, “contatos” com a virtualidade – abrindo espaços para novas subjetivações (CARMAGNANI, 2006, p. 161) –, e, no cotidiano escolar, essa situação não é diferente.

As condições tecnológicas possibilitadas pela globalização permitem movimentos dos sujeitos cujas “subjetivações vão se alterando no construto identitário” (FERREIRA, 2006, p. 171), esboçando novas formas de representações.

Nesse fio condutor de pensarmos o sujeito e a escrita virtual dentro do contexto do imaginário social e da memória discursiva, aplaudimos as contribuições de Orlandi (2009, p. 46-53): “ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado pela língua e, de outro, pelo mundo, uma vez que é interpelado em sujeito pela ideologia pra que se produza o dizer”. Além disso, estamos diante de um discurso centrado na “vontade de verdade”, cujo poder se apoia sempre sobre um suporte institucional. (FOUCAULT, 1996, p. 17).

Não é possível concebermos o sujeito discursivo sem considerarmos as regularidades na materialidade linguística, uma vez que “não é a língua como sistema e nem como forma que é evidenciada, mas sim, a língua enquanto atividade social, interativa e cognitiva e que não representa a realidade”. (MARCUSCHI, 2003, p. 13).

É pertinente trazer a visão de Coracini (2006, p. 138), ancorada em Derrida (1972 [1991]), sobre as chamadas novas TIC: constituem-se como uma escritura dos nossos tempos, dos tempos pós-modernos, globalizados – e sua contribuição no processo de construção identitária do servidor administrativo não pode ser negada, posto que “ao mesmo tempo possui teor, enquanto escritura de remédio e veneno” –.

Ao considerarmos as interferências da globalização, citamos Lévy (2009, p. 20-21): a imaginação, a memória, o conhecimento e a religião são vetores de virtualização que nos fizeram abandonar a presença muito antes da informatização e das redes digitais. O virtual produz efeito não somente imaginário, mas real, “aqui e agora” em si, pois “o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual”, tornando uma gama de interdiscursos possíveis e, ao mesmo tempo, complexos – o que promove o sujeito do inconsciente ao trazer em seu dizer a memória –.

Não pretendemos, neste trabalho, concordar ou não com tais influências, mas problematizar essas questões, refletindo sobre como essas escrituras, a partir da

língua, em especial a escrita virtual, concedem espaços que afirmam a concepção de identidade. Identidade fixa, previsível, que acreditamos estar abalada com as tecnologias. O sujeito, ao digitar num espaço considerado de rede – *fotolog* –, já não é o mesmo, porque a ideia de rede penetra na concepção de sociedade que o sujeito formula. (CARMAGNANI, 2006, p. 159 e 169).

Entendemos que os servidores administrativos da educação básica, inseridos na sociedade globalizada, possuem suas singularidades e que a construção de processos identitários processa-se no plano das relações sociais, uma vez que “o indivíduo torna-se consciente de si mesmo no processo de tornar-se consciente dos outros”. (OLIVEIRA, 2006, p. 27).

Nesse processo, a escrita virtual permite o olhar para além da escritura porque perpassa o imaginário e a memória do sujeito ao registrar e ao se permitir o “espelho” em um ambiente *online*. Ambiente em que o sujeito, o “eu” que se exhibe ao “público”, ao se “(re)velar pela e na linguagem escrita virtual, o sujeito do inconsciente”, submete-se à linguagem e “se (re)vela nas brechas dos significantes em rede que, ao mesmo tempo, o protege e o esconde”. (CORACINI, 2006, p. 148).

Segundo Lévy (2009, p. 33), o século XXI inscreve-se na “era da tecnologia, do virtual, das mudanças de identidades”, uma vez que a virtualização torna-se uma “reinvenção”, uma “heterogênese do humano”. Ela permite que o sujeito, ao dizer, deixe interpretações de dizeres de diversas formas e a ilusão de tudo poder, “com consequência para a constituição identitária do sujeito, que se expõe sem se aperceber, submetendo-se”. (CORACINI, 2006, p. 149).

O avanço das tecnologias, em especial das TIC, conforme propõem Vieira e Kleiman (2006, p. 130), “não deve transigir do lado político das atividades de linguagem para formar os leitores e autores da era virtual”; devem ser consideradas, todavia, as nuances que promovem novas atitudes, delineando a identidade do sujeito.

Assim, o processo constitutivo de sujeitos do discurso mediados pelas TIC é “lento e trabalhoso” (VIEIRA; KLEIMAN, 2006, p. 130) – como é perceptível na escrita virtual –, fazendo que o sujeito sinta-se deslocado, pois o “ciberespaço está misturando as noções de unidade, de identidade e de localização” (LÉVY, 2009, p. 48). Nesse sentido, a visão de um sujeito polivalente, multifuncional e “capacitado” ganha espaço no cotidiano e no fazer escolar, espalhando a ideia de identidades “novas”. Essa ideia de identidade “novas” perpassa a relação de interpelação ideológica que emana do discurso.

Para Pêcheux (1975, p. 17), “não há discursos sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”, pois a ideologia é elemento inerente ao discurso, marca os embates sociais e inscreve os sujeitos ideologicamente. Por isso, não podemos negar que o discurso está na ordem das leis (FOUCAULT, 1996) e que o sujeito servidor é constituído de saber/poder, uma vez que o lugar de poder de onde vêm esses discursos garante-lhes “o efeito de verdade” proporcionado pelo apoio do discurso institucional. (FOUCAULT, 1996, p.17).

A escrita virtual no *fotolog* é concebida, neste trabalho, em estreita conexão com o conceito de saber formulado por Foucault (2010, p. 164):

a positividade de todo e qualquer discurso tomado como prática discursiva que, como tal, tem seu significado literal garantido pelas relações em que tal prática está situada e a estabelecem, relações essas que são discursivas e regidas por regras, formando assim, um sistema discursivo: as formações discursivas.

Nesse sentido, podemos afirmar que o computador inscreve no sujeito a condição de liberdade porque lhe permite redigir num espaço tido como “sem controle”, o que oferece novos modelos de mente e um novo meio em que projeta suas ideias e fantasias. Mais recentemente, “o computador tem-se tornado “*mais do que uma ferramenta e um espelho: nós estamos aprendendo a viver em mundo virtual*” (KLEIMAN; VIEIRA, 2006, p. 125), em que a escrita virtual é um dos passos iniciais do sentir-se como sujeito participativo *online*, um sujeito que deixa sua marca ali.

Nesse sentido, tratamos a escrita virtual considerando o sujeito internauta está na ordem do discurso porque interpretamos o discurso na vertente de Coracini (2007, p. 60): o *fotolog*, como um instrumento de informação, provoca, no leitor ou internauta, efeitos de verdade, como “se não houvesse recortes, escolhas e interesses em jogo”, mas ele faz parte, mesmo que inconscientemente, do que escreve – digita no *fotolog*.

Ao mesmo tempo, as mídias digitais, consideradas aqui todo e qualquer recurso tecnológico que permite o manuseio e a comunicação *online*, como a internet e o *fotolog*, exercem influência até sobre o semantismo do termo “servidor”, porque mergulham o sujeito servidor num mundo virtual coletivo e, por consequência, a escrita absorve novos significados e referências no mundo globalizado do saber e do dizer.

Nessa perspectiva,

por estar em todo sistema social e estar vinculado ao saber, o poder é produtivo e não apenas repressivo, uma vez que cria novos saberes, que podem tanto oprimir quanto libertar. É preciso, pois, compreender a ideologia “não no sentido negativo de manipulação e dominação (resultante de um certo jogo de interesses), mas no sentido positivo e produtivo de maneiras de ver e de nos relacionar com o mundo, maneiras de ser, crenças, que, por sua vez, constituem a ética de um grupo social” (CORACINI, 1999, p. 23).

Considerando essa ação do saber/poder presente no(s) discurso(s), o modo como apresentamos determinados acontecimentos não é neutro. Na verdade é o sujeito que dá o sentido uma vez que dependerá do discurso constituí-lo porque a língua se organiza em sentidos – e a escrita virtual não foge à regra, fazendo que os discursos do sujeito servidor administrativo ultrapassem o exposto e (re)signifiquem, adquirindo “vozes” que deslocam ou movem sentidos que nem sempre são os mesmos.

2. 1. 3 Servi(dores) “não docentes”: (re)significando a partir da língua

Salientamos que os sujeitos discursivos desta pesquisa são denominados “servidores não docentes” a partir da “voz” de poder (FOUCAULT, 1987) do Estado, publicada no Projeto de aprovação e autorização dos Cursos Técnicos do Profucionário, conforme Conselho Estadual de Educação (CEE), em 27/04/2007⁹. Isso reforça as relações de saber/poder, consequência da trajetória histórica dos funcionários públicos brasileiros, em especial dos que atuam na educação pública, foco do nosso trabalho.

A denominação “servidores não docentes” carrega efeitos de sentido que afirmam as condições identitárias desses sujeitos como “não professores”. Ao afirmar “não docente”, o Estado emite a representação de “educador” que pretende alcançar capacitando-os. Nesse sentido, concordamos com Bauman (1998a, p. 56): o espaço contemporâneo em que o sujeito está inserido é passível de supervisão e de controle, o que reforça a existência do modelo panóptico de Foucault (1987). Logo, os servidores administrativos, na perspectiva de capacitação do Estado, são “educadores”, não “professores”, que estão orientados a agir em “seus espaços” dentro da unidade escolar

⁹ O Profucionário realiza cursos de educação a distância, em nível médio, para a capacitação de trabalhadores não docentes na educação – e é inédito no Brasil. No Programa, é prevista a alteração de “servidor público” para “educador”.

a partir da disciplinarização do conhecimento, espaço de poderes instituídos. (OLIVEIRA, 2006, p. 30).

O único diferencial é que, a partir da característica de educadores, terão maiores “responsabilidades para com a educação” porque também visarão a educar por suas ações. Entendemos que tal objetivo é alcançado pela “instrumentalidade, assentada em um conjunto de meios administrativos que visam obter objetivo particular, qual seja o de balizar-se por ideias de eficácia e sucesso” (OLIVEIRA, 2006, p. 32), atravessadas pelas relações de poder.

Historicamente, a palavra “servidor”¹⁰, aplicada aos funcionários públicos, em especial aos que atuam nas atividades educacionais no Brasil, remete ao sentido cristalizado na memória dos sujeitos, carregado de efeitos de submissão: “Adjetivo. Masculino. Aquele que serve a alguém ou a uma instituição; servo, servente, empregado [...]. Obsequiador, serviçal. Servidor público, funcionário do Estado.” Culturalmente, o sujeito funcionário público (considerado o que “não trabalha”, o que “marca sua presença com o paletó na cadeira”) manifesta atitudes que silenciam suas concepções em face de tal situação – e que, em nosso trabalho, são tratadas a partir da materialidade linguística (presente na escrita virtual), que, conforme Orlandi (2007b, p. 21), “é o lugar da manifestação das relações de forças e de sentidos que refletem os confrontos ideológicos” –.

Apesar de estarmos em pleno século XXI, considerado a era da cibernética ou da evolução tecnológica, deparamos com discursos que realçam tais sentidos, uma vez que expõem o sujeito a uma situação de “aceitação” – mesmo que inconscientemente – desse teor semântico, de que decorrem atitudes de submissão, subserviência e angústia.

Não é nosso propósito discutir o teor semântico da palavra “servidor”, mas descrever como seu sentido foi construído histórica e socialmente e, ao mesmo tempo, em que medida tem afetado a identidade dos sujeitos da pós-modernidade que recebem a capacitação para atuar e em que medida, ao ser permutada por “educador”, a expressão “servidor não docente” (re)significa na história e na língua.

A visão tradicional do servidor administrativo como alguém vulnerável decorre de fatores históricos. Ficou marcada, na História e no imaginário social dos servidores brasileiros, uma suposta posição inferior do “servidor não docente”, que

¹⁰ Confira <<http://www.dicionarioweb.com.br/servidor.html>>. Acesso em 06 de fev. de 2010.

permanece até a atualidade: o que “realiza funções consideradas inferiores” por não serem atividades ligadas ao trabalho intelectual. Essa inferioridade dos servidores é semelhante à sofrida pelos negros no Brasil durante o período de escravidão e após, com a alforria, em decorrência do racismo. (ALENCASTRO, 2000). Assim, utilizamos o conceito de trabalho considerado “inferior” nesse sentido. Portanto, servidor indica o efeito de sentido de quem “não trabalha” e o de quem “enrola o serviço”. Essa memória recorrente e cristalizada da “inferioridade” para os trabalhadores que executam atividades braçais ou serviços remonta aos períodos medievais, quando os trabalhos que não fossem guiados “pelo intelecto ou pela força militar” não eram valorizados. Essa visão de trabalho inferior agrava-se com o surgimento do Iluminismo – que eleva o teor do racional, do prático, da invenção científica, da inovação, em detrimento do trabalho servil, e explora mão de obra. Mesmo durante as invenções decorrentes dos avanços proporcionados pela Revolução Industrial, os trabalhos manuais e ou artesanais não eram valorizados. Apenas recebiam “reconhecimento” os trabalhos ligados à elite burguesa ou religiosa, criando estereótipos que prevalecem até os dias atuais, na sociedade pós-moderna.

Portanto, se considerarmos as condições de produção histórico-sociais e ideológicas do trabalho executado pelo servidor e do trabalho executado pelo professor, na sociedade atual, interpretamos diferenças de concepções que permeiam essas identidades no imaginário social: o servidor é o que serve, obedece, executa tarefas; os professores, os que possuem o saber, planejam, criam, elaboram, propõem. Isso gera diferenciações de identificação, pois sutilmente se afirma: “quando se tem o saber, tem-se poder”.

Esse fator histórico-social cria, nos sujeitos, lugares diferentes de falar e agir, o que espelha, no sistema educacional brasileiro, a luta pela superação, pela qualidade da educação, uma vez que os sujeitos que o compõem são considerados (ilusoriamente) como “diferentes”. Por isso, a “bandeira de fazer mudanças” torna-se um compromisso estratificado, de segmentos.

Assim, além de marcarem lugares de poder, os discursos sobre a qualidade da educação no século XXI direcionam-se a falhas no sistema social e educacional, que levam às representações e marcas identitárias dos sujeitos envolvidos em todo esse processo.

Dentro do foco de “fixidez” da representação, pode-se destacar a normatização dos discursos; é por meio deles que as representações se mantêm e se

propagam na sociedade. Um dos mecanismos que contribuem para essa “fixação” de representações e discursos normatizados é o Estado, justamente por ser, no ato, o gestor das políticas públicas e das chamadas “inovações pedagógicas do contexto tecnológico”.

É certo que o Estado possui seu papel, conforme a concepção de Foucault: o poder não se constitui em uma forma de dominação, mas de organização; está em todo lugar; é permanente e pertencente a todos. (FOUCAULT, 1987, p. 93). O poder disciplinar imposto pelo Estado

põe em funcionamento uma rede de procedimentos e mecanismos que atinge os aspectos mais sutis da realidade e da vida dos indivíduos, podendo ser caracterizado como um micropoder ou um subpoder, que se capilariza e consegue se fazer presente em todos os níveis da rede social (FONSECA, 2003, p. 70).

Considerando as relações de saber e poder, interpretamos que o Estado está “cumprindo” seu papel enquanto instituição estatal ao ofertar o curso aos servidores da educação básica.

É com essas perspectivas de construção identitária que damos sequência ao trabalho, procedendo, no próximo capítulo, à análise de dados.

CAPÍTULO III

OUTRO(S) SENTIDO(S): IDENTIDADE(S)

[...] quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que: elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio fala por elas; elas silenciam. (ENI ORLANDI, 2007b, p.14)

3. 1 A escrita virtual em *fotolog*: construção identitária

É fato que o processo identitário não é construído “da noite para o dia”, mas depende de processos em que a linguagem, deslocando-se, faz sentido no mundo, ao mesmo tempo em que mostra o lugar, na sociedade, que o sujeito ocupa e de onde “pode” falar. Nesse sentido, “[...] ao falar se si, de sua história de vida, o sujeito jamais se descreve, tal qual ele “seria”, tal qual ele deseja se mostrar. Das palavras ditas, irrompem sentidos fluidos, escorregadios, imprescindíveis, incontroláveis”. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 41). Nesse sentido, consideramos o *fotolog* um recurso importante para o estudo do discurso.

Hoje, esse *fotolog* permanece na rede internacional *World Wide Web* ou “rede de alcance mundial” e faz parte do sistema de documentos hipermídias que estão interligados e executados na Internet¹¹, o que possibilita participações dos internautas, constituindo-se num campo discursivo profícuo para análise, à medida que tais dizeres podem ser problematizados ao propiciarem efeitos de sentidos que promovem a (re)produção de identidades.

Esse tipo de divulgação, a escrita virtual, voltada ao público da “educação”, cursistas do Profucionário, permite recortes da realidade dos servidores públicos da educação básica, (re)significando a construção da “verdade” para uma importante parcela da sociedade brasileira. Analisar a discursividade da escrita virtual é ter acesso a um modo de ver, viver e sentir de uma camada de servidores que, só por ter acesso a um “mundo digital”, já pode ser considerada “diferenciada” em sua atuação profissional como “alfabetizada digital”, formando opinião dentro do contexto escolar em que atua.

¹¹ Disponível: < http://pt.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Web > Acesso em: 19 de maio de 2011.

O discurso encontrado no *fotolog* não é monofônico, pois há diversas “vozes” que contribuem para a construção de sentidos, no entanto, em um nível mais apurado das discursividades, acreditamos que existam características que sejam comuns à totalidade dos enunciados divulgados *online*. Em outras palavras, sob a multiplicidade de “vozes”, uma mesma “visão de mundo” ressoa.

Para tratar do tema proposto, agrupamos os enunciados em três tópicos: Discurso(s): o professor visto no contexto globalizado permeado pelo alicerce político-ideológico do Estado; Discurso(s): o aluno e profissional no contexto escolar e o alcance do ensino no contexto da capacitação no século XXI; Discurso(s): a construção identitária do sujeito enunciator e a intrincada relação de saber/poder.

3. 1. 1 Discurso(s): alicerce político-ideológico do Estado e a concepção do servidor sobre o professor

Analisamos, neste tópico, o papel do Estado como alicerce político-ideológico, estabelecido pelo referente “servidor”, (re)produzido nas discursividades, considerando o acontecimento da capacitação promovido pelo momento histórico vivenciado pela camada profissional que atua na educação no município de Três Lagoas (MS), em especial os sujeitos que foram contemplados com o Programa do Profucionário.

Os novos saberes presentes a partir da tecnicidade (uso dos recursos tecnológicos) estimulam novos comportamentos na sociedade do século XXI, que envolvem o trabalho com as tecnologias. Nesse sentido, da escrita virtual analisada emergem sentidos que denotam concepções de aluno e de professor na perspectiva do referente: cursista. Esses sentidos manifestam-se em detrimento dos alicerces político-ideológicos presentes nos discursos pedagógicos do século XIX e que se estendem em pleno século XXI, pois, apesar do *boom* tecnológico, as práticas e as ferramentas pedagógicas mantêm sua meta ideológica de disseminar o saber/poder. (GRIGOLETTO, 1999, p. 67).

Também entendemos, com Coracini (2007, p. 10), que, nas representações imaginárias no contexto do mundo globalizado e na perspectiva do homem pós-moderno, há a objetivação de tudo e de todos, que emerge da excessiva valorização da tecnologia e da ilusão da completude. E isso é visível na “tarefa engajada da educação”, que, ao propor a inclusão, exclui. Para a autora, não existe o conhecimento total, da perfeição ou da estabilidade, e sim a fragmentação da subjetividade, presente em todo

discurso, até mesmo no da aprendizagem, uma vez que o sujeito está presente com ela na língua e pela língua, como veremos nos recortes analisados.

No discurso presente na escrita virtual, o sujeito manifesta-se no/pelo interdiscurso (ORLANDI, 2007b, p. 20), como ocorre nos recortes analisados, que contêm discursos proferidos por sujeitos-alunos. Ali emergem concepções de aluno e de aprendizagem, além de marcas de um processo de identificação que vai sendo construído a partir da imagem que esses sujeitos têm de si, do outro e do referente acerca do qual se pronunciam.

Trazemos a seguir os recortes que contemplam discursos emitidos pelo referente servidor, destacando como a visão político-ideológica do Estado permeia a construção identitária do(s) sujeito(s) analisado(s).

EV 1 - [...] Quanto a **vinda**¹² do **curso** foi decisivo em minha vida e acredito que de outras pessoas também, **há tempos buscamos** a nossa valorização pessoal e profissional [...] (S1)

O emprego do substantivo feminino **vinda** remete a chegada, conforme registro contido no Minidicionário Melhoramentos¹³ e na Bíblia Sagrada¹⁴, produzindo o efeito de sentido de acontecimento esperado, aguardado, e, ao significar, faz que o sujeito signifique nele, uma vez que promove o efeito de sentido de merecimento por parte da classe dos servidores administrativos, pois só ocorre a “vinda” como consequência do que “não estava presente”. De uma forma implícita, o sujeito enunciador, ao utilizar o nome **vinda**, articula a categoria do “discurso constituinte” (MAINGUENEAU, 2008, p. 126), que alimenta uma relação constitutiva com o *archéion* da sociedade três-lagoense, comando de onde inicia o acontecimento oferta do curso à população. Adotamos o conceito de *archéion*, considerado pelo autor como a sede da autoridade de determinado discurso, porque se associa a um corpo de *enunciadores consagrados* e a uma elaboração da *memória*, garantindo os múltiplos gêneros de discursos, como o religioso, o político, o jurídico, o institucional, o científico, o filosófico, o literário. Tais discursos constituintes possuem um status singular: põem em jogo regras constituintes que dizem respeito a outros discursos. Portanto, o efeito de sentido do termo **vinda** remete ao papel do Estado (sede de autoridade) enquanto instituição para autorizar, publicar e afirmar, à sociedade três-

¹² Grifos nossos.

¹³ Sinônimo feminino - Ato ou efeito de vir; chegada. Minidicionário Melhoramentos, p. 541.

¹⁴ Bíblia Sagrada. Livro de Mateus, capítulo 24, versículo 37.

lagoense, o acontecimento “oferta do curso à população”. Percebemos, na EV (1), a presença das relações de poder (FOUCAULT, 1996), uma vez que as instituições escolares estão hierarquicamente dependentes do aval do Estado para desenvolver suas ações. **Vinda**, nessa perspectiva de relações de poder, significa “foi dado o direito do curso aos servidores públicos”, a partir da ordem conhecida como “podemos participar porque o curso veio de cima para baixo”. O emprego do substantivo feminino **vinda** faz que o sujeito enunciativo, valorado pelo acontecimento discursivo, passe de sujeito falante para protagonista do acontecimento.

Concordamos com Neves (2000, p. 333): o uso do substantivo feminino, elemento nominal, acompanhado de determinante, reforça o ideal de “realização” contido no enunciado. Essa “realização” provoca o deslocamento, remetendo à oferta de capacitação procedente da instituição “Estado”. E este, na condição de gestor, propicia a oportunidade a esses sujeitos para que, posteriormente, ponham em prática esses conhecimentos adquiridos, sob a disciplina de controle do “ofertante”, cujo discurso institucional é o da qualidade da educação pública, com suporte no uso das TIC.

Nesse sentido, na esteira de Foucault (1996, p. 17), podemos afirmar que se trata da vontade de verdade e que, assim como outros sistemas de exclusão, as TIC apoiam-se em um suporte institucional – Estado/MEC –, legalizado, cujas práticas, como a pedagogia de ensinar e “fazer saber”, falam por si, como mecanismos de disciplina e assujeitamento, conforme afirmação “[...] a vinda do curso foi decisivo em minha vida [...]”. Logo, concordamos com Coracini (2006): os sujeitos do século XXI estão envoltos pelas chamadas “novas tecnologias” que colaboram para identidades diversas. Sabemos que o virtual, em especial a Internet, mesmo com as condições de assujeitamento em que o sujeito está inserido, já não são fronteiras que impedem novos “eu”, razão por que a instituição Estado utiliza-se desse recurso para dinamizar as relações de poder.

De uma forma organizada e consentida, as ações do governo promovem a tentativa de vencer a “não diferença” aplicando as iniciativas da capacitação continuada ou da qualidade do serviço público e reforçando ações (dos governos e dos gestores) pautadas na formação discursiva do ensino e da valorização do profissional. Conforme afirmam Kleiman; Vieira (2006, p. 119),

todo projeto para educar para a era informatizada precisa articular saberes, capacidades e competências com múltiplos uso da língua escrita e, ainda

mais importante, com as influências dos meios tecnológicos nas práticas discursiva e nas identidades dos sujeitos no mundo letrado contemporâneo.

Essa afirmação confirma que o Estado, a partir da escola, tem papel central na realização das mudanças necessárias às novas exigências tecnológicas, movendo os sujeitos em sintonia com as propostas institucionais. A ação do Estado confirma a ponderação de Souza (2003, p. 147): aqueles que estão à margem da sociedade de alguma forma sempre dependeram de alguma ação por parte das camadas mais altas e não se desenvolvem por si próprios. Nesse sentido, concordamos com as afirmações de Kellner (2006, p. 122): as tecnologias servem de cultura do espetáculo por utilizarem instrumentos que incorporam valores básicos da sociedade contemporânea e concorrem para “doutrinar” o estilo de vida dos indivíduos.

No linear da escrita virtual, esses sujeitos participantes da programação do Profucionário são considerados agentes de “transformação” dentro da política institucional de MS, visando à política econômica neoliberal, cuja instância é composta de poder, em que existe o agenciamento, no qual se cruzam as práticas, os saberes. (REVEL, 2005, p. 67).

Ao prosseguir o enunciado, o sujeito emprega o verbo “haver” (“**há tempos**”), indicador de tempo decorrido, ou seja, tempo passado em relação ao momento atual. (NEVES, 2003, p. 205). Nesse uso, apropria-se da referência (BRITO, 2007, p. 178) porque remete ao referente **curso**, que já foi introduzido no discurso e é retomado com significado semelhante, estimulando, no interlocutor, o despertar para o conhecimento de mundo no tocante à situação atual dos servidores. Assim, o servidor, ao participar da capacitação, promove aquilo que Foucault (1987, p. 95) afirma ser o poder que está intrinsecamente ligado à resistência, porque o servidor “acredita” nas possibilidades de transformação, mesmo sabendo que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que elas trazem consigo”. (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Na perspectiva dos Estudos Culturais, pode-se dizer que o lugar ocupado pelos servidores administrativos na sociedade escolar é marcado por sua condição de subalternidade (SPIVAK, 2010), falta de “voz” – o que reforça, na visão de Bauman (2001), a chamada “identidade líquida” –, constituindo as mudanças constantes de acordo com a condição e situação de cada indivíduo.

Analisando o emprego do verbo “haver”, podemos apreender os seguintes sentidos: o enunciado é apropriado a partir do imaginário que interage com a situação atual, desloca a identidade do sujeito como requerente da “vinda do curso” e silencia “as lutas, movimentos, reivindicações anteriormente ocorridas”, pois, no enfoque maior da expressão “[...] buscamos a nossa valorização pessoal e profissional [...]”, deslocam-se papéis, cabendo aos servidores, e não ao Estado, a responsabilidade por essa “valorização”. Nesse sentido, aparece a referenciação às relações de saber/poder citadas por Foucault (1996, p. 8): os sujeitos ficam “moldados” ideologicamente em seu dizer de forma que a materialidade os cerca e os organiza para tal, escapando, assim, o controle do seu dizer.

Essa referenciação explicitada na expressão “[...] buscamos a nossa valorização pessoal e profissional [...]” completa também outro sentido, contido em **vinda** e em **há tempos**, ao estimular referentes inconscientes, como educação de qualidade e servidor polivalente nas perspectivas do século XXI. Visualizamos, assim, as condições de produção do discurso proferido: eclosão de uma das políticas públicas, que é a oferta da capacitação ao servidor. O enunciado também imprime ao verbo “haver” o sentido aspectual de duração, de um processo que se iniciou no passado e se estende até o momento da enunciação (em que se concretiza), fazendo eclodir o discurso sindical (luta de classes), ao mesmo tempo em que se produz para o interlocutor o efeito de sentido da ilusão de verdade, de inteireza, que se completa ao ser contemplado. (GRIGOLETTO, 2006, p. 18). O efeito de sentido faz que se destaque, indiretamente, a imagem da educação de qualidade e do servidor “ideal”, “eficiente” para o contexto do século XXI.

A identidade do servidor administrativo oscila com a capacitação. Essas constantes oscilações podem submeter a sua identidade a um processo de “tensão e contradição”, tanto para si quanto para sua própria representação perante a sociedade, que, segundo Castells (1999, p. 22), corresponde ao “papel” que o indivíduo representa na sociedade em que atua.

Assim, o sujeito manifesta o seu desejo de ser um profissional excelente, de ser reconhecido pelo outro (professor/diretor) como um profissional competente, como demanda o mercado de trabalho nos tempos atuais, ativando estereótipos que Bhabha (2007) afirma estarem presentes na sociedade globalizada, conforme efeito de sentido promovido pelo verbo “haver” presente na afirmação “[...] há tempos buscamos nossa valorização pessoal e profissional [...]”. Nesse sentido, o servidor silencia ser um

profissional que faz cursos, que sabe usar os recursos tecnológicos, que tem relacionamento harmonioso com as pessoas da unidade escolar interna e externa. Logo, como consequência do silenciamento, os estereótipos, ao mesmo tempo em que elevam a imagem do sujeito, também o podem inferiorizar, pelo efeito de sentido de que a pessoa “deve obedecer a tudo e fazer tudo” como forma de provar sua competência. Essa competência também envolve as tecnologias. Neste caso, o do estereótipo, desloca-se o efeito de sentido para o de servidor “ultrapassado”, “analfabeto digital”, ou, como afirma Prensky (2001), “imigrante digital” quando não utiliza as tecnologias que o envolvem:

Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet. Então o que faz o resto de nós? Aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são, e sempre serão comparados a eles, sendo chamados de Imigrantes Digitais. (PRENSKY, 2001, p. 2).

Assim, essa rápida difusão da tecnologia digital que atualmente emerge nas unidades escolares coloca o servidor diante de um paradigma que precisa ser vencido: o de que, para ser polivalente, tem que saber usar as tecnologias, como se fosse “nativo digital”. Isso “provaria sua polivalência”. Nesse sentido, não adotamos a visão das tecnologias no século XXI (como melhoria da atuação dos servidores) sem que haja a simultaneidade de ações políticas públicas e a efetiva educação de qualidade. Isso ocorrendo, concordamos com a visão de Martín-Barbero (2006, p. 76): “Nossa sociedade pode interagir tanto com as novas figuras e modalidades de profissão quanto com as novas formas de participação cidadã que se abrem especialmente à vida local”.

Essas imagens de uma educação de qualidade e de um servidor “polivalente”, não intelectualizado (GRIGOLETTO, 1999, p. 75), estão cristalizadas na visão político-ideológica dos discursos pedagógicos do século XXI, marcados pela diretriz calcada na inovação, que “força” uma identidade que antecede a “falta”, mesmo sabendo que o sujeito busca completar essa falta – “que a dimensão egóica desconhece ser o impossível – no outro/Outro, por meio das identificações”. (GRIGOLETTO, 2006, p. 24). E essas identidades são “atravessadas por valores sociais, isto é, o outro – interlocutor ou discurso alheio – também clivado e valorado socialmente de forma diferenciada”. (OLIVEIRA, 2006, p. 27).

Nessa perspectiva de busca do sujeito para preencher-se, observemos os enunciados que seguem considerando a concepção que o sujeito possui dos professores,

como contribuintes para a construção identitária dos servidores. Parafraseando e citando Eckert-Hoff (2008, p. 73), interpretamos a voz do sujeito quando fala de si: ao falar de sua história enquanto sujeito que recebe capacitação, o sujeito servidor “se coloca em cena, encena um lugar, possível e desejável para se e(in)screver”, como vemos a seguir:

EV 2 - [...] o mesmo tratou todos os cursistas com a mesma atenção, dedicação e paciência, sempre com inteligência para nos motivar sempre, e assim, sermos vencedores com grandes conquistas e vitórias. (S11)

EV 3 - [...] Espero que possa melhorar ainda mais as minhas tarefas no meu serviço pois já que estamos concluindo um curso de tamanha importância temos que colocar em prática tudo o que foi nos ensinado e mostrar o melhor de nós. [...] (S27)

A partir dos sintagmas empregados no recorte EV2 - **atenção, dedicação, paciência, inteligência e vencedores** -, podemos depreender que o sujeito emite uma avaliação psicológica dentro do contexto político-ideológico dos discursos pedagógicos (NEVES, 2000, p. 189), à medida que os nomes em questão exprimem propriedades. Desloca-se, nesse sentido, a imagem do cursista que, em seu cotidiano, na condição de servidor, de trabalhador em uma unidade escolar, não recebe o mesmo tratamento a que faz jus como “aluno” de seu tutor. Esse sentido é estabelecido pelo processo de referenciação ocorrido a partir da anáfora indireta, de caráter associativo (CAVALCANTE; KOCH, 2007, p. 23), presente em “[...] o **mesmo** tratou todos os cursistas com a **mesma atenção, dedicação e paciência, sempre com inteligência** para nos motivar **sempre**, e assim, sermos **vencedores** com grandes conquistas e vitórias”.

O uso dos sintagmas **mesmo, mesma e sempre** reforça o dizer destacando o referente (NEVES, 2000, p. 234), professor (tutor), porque desloca o efeito de sentido para a concepção que o enunciador, servidor administrativo, tem do outro (docente): a representação positiva do sujeito diante do curso (os servidores administrativos serão técnicos). Essa concepção está alicerçada na língua, com mecanismos de embreagem (FIORIN, 1996, p. 98), porque permite que o pronome “ele”, oculto no dizer do sujeito EV2, derrape e efetue a ancoragem nos pontos de referência, a saber, as nominalizações citadas – **dedicação, paciência, inteligência**. Por meio desse emprego, o sujeito servidor objetiva o enunciado, esvaziando a pessoa e ressaltando a *persona* (FIORIN, 1996, p.100), que, para nós, é marca da individualidade que o sujeito traz do mundo e do que está ao seu redor (das condições de produção).

Há também uma imagem construída de que a inserção de outra prática, advinda do curso, produziria “melhores resultados na escola”: “[...] estamos concluindo um curso de tamanha importância temos que colocar em prática tudo o que foi nos ensinado[...]”. EV 3 manifesta um sentido de missão (perpassado pelo discurso religioso), cumprida ao concluir o curso. Esse dizer indica algo dele mesmo que está sendo camuflado e emerge do inconsciente: a paixão pelo trabalho, a dedicação, o desejo da superação, o sacrifício pela profissão. É uma missão que marca seu lugar de autoridade – imagem ideal de si (presente no imaginário) –: o respeito por ser técnico será conquistado a partir do momento em que souber “impor-se”, ou seja, “realizar as ações que mostrem isso aos outros”. Por isso, a expressão **temos que colocar em prática**, que enuncia um conselho a si mesmo, sugerindo um fazer “novo”, ao mesmo tempo faz uma ressalva para resguardar o seu lugar de poder e saber em relação ao curso.

Ao dizer **curso de tamanha importância**, o sujeito remete ao sentido “escondido”, “oculto”, da vontade de verdade do sujeito perante o “novo”, deslocando o efeito de sentido “da realização do curso” para a necessária e até então inexistente “valorização do servidor administrativo”. Assim, remete seu discurso à voz silenciada que diz: “os servidores são tão importantes quanto os docentes”, logo, “teremos o papel de educar”, porque, assim como os docentes, também somos “educadores”. Ao mesmo tempo, a expressão **temos que colocar em prática** remete ao discurso da globalização (BHABHA, 2007), que estimula o sujeito da fluidez, que não é todo completo, mas que depende das várias contribuições em que a sociedade está envolvida. É o sujeito do entre-lugar, o sujeito da mistura cultural, tecnológica, social e, acima de tudo, o sujeito que assume várias posições em seu exercício profissional, fazendo um pouco de cada atividade. Assim também são as relações de poder da instituição “Estado”, que determinam que as relações de saber-poder são enraizadas a partir do momento em que o(s) sujeito(s) assume(m), com o “corpo dócil”, suas normatizações, obedecendo. “Colocar em prática” é um ato de confissão, por parte do servidor, pois emite o efeito de sentido de submissão e de omissão. Nesse ato “da subserviência”, o servidor “ritualiza” o aprendizado, efetivando esse “ritual” na prática na unidade escolar. Essa “ritualização” deixa de ser um ato individual e passa, a partir da capacitação, a ser um ato “coletivo obrigatório”, materializado no uso do auxiliar deôntico (obrigatoriedade) “temos”, numa condição positiva de atitude, e na inserção do outro em seu discurso, configurado no uso de um pronome “nós” coletivo.

O novo como ideal do eu transporta o sujeito a outra posição subjetiva que, inevitavelmente, carrega o antigo. Na perspectiva da completude, o sujeito servidor enuncia um **melhor de nós**; um modo de fazer em que o novo, não explicitado, está no processo de significação em relação à “falta de”. Daí o desejo, “cujo preenchimento total é sempre adiado, devido essa idealização do novo estar no imaginário do sujeito logocêntrico, centrado, que busca o ideal, a perfeição, a completude, ‘esquecendo-se’ de que o anterior o constitui, inevitavelmente”. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 86).

O uso do nome **importância**, acompanhado do adjetivo **tamanha**, encontra um ponto de satisfação – ideal do eu –: o sujeito “técnico” busca (inconscientemente) satisfazer a “certas exigências”, impostas pela ideologia capitalista e neoliberal, que perpassa os cursos de formação, centrados no “fetiche” do novo. Isso o faz demarcar o seu fazer como um profissional que **colocará em prática tudo o que foi nos ensinado**. Esse enunciado denuncia o conflito entre o novo e o velho, pois reforça e valoriza a voz da teoria, da formação como um saber construído e que produz o apagamento do sujeito, ao propor que coloque em prática o que foi ensinado no curso. Essa voz visa à autoridade, a doutrina, a voz do mandamento do dever fazer, ditado pela formação que estimula o servidor “a fazer diferente” sua função – como forma de “provar” aos outros sua “capacidade de atuar como técnico”, construindo (ilusoriamente) uma identidade de técnico –. Nesse sentido, seus direitos como técnico são ignorados a partir do momento em que, na unidade escolar, a forma de identificá-lo não mudou; mesmo com a capacitação, continua sendo servidor, e não “técnico” ou “educador”. No imaginário dos docentes, os servidores administrativos são representados como “inferiores, mesmo com a titulação de técnicos”. A respeito da trajetória do servidor administrativo no decorrer da História do Brasil, sabe-se que a sua posição nesse percurso sempre foi a de mero coadjuvante – embora seja, na prática, a origem de grande parte da cultura e da história do país –. Nesse sentido, dos discursos do servidor administrativo emanam representações que podemos vislumbrar a partir da análise.

A imagem que o servidor elabora do professor (tutor) espelha-se na expressão “nos **motivar** sempre, e assim, **sermos**”. Os verbos **motivar** e **ser** produzem efeitos de sentido que deslocam a imagem do servidor e projetam uma identidade almejada. Nesses deslocamentos, está presente a propriedade de saber/poder (FOUCAULT, 1987), confirmando as palavras de Carmagnani (1999, p. 130): o professor é tido como sujeito centralizador e possuidor da “verdade”. Essa representação do professor (tutor) como “o que sabe tudo”, “o que está sempre certo no

que diz”, “o que é modelo a seguir”, emerge efeitos de sentido para o servidor, que o curso em si é estímulo para uma carreira melhor, de sucessos. Esse efeito de verdade ganha status de poder na sociedade midiaticizada e globalizada do século XXI e silencia-se em face dos mecanismos de poder. Fortalece-se a diferença entre o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido. (CARMAGNANI, 1999, p. 130). Para o sujeito servidor, o bom professor é aquele que consegue solucionar todas as dificuldades dos alunos, sentido presente em “[...] e assim, sermos vencedores.”

Outra situação de referenciação evocada a partir do uso dos verbos **motivar** e **ser** nesse recorte é o silenciamento da imagem (recorrente) do professor (tutor) no âmbito do ensino brasileiro, quando o servidor afirma “[...] sempre com inteligência [...]”. Essa afirmação reforça tal efeito de silenciamento: “apesar de o professor ocupar um status devido a seu conhecimento, não deixa de ser, também, um profissional sem voz, quando depende do livro didático para sustentar suas metodologias, silenciando assim, sua autonomia ou criticidade diante de algumas temáticas” (SOUZA, 1999, p. 60-61). Nesse sentido, apesar de o professor (tutor) possuir conhecimentos (que não são suficientes sem os módulos), estimula o servidor, promovendo a ilusão da completude por parte do servidor quando usa a expressão “[...] sermos **vencedores** com grandes conquistas e vitórias”.

O uso do plural (NEVES, 2000, p. 200) em **vencedores** (EV2), quer esta palavra seja concebida como substantivo quer como qualificador, evoca alteridade ao incluir o outro no discurso, servindo como estímulo inconsciente para derrubar estereótipos das imagens dos professores e dos servidores, a partir da dedicação aos estudos. Também acarreta outros efeitos de sentidos: a atuação do professor é silenciada ou ele representa os problemas da educação. Ora é caracterizado como vítima – em decorrência da desvalorização salarial, trabalho em mais de um turno, falta de tempo para capacitar-se –, ora como vilão – por ser considerado responsável pelos altos índices de evasão e repetência ou pela baixa qualidade de ensino –, além de não ter titulação. (SOUZA, 1999, p. 61).

Na expressão “[...] sermos **vencedores** com grandes conquistas e vitórias”, é ativada a memória remetendo ao desejo (inconsciente) do servidor de passar a imagem positiva de que possui condições de ser “melhor” tanto quanto “são os professores”. “**Vencedores**” sinaliza um estado de poder/querer em que o sujeito espelha-se no outro, “o docente” que atua na mesma escola, diferenciando-se da imagem negativa que constitui “o administrativo – servidor não docente”. Assim, o efeito de sentido

acarretado com o uso do termo “vencedores” é de quebra da subalternidade vivenciada pelo servidor no decorrer da história da educação, em relação a outras categorias de profissionais, como secretários e professores.

Esses efeitos de sentido da diferenciação dos profissionais que buscam alcançar, a partir dos estudos, a “igualdade e ou o reconhecimento social” estão presentes também no uso dos nomes substantivos **conquistas e vitórias** (EV2). Esse mesmo discurso, visto na perspectiva do ensino, reforça o parâmetro ideológico padronizado do século XXI, segundo o qual o sujeito aluno é capacitado para superar os desafios e “alcançar a melhoria da condição de vida” (SOUZA, 1999, p. 60) – o que nem sempre é sinônimo de conquistas e vitórias, mas sim de identificação, conforme afirma Derrida (1996, p. 43): “processo interminável, indefinitivamente fantasmático, da identificação”.

Nessas expressões, também ecoa o efeito de sentido de que os servidores não são valorizados em suas unidades escolares e que propostas de intervenção política, como cursos ou capacitações, podem contribuir para mudanças e para possíveis construções identitárias perceptíveis a partir da língua. (MAGALHÃES *et al.*, 2006, p. 20).

Tanto **vencedores** quanto **conquistas e vitórias** estão no mesmo escopo, se considerados como “memória discursiva” (FOUCAULT, 1996), pois todo discurso resulta de um *já-dito* e esse *já-dito* é sempre um *jamaís dito*. Logo, o discurso institucional explora signos que possuem essa propriedade porque “apagam” o “antes” e instauram um “agora”, articulados pelo poder da instituição Escola, na condição de órgão gerenciador dos processos de ensino e aprendizagem e direcionante do saber/poder, que sistematiza padrões de atendimento e de conduta a serem seguidos pelos professores, alunos, coordenadores e pais. Essa normatização submete alunos e professores ao poder disciplinar do Estado (FOUCAULT, 1987). É nesse sentido, segundo o filósofo, que os mecanismos de coerção se fazem presentes na sociedade, no dizer da instituição que emite o poder e mostra que o discurso “está na ordem das leis” e que é pela instituição que o poder advém. (FOUCAULT, 1996, p. 7).

O saber a que nos referimos é o foucaultiano, que é reforçado a partir do momento em que o sujeito produz seu dizer dentro do espaço que lhe é concedido. Nesse sentido, o saber emana poder.

Considerando as marcas contidas nas expressões “[...] sermos **vencedores** com grandes **conquistas e vitórias**”; “[...] **melhorar ainda mais** as minhas tarefas [...]”

e “[...] **temos que colocar em prática** tudo o que **foi nos ensinado** e **mostrar o melhor de nós**. [...]”, podemos depreender que, tanto no recorte EV2 como no recorte EV3, aparecem formações constitutivas em que a escola surge como a gestora do conhecimento, e o aluno, como o receptor das informações, de um(s) saber(es) definido(s). Isso reforça o discurso da competência e dita uma verdade, como destaca Souza (1999, p. 27): cada sujeito assimilará o “conteúdo” e o porá em prática conforme suas habilidades e esforços. Aqui também se imbricam fios do discurso positivista do Estado quando dita “cada um faz a sua parte”, bem como imagens de um sujeito “grato, disciplinado, dócil e obediente” e de um Estado “generoso”.

As construções com verbos no presente do indicativo – **buscamos** (com efeito de “temos buscado”, desde o passado até o presente), em EV1; “**estamos [concluindo]**” (auxiliar de tempo presente e de aspecto durativo), e “**temos**” (auxiliar de modalidade obrigatória), em EV3 – e no futuro do subjuntivo – **sermos** (de valor existencial, ligando o sujeito a uma característica positiva que lhe será constitutiva), em EV2 – fazem ecoar o outro, remetendo à alteridade. Coracini (2007, p. 17) destaca que, tanto no “sujeito da linguagem”, de Lacan, quanto no “sujeito discursivo”, de Foucault, existe a marca da alteridade, porque esse sujeito “carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele”. Essa alteridade é interpretada a partir do processo de identificação em que nós nos vemos pelo olhar do outro. A imagem que fazemos de nós mesmos provém do(s) outro(s). No escopo dos verbos utilizados pelos sujeitos, há relações semântico-sintagmáticas em que se identificam alusões ao sucesso e ao bem-estar social como decorrentes dos estudos que realizaram, direcionando a positividade do “aqui-agora” (FIORIN, 1996, p. 41) a todo o aparato de ensino e, assim, evocando um discurso antigo, do senso comum, de que se apropriou um outro discurso que se diz novo: “a educação muda um País”, que também reflete o efeito de sentido de um Estado generoso.

O efeito de sentido de sujeito inscrito na ordem do discurso do Estado “generoso” e das políticas públicas “eficientes e eficazes” em prol da educação de qualidade, estimuladas pelo MEC e secretarias estaduais de educação (que direcionam o foco dos debates acerca de aprendizagem e do que é permitido aparecer ou não nos módulos), é apreendido nos recortes analisados adiante, em que se vão configurar imagens que o sujeito projeta de si e do outro e em que se ratifica a concepção de aluno no século XXI.

O sujeito servidor encena outro lugar, possível e desejável, que revela que as vicissitudes de seus anseios se misturam com outras experiências, com vozes de diferentes lugares, que passam a compor, sempre e inevitavelmente, a tessitura de seu ser e de seu fazer.

3. 1. 2 Discurso(s): a concepção de aluno no século XXI

Como pudemos constatar, no capítulo I, no item 1.5 Perspectivas Culturalistas, que a identidade do sujeito é marcada por uma multiplicidade presente nas relações cotidianas, trazemos, neste tópico, a análise das discursividades que marcam a concepção estereotipada de aluno existente no imaginário do servidor, que concorre para a construção identitária dos sujeitos em estudo.

EV 4 - [...] Os encontros são **maravilhosos (é claro, quando **você lê o módulo**). (S25)**

EV 5 - Algumas mudanças ocorreram em minha vida particular, **adquiri conhecimentos que posso levar para meu cotidiano como: os conhecimentos sobre psicologia, sociologia e a **parte técnica** do curso em relação ao meio ambiente e a **parte estrutural** de uma escola. (S33)**

Ao empregar o adjetivo **maravilhoso**, o sujeito tenta apagar o efeito de sentido presente no cotidiano escolar brasileiro de que as aulas e os estudos são “cansativos” ou “desestimulantes” e diz que existe “prazer” em estudar, deslocando o discurso de que a escola “não ensina” presente no sintagma adjetivo **é claro** que completa a expressão [...] **quando você lê o módulo**. Esse efeito de sentido é emitido por considerar as aulas quinzenais diferentes das “diárias”, do ensino regular em que o trabalho de leitura é realizado – em grande parte – durante a aula; ao mesmo tempo, remete ao ensino a distância como “prazeroso”. Assim, o sujeito cria a imagem de si, conforme apontam os estudos de Coracini (2007, p. 23): o imaginário do sujeito colabora para a ilusão de se possuir uma identidade permanente e não fluida, conforme desliza no dizer, ao usar a conjunção **quando** seguida do uso de parênteses que demarca o complemento ao enunciado (NEVES, 2000, p. 801).

Nessa perspectiva, o papel do Estado e os seus mecanismos de ensino (re)produzem a visão de identidade unificada e de que ensinar e aprender acontecem de forma igual para todos, estimulando a imagem positiva de aprendizagem, marcada pelo adjetivo **maravilhoso**. Esses efeitos são visíveis em EV 4 – “(é claro, quando você lê o

módulo)” –, em que se destaca o papel norteador do módulo como ferramenta pedagógica “unificada” (CARMAGNANI, 1999, p. 51-55), o que remete ao fato de que não se consideram as diferenças. Logo, cada servidor precisa fazer a leitura do módulo para poder “acompanhar os debates que ocorrem nos momentos presenciais com o tutor”. Dessa forma, o módulo, enquanto ferramenta unificada de saber torna-se instrumento único de debate e, se não houver o aprofundamento do servidor na leitura, este poderá “ficar alienado” durante os debates, sem “avançar nas reflexões”. Assim, o efeito do adjetivo “maravilhoso” é o de afirmar que o servidor acompanha os debates por meio das leituras dos módulos.

A expressão **adquiri conhecimentos** (EV5), em que o sujeito usa a primeira pessoa do singular, marca a posição do “eu”-pessoa na instauração do sujeito no ato discursivo (FIORIN, 1996, p.41) e, ao mesmo tempo, faz ocorrer a confissão do sujeito (FOUCAULT, 1987). O verbo “adquiri” assume o sentido de “confissão” dos servidores de que não possuíam informações específicas em algumas áreas do conhecimento. O efeito de sentido produzido é de que “a educação não possui qualidade porque os servidores não estão capacitados”. Desloca-se a imagem do sujeito de “antes” para o de “agora”.

As concepções de aluno apresentadas neste estudo (ainda) constituem os discursos pedagógico e institucional brasileiros, marcados pela influência “disciplinadora” das ferramentas pedagógicas sobre o trabalho do professor em sala de aula. Citamos em particular o livro didático (módulo) por conter conteúdos e atividades que seguem um “ritual” (FOUCAULT, 1987), exprimindo, nesse ritual, símbolos e representações (HALL, 2005, p. 50) para alcançar determinado objetivo.

Consideramos que os discursos analisados mostram a condição em que os sujeitos servidores se encontram na sociedade globalizada; em que as condições de produção dos discursos são interpeladas pela ideologia. Nesse sentido, evocamos Orlandi (1987), Carmagnani (1999, p. 8) e Pêcheux (1975): na perspectiva da escola francesa de Análise do Discurso, todo texto tem sua história – “é um *continuum* de outros textos” – e todos os sentidos produzidos dependem de suas condições de produção (quem fala? para quem? em qual momento histórico?).

Assim, a concepção de aluno que se inscreve na construção identitária desses servidores (EV4 e EV5) é aquela mencionada por Carmagnani (1999): o sujeito aluno é receptor (porque apenas recebe o conteúdo - existente no módulo; não cria mecanismos de inovação), e o livro didático ou módulo é a referência, embora não

propicie momentos para a produção escrita e para a reflexão (se não houver a leitura e o interesse do aluno). Diante do exposto, interpretamos que o sujeito servidor vivencia, ao estudar os módulos, a concepção de aprendizagem fragmentada, estruturada, ao utilizar a expressão **parte técnica e parte estrutural** para direcionar a relação de conhecimentos adquiridos no curso e que permitem melhor atuação na escola.

Ao trazer à tona o discurso sobre tais conhecimentos, provoca o deslizamento, causando o efeito de sentido de que, enquanto aluno, a aprendizagem apreendida é aplicada por etapas na escola, e não que ocorre uma prática uniforme. Esse deslizamento é provocado pela forma de conceber o conhecimento no século XXI, que é diferente de outras épocas. Segundo Souza (1999, p. 27), ele não é tido como “revolucionário”, como acontecia no final do século XIX, porque envolve conflitos de ordens diferentes e gera percepções diferentes do sistema escolar.

Percepções essas que estão ligadas às relações de saber/poder porque dependem de onde o sujeito se encontra e de quais funções ele realiza. Em ambas, não é concebida sua objetividade porque o sujeito é cindido. Em decorrência dessa relação de saber/poder que constitui o conhecimento, o livro didático ou o módulo possuem seus espaços marcados como centralizadores de um(s) saber(es) definido(s) que reforça(m) o discurso da competência e dita(m) uma verdade. Verdade legitimada institucionalmente quando as instituições (re)produzem os livros didáticos e dão “forma” ao “saber” (SOUZA, 1999, p. 27). Concordamos com a autora: “o livro didático e ou módulo é um elemento constitutivo do processo educacional brasileiro”. (SOUZA, 1999, p. 28).

Na expressão **adquiri conhecimentos que posso levar para meu cotidiano**, interpretamos que a concepção que o servidor traz de professor é acionada pela memória, pelo *já-dito*, que instaura a ilusão de que o professor é a autoridade responsável pela transmissão do conhecimento, ou que dá o conhecimento. Esse efeito de sentido é reforçado pelo servidor, especialmente pelo uso do verbo **levar**, que, inconscientemente, irrompe como uma voz de resistência, perante a instituição estatal e seus mecanismos de controle do saber por remeter que o conhecimento é algo que ninguém vai tirar dele. Portanto, a resistência está na possibilidade que o servidor vê em controlar esse conhecimento (conforme o verbo **adquirir**), como se fosse possível carregá-lo como materiais didáticos de um lado para outro, dentro da escola. Nessa perspectiva, os verbos **adquiri**, **levar** e o sintagma **conhecimento** marcam relações de saber e poder, situando o novo lugar de onde fala e, conseqüentemente, da identidade do “eu” que busca – ser técnico.

As marcas do “eu” são perceptíveis quando o sujeito emprega modalizadores ou pronomes, entre outros recursos, reforçando quem fala, conforme se observa nos recortes a seguir:

EV 6 - No início do curso **achei** que para a **minha** pessoa era impossível, porque **eu trabalho** 15 horas por dia [...] (S14)

EV 7 - [...] **só** depende de **mim** mesmo do **meus esforços** da **minha capacidade** de querer algo mais crescer *[sic]* ver que a vida não é só aquilo ali sempre tem algo mais em nossas Vidas basta querer e acreditar [...] (S32)

Nos recortes EV6 e EV 7, aparecem concepções de aluno “receptor de conteúdos” – “[...] só depende de mim mesmo do **meus esforços** da **minha capacidade** de querer algo [...]” –, pois remetem à memória e ao *já-dito* segundo o qual o aluno é o responsável por sua aprendizagem, que diretamente acontece com o estudo e “domínio” dos conteúdos presentes nos módulos. Ao mesmo tempo, sendo o “gerenciador de sua aprendizagem”, o cursista “apaga” o papel do professor, ao utilizar “**só**” e “**mim**”. Ao afirmar “crescer *[sic]* ver que a vida não é só aquilo ali sempre tem algo mais”, emite a concepção de mundo globalizado, deslocando a possibilidade de “fazer alguma coisa” ou “mudar a realidade”. Esses sentidos são marcados pelo emprego de **meus esforços** da **minha capacidade** [...], silenciando, ao mesmo tempo, o que é senso comum na visão escolar: o aluno é um “ser despolitizado e ideologicamente neutro” e “personagem que executa tarefas”, confirmando a “classificação” proposta por Carmagnani. (1999, p. 129-131).

A partir da expressão **só depende de mim mesmo**, predominam as vozes advindas de formações discursivas institucionais, políticas, pedagógicas, em que o bom profissional é significado como aquele que “sabe o que sabe, que sabe o que faz, que sabe o que diz e sabe dizer o que faz, ou seja, é consciente de sua tarefa de ensinar, de seu eu, de seu dizer, que só tem certezas e verdades”. (CORACINI, 2003, p. 286). Nesse enunciado, também ecoam formações positivistas, segundo as quais cada um deve fazer sua parte, e, sob certos aspectos, a cultura do “*self*”, do individualismo pós-moderno. Vêm à tona o eficientismo e o progressivismo (também positivistas), sob a ilusão discursiva (“educacional”) das “novas” competências e habilidades, da valorização do sujeito – os discursos institucionais e políticos presentes no sistema escolar priorizam a imagem de um servidor que “vence” por sua “capacidade e esforço” –, silenciando o rótulo “moderno” (econômico) da qualidade total. Isso significa que a formação discursiva (FD) em que se inscreve esse discurso é invadida por elementos que vêm de

outro lugar (de outras FD) e que se repetem nela, sob a forma de “pré-construídos” e de “discursos transversos”. (PÊCHEUX, 1990). É o *outro* sobre o *mesmo* (BRANDÃO, 1998, p. 42); é a *heterogeneidade* constitutiva do discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990) produzida pelas diferentes posições ocupadas pelos sujeitos.

Há, ainda, no enunciado “só depende de mim mesmo”, um sutil efeito de sentido de omissão do Estado enquanto formador. Nesse viés de interpretação, ao ser introduzida, posteriormente, a frase “querer algo mais”, ressalta-se a imagem de “insatisfação” do servidor, destacada pelo uso do verbo **querer**, que remete ao efeito de sentido da incompletude e ao desejo de ser melhor.

Considerando as propostas de Foucault (1996, p. 8), os discursos presentes nos recortes EV6 e EV 7 constroem a imagem de um sujeito constituído política e ideologicamente em suas concepções de aluno/ensino. (CARMAGNANI, 1999, p. 129). O uso dos itens lexicais **valorização** (EV1), **vencedores** (EV2), **esforços**, **capacidade** (EV7), **conhecimentos** e **cotidiano** (EV5) produz efeitos de sentido inseparáveis da memória e da instituição Escola, a quem é conferida autoridade para promover a aprendizagem. Conforme Coracini (2007, p. 11), “a aprendizagem se dá no corpo do sujeito constituído na e pela linguagem, sujeito do inconsciente, múltiplo, cindido”. Importa acrescentar que, nesses enunciados, emergem sujeitos envoltos pela exterioridade, “costurados”, pela identidade, à estrutura, conforme ensina, no âmbito dos Estudos Culturais, Hall (2005, p. 12): “a identidade costura o sujeito à estrutura”.

Os recortes analisados corroboram a imagem de um servidor que está diretamente ligado às relações de poder/saber, que “ditam” o que é “aceito”. Na materialidade linguística, aparecem marcas de um sujeito cuja identidade não pode ser definida, posto que se mistura com outras ou se dilui nelas, dentro da unidade escolar, justamente porque a alteridade presente reforça vozes que nem sempre são as mesmas, mas que significam, uma vez que

em toda escritura, o sujeito trabalha diferentemente a voz do Outro, apagando-se, ausentando-se, mas e(in)screvendo-se, sempre, com seu traço, num movimento de presença/ausência, que é condição de possibilidade de qualquer escritura. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 76).

É nessa possibilidade de qualquer escritura, conforme o pensamento foucaultiano, que a sociedade, em especial as instituições Escola e Estado, controlam a

ordem dos discursos, o que tem efeitos sobre a identidade dos servidores de forma geral. Exemplos dessa afirmação seguem na análise acerca das relações de saber/poder.

3. 1. 3 Discurso(s): a construção identitária do sujeito enunciador e a intrincada relação de saber/poder

Para explorarmos as possibilidades de análise, neste tópico selecionamos as marcas linguísticas dessa escrita virtual, visando à construção identitária do sujeito enunciador, bem como a essa intrincada relação de saber/poder.

EV 8 - Houve mudanças em minha atuação na **escola**, pois **antes** do curso os nossos diretores nos viam apenas como "servidores" **hoje** é diferente, a nossa conquista **agora** é reconhecida como **Educadores**. (S07)

EV 9 - [...] tínhamos o trabalho e **não** eramos capacitados em nossa área [...]. (S01)

EV 10 - não sabíamos tantas coisas do contexto escolar, **agora** temos maiores informações [...]. (S02)

EV 11 - A atuação **antes** do curso é que eu me sentia que meu dever era somente cuidar dos meus serviços gerais, me via menos importante do que os demais funcionários da **escola**. **Após** o curso, entendi que assim como os **outros** funcionários, eu também **sou** importante e **colaboro** com o bom funcionamento da **escola**. (S06)

EV 12 - [...] Os servidores **antes** do curso tinham algumas dificuldades principalmente na socialização entre grupos [...]. (S07)

EV 13 - [...] **Antes não** tinha um aprendizado e qualificação [...]. (S08)

Para Orlandi (2009, p. 38), “É na língua que a ideologia se materializa”, de modo que, nesses recortes, podemos observar que o sujeito enunciador, ao significar, se significa quando estabelece uma relação de temporalidade e de superação de sua atuação. Ao empregar o verbo **haver** no pretérito perfeito do indicativo em “**Houve mudanças** [...]”, remetendo-o ao sentido/situação de transformação alcançada profissionalmente, faz emergir a ideologia do saber dominante e burguês no discurso, uma vez que toda capacitação remete à qualidade do exercício/trabalho. Segundo Foucault (1995, p. 241), “não há relação de poder sem constituição do saber”. É nesse sentido que gestores exercem sua relação de poder sobre seus subordinados – professores, funcionários, alunos, pais –, e os servidores, por sua vez, utilizam-se do “poder” como forma de relação estabelecida com os alunos.

Em nossa sociedade, rotulada como democrática, destaca-se a presença e ação dessa cadeia de saber/poder, em que “o poder não se aplica aos sujeitos, mas passa por eles. Por funcionar em cadeia e se exercer em rede, o poder é de caráter relacional: é exercido e não possuído”. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 52).

Uma das formas de o sujeito servidor exercer tal poder é constituída na imagem do que é “ser técnico”, quando, ao falar de si e do curso, permite diversas maneiras de experimentar a identidade de “servidor capacitado” na perspectiva da globalização e da “mão de obra plurivalente”, conforme a trajetória de cada um, como observamos na afirmativa **hoje é diferente** e na análise a seguir.

Um dos efeitos de sentido alcançados com a afirmação “**Houve mudanças em minha atuação na escola [...]**” é de negação da situação profissional anterior, ou seja, o seu dito está dentro da formação discursiva da globalização: o servidor precisa estar capacitado e “antenado” com as novas mudanças por que passam a Educação e o mundo atual. Logo, o servidor capacitado possui autoridade para falar do lugar em que atua. (FOUCAULT, 2008). O sujeito enunciador marca a relação desse dizer com outros dizeres quando utiliza o substantivo feminino **mudança**, reforçando a ideia de diferencial. Esse diferencial é sustentado pelo discurso político-pedagógico, que instaura no sujeito a condição atual do mundo globalizado, em que o trabalhador “tem que ser plurivalente”, cada vez mais capaz naquilo que faz. Segundo Hall (2005, p. 84), esse discurso é uma consequência da globalização, que estimula *um fortalecimento* de identidades locais ou a produção de *novas identidades*.

No caso da instituição escola, os servidores são estimulados à apreensão de conhecimentos voltados para a eficiência das atividades diárias, em prol da “qualidade de ensino”, valorizando as políticas públicas. Para Foucault (2008), essas políticas públicas estão dentro do contexto de micropoderes: as instituições escolares estabelecem regras e mecanismos de comportamento, adequando os sujeitos para um controle social de disciplina, docilidade e utilidade dos corpos, facilitando as relações sociais. (GREGOLIN, 2006, p. 47)

Na sequência, o item lexical **escola**, em EV8 e EV11, visto da perspectiva foucaultiana, é considerado como referência ao local disciplinador/normatizador/institucional da atuação do servidor, uma vez que, historicamente, a instituição Escola é um lugar de “não pode isso, não faça aquilo, faça isso”, porém, com a capacitação, há a inversão: a escola é tida como lugar disciplinador, mas também democrático e participativo porque estimula os funcionários a essa prática.

Segundo Neves (2000 p. 258), o advérbio de tempo **antes** (EV8) é dêitico porque indica momento anterior ao presente, define o lugar específico de que o enunciador fala, sendo também um operador argumentativo. Nos recortes EV8, EV11, EV12 e EV13, o uso de “antes” é marca que identifica a memória discursiva do servidor. Segundo Foucault (1996), a memória discursiva também atesta que todo discurso resulta de um *já-dito*, e esse *já-dito* é sempre um *jamais dito*. Por conseguinte, os sentidos nunca são imanentes e nem fixos; são produzidos na enunciação, e os enunciados são historicamente ressemantizados.

Já a marca linguística **hoje**, para Neves (2000, p. 258), é advérbio de tempo fórico porque indica circunstância, que se refere ao momento da enunciação, numa escala de proximidade temporal, e se encontra ligado ao enunciador, promovendo uma representatividade do sujeito, alcançada, no caso em análise, com a capacitação. Ao mesmo tempo, o efeito de sentido/poder expresso na palavra **Educador**, com inicial maiúscula, vem confirmar e significar o discurso educacional como a concretude da capacitação. Nesse sentido, há uma relação de forças, conforme propõe Orlandi (2009, p. 39): “podemos dizer que o lugar do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”. Nesse recorte, confirmamos essa referência, pois, por meio do advérbio temporal **hoje** (EV8), o servidor “fala como *Educador*”, carregando a autoridade que “ser *Educador* permite”, ao mesmo tempo em que absorve, inconscientemente, a “ideologia” que circula nas escolas brasileiras: o poder e os interesses de uns sobrepondo-se ao poder e interesses de outros. Poder público, escola, gestão, professores, e até mesmo a família, todos têm apenas um objetivo: o sucesso dos alunos. Os desejos, sonhos e aspirações dos alunos ficam para segundo plano; o que importa é que tirem boas notas para bem representar cada uma das instâncias citadas. Esse é o parâmetro ideal de um servidor capacitado e de uma escola democrática.

Nos recortes EV8 e EV10, o uso do advérbio de tempo fórico **agora** não está ligado “à escala concreta de mediação”; não exprime o momento ou período fisicamente delimitado pelo enunciador porque o tempo em questão não é cronológico (NEVES, 2000, p. 259), o que vem ressignificar, nesse discurso, uma concretude do ser “sujeito” na condição de *Educador*.

A carga semântica do advérbio de tempo **agora** cria no leitor a imagem de um servidor-*Educador* que toma iniciativa, é inovador, busca qualidade no ato de educar, é bem-sucedido – lugar até então ocupado na escola brasileira pelos professores. Ser *agora Educador* significa estar pré-disposto a aprender, mesmo que, para isso, às

vezes, em seu cotidiano, esse servidor tenha que permanecer calado, quieto, disciplinado – conforme o panóptico foucaultiano (FOUCAULT, 1987) –, num locus em que os sujeitos, servidores administrativos, professores e alunos, podem vigiar uns aos outros. A instituição escola os observa quando quer, e o controle é feito por meio das tarefas, horários estipulados, regras a cumprir; enfim: sujeitos ocupantes de “lugares” determinados, profissionais sem “autonomia”. (GUERRA, 2008, p. 168).

Ressaltamos, ainda, que o advérbio temporal **agora** remete a uma situação diferenciada: a de que o servidor administrativo tem oportunidade também de educar os alunos que convivem com ele no ambiente escolar. Nesse sentido, da arte de educar pelo exemplo do cotidiano, citamos Guerra (2008, p. 212): “tem-se que considerar que os alunos aprendem primeiro com os exemplos dos adultos a seu redor, uns merecedores de admiração e outros não”. Este é um dos efeitos de sentido: o servidor administrativo que atua como *Educador* surge como um diferencial nas relações de ensino. De certa forma, a escrita virtual analisada representa o sujeito possuidor de saber/poder, cuja identidade como *Educador* apresenta-se em processo de construção, confirmando que “no mundo moderno, o governo de si e dos outros constitui um princípio fundamental de produção de *identidade*”. (GREGOLIN, 2006, p. 50).

Diante do que foi exposto, o servidor administrativo passa por um processo de construção identitária na “passagem” para *Educador*. Observamos, com base na análise apresentada, que o discurso em pauta – a escrita virtual – é marcado pela escolha de itens lexicais que remetem ao sujeito constituído pela ideologia, que afeta diretamente seu discurso como funcionário público, regido por instituição disciplinar de saber/poder, submisso ao controle administrativo-educacional. Ao mesmo tempo, identificamos outras vozes: a do outro – de um sujeito que não é único, dono do seu dizer – que possui singularidade. Nessa subjetividade discursiva, está a marca da classe profissional que tem interesse por superação e que busca um momento profissional diferente: o de ser *Educador* e de contribuir para as ações educativas.

Vale dizer que esse momento de formação é histórico para o servidor administrativo, o que reforça, no discurso, a presença do poder institucional, tornando os sujeitos controlados pelos discursos, que vão além das frases e além dos signos. Assim, a materialidade linguística – operadores temporais **antes, apenas, hoje, após e agora**, entre outros – mostra um discurso escrita/língua voltado para um momento novo de globalização, visando à qualidade da educação, ao mesmo tempo em que aparecem outros sentidos, como: condição regimentar, disciplinar, divisões de tarefas,

padronização de ações dos profissionais administrativo dentro da instituição escolar. Isso tudo sob a forma de controle disciplinar, no “intuito” de melhores condições para a educação.

O discurso analisado vem ressignificar o sentido da capacitação oferecida pelos órgãos governamentais, pela Secretaria de Estado de Educação/MS (BRASIL, 2004), que institucionaliza, disciplina e regimenta as ações que permeiam o universo escolar e, em especial, o trabalho dos servidores. Nessa perspectiva, relacionamos esse “novo servidor” à utilização de tecnologias disciplinares para alcançar o bem social dentro da unidade escolar em que atua.

Nos recortes EV9, EV10 e EV13, o uso do operador de negação **não** nos enunciados carrega em si um efeito de sentido que remete à impossibilidade de os servidores serem “vistos” ou “aceitos” no mesmo patamar que os “docentes”, justamente por não serem possuidores de (tal) conhecimento. Essa situação de ausência de formação é reforçada pelos sintagmas nominais que seguem: **capacitados**, **aprendizado** e **qualificação**, carregados, semanticamente, do efeito de processo transformador: da falta à “completude”, que se reforça na construção “não eramos” [*sic*], em EV9 .

A forma verbal **eramos** [*sic*], modalizada pelo **não**, estabelece o confronto entre ser [agora] *versus* não ser [antes], conferindo ênfase aos “efeitos positivos” da situação de capacitação do servidor, ao mesmo tempo em que “denuncia” a situação anterior de um “Estado” marcado pelo “não aprendizado”.

A respeito da negação, Neves (2000, p. 285) aponta que se caracteriza como

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

No recorte EV10, **sabiamos** [*sic*], modalizado pelo “não”, corresponde a um verbo “factivo devido implicar, por parte do falante, a pressuposição de que a proposição completiva é factual (isto é, o fato expresso na oração completiva é verdadeiro)”. (NEVES, 2000, p. 32). Assim, corrobora a afirmação de que o servidor “possui conhecimentos (outros) que não são socializados no cotidiano escolar”.

No recorte EV13, **tinha**, modalizado pelo **não**, corresponde a um verbo “implicativo negativo”, em que “está envolvida a noção de condição necessária e

suficiente” (NEVES, 2000, p. 35-36). Assim, subentende-se que “não foi ofertado anteriormente o aprendizado e a capacitação ao servidor, por isso que o mesmo não se encontra com conhecimento técnico”, não porque “não estudou”, mas porque “não foi oportunizado anteriormente”.

Problematizamos os recortes EV9, EV10 e EV13 na perspectiva da polifonia de Ducrot (1987), cujo exemplo de excelência é a negação. Logo, se há uma negação, subentende-se que há, também, uma afirmativa que é a de que o servidor administrativo é educador, porque agora é capacitado; é polivalente, porque agora possui informações (conhecimentos); é técnico, porque agora tem qualificação. Essa afirmação está presente na expressão “[...] **assim como os outros funcionários, eu também sou importante e colaboro com o bom funcionamento da escola**”, que reforça as múltiplas vozes que o constituem. Conforme Grigoletto (2006), nas relações cotidianas do servidor administrativo, aparecem as multiplicidades, uma vez que ele está envolvido em vários lugares que lhe dão direito de falar: seja na condição de cursista (quando emite sua opinião durante debates, enquetes ou atividades), seja na condição de cidadão brasileiro (quando participa das decisões dentro da escola, votando, organizando ações e ou projetos) e, em especial, na condição de pai ou mãe (quando se coloca como o receptor também da educação de seus filhos ou netos). Portanto, a afirmação “[...] **assim como os outros funcionários [...]**” promove o deslocamento das identidades múltiplas e fluidas desse servidor, que busca marcar seu lugar e voz enquanto técnico, na tentativa de igualar-se ao docente, ou de incluir-se nessa classe, sobretudo quando usa o pronome indefinido **outros**, seguido pelos verbos no tempo presente **“sou”** e **“colaboro”**.

O que nos chama a atenção nos discursos dos servidores, denominados pela voz institucional do Estado como “não docentes”, é a constituição de sua história, a construção de um dizer em constante curso, em constante movimento, que coloca em cena a memória e as relações de saber/poder, conforme podemos interpretar no seguinte recorte¹⁵:

EV 14 – A **atuação dos servidores não docentes** trouxe informações e esclarecimentos entre os **funcionários administrativos**, mas ainda a **classe**

¹⁵ Uma versão preliminar da análise (EV14) foi apresentada em dezembro de 2011, na sessão coordenada intitulada *Escrita, virtualidade e ambiente escolar, como parte integrante das atividades do III Seminário de Pesquisas sobre Identidade e Discurso*, promovido pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP.

de professores continua **“enxergando”** os administrativos como seus **“empregados”** e não **funcionários como todos**. (S05)

Ao falar de si, de sua atuação, considerando o processo de formação, o servidor relaciona outros dizeres, o da alteridade marcado pelo uso de aspas, e desloca o efeito de sentido ao utilizar o sintagma **não docente**. É a partir dessas marcas que interpretamos o recorte EV14. Consideramos, nessa análise, que a memória não segue parâmetros estabelecidos de tempo e espaço; ela é alinear e atemporal, não cronológica e totalmente associativa.

O sujeito, ao discursar, faz inúmeras associações, e o esquecimento, de cunho inconsciente, é acionado ao falar, não sendo “controlado” pelo sujeito, mesmo que tenha a ilusão da completude. Portanto, os discursos promovem sentidos que ressoam a partir da “memória cristalizada” devido às interferências que as relações de saber e poder exercem no e sobre o dizer. (FOUCAULT, 1996). Essa “memória cristalizada” é acionada quando o sujeito usa o advérbio **ainda** e o verbo no presente (continua): “[...] **ainda a classe de professores continua “enxergando” os administrativos como seus “empregados [...]**”. “Há então, uma ligação estreita entre memória e esquecimento” (STÜBE, 2011, p. 38), ao mesmo tempo em que o uso de aspas no gerúndio **enxergando** promove efeito de deslocamento – o professor está “cego” –, pois é ativada a memória dos dizeres cristalizados segundo a qual o servidor é visto como em tempos passados: “o servil”, o que administra as tarefas na unidade escolar, e o professor é o que ensina.

Também podemos apreender que, na afirmação **“A atuação dos servidores não docentes trouxe informações e esclarecimentos entre os funcionários administrativos”**, o sujeito destaca o papel dos servidores administrativos ao valorizar sua atuação como mecanismo de mudanças e silencia, de certa forma, o curso em si, uma vez que o discurso promove efeito de sentido de que os servidores administrativos contribuíram para que as informações obtidas no curso estimulassem novas ações com todos da escola, tanto o que fizeram o curso quanto os que não puderam fazer. Essa afirmação emerge do uso do verbo “trazer”, no passado: **“trouxe esclarecimentos entre os funcionários administrativos”**. Nesse contexto, acreditamos que os servidores administrativos vivenciam, paulatinamente, a construção e transformação identitária. Conforme afirmação de Coracini (2006, p. 146), o sujeito busca no outro o seu próprio espelho, onde o olhar do outro é seu próprio olhar, pois “[...] estamos sempre

construindo uma imagem ficcional de nós mesmos, na medida em que nos esforçamos por ser o que outros – não outros quaisquer – gostaríamos que fôssemos [...]”.

Nessa perspectiva, o servidor, ao comentar sobre seu conhecimento produzido com a frequência no curso, utiliza o sintagma **não docente** - (des)identidade - presente na memória e remete ao *já-dito*: ao negar, afirma que todo servidor administrativo não é igual ao professor e não possui as suas qualidades e reconhecimento, necessários para ser considerado também docente. É dessa forma que são vistos pelo olhar do outro. À permanência dessa representação, Bhabha (2007, p. 105) chama de “fixidez da construção ideológica da alteridade”, e seria uma forma de manter determinados estereótipos, com o objetivo da manutenção do poder de outras camadas da sociedade.

O servidor aciona a identificação “**docente**” como excludente, como sendo a “falta”, que não o completa como técnico, pois, silenciadas estão as relações de poder que o submetem a essa representação: “ser docente é ser mais que técnico”; “não é o mesmo sentido”. Essa representação de que o docente é “mais valorizado profissionalmente”, sufocando o outro (servidor) é marcada com a expressão “[...] **a classe de professores continua “enxergando” [...]**”. Esse cunho imaginário, que determina a estrutura do eu “como técnico”, mesmo não sendo docente, é afirmada por meio de um jogo de discursos continuamente inscritos no inconsciente: todo técnico também é docente porque educa pelas ações, no cotidiano, os alunos da escola em que trabalha. O servidor reconhece, então, sua identidade como técnico, e “**não docente**”, pela falta, por intermédio do outro que é professor (docente). Insinuam-se marcas da “individualização do sujeito” visto no e pelo olhar do outro (DIAS, 2008, p. 29), uma vez que a ideia da capacitação por si é de excludência junto aos demais profissionais – ameaça para quem não é capacitado e, ao mesmo tempo, situa-se como um profissional diferente do docente, numa situação profissional considerada no entre-meio, por isso denominamos como (des)identidade do servidor administrativo.

Essa identificação, marcada pelo sintagma **não docente**, possui um fio discursivo presente na trajetória sócio-histórica dos servidores no Brasil como categoria inferiorizada por exercer funções manuais e não intelectuais (consequência do pensamento da revolução industrial e da mão de obra assalariada instaurado nos séculos XIX e XX). (ALENCASTRO, 2000). Apreendemos a “formação” dos “Funcionários da Educação”, na perspectiva de Eckert-Hoff (2008, p. 43), como um “processo múltiplo, não-linear, com uma pluralidade de vozes, de práticas e de saberes acumulados em todo

percurso histórico-social-ideológico do sujeito”. Com a implantação do Profuncionário nos estados, buscou-se “unir as dimensões técnicas e pedagógicas imprescindíveis para a formação humana, comprometida ética e profissionalmente, com a construção de uma educação de qualidade para todos”. (BRASIL, 2008, p. 5). Portanto, o termo “docente” carrega efeito de sentido positivo, diferente do “técnico”.

Essa “diferença” entre ser “docente” e ser “técnico” promove efeito de sentido de inferioridade. Essa imagem de inferioridade do “servidor administrativo” ou do “técnico” é reforçada no discurso dos professores das escolas públicas ao afirmarem que são “administrativos”, remetendo ao efeito de sentido de que eles exercem atividades (manuais) e não profissões (intelectuais); logo, “atividades manuais” remete ao efeito de sentido de “serviços” e promove a (des)identidade.

O sujeito servidor, ao falar dos administrativos, não se inclui no discurso, mas evoca o outro. Provoca, com isso, uma relação de distanciamento ao utilizar o artigo definido no plural “**os administrativos**”. É como se a imagem de técnico promovida com a formação, que ora assimila, e que ilusoriamente está presente em seu inconsciente, fosse diferente da imagem que atualmente possuem os administrativos nas unidades escolares. Portanto, para o servidor “não docente”, ser técnico é ter uma imagem “semântica” superior à de administrativo e, para sociedade, também o é a de “educador”. Considerando esse foco, o de contribuir como educador para a qualidade da educação, o servidor administrativo encontra-se num não-lugar, num entre-lugar. Entre-lugar que desenha identidades “transformadas, fluidas, percebidas como inacabadas, contraditórias e fragmentadas” (HALL, 2005) por não ser uma identidade que é dele, mas do outro que ele vê e se vê nele. O termo “docente” carrega efeito de sentido positivo, diferente de “técnico”. Logo, considerar a identidade a partir da formação implica problematizar a construção identitária do sujeito conforme propõe Bauman (1998a): o indivíduo perde sua identidade à medida que perde sua ocupação. Ele se torna um indivíduo à margem, portanto ser técnico é sobressair-se profissionalmente, além de resistir à negação do outro.

Observamos que o substantivo **docente**, no imaginário do servidor, é o sentido cristalizado na memória: “o que ensina” (FERREIRA, 2000, p. 243), o que dá aulas, o que detém o saber/poder. Esse diferencial o torna uma autoridade do saber. Essa representação está presente no imaginário social dos servidores e continua após a formação.

Diante do exposto, o sujeito servidor utiliza-se de representações para designar a referência ao servidor **não docente** como **funcionário administrativo** e, posteriormente, **funcionário como todos**. Tal referência está ligada a sua constituição inconsciente, a partir do olhar do outro (CORACINI, 2007). Ao fazer tais associações, inconscientemente desloca o sentido da situação da aprendizagem em si, recebida com o curso, e transfere para a situação do não reconhecimento alcançado no trabalho pela categoria, oficializada, **classe de professores**.

Na sequência discursiva, com uma adversativa – marca linguística que pode indicar conflito, tensão e contradição no discurso –, o servidor afirma “[...] **mas ainda a classe de professores continua “enxergando” os administrativos como seus “empregados”**”. Portanto, ocorre uma tentativa de desconstrução quando o servidor usa as aspas em “empregados” para remeter à voz do outro (AUTHIER-REVUZ, 1997) que o exclui e o silencia como servidor. Desconstrói assim, o discurso de que “todas as classes de profissionais na educação são iguais”, ou se veem como iguais no uso de suas funções na escola, quando o foco maior é a educação dos alunos. Essa desconstrução nega o reconhecimento dos profissionais professores em relação aos que se formam como técnicos. O uso de aspas evoca a voz do outro que o servidor marca linguisticamente, num jogo do dizer e o diferencia.

Ao mesmo tempo, o sintagma **“empregados”** veicula a imagem do servidor como “subalterno”, “enxergado” pelo outro como aquele que não tem direito, ou cuja voz é silenciada pela presença do discurso da “autoridade” **professores**. Ainda no recorte EV14, ressoa a voz do saber/poder por parte do servidor que, ao relatar sua história, sua identidade, evoca o espaço que o constitui – de técnico –, espaço alcançado com a capacitação e, ao mesmo tempo, afirma essa nova construção identitária ao utilizar sintagmas **não docentes**, e não **funcionários como todos**. Nessa perspectiva, o sujeito cria a imagem de si, conforme apontam os estudos de Coracini. (2007).

Considerando o processo de capacitação recebida pelo servidor administrativo, o sujeito servidor se vê em constante busca “ilusão da completude” para ser reconhecido “técnico” no e pelo olhar do outro **“classe de professores”**. Essa busca é marcada por meio do advérbio **ainda** que reforça o efeito de sentido de um não pertencimento. Portanto, apreendemos na expressão “A atuação dos servidores [...]” que ocorre o deslocamento do sentido do termo **atuação**: de “ação ou efeito de atuar” (MELHORAMENTOS, 1997, p. 52), algo dinâmico, para outro sentido: a ausência de “vez e voz” do servidor administrativo no contexto educacional – o ritual, a disciplina

(FOUCAULT, 1987). Logo, no recorte EV (14) “Atuação” sinaliza a voz do outro - da autoridade, da instituição Estado - que está presente na memória do servidor sendo acionada quando fala. (ORLANDI, 2007a). Nesse sentido, a coletividade técnica do Profuncionário, vivencia a busca da conquista do espaço profissional na unidade escolar.

Ao aprender, o servidor administrativo não pretende imitar a classe de professores, mas identificar-se (STÜBE, 2011, p. 50). Tal concepção de identidade põe em destaque a implicação do desejo na prática escolar cotidiana que se choca com o real e gera a possibilidade de deslocamento do discurso. Assim, permanecem, no fio discursivo dos servidores, rastros de devir constante e um desafio à formação. Uma das marcas que ecoaram na análise foi a de que os servidores ainda não conquistaram, mesmo com a formação, sua identidade de técnico e nem o reconhecimento dessa formação pela classe de professores que atuam na unidade escolar, conforme a afirmação “[...] **mas ainda a classe de professores continua “enxergando” os administrativos como seus “empregados”**”.

Nesse sentido, damos sequência à análise dos recortes EV15 e EV16 problematizando a memória do dizer que marca a construção identitária desses profissionais da educação, considerando as perspectivas de sujeito, memória e língua/escrita virtual:

EV (15) Foi uma oportunidade maravilhosa, depois de tantos anos sem estudar poder fazer esse curso dentro da **minha** area profissional escolar. Pois **trouxe** uma **melhor** remuneração, ter **melhores** conhecimentos; não **sabíamos** tantas coisas **do contexto escolar**, **agora temos maiores informações**. (S02)

EV (16) Tive algumas dificuldades **em ler, escrever e interpretar os módulos**. No entanto, em **minha atuação** na escola **não mudou muito**, mas no meu “Eu” sim. **Infelizmente** a escola **não nos dá espaço** para executar o que pretendemos. (S02)

No recorte EV (15), o uso do verbo **foi** – pretérito perfeito – é analisado conforme proposto por Corôa (2005, p. 48): todas as formas tradicionais de pretérito da língua portuguesa (perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito) conferem objetividade ao enunciador, uma vez que expressam “eventos, estados ou processos já acontecidos e, por isso, percebidos como intimamente ligados ao momento do enunciado. A forma verbal **foi** está ligada ao que a autora denomina de “momento do evento” (ME), que ocorre antes do momento da fala (MF). Essa objetividade, para nós, está relacionada ao fato de que o sujeito busca a afirmação para confirmar a “importância da capacitação”. Nesse sentido, podemos problematizar tal uso como se o sujeito, no processo de

interação (do dizer), operasse sobre o material linguístico que tem à sua disposição, escolhas significativas para representar estados de coisas, visando à concretização do seu projeto de dizer. (KOCH, 2003). Ou seja: os processos de referenciação são escolhas do sujeito em função de um querer-dizer que nem sempre é uno e fixo.

Considerando o exposto sobre a forma **foi**, podemos afirmar que o uso do verbo também designa o lugar de onde se fala (FOUCAULT, 1996, p. 9), demonstrando a “força” do dizer que o servidor possui para confirmar a evidência do acontecimento “capacitação”, quando afirma “**oportunidade maravilhosa**”. Chama-nos a atenção o fato de o sintagma **oportunidade** aparecer dezesseis vezes e em enunciados afirmativos, como aparece em EV (15). Nessa perspectiva, embora o significado de “oportunidade”, segundo o Minidicionário Melhoramentos (1997, p. 361), seja “ocasião favorável”, “ensejo”, “chance”, problematizamos o uso do sintagma **oportunidade** no dizer dos servidores trazendo o efeito de sentido de “conquista”, de “algo por direito”, de “algo que lhe pertencia, mas não lhe era dado”, porque ele ativa a memória discursiva e faz (re)significar como algo que foi tirado dos servidores, silenciado há tempos (a falta de cursos específicos destinados a eles), para ser oferecido, com o Programa Profuncionário, posteriormente (se considerarmos o processo histórico dos trabalhadores na educação, em que foram conquistando paulatinamente seus espaços dentro da escola ao assegurar condições de capacitação a partir de movimentos sindicais). (BRASIL, 2008)).

Nesse sentido, o sintagma **oportunidade** também representa o sentido do “não pertencimento” (o curso foi dado, permitido), que ora promove o efeito de sentido de controle existente nas relações de poder, e reforça, ao mesmo tempo, o sentido de silenciamento e inferioridade dos servidores diante dos demais profissionais da educação (se considerarmos o grau de escolaridade dos servidores: a maioria não possui o ensino médio completo). Para nós, esse fato de a maioria não seguir com os estudos é uma “resistência”, na perspectiva foucaultiana, e não apenas que “não quiseram estudar”.

No recorte EV (15), ocorre o uso de verbos no pretérito perfeito do indicativo - **trouxe** - e no imperfeito - **sabíamos** -, que permite ao locutor distanciar-se do real enunciativo e comprometer-se com o que enuncia. Esse uso promove, ao mesmo tempo, um efeito de sentido que se estende também ao presente - **temos** -, por meio do qual se cria um efeito de tensão entre o “antes” e o “agora”, fixando o ponto de referência do evento de fala (NEVES, 2000, p. 239-256) - e se põe à mostra um sujeito marcado

ideologicamente pela crença na mudança “prometida” pelo Estado – e provocando, no interlocutor, uma espécie de dever de crer na modificação do mundo da educação. Não há hesitação no dizer, mas sutilmente indica a “confissão” proposta por Foucault (1987) quando o sujeito enuncia **“agora temos maiores informações”**, gerando o efeito de sentido de que “foi permitido a ele o conhecimento – outrora negado”, ou que “com a capacitação permitiu ao servidor, em contato com as orientações existentes no curso, ouvir e falar do que antes tido como ‘proibido’”. Conhecimento este “debatido”, “estimulado”, no momento atual do curso, o que reforça a importância do uso do advérbio de tempo **“agora”**, com efeito de reinvenção, a cada vez que o enunciador enuncia. (FIORIN, 1996, p. 142).

A afirmação **“agora temos”** também perpassa a voz da coletividade, pois o sujeito é representado pelo outro, ao utilizar o pronome pessoal “nós”, seguido do verbo no presente do indicativo, afirmando o sentido de “posse”. A forma verbal **temos** ganha novos sentidos no ato da enunciação, se considerarmos o valor histórico-social de “ter saber”, “ter conhecimento”. O fato de o servidor, em capacitação, ter “maiores informações”, torna-o um sujeito de “poder”, diferenciando-o no contexto escolar, e projeta-o na mesma direção de “reconhecimento” que possui o “docente” no mundo globalizado. Nesse sentido, o servidor reafirma sua autoridade de saber, e a diferença em relação a outrora ao enunciar **“não sabíamos tantas coisas [...]”**. Essa afirmação destaca um dos perfis do servidor no contexto escolar, marcado historicamente pelas relações de poder: ele não era “estimulado a aprender” pela instituição do Estado. Esse acontecimento da capacitação permite a existência do binarismo que ocorre entre a situação antiga de “servidor” e a situação atual de “técnico” e “educador”, justificada pelo marco do “saber”.

Trazemos também nesse recorte **“não sabíamos tantas coisas [...]”**, o silenciamento que o servidor carrega quanto ao uso das TIC, pois a maioria não tinha contato com a escrita virtual em *fotolog* (eles aprenderam com o curso). Logo, podemos afirmar que, com o desenvolvimento do curso, os servidores puderam explorar a escrita virtual (escrita/virtual) com fluidez. Consequência disso foi que muitos servidores compraram computadores - *personal computer* (PC) – para utilizar em casa como mecanismos de aprendizagem e, posteriormente, também realizar atividades digitais nas suas unidades escolares. Nesse sentido, acreditamos que nossa pesquisa soma-se à de Marucci (2011), de que se diferencia por trazer a escrita virtual existente no gênero

fotolog também como evolução do pós-moderno e, como consequência, também constituinte da cibercultura no contexto da discursividade.

No uso de primeira pessoa (singular, em **minha**, e plural em [nós]**temos**) e do comparativo de superioridade nos adjetivos **melhor e maiores** presentes em EV (15), emergem marcas da “individualização do sujeito” visto no e pelo olhar do outro (DIAS, 2008, p. 29), que sinaliza as relações de saber/poder dentro do contexto do mundo globalizado: quanto mais saber, mais poder. Logo, a afirmação “[...] **poder fazer esse curso dentro da minha area [sic] profissional escolar [...]**” promove a ideia de que a capacitação por si é de exclusão junto aos demais profissionais – por ameaçar quem não é capacitado e ou que não puderam se matricular por não ter ou não estar em fase de conclusão do Ensino Médio – considerado pré-requisito para fazer o curso.

Na perspectiva do saber alcançado com a capacitação e que se torna, para os sujeitos uma fonte de saber/poder, citamos Bhabha (2007, p. 48) ao afirmar que “[...] um saber só pode tornar político através de um processo agnóstico: dissenso, alteridade e outridade são as condições discursivas para a circulação e o reconhecimento de um sujeito politizado e uma ‘verdade’ pública”.

Não é nossa proposta trazer um debate sobre sujeito politizado ou não com a capacitação, mas fomentar a reflexão sobre o fato de que o sujeito discursivo não é único; possui oscilações em seu dizer, ao mesmo tempo em que possui a ilusão da individualidade, da identidade.

O uso das expressões **da minha área profissional e do contexto escolar** remete ao efeito de sentido de que o sujeito se julga capaz de executar ações após a capacitação, o que o diferencia do profissional do passado, servidor, em relação ao do presente, técnico/educador; configura-se, assim, a fantasia de que existe “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente”. (HALL, 2005, p. 13).

O uso dos adjetivos **maravilhosa, melhor e maiores** contempla, ainda, o discurso econômico da globalização e da qualidade da educação pública: deles emana o efeito de sentido de superação e, ao mesmo tempo, o de “comprovação” dos discursos institucionais ou sindicais que estimulam os servidores da educação básica a se envolverem no processo de capacitação profissional e da consequente valorização profissional, assegurada pela Lei 12.014, de 6 de agosto de 2009, artigo 61, inciso III, que os denomina “educadores”. O reconhecimento como educadores assegura-lhes o quantitativo de 5% de acréscimo salarial após a conclusão do curso de capacitação, o

que impulsiona a transição da identidade funcional do servidor para a de sujeito educador, contemporâneo, mediado pelas Tecnologias de Comunicação e Informação.

Segundo Guerra (2008, p. 47), “do ponto de vista discursivo, o que existe é a relação entre língua e objeto que é sempre atravessada por uma memória do dizer [...] que determina as práticas discursivas do sujeito”. Essa memória do dizer faz referência – não explícita – a outros tempos em que não havia um programa específico de capacitação como o que atualmente é oferecido. Nesse aspecto, o uso dos verbos **poder** (modalizador de competência ou de possibilidade), **fazer** e **ter** opera sentidos no inconsciente do sujeito, pois evoca relações de poder *versus* não poder, reforçando o efeito de exclusão já comentado.

Analisando o dizer do sujeito “educador” no recorte da EV (16), identificamos, em “**Tive algumas dificuldades [...]**”, o histórico da formação do servidor no Brasil que ficou muitos anos sem estudar e voltou aos estudos com essa capacitação. Ao mesmo tempo, a enunciação evoca, em **módulos**, o papel do Estado como gestor da capacitação, como aquele que direciona o que pode e deve ser ensinado – a tática e força estratégica para disciplinar, dentro da chamada *vontade de saber* –, porque o poder emana de todas as partes. (FOUCAULT, 1993, p 91).

Sinalizamos que o recorte da EV (16) contempla discursos outros sustentados pelo fazer institucionalizado e pedagógico que impulsiona o sujeito a absorver a ideia de aceitação às normatizações, rotinas de trabalho, bem como a ação e reação “de qualidade” com a capacitação profissional, sempre na expectativa de “melhoria da qualidade da educação pública”. Na afirmação “**Infelizmente a escola não nos dá espaço para executar o que aprendemos**”, ocorre a interdição (FOUCAULT, 1996, p. 9) porque tal expressão denuncia “a inexistência da denominada liberdade” de ação quando o sujeito modaliza “**dar**” com “**não**” (advérbio de negação) reforça o efeito de sentido “de que algo foi tirado” ou “não permitido” ao mesmo tempo em que silencia a aprendizagem recebida quando afirma não poder “**executar o que aprendemos**”. Dessa forma, sutilmente, ao expressar que “quer agir, mas não é autorizado”, o sujeito silencia a voz de “comando e ação”, proposta durante o curso, e que o servidor enquanto técnico “não pode possuir” dentro da unidade escolar, decorrente da proibição exercida pelo órgão institucional, nomeado como “escola”. Entendemos que a capacitação necessita ser vista, tanto pelos docentes quanto pelo Estado, com outro olhar que possa dar vez e voz aos técnicos permitindo-lhes espaços e infraestrutura para demonstrarem suas

experiências sendo estimuladas num processo contínuo de gestão e que envolvam alunos, professores e coordenadores da escola.

No recorte da EV (16), merece destaque o uso dos verbos **ler, escrever, interpretar**, vinculados aos discursos sobre a construção do saber pedagógico de alunos em processo de aprendizagem. O sujeito enunciador, ao comparar suas qualidades, reconhece o “peso” dos anos longe dos estudos, porém, ao mesmo tempo, apesar de afirmar possuir dificuldades, nega o analfabetismo presente na categoria dos servidores não docentes da educação básica – a maioria não possui o ensino fundamental completo, como é o caso de inspetores de alunos, serventes, merendeiros, guardas. Consideramos que o uso dos verbos **ler, escrever e interpretar** possui intensidade de silenciamento porque não explicitam a realidade educacional e “desprivilegiada do saber” que os servidores não docentes há anos vivenciam na educação brasileira. Portanto, “todo silêncio fundamenta o movimento da interpretação” presente no dizer. (ORLANDI, 2007, p. 154).

As expressões “[...] **em minha atuação na escola não mudou muito, mas no meu ‘Eu’ sim. Infelizmente a escola não nos dá espaço para executar o que aprendemos**”, são marcadas pela negação, “emitindo voz afirmativa que ecoa via interdiscurso” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 97). Ao negar, ressoam efeitos de sentido de uma vontade pressionada (pelas relações de poder) que por não ser autorizada, traz à tona o desejo da mudança profissional e técnica e de ter liberdade de agir e executar atividades como “educadores” na unidade escolar presentes em “não mudou muito” e em “não nos dá espaço” – em ambas expressões as negações são também vestígios de resistência por não alcançarem o que está subentendido como direito por serem técnicos.

As relações de saber e poder forçam o sujeito ao assujeitamento. Logo, o operador **Infelizmente** silencia as mudanças no âmbito escolar, ao mesmo tempo em que promove o efeito de sentido da limitação de poder e de disciplina na visão panóptica: “[...] **a escola não nos dá espaço [...]**”. Assim, cristaliza-se o sentido de que, no espaço da escola, há parâmetros que tornam os profissionais sitiados em “prisões” (FOUCAULT, 1987, p. 195) como se fossem celas invisíveis, que podem ser as divisões de tarefas e a rigidez dos horários, que não permitem a socialização técnica e pedagógica entre docentes, técnicos e alunos.

A expressão “[...] **Infelizmente a escola não nos dá espaço para executar o que aprendemos**” também produz efeito de sentido de interdição, como a “política do

proibido” (ORLANDI, 2007, p. 74), pois reforça a presença do controle do Estado, enquanto normativo e regulador, pautado no autoritarismo incorporado nas relações sociais. Assim, as iniciativas propostas pelo Estado, enquanto “gestor e formador”, levam-nos a pensar que “nenhuma habilidade técnica ou profissional pode ser adquirida sem exercício; nem se pode aprender a arte de viver [...] – uma vez que a disciplina se dá como anátomo-política dos corpos [...]”. (REVEL, 2005, p. 27-87).

Indiretamente, as propostas institucionais estão ligadas a um ato disciplinador – de rotinas e de aceitação subjetiva, forçando a identidade ideal e não a real. Identidade essa constituída de representações imaginárias que se imprimem no e pelo espelho do Outro. A identidade de cada um se constitui paulatinamente por aquilo que o outro reflete, sendo, por consequência, constitutivo. Nessa perspectiva, e considerando a análise empreendida comprovamos a hipótese desta pesquisa.

Problematizamos também que, a partir da expressão negativa “**não mudou muito**”, uma das representações sobre o cotidiano escolar dos profissionais em estudo. Tal expressão denota a expectativa que o sujeito carrega como representação do curso em sua atuação na escola, significando, ao mesmo tempo, “pode ser diferente” nem que for “um pouco”. Assim, o enunciado está inserido no contexto atual, que diz respeito ao processo após a capacitação, mas que leva o sujeito a analisar as condições do antes e do agora referente à capacitação. Essa afirmação remete-nos à essência de um sujeito em transformação, pois o sujeito enunciator exalta, com uso de aspas, o diferencial para transformação – “ele mesmo”.

Como todo discurso é perpassado por outros discursos quando enunciamos, nunca é uno, homogêneo e sim, heterogêneo concordamos com Authier-Revuz (1990, p. 25) de que “as diferentes vozes que atravessam o dizer do sujeito remetem-nos à heterogeneidade enunciativa”. Portanto, a heterogeneidade mostrada (que o sujeito enuncia inserindo o dizer do outro em seu dizer, permitindo as brechas de intervenções discursivas) e a heterogeneidade constitutiva (que o sujeito enuncia envolvendo a gama de experiências discursivas que assimilou em toda a sua vida e que o constitui como sujeito do dizer - sujeito da ilusão de completude) são partes integrantes da análise da linguagem, uma vez que nem tudo é ou recupera-se o que foi.

Trazemos exemplo da heterogeneidade enunciativa presente em EV (16): ao utilizar aspas na expressão com pronome pessoal “**Eu**”, o sujeito marca seu dizer e se inscreve no discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990) na tentativa de desconstruir o espaço educacional como ele vê e é visto pelo outro após a capacitação. Também ocorre a

denominada autorreferência (NEVES, 2011, p. 457) em que o sujeito tenta sobressair diante da realidade que o cerca “a escola não mudou” mas “ele sim”. A tentativa de ser reconhecido com uma identidade “técnica” faz utilizar-se da auto-afirmação em relação a sua capacitação. Nesse ínterim, o uso das aspas é uma marca do equívoco, de falha do discurso do sujeito servidor, que nos remete apreendermos que o sujeito é clivado e não tem o controle do seu dizer porque

Para o sujeito dividido, o papel indispensável do Eu, é aquele duma instância que, no imaginário, se ocupa de reconstruir a imagem de um sujeito autônomo, anulando, no desconhecimento, o descentramento real. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33).

Desta forma, o discurso aspeado, ganha o contorno da ilusão do domínio do dizer que o sujeito “pensa” possuir.

Assim, permanece no fio discursivo dos servidores rastros de devir constante e um desafio à formação. Uma das marcas que ecoaram na análise foi a de que os servidores ainda não conquistaram, mesmo com a formação, sua identidade de técnicos e nem o reconhecimento dessa formação pela classe de professores que atuam na unidade escolar.

Entendemos, por esse viés, que a construção identitária dos servidores, expressa ou interpretada no interdiscurso dos enunciados, configura-se como uma mobilidade no decorrer dos anos; ela não é e não será fixa, apesar da ilusão, por parte da instituição Estado, de que ser técnico é a solução para os problemas referentes à qualidade da educação pública.

O que importa, de fato, é que esse momento histórico vivenciado pelos servidores implica a ética de suas atuações e a liberdade de aceitar a mudança, o deslocamento, o diferente, de forma produtiva e constitutiva deles enquanto sujeitos discursivos e envolvidos na prática pedagógica e educacional dos alunos que estudam nas escolas em que esses servidores atuam.

Diante disso, pensamos que os discursos mostram as relações de saber/poder/sujeito presentes em instituições como a escola, que são movidas por práticas cotidianas estimuladas pela instituição Estado, ao propor mecanismos de controle aos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ora, eis que um século mais tarde, a verdade a mais elevada já não residia mais no que *era* o discurso, ou no que ele fazia, mas residia no que ele *dizia*: chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência. [...], o discurso verdadeiro não é mais o discurso precioso e desejável, visto que não é mais o discurso ligado ao exercício de poder. [...]. (MICHEL FOUCAULT, 1996, p. 16-17)

Esta pesquisa pretendeu problematizar o processo de construção identitária dos servidores administrativos da educação básica no momento histórico-educacional vivenciado por eles, ou seja, o acontecimento que desencadeou a implantação do Programa Profuncionário no município de Três Lagoas. Tal acontecimento promoveu espaços para “ouvirmos” a voz do sujeito analisado, interpretada no espaço cibernético, concorrendo para a desconstrução de discursos que estão “postos” na sociedade e que reforçam a identidade desses profissionais.

Ao iniciarmos este estudo, tínhamos como hipótese que o curso do Profuncionário teria contribuído para as relações de saber/poder do profissional servidor da educação básica, impondo-lhe uma "nova identidade", como técnico, e forçando-o a uma construção identitária considerada fluida. Nesse sentido, a partir da escrita/língua existente no gênero *fotolog*, analisamos o discurso desses sujeitos na perspectiva da AD e em sua relação com a ideologia, com a história e com outros discursos, explorando, ainda, as relações de poder-saber, pelo viés da escavação, onde História e ideologia se somam.

Tal hipótese foi comprovada a partir da análise empreendida em nosso estudo, pois verificamos que se produziram verdadeiras confissões, o que nos levou a problematizar, pelo fio da linguagem, todos os desvios presentes no dizer dos sujeitos que contribuíram para uma “nova” e fluida construção identitária.

Consideramos, durante o processo analítico, aspectos da corpografia na escrita virtual, “espaço” em que a identidade se encontra em constante (re)construção a partir do momento em que os servidores estão inseridos no contexto do mundo

globalizado, estimulados por novos comportamentos e atitudes previstos com a implantação do curso.

Respondendo ao questionamento inicial proposto pela pesquisa – Qual a representação que o servidor tem do Programa Profucionário? –, comprovamos que a imagem do curso para os servidores foi de um acontecimento histórico, em que eles tiveram “um olhar (atenção) do Estado”, mesmo que esse olhar não tenha efetivado suas conquistas e não tenha derrubado os estereótipos que ainda permeiam as escolas, como, por exemplo, a visão do servidor administrativo como subalterno. Não deixa de ser um acontecimento significativo, à medida que promoveu o espaço de voz e vez desses sujeitos e os fez sentir-se “valorizados” pelo Estado.

A representação positiva do curso construída pelo cursista no decorrer de sua capacitação contribui para o reforço da imagem pretendida pelo Estado: um Estado generoso, que colabora para a qualidade da educação pública ao propor a inserção de outra prática, “um fazer novo”, advinda com o curso, como mecanismo para alcançar “melhores resultados na escola”, e não, simplesmente, a valorização dos servidores como categoria profissional e técnica.

Essa visão positiva está presente nos interdiscursos advindos da memória cristalizada que o sujeito carrega consigo inconscientemente, como: com a capacitação, ele é “educador” e “pode desenvolver projetos e ações que ajudem a educação e os alunos”.

A capacitação trouxe incentivo normativo, disciplinar e regulador, e os sujeitos estão envolvidos por uma identidade não fixa, não definitiva, não real. Essa oscilação faz o sujeito sentir-se diferente e, ao mesmo tempo, igual, possuidor da ilusão da verdade e da completude.

Também pudemos constatar que capacitação em si promove a exclusão de alguns servidores no contexto escolar, uma vez que diferencia os que não receberam capacitação. Ela é, portanto, também excludente, causando competitividade e promovendo a diferença.

Pela análise dos recortes pertinentes à questão “Como o servidor se vê enquanto técnico formado pelo Programa Profucionário?”, podemos afirmar que se constituiu a imagem de um servidor que está diretamente ligado às relações de poder/saber, que “ditam” o que é “aceito”. Falar de si, do curso e do outro nunca é falar de si somente, mas trazer à tona outras vozes, que se entrelaçam na gama ilusória de completude e inteireza.

Nesse conjunto de possibilidades que o discurso permite – considerando a materialidade –, o sujeito servidor, ao ser contemplado pelo curso de formação, produz discursos constituídos por várias vozes, que ora se mostram e marcam, ora se silenciam. Essas vozes constituem um servidor “ideal, polivalente, eficiente”, cuja imagem é centrada no “eu”, porém, embora técnico, capacitado oficialmente, intelectualizado, ainda é, em face das relações de saber-poder, um servidor, subalterno, omissor, silenciado. Essas imagens são reforçadas pelo discurso pedagógico que “teima” em definir o docente como superior profissionalmente, se comparado com o servidor - técnico.

Na materialidade linguística, aparecem marcas de um sujeito cuja identidade não pode ser definida, posto que se mistura com outras ou se dilui nelas dentro da unidade escolar.

O servidor, agora referenciado como “educador”, surge como um diferencial nas relações de ensino, cujo apoio técnico conta com as ferramentas das TIC. Apesar de ser considerado técnico, o servidor administrativo produz, em/por seu dizer, efeitos de resistência ao ser nomeado “Educador”, um referencial que passa a ser norteador de práticas após a conclusão do curso.

Com essa perspectiva, o servidor, como é reconhecido, mantém sua imagem de outrora, que não se desvinculou de “servil”, adjetivo que acompanha e qualifica o servidor administrativo juntamente com suas formas de trabalho, diferentes das do professor – docente.

A escrita virtual analisada permite vislumbrarmos um sujeito interpelado pela ideologia e por seus mecanismos de atuação – saber, poder –, cuja docilidade do corpo aparece nas afirmativas de que não houve mudança na escola, mas sim no sujeito, o que reforça o silenciamento da maioria, apesar da capacitação.

A formação do servidor contempla os discursos técnicos e pedagógicos de que o sujeito capacitado é o que cumpre (silenciado) suas rotinas e age “democraticamente” para assegurar a ação/reação “de qualidade” em seu local de atuação. Esse comportamento mascarado pelo fazer enaltece a imagem do Estado, em seu discurso normativo, como fomentador da capacitação em serviço e da “oportunidade da melhoria da educação pública”.

Os servidores administrativos da educação básica que atualmente são considerados “técnicos e educadores” vivenciam um momento de angústia, de falta, diante do e pelo olhar do Outro em decorrência de as mudanças profissionais não terem

alcançado totalmente seus espaços. E se a subjetividade apresenta-se a partir da exterioridade, analisamos a materialidade linguística à luz da noção de “identidade deslocada” (HALL, 2005, p. 8), uma vez que o servidor pesquisado encontra-se em um momento de transição identitária, promovida pelo “poder institucionalizado – Estado” ao exigir requisitos pós-capacitação: os profissionais técnicos são reconhecidos e assumem identidade de educadores.

Pelas análises das respostas à questão “Como o servidor é visto pelo outro enquanto técnico formado pelo Programa Profuncinário?”, é possível confirmar que a construção identitária dos servidores administrativos “almejada e proposta” pela capacitação encontra-se moldada pela vontade de verdade e que, assim como outros sistemas de exclusão/inclusão, o Estado/MEC, legalizado, normatiza, com a pedagogia de ensinar e “fazer saber”, mecanismos de disciplina e assujeitamento.

A representação do técnico pelo olhar do outro desconstrói o discurso institucional que elege a “bandeira” da qualificação e da valorização profissional como medida qualitativa para a melhoria da educação pública, uma vez que faltam mecanismos de infraestrutura e recursos humanos para que tais realizações se concretizem – a começar pela continuidade dos estereótipos nas unidades escolares.

Também na perspectiva dos Estudos Culturais pode-se dizer que o lugar ocupado pelos servidores administrativos na sociedade escolar foi marcado por sua condição de subalternidade, falta de “voz”, e que, com o acontecimento do curso, existe a tentativa de desconstrução dessa realidade, independente da tentativa de silenciamento emanada pelas relações de poder.

Fatores como esses fazem que os técnicos movam-se ou sejam movidos pelo e no discurso em busca de sua identidade no contexto do século XXI, cujo destaque maior é, indiretamente, a imagem da educação de qualidade e do servidor “ideal”, “eficiente” para o contexto do século globalizado, e cuja polivalência também é “medida” se souber fazer uso das tecnologias digitais que atualmente emergem nas unidades escolares.

Podemos afirmar que os servidores ainda não conquistaram, mesmo com a formação, sua identidade de técnico e nem o reconhecimento dessa formação pela classe dos professores que atuam na unidade escolar.

Concluimos que as relações de saber/poder/sujeito presentes na escrita virtual/língua reforçam o discurso mediado pela globalização, cujas “práticas de si”

impõem ao sujeito a angústia pela incompletude, por ser diferente, ao portar o conhecimento advindo da capacitação.

O sujeito vivencia o silenciamento ao “saber ouvir e cumprir normas”, cujos alicerces são parte do processo existente da globalização, o que reforça as relações de poder apresentadas no enfoque técnico-pedagógico vigente no século XXI, em especial em programas nacionais como o Profuncionário. Portanto, é com novas reflexões sobre cursos de formação, na busca de estimular o debate das relações de saber e poder, que outras questões poderão ser respondidas, como as que emergiram ao término (mas não ao fim) desta pesquisa, ainda (e sobretudo) no que diz respeito à identidade do servidor: Ele é realmente um técnico aos olhos do Estado? E da sociedade?

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz F. de. *O Trato dos Videntes: formação do Brasil no atlântico sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, 525 p.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado*. 2 ed. São Paulo: Graal, 1985.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, E. P. (Org). *Gestos de Leitura: da historia do discurso*. Trad. Bethania S. C. Mariani [et al]. 2 ed. Campinas: Editora UNICAMP, 1997. p. 257-281.

_____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad. Celene M. Cruz e João W. Geraldi. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 19, 1990. p. 25-42.

BAUMAN, Zygmunt. A cultura como consumidor cooperativo. In: _____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama e Cláudia M. Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a. p. 160 - 176.

_____. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b.

_____. *Modernidade Líquida*. Trad. de P. Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. 4. ed. Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007, 394 p.

_____. The postcolonial and the postmodern: the question of agency. In: _____. *The location of culture*. London: Routledge, 1994. p. 171-197.

BÍBLIA SAGRADA: Nova Tradução na linguagem hoje. Barueri (SP): Sociedade Bíblica do Brasil, 2000.

BRANDÃO, Helena H. N. Subjetividade, argumentação, polifonia: a propaganda da Petrobrás. In: *Parte I – Discurso e sujeito. Subjetividade, representação e sentido*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998. p. 32-65.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Gerais / elaboração: Dase/SEB/MEC e CEAD/FE/UnB. – Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2008, 91 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Profucionário – apresentação*. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=12365>. Acesso em: 03 de jan. de 2010.

_____. Senado Federal. *Projeto de Lei nº 507 de 2003*. Disponível: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=64606>. Acesso em: 23 de maio de 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Profucionário firma parceria com o Cefets*. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9929&catid=209>. Acesso em: 06 de fev. de 2011.

BRITO, Mariza A. P. A referenciação e a escuta dos desejos. In: CAVALCANTE, M. M. [et al.]. *Texto e discurso sob múltiplos olhares*. Referenciação e outros domínios discursivos. Vol. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

CANCLINI, Néstor G. *Leitores, espectadores e internautas*. Trad. de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CARIAGA, Santa N. *Desvendando segredos do hipertexto*. Três Lagoas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2008. 110 f. (Dissertação de Mestrado).

CARMAGNANI, Anna M. G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. R. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999. p 45-55.

_____. A concepção de professor e aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999. p 127-133.

_____. Impacto das novas tecnologias nas identidades: o caso de curso de língua online. In: MAGALHÃES, Izabel; CORACINI, Maria José R. F.; GRIGOLETTO, Marisa (Org.) *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 157-170.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Trad. de Klaus B. Gerhardt. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. Vol. 2.

CAVALCANTE, Mônica M.; KOCH, Ingedore G. V. A acessibilidade de discurso. In: CAVALCANTE, Mônica M. [et al.]. *Texto e discurso sob múltiplos olhares: referenciação e outros domínios discursivos*. Volume 2, Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 9-39.

CEVASCO, Maria E. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003.

CORRÊA, Almir A. (org.). Inclusão social e literatura digital no Brasil. In: _____. *Ciberespaço: mistificação e paranoia*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008. p. 60-39.

CORRÊA, Regina H. M. A. De anjos virtuais a reais: mistificação, paranoia ou uma questão cultural? In: CORRÊA, Almir A. (org.). *Ciberespaço: mistificação e paranóia*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008. p. 41-48.

CORACINI, Maria J. R. F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999.

_____.; BERTOLDO, Ernesto S. (Org.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discurso sobre/na sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____.; GRIGOLETTO, Marisa; MAGALHÃES, Izabel (Org). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 157-170, 288 p.

_____. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2007, 247 p.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Trad. de Fabiana Komesu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008, 555 p.

CORÔA, Maria L. M. S. *O tempo nos verbos do português*. São Paulo: Parábola, 2005.

DERRIDA, Jacques. (1972). *Posições*. Tradução de Maria M. C. C. Barahona. Lisboa: Plátano, 1975.

_____. *O monolinguismo do outro ou a prótese de origem*. Trad. de Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 1996.

_____. *Farmácia de Platão*. Trad. de Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 1991, 128p.

_____. *Le monolinguisme de l'autre*. Paris: Gallimard, 1996.

DIAS, Cristiane. Experimentando a diferença do digital. In: _____. *Da corpografia: ensaio sobre a língua/escrita na materialidade digital*. Santa Maria: UFSM, PPGL, 2008, 68 p.

DICIONÁRIO WEB. Disponível: <<http://www.dicionarioweb.com.br/servidor.html>>. Acesso em 06 de fev. de 2010.

DUCROT, Oswald. Linguagem, metalinguagem e performativos. In: _____. *O dizer e o dito*. Trad. de Eduardo Guimarães, Campinas: Pontes, 1987.

ECKERT-HOFF, Beatriz N. *Escritura de si e identidade: o sujeito professor em ação*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2008, 152 p.

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

FERREIRA, Aurélio. B de H. *Mini Aurélio: o minidicionário da Língua Portuguesa*. 4 ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIORIN, José L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Elementos de análise do discurso*. 13. ed. rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2005.

FLORES, Valdir do N.; SILVA, Silvana; LICHTENBERG, Sônia; WEIGERT, Thais. *Enunciação e gramática*. São Paulo: Contexto, 2008. Vol. 1.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979, 295 p.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramalhte. Petrópolis: Vozes [Trabalho original publicado em 1975], 1987.

_____. *História da sexualidade I: A Vontade de Saber*. 11. ed. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20. ed. São Paulo: Loyola, 1996, 79 p.

_____. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Trad. de Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [Trabalho original publicado em 1969], 2008.

_____. *Microfísica do poder*. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FONSECA, M. Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos*. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2006, 210 p.

GRIGOLETTO, Evandra. A autoria no hipertexto: uma questão de dispersão. *Revista Hipertextus*, Recife, v.2, 2009. Disponível em <www.hipertextus.net>. Acesso em 30 de set. de 2010, às 13h 44.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria J. R.F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999. p 67-77.

_____. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, Izabel. CORACINI, Maria José R. F.; GRIGOLETTO, Marisa (Org). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 15-44.

GUERRA, Vânia M. L. *Práticas discursivas: crenças, estratégias e estilos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 9-31.

_____. O legado de Michel Foucault: saber e verdade nas ciências humanas. In: NOLASCO, Edgar C.; GUERRA, Vânia M. L. (Orgs). *Discurso, alteridades e gêneros*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006. 287 p.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz T. (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____; SOVIK, Liv (Org). Estudos Culturais e seu legado teórico. In: _____. *A diáspora: Identidades e mediações culturais*. Trad. de Adelaine La Guardiã Resende [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 44-65.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz T. da Silva e Guaciara L. Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: DP & A, 2005.

JAMESON, Frederic. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. Trad. Maria Elisa Cevalco. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

KELLNER, Douglas. Cultura da mídia e triunfo do espetáculo. In: MORAES, Dênis (org.). *Sociedade midiaticizada*. Trad. de Carlos Frederico Moura da Silva, Maria Inês Coimbra Guedes, Lúcio Pimentel. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 119-148.

KLEIMAN, Angela B.; VIEIRA, Josenia A. O impacto identitário das novas tecnologias da informação e comunicação (Internet). In: MAGALHÃES, Izabel; CORACINI, Maria José R. F.; GRIGOLETTO, Marisa (org). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 119-132.

KOCH, Ingedore G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003, 107 p.

LEMOIS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LÉVY, Pierre. *Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1993.

_____. *O que é virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: 34, 1996, 160 p.

_____. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.

_____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

LIPOVETSKY, Gilles. Deve-se culpar a mídia? In: _____. *Metamorfoses da cultura liberal: ética, mídia e empresa*. Trad. de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 66-73.

MAGALHÃES, Izabel. Discurso, ética e identidade de gênero. In: MAGALHÃES, Izabel; CORACINI, Maria José R. F.; GRIGOLETTO, Marisa (org). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 71-96.

MARCUSCHI, Luís. A. Atividades de referenciação no processo de produção textual e o ensino de língua. In: SILVA, Denize E. G.; LARA, Gláucia. M.; MENEGAZZO, Maria A. (Orgs). *Estudos de Linguagem*. Campo Grande: Editora UFMS, 2003.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Dênis (org.). *Sociedade midiaticizada*. Trad. Carlos Frederico Moura da Silva, Maria Inês Coimbra Guedes, Lúcio Pimentel. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 51-77.

MARUCCI, Quelciane F. Prelúdios da era informatizada. A ficção científica no Ciberespaço: uma (ciber)literatura. In: _____. *Três e-books de ficção científica: uma análise comparatista*. Campo Grande: Editora UFMS, 2011. (Dissertação de Mestrado).

MATO GROSSO DO SUL. *Secretaria de Estado de Educação/MS*. Disponível: <<http://www.sed.ms.gov.br>> Acesso em: 26 de jun. de 2004.

MATO GROSSO DO SUL. *Secretaria de Estado de Educação/MS*. Curso Mídias na Educação. Módulo 08. Etapa 2. Flog e Vlog. Disponível: <http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo8/etapa2/agenda/agenda_flog2.html>. Acesso em: 05 abr. 2011.

MINIDICIONÁRIO da Língua Portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1997.

MUSSO, Pierre. Ciberespaço, figura reticular da utopia tecnológica. In: MORAES, Dênis (org.). *Sociedade midiaticizada*. Trad. Carlos Frederico Moura da Silva, Maria Inês Coimbra Guedes, Lúcio Pimentel. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 191-224.

NEVES, Maria H. Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. *Guia de usos do português: confrontando regras e usos*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

OLIVEIRA, Maria B. F. de. Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (re)visando teorias dialógicas. In: MAGALHÃES, Izabel; CORACINI, Maria José R.

F.; GRIGOLETTO, Marisa (Org). *Práticas identitárias: língua e discurso* São Carlos: Claraluz, 2006. p. 27-44.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso*. São Paulo: Pontes, 1987, 276 p.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. [et al.] *Memória Grega*. In: _____. *Papel da Memória*. Trad. e introdução de: José Horta Nunes. 2. ed, Campinas: Pontes, 2007a. p. 39-64.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed, Campinas: UNICAMP, 2007b, 184 p.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 8. ed, Campinas: Pontes, 2009, 100 p.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni P. Orlandi [et al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, [Trabalho original publicado em 1975], 1988.

_____. *Análise automática do discurso. (AAD-69)*. In: GADET, Francaise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. de Bethânia S. Mariani. Campinas: Editora UNICAMP, 1993. p. 39-60.

_____. ; FUCHS, Catherine. *A análise de discurso: três épocas (1983)*. In: GADET, Francaise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. De Bethânia S. Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 1997. p. 163-235.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*. NCB University Press, vol. 9, nº. 5, Outubro 2001. p. 01-06.

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

RIBEIRO, M. L. *História da educação brasileira*. São Paulo: Moraes, 1982.

SAVIANI, Demerval. *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.

SILVEIRA, Jorge F. de S. *Blog e Fotolog*. Disponível: <http://www.editoraferreira.com.br/publique/media/jorge_BLOG_FOTOLOG.pdf>. Acesso em: nov. de 2008.

SPIVAK, Gayatri. C. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. 133 p.

SOUZA, Deusa M. de. Autoria, autoridade no livro didático. In: CORACINI, Maria J. R. F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. p 27-63.

SOUZA, Jessé. A singularidade da “nova periferia”. In: _____. *A construção social da subcidadania*: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora UFMS; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003. p. 93-149.

STÜBE, Angela D. Imigração e identidade: incidências na formação de professores. In: CAVALLARI, Juliana S.; UYENO, Elzira Y. *Bilinguismos*: Subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 9. Campinas: Pontes, 2011. p. 33-53.

WORLD WID WEB. In: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. Disponível: <http://pt.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Web>. Acesso em: 19 de mai de 2011.

MEMORIAL DESCRITIVO

Escrever um memorial descritivo a ser apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Letras Nível Mestrado, para apreciação no Exame de Qualificação, é uma experiência nova e de responsabilidade singular para mim. Considero-o como uma confissão, visto na perspectiva foucaultiana, segundo a qual, na ilusão da completude, volto-me ao passado e trago à tona os momentos de experiências e de busca pelo novo.

Nasci em 1970, no município de Aparecida do Taboado, na zona rural, num formoso sítio de propriedade de meus avós materno. Aos dois anos de idade, meus pais, Manoel Vital da Silva e Gercina Maria da Silva, em busca de novas oportunidades e com o objetivo de oferecer melhores condições para nossa criação, incluindo o estudo, optaram por mudar e morar na cidade de Três Lagoas, pois, na zona rural, o estudo não seria possível. Desde então, meu pai iniciou-se na profissão de alfaiate, que teve que aprender com o irmão mais velho, Aparecido Vital da Silva, abrindo a alfaiataria que seria a segunda a existir no município de Três Lagoas, chamada Alfaiataria Tesoura Mágica. Minha mãe, como sempre, dava atenção aos filhos, acompanhando nos deveres da escola e ajudando meu pai, em casa, nos serviços de costura durante o período noturno. Tudo com muito carinho.

Com idade pré-escolar, seis anos, iniciei meu percurso como aluna. Fui uma estudante que procurava fazer o melhor nos estudos, especialmente para agradar e orgulhar meus pais, que, segundo a frase que trago na memória, haviam deixado a vida tranquila da zona rural no município de Aparecida do Taboado para vir à cidade de Três Lagoas dar educação escolar aos filhos. Nesse sentido, estudar, capacitar-se e ser uma pessoa que superasse os desafios foram sempre os estímulos que recebemos de nossos pais e que tentamos pôr em prática, mesmo quando as dificuldades cotidianas se fizessem presentes.

Dos quatro filhos, todos se dedicaram aos estudos e, como resultado, duas formaram-se professoras: eu e minha irmã Eunice Maria da Silva Camargo.

Com esse espírito de ser alguém e ter estudo, frequentei os bancos escolares das escolas públicas, com o compromisso de fazer tudo bem feito e não reprovar. Com a idade de quinze anos, trabalhava e estudava porque, tendo mais três irmãos, sentia a necessidade de ajudar meus pais. Desde então, nunca parei de trabalhar.

A opção pela docência foi consequência de não ter tido a autorização do meu pai para estudar fora e fazer a faculdade de Psicologia Educacional que almejava. Mesmo assim, fui aprendendo a gostar de ser professora e desenvolvendo dons para atuar. Esse novo mundo me encantava porque sempre tive facilidade para conviver com pessoas de diferentes personalidades.

Fiz o Curso Normal na Escola Estadual Dom Aquino Corrêa, em Três Lagoas, com a alegria de ter a minha irmã Eunice comigo, porque assim os estudos ganhavam outros sentidos e porque sabia que tinha alguém para compartilhar os momentos de dificuldades e de alegrias. E até hoje somos assim.

Quando foi para participar da seleção do vestibular, optei pela Licenciatura Plena em História, pois era um dos três cursos oferecidos no período noturno e, como trabalhava, não poderia optar por outro. Eu e a minha irmã Eunice fomos aprovadas para o mesmo curso. Lembro-me de que esse foi um dos momentos de alegria para meus pais.

Nesse sentido, a minha formação acadêmica começou em 1988, quando iniciei o curso de Graduação em *História*, Licenciatura Plena, realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Câmpus de Três Lagoas. O meu interesse pelos temas abordados nas diferentes disciplinas do curso levou-me a participar de vários debates e discussões acerca da educação. A graduação foi significativa na minha formação porque ofereceu subsídios para ampliação de conhecimentos no campo da educação e da pedagogia. Iniciei-a em março de 1988 e concluí em abril de 1992.

No mesmo ano, em 1992, casei-me e, após três meses, fui morar numa fazenda distante cinquenta e cinco quilômetros de Três Lagoas. Fui lecionar para alunos da zona rural na Escola Municipal de Primeiro Grau Olarias – próxima ao município de Brasilândia. Trabalhei com salas multisseriadas (atendia da primeira à quarta série). Foi um desafio e, ao mesmo tempo, permitiu muitas aprendizagens. Não tinha conforto na única peça em que morávamos: não tinha energia elétrica e nem água encanada, mas recebia carinho e atenção de todos os pais que moravam próximo à escola. Foi uma época da minha vida em que não tive tudo, e, ao mesmo tempo, ganhei tudo porque comecei a entender de aprendizagem dos alunos. Até hoje trago na memória e no coração cada um daqueles que foram meus alunos! Não esqueço!

Quando engravidei do meu primeiro filho, não tinha como continuar nessa escola porque, com um bebê, precisaria de mais conforto. Voltei para Três Lagoas trabalhando como coordenadora de História, Turismo e Geografia na Secretaria

Municipal de Educação (SEMEC). Nesse período, com as leituras que fiz e com as experiências, ao trabalhar na capacitação de professores da rede municipal, assimilei diferentes formas do fazer pedagógico.

Em 2000, fui efetivada por concurso público na rede estadual de ensino, na Disciplina História – ensino médio, com quarenta horas. A experiência com alunos do ensino médio possibilitou-me a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação em minhas aulas, estimuladas por projetos de aprendizagem. Desse momento em diante, em minhas aulas, sempre lecionava e planejava com o uso das tecnologias e desenvolvia atividades com os alunos no Núcleo de Tecnologia Educacional de Três Lagoas.

Ressalto que, depois da graduação em *História* e da experiência docente, fui aprofundando os estudos e buscando capacitações com interesses profissionais. Assim, em março de 2000, concluí o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em *História do Brasil*, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Câmpus de Três Lagoas. Em 2007, conclui o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em *Tecnologias em Educação*, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC), com a elaboração do trabalho intitulado *As TI's na prática pedagógica das escolas estaduais do município de Três Lagoas: ações e propostas*.

No mesmo ano de 2007, pelo fato de ter os requisitos: ser professora multiplicadora do NTE, ser efetiva na rede estadual, ter experiências com os recursos tecnológicos e já ter cursado a faculdade de especialização na área das tecnologias, fui convidada pela Secretária de Estado de Educação, Professora Maria Nilene Badeca, apoiada pela Diretora do Núcleo de Tecnologia Educacional, Marlucia Salim Pelisão, para assumir o cargo de Professora Orientadora dos Cursos Técnicos do Profuncinário e, assim, trabalhar com a coordenação do Curso e do grupo, composto por dez tutores que viriam, em abril do mesmo ano, atender cerca de trezentos alunos (servidores administrativos) no Programa implantado no município de Três Lagoas. Quando assumi essa função, não previa que essa experiência com esses profissionais da educação traria o *corpus* da minha dissertação de Mestrado.

Felizmente, foram quatro anos durante os quais aprendi muito, cresci profissionalmente e, acima de tudo, superei desafios e conheci pessoas, cada qual com suas qualidades e virtudes, que marcaram minha vida!

Hoje posso afirmar que fazer esta pesquisa sobre a construção identitária dos servidores administrativos completa minha participação dentro do Programa

Profuncionário porque me permite levar aos outros a voz desses sujeitos e almejar que, a partir deste trabalho, outras pesquisas aflorem porque os “administrativos” são importantes para a educação tanto quanto nós, professores e tutores.

Em 2009, concluí o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em *Mídias na Educação*, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Câmpus de Campo Grande, com o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *Breve estudo do papel da tutoria no Profuncionário: suas relações com as mídias digitais*.

Considero esses fatores de capacitação, somados ao apoio que sempre recebi da minha família, os estímulos que me guiaram para alcançar o mestrado.

O ingresso como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Letras, nível Mestrado, no segundo semestre de 2009, permitiu-me uma forma diferente de interpretar o sujeito e o discurso e “apaixonar-me” pela *Análise do Discurso* e assim, tornar-me desejante pela língua do outro. Remeto esse despertar e desejo aos docentes que estimularam debates e leituras com a rigidez necessária na academia: *Análise do Discurso: os Discursos da Informação*, ministrada pela Profª Drª Vânia Maria Lescano Guerra, em particular, na reflexão sobre a obra *A Celebração do outro na constituição da identidade do brasileiro*, da autora Maria José Rodrigues F. Coracini, bem como *Vigiar e Punir*, de Michael Foucault. Essas disciplinas contribuíram para o estudo, análise teórico-reflexiva sobre o discurso midiático e da informação em diferentes situações da comunicação e em variados domínios de práticas sociais, bem como para interpretarmos as relações que os sujeitos criam a partir da materialidade linguística.

Todas as leituras, fichamentos, resenhas e seminários realizados durante essa etapa como aluna especial contribuíram para formalizar e definir o que, posteriormente, seria o projeto inicial para seleção do mestrado, intitulado *Análise do Discurso X escrita virtual em Fotolog: Profuncionário em questão* – e inspirado na experiência recebida enquanto professora coordenadora dos Cursos Técnicos em Três Lagoas, no trabalho técnico-pedagógico de tutoria *online* pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS).

Participar do processo de seleção não foi nada fácil, uma vez que fiquei um bom tempo fora da Universidade, mas sempre com o interesse de continuar os estudos.

Em decorrência dos cuidados aos filhos menores: Ester e Joaquim Manoel, prorroguei em alguns anos a tentativa da seleção do mestrado. Lia, estudava continuamente, mas não com o propósito acadêmico e sim dentro das perspectivas necessárias ao meu desempenho profissional enquanto professora multiplicadora - há

oito anos - no Núcleo de Tecnologia Educacional de Três Lagoas (NTE), trabalhando com capacitações para professores em Informática Educativa e Elaboração de Projetos.

Sou apaixonada pelas Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), o que me motiva a atuar como professora multiplicadora no NTE e também ser Tutora da Escola de Administração Fazendária de Brasília – ESAF. Esses são trabalhos que amo e de que preciso; em ambas as atuações, tenho aprendido com os cursistas e professores e refletido sobre o ato de educar.

Assim, ao tentar ser aprovada na seleção do Mestrado, iniciei uma corrida para ganhar e superar o tempo perdido. Sabia que a seleção era concorrida e que ainda não tinha realizado as leituras necessárias. Também precisava conhecer mais a língua inglesa. Então, estudei, fiz aulas particulares de inglês instrumental, com a Prof^a Neli Maria da Silva, além de adquirir livros e ler diversos autores que constavam na relação bibliográfica para seleção do mestrado, como Pêcheux, Charaudeau, Bauman, Authier-Revuz, Orlandi, Fiorin, Lipovetsky, Neves, Koch, Durigan entre outros, sempre preocupada em assimilar o máximo possível de informações da nova área – Estudos Linguísticos.

A aprovação em segundo lugar, no ano de 2009, para participar como aluna regular no Curso do Programa de Pós-Graduação em Letras Nível Mestrado, na Área de concentração em Estudos Linguísticos, com nota oito e meio, fez que minha dedicação aumentasse a fim de concluir todas as outras etapas, valorizando a oportunidade oferecida, tentando superar minhas dificuldades.

Afirmo que conhecer a metodologia e a firmeza com que os professores encaminhavam as aulas e os trabalhos fizeram aumentar minha decisão de concluir o mestrado e vencer todas as etapas.

Para facilitar as horas de leituras e escrita, tentei conseguir oito horas de cedência para estudos, dando entrada ao processo jurídico amparado pela Lei nº 1102 de 10 de outubro de 1990, artigos 162 a 169, junto a Secretaria de Estado de Educação, mas foi indeferido, o que motivou ainda mais o desejo de concluir o mestrado.

No primeiro semestre de 2010, a disciplina *Seminários de Dissertação*, ministrada pelos Professores Doutores Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, Claudete Cameschi Souza, Marlon Leal Rodrigues, Silvane Aparecida Freitas e Vânia Maria Lescano Guerra, promoveu (respectivamente) orientações quanto ao planejamento, à organização e à elaboração de uma proposta de dissertação que fosse, a um só tempo, analítica e crítica, levando-nos a uma concepção coerente da escrita

acadêmica e, acima de tudo, estimulando a olhar o *corpus* de forma diferente. Nesse período, após a realização de trabalhos com leituras, conversas e revisões que recebi dos professores e, em especial, do professor Marlon Leal Rodrigues, foi possível a publicação, na revista online *Web revista Página de debates: questões de linguística e de linguagem – CEPAD*, do meu segundo artigo, intitulado *A Escrita Virtual e as relações de poder: fotolog*.

A Disciplina *Teorias da Enunciação*, ministrada pela Prof^a Dr^a Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, no primeiro semestre de 2010, contribuiu para as relações entre a linguística da enunciação e outras áreas, bem como para preparar-nos quanto à perspectiva enunciativa da linguagem. Relevantes autores como Flores, Cervoni, Fiorin e Benveniste foram trabalhados. As leituras, sintetizadas em fichamentos, seminários, enriqueciam nosso arcabouço teórico.

Posso afirmar que a Disciplina *Introdução à Semântica*, ministrada no segundo semestre de 2010 pela Prof^a Dr^a Taisa Peres de Oliveira, propondo discutir o objeto de estudo da semântica enquanto nível de análise linguística, bem como discutir a noção de significado e sentido, levou-nos a proceder à análise semântica do léxico e de estruturas gramaticais, pois chamavam-nos a atenção as relações significativas das palavras. Nesse sentido, elaborei o artigo final de conclusão da disciplina intitulado *Servidores: uma da(s) possibilidade(s) de seu(s) teore(s) semântico(s)*.

Sempre que possível, participei de eventos buscando maiores conhecimentos para aumentar as possibilidades de análise e apreender conceitos com autores renomados da *Análise de Discurso*:

a) de 8 a 12 de junho de 2010, participei do *VII Seminário em Educação e III Colóquio de Pesquisa*, promovido pela UEMS, Câmpus de Paranaíba (MS), denominado *Escola e Família: implicações sociais*, apresentando a primeira comunicação, intitulada *As relações de poder na escrita virtual*. Essa experiência contribuiu com a reflexão sobre a temática da Escola e Família, ao mesmo tempo em que foi possível relacioná-la com o contexto sociopolítico-cultural, com as subjetividades regionais e as relações de poder que envolvem o processo de ensino/aprendizagem.

b) de 22 a 24 de setembro de 2010, participei do *V Seminário de Pesquisa* promovido pela UFMS, Câmpus de Três Lagoas (MS); apresentei o trabalho de conclusão da disciplina *Análise do Discurso*, intitulado *Um estudo da escrita virtual em fotolog: representação, discurso e memória*, cujo teor foi devidamente analisado e

sabatinado pela consultora, Profª Drª Maralice de Souza Neves (UFMG). Fiz questão de refletir sobre a seguinte frase citada por ela: *Nesse processo identitário existe uma oscilação entre o novo e o velho e que os sujeitos demoram obter a referência do que é “novo”.* Há um tempo para que isso se encaixe no foco identitário do sujeito. Assim há a coexistência de ambos. Tais palavras permitiram novas perspectivas de análise do corpus. Nesse mesmo evento, buscando as diferentes formas de analisar o discurso, participei também do minicurso do Prof. Dr. Marcos Aurélio Barbai (LABEUB/UNICAMP), intitulado *Discurso e imagem: um workshop de análise*, que me permitiu formas criativas de interpretação do discurso a partir das leituras de imagens.

c) em 26 de outubro de 2010, participei do *I Colóquio do Núcleo de Estudos Culturais Comparados (NECC)*, promovido pela UFMS, Câmpus de Campo Grande (MS), sob a temática *Projetos Críticos na Pós-Graduação*, integrando a sessão coordenada *A constituição do sujeito contemporâneo: mídia, linguagem e cultura*, com a comunicação intitulada *Um estudo da escrita virtual em fotolog: representação, discurso e memória*, que, com a participação e orientação da Profª Drª Vânia Maria Lescano Guerra, gerou o meu primeiro artigo publicado em Anais do NECC, a partir de um CD ROM.

d) de 6 a 07 de dezembro de 2010, participei do *II Seminário de Pesquisas sobre a Identidade e Discurso*, promovido pelo Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP, em Campinas (SP), apresentando a sessão coordenada: *As subjetividades da/na virtualidade*. As contribuições foram relevantes para interpretarmos os dizeres que apontam para sentidos outros, no tocante às subjetividades nas novas tecnologias.

e) de 6 a 8 de julho 2011, participei do *59º Seminário do GEL*, promovido pela USC, Câmpus da Universidade Sagrado Coração/USC, Bauru (SP), apresentando a comunicação *A escrita virtual em fotolog: corpografia, sujeito e memória*. Nesse evento, cito a contribuição dos simpósios e mesas-redondas em que foram trabalhadas questões sobre a leitura e textos eletrônicos.

f) em 26 de agosto de 2011, participei do *II Encontro Regional do Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste (GELCO)*, promovido pela UFMS, Câmpus de Três Lagoas, intitulado *As pesquisas em Letras: Diversidade e Ensino*, apresentando a comunicação *A escrita virtual: fotolog construindo identidades(s)*. Nesse mesmo evento, fui convidada, pela Profª Drª Vânia Maria Lescano Guerra, a coordenar a sessão

intitulada *Questões indígenas e educacionais e os processos identitários* –, que contribuiu para a problematização dos aspectos identitários instaurados nos discursos sobre o(a) indígena e servidores da educação, partindo da perspectiva discursiva e culturalista e sob uma visão transdisciplinar. Tais identidades apontam que esse(s) discurso(s) sobre si traz(em) questionamentos que mostram os equívocos, contradições nas vozes dos sujeitos da enunciação, ao falarem sobre as suas representações, experiências e dificuldades. O processo de subjetivização desses discursos traz à baila as relações de poder e a ilusão de que são sujeitos unos e com identidade fixa.

g) de 1º a 4 de novembro de 2011, participei do *IX Congresso Latino-Americano de Estudos do Discurso (ALED)*, promovido pela UFMG, Câmpus de Belo Horizonte (MG), intitulado *Discursos da América Latina: vozes, sentidos e identidades*, apresentando a comunicação *A escrita virtual em fotolog: construto identitário*, que gerou o meu terceiro artigo, publicado nos *Anais do ALED*, em CD ROM. Participar desse Congresso foi importante para mim por reunir pesquisadores de toda a América Latina em torno da problemática do discurso e de suas diferentes abordagens, promovendo crescimento acadêmico e científico. Pude refletir sobre o quanto de riqueza temos nesse vasto território marcado pela heterogeneidade e valorizar cada segundo do discurso e da presença do “outro” para novas “reflexões e produções acadêmicas”.

h) de 12 e 13 de dezembro de 2011, participei do *III Seminário de Pesquisas sobre Identidade e Discurso*, promovido pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP, apresentando a comunicação *A representação da escrita virtual em Fotolog: discurso e memória* na sessão coordenada *Escrita, virtualidade e ambiente escolar*, que contribuiu para a problematização dos aspectos identitários instaurados nos discursos sobre a(s) tecnologias (de si) e suas tramas do/no virtual.

Todas essas experiências concorreram para que o trabalho de pesquisa que desenvolvemos pudesse ter o resultado que hoje alcançamos.

Posso afirmar que a caminhada acadêmica que estou fazendo no Mestrado é importante para meu crescimento intelectual, pois colocou-me diante de autores, obras e discussões da Análise de Discurso de linha francesa que mostraram que o nosso objetivo de interpretar a construção identitária dos servidores não docentes é um avanço quando priorizamos o estudo e valorizamos as contribuições que recebemos. Nesse sentido, serei grata e não me esquecerei das contribuições da Profª Drª Vânia Maria

Lescano Guerra por ter guiado meus passos no caminho da AD e por ter inspirado “novos olhares” na e pela língua.

Fico feliz ao saber da importância de promover a interpretação dos discursos dos servidores administrativos e valorizar a presença dessa categoria na construção histórica do servidor brasileiro.

É por isso que considero que todos os esforços são válidos para vencermos os desafios por que optamos. Que venham novos desafios.

Profuncionário realidade em Três Lagoas

Mais recentes



23/12/2010



23/12/2010



23/12/2010



23/12/2010



23/12/2010

[mais](#)

Categoria: Profissões

[Santandel](#) | [Adicionar a favoritos](#) | [rss](#) | [Enviar este post](#) | [Denunciar](#)

Favoritos:

**Jorge -
Tramandai**
26/04/2012
Tramandai ,
RS ,Brasil**L.Bassetti**
25/04/2012
Curitiba ,
PR ,Brasil**Luciane
Mendes**
25/04/2012
Osório ,
RS ,Brasil**Trens & Cia**
26/04/2012
Fotografias
ferroviárias**Bete
Numakura**
25/04/2012
São Paulo ,
SP ,Brasil[mais](#)

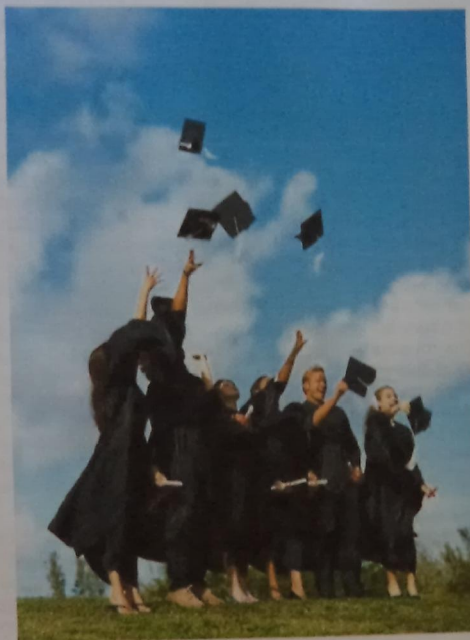
Links:

[Blog do
Profuncionário de
Campo Grande -
MS](#)
[Tutoria X
Profuncionário de](#)

ANTERIOR

PRÓXIMO

Três Lagoas - MS
·NTE - Núcleo de
Tecnologia
Eduacional -
Corumbá - MS
·NTE - Núcleo de
Tecnologia
Eduacional - Nova
Andradina - MS
·Blog do
Profucionário de
Nova Andradina -
MS
mais



Postado por Santandel em 10/05/2010 19:54

"O significado de ser Técnico(a) capacitado(a) pelo Profucionário"

Considerando as turmas que já se formaram em dezembro de 2008 e as que formarão em dezembro de 2010, convidamos você, cursista ou Técnico(a) do Profucionário de Três Lagoas a registrar sua opinião fazendo comentários que contemplem as seguintes reflexões:

Comente a ação que os governos federal, estadual e municipal proporcionaram oferecendo a capacitação aos servidores não docentes da educação básica trazendo os Cursos Técnicos do Profucionário.

Cite motivos que justificam sua participação da capacitação no Curso Técnico oferecido pelo Profucionário.

Como era a atuação dos servidores não docentes antes da capacitação com o Profucionário?

Comente sobre sua trajetória, como aluno(a) do Curso Técnico oferecido pelo Profuncionário.

Houveram mudanças em sua atuação na escola? Quais foram?

Comente quem é você, como você se identifica enquanto técnico(a) ou futuro(a) técnico(a) do Profuncionário em sua escola.

Observação:

É essencial que os participantes comentaristas identifiquem o Curso Técnico que cursou ou que está cursando! Não há necessidade de colocar os nomes.

A Equipe do Profuncionário de Três Lagoas agradece sua participação e contribuição!

Comentários (33):

Em 14/01/1974, às 16:24:46, Cirley Suares de Freitas - E. E. Afonso Pena disse:

É com muito gosto que volto a escrever para o representante desse curso em nossa cidade, pois já estava com saudade do tempo em que fazia o curso. Quanto a vinda do curso foi decisivo em minha vida e acredito que de outras pessoas também, há tempos buscamos a nossa valorização pessoal e profissional. Os motivos para ingressar no curso foram vários, mas um deles foi a qualificação, tínhamos o trabalho e não éramos capacitados em nossa área, outro é o reconhecimento, pois aprender nunca é demais. Antes do curso o que faltava era motivação para o trabalho. Acredito que como eu, muita gente hoje pensa diferente, não tive dificuldade, pois me dediquei inteiramente e contei com total apoio da minha tutora, Glória, pela qual fui muito bem orientada, dentro e fora da sala de aula. Isso foi muito importante para o sucesso do curso. As mudanças no trabalho são diárias porque todos os dias você vive uma situação diferente, mas sinto preparada para lidar com cada uma delas, por isso, espero que os cursos não param nesses, que venham mais, como disse antes aprender nunca é demais. Atualmente, como Técnica de Infraestrutura Material e Ambiental atuante em minha escola considero ser perseverante, otimista e feliz.

Em 14/01/1974, às 16:30:30, MARIA ALZENIR DA SILVA - Escola Estadual Bom Jesus disse:

Foi uma oportunidade maravilhosa, depois de tantos anos sem estudar poder fazer esse curso dentro da minha área profissional escolar. Pois, trouxe uma melhor remuneração, ter melhores conhecimentos; não sabíamos tantas coisas do contexto escolar, agora temos maiores informações.

Tive algumas dificuldades em ler, escrever e interpretar os módulos. No entanto, em minha atuação na escola não mudou muito, mas no meu "Eu" sim. Infelizmente a escola não nos dá espaço para executar o que aprendemos.

E, como técnico na escola me tornei mais solidária, parceira e honesta.

Em 14/01/1974, às 20:38:02, Eduardo Ferreira da Silva - E. E. Afonso Pena disse:

Muito bom, parece que o governo está se preocupando com a classe social.

São poucas as oportunidades que temos, então, quando vi esta não marquei toca não. Um curso de capacitação de graça e ainda com promessas de aumentar salário.

Bom, aí depende de cada um saber explorar o seu diploma. Eu como técnico que sou agora, vou fazer valer o meu curso, que aliás já está valendo e muito.

Assim a minha maior dificuldade, quando entrei em sala de aula no primeiro dia eu pensei: Meu Deus! o que estou fazendo aqui? Não

gostava muito de estudar e a duração do curso de um ano e meio - falei nossa! Mas, sempre gostei de fazer novas amizades e conversar muito. Sempre fui assim. Ah, o tutor que foi o meu professor Davis, não sei se ele percebeu ou se foi coincidência, já me pedir que me apresentasse para a sala, aí minha amiga foi só alegria. Meu nome é Eduardo Ferreira Patati, Patata e nem vi o curso passar. Hoje tenho o curso Técnico em Infraestrutura Material e Ambiental, acrescentei mais esse diploma na minha ficha funcional que só veio a somar na minha vida. Para o Brasil e o mundo o que manda não é só a prática eles querem muito mais a teoria que se torna o canudo a prática vem depois. E pelo jeito não vai mudar então, temos que estudar e ter formações suficiente para fazermos cursos. Eu comecei com o Profuncionário.

Um abraço à todos e boa sorte também!
Três Lagoas - MS - turma 05

Em 14/01/1974, às 21:25:09, MARIA ALZENIR DA SILVA - Escola Estadual Bom Jesus disse:

Gostaria de complementar em meu comentario que o curso que realizei no Profuncionario foi o Tecnico em Infra-Estrutura.

Em 14/01/1974, às 21:26:08, Escola Estadual Bom Jesus- Curso Tecnico em Alimentação Esco disse:

A oportunidade oferecida foi uma grande conquista, embora ainda a concretização de tecnico esteja apenas no certificado.No entanto,ser melhor remunerado e ter o respeito como tecnico estimula a participar do curso oferecido.

A atuação dos servidores não docentes trouxe informações e esclarecimentos entre os funcionarios administrativos, mas ainda a classe de professores continua "enxergando" os administrativos como seus "empregados" e não funcionarios como todos.

E, a dificuldade encontrada foi apenas no horario do curso, muito cansativo.

Na escola as mudanças na atuação foram as informações e conhecimentos que adquire no curso e, que infelizmente não são respeitadas na escola.Mas como tecnico sou educador,prospero e companheira.

Em 15/01/1974, às 09:15:17, Maria Aparecida Rocha - E. E. Afonso Pena disse:

Achei muito bom e proveitoso.

A princípio pensei que fosse algo obrigatório, mas depois vi que era muito importante para mim.

A atuação antes do curso é que eu me sentia que meu dever era somente cuidar dos meus serviços gerais, me via menos importante do que os demais funcionários da escola. Após o curso, entendi que assim como os outros funcionários, eu também sou importante e colaboro com o bom funcionamento da escola.

Não senti nenhuma dificuldade em minha trajetória, como aluna, pois sempre fui muito dedicada.

Hoje me sinto com o perfil de educadora, útil e essencial com os alunos e demais profissionais da educação.

As tutoras Dóris e Maria Ligia foram pessoas muito importante na minha jornada de Profuncionário!

Beijos a todos os colegas cursistas e tutores!

Amo o Profuncionário!

Técnica em Infraestrutura Material e Ambiental.

Afonso Pena disse:

A oportunidade que os governos proporcionaram para nós servidores é de grande valia, pois nos trouxe oportunidade para melhorar e aprender, fiz várias amizades e conquistei muitas experiências para ajudar outros colegas que estão realizando o curso.

Um dos motivos que me interessei em fazer o curso foi em primeiro lugar o aumento na folha de pagamento e segundo, em ter mais capacidade na minha área de serviço.

Os servidores antes do curso tinham algumas dificuldades principalmente na socialização entre grupos.

A maior dificuldade que encontrei no curso foi as aulas de informática porque não tenho uma boa coordenação motora, mas com a ajuda da paciente professora, pude superar essa dificuldade e agora já tenho a minha conquista no mundo virtual.

Houve mudanças em minha atuação na escola, pois antes do curso os nossos diretores nos viam apenas como "servidores" hoje é diferente, a nossa conquista agora é reconhecida como Educadores.

Atualmente como Técnica em Alimentação Escolar me considero uma Educadora com compromisso.

Em 15/01/1974, às 13:06:58, Técnica em Alimentação Escolar - E. E. Fernando Corrêa disse:

Achei que foi uma boa oportunidade de melhorar em meu ambiente de serviço.

Uma melhoria tanto financeira quanto no ambiente de trabalho.

Antes não tinha um aprendizado e qualificação definir quem é quem e o que faz.

Tive algumas dificuldades durante o curso em alguns resumos e redação.

Com o curso, tive a classificação e cada cada um atua, em seu cargo.

Hoje me considero estrovertida, companheira e dedicada.

Em 15/01/1974, às 14:33:02, Maria do Carmo Silva Santos - E. E. Afonso Pena disse:

Eu gostei de ter participado, aprendi coisas novas.

O que me estimulou a participar, foi pelo conhecimento a mais que adquiri no curso e aproveitar a oportunidade que foi dada.

Eu achava que nós éramos somente servidores que estávamos ali somente para trabalhar, mais depois da capacitação, nos sentimos educadores.

No começo senti dificuldade para fazer os memoriais, mas no final deu tudo certo.

Houveram mudanças na escola, mais ou menos, porque nem todos se conscientizaram em pôr em prática o que aprenderam no curso.

Hoje, como Técnica em Alimentação Escolar, me sinto capacitada, solidária e vencedora.

Em 15/01/1974, às 14:34:12, Técnica em Infraestrutura - E. E. Fernando Corrêa disse:

O curso do Profucionário foi uma boa oportunidade de conhecimento e melhorou o meio de trabalho. Uma forma de melhorar um pouco o salário e ser mais reconhecido no meu setor. Qualificação em aprendizado e definição no trabalho.

Hoje considero ter auto-estima, qualificação e conhecimentos.

Em 15/01/1974, às 15:33:44, Laudelina Elias Ferreira - E. E. Fernando Corrêa disse:

O curso profucionário em minha vida representou uma grande oportunidade oferecida por nossos governantes, para adquirir novos conhecimentos e aprendizagens, sendo que o mesmo veio nos proporcionar um desafio e ao mesmo tempo a motivação em busca de melhoria no desempenho profissional.

Um dos motivos que me levou a participar do curso foi a chance de adquirir experiências para realizar melhor minhas funções.

Com a realização do curso aprendemos que não somos apenas um simples funcionário, mas que temos que ter projetos educativos para orientar e participar da educação de nossos alunos, pois mesmo não sendo docentes, somos também educadores.
Para finalizar não poderia deixar de falar sobre o tutor de minha turma que foi o Davis David, o mesmo tratou todos os cursistas com a mesma atenção, dedicação e paciência, sempre com inteligência para nos motivar a melhorar sempre, e assim sermos vencedores com grandes conquistas e vitórias.

Técnica em Infraestrutura Material e Ambiental - Turma 2007 -2008.

Em 15/01/1974, às 16:23:21, E.E. BOM JESUS disse:
MUITOOOOOOOOO BOMMMMMMMM

Em 15/01/1974, às 16:23:26, E.E. DOM AQUINO disse:
FOI MUITO BOM DEVERIA TER MAIS

Em 15/01/1974, às 21:43:23, E.E. FERNANDO CORRÊA disse:
O pro-funcionário, foi muito bom, pois nele; Adquirimos experiência incentivou-nos a sermos mais comunicativos com os alunos, melhorou nosso currículo, e além do mais aumentou um "pouquinho" o salário espera que nossos governantes invistam mais em curso na área da educação; No início do curso achei que para a minha pessoa era impossível, porque eu trabalho 15 horas por dia, e no começo do curso quebrei o meu braço, faltei uma vez no o curso por esse motivo, mas mesmo assim fui até o final, tudo isso consegui graças a tutora DORIS que sempre me incentivou a terminar o curso.

Em 17/01/1974, às 06:14:36, Fabiana Alves, Multimeios Didáticos!! disse:
Gostei da iniciativa de proporcionar um curso para os profissionais da educação, sem excluir os servidores que são auxiliares, pois esses cursos eram oferecidos apenas para professores, coordenadores... Apesar de não ter sido possível participar de todos os encontros, estou gostando do curso e espero que ele corresponda as nossas expectativas! Mas penso que o "aumento" salarial deveria ser independente do curso, ou que outros diplomas deveriam ser considerados também!! É isso!! Boa continuidade de curso a todos!!!

Em 17/01/1974, às 06:14:59, Marta de Carvalho Lino disse:
"Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda" (Paulo Freire)
"Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais".
(Paulo Freire)

Em 17/01/1974, às 06:15:07, MARIA IVANI DAMACENA / MARIATEREZINHA ANDRADE JUZENAS disse:
O FROFUNCIONÁRIO TEM NOS ENRIQUECIDO OS NOSSOS CONHECIMENTOS,DESDE O INICIO DO CURSO TEMOS O OBJETIVO DE CHEGARMOS A CONCLUSÃO DO MESMO, RECEBEMOS MUITOS INCENTIVOS DA COORDENAÇÃO E TUTORES, AGRADECEMOS POR ESTA OPORTUNIDADE QUE RECEBEMOS.

Em 17/01/1974, às 06:15:11, Vânia e Marcilene disse:
O curso está proporcionando novos conhecimentos e criando a oportunidade de crescer no nosso ambiente profissional. Além disso é possível pensar a nossa prática profissional em paralelo com o que desejamos para o futuro do nosso país. Pois se desejamos mudanças e

melhorias precisamos mudar nossas ações e concepções a partir de agora.
O Pró-Funcionário, nos ofereceu uma oportunidade de unir nossos desejos profissionais com aquilo que desejamos para a sociedade. Para mudar o mundo é preciso mudar as pessoas.

Em 17/01/1974, às 06:15:30, NIVEA disse:
O PROFUNCIARIO VEIO PARA QUALIFICAR O PROFICIONAL DA EDUCAÇÃO DAR VALOR A SEU QUE BOM QUE FOMOS LEMBRADOS.

Em 17/01/1974, às 06:15:38, multimeios disse:
Está sendo uma oportunidade única de aprendizado. Com essa capacitação muita coisa de mudou em nossa escola. para melhor é claro!!

Em 17/01/1974, às 06:15:40, mariadorosario | e-mail disse:
bom me parece otimo por se de multimidias pois ajuda me na era da informatica,

Em 17/01/1974, às 06:15:53, Cursistas Wendel e Francielle disse:
É muito gratificante ter a oportunidade de fazer este curso técnico de multimeios.
O curso está nos capacitando para termos um bom rendimento na área da educação.

Em 17/01/1974, às 06:15:56, emilia maria disse:
O curso Profuncionario tem sido muito importante pra mim e acredito que para meus colegas tambem, pois nos da a oportunidade de aprender ou relembrar assuntos que ja tinhamos esquecido. Espero que os governantes mantenham esse curso pois ele é muito proveitoso. um grande abraço a todos principalmente no meu tutor Sergio.

Em 17/01/1974, às 06:16:08, ana laura disse:
faço multimeios didáticos e acho de extrema importancia esse curso para todos educadores da rede, sendo que ele nos ajuda a nos profissionalizarmos e a melhorar a nossa atuação dentro do ambiente de trabalho. é uma oportunidade única e que com certeza levarei para sempre em minha vida.

Em 29/01/1974, às 23:24:01, Fernanda Rosendo de Jesus disse:
Olá. Quero dizer para as pessoas que estão pensando em fazer o Profuncionário que faça, pois o curso é maravilhoso por proporcionar vários conhecimento, e além de tudo nos prepara dentro da nossa área de trabalho, resumindo o Profuncionário é tudo de bom. Seja esperto e não deixe de aproveitar esta oportunidade. Os encontros são maravilhosos (é claro, quando você lê o módulo)

Em 30/01/1974, às 13:58:43, Angela - Curso Técnico em Infraestrutura disse:
Eu me vejo uma pessoa que aprendi a conviver com as outras do jeito que são posso não ser ainda técnica mais chegarei lá a minha trajetória no curso esta muito bem graças a Deus. As mudanças que ocorreram na vida foi tudo de bom. Aprendi a ter mais paciência com o convívio do meu trabalho na função da minha escola tudo tem qui ser praticamente melhorado. Os momentos dos meus colegas comigo foi muito prazeroso aprendi que na vida nós passamos por dificuldades eu me sinto uma educadora porque? Aprendi que agente tem tudo pra ser uma pessoa melhor, eu aprendi isso com minha tutora ela me ensinou muito nesses oito meses de cursos, aprendi que o esforço que a minha querida tutora eu acho que agente podemos chamarmos assim porque ela foi uma ótima tutora. Espero que eu continuo sempre sendo amiga dela. Falar da Santandel é difícil não tenho palavras pra falar dela: uma pessoa

humilde, tem seus valores, sua dignidade e seu respeito.

Em 30/01/1974, às 13:59:14, Lidianny - Curso Técnico em Infraestrutura disse:

Eu me vejo a partir do momento em que eu posso e faço tudo o que aprendi nesses meses e posso estar colocando em pratica e fazendo o melhor.

A minha trajetória foi um pouco difícil pois em alguns momentos achei que não conseguiria chegar ao fim mas graças a Deus estamos aí vencendo mais uma etapa . Para mim as mudanças ocorridas a principio é que consegui com este curso além de sair uma técnica em meio ambiente é que adquiri varias informações importantes e com isto possa cada vez mais crescer e poder ajudar e conscientizar as pessoas para que não faça coisa para prejudicar o nosso meio ambiente. Espero que possa melhorar ainda mais as minhas tarefas no meu serviço pois já que estamos concluindo um curso de tamanha importância temos que colocar em prática tudo o que foi nos ensinado e mostrar o melhor de nós . Ao decorrer deste tempo todo foi muito bom pois a nossa tutora é uma pessoa maravilhosa e que nos ensinou muito pois ela deu o melhor que podia não poderia ter sido melhor ela só nos incentiva a crescer na vida sou agradecida a Deus por ter nos abençoado colocando ela como nossa tutora não poderia ser melhor, e em relação a nossa turma também foi uma turma abençoada . Eu me sinto como uma educadora pois a partir do momento em que eu estou colaborando para com a educação dessas crianças estou ajudando para o futuro delas então eu sou uma educadora.

Em 1/02/1974, às 03:30:33, Eurides Garcia de Lucena - Curso Técnico em Infraestrutura disse:

O curso do Profucionário nos abriu novos horizonte,é muito importante pois enriquece nosso conhecimento e nos socializamos com o meio que estamos inseridos,a nossa tutora é maravilhosa, está sempre pronta a nos ajudar, é muito humana e dedicada.

Em 1/02/1974, às 03:30:39, Aparecida Batista Junqueira- Curso Técnico em Infraestrutura disse:

Quero agradecer a todos que empenharam em proporcionar este curso para nós valorizando o nosso papel dentro das escolas, não só como simples funcionários mas como verdadeiros profissionais.

Em 1/02/1974, às 03:30:46, Audenice Machado disse:

Demonstrar a importância que cada servidor possui frente à educação, acredito que seja, principalmente a elevação da sua auto-estima, fazendo com que sinta o valor da função que desempenha dentro das Unidades Escolares. Parabéns a toda equipe Profucionário.

Em 1/02/1974, às 03:31:02, Juci Soley disse:

olá turma do Prófuncionario...

que legal a tecnologia nos tornando ainda mais importantes através destas imagens e comentarios ótimos...

creio q este é só o começo...

valeu TRÊS LAGOAS...

Em 16/02/1974, às 07:11:14, Andreia Viana disse:

Em primeiro lugar agradeço a Deus por esta oportunidade de estar neste curso do profucionario eu me sinto tecnica por cada aula que aprendi por cada descoberta a minha trajetoria no curso foi maravilhoso conheci varias pessoas fizemos grande passeios conhecemos a Usina Hidreletrica a antiga fabrica de cimento e muitos outros grandes passeios mais o passeio emocionante foi na Fibria que sonho de fabrica foi inesquecivel foi um momento em minha vida já mais esquecido as mudanças em minha vida foram muitas e ate hoje estão sendo pois a cada aula é uma nova descoberta em miinha vida aprendi a trabalhar

mais com amor no que eu faço a minha função no local onde trabalho eu vejo que pode ser mudado eu mesma só depende de mim mesmo do meus esforços da minha capacidade de querer algo mais crescer ver que a vida não é só aquilo ali sempre tem algo mais em nossas Vidas basta querer e acreditar essa é a parte enesqueci no curso com tutores colegas tive momentos difíceis mas graças a DEUS e com a ajuda dos meus colegas de sala do curso e principalmente você professora me dando o maior apoio estou conseguindo a cada aula era sempre uma nova descoberta em conhecimentos EU me considero um EDUCADOR pois aprendi muito com o curso e o verdadeiro educador esta dentro de cada um de nos a educação e para todos e é gratuito é só você querer eu sou um educador

Em 16/02/1974, às 07:11:51, Edino Aparecido Borges disse:
Vivências do Pró-Funcionário

Hoje me vejo como um técnico que pode auxiliar melhor em meu trabalho, pois através do pró-funcionário adquiri alguns conhecimentos que me ajudam a realizar algumas tarefas no meu ambiente de trabalho, minha trajetória não foi muito estável, pois no decorrer do curso tive alguns problemas para a realização de algumas aulas, mas nada que veio a atrapalhar no meu desempenho geral. Algumas mudanças ocorreram em minha vida particular, adquiri conhecimentos que posso levar para meu cotidiano como: os conhecimentos sobre psicologia, sociologia e a parte técnica do curso em relação ao meio ambiente e a parte estrutural de uma escola.

A minha função pode ser melhorada, pois agora posso realizar algumas tarefas que antes não pensava em realizar, como a troca de uma tornera ou uma lâmpada, além de uma maior participação na educação dos alunos.

Os momentos em relação ao colegas foram os melhores possíveis, no decorrer do curso foi adquirido algumas amizades que puderam ser levadas para toda a vida, afinal se nos encontrarmos em algum local reconheceremos como um colega do pró-funcionário.

Hoje me considero como um educador em minha escola, pois tenho a oportunidade de conviver com alguns alunos, assim posso transmitir minhas experiências com eles, e também ajudá-los no que for necessário.

Edino Aparecido Borges

Comentar | [Login:](#)

Nome:

Mensagem:

2000 caracteres disponíveis

E-mail (opcional):

URL (opcional):

Enviar comentário

ANTERIOR

PRÓXIMO

[\[vc repórter\]](#)
Mande fotos e notícias



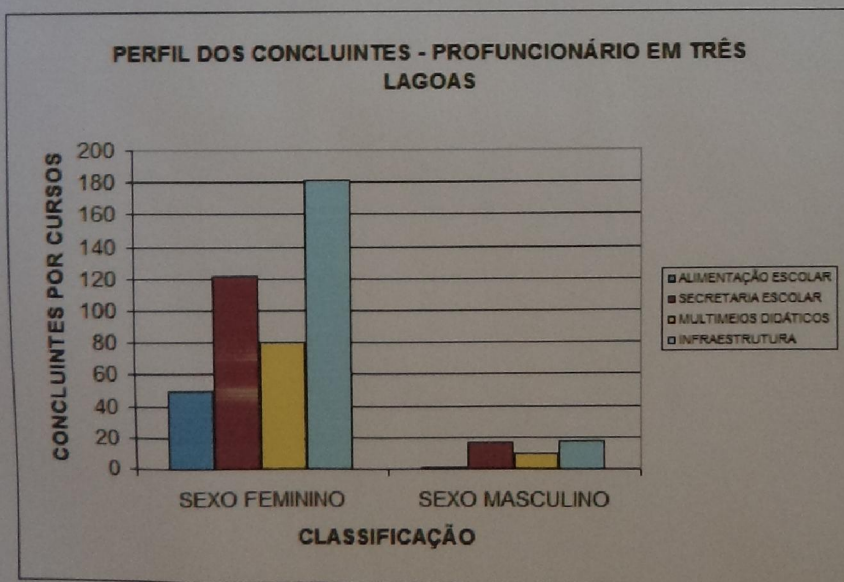
GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE PLANEJAMENTO E APOIO A EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DE TRÊS LAGOAS



**PERFIL GERAL - CONCLUINTES - PROFUNCIONÁRIO - 2007
a 2010**

**PERFIL GERAL DOS CONCLUINTES - PROFUNCIONÁRIO EM TRÊS
LAGOAS**

CONCLUINTES POR CURSOS	SEXO	
	FEMININO	MASCULINO
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR	50	1
SECRETARIA ESCOLAR	122	17
MULTIMEIOS DIDÁTICOS	80	10
INFRAESTRUTURA	181	18



Cf. relatório da Avaliação Institucional emitido em 30/12/2010 - Polo Central de Tutoria - Núcleo de Tecnologia Educacional de Três Lagoas - MS



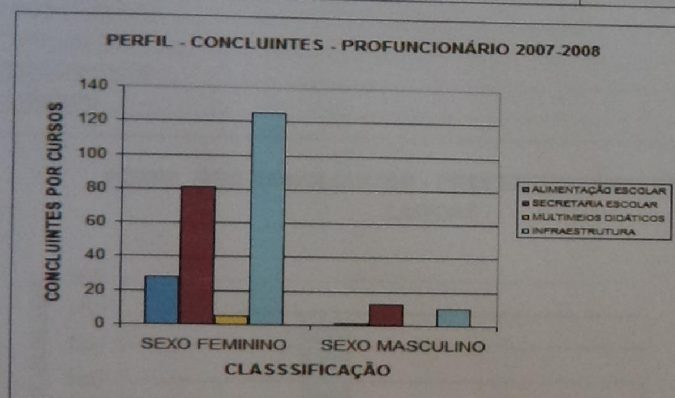
ANEXO B



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE PLANEJAMENTO E APOIO A EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DE TRÊS LAGOAS

PERFIL - CONCLUINTES - PROFUNCIONÁRIO - 2007-2008

CONCLUINTES POR CURSOS	SEXO FEMININO	SEXO MASCULINO
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR	28	1
SECRETARIA ESCOLAR	81	13
MULTIMEIOS DIDÁTICOS	5	0
INFRAESTRUTURA	125	10



PERFIL - CONCLUINTES - PROFUNCIONÁRIO - 2009-2010

CONCLUINTES POR CURSOS	SEXO FEMININO	SEXO MASCULINO
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR	22	0
SECRETARIA ESCOLAR	41	4
MULTIMEIOS DIDÁTICOS	75	10
INFRAESTRUTURA	56	8

