

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

CLÁUDIA DE JESUS ABREU FEITOZA

**O “PROFESSOR DO SÉCULO XXI” REPRESENTADO EM
VIDEOAULAS DE UM CURSO EAD SOBRE ENSINO
HÍBRIDO**

Itatiba

2019

CLÁUDIA DE JESUS ABREU FEITOZA

**O “PROFESSOR DO SÉCULO XXI” REPRESENTADO EM
VIDEOAULAS DE UM CURSO EAD SOBRE ENSINO
HÍBRIDO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Linguagens e práticas interativas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Luzia Bueno

Itatiba

2019

37.018.43 Feitoza, Cláudia de Jesus Abreu.
F336s O “professor do Século XXI” representado em videoaulas de um curso EAD sobre ensino híbrido / Cláudia de Jesus Abreu Feitoza. – Itatiba, 2019.
201 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Luzia Bueno.

1. Interacionismo Sociodiscursivo. 2. Ensino Híbrido.
3. Representações. 4. Professor do Século XXI. 5.
Tecnologias Digitais. 6. EAD. 7. Educação. I. Bueno, Luzia. II. Título.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Claudia de Jesus Abreu Feitoza defendeu a tese "O "PROFESSOR DO SÉCULO XXI" REPRESENTADO EM VIDEOAULAS DE UM CURSO EAD SOBRE ENSINO HÍBRIDO" aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 27 de fevereiro de 2019 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Luzia Bueno
Orientadora e Presidente

(participação por videoconferência)

Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada
Examinadora

(participação por videoconferência)

Profa. Dra. Anise de Abreu Goncalves D'Orange Ferreira
Examinadora

Profa. Dra. Milena Moretto
Examinadora

Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Examinadora

*“Os mais sábios conselhos ela me deu,
sem tirar nem botar, acertou tudo.
É doutora da vida sem estudo
Foi vivendo o que ensinou e que aprendeu.
Com as pancadas dessa vida ela sofreu
e mostrou, até de forma inconsciente,
que seus filhos precisavam ser decentes
e viver sempre com honestidade.
A palmada da mãe não dói metade
das palmadas que a vida dá na gente [...]”.*

(Bráulio Bessa. Poesia com rapadura: Editora Gente, 2017 – p. 33)

Dedico a conquista desta etapa à minha mãe, Azenildes (Dona Zê), doutora da vida sem estudo que me fez doutora sem precisar de muitos cascudos.

AGRADECIMENTOS

*“Na cidade, numa vida, numa aldeia,
na estrada, nas paradas do caminho,
você sempre carrega um pedacinho de
cada pessoa que lhe arrudeia”*

(Bráulio Bessa. Poesia com rapadura: Editora Gente, 2017 – p. 53).

Agradeço a Deus, força superior, inexplicável, transcendental que alimenta minha alma.

A todos os pedacinhos de gentes:

Que atravessam a tecitura de minha vida

Que trilharam comigo *minha* estrada.

E que me permitiram percorrer seus caminhos.

Se você cá está lendo, é bem provável que seja um de meus retalhos.

CORDEL MODERNO

*Estou ficando cansado
Da tal tecnologia
Só se fala por e-mail
Mensagem curta e fria
Twitter e Facebook
Antes que eu caduque
Vou dizer tudo em poesia.*

*Não é mais como era antes
É tudo abreviado
"Você" só tem duas letras
O "O" e o "E" foram riscados
Para declarar o amor
Basta botar uma flor
E um coração desenhado.*

*Arroba agora não pesa
É parte de um endereço
Ponto final nem se usa
Ou vai até no começo
Agora é .com
Se o saite é muito bom
Ele vale um alto preço. [...]*

*Tenho saudade das cartas
Escritas com a própria mão
Mandava no mês de junho
Só chegava no verão
Mas matava a saudade
Era texto de verdade
Nas linhas do coração.*

*Agora, escrevo e envio
Chegando na mesma hora
Mas quando vou prosear
A pessoa foi embora
Abriu outro aplicativo
O mundo ficou cativo
da tecnologia do agora.*

*Felizmente, pra orar
Não precisa de internet
Deus escuta todo mundo
Se quiser, faça esse teste
Dois pontos são dois joelhos
Seus lábios são aparelhos
Deixe que Deus interprete.*

*(Milton Duarte- cordelista
virtual)*

FEITOZA, Cláudia de Jesus Abreu. **O “professor do século XXI” representado em videoaulas de um curso EAD sobre ensino híbrido.** Tese (Doutorado em Educação). 2019. 201p. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba-SP.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo identificar as representações construídas em um conjunto de videoaulas de um curso EaD sobre ensino híbrido. A temática deste estudo foi motivada a partir de um contexto atual em que surgem discursos sobre a necessidade de se formar um “professor do século XXI” sob a justificativa de se formar um profissional capaz de atender as demandas de uma geração de alunos usuários de tecnologias e nativos digitais. O corpus de análise constitui-se de 10 videoaulas que integram o curso promovido por duas organizações brasileiras (Fundação Lemann e Instituto Península). Analisadas à luz do quadro teórico-metodológico do ISD (Interacionismo Sociodiscursivo) e das Ciências do Trabalho (Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade) a partir de uma concepção linguístico-discursiva, considerando principalmente o contexto histórico, social e econômico que esses discursos emergem, verificamos que são atribuídos papéis e funções aos professores a partir do uso das TICs (Tecnologias da Educação e Comunicação), tornando os processos de aprendizagem mais “eficazes, dinâmicos, motivadores” e, principalmente, mais “personalizados”. Acerca dos resultados, nas representações construídas sobre “o professor do século XXI” há indícios de que a proposta tida como inovadora coloca as tecnologias no centro do processo de aprendizagem e o professor passaria, então, a ser o responsável pela mediação entre o aluno e as ferramentas e as informações. Também discutimos sobre a forma e os interesses com que esses discursos são [im]postos e as estratégias empregadas pelos proponentes do curso que se materializam nos textos transcritos das videoaulas, destacando, principalmente, a cristalização de um discurso de aproximação com seus destinatários, a fim de alcançar uma maior adesão a proposta de implantação de um modelo de ensino que aparentemente viria a resolver os problemas de uma educação em crise.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo; Representações; Professor do Século XXI; Tecnologias Digitais; Ensino Híbrido.

ABSTRACT

The aim of this research was to identify the representations constructed in a set of videoaulas from an EaD course on hybrid teaching. The theme of this study was motivated from a current context in which discourses arise on the need to form a "teacher of the XXI century" under the justification of forming a professional capable of meeting the demands of a generation of students using technology and digital natives. The corpus of analysis consists of 10 videotapes that integrate the course promoted by two Brazilian organizations (Fundação Lemann and Instituto Península). Analyzed on the basis of the theoretical and methodological framework of ISD (Sociodiscursive Interactionism) and of Labor Sciences (Activity Clinic and Ergonomics of Activity) from a linguistic-discursive conception, considering mainly the historical, social and economic context that these discourses emerge, we have verified that roles and functions are assigned to teachers through the use of ICTs (Education and Communication Technologies), making learning processes more "effective, dynamic, motivating" and, in particular, more "personalized". About the results, in the representations built on "the teacher of the 21st century", there is evidence that the innovative proposal places the technologies at the center of the learning process and the teacher would then be responsible for mediation between the student and tools and information. We also discuss the form and interests with which these discourses are put forward and the strategies employed by the course proponents that materialize in the transcribed texts of the videotapes, highlighting, mainly, the crystallization of a discourse of approximation with its recipients, in order to achieve greater adherence to the proposal to implement a model of education that would apparently solve the problems of education in crisis.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism; Representations; Professor of the 21st Century; Digital Technologies; Blended Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Triângulo do trabalho do professor.....	39
Figura 2: Cartum informação x conhecimento.....	42
Figura 3: Tirinha para exemplificação do contexto socio subjetivo.....	82
Figura 4: Apresentação do plano geral de abertura de cada aula.....	88
Figura 5: Gráfico de apresentação do curso para contextualização sobre o acesso à educação.....	138
Figura 6: Gráfico de apresentação do curso para contextualização sobre a permanência na escola.....	139
Figura 7: representação da sala de aula tradicional.....	144
Figura 8: Representação da sala de aula de ensino híbrido.....	145
Figura 9: Modelo de sala do ensino híbrido personalizado: rotação por estação.....	146
Figura 10: Contextualização do Brasil no PISA.....	153
Figura 11: O novo papel do professor no ensino híbrido.....	169
Figura 11: Citação da tela que define o ritmo do professor.....	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese das pesquisas sobre formação docente e uso das TICs.....	32
Quadro 2: Condições de produção do texto.....	81
Quadro 3: Análise do contexto de produção da tirinha de Armandinho	84
Quadro 4: Conteúdos temáticos de cada módulo do curso	86
Quadro 5: Coordenadas gerais dos mundos discursivos e tipos de discursos	89
Quadro 5: Coordenadas gerais dos mundos discursivos e tipos de discursos	94
Quadro 6: Modelo de Análise de textos	102
Quadro 7: Organização dos módulos do curso e distribuição das videoaulas.....	113
Quadro 8: Quadro geral das videoaulas do curso e conteúdo temático abordado nos módulos.	119
Quadro 9: Conjunto de videoaulas selecionadas para a análise	123
Quadro 10: Contexto de produção do curso.....	136
Quadro 11: Plano Geral do Módulo Introdução.....	153
Quadro 12: Plano Geral do Módulo Professor.....	160

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1: mapa dos multiletramentos	70
Esquema 2: Organograma com representação dos níveis de planificação dos textos.....	101
Esquema 3: Representação do Contexto cronológico da produção de dados.....	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: PONTO DE PARTIDA: RECONFIGURAÇÕES DO AGIR DO PROFESSOR A PARTIR DO USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	19
1.1 Pesquisas em educação sobre formação docente para uso das TICs e ensino híbrido	20
1.1.1 Pesquisas em educação em andamento sobre formação docente para uso das TICs.....	26
CAPÍTULO 2: CONCEPÇÕES DE TRABALHO E TRABALHO DO PROFESSOR NO SÉCULO XXI	35
2.1 Trabalho e desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural	35
2.2 As concepções de trabalho e de trabalho docente: o perfil docente frente ao contexto histórico, social e econômico denominado de “professor do século XXI”	47
2.2.1 O professor do “século XXI”	53
2.2.2 Neoliberalismo, educação e relações com as tecnologias	64
CAPÍTULO 3: APORTES TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE CONSTRUÍDAS EM TEXTOS: O ISD E AS CIÊNCIAS DO TRABALHO	73
3.1 Linguagem e análise do trabalho educacional.....	73
3.1.1 O ISD e o modelo de análise de textos.....	78
3.1.2 Contexto de produção dos textos.....	80
3.1.3 Arquitetura Interna.....	85
3.1.3.1 Infraestrutura geral.....	85
3.1.3.2 Mecanismos de textualização e Mecanismos Enunciativos.....	95

3.2	A constituição da semântica do agir a partir das figuras interpretativas.....	103
CAPÍTULO 4: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		111
4.1	Coleta de dados	112
4.1.1	O objeto de análise	113
4.1.2	Procedimentos éticos.....	117
4.2	Procedimentos de análise de dados.....	124
CAPÍTULO 5: REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROFESSOR DO SÉCULO XXI EM UM CONJUNTO DE VIDEOAULAS SOBRE O ENSINO HÍBRIDO		25
5.1	O contexto de produção objeto de análise: a multiplicidade de vozes e a questão da autoria.....	125
5.1.1	Os enunciadores proponentes do curso: a Fundação Lemann e o Instituto Península	129
5.1.2	Os enunciadores das videoaulas: os professores apresentadores	133
5.2	Representações sobre o professor do “século XXI” depreendidas na arquitetura interna	142
5.2.1	As representações construídas no vídeo de Abertura.....	142
5.2.2	As representações construídas no vídeo de Introdução.....	152
5.2.3	As representações construídas no Módulo Professor	160
5.2.3.1	Análise da Aula 1	160
5.2.3.2	Análise da Aula 2	177
5.2.3.3	Análise da Aula 3	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		186
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		193

INTRODUÇÃO

“Tecnologia é qualquer coisa que não estava por aí quando você nasceu”. Esta frase atribuída a Alan Kay – cientista da computação – é utilizada como justificativa para a construção de um senso comum bastante disseminado a respeito dos professores e sua relação com as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação). Na era da revolução tecnológica, discursos de que “o professor precisa se atualizar e empregar as tecnologias na sala de aula” surgem de todos os lados e são apropriados e reproduzidos por quem está ligado ou não diretamente à educação. Nesse sentido, não alijamos a responsabilidade do professor frente ao uso e incorporação das TICs em sala de aula; o que acreditamos como determinante para que essa incorporação, de fato, aconteça, são transformações de outra natureza e que estão acima de seu domínio, como, por exemplo, o acesso a aparatos tecnológicos relativamente simples, como internet de qualidade e equipamentos básicos como *tablets* e notebooks, que deve ser garantido às diversas realidades educacionais, presentes em diferentes contextos socioeconômicos da educação brasileira.

Assim, é leviano pensar na atribuição de [novos] papéis e tarefas do “professor do século 21” sem questionar a sua realidade, condições de trabalho e instrumentos que efetivamente fazem parte de sua atividade; contudo, muitas ações institucionais, como se pode ver na publicidade externa sobre cursos em EAD e outras maravilhas que as universidades oferecem, suscitam a necessidade de que os docentes estejam adequados a este novo perfil. E, assim, cursos são vendidos aos professores para isso. Diante desse cenário de emergência das TICs, é preciso, portanto, identificar qual é o papel atribuído ao professor por parte daqueles que vendem a ideia de “professor do século 21”.

Há muitos espaços e instituições sociais onde poderíamos buscar a resposta para esta pergunta, mas a opção, neste caso, é buscar justamente nas vozes dos produtores desses discursos e que têm certa responsabilidade na formação de professores. Visando a responder esta questão, este estudo tem por objetivo principal identificar as representações sobre o “professor do século XXI” construídas em um conjunto de videoaulas de um curso de formação continuada em EaD sobre ensino híbrido a partir de elementos discursivos e linguísticos presentes em três módulos desse curso. É válido antecipar que o conceito de representação – que será aprofundado mais adiante no capítulo teórico – diz respeito às interpretações, aos julgamentos e avaliações que são construídas no agir comunicativo manifestados nos textos – sejam eles orais ou escritos – e revelam representações coletivas do

meio pelos falantes acerca dos fatos, dos sentimentos, das pessoas nas diferentes situações de comunicação de que participa. (BRONCKART, 1999).

O presente trabalho está integrado aos estudos desenvolvidos nos grupos de pesquisa ALTER- LEGE (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações: Letramento, Gêneros Textuais e Ensino (CNPQ-USF), sob a coordenação das professoras Luzia Bueno e Milena Moretto da Universidade São Francisco e ALTER-AGE (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações / Aprendizagem, Gêneros e Ensino), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Eliane Gouvêa Lousada (Universidade de São Paulo – USP) e da Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno (Universidade São Francisco - USF).

Dentre as temáticas desenvolvidas por esses grupos de pesquisa, destacam-se aquelas associadas às questões sobre linguagem, trabalho, trabalho docente e suas relações, cujas pesquisas discutem as transformações do trabalho do professor frente a novos dispositivos, sejam eles determinados por diretrizes de materiais didáticos, curriculares, de legislação governamental ou do contexto social, formalizados ou não.

Esta pesquisa, de certa forma, dá continuidade à temática desenvolvida no mestrado, concluído em 2012, em que busquei investigar os papéis atribuídos ao professor na modalidade de ensino EaD. Neste caso, porém, este estudo desloca o objeto enquanto lugar de fala. Se no mestrado procurou-se identificar as representações sobre o papel do professor a partir da voz de um professor experiente em EaD, aqui, procuraremos identificar essas representações sob a ótica de quem defende o uso das TICs pelos professores, a princípio, associado à ideia de ensino híbrido. Compreender as representações advindas de discursos *sobre* os professores – e não *dos* professores – é indispensável para compreender a natureza de seu trabalho. Afinal, o estatuto das regras do contexto de trabalho é determinado pelo empregador que, movido pelas leis de mercado, sugere e/ou determina o quão as transformações sociais irão interferir nas instituições escolares.

Por essa razão, não é incomum escolas que fazem dos recursos tecnológicos, como *tablets*, laboratórios de informática e aulas de robótica e programação, o atrativo principal em suas campanhas de matrícula. As transformações sociais em que crianças e adolescentes vislumbram esses aparatos como principal (e por que não dizer única?) ferramenta de entretenimento levam o mercado de produtores de materiais didáticos e sistemas de ensino a ver nesse estado de vislumbre por tudo o que é virtual a possibilidade de lucrar, principalmente se puder associá-los não apenas a ideia de entretenimento, mas ao ambiente escolar como forma de ferramenta útil e enriquecedora dos processos educacionais.

Além disso, é importante esclarecer que minhas experiências profissionais subjazem à temática aqui desenvolvida. Atualmente, duas de minhas atividades profissionais estão diretamente relacionadas ao uso das TICs. A primeira refere-se à minha atuação em disciplinas EaD na universidade onde atuo como docente; a segunda, diz respeito à minha participação no “Time de Autores da Nova Escola”, cuja função é elaborar planos de aula alinhados à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) no que tange ao ensino de língua portuguesa a partir de gêneros digitais ou multimodais.

Nessas duas experiências, o ensino híbrido aparece como força propulsora de um ensino “mais atual”, baseado em metodologias ativas e uso das TICs. O “ensino híbrido” ou “blended learning” – denominações frequentemente utilizadas como sinônimas - é uma concepção comumente adotada pela corrente teórica que defende a “Educação do século 21”. Em linhas gerais, o ensino híbrido é aquele que faz a junção entre o ensino presencial e propostas de ensino online – ou seja, tem como foco principal integrar os aspectos do modelo de educação tradicional às tecnologias. É a partir dessa ideia de “novo papel desempenhados pelo professor” que surgem, tanto na mídia quanto nos grupos de pesquisadores², páginas de conteúdo educacionais levantando a bandeira sobre a *necessidade de se formar um professor do século 21*. A demanda desse “novo perfil de professor” sempre aparece justificada e associada à inserção das TICs na sala de aula, bem como à proposta da modalidade de ensino intitulada de “ensino híbrido”, expressão que vem sendo cada vez mais empregada e popularizada no Brasil.

Para exemplificar essa popularização em canais de comunicação, ao fazer uma busca dentro do repositório de dados de maior alcance, o Google, por meio de uma rápida pesquisa usando a expressão “ensino híbrido e uso de diferentes tecnologias em sala de aula”, obtivemos cerca de 300 mil conteúdos (apenas textos, exceto acadêmicos), hospedados em sites de jornais, revistas, blogs, plataformas de conteúdos educacionais.

Essas buscas genéricas, entretanto, mostram que os mesmos conteúdos se repetem e são reproduzidos indistintamente e, portanto, fragilizam qualquer afirmação de natureza

¹Vídeoaula Curso “Ensino Híbrido – Personalização e Tecnologia na Educação”.

²A esse respeito, conferir entrevista com Roxane Rojo, divulgada na Revista Nova Escola em 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/29/roxane-rojo-ha-muitos-paises-recuando-no-tempo-com-seus-curriculos-enquanto-aqui-estamos-evoluindo-rapidamente>. Acesso em 03.01.2018.

estatística. No entanto, podemos afunilar essa busca e considerar como parâmetros para identificar a abrangência desse tema, as plataformas gratuitas sobre conteúdos educacionais e que assumem a função de disseminar ideias sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação.

Para ilustrar esse contexto, fizemos uma pesquisa na internet em uma plataforma de conteúdos educacionais bastante acessada e popular dentre os usuários de comunidades virtuais que se interessam pela temática educação e tecnologias: a plataforma do “Instituto Porvir”³. O Porvir é “uma iniciativa de comunicação e mobilização social que mapeia, produz, difunde e compartilha referências sobre inovações educacionais para inspirar melhorias na qualidade da educação brasileira e incentivar a mídia e a sociedade a compreender e demandar inovações educacionais”.⁴

Assim, usando filtros de pesquisa da própria plataforma, buscamos quaisquer conteúdos que resultassem da combinação das palavras “ensino híbrido e formação do professor”, seja no título ou no corpo do texto, independentemente do conteúdo/área de ensino que ele abordasse dentro desse tema principal. O resultado dessa busca indicou 123 textos diversos em língua portuguesa, entre artigos de opinião, entrevistas, reportagens, vídeos e tutorias, distribuídos em 11 páginas de navegação. A publicação mais antiga foi veiculada em junho de 2012 e a mais recente em julho de 2018 (acesso em 30/10/2018). Dentre os textos publicados há títulos como “10 aplicativos de realidade virtual para usar em sala de aula”, “Guias gratuitos ajudam professores a inovar e usar metodologias ativas”, “Fundação Bill & Melinda Gates anuncia investimento em formação de professores”.

Esse resultado nos mostrou que todas as publicações tratam, de algum modo, da inserção das TICs por meio de uma proposta de ensino híbrido, ora na forma de relatos, ora como notícias e compartilhamento de experiências ocorridas em vários locais do mundo. Dentre as temáticas abordadas, encontramos propostas de aulas envolvendo conteúdos de diversas disciplinas curriculares (língua portuguesa, língua inglesa, ciências, matemática, artes, geografia, história, física, química) e outros gêneros textuais, como reportagens, artigos, notícias que abordam outros temas relacionados ao uso das TICs, como emprego destas para alunos de inclusão, formação de professores e iniciativas de aprendizagem com gamificação.

³ A plataforma Porvir é um site de conteúdo educacional e foi utilizada aqui, em caráter de ilustração, porque na rede social *Facebook* é a que conta com maior quantidade de curtidas/usuários inscritos, sendo 266.341 seguidores (usuários que optam por receber notificações das publicações) e 268.184 curtidas e, além disso, apresenta somente conteúdos autorias e em língua portuguesa.

⁴ Informações disponibilizadas na aba “Quem Somos”, do site oficial do Instituto.

Vale dizer, porém, que a quantidade e diversidade de textos encontrados sobre o tema “ensino híbrido” em apenas uma única plataforma de comunicação que relaciona as TICs à educação não pode ser tida como única justificativa para empreender este estudo. Mais relevante do que isso, as diretrizes curriculares propostas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) aprovada em 2018 reforçam a ideia de incorporação das TICs na escola. A constituição dos currículos na área de linguagens, por exemplo, defende como competência a ser alcançada no ensino fundamental a necessidade de o aluno “compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos” (BNCC, 2018, s/p, versão interativa), bem como apresenta gêneros digitais no ensino de língua portuguesa, como *podcast*, *meme*, *playlists*, *vlogs*, *vídeos-minuto*, escrever *fanfics*, dentre outros emergentes do contexto digital.

Tendo por base esse cenário em que o ensino híbrido e a proposta de uso das TICs se fazem cada vez mais presentes, inclusive nas orientações curriculares dos documentos oficiais, não podemos, na esfera acadêmica, negligenciar sua existência, tampouco nos abster de sua problematização. Embora falar sobre uso das TICs e implantação de ensino híbrido nas escolas possa parecer bastante repetitivo, ainda há a necessidade de se pensar sobre o papel do professor neste cenário. Fala-se sobre metodologias ativas, sobre maneiras atrativas para se ensinar, sobre a geração Y, Z e Alfa⁵ e hiperconectada, sobre como os alunos do século XXI aprendem e sobre a necessidade de o professor manter-se atualizado para lidar com essa nova geração introduzindo essas novas ferramentas tecnológicas. No entanto, nesta pesquisa, especificamente, procuramos depreender o papel que é atribuído ao professor, buscando analisar as representações construídas sobre ele por outrem a respeito desse papel, bem como o seu lugar social [ou espera-se que ele ocupe] neste novo espaço da cibercultura, que é tido como fonte de armazenamento e acesso de informações.

Essa nova atribuição de papéis proveniente da inserção de TICs no trabalho do professor já foi objeto de discussão em nosso estudo na pesquisa de mestrado⁶, em que

⁵ Geração Y- 18 a 33 anos (nascidos entre 1980 e 1995) ; Geração Z - até 18 anos (nascidos a partir de 1996 até 2009).; Geração Alfa – nascidos após 2010, os chamados “nativos digitais”. Fonte: INDALÉCIO, Anderson Bençal; RIBEIRO, Maria da Graça Martins. **Revista Unifev – Ciência e Tecnologia**. *Gerações z e alfa: os novos desafios para a educação contemporânea*. (p. 137 -148).

⁶ FEITOZA, Cláudia de Jesus Abreu. Trabalho docente em EAD: representações construídas em uma entrevista de instrução ao sócia. (Dissertação). Universidade São Francisco, 2012.

destacamos o papel multifuncional do professor atuante na modalidade de ensino EaD. Os resultados da pesquisa de mestrado mostraram que existe uma sobreposição de papéis, na qual o professor exerce a função de autor, supervisor e tutor. Essas diferentes funções estariam associadas à cronologia de tarefas que o professor precisa cumprir, uma vez que, na modalidade EaD, as etapas de tarefas e atividades organizam-se praticamente de forma linear e sequencial, ou seja, cada conjunto de tarefas seria determinante para a sua função. Na primeira etapa, ocorre a elaboração do material; na segunda, a organização da sala virtual no ambiente e; na terceira, a interação com os alunos por meio da tutoria, bem como a supervisão da atuação do tutor.

Diante disso, o professor atuante na modalidade de ensino EaD teria três papéis/funções distintas: professor-autor; professor-supervisor e professor-tutor, o que não necessariamente precisa ser feito pela mesma pessoa. Nesse sentido, a pesquisa então empreendida abriu novos espaços para discussão, dentre eles, a necessidade de compreender mais detalhadamente o trabalho do professor frente ao uso das TICs, mas, desta vez, em um novo cenário em que discursos sobre metodologias ativas, ensino híbrido e uso de tecnologias digitais em sala de aula se fazem cada vez mais presentes. Além disso, o interesse para compreender essas novas “competências” do professor tão recorrentes nos espaços sociais demarcam a necessidade de depreender, do local de fala dos próprios enunciadores desses discursos, o que esperam e o que prescrevem para o professor acerca do uso das TICs.

Ante essa realidade, emergem diversas questões que instigaram à temática deste estudo: qual a situação do professor nesse contexto de uso e disseminação das TICs? O que dizem os discursos que vendem a ideia de “educação do século 21?” Os professores serão substituídos? Qual será a sua função? O que ele terá de [re]aprender? Como é descrita a [nova] proposta de educação denominada de “ensino híbrido”?

Para identificar esses aspectos, tivemos como corpus de análise um conjunto de 10 videoaulas pertencentes a dois módulos: 5 videoaulas do Módulo Introdução e 3 videoaulas do Módulo Professor, além de 1 videoaula de apresentação e ambientação e 1 videoaula de abertura do curso, que integram um curso de formação de professores intitulado “Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação”, disponibilizado gratuitamente no canal do YouTube da Fundação Lemman desde 2015. A opção por promover uma análise de um curso de formação continuada para uso das TICs se deu em razão da disseminação da ideia de que o professor está (ou deveria estar) em constante

situação de aprendiz, uma vez que nos espaços acadêmico, escolar, político e na mídia é recorrente a associação do mau desempenho dos alunos à falta de “qualificação profissional do professor”. Também as propostas das diferentes esferas governamentais sobre “qualidade da educação” sempre incluem investimentos na “formação, atualização, capacitação ou qualificação do professor”.

Não podemos ignorar, porém, que, se de um lado o próprio contexto tecnológico em que o acesso à informação e formação parece bastante democrático também ao professor, de outro, é preciso refletir e avaliar as representações criadas sobre “o perfil do professor do século XXI”, bem como as intenções que subjazem a essas representações. Neste caso, identificar a função do professor ante o uso das TICs nesse contexto tecnológico é urgente, de modo que consigamos descrever qual é o perfil de profissional que se espera ou, pelo menos, nos fazem acreditar que é esperado para o contexto vigente e, diante disso, refletir sobre ele e confrontá-lo. Para compreender qual é o papel estabelecido, iremos nos nortear pela seguinte questão de pesquisa: *Quais representações sobre o “professor do século XXI” são construídas por elementos discursivos e linguísticos em um conjunto de videoaulas de um curso de formação continuada sobre o ensino híbrido?*

Temos como hipótese a ideia de que a imagem representada acerca do professor do século em um curso sobre ensino híbrido seja a de um profissional “carente de inovações e aberto a assumir novos papéis”, para responder a essa questão, assumimos realizar uma pesquisa à luz dos estudos de VIGOTSKI (1991), principal fonte de estudos que inspira o Interacionismo Social e o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2009, 2006, 2008, 2013). Nesta perspectiva, o quadro teórico-metodológico do ISD servirá para olhar o objeto de análise deste estudo, neste caso, as representações que emergem nas videoaulas e as imagens representadas sobre o papel do “professor do século XXI” que se criam a partir delas.

Para problematizar a concepção de professor do século XXI, visitaremos as noções de saber docente associadas ao advento da internet analisadas à luz do que é defendido nos diferentes conceitos de cibercultura (HILTON, 1963; LEVY, 2014; CASTELLS, 2003) associando à questão do contexto histórico, econômico e social em que esse perfil de profissional emerge. Assim retomaremos também as discussões sobre o neoliberalismo fundamentadas por VEIGA-NETO (1999), MASCIA (1999), dentre outros estudos de natureza discursiva, que apontam as implicações do pensamento neoliberal na educação e suas relações com o movimento contemporâneo sobre uso de TICs pelo professor.

Também será necessário percorrer os estudos acerca da concepção de trabalho e trabalho do professor. Nesta linha, recorreremos aos estudos (MACHADO 2004 *et. al.*), SAUJAT (2004), CLOT (2006, 2007); FAÏTA (2004); BULEA (2010), que discutem o trabalho docente sob a perspectiva histórico-cultural.

Os resultados deste estudo estão organizados em 6 capítulos: Iniciaremos o capítulo 1 retomando as pesquisas com temática semelhante, visando a traçar o ponto de partida desse estudo a partir de pesquisas já realizadas e as possíveis convergências e divergências estabelecidas com a nossa. Também nesse percurso, traremos o conceito de cibercultura associando-o às relações de saber que dele emergem. O capítulo 2 tem como tema central apresentar a concepção de trabalho do professor em um contexto de emergência da cibercultura, bem como as transformações socioculturais na educação com o advento das tecnologias, em especial a representação sobre “o professor do século XXI”. O capítulo 3 apresenta o aporte teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, juntamente com as questões de trabalho docente e inserção das TICs, base de nossas análises do objeto de pesquisa. No capítulo 4, explicaremos sobre os procedimentos metodológicos adotados para seleção, coleta e análise de dados. O capítulo 5 apresentará os resultados das análises realizadas no conjunto de vídeos que compõe o curso. Por fim, traremos as nossas considerações finais, em que abordaremos a questão das representações sobre o trabalho do professor, a reflexão sobre o contexto e condições de oferta do curso e alguns apontamentos sobre as videoaulas enquanto recursos.

1. PONTO DE PARTIDA: RECONFIGURAÇÕES DO AGIR DO PROFESSOR A PARTIR DO USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Pesquisas que investigam o trabalho do professor são recorrentes no campo da educação. Para compreender como esse tema tem sido abordado, fez-se necessário, antes de direcionar a temática deste estudo de modo mais específico, buscar de que maneira o trabalho do professor associado ao uso das tecnologias vem sendo abordado.

Segundo Ferreira (2002), as últimas décadas têm sido marcadas por um conjunto de pesquisas inseridas no “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Segundo a autora, essas pesquisas de “[...] caráter bibliográfico, [...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento[...]”.(FERREIRA, 2002, p.257). Assim, promover estado da arte é, antes de tudo, mergulhar na temática realizada a respeito do assunto, buscar similaridades e disparidades e, ousadamente, tentar verificar em que medida as pesquisas realizadas respondem ou não a determinadas demandas.

Para a autora, esse tipo de pesquisa que move pesquisadores é a do “[...] não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo [...]”. (FERREIRA, 2002, p. 259). Por essa razão, adotam como metodologia um levantamento de caráter “[...] inventariante descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado”.(FERREIRA, 2002, p. 258).

E é com o objetivo de traçar um ponto de partida acerca das pesquisas que compreendem as implicações das tecnologias no trabalho do professor, que apresentamos este capítulo. Descreveremos, inicialmente, os resultados de um levantamento tido como estado da arte, em que retomaremos brevemente alguns estudos que se relacionam à temática por nós abordada, em particular no que tange o uso de tecnologias pelo professor e o ensino híbrido.

Para definir o ponto de partida de nossa pesquisa, realizamos buscas a respeito do tema “trabalho do professor e uso de tecnologias” e “professor do século 21” em duas bases de dados distintas. O primeiro levantamento foi feito no banco de teses e dissertações no da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); o segundo, na base

de dados da ANPED (Associação Nacional de Pesquisas em Educação) nas publicações da 38.^a Reunião, ocorrida em 2018 na UFMA – Universidade Federal do Maranhão - São Luís/MA. A opção pela segunda forma de busca deu-se, principalmente, para considerarmos as pesquisas em andamento, uma vez que estas ainda não constam no banco de dados dos órgãos de fomento, mas, em muitos casos, costumam ser divulgadas pelos pesquisadores nos eventos da área de educação. Nos dois casos, consideramos a leitura e análise dos resumos que acompanham os trabalhos e, em apenas alguns deles, procedemos com a leitura na íntegra, em especial aqueles cujos resumos apontaram para uma possível semelhança temática com esta pesquisa.

É importante esclarecer, porém, que conforme afirma Ferreira (2002) existe uma fragilidade no que diz respeito à fonte de consulta comumente adotada no estado da arte. Em geral, esse tipo de pesquisa adota os resumos das teses, dissertações e periódicos para realizar o levantamento a respeito do tema, no entanto, o fato de se configurarem como textos “[...] diversificados e multifacetados, resultados de diferentes operações (cortes e acréscimos) feitas a muitas mãos, por diferentes motivos totalmente desconhecidos do leitor” (FERREIRA, 2002, p.263) não nos permitiria assumi-los, em sua totalidade, como fonte de consulta capaz de nos fazer compreender, de fato, as pesquisas analisadas à luz do estado da arte.

Assim, a seção inicial deste capítulo que traz um apanhado das pesquisas no banco de teses e dissertações da CAPES, bem como as pesquisas classificadas como “em andamento” considera que as “[...] representações diferentes que cada autor do resumo tem deste gênero discursivo, e também por diferenças resultantes do confronto dessas representações com algumas características peculiares da situação comunicacional [...]” (FERREIRA, 2002, p.264), podem resultar em uma compreensão parcial sobre o tema por nós assumido, dada a própria natureza complexa da pesquisa “estado da arte”.

1.1 Pesquisas em educação sobre formação docente para uso das TICs e ensino híbrido

Ao realizar a busca no banco de teses e dissertações da CAPES, elegemos quatro critérios: 1) Pesquisas realizadas no intervalo de tempo entre os anos de 2013 a 2017, últimos 5 anos de pesquisa, considerando o ano de 2017 como coleta de dados deste estudo; 2) Pesquisas que tivessem como tema central o trabalho do professor associado ao uso das TICs; 3) Pesquisas sobre a formação de professores para o ensino híbrido e/ou sobre o professor do século XXI; 4) Pesquisas realizadas em programas de pós-graduação na área de educação.

Determinadas essas especificações e, após aplicação desses filtros, tivemos como resultado cerca de 65 teses e dissertações, cujos trabalhos foram agrupados em três diferentes categorias temáticas que, em linhas gerais, podem ser resumidas em: 1) Pesquisas que utilizam de algum tipo de estudo de caso sobre o uso das tecnologias pelo professor a partir de recurso tecnológico implantado em rede de ensino de educação básica ou superior; 2) Pesquisas que descrevem ou relatam sobre formação (inicial ou continuada) do professor como forma de aperfeiçoamento pessoal para o uso das TICs e 3) Implicações do uso das tecnologias no trabalho do professor. Para exemplificar as abordagens temáticas desses trabalhos, discorreremos acerca de cada uma dessas categorias.

Convém esclarecer que, ao utilizar a expressão “tecnologias”, dadas as diversas possibilidades de significado do termo, muitos foram os resultados de pesquisa em que conceito tem um significado diferente do que buscamos aqui, não necessariamente associado às TICs, como estudos que tratavam do uso de filmes para o ensino de determinado conteúdo disciplinar, ou ainda, textos que empregam a lousa digital ou o datashow como recurso tecnológico. Porém, o foco temático de nossa pesquisa não diz respeito à mera incorporação de ferramentas marcadas pela temporalidade de seu surgimento ou de sua emergência, mas sim à apropriação no sentido mais amplo das diferentes TICs e seus impactos no trabalho do professor.

Dentro da primeira categoria, em relação às experiências de implantação de recursos tecnológicos a partir de estudos de caso, as pesquisas mais recentes, datadas do ano de 2017, têm em comum temas semelhantes no que diz respeito ao tipo de recurso tecnológico descrito como objeto de análise. A dissertação de Alexandrino (2017), intitulada “Uma discussão sobre robótica educacional no contexto do modelo TPACK⁷ para professores que ensinam matemática”, por exemplo, aborda o uso de kits de robótica para o ensino de matemática em sala de aula, assim como Silva (2017) com o trabalho “Robótica aplicada à educação: uma análise do pensar e fazer dos professores egressos do curso oferecido pelo município de João Pessoa-PB” apresenta o resultado de um estudo de caso experienciado pela autora a respeito da robótica educacional enquanto disciplina extracurricular em um projeto desenvolvido na escola onde atua. Há também pesquisas que exploram o uso de softwares específicos em uma determinada série ou disciplina, como Wartchow (2017), que em sua dissertação

7 - O TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) é um modelo (framework) educacional de aplicação relativamente recente que é composto de um complexo de áreas pertinentes a educação, mais exatamente o uso de tecnologias educacionais (Informação nossa).

“EduCoelho: uma plataforma de alfabetização financeira estimulando a reflexão comportamental” descreve sua experiência e resultados de aprendizagens a partir da plataforma “EduCoelho” no ensino de matemática financeira em séries iniciais.

Na segunda categoria temática – linha sobre o aspecto da formação inicial e continuada – Cruz (2013), em sua pesquisa de mestrado “O uso do computador nas aulas de História: contribuições e desafios” procurou “[...]compreender as contribuições e os desafios do uso do computador nas aulas de História.”. (CRUZ, 2013, s/p). A autora adotou como procedimento metodológico um percurso investigativo de natureza qualitativa a partir de suas próprias práticas usando como forma de produção de dados entrevista semiestruturada, diário de campo, relatório e trabalhos produzidos pelos alunos. Segundo a autora, sua pesquisa “permitiu evidenciar algumas contribuições importantes e possíveis comprovando que as tecnologias podem trazer mudanças nas práticas pedagógicas e em especial ao ensino da História, oportunizando aos estudantes situações de construção de conhecimento significativo”. (CRUZ, 2013, s/p).

Temática semelhante é desenvolvida por Amorim (2015) em sua dissertação de mestrado “Tecnologias digitais em educação: uma reflexão sobre processos de formação continuada de professores”. A autora, sob a justificativa de refletir “[...] sobre os processos de formação continuada de professores para o uso das tecnologias digitais em sua prática pedagógica”, destaca o papel das TDs como ferramentas para a promoção de “aulas significativas”. Para isso, desenvolveu uma pesquisa-ação com os professores de ensino fundamental 2 e médio em um colégio particular no interior de São Paulo pelo período de três anos, “[...] buscando identificar as dificuldades dos professores, em relação ao uso de tecnologias digitais em educação”. Os resultados mostraram, segundo ela, que a formação continuada é peça fundamental para que as tecnologias sejam incorporadas pelos professores, de modo que este possa reconhecer os recursos tecnológicos

[...] como necessários para educar na realidade contemporânea, marcada pela ampla disponibilidade de informações, gratuitas e acessíveis para muitos via Internet e que, ao mesmo tempo, põem em discussão valores e práticas que ele consolidou ao longo de sua trajetória profissional. (AMORIM, 2015, p. 73).

Camargo (2016), na pesquisa empreendida no mestrado, “Formação continuada de professores para o uso dos dispositivos móveis: uma análise de experiência sob a perspectiva da teoria da atividade”, trata sobre o uso dos dispositivos eletrônicos (tablets e celulares) a partir da implantação das políticas públicas para o uso desses dispositivos móveis no Estado do Paraná e como estes têm refletido no desenvolvimento profissional dos professores em

enquanto ferramentas pedagógicas. Por meio de um “estudo exploratório e analítico, com análise dos dados predominantemente qualitativa”, utilizando como ferramenta de produção de dados observação direta, entrevista semiestruturada e questionário, a autora ressalta a importância da formação continuada para o uso efetivo desses recursos em sala de aula.

Destacamos também a dissertação “Na sala de aula com as tecnologias da informação e comunicação: percepções e vivências docentes”, de Muzi (2013), cujo objetivo foi “[...] investigar as percepções de professoras e professores sobre o uso das TICs no cotidiano da sala de aula” (p. 11). A partir de uma pesquisa qualitativa, o autor aplicou um roteiro de entrevista semiestruturada com questões abertas a um grupo de 19 docentes e, a partir da interpretação dos dados sob a ótica de distinguir gêneros (masculino e feminino), verificou que a ausência de formação inicial e continuada dos entrevistados com uma abordagem para o uso das TICs em sala de aula determina a dificuldade dos professores para empregá-las. A pesquisa – dada sua época de realização – focou na televisão multimídia enquanto recurso tecnológico e, segundo o autor, “[...] há uma compreensão pelos professores de que o uso das TICs, em especial da televisão multimídia, nas escolas pode possibilitar novas formas de construir o conhecimento e mais eficiência no processo de ensino-aprendizagem” (MUZI, 2013, p. 60), entretanto, “[...] ficou evidenciado que existem dificuldades no manuseio dessas tecnologias no cotidiano da sala de aula” (MUZI, 2013, p. 82), associando o grau de maior ou menor dificuldade às questões de gênero, ou seja, professores homens tinham menos dificuldades em manusear e lidar com os dispositivos. (MUZI, 2013).

Já Andrade (2013) desenvolveu a pesquisa “A formação dos professores para o uso das TICs na rede municipal de ensino de Juiz de Fora” a partir de entrevistas semiestruturadas respondidas por professores da rede municipal de Juiz de Fora (MG) sobre a implantação de um programa de formação continuada (ProInfo 4.0). Os resultados, segundo o autor, “[...] apontam para um baixo aproveitamento dos recursos tecnológicos, frustrando as expectativas de todos pela incorporação desses recursos nas escolas”. A essa não utilização, o autor atribui como causa a ausência de uma “[...] formação consistente dos professores para o uso pedagógico das TICs” (ANDRADE, 2013, s/p).

O levantamento feito até aqui nos permite duas constatações. A primeira é que a categoria de pesquisas que tratam sobre experiências e estudos de caso revelam a necessidade de se promover estudos descentralizados da prática docente – não que tais experiências não sejam relevantes para disseminar pesquisas e práticas que podem ser viáveis e reproduzidas em outros contextos – mas porque elas problematizam um fato comum: as dificuldades dos professores na adoção e incorporação de alguns desses recursos. A segunda constatação é o fato de que, como pudemos notar, mesmo com as formações de professores

para o uso de TICs parece não garantir seu uso eficaz, o que indica que a questão do uso de TICs extrapola as limitações de acesso e/ou de formação. Logo, promover estudos que lancem o olhar para além daquilo que se faz no ambiente escolar – seja enquanto prática ou como processo formativo – permite, também, desmitificar o discurso de culpabilidade do professor sobre os insucessos nas experiências de uso das TICs.

Na terceira categoria – onde classificamos as pesquisas que abordam a implicação do uso das TICs no trabalho do professor – há o trabalho de Cunha (2015), “Reorganização do trabalho docente pelas tecnologias digitais: possibilidades e limites em uma instituição de ensino superior privado”, o qual discute sobre os impactos na atuação do professor dentro de uma instituição privada de ensino superior no estado de Minas Gerais frente às tecnologias digitais. Sua análise teve como corpus de dados questionários aplicados a 17 docentes e entrevistas realizadas com três coordenadores, todos de cursos de licenciaturas. O autor defende que as inúmeras tarefas desempenhadas pelos professores em casa e na instituição ficam sobrecarregadas em razão do uso das tecnologias, indicando a “[...] necessidade da reorganização para utilizar os meios digitais no planejamento e na organização das aulas, nas apresentações em seminários e simpósios, lançamentos de materiais, notas e faltas” (CUNHA, 2015, p. 103).

Considerando a relação direta que há entre a temática sobre o uso das TICs e as propostas de ensino híbrido, utilizamos também como filtro para o levantamento sobre as pesquisas que se assemelham ao nosso tema, os termos “ensino híbrido/*blended learning* e trabalho do professor/docente”. Nesta busca, consideramos até o ano de 2018 e dela resultaram dezenas de estudos que abordavam a questão do ensino híbrido/*blended learning* em seus títulos e ou/resumos. Elas se dividem basicamente em dois temas: 1) Pesquisas que tratam sobre a modalidade EaD aliada à presencial no ensino presencial por meio de estudo de caso ou de natureza bibliográfica. 2) Uso de aspectos do ensino híbrido (modelo de sala aula, uso de materiais em formatos digitais e práticas pedagógicas). Nas duas categorias temáticas, também apareceram – ora como tese defendida, ora como resultados obtidos – a questão da formação do professor.

A título de exemplificação, temos a dissertação de Junior (2018) “Ensino híbrido: um estudo sobre a inserção de até 20% de EAD na carga horária de cursos presenciais da UFPE”, que empreendeu uma investigação a respeito da inserção de disciplinas EaD em currículos de cursos presenciais a partir da legislação que passou a autorizá-las. A partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores, gestores e técnicos do setor de TI (Tecnologia da Informação), o autor empregou a metodologia de análise de conteúdo para discutir os

avanços e desafios apontados por esses profissionais. Em relação aos resultados, ele destacou que “[...] embora o ensino a distância seja uma modalidade de ensino há muito tempo trabalhada na UFPE, apenas há 2 anos ela permite, oficialmente, a criação de disciplinas híbridas em seus cursos presenciais”. Enfatizou, ainda, que as entrevistas apontaram para uma percepção positiva dos professores sobre o ensino híbrido, ou seja, “[...] como um avanço institucional e um primeiro passo para a institucionalização de uma nova cultura na UFPE”. (JUNIOR, 2018, s/p.).

Esse estudo nos traz indícios sobre como um grupo de professores em específico recebeu e reagiu com a adoção de currículos com parte das disciplinas em EaD, no entanto, é preciso diferenciar que o ensino híbrido não diz respeito apenas a questão de organização curricular, mas, sobretudo às estratégias adotadas quanto ao uso de recursos tecnológicos. Nesse sentido, parece-nos relevante determinar, em nossa pesquisa, o que se entende por ensino híbrido, bem como o que é compreendido pelo nosso objeto de análise a respeito dessa modalidade de ensino.

O estudo de caso de Cunha (2018), “*Blended Learning* e multimodalidade na formação continuada de professores para o ensino de matemática”, apresentado em sua dissertação aborda a questão da formação docente continuada para o *blended learning* no ensino de matemática. O autor visou “[...] analisar a influência das tecnologias digitais no desenvolvimento de um curso de formação continuada de professores, no modelo *blended learning*” em que os participantes “experimentaram tecnologias digitais na produção do material multimodal cartoon e na elaboração de uma proposta para o ensino de Matemática no modelo híbrido”. (CUNHA, 2018, s/p.) A partir de entrevistas semiestruturadas, questionários e observação participante, Cunha (2018) analisou os dados com “[...] o método de indução analítica modificada, à luz da Teoria da Atividade” e criticou o modelo de formação, mostrando que “os resultados indicaram que as tecnologias digitais utilizadas na realização das tarefas “produção de cartoons” e “elaboração de uma proposta para o ensino de Matemática no modelo híbrido” [...] provocaram contradições nos sistemas de atividades, resultando em movimentos que apontam para uma ruptura na encapsulação da formação continuada”.

Por fim, destacamos algumas pesquisas que utilizaram uma abordagem temática relacionada ao ensino híbrido. Santos (2015), “Práticas pedagógicas da modalidade a distância e do ensino presencial: contribuições para ensino híbrido no instituto federal do maranhão”; Costa (2018), “Ensino híbrido: integrando tecnologias digitais móveis ao ensino e aprendizagem de anatomia humana”; Silva (2017), “A videoaula no ensino médio como recurso didático pedagógico no contexto da sala de aula invertida”; Sousa (2017), “*Blended*

English Teaching: proposta de ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos”; Pinto (2017), “O apoio pedagógico no colégio municipal pelotense: uma proposta a partir do modelo laboratório rotacional de ensino híbrido”; Bravim (2017), “Sala de aula invertida: proposta de intervenção nas aulas de matemática do ensino médio”; Anjos (2017), “Sala de Aula Híbrida: uma experiência com alunos do ensino fundamental”; e Shciel (2018), “Uma abordagem híbrida no processo de ensino-aprendizagem de geometria analítica para a terceira série do ensino médio por meio de um modelo de rotação por estações”.

Todas essas são exemplares de pesquisas que abordam práticas envolvendo aspectos do ensino híbrido, sobretudo quanto à forma de organização do espaço físico, como a sala de aula invertida, o laboratório rotacional e rotação por estações. Em linhas gerais, essas pesquisas são de natureza etnográfica ou de estudo de caso e retratam experiências obtidas pelos pesquisadores em contextos específicos de sala de aula – tanto na educação básica quanto no ensino superior – a respeito da incorporação de alguma tecnologia e da adoção de alguma prática pedagógica do ensino híbrido, especialmente no que diz respeito à estratégia utilizada para abordar algum conteúdo disciplinar.

As informações obtidas na base de dados na CAPES indicaram não necessariamente lacunas, mas a possibilidade de nos deslocar para um objeto de análise que não vise ao professor e às representações construídas em seus discursos a respeito das TICs ou do ensino híbrido. Nesse sentido – sendo o foco desta pesquisa as questões sobre o trabalho docente mediante a inserção das TICs e não as práticas pedagógicas em que elas se fazem presentes - nos leva à necessidade de analisar as videoaulas em que o professor é o destinatário.

1.1.1 Pesquisas em educação em andamento sobre formação docente para uso das TICs

Nos Anais da ANPED (2018), buscamos estudos que relacionavam os termos “formação docente” para “uso das TICs” em dois principais Grupos de Trabalho: GT08 – Formação de Professores e o GT16 – Educação e Tecnologias.

A opção pelo GT08 para um levantamento das pesquisas que se alinham a nossa temática ocorreu em razão de o texto da apresentação do Grupo definir que “[...] entende-se como objeto global do campo de pesquisa sobre formação de professores o estudo do processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das competências necessárias ao exercício da profissão de ensinar, seus impactos e resultados.”

(Apresentação Grupos de Trabalho – ANPED, s/d; s/p.). Nesse sentido, esperava-se que essas “competências” estivessem associadas – em alguma das pesquisas realizadas ou em andamento - ao uso das TICs pelos professores. Nesse grupo, encontramos uma única pesquisa apresentada no evento intitulada “*Professor como Profissional ou Agente de Políticas de Mercado? O Papel das Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação Inicial Docente sob a Perspectiva Histórico-Cultural*”, de Fabiana Diniz Kurtz, da UNIJUÍ.

Nela, a autora discute a presença das TIC enquanto instrumentos culturais presentes nas atividades humanas contemporâneas que, por consequência, constituem e colaboram para o cenário crítico atual da educação brasileira em que as ferramentas são utilizadas equivocadamente como fortalecedoras de um ensino tecnicista e imediatista. Além disso, Kurtz (2018) critica o modelo de formação acadêmica herdado de um modelo europeu em que, historicamente, se priorizam as áreas de exatas em detrimento das áreas de humanas.

Ao resgatar o processo formativo do professor desde a instauração das primeiras universidades no Brasil, no início do século XIX, até o formato dos cursos de formação inicial atuais, Kurtz (2018) questiona se a inserção das TICs nas formações iniciais e continuadas favorecem a construção de um: “Professor como intelectual ou agente a serviço do mercado?”

A esse respeito, a pesquisadora aponta papel dos agentes de transformação na formação docente no Brasil em que não apenas as TICs fazem parte desse cenário, mas também as agências de fomento à pesquisa, como a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Isso porque, segundo a autora, a atuação efetiva desses órgãos na criação de programas de formação inicial - como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas) – contribuem para uma ideia de profissionalização do professor, sobretudo por terem como premissa a articulação da educação básica com a formação inicial, em que espera-se que os professores recém-formados saiam “mais preparados” para atuação profissional.

Em seguida, a autora realiza uma análise do contexto histórico-cultural em que as políticas de inserção das TICs começaram a vigorar no Brasil. Em sua análise, ela parte do ProInfo – primeiro programa para professores criado pelo MEC, em 1997, para uso das tecnologias – até as ações atuais propostas pela já extinta SEED – Secretaria de Educação a Distância. Ao analisar o cenário mundial sobre o a formação de professores e o uso das TICs, Kurtz (2018) pontua que o Brasil parece estar sempre “atrasado” em relação a outros países - embora não raramente importe modelos e tecnologias utilizadas lá fora. Ela aponta, ainda que, apesar dos esforços em trazer transformações significativas no processo educacional, elas não

acontecem de forma significativa, sobretudo porque “[...] enquanto muitos estudos vêm demonstrando as possibilidades e formas de mudança, poucos têm apresentado o caminho para tais melhorias em práticas cotidianas de professores e estudantes, em grande escala”. (Weston e Bain, 2010, *apud* KURTZ, 2018, p. 12).

Nessa linha, a pesquisadora sugere que a causa para este fracasso reside no fato de que “[...] é a prática isolada em sala de aula, de forma autônoma e sem colaboração, não informada por pesquisas sobre o que de fato qualifica a aprendizagem e o desempenho do aluno” a responsável por não transformar as TIC em instrumentos efetivos do professor.

Para finalizar, a autora sugere um “repensar sobre o papel do (futuro) professor”, que este não deve ser visto como mero “agente de políticas de mercado”, visão que leva os cursos de formação a transformações decorrentes de demandas específicas do mercado educacional, mas sim como “intelectual”, visão esta que coloca as TICs não como novos instrumentos a serem apenas introduzidos no contexto educacional, e sim “[...] concebidos em função das mudanças trazidas pelo cenário social a partir da cultura humana acumulada e que alteram significativamente as competências e habilidades até então existentes.” (Kurtz, 2018, p. 12)

A pesquisa concebida por Kurtz (2018) apontou lacunas a serem preenchidas no que diz respeito ao trabalho do professor do século XXI. Além da própria ressignificação dos conceitos vigotskianos de “mediação” e “mediação cultural”, a autora aponta para a necessidade de “[...] uma retomada – ou até mesmo uma reconstrução – da identidade docente e também do próprio campo de TICs na educação” que se configuram como “[...] força necessária para desencadear mudanças na educação e nas próprias instituições educacionais, potencializando a dita “profissionalidade” do professor.”.

Já no GT16, embora não tenha informações sobre a natureza e objetivos das temáticas abordadas no grupo, encontramos quatro pesquisas relacionadas ao uso de tecnologias da informação e comunicação. A primeira intitulada “*Da formação de formadores na cibercultura: o contexto contemporâneo e a atuação docente universitária*”, de Rosemary dos Santos – UERJ. . Nela, a autora apresenta um recorte de uma pesquisa institucional “Formação de Formadores e Educação Superior na Cibercultura: itinerâncias de Grupos de Pesquisa no Facebook”, realizada em 2013 em que tiveram como objetivo “compreender a formação do formador no contexto da Cibercultura e como este vem estruturando a atuação docente universitária.” (SANTOS, 2018, p. 1). Por meio de uma metodologia inscrita “no movimento da perspectiva epistemológica da multirreferencialidade com os cotidianos e pelo método da ciberpesquisa-formação” (SANTOS, 2018, p. 1), a autora adotou como campos de pesquisa a universidade e a rede social Facebook, usando como métodos de produção e de

coleta de dados as interações nas redes sociais e entrevistas produzidas em diferentes contextos.

A tese central da pesquisa é a de que a formação docente, inicial ou continuada, se dá em “múltiplos contextos”, o que, segundo a autora, configuram sua complexidade. Dessa maneira, os autores defendem que é essencial admitir “[...]a percepção de que o conhecimento acadêmico produz compreensões de uma parte da realidade e de que essa parte é mais uma referência importante, mas não a única.” É nessa concepção que se enquadra a epistemologia da multirreferencialidade com os cotidianos, em que não apenas os referenciais do espaço acadêmico são levados em conta, mas a formação que ocorre “[...] **com e**⁸ por outras referências, com outros saberes, com nossas afetividades e com nossa relação com os objetos culturais”. (SANTOS, 2018, p. 1).

À luz das pesquisas de contemporâneos como Nóvoa (2002) e Pretto (2010), a pesquisa foi empreendida no período de dois anos e ocorreu pelo acompanhamento das itinerâncias de duas professoras-formadoras (participantes/sujeitos de pesquisa), nas redes sociais, pelo mapeamento de seu percurso acadêmico, suas histórias de vida e sua relação com as tecnologias digitais. Como instrumento de coleta de dados, a autora realizou entrevistas no ambiente da universidade e via Skype, participou de eventos acadêmicos das professoras (defesas de teses e dissertações, seminários e oficinas) e participou de grupos de pesquisa no Facebook criados por elas, além de acompanhar suas narrativas postadas em suas *timelines*.

Como objeto de análise, Santos (2018) teve um conjunto de narrativas das professoras-formadoras e a partir de uma análise discursiva, problematizou a noção de ciência, os saberes plurais e seus diferentes espaços de emergência, como o ciberespaço e a relação dos praticantes culturais com o conhecimento, com o campo e com o próprio saber. Uma das constatações de destaque apontada por ela é a necessidade de que é preciso não apenas compreender a interferência sobre os dispositivos eletrônicos na formação do professor, mas também na construção de suas subjetividades, já que, para Santos (2018, p. 14), “[...] é importante, também, compreendermos o que as redes digitais estão fazendo conosco, com a nossa subjetividade, com nossos modos de receber e compartilhar informações, com nossa memória, nossos anseios e desejos, com o modo como produzimos conhecimento, percebemos e representamos o mundo”.

A terceira dentre as quatro pesquisas encontradas no GT16 tem como título “*A formação continuada de professores em ambiente de cibercultura e suas demandas para as*

⁸grifos nossos

políticas públicas”, de Valter Pedro Batista – UNIFESP/SEE-SP/FAC. SUMARÉ e de Lucila Pesce – USP. Nela, os autores objetivaram analisar de que maneira “[...] o curso “Cibercultura e prática docente” contribuiu para o empoderamento dos professores de uma escola da rede estadual de São Paulo, como autores da sua prática docente.”. Em seus referenciais teóricos abordaram temáticas referentes aos conceitos relacionados às políticas educacionais e formação de professores no Brasil; educação e cibercultura; formação de professores - com ênfase para a formação continuada em serviço e empoderamento freireano.

O corpus de pesquisa foi constituído a partir da análise documental das atas de reuniões das Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), a análise estatística descritiva dos dados obtidos em um questionário estruturado e a análise do conteúdo dos depoimentos de cinco professores a partir de entrevistas semiestruturadas. (BATISTA E PESCE, 2018), todos atuantes na mesma escola e participantes do mesmo curso de formação continuada.

Segundo os autores, os resultados da análise confirmaram a hipótese de que o curso do qual os professores investigados participaram – promovido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e que tinha por objetivo abordar o uso das tecnologias em sala de aula - promoveu certo “empoderamento”, no sentido de que a participação no encontros presenciais durante os horários de ATPC e no ambiente virtual serviu, para todos os sujeitos-participantes, para a reflexão e uso práticos de recursos digitais com os quais a escola havia sido equipada, como lousa digital, projetor e tablets. Ainda segundo os autores, a pesquisa revelou

[...]a importância de que as políticas públicas voltadas à formação continuada dos professores pautem-se nas necessidades de atuação dos docentes, oriundas da materialidade histórica do seu cotidiano professoral, para muito além dos desenhos governamentais, que se curvam às demandas dos organismos multilaterais. (BATISTA E PESCE, p. 12, 2018).

Nesse sentido, a pesquisa aqui retratada revela outro fator bastante relevante no que diz respeito à formação docente continuada: a necessidade de se promover formações que vão ao encontro aos dispositivos ou recursos digitais disponibilizados efetivamente aos professores, pois, caso contrário, sem identificar seu caráter utilitário, esse processo de formação continuada tende a não surtir efeito algum.

A última e quarta pesquisa encontrada no GT16 que iremos explicar é “*Os processos formativos no trabalho docente mediado por tecnologias: ecos e repercussões*”, de Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar- UFG Neuvani, Ana do Nascimento – SME GOIÂNIA e

Rose Mary Almas – PUC-GOIÁS. Nessa pesquisa, as autoras investigaram “a visão dos professores da rede pública estadual de Goiás a respeito da formação para o uso de tecnologias no contexto escolar e a sua incorporação ao trabalho docente” (ECHALAR, NASCIMENTO E ALMAS, 2018, p.1). Como sujeitos de pesquisa, as pesquisadoras contaram com 76 professores de 23 escolas públicas em dez municípios do estado que participaram de entrevistas coletivas sobre quatro temáticas distintas nas seguintes temáticas: 1) a formação (os cursos realizados), 2) a experiência e a prática docente com uso de tecnologias, 3) a experiência pessoal de uso das tecnologias e 4) a visão docente quanto à função da tecnologia na educação. As entrevistas foram analisadas, segundo as autoras, à luz do materialismo histórico-dialético⁹, abordagem em que “[...] o exercício da abstração (reflexão) percorre os caminhos entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado).” (ECHALAR, NASCIMENTO E ALMAS, 2018, p.2), tendo como referencial teórico para esta análise os estudos de Bardin (2009).

Os resultados obtidos com as análises indicaram que “[...] ao mesmo tempo que os professores apontam um olhar determinista tecnocentrado sobre sua formação para o uso das tecnologias, há indícios de uma racionalidade docente como movimento de superação da alienação comum ao modo trabalho executado.” Em suas considerações finais, as autoras tecem críticas aos aspectos revelados nos discursos das entrevistas, sobretudo à centralidade atribuída à tecnologia, os cursos a distância e seu distanciamento dos professores e à extrema importância atribuída à avaliação de resultados que responsabiliza os professores pelo sucesso ou fracasso no uso das tecnologias.

Por fim, para finalizar esta seção, apresentamos o quadro a seguir que sintetiza os resultados das pesquisas ora apresentadas na ANPED (2018), de modo que possamos, daqui em diante, inaugurar nossa pesquisa na tentativa de preencher as lacunas ainda existentes no que tange à questão da formação docente continuada para uso das TIC, sobretudo na representação instituída por aqueles que promovem a necessidade dessa formação, sob a alegação de formar um professor com “perfil adequado para ser um “professor do século XXI”.

⁹ Apesar de as autoras explicitarem o uso dessa concepção teórica, não há indícios no trabalho apresentado acerca da definição deste conceito, nem nos referenciais bibliográficos.

Quadro 1: Síntese das pesquisas sobre formação docente e uso das TICs

	GRUPO DE TRABALHO	TÍTULO/AUTORIA	OBJETIVO DA PESQUISA	OBJETO (S) DE ANÁLISE	REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	LACUNAS SUSCITADAS PELA PESQUISA
1	GT08	<i>Professor como Profissional ou Agente de Políticas de Mercado? O Papel das Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação Inicial Docente sob a Perspectiva Histórico-Cultural</i> Fabiana Diniz Kurtz UNIJUÍ	Descrever o processo formativo do professor a partir das políticas de inserção das TIC	Análise bibliográfica de legislação que trata sobre a formação docente para uso das TIC	Perspectiva histórico-cultural	- ausência de pesquisas empíricas que relacionam o desempenho dos alunos ao uso das TIC; - trabalho solitário, autônomo e não compartilhado de boas práticas com uso das TIC pelos professores; - identificação concreta do que transforma as TIC em instrumentos efetivos de trabalho do professor - necessidade de ressignificação do conceito de mediação do professor do século XXI
2	GT16	<i>Da formação de formadores na cibercultura: o contexto contemporâneo e a atuação docente universitária</i> Rosemary dos Santos – UERJ	Compreender a formação do formador no contexto da Cibercultura e como este vem estruturando a atuação docente universitária	Interações nas redes sociais e entrevistas produzidas em contextos acadêmicos e não-acadêmicos (Skype)	Multirreferencialidade com os cotidianos e ciberpesquisa-formação	- Necessidade de compreensão sobre o que as redes sociais e recursos tecnológicos estão fazendo com o professor e o que o professor está fazendo com eles(as).
3	GT16	<i>A formação continuada de</i>	Analisar as	Atas e registros das	Análise do discurso	- Necessidade de que as

		<i>professores em ambiente de cibercultura e suas demandas para as políticas públicas</i> Valter Pedro Batista – UNIFESP/SEE-SP/FAC. SUMARÉ Lucila Pesce – USP	contribuições de um curso de formação continuada de professores sobre o uso das TIC	ATPC e entrevistas narrativas realizadas com professores	(linha não determinada)	formações continuadas devem ir ao encontro dos recursos tecnológicos disponibilizados aos professores; - prioridade de um efetivo empoderamento para o uso das TIC por meio de cursos de formação continuada para professores.
4	GT16	<i>Os processos formativos no trabalho docente mediado por tecnologias: ecos e repercussões</i> Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar - UFG Neuvani Ana do Nascimento – SME GOIÂNIA Rose Mary Almas – PUC-GOÍÁS	Analisar a visão dos professores de uma rede estadual de ensino sobre as formações para uso das TIC em ambiente escolar	Entrevistas coletivas	Materialismo histórico-dialético	Necessidade de aprofundamento sobre o apontamento crítico feito pelos professores a respeito das formações e dos objetivos que as norteiam.

Fonte: Associação Nacional de Pesquisa em Educação. Anais da 38.º Reunião Científica ANPED -. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/38reuniao>. Acesso em 14.04.2018.

Também é importante esclarecer que, além da temática aqui adotada estar relacionada às experiências profissionais e trajetória de pesquisa até aqui empreendida, outro fator determinante é considerar o que se tem produzido a respeito do tema nas pesquisas na área de educação. É esse ponto de partida que descreveremos na seção seguinte.

Os dados apresentados nesse quadro revelam que – embora muitas pesquisas já tenham se dedicado a discutir a necessidade de formação e professores para uso das TICs, sobretudo na formação inicial – esta pesquisa irá se atentar para outro objetivo que não foi retratado explicitamente em nenhuma das pesquisas retomadas anteriormente. Entendemos que o presente estudo se difere das demais não apenas pelo quadro teórico-metodológico, mas principalmente por ter como objeto de análise os discursos produzidos por outrem, isto é, sujeitos outros que interferem no trabalho do professor, conforme aprofundaremos no capítulo seguinte que trata da concepção de trabalho e trabalho docente.

Além disso, vale ressaltar que nossa pesquisa tratará de dedicar-se à análise das representações que se tem do professor sobre o uso das TICs em um conjunto de videoaulas usadas em um curso de formação continuada que, simultaneamente, também faz uso delas.

Assim, finalizado o levantamento de pesquisas já empreendidas a respeito do tema, procedemos com o afunilamento deste considerando os objetivos que nossa pesquisa pretende. Esse levantamento apontou para a necessidade de se promover uma investigação a partir de outra ótica, neste caso, dos agentes fomentadores do discurso que descreve o “perfil do professor do século 21”. Isso porque, em linhas gerais, as pesquisas já realizadas traduzem-se em estudos de caso e relatos de práticas em instituições de ensino da educação básica e superior e, em sua maioria, indicavam que parte da resistência/dificuldade de uso e incorporação por parte dos professores estaria associada à necessidade de formação inicial ou continuada. Ao sustentar essa tese, ainda que implicitamente, boa parte das pesquisas recorriam ao discurso de que o professor estaria sempre “atrasado” em relação às tecnologias, logo, para inovar suas práticas, seria preciso “reaprender” para poder ensinar. Mas, afinal, que professor é este? Como se caracteriza o seu trabalho? E em que contexto ele está inserido? É visando a preencher essas lacunas que se dedica o capítulo seguinte.

2. CONCEPÇÕES DE TRABALHO E TRABALHO DO PROFESSOR NO SÉCULO XXI

O contexto histórico, social – e por que não dizer econômico? – faz emergir diferentes concepções de trabalho humano. A atividade de trabalho integra boa parte da vida humana e não é exagero dizer que passamos a maior parte de nossas vidas trabalhando do que fazendo qualquer outra atividade. Até mesmo na infância (e não, não estou me referindo ao trabalho infantil), se adotarmos o conceito de trabalho como atividade consciente, veremos que o cotidiano retratado na infância se traduz em atividades de trabalho. Os desafios enfrentados por uma criança para montar um quebra-cabeça ou para passar fases de um videogame, bem como as tarefas escolares as quais é submetida configuram-se como atividade de trabalho, sendo necessária a esta recorrer a elaboração do pensamento e uso da linguagem.

A concepção de trabalho do professor foi, por muito tempo, vista como atividade sacerdotal, missionária e, por um longo período e até os dias atuais, exercida por pessoas que não necessariamente têm formação para a docência ou tenham cursado licenciatura.

Por esta razão, torna-se necessário compreender o trabalho do professor nos diferentes contextos sócio-históricos em que exerce a atividade de trabalho, sobretudo pela forte relevância que esta atividade traz ao desenvolvimento do ser humano. Assim, neste capítulo, iremos percorrer dois caminhos que convergem na questão do trabalho: I) O papel do trabalho no desenvolvimento humano; II) As concepções de trabalho e de trabalho docente; III) O perfil docente frente ao contexto histórico, social e econômico denominado de “professor do século XXI”.

2.1 Trabalho e desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural

A perspectiva histórico-cultural origina-se a partir dos estudos de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). Seus estudos nasceram da necessidade de redesenho da Psicologia enquanto área de pesquisa, sobretudo pelas críticas à Psicologia do início do século XX. Para ele, era preciso promover estudos que demonstrassem o papel da mediação no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Os aspectos que caracterizam essa nova abordagem são embasados em três concepções centrais. A primeira delas diz respeito ao fato de que as funções psicológicas têm um suporte biológico, uma vez que são produtos da atividade cerebral. A segunda centra-se na ideia de que o funcionamento psicológico está fundamentado nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior e, portanto, ganha

importância o processo histórico a que os indivíduos estão envolvidos. A terceira diz respeito à relação homem- mundo, a qual é mediada por sistemas simbólicos.

Ao sistematizar seus estudos na relação pensamento-linguagem, Vigotski (1991) distanciou-se das proposições behavioristas - que defendem que o desenvolvimento da linguagem passa pelo discurso oral e pelo murmúrio até atingir o discurso interior - e também daquelas empenhadas por Piaget , em que o desenvolvimento partia do pensamento altruísta para o discurso socializado e o pensamento lógico através do discurso e do pensamento egocêntrico (VIGOTSKI, 1991). Contrariando esses estudos, Vigotski defendia que “a verdadeira trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual” (VIGOTSKI, 1991, s/p.).

Vigotski (1991), em sua obra “Formação Social da Mente” discorre sobre os aspectos que determinam as funções psicológicas superiores tais como: memória, pensamento, atenção, dentre outras. Segundo o autor, são funções essenciais que determinam a distinção entre o comportamento humano ao dos animais, uma vez que nós, seres humanos, temos a atividade consciente atrelada não apenas a fatores biológicos, mas sim a outras necessidades, essencialmente mais complexas, denominadas superiores. É o caso, por exemplo, da concepção de trabalho que (na concepção que adotamos), para o ser humano, supera a necessidade de sobrevivência e atrela-se a condições sociais instauradas historicamente. O trabalho é, portanto, condição necessária para o desenvolvimento humano.

É nessa concepção que se ancoram os estudos das chamadas Ciências do Trabalho (Psicologia do Trabalho, Ergonomia da Atividade e, Ergologia, dentre outras). As relações entre linguagem e trabalho educacional inauguram uma fase que contesta que “as atividades educacionais”, onde se inclui o trabalho do professor, as quais “não eram tratadas como trabalho”. (THERBORN, 2004, p.viii).

Segundo Saujat (2004), diferentes abordagens teórico-metodológicas dedicam-se a estudar “a questão da eficácia das práticas educacionais [...]” (SAUJAT, 2004, p.5) e, naturalmente, estariam relacionadas ao trabalho educacional. Compreendê-las, entretanto, nos faz notar em que medida as abordagens sobre o trabalho do professor se assemelham e se distanciam das concepções de trabalho e trabalho docente aqui adotadas.

Dentre as perspectivas de pesquisa sobre o trabalho educacional, o autor retoma “[...] o paradigma processo-produto” em que “[...] tenta-se avaliar a eficácia estudando-se as relações entre a medida dos comportamentos dos professores em aula (o processo) e a aprendizagem dos alunos (o produto).” (Doyle, 1986, apud SAUJAT, 2004, p. 7). Embora reconheça as

contribuições dessas pesquisas – como tomar o ensino como objeto de estudo e validar “o papel da formação na obtenção dos comportamentos *desejáveis* dos professores” – Saujat (2004) reconhece que há limitações nessa abordagem. (SAUJAT, 2004, p. 8). Para o autor

Em seu conjunto, essas pesquisas baseiam-se em análises multivariadas, cujas variáveis, definidas, *a priori* e de modo macroscópico, não permitem filtrar a realidade cotidiana da ação do professor em sala de aula. (SAUJAT, 2004, p.9)

Outra abordagem sobre o trabalho do professor consiste no “paradigma do *pensamento dos professores*”. Ao retomar Tochon (2000), Saujat informa que essa corrente adotava um “vasto campo [de] abordagens tanto cognitivas como fenomenológicas, etnometodológicas, narrativas psicanalíticas, psicossociais, sociocognitivas ou sociocríticas de ensino.” (TOCHON, 2000, *apud* SAUJAT, 2004, p.9). Os diferentes eixos dessa linha de pesquisa destacam os julgamentos do professor e o processo de decisão, a maestria do ensino, as histórias pessoais da experiência, a reflexão-em-ação e o prático reflexivo.

Já a abordagem “ecológica dos processos interativos” propõe uma descrição da aula do professor

[...] sob a qual a complexidade da tarefa do professor se relaciona com os acontecimentos que aí ocorrem e que apresentam as seguintes características: eles são *múltiplos* e *simultâneos*, marcados por *imediatismo* e *rapidez*; comportam *imprevisibilidade* e são *visíveis*, isto é, públicos; desenvolvem-se numa trama temporal, remetendo a uma *historicidade* referente tanto as regras de funcionamento e de gestão do grupo como aos conteúdos ensinados. (Doyle, 1986 *apud* SAUJAT, 2004, p. 15)

Segundo Saujat (2004), a contribuição dessas pesquisas reside no fato de, ao procurar conhecer melhor as práticas dos professores em contextos, pesquisas francesas passaram a desenvolver a perspectiva ecológica, pois “como a dimensão interativa e contextual das situações de ensino-aprendizagem está no centro desses trabalhos, tornou-se necessário o recurso a uma abordagem sistêmica” (SAUJAT, 2004, p. 15).

Esse modelo denominado de processos interativos contextualizados (Altet, 1991, *apud* SAUJAT, 2004) “requer uma cultura profissional baseada em seis critérios” (SAUJAT, 2004, p.16):

- a) uma base de conhecimentos ligados ao agir profissional;
- b) uma prática adaptada em situação complexa;
- c) uma capacidade de dar conta de suas próprias competências e atos;
- d) uma autonomia e uma responsabilidade pessoal no exercício de suas competências;
- e) uma adesão as normas coletivas constitutivas da identidade profissional;

f) um pertencimento a um grupo que desenvolve estratégias de promoção e valorização. (Altet, 1994, *apud* SAUJAT, 2004, p. 16).

Em consonância com as proposições de Clot (2007), para Saujat (2004), o modelo proposto por Altet permite descrever “*estilos pedagógicos*, que envolvem três dimensões interdependentes: o *estilo pessoal*, o *estilo relacional interacional* e o *estilo didático*” (SAUJAT, 2004, p. 16). A esse respeito, Clot (2007), ao adotar a noção bakhtiniana de gênero, defende que “existem tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional”, e é através dessas atividades que o mundo da atividade pessoal se constrói e constitui uma “memória social do trabalho” que determina “modos de agir e de dizer” (CLOT, 2007, p.49). Os estilos seriam, então, “[...]a reformulação dos gêneros em situação e os gêneros, o contrário dos estados fixos [...]; os gêneros são sempre inacabados” (CLOT, 2007, p. 51).

O gênero assume sua forma acabada – é moldado – nos traços particulares contingentes e únicos que definem cada situação de trabalho vivida. O acabamento do gênero se divide em dois momentos: no decorrer da atividade iniciada: a atividade do sujeito que se engaja pressupondo a atividade de outrem, o qual se engaja então fazendo uso do gênero adaptado à situação. (CLOT, 2007, p. 51).

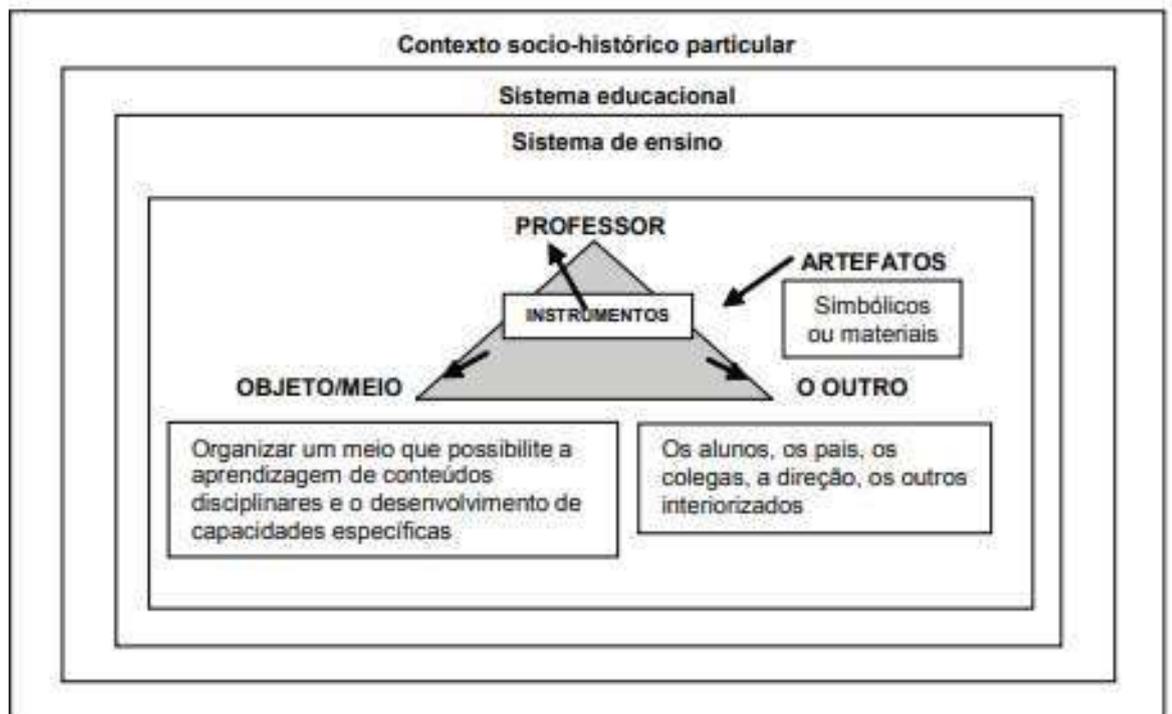
Nesse sentido, o gênero é “[...] senão o sistema aberto das regras impessoais não escritas que definem, num meio dado, o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas; uma forma de rascunho social que esboça as relações dos homens entre si para agir sobre o mundo”. (CLOT, 2007, p.50). É nessa adaptação do gênero à situação que emergem os diferentes estilos, em especial o estilo individual, que é a “[...] transformação dos gêneros, por um sujeito, em recursos para agir em suas atividades reais. Em outros termos, é o movimento mediante o qual o sujeito se liberta do curso das atividades esperadas, não as negando, mas através do desenvolvimento delas.”. (CLOT, 2007, p.50).

Com o objetivo de situar a concepção de trabalho docente e demarcar o seu significado dentro do quadro cujos estudos se dedicam à “análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações”, Machado (2007) destaca que o trabalho é visto como uma atividade em que o sujeito-trabalhador está agindo sobre o meio, fazendo uso de artefatos materiais ou simbólicos, os quais, ao se apropriar, ele transforma em instrumentos para o seu agir. De acordo com as concepções da Clínica da Atividade postuladas por Clot (2007 – que inspiram as proposições do grupo de Machado (2007) – qualquer tipo de trabalho é representado por

uma atividade tridimensional e reconhecer quais são os elementos que o constituem é indispensável para a compreensão dessa complexidade.

A concepção de trabalho dada por Clot (2007) constitui-se a partir de três elementos, por isso é considerada uma *atividade triplamente dirigida*. Ele considera que o trabalho é, ao mesmo tempo, uma atividade do **sujeito** trabalhador dirigida a ele mesmo, ao **objeto** de sua tarefa/execução desse trabalho e, ao mesmo, tempo, a **outrem**. Ao adaptar esses elementos ao trabalho do professor, Machado (2007) objetiva descrever os elementos constitutivos do trabalho docente, “[...] sempre tendo em mente que ele não se encontra isolado, mas em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico e inserido em um sistema de ensino em um sistema educacional específico”. (MACHADO, 2007, p. 92).

Figura 1: Triângulo do trabalho do professor



Fonte: Machado, 2007, p. 92.

No caso do trabalho do professor no contexto de uso de tecnologias digitais, podemos exemplificar que a tarefa de preparar uma aula que tenha por base a proposta de ensino híbrido e de personalização do ensino é dirigida: a ele mesmo – guiando seu comportamento; aos alunos; ao coordenador/supervisor/instituição – *outrem* superiores que “fiscalizarão” a adequação de suas aulas, propostas didáticas, etc. Além disso, para realizar seu trabalho, ele

recorre (ou não) a **artefatos materiais** (livro, computador, lousa digital, tablet) e/ou simbólicos (internet, *softwares*, materiais de apoio, tutorial, jogos on-line, manuais de orientação, etc.) que, se apropriados efetivamente na realização de seu trabalho, poderão se constituir em reais **instrumentos** de trabalho.

Para Vigotski, a questão da mediação tem caráter essencial para a compreensão das relações entre o homem e o mundo por meio do campo psicológico. E é especificamente nessa concepção de mediação que Vigotski rompe com os estudos da psicologia que tradicionalmente associam reflexos e características humanas às teorias de estímulo e resposta, uma vez que, para ele, há um elo intermediário no campo das representações que liga o homem ao mundo e, nesse mesmo processo, de forma empírica, o homem se apropria de instrumentos materiais e os utiliza para agir sobre o mundo, transformando, ao mesmo tempo, a si e o contexto ao seu redor.

Na concepção de trabalho adotada por Machado (2007), a atividade de trabalho é também uma forma de desenvolvimento humano e o conceito de mediação proposto por Vigotski (2007) – embora empregado em um contexto acerca do desenvolvimento da criança – pode ser pensado à luz das concepções de trabalho, uma vez que o autor se vale da teoria marxista (materialismo histórico), que considera que “[...] as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na ‘natureza humana’”.¹⁰ (COLE e SCRIBNER, 2007, p. xxv).

Além disso, Vigotski recorre a Engels para compreender os fenômenos que diferenciam o homem dos animais e “elaborou de forma criativa as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso dos instrumentos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo”. (COLE e SCRIBNER, 2007, xxvi). Segundo o autor, toda mediação é feita por instrumentos, uma vez que nos processos de aprendizagem existem filtros entre o organismo e o meio, os chamados instrumentos materiais e instrumentos simbólicos. A aprendizagem mediada é, segundo ele, a apropriação de conhecimentos realizada por meio de um elo intermediário entre o ser humano e o ambiente, este elo intermediário pode ser por instrumentos materiais e instrumentos simbólicos, como os signos, ou seja, representações mentais que substituem objetos do mundo real.

Em relação aos instrumentos do plano mental, Friedrich (2012) explica que para Vigotski o ser humano internaliza diferentes instrumentos psicológicos e estes, por sua vez, é que levam ao desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores e, por consequência,

¹⁰ Capítulo introdutório de “A formação social da mente”, de L.S. Vigotski, 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, , 2007.

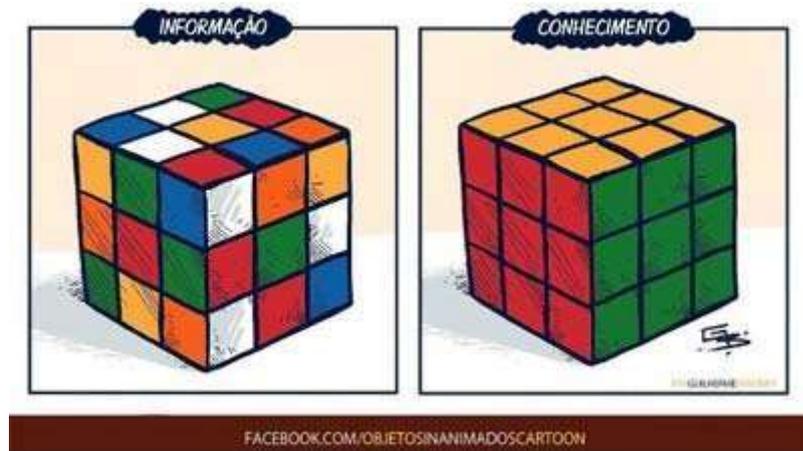
fornece competências para agir sobre o mundo. Aparece em destaque, nesse caso, a linguagem enquanto traço histórico-cultural essencial para o desenvolvimento cognitivo do homem, sendo ela a responsável por possibilitar a ele a capacidade de memorizar, relatar e construir diferentes relações que se dão pela comunicação, seja pela fala ou escrita.

Se pensarmos, por exemplo, sob o viés das TICs, podemos associar o uso de recursos como computadores, *tablets* e projetores sendo usados na atividade docente para interferência e mediação da aprendizagem. Mas, do ponto de vista de Machado (2007), estes instrumentos, para implicar diretamente na atividade docente, precisam se reconfigurar como instrumentos. É preciso lembrar também que, a princípio, os instrumentos como celulares, tabletes e computadores foram criados para servir, sobretudo, ao campo da tecnologia e informação e da comunicação. Posteriormente, esses instrumentos foram apropriados pelo meio educacional visando a deixar essa esfera das relações humanas mais dinâmicas e conectadas. Tão logo, as salas de informática e laboratórios de tecnologias que eram comuns apenas em cursos específicos passaram a constituir os espaços em diversos níveis de educação. Não raramente vemos projetos nas escolas, desde a educação infantil, voltados para a programação, robótica, letramento digital, dentre outros, ou seja, nota-se aí o uso das tecnologias enquanto instrumentos materiais transformando o homem e o meio ao seu redor e, mais adiante, a configuração destas em instrumentos de desenvolvimento psicológicos. Talvez resida aí a dificuldade ou resistência de professores incorporarem as TICs no trabalho de ensinar, uma vez que são instrumentos – diferentes de tecnologias de outras épocas, como a lousa e o giz – não inerentes à prática docente.

Considerando que para Vigotski (2007) o conceito de mediação associado é um instrumento psicológico – por meio do qual o sujeito não é apenas sujeito da ação, mas ao mesmo tempo torna-se objeto dela – sua internalização é capaz de transformar a atividade psíquica do indivíduo. Nesse interim, é possível repensar a perspectiva de Vigotski associando-a ao conceito de cibercultura apresentado por Lévy (2014), afinal, os recursos tecnológicos interferem na forma de processamento (acesso às informações) e produção de conhecimento (transformação de informação em conhecimento), uma vez que fatores como memória, formas de raciocínio e inteligência coletiva associadas à navegação por hiperdocumentos, produzem novas formas de experimentação do conhecimento e memórias cada vez mais dinâmicas e diversificadas.

Um bom exemplo para ilustrar o quanto as tecnologias e os ambientes cibernéticos interferem na questão de acesso à informação e produção de conhecimento pode ser notado na figura a seguir.

Figura 2: Cartum informação x conhecimento.



Fonte: Imagem extraída da página “Objetos Inanimados Cartoon” (Rede social Facebook objetos inanimados cartoon).

Esta ilustração remete a ideia proposta por Levy (2014), onde o cubo mágico da esquerda representa as informações que temos disponíveis no mundo virtual: os inúmeros sites de pesquisa, enciclopédias virtuais, videoaulas, hipertextos, artigos, reportagens, dentre outros. No entanto, é razoável pensar que apenas o acesso à informação - e são centenas de milhares delas – não nos garante que o simples fato de acessá-las nos trará a apropriação de alguns conhecimentos ou aprendizagens. Assim, para se chegar ao cubo mágico da direita – que representa a informação transformada em conhecimento sistematizado, é preciso recorrer a meios concretos. Certamente, nesse caso, a mediação de alguém – como uma pessoa, professor ou até mesmo um Youtuber por meio de um tutorial – ajudará a fazer da informação conhecimento e, por consequência, permitirá ao desenvolvimento de funções psíquicas.

Nessa linha, Friedrich (2012, p. 75) argumenta que

A tarefa mais importante para analisar os fenômenos psíquicos como o pensamento, a memória ou o juízo é, portanto, conhecer quem pensa ou, em outras palavras, como o pensamento “ocorre nele”. Em outros termos, o que interessa à psicologia concreta são os meios (instrumentos) que o indivíduo utiliza para realizar, controlar, desenvolver seu pensamento, sua memória seu juízo, como indivíduo cada vez mais diferente do outro. (FRIEDRICH, 2012, p. 75).

Nota-se, então, que o uso dos instrumentos materiais e psicológicos não pode ser rejeitado em processos educacionais que se veem cada vez mais interligados às tecnologias. Cabe, portanto, compreender em que medida esses instrumentos interferem na formação de

conceitos cotidianos – advindos das experiências diárias, e científicos – ensinados de forma sistemática em contextos escolares.

Diante disso – apesar da presença maciça das tecnologias no âmbito familiar e, agora, educacional – não se pode atribuir a elas a responsabilização pelo desenvolvimento do aluno, uma vez que as aprendizagens dos conceitos científicos – sejam na infância ou vida adulta – têm relação direta com a apropriação de funções mentais superiores. Segundo Friedrich (2012), é preciso reconhecer na escola seu papel fundamental no desenvolvimento de outros conceitos, os conceitos científicos, os quais são possíveis de serem aprendidos por meio da aprendizagem em contexto escolar.

Assim, emerge uma nova reconfiguração do trabalho do professor, acentuando o papel da mediação em seu trabalho e reforçando a necessidade de interação, ambas tidas como premissas estritamente ligadas ao ambiente escolar. Embora a discussão acerca dos conceitos cotidianos e científicos esteja presente no estudo de Vigotski associando-os ao desenvolvimento da criança, não podemos ignorar que suas discussões podem ser transpostas para outras faixas etárias e, inclusive, associá-la ao desenvolvimento por meio da atividade de trabalho do professor.

Pode-se ventilar a hipótese de que a ausência de estudos e textos de Vigotski voltados para a apropriação de conceitos científicos em outras faixas etárias e outros planos de desenvolvimento dá-se pelo fato da interrupção dos estudos do autor, que teve uma morte precoce aos 34 anos. Mas, do ponto de vista das tecnologias enquanto instrumentos materiais e da necessidade de serem convertidas em instrumentos psicológicos pelo professor, vemos um importante aspecto para reflexão. Primeiramente, é preciso considerar que os recursos das tecnologias digitais só deixarão de ser instrumentos materiais quando forem devidamente apropriados pelo professor. Assim, utilizar um tablet, por exemplo, para promover uma atividade de pesquisa em sala de aula, configura-se a mesma finalidade que utilizar um livro didático impresso, embora com maior quantidade de informações e diversidade de suportes (sites, revistas eletrônicas, blogs, etc.). O tablet só deixará de ser instrumento material para tornar-se simbólico quando, pela mediação do professor, possibilitar aprendizagens aos alunos e, ao mesmo tempo, transformar a sua atividade de trabalho docente, utilizando-o não como ferramenta, mas como instrumento interno para si, levando à constituição de suas funções psicológicas superiores e da consciência

Além disso, quando discutimos a necessidade desde incorporação das tecnologias digitais na atividade docente, podemos comparar o domínio ou não de tais ferramentas à apropriação dos conceitos. Nesse caso, os “conceitos cotidianos” são associados à prática

diária de uso de tecnologias, como o computador ou o telefone celular pelo professor, e são capacidades que não podem ser ignoradas. Mas, também na escola, enquanto sujeito responsável pelo trabalho de ensino, é a transformação de uma tecnologia de uso cotidiano em uso científico, que permitirá a configuração de ferramentas em instrumentos psicológicos de trabalho e, por consequência, em reconfiguração do agir docente.

Segundo Lousada e Barricelli (2011), pesquisas desenvolvidas por membros ALTER-LAEL têm se dedicado ao “[...] estudo dos contextos de formação de professores, procurando contribuir com propostas que sejam coerentes com a visão do ensino como um trabalho”. (LOUSADA E BARRICELLI, 2011, p.226). Assim, se considerarmos a questão sobre formação dos professores à luz da perspectiva histórico-cultural e dos estudos propostos pela Clínica da Atividade, é possível compreender que o professor e a mediação promovida por ele têm papel fundamental no uso das TDs (tecnologias digitais) em sala de aula, afinal, a mera inserção desses recursos em sua atividade sem que, previamente, ele tenha se apropriado delas – e tampouco apreendido seus usos para instrumentos de transformação da aprendizagem – não garante que sejam instrumentos benéficos para o desenvolvimento do aluno.

Também Friedrich (2012) ressalta o papel do sujeito frente ao meio em que vive, bem como sobre o uso de instrumentos materiais e psicológicos para agir no mundo que, em um processo dialético, pode transformar seu entorno e a si mesmo. As reflexões propostas pela autora nos fazem notar que estamos no caminho certo quando buscamos analisar o papel do professor em relação ao uso das tecnologias digitais – buscando identificar em que medida o uso das tecnologias propostos pelos textos que as prescrevem interferem em seu trabalho e em seu desenvolvimento.

Além disso, os pressupostos de Vigotski assinalam na linguagem um dos instrumentos essenciais para o desenvolvimento humano, o que justifica, portanto, a adesão a sua corrente teórica em uma pesquisa centrada na linguagem e no trabalho educacional e que tem por objetivo analisar o desenvolvimento do professor frente ao contexto da inserção das TICs, que tem sido postulado sob um formato de ensino que, a priori, determina a reconfiguração do seu agir: o ensino híbrido.

Considerando as contribuições da Clínica da Atividade (Clot, 2007), Machado (2007) apresenta uma definição que ela considera como provisória para o trabalho do professor.

- a) É uma *atividade situada*, que sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo; é pessoal e sempre única, que engaja o trabalhador em todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional etc.; mas, que é, ao mesmo tempo, impessoal, no sentido de que não se desenvolve de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em um primeiro momento, por instâncias externas e hierarquicamente superiores ao trabalhador;

- b) É *prefigurada* pelo próprio trabalhador, na medida em que ele reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo e guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo, em uma solução de compromisso com o que as prescrições externas lhe demandam, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de seu funcionamento físico e psíquico;
- c) É *mediada* por instrumentos materiais ou simbólicos, na medida em que o trabalhador se aproprie de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social;
- d) É *interacional*, no sentido mais pleno do termo, pois a interação é de natureza multidimensional e de mão dupla, pois, ao agir sobre o meio com a utilização de instrumentos (materiais ou simbólicos), o trabalhador transforma esse meio e esses instrumentos, mas, ao mesmo tempo, é por eles transformado;
- e) É *interpessoal*, pois envolve interação com vários outros indivíduos presentes na situação de trabalho e até mesmo com ausentes;
- f) É *transpessoal*, no sentido de que também é guiada por “modelos do agir” específicos de cada ofício, sócio historicamente constituídos pelos coletivos de trabalho;
- g) É *conflituosa*, pois o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações, diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições etc.;
- h) Pelo próprio fato de ser conflituosa, pode ser *fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador, ou fonte de impedimento para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento*, quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir, gerando-se daí sofrimento, fadiga, estresse e até desistência de agir no seu ofício. (MACHADO, 2007, p.91-92,)

As características que embasam a concepção de trabalho direcionam para a necessidade de se diferenciar os conceitos de trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real. Retomando os estudos da Psicologia do Trabalho, Lousada (2004), apoiando-se nas proposições de Guérin *et al* (2001), descreve que “o trabalho prescrito pode ser considerado como a tarefa dada, prescrita pela instituição, ao passo que o trabalho realizado pode ser considerado como a atividade que é efetivamente realizada” (LOUSADA, 2004, p. 275). Já o conceito de trabalho real diz respeito aquilo que não é identificável:

[...] O real é a modificação dessas condições pelo sujeito e não essas condições em si mesmas. Não se trata de um ambiente, mas de um meio de ação delimitado pelas iniciativas que o sujeito toma, só ou com outros, em condições que nem sempre por isso são fixadas por ele. (CLOT, 2007, p. 93).

Assim, conforme esclarece Lousada (2004, p. 275), a partir das concepções da Clínica da Atividade, o trabalho real “[...] compreende, além da própria atividade realizada, também

todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas ou que algum impedimento não deixou que se realizassem”.

Nesse sentido, é importante investigar em que medida as tecnologias educacionais trazem impedimentos ao trabalho do professor, bem como contribuem para a constituição do trabalho real. Isso porque, as reconfigurações do trabalho docente e do agir profissional surgem, em muitos casos, como respostas às prescrições, sejam elas das instâncias formais ou informais. Tais prescrições “[...] são construídas nos mais diversos textos: da instituição escolar, de prescrições, elaborados por professores (auto-prescrições), alunos e outros envolvidos na situação. Enfim, uma série de textos que circulam nas situações de trabalho educacional”. (LOUSADA E BARRICELLI, 2011, P.225). Conforme explicado por Lousada e Barricelli (2011), as pesquisas sobre o trabalho educacional têm procurado compreender o trabalho do professor em diferentes contextos, tanto os que circulam *no* ambiente de trabalho quanto os que circulam fora dele, como nas mídias.

No caso desta pesquisa – cujo interesse consiste em compreender o trabalho docente a partir de textos prescritivos sobre o trabalho educacional, neste caso, as videoaulas que promovem a ideia de um professor apto a atuar no ensino híbrido, requisito para um “professor do século XXI” – determinar se estes textos circulam no ambiente de trabalho por meio de prescrições explícitas é um tanto quanto complexo. Afinal, as videoaulas são destinadas à formação de professores, e circulam em mídias externas que não necessariamente atingem apenas professores, mas reforçam um discurso sobre a necessidade de [bem] formá-los para atuarem em um contexto onde as TICs parecem ser indissociáveis da educação.

Para Vigotski (2007), o pensamento e a linguagem ocorrem sob condições determinadas, ou seja, sob a mediação dos signos e dos instrumentos culturais que se apresentam histórica e socialmente e, portanto, são essenciais para compreensão do desenvolvimento humano. Este é, pois, o cerne da perspectiva histórico-cultural.

Nesse sentido, é preciso compreender em que medida as tecnologias digitais, enquanto instrumentos culturais empregados no século XXI refletem diretamente no trabalho do professor e contribuem [ou não] para o seu desenvolvimento.

2.2 As concepções de trabalho e de trabalho docente: o perfil docente frente ao contexto histórico, social e econômico denominado de “professor do século XXI”

Como vimos anteriormente, a atividade de trabalho se configura como atividade essencial no desenvolvimento do homem e de suas funções superiores psíquicas. A esse respeito, Luria (1991) afirma que “a atividade consciente do homem não é produto do desenvolvimento natural de propriedades jacentes no organismo, mas o resultado de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho”. (LURIA, 1991, p. 77).

Segundo Friedrich (2012), os estudos de Vigotski (2001) tiveram um importante papel no desenvolvimento da Psicologia destacando-a como ciência bem como na introdução de novos métodos de pesquisa nesse campo de estudo. Embora tenha havido significativas divergências à época, a autora destaca que Vigotski e os outros pensadores da chamada pós-Revolução Russa visavam a estabelecer um conjunto de pressupostos que pudessem sustentar todo o fazer científico da área, o que se tornava dificultoso em razão das divergências dentro do próprio campo de investigação, dada a heterogeneidade de métodos e conceitos teóricos.

Nesse sentido, Vigotski (2001) trouxe contribuições com o método indireto – já que as correntes da época centravam-se no método direto, ou seja, na observação externa de fenômenos da atividade psíquica humana, como sentimentos, desejos, etc. apresentados por meio de gestos, expressões fisionômicas. Ele destacou que o método direto não abarcava todos os campos da Psicologia, como por exemplo, o psiquismo, que só poderia ser entendido por meio de métodos indiretos.

Esse método ganha destaque em outras correntes, como na Psicologia do Trabalho, que também se inspirou no método vigotskiano, como o desenvolvido por Yves Clot para diferenciar ação realizada de real da atividade. Segundo Friedrich (2012) – retomando Clot – “o real da atividade contém tudo o que não foi feito, mas que poderia ter sido para a realização da atividade. Pode ser o que tentamos fazer e não foi feito, o que sonhamos poder fazer [...]”. O trabalho real seria, portanto, o que está entre o trabalho prescrito e o realizado (LOUSADA, 2004) e poderia ser observado por meio de diferentes métodos de produção e coleta de dados, como os apontados por Clot (2007).

Ainda a esse respeito, Friedrich (2012) acrescenta que as proposições defendidas por Vigotski acerca do método indireto

[...] nos levam a uma conclusão radical: a psicologia, assim como outras ciências que tomam o homem com seu objeto, não podem ficar só na observação, na análise do que nos é diretamente dado, quer seja por meio dos nossos sentidos (pela percepção, pela sensação), mesmo que elas sejam auxiliadas por instrumentos, ou seja, por meio do discurso dos sujeitos que relatam imediatamente suas experiências e suas ações (FRIEDRICH, 2012, p. 51).

O que Friedrich (2012) defende é que esses discursos postulam formas de agir e inauguram configurações do trabalho docente, os quais, sob a perspectiva histórico-cultural, estão inseridos em contextos específicos e são reproduzidos socialmente pelo “coletivo de trabalho” (CLOT, 2007). Neste caso, assumimos por denominar o contexto de inserção das TICs na atividade do professor, bem como o seu papel frente essas reconfigurações de “professor do século do século XXI”.

Quando falamos sobre “educação do século 21”, vem à mente um modelo de educação altamente envolvido por aparatos tecnológicos sofisticados; como se a “educação do futuro” tivesse, finalmente, chegado até nós, professores, e que a partir de agora deveremos nos adaptar a ela. Mas, afinal, estaríamos nós vivenciando o futuro descrito no nosso passado?

Há menos de três décadas assistíamos a desenhos e filmes futurísticos que antecipavam o novo milênio como o ano da reviravolta no meio tecnológico. O desenho *Os Jetsons*¹¹, por exemplo, mostrava robôs-empregados fazendo as tarefas domésticas e carros voadores. Filmes como “De volta para o futuro”¹², ambientado no ano de 2015, nos encantavam com a capacidade de teletransporte, com as casas automatizadas e inteligentes em que, remotamente, poderiam receber um comando via computador capaz de fazer ligar um micro-ondas, apagar uma luz ou acionar um eletrodoméstico.

Por mais certas que pudessem ser as previsões das produções cinematográficas de ficção científica das décadas de 80/90, nenhuma delas previa o poder dos dispositivos eletrônicos para a comunicação, tampouco o alcance destes para as mais diversas relações humanas. A identificação por impressão digital em sistemas bancários ou transações financeiras parecia mais plausível do que a hiperconexão com tudo e com todos através de um pequeno dispositivo eletrônico capaz de nos conectar em tempo real com praticamente qualquer canto do mundo.

¹¹ *The Jetsons* (em português *Os Jetsons*) é uma série animada de televisão produzida pela Hanna-Barbera, e exibida originalmente entre 1962 e 1963. Relançada com novos episódios produzidos entre 1984 e 1987 foi exibida no Brasil na mesma época.

¹² *Back to the Future* (no Brasil, *De Volta Para o Futuro*) é um filme de ficção científica norte-americano de 1985 em que os personagens viajam ao tempo partindo de 1989 para 2015.

Mais do que isso, a infinidade de recursos e dispositivos nos permitem fazer tarefas que jamais imaginávamos ser possível: conversar com alguém via câmera, pagar contas, fazer compras no supermercado virtual, usar um provedores de simulação para fazer compras *on-line* de roupas e sapatos, fazer um tour virtual por museus e exposições de diversas partes do mundo, assistir televisão, ouvir rádio, dentre tantas outras infinidades.

Essas tarefas, no entanto, só se tornaram possíveis por apenas uma razão: a junção dos infinitos recursos e aparatos criados à possibilidade de acesso internet, pois é dessa combinação que nasce o “mundo virtual”. De um lado, temos *tablets*, celulares, computadores e outras ferramentas tecnológicas que colocam “o mundo” sobre a palma de nossas mãos, de outro, surgem diariamente as diferentes formas de conexão, como a internet fixa, via rádio, banda larga, 3G, 4G, por cabeamento, por fibra ótica, dentre outras. Com diferentes tipos, níveis de mobilidade e velocidades, o objetivo é sempre o mesmo: promover a conectividade do usuário com o mundo, ou com outros usuários.

É inegável que tantas transformações sejam tão fortemente capazes de interferir nas mais diversas relações humanas, como nas relações interpessoais promovidas no meio familiar, profissional e, naturalmente, educacional. Assim, estamos diante de uma nova cultura caracterizada pelo mundo virtual e cibernético: a cibercultura. Esta, por sua vez, em estado de emergência, tem sido constituída à medida em que é (des)vendado esse novo lugar de interação, e, apesar de todas as incertezas que ainda pairam sobre esse espaço, não nos impedem de afirmar que “o futuro é aqui.”. Assim, avaliar os impactos em nosso meio é não apenas uma necessidade, mas, sobretudo uma urgência, de modo que possamos compreender, também, como essas novas transformações interferem nas relações humanas, em especial as que ocorrem no ambiente escolar.

Olhar para o passado e reconhecer o lugar atual como o “futuro”, retratado anteriormente, nos leva a questionamentos acerca das hipóteses de transformações até então ventiladas, mas, principalmente, nos inquieta com a seguinte questão: afinal, chegamos até aqui, mas [a]onde iremos chegar?

A história da educação no Brasil (SAVIANI, 2008b) nos revela as diferentes perspectivas que caracterizam tanto os processos educacionais quanto os personagens envolvidos neles. Passamos pela fase do período Pré-cabralino (até por volta de 1530/40), marcado pela educação não-formal do ensino jesuítico em que a transmissão de conhecimento ocorria em espaços não-escolares e de modo informal, tendo por base os princípios de sobrevivência e manutenção cultural. Em seguida, tivemos o Período Colonial (1549-1759) dividido em três fases distintas: 1) Educação Jesuítica - sistema escolar era centrado na

religião, na aquisição da língua e na filosofia e tinha por objetivo a catequização, a comunicação e o acultramento dos povos indígenas; 2) Educação Pombalina – marcada pelo desmantelamento da educação e sistema de ensino por consequência da expulsão da Companhia de Jesus; 3) Educação Joanina - caracterizada pela chegada da Família Real com a construção de uma nova estrutura educacional, com a criação de escolas, cursos e universidades em áreas diversas.

Depois, chegamos ao Período do Império (1822- 1889) momento em que a educação amargurava um período de crise econômica e política, com acesso restrito à tributação, ou seja, províncias que não tinham boa arrecadação eram simplesmente esquecidas. A assunção de Dom Pedro II ao trono, em 1841, possibilitou diversas reformas educacionais para solucionar a crise na educação. Mas foi apenas com a vigência de um Brasil-República que a educação ganhou “ares mais democráticos”, com a implantação de políticas educacionais que passaram a ser discutidas e implantadas no âmbito do coletivo, sobretudo pela criação, em 1890, do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (atual Ministério da Educação), em que houve a instituição do ensino laico e a expansão das escolas privadas. (BELLO, 2011).

A segunda metade do século XIX, entretanto, foi marcada pelas transformações socioeconômicas trazidas pela Revolução Industrial que culminaram, mais adiante, na necessidade de se instaurarem novos processos educacionais. Segundo SAVIANI ¹³ (2008, p.2).

O desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo ministrado em espaços públicos denominados escolas. Assim, a educação sistematizada própria das instituições escolares tende a se generalizar impondo, em consequência, a exigência de se sistematizar também o funcionamento dessas instituições, dando origem aos sistemas educacionais organizados pelo poder público. (SAVIANI, 2008, p.2).

Segundo o mesmo autor, “o Brasil foi retardando essa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico imenso no campo educacional, em contraste com os países que instalaram os respectivos sistemas nacionais [...]”. E foi sob o pretexto de uma “escola ou educação nova” que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, criado em 1932, defendia uma nova função da escola:

¹³ Texto adaptado pelo autor da palestra proferida no “Ciclo de debates: a articulação entre a educação básica e a educação profissional – contribuições para a I Conferência Nacional de Educação Básica”, realizado na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fiocruz, Rio de Janeiro, em 5 de março de 2008.

A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a hierarquia democrática pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa concepção de mundo. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, P. 40, 1932).

A Revolução Industrial iniciada em meados do século XIX foi o pontapé inicial para dar uma “nova cara” à educação, mas foi apenas em meados do século XX com a chamada “democratização do ensino” que o “Movimento Escola Para Todos” abriu as portas da escola para a sociedade em geral. Até então, a escola era para os filhos da burguesia e seu acesso servia para demarcar a elite, mas, com a Revolução Industrial – transição dos processos de produção de manufatura para a maquinofatura – foi preciso a formação de uma mão de obra que fosse minimamente letrada para ser capaz de operar as máquinas, como saber ler e escrever e realizar operações básicas matemáticas. Até esse momento,

[...] o conhecimento era totalizável, adicionável. A partir do século XX, com a ampliação do mundo, a progressiva descoberta de sua diversidade, o crescimento cada vez mais rápido dos conhecimentos científicos e técnicos, o projeto de domínio do saber por um indivíduo ou por um pequeno grupo tornou-se cada vez mais ilusório. (LÉVY, 2014, p. 163).

A nova realidade trazida pela Revolução Industrial levou à abertura da escola para os filhos dos operários e a escola passou, então, a ser menos seletiva e mais democrática. Essa mudança interferiu significativamente no modelo de escola que temos hoje, em especial na escola pública que, seguindo aos seus novos objetivos de fornecer uma educação universal capaz de atender às diversas demandas, passou também a ser gerenciada de forma mais democrática. (SAVIANI, 2008b).

Nessa mesma linha, Alice Mary Hilton, pesquisadora britânica com formação de Filosofia, Engenharia da Computação, Matemática e Artes, discute em seu livro “*Logic, Computing Machines and Automation*” (1963) a questão dos trabalhadores frente o contexto da automação:

A Revolução da Automação - a revolução cibercultural – é de magnitude muito maior do que a revolução que estendeu o trabalho da força muscular do homem com a máquina. A automação ainda está na primeira infância,

de modo que é difícil imaginar o mundo na era da automação como deve ter sido para a revolução agrícola seguida. (HILTON, 1963, p.371).¹⁴

Segundo a autora, os trabalhadores da época já enfrentavam dificuldades em operar máquinas para as quais não tinham habilidades suficientes. Para ela, apesar de “as máquinas modernas de computação - as ferramentas centrais de automação - são quase tão antigas quanto essa geração de alunos da sétima série”, existe uma “importante diferença entre a mecanização que se seguiu à primeira revolução industrial e a automação”. Essa diferença consiste no fato de que “a automação é baseada em máquinas que estão substituindo a energia fornecida pelos cérebros do homem [...] Ela ajuda o cérebro do homem, mas esse cérebro é necessário para fazer a função de força muscular mecanizada” (HILTON, 1963, p.371).

A autora alerta sobre a ideia de que “a máquina de computação, uma vez que tenha sido programada, não requer mais orientação do poder do cérebro humano” (HILTON, 1963, p.371). Ela afirma que, na verdade, é preciso analisar criticamente esta afirmação para não se ter equivocadamente que a conclusão de “[...] que as modernas máquinas de computação são, [...], de fato máquinas pensantes ou cérebros gigantes” (HILTON, 1963, p.371). Assim, a autora inaugura o termo “cibercultural”, cuja etimologia indica a junção das palavras cibernética e cultura. “Ciber”, neste caso, é a redução de cibernética - ciência voltada para uma tecnologia avançada e seu significado diz respeito a três aspectos fundamentais: tecnologia, virtual (por exemplo a internet) e a cultura. O termo contempla todos os fenômenos relacionados ao ciberespaço, aqueles fenômenos associados às formas de comunicação mediadas por computadores e foi empregado por Hilton (1963) ao descrever o trabalho automatizado comparando a Revolução da Automação com a interferência na agrícola, afirmando que “Na era da cibercultura, todos os arados puxarão a si mesmos e os frangos fritos voarão direto para nossos pratos.”

Este é apenas um exemplo do quanto os processos educacionais estão – à semelhança dos demais processos sociais – à mercê dos contextos históricos e sociais nos quais estão inseridos. Logo, ignorar essas transformações para analisar qualquer contexto educacional é, sem dúvida, mostrar-se omissos perante os impactos que elas podem trazer. É sobre esse novo contexto que descreve “o professor do século XXI” que trataremos na seção seguinte.

¹⁴ **Tradução nossa.** Original: The revolution of automation - the cybercultural revolution is of far greater magnitude than the revolution that extended the labor for man's muscle power with the machine. Automation is still in its early infancy, so that it is difficult for us to imagine the world in the age of automation as it must have been for the food gatherers of the pre-agricultural era to imagine the world that followed the agricultural revolution. (HILTON, 1963, p.371).

2.2.1 O professor do “século XXI”

O surgimento da internet remonta a meados do século XX, mas foi ao final desse período que ela popularizou-se. Até então, segundo Castells (2003, p. 8), ela era “[...] uma tecnologia obscura sem muita aplicação além dos mundos isolados dos cientistas computacionais, dos hackers e das comunidades contraculturais”. Como vem sendo discutido neste trabalho, a internet junto aos recursos de tecnologias digitais que a acompanham vem penetrando, cada vez mais, as práticas educacionais e a proporção de uso e domínio é o que caracteriza a classe docente mais próximo ou mais distante do perfil do “professor do século XXI”.

Castells (2003) explica que, no final do século XX,

[...] três processos independentes se uniram, inaugurando uma nova estrutura social predominantemente baseada em redes: as exigências da economia por flexibilidade administrativa e por globalização do capital, da produção e do comércio; as demandas da sociedade, em que os valores da liberdade individual e da comunicação aberta tornaram-se supremos; e os avanços extraordinários na computação e nas telecomunicações possibilitados pela revolução microeletrônica. (CASTELLS, 2003, p. 8).

Para Castells (2003), “A Internet é o tecido de nossas vidas” e a sua importância representa o que a eletricidade representou na Era Industrial. A internet equipara-se “[...] tanto a uma rede elétrica quanto ao motor elétrico, em razão de sua capacidade de distribuir a força da informação por todo o domínio da atividade humana”. (CASTELLS, 2003, p.7). Seu impacto é tão significativo, que no ano de 1995, data de expansão do “*w.w.w*” (*world wide web*), havia cerca de 16 milhões de usuários. A previsão, segundo o autor, é que em 2010 esse número chegasse a 2 bilhões de pessoas. (CASTELLS, 2003). Entretanto, a estimativa atual é que no ano de 2018 a rede “*w.w.w*” tenha alcançado a marca de 4 bilhões de usuários.¹⁵

Segundo o autor, “a Internet é um meio de comunicação que permite, pela primeira vez, a comunicação de muitos com muitos, num momento escolhido, em escala global”. (CASTELLS, 2003, p.8). Ela é formada por quatro aspectos culturais dispostos hierarquicamente: a cultura tecnomeritocrática, a cultura hacker, a cultura comunitária virtual e a cultura empresarial. A concepção de cultura adotada pelo autor diz respeito ao

[...] conjunto de valores e crenças que formam o comportamento; padrões repetitivos de comportamento geram costumes que são repetidos por

¹⁵ Dados obtidos do relatório Digital in 2018, divulgado pelos serviços online Hootsuite e We Are Social. Disponível em: <https://hootsuite.com/pt/pages/digital-in-2018> e <https://digitalreport.wearesocial.com/>. Acesso em 10.11.2018.

instituições, bem como por organizações sociais informais [...]; é uma construção coletiva que transcende preferências individuais, ao mesmo tempo em que influencia as práticas das pessoas no seu âmbito [...]. , (CASTELLS, 2003, p.41).

Levando em conta essa concepção, ao definir a cultura de internet, Castells (2003) recorre às quatro camadas que a constituem: 1) A **cultura tecnomeritocrática** – criadora da Internet e responsável pela “excelência científica e tecnológica” desenvolvida no mundo da pesquisa acadêmica; 2) A **cultura hacker**, responsável por incorporar normas e costumes a redes de cooperação voltadas para projetos tecnológicos; 3) A **cultura comunitária virtual** – que transforma a internet em sua dimensão social ao fazer dela um “[...] meio de interação social seletiva e de integração simbólica”; 4) A **cultura empresarial** que, juntamente com as culturas hacker e comunitária, visa “[...] difundir práticas da Internet em todos os domínios da sociedade como meio de ganhar dinheiro” (CASTELLS, 2003, p.42).

Castells (2003) destaca que a cultura da internet, especialmente a camada relacionada a uma cultura empresarial, interferiu significativamente em nossas vidas, uma vez que “[...] os empresários da Internet descobriram um novo planeta, povoado por inovações tecnológicas extraordinárias, novas formas de vida social e indivíduos autônomos [...]”. Nesse sentido, embora o autor mencione não ter sido possível discutir as relações entre internet e educação, é importante reconhecer que a cultura empresarial promovida pela internet recai sobre as diferentes instituições – e não apenas as empresas genuinamente de natureza comercial ou produtiva. A educação, neste caso, também passa a ser vista por muitas instituições acadêmico-escolares como espaço para emergência de uma cultura empresarial marcada pela expansão da internet como forma de exploração comercial visando ao lucro.

A questão da conexão entre as pessoas, sociedade e o mundo virtual descrito no cenário do século XXI também foi objeto de estudo por Pierre Lévy (1956-), filósofo, sociólogo e pesquisador nascido na Tunísia, mas que vive e leciona na França, no Departamento de Hipermídia da Universidade de Paris-VIII. Seus estudos são dedicados à mídia cibernética e sua trajetória intelectual sempre esteve relacionada à compreensão dos fenômenos de comunicação e produção de informação e conhecimento, entretanto, foi apenas no final da década de 1990 que Levy (2014) se consolidou no estudo da internet como um fenômeno cultural. Esse interesse, certamente não por coincidência, está associado ao fato de que foi nessa mesma época que a internet passou a ser popularizada e mais acessível. Sua obra *Cibercultura*, publicada em 1999, foi traduzida para o português por Carlos Irineu da Costa pela Editora 34. Nela, Lévy (2014) traça suas percepções sobre a o crescimento do

ciberespaço enquanto um novo meio de comunicação que advém da interconexão humana por meio dos computadores conectados à internet.

Os principais aspectos destacados por Levy (2014) dedicam-se basicamente em duas principais questões: 1) Como as interconexões digitais alteram as relações humanas? e 2) Como novo espaço virtual e a crescente digitalização do mundo afetam ‘as artes, culturas, política, cotidiano’, educação?

Para responder a esses questionamentos, Lévy (2014) recorre aos conceitos de cibercultura e ciberespaço, os quais são basilares nas reflexões apresentadas na obra do autor. Levy (2014, s/p.) explica que “tendo primeiro nos expandido fisicamente pela superfície do planeta [referindo-se às viagens espaciais], estamos agora em vias de tecer uma enorme rede sobre ele, uma rede digital que aos poucos conecta tudo a todos”. O ciberespaço, segundo o autor, seria o grande responsável pela cibercultura, uma vez que instaura transformações culturais e sociais jamais vistas na humanidade.

[...] o ciberespaço também é um agente de libertação, ao permitir que textos e imagens de todos os tipos circulem em grande escala no mundo inteiros sem nunca passarem pelas mãos de qualquer editor, redator ou censor. [...]

O autor acrescenta que o termo ciberespaço “especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.”. E, nessas transformações associadas a hábitos, crenças e valores advindas desse lugar - o ciberespaço – é que nasce a cibercultura. Vale antecipar que o termo cibercultura - neologismo ainda não incorporado¹⁶ nos dicionários oficiais impressos de língua portuguesa, é definido nas versões eletrônicas informais como “1. Reunião de padrões, produtos, comportamentos ou valores, que são compartilhados na Internet. 2. Condição social influenciada pelo uso contínuo de computadores, para a comunicação, diversão ou negócios.” (Dicionário Informal, s/p, 2018).

Levy (2014) especifica cibercultura como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. (LÉVY, 2014, p. 17).

Dessa maneira, Lévy (2014) defende que estamos vivenciando a universalização da cibercultura, ou seja, dia após dia nos vemos cada vez mais conectados e imersos nas novas relações de comunicação e produção de conhecimento que ela nos oferece. E essa nova forma de acesso e produção de conhecimento, indiscutivelmente, interfere nas relações criadas no

¹⁶ Pesquisa realizada no dicionário Aurélio em 08/06/2017 e na versão oficial do dicionário Houaiss.

seio da comunidade escolar que, entretanto, não só aproximam como também “criam barreiras”. Isso porque ao mesmo tempo em que temos escolas e instituições conectadas a tablets de última geração, salas e laboratórios equipados com projetores 3D, lousas digitais e afins, temos instituições que ainda proíbem, em qualquer circunstância, o uso de celular. Esse embate sobre a adesão ou não às tecnologias seria, portanto, uma rejeição dessa nova cultura.

Lévy (2014) explica que o crescimento do ciberespaço é orientado por três princípios fundamentais: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva. A interconexão, mundial ou local, é um princípio básico do ciberespaço, na medida em que sua dinâmica é dialógica. As comunidades virtuais “são construídas sobre afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos, em um processo mútuo de cooperação e troca” (LÉVY, 2014, p.127). Já a inteligência coletiva pode ser considerada a finalidade última do ciberespaço, pois ela descreve um tipo de inteligência compartilhada que surge da colaboração de muitos indivíduos em suas diversidades. “É uma inteligência distribuída por toda parte, na qual todo o saber está na humanidade, já que, ninguém sabe tudo, porém todos sabem alguma coisa” (LÉVY, 2014, p. 212).

Ao discutir sobre o conceito de inteligência coletiva, Lévy (2014) diz que é impossível dissociá-la da concepção de saber e, nesse interim, entra o papel da escola. Segundo ele, para pensar nos processos de educação à luz da cibercultura que estamos vivenciando, é indispensável pensar, antes, na transformação atual de nossas relações com o saber. Acerca disso, Lévy (2014) traz três constatações que estão intimamente ligadas à cibercultura: a obsolescência da aprendizagem profissional, a nova concepção de trabalho, à capacidade do ciberespaço e das tecnologias de transformarem as competências cognitivas humanas.

A respeito da primeira constatação, o autor afirma que “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira” (LÉVY, 2014, p. 159).

Castells (2003) também problematiza as transformações nas relações de trabalho advindas pela expansão e uso da internet, destacando que, se por um lado as empresas passam a ter acesso a um grande volume de informação e transforma suas cadeias produtivas por meio do “armazenamento magnético, processamento digital e a Internet”, por outro, passa a existir uma “pressão extraordinária sobre o trabalho”, uma vez que essa cultura é incapaz de “[...] funcionar sem profissionais capazes de navegar, tanto tecnicamente quanto em termos de conteúdo, nesse profundo mar de informação, organizando-o, focalizando-o e transformando-o em conhecimento específico, apropriado para a tarefa e o objetivo do processo de trabalho.” (CASTELLS, 2003, p. 94).

Ao discutir o papel dos trabalhadores na era da internet, Castells (2003, p.94) afirma que “profissionais desse tipo devem ter alto nível de instrução e iniciativa. Companhias, pequenas ou grandes, dependem da qualidade e da autonomia de seus trabalhadores. A qualidade não é medida simplesmente em anos de educação, mas em tipo de educação”. Assim, entende-se que sua percepção é a de que profissionais tidos como experientes (“anos de educação”) não são necessariamente aqueles que estarão preparados para atuar na era da revolução digital, mas sim aqueles que buscam na formação tecnológica o desenvolvimento autônomo para o uso desses recursos.

Se associarmos esse processo ao campo da educação, é evidente que alguns recursos e instrumentos de trabalho docente tornaram-se efetivamente obsoletos em um curto espaço de tempo. Exemplo disso é o diário de classe, o semanário/planejamento ou mesmo as tão comuns transparências para serem usadas em retroprojetores, os quais têm sido substituídos por tecnologias digitais, como o diário e planejamento eletrônicos / virtuais e o projetor multimídia que se conecta um computador, celular ou *tablet* para a transmissão de dados digitalizados. Em linhas gerais, tem-se a ideia de que o professor do século XXI teria sua competência profissional validada não apenas pela capacidade de utilizar tecnicamente os recursos, mas também pelas inovações promovidas no contexto escolar, isto é, no seu campo de trabalho.

Sobre a concepção e natureza do trabalho ante o uso de tecnologias digitais e internet, Lévy (2014, p. 159) afirma que, nesse contexto, em que a transmissão de conhecimento é contínua, “trabalhar quer dizer, cada vez mais, transmitir saberes e produzir conhecimentos”. Nesse caso, o fato de o conhecimento e saberes estarem compartilhados de forma virtual e coletiva no ciberespaço, o trabalho enquanto atividade laboral estaria, portanto, não limitado ao uso de determinados conhecimentos que até então ficavam restritos a um seletivo grupo de pessoas, mas sim relacionado à transmissão e produção de saberes. No campo da educação, por exemplo, não faz sentido o professor continuar a se colocar como o detentor do saber se este passa a ser de todos; logo, tanto o espaço educacional quanto o professor devem levar em conta o crescimento do ciberespaço e o avanço da cibercultura, por meio de uma postura descentralizadora do conhecimento em prol de uma inteligência coletiva. (LEVY, 2014).

Acerca da terceira constatação, Lévy (2014, p. 159) afirma que

o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória, (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos) imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). (LÉVY, 2014, p. 159).

Nesse sentido, o ciberespaço teria a capacidade de modificar as capacidades cognitivas do ser humano e, portanto, afetando em seu desenvolvimento. Se levarmos em conta as concepções sobre desenvolvimento de Vigotski, é possível afirmar que o contexto atual promovido pela era da cibercultura em muito interfere no desenvolvimento humano, uma vez que este está associado ao meio e experiências por ele promovidas. De acordo com Lévy (2014), o uso dessas tecnologias e atuais formas de acesso ao conhecimento promovem uma inteligência coletiva associada à *navegação por hiperdocumentos, novas formas de raciocínio e experimentação do conhecimento e memórias dinâmicas*. Para o autor, “com essas novas tecnologias intelectuais [as informações] são compartilhadas entre inúmeros indivíduos, e aumentam, portanto, o potencial da inteligência coletiva dos grupos humanos.” (Lévy, 2014, 159-160). Essa ideia pode ser associada ao que Vigotski chama de produção de conceitos científicos, que se efetiva e se instaura a partir do coletivo. Para Lévy (2014), esse processo coletivo ganha lugar em modalidades de educação distintas da tradicional, como por exemplo, a EAD (Educação a Distância).

Lévy (2014, p. 160) também defende que são necessárias significativas reformas no sistema educacional e de formação, pontuando o lugar da EaD nessas transformações. Segundo ele, é preciso haver “a aclimação dos dispositivos e do espírito da EAD ao cotidiano e ao dia a dia da educação”, já que, segundo ele, “a EAD explora técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura”.

A incorporação das tecnologias digitais ao cotidiano da educação tem sido ponto de defesa da modalidade denominada ensino híbrido que, segundo Neumeier (2005), sempre esteve muito presente no ensino de línguas. De acordo com a autora, “a abordagem de combinar aplicativos CALL com ensino e aprendizado cara a cara (FtF) é tão antigo quanto o próprio CALL”, uma vez que, segundo ela, “a maioria dos alunos de línguas vivencia o CALL dentro de Ambiente BL [blended learning]”. (NEUMEIER, 2005, p. 163)¹⁷.

Visando a promover uma estrutura com parâmetros específicos para o ensino *Blended Learning*, Neumeier (2005) discute a complexidade desse modelo de ensino, definindo-o como “[...] uma combinação de face a face (FtF) e aprendizado assistido por computador (CAL) em um único ensino e ambiente de aprendizagem”, cujo modelo tem por “[...]objetivo mais importante [...]encontrar a combinação mais eficaz e eficiente dos dois modos de

¹⁷ Tradução nossa.

aprendizagem para o indivíduo, contextos e objetivos individuais de aprendizagem”. (NEUMEIER, 2005, p. 164).

Nesta definição, Neumeier (2005) explica que “[...] dois modos principais estão envolvidos na formação do processo de aprendizagem: interação CAL e FtF” e que a combinação entre eles pressupõe uma significativa variedade de modelos de comunicação, ferramentas e formulários que “permitem a implementação de diferentes metodologias de aprendizagem de línguas e a formação de diferentes configurações sociais”. (NEUMEIER, 2005, p. 164). Segundo ela, o modo CAL diz respeito ao uso de materiais digitais de autoacesso, como e-mail, bate-papo, MOOs de Múltiplos Usuários, painéis de mensagens, Assistentes Digitais Pessoais (PDAs), dentre outros. Já o modo ao FtF (*Face to face*), embora descrevê-lo não seja o objetivo da autora em seu texto – dada sua complexidade – diz respeito às “[...]inúmeras possibilidades de moldar a experiência de aprendizagem em uma situação de ensino de contato”. (NEUMEIER, 2005, p. 164). Em linhas gerais, ela explica que

Tendo feito essa distinção, deve-se afirmar que, à primeira vista, parece fácil traçar uma linha entre os dois modos principais; CAL pode ser visto como aprendizado com a ajuda de computadores e, em contraste, podemos pensar no aprendizado e ensino de FtF como um ambiente instrucional que funciona em uma sala de aula ou em outro ambiente, sem a ajuda de computadores. Ao simplesmente considerar a forma como as salas de aula modernas serão eventualmente equipadas com tecnologia móvel altamente integradora (Lea & Nicoll, 2002: 2), torna-se óbvio que essa distinção se torna cada vez mais difusa à medida que interagimos com, em torno, e através de computadores (Crook, 1994, *apud* NEUMEIER, 2005, p. 165).

Ela destaca, ainda, que o foco na definição de *Blended Learning* (BL) não consiste em escolher “a direita ou a melhor, “a inovadora” em oposição à “mídia tradicional” para apresentar conteúdo de aprendizagem; mas sim criar um ambiente de aprendizagem que funcione como um todo [], tomando as disposições dos alunos e professores, suas aptidões e atitudes e considerando a relação dos protagonistas no processo de aprendizagem”.

Essas considerações servem como ponto de partida e ponto de referência para avaliação formativa de um modelo de ensino *Blended Learning*. Nessa mesma linha, Aguilar (2012), em sua revisão de literatura, destaca a necessidade de se compreender as pesquisas sobre “[...] a infusão de tecnologia no currículo, especificamente em relação ao *Blended Learning*”, visando a ilustrar “as opiniões dos professores sobre a inclinação combinada e sua transição de instrução presencial para instrução combinada/ on-line” e também “discutir maneiras pelas quais pesquisas futuras possam fornecer uma compreensão alternativa de como os professores de idiomas gerenciam a nova ordem de trabalho estabelecida pelo

componente de aprendizagem on-line presente em programas híbridos”. (AGUILAR, 2012, p. 163)¹⁸.

Segundo a autora, apesar dos benefícios dessa modalidade de ensino, os professores ainda enfrentam muitos desafios no que tange à mistura das formas de instrução combinadas on-line/presencial. Para ela, ao integrar essas duas formas,

[...] os professores devem abordar várias questões pedagógicas e logísticas, como: com que frequência os alunos e professor se encontram presencialmente x quantas vezes eles vão completar tarefas online, o que será realizado durante as instruções presenciais x durante as experiências on-line, com que frequência os alunos e seus professores irão interagir no ambiente virtual, qual o propósito de tal interação será e como a comunidade ser construído durante os dois tipos de contato. (AGUILAR, 2012, p. 169).

Aguilar (2012) destaca também que nesse modelo de ensino proposto por diferentes autores, existe o apontamento de que os professores passam a assumir o papel de curadores, ou seja, devem exercer a responsabilidade de promover “[...] com riqueza, acesso ao conhecimento que vai além das informações fornecidas nos livros didáticos, interação e oportunidades de aprendizagem autônoma”. (AGUILAR, 2012, p. 170).

No entanto, ela aponta que existe a influência de vários aspectos pessoais e do próprio contexto dos professores “que afetam sua percepção sobre tecnologia e por sua vez, o tipo de aprendizagem e oportunidades que eles fornecem aos seus alunos.”. (AGUILAR, 2012, p. 177). Para a autora, é preciso considerar que os fatores externos e internos moldam as experiências dos professores com o uso das tecnologias e considerá-los neste processo de transição de um modelo de sala de aula convencional para um misto, é indispensável. Dessa maneira, Aguilar (2012) aponta para a necessidade de se produzir pesquisas sobre ensino híbrido que não se concentrem apenas no “observável e mensurável das implicações das inovações híbridas”, mas também promover estudos capazes de apontar “[...] as realidades internas e externas que fazem parte vida dos professores, uma vez que eles também influenciam como o BL é interpretado e colocado em ação.” (AGUILAR, 2012, p. 177).

Nesta mesma acepção, Neumeier (2005) antecipa que “Nos reinos de BL ainda há muito território não descoberto a ser explorado e mapear. O BL desempenhará um papel importante no futuro do CALL e suas implementações na prática diária de ensino. Portanto, precisamos aprender mais sobre seu funcionamento.” (NEUMEIER, 2005, p. 1176)

¹⁸ Tradução nossa.

Compreender as implicações a que os “professores do futuro” estão sujeitos significa reconhecer que, apesar das infinitas possibilidades de busca e acesso a informações que temos no chamado século “XXI”, o professor não deixará de existir, mas, segundo Lévy (2014), passaria a desempenhar um outro papel na relação com o saber:

[...] o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos. (LÉVY, 2014, p. 160).

Nessa “nova relação com o saber”, Lévy (2014) também afirma que o reconhecimento das experiências adquiridas ganha lugar de destaque, uma vez que

Se as pessoas aprendem com suas atividades sociais e profissionais, e a escola e a universidade perdem progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento, os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos o saberes não-acadêmicos. (LÉVY 2014, p. 160).

Vale destacar, porém, que essa aparente ideia de educação já fora defendida pela concepção de educação libertadora em detrimento da educação bancária (FREIRE, 1971). Para Freire (1971), a educação “bancária” consiste em “uma relação vertical entre o educador e educando”, em que o educador detentor do conhecimento, uma vez que pensa e transfere e deposita conhecimento ao educando, que se limita a receber, absorver e seguir as passivamente orientações.

Já a concepção educação libertadora ou problematizadora denota a inexistência de uma delimitação hierárquica entre educador e educando. Nela, ambos são educadores e educando no processo de ensino e aprendizado e “desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. (FREIRE, 1971, p.64). Nesse formato de educação libertadora, pressupõe-se o espaço para o diálogo, a comunicação, a interação, os questionamentos, as reflexões em que, educador e educandos, atuam conjuntamente na busca por soluções e, principalmente, pela transformação do meio em que ocupam, onde educandos deixam de ser “oprimidos” e passam a pensar e agir criticamente na sociedade.

Tais proposições levam a reflexões, em especial sobre o universo da EaD. Se observarmos, por exemplo, o recurso como as videoaulas, ferramenta presente de forma tão maciça na EaD em cursos de formação inicial ou continuada, podemos observar que essa nova

forma de “distribuição” do conhecimento parece se distanciar da forma tida como tradicional, sobretudo porque novos sujeitos têm assumido os papéis até então atribuídos ao professor. Tem se tornado, por exemplo, cada vez mais comum a elaboração e veiculação de videoaulas por parte de pessoas que não necessariamente atuam como professores. Um exemplo concreto disso são os *vlogueiros e youtubers*, cujos canais que abordam temáticas diversificadas, frequentemente, navegam pelos mares da docência, postando vídeos de caráter didático e, em muitos casos, carregados de humor, ensinando até mesmo conteúdos específicos de uma determinada área de conhecimento.¹⁹

Outras considerações de Lévy (2014) nos remetem ao campo da EaD, em especial, na defesa de que *devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos*. Para o filósofo,

No lugar de representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em ‘níveis’, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes ‘superiores’, a partir de agora devemos preferir a imagem em espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva (LÉVY, 2014, p. 160).

Essa afirmação condiz com as tecnologias digitais disponíveis na EaD, principalmente pelo caráter dinâmico e não linear propiciado pelo mundo dos hipertextos, hiperlinks e multimídias que ocorrem por meio da linguagem multimodal. De certo modo, esse conceito de aprendizagem e descrição do processo educativo mediado pelas tecnologias nos parece concordar com a concepção dialética de desenvolvimento postulada por Vigotski (1991), sobretudo no que diz respeito à perspectiva de que para ele o processo educativo não é harmonioso e pacífico, uma vez que é marcado por transformações, saltos qualitativos e na forma de espiral, ou seja, o aprendiz sempre retorna a um ponto percorrido antes de prosseguir nas novas etapas. (VIGOTSKI, 1991).

No entanto, se para Vigotski (1991) a perspectiva de desenvolvimento centra-se na interação, para Levy (2014), a centralidade de aprendizagem e grande promotora do ensino voltam-se para o uso das tecnologias. Além disso, Levy (2014) defende que essa nova relação que o ser humano estabelece com o saber – por meio do ciberespaço e possibilitada pela cibercultura – não apenas amplia as possibilidades de acesso ao saber, mas também modifica as funções cognitivas humanas como o raciocínio, a memória e a imaginação, Ele aponta que

¹⁹ Um exemplo disso é a vlogueira Marcela Tavares, que frequentemente posta vídeos intitulados de “Aula de Português”, como no vídeo “Aula de português”: <https://www.youtube.com/watch?v=fa1zXqLm568>. Acesso em 09.06.2016.

algumas pesquisas indicam haver transformações neurobiológicas em decorrência do uso das tecnologias, como por exemplo, a diminuição na capacidade de memorização. Isso porque a prática cotidiana de memorizar dados simples como números telefônicos e anotar informações no papel deixa de acontecer quando passamos a utilizar o celular, *tablet* ou outros dispositivos em substituição de nossa capacidade natural de memória.

Tal assertiva é, no entanto, bastante polêmica. Embora exista uma corrente que reflete sobre o “emburrecimento” do ser humano em razão da internet e tecnologias – sob a alegação de que “[...] a rede está mudando -para pior- a forma como pensamos e a própria estrutura e funcionamento do nosso cérebro, [...], nos tornando leitores desconcentrados e pensadores rasos, incapazes de articular raciocínios complexos” (ESTEVES, 2011) – é indiscutível que outros saberes vêm sendo construídos. Conforme afirma Ribeiro (2013), “constata-se uma expansão sem precedentes das fronteiras da cognição humana, propiciada pelo advento dos computadores e da internet”. A esse respeito, Ribeiro (2013) exemplifica que “o papel dos jogos pedagógicos computacionais ainda é controverso, mas alguns estudos sugerem que a prática de certos jogos pode reverter déficits de aprendizado característicos da dislexia, e até mesmo acarretar a transferência de habilidades entre domínios cognitivos distintos” (RIBEIRO, 2013, p.11).

Partilhando do mesmo pensamento, Cammarota (2011) afirma que as mudanças no cérebro é algo que acontece não apenas em razão do uso da internet e tecnologias. Segundo o neurocientista, pesquisador do Centro de Memória da PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), ²¹ “o mesmo acontece com quem aprende a montar um quebra-cabeça, a fazer café ou a usar o Google”. Ele explica que “quando você aprende a dirigir, uma área do seu cérebro que não era ativada vai se ativar”. (CAMMAROTA, 2011, s/p). Nesse sentido, uma maior atividade cerebral não é ruim, mas sim positiva, pois coloca o cérebro para operar em outras áreas e ensina-o a lidar com outros tipos e quantidade de informações.

Em meio a discussões que tematizam o perfil do aluno do século XXI, bem como seus interesses e transformações aos quais estão submetidos, surge a ideia de uma “educação inovadora” que seja capaz de atender com eficácia a essa demanda e perfil de educando.

²⁰ Afirmações baseadas na tese defendida no livro “Os Superficiais- o que a Internet Está Fazendo com nossos Cérebros?”, do jornalista americano Nicholas Carr, resgatada na reportagem de Esteves do jornal Folha de S. Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrissima/il2703201108.htm>. Acesso em 24.12.2018.

²¹ Afirmações dadas pela pesquisadora e extraídas da reportagem publicada no Jornal Folha de S.Paulo em 27.03.2011. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrissima/il2703201108.htm>. Acesso em 23.12.2018.

Quando falamos sobre “educação do século 21”, vem à mente um modelo de educação altamente envolvido por aparatos tecnológicos sofisticados; como se a “educação do futuro” tivesse, finalmente, chegado até nós, professores, e que a partir de agora deveremos nos adaptar a ela. Mas, afinal, estaríamos nós vivenciando o futuro descrito no nosso passado?

2.2.2 Neoliberalismo, educação e relações com as tecnologias

O neoliberalismo é uma política econômica formulada em 1947 por Friedrich August von Hayek, em “O caminho da servidão”. As concepções da política neoliberal partem do princípio de que o mercado deveria servir como base para organização da sociedade e que o Estado deveria ter o mínimo de intervenção possível. À época de sua criação, o neoliberalismo não teve significativas interferências e tampouco aceitação, já que “[...]os países de capitalismo avançado estavam atravessando a longa fase de crescimento econômico que ficou conhecida como “os trinta gloriosos” (MATOS, 2008, p.194). Os impactos da corrente neoliberal só passaram a ser fortalecidos a partir da década de 70, “[...] quando os países de capitalismo avançado caem numa longa e profunda recessão, combinando baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação [...]”.(MATOS, 2008, p.194).

Segundo Matos (2008), as ideias neoliberais estão relacionadas

[...] às políticas dos principais organismos econômicos multilaterais (FMI, OMC, Banco Mundial) e dos governos dos países de capitalismo desenvolvidos e dos chamados “países emergentes” – estes últimos tendo suas políticas condicionadas em grande parte por estes organismos multilaterais e pela influência dos governos dos países de capitalismo avançado [...] (MATOS, 2008, p.192).

Para o autor, trata-se de uma política cujos efeitos econômicos e sociais precisam estar em contínua análise, em relação às “[...] suas implicações políticas como forma de entender os desdobramentos do modo de produção capitalista neste início de século XXI”. Mas, segundo Veiga-Neto (1999), é preciso entender a presença de uma corrente neoliberal em suas outras instâncias de implicação, inclusive no campo da educação, o que requer a compreensão desse fenômeno em uma sociedade então denominada de pós-moderna.

Para isso, o autor recorre aos estudos focaultianos destacando-os como um “[...] divisor de águas entre, de um lado, as concepções tecnicistas, funcionalistas, críticas e estruturalistas e, de outro, as concepções pós-estruturalistas e culturalistas acerca da escola e seu papel na sociedade moderna” (VEIGA-NETO, 1999, s/p.).

Segundo Veiga-Neto (1999), entender a presença de uma corrente neoliberal no campo da educação requer a compreensão desse fenômeno em uma sociedade então denominada de pós-moderna. Para isso, o autor recorre aos estudos foucaultianos destacando-os como um “[...] divisor de águas entre, de um lado, as concepções tecnicistas, funcionalistas, críticas e estruturalistas e, de outro, as concepções pós-estruturalistas e culturalistas acerca da escola e seu papel na sociedade moderna” (VEIGA-NETO, 1999, s/p.).

Em seu texto “Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades”, resultante de sua participação no Colóquio Foucault, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em novembro de 1999, o autor parte da retomada do conceito de governamentalidade em Foucault, bem como a interferência deste no campo social e político e pontua seu ponto de interesse desse conceito associado à educação: avançar nos estudos sobre “[...] a arqueologia e a genealogia da escola”. Acerca disso, Veiga-Neto (1999) destaca que

[...] esse ir adiante é no sentido de examinarmos as mudanças que agora estão ocorrendo, seja nas e com as práticas escolares, seja nas relações entre a educação escolarizada e essas novas e estranhas configurações que está [*sic*] assumindo o mundo contemporâneo, entendido tudo isso no amplo registro das novas formas que parece estar assumindo a governamentalização nas últimas décadas. (VEIGA-NETO, 1999, s/p.).

Embora suas colocações datem do final do século XX, Veiga-Neto (1999) já apontava para a necessidade de se promover uma discussão visando a “[...] análise e compreensão da escola que hoje temos — e aí me refiro tanto às práticas que se dão na e em torno da escola, quanto aos discursos que a representam dessa ou daquela maneira [...]”. Com o objetivo de compreender o papel na educação no mundo “moderno” à luz das discussões foucaultianas, o autor retoma as ideias iluministas que subjazem na “concepção moderna de educação escolarizada”, mas enfatiza que há um “‘preço a pagar’ por tentar alcançar esses ideais”. (VEIGA-NETO, 1999, s/p).

Nesse sentido, o autor já pontuava que a corrente neoliberalista que prega o desenvolvimento de “[...] mecanismos, competências individuais e arranjos entre grupos que permitam uma maior autonomia dos indivíduos em relação a um Estado que não quer mais ser o controlador e o provedor da sociedade” (VEIGA-NETO, 1999, s/p) contribui para a “proliferação de diferentes instâncias sociais fora da tutela financeira do Estado – como associações, organizações privadas, conselhos comunitários, etc.”, as quais “têm sido úteis para que os governos se desobriguem, pelo menos em parte, do controle e do custeio sociais.”.

Não há como não reconhecer a presença dessas instâncias em nosso objeto de análise deste estudo – as videoaulas de um curso de formação para professores sobre ensino híbrido promovido e divulgado por organizações privadas²² – bem como as ideias pregadas no conteúdo do curso representam custosa demonstração desse “preço a pagar”, em que uma organização privada vê, em uma aparente ausência do Estado para atender as demandas sociais no que diz respeito à formação de professores para o uso das TICs, uma oportunidade de inserir-se e, mais do que isso, fazer dos professores a ponte de acesso entre os futuros “sujeitos-clientes”, uma vez que a cultura de empresariar a escola ocorre pela inserção de “[...] técnicas e formas de saberes, competências, expertises, que são manejáveis por expertos e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado”. (VEIGA-NETO, 1999, s/p.). Isso se faz presente, por exemplo, quando os conteúdos dos vídeos indicam a necessidade de formar alunos “aptos para atuarem no mercado de trabalho vigente”, ou “com competências e habilidades para agir no século XXI”.

Acerca disso, Dardot e Laval (2016) descrevem em seu capítulo intitulado “O homem empresarial”, que grupos neoliberais propõem a mesma lógica instaurada nas instituições empresariais para moldar os sujeitos, de modo que todos se tornem empreendedores, pois o empreendedorismo é uma “dimensão do homem”, o que justifica o fato de instituir um espírito empreendedor e uma cultura empresarial a serem ensinados na escola.

A presença de uma cultura empresarial fomentada à luz dos ideais neoliberalistas se faz de forma avassaladora em todos os aspectos da escola, desde àqueles que envolvem o trabalho do professor – como os recursos materiais empregados em sua prática – às avaliações externas.

Em relação aos instrumentos materiais, a banalização a respeito do papel do professor frente ao uso das TICs, atribuindo o devido funcionamento desses recursos quase que estritamente à formação e inovação desses profissionais, dá abertura para a emergência de discursos vindos daqueles que, em sua maioria, não fazem parte efetivamente da educação. E esses discursos versam tanto sobre a prática dos professores quanto à constituição dos currículos em si.

Sobre isso, Mascia (1999), ao realizar uma análise discursiva dos documentos curriculares do Estado de São Paulo propostos a partir da década de 1980 já descrevia que o processo de democratização do ensino postulado décadas antes teve, dentre várias consequências, uma suposta perda da qualidade na educação, que gerou um descontentamento

²² As videoaulas são promovidas e distribuídas pela Fundação Lemann em parceria com o Instituto Península, organizações sobre as quais trataremos mais adiante.

ou a chamada “crise na educação moderna” que enfrentamos nos dias atuais. Esse descontentamento com a possível baixa qualidade do sistema educacional pública deu abertura para que discussões sobre implantação de melhorias na escola surgissem e, muitas delas, associadas às práticas dos professores, que deveriam receber formação adequada para atuar frente às novas necessidades e novo formato do ambiente educacional.

Além disso, a autora acrescenta que as imposições, muitas vezes, veladas a respeito da prática e da postura dos professores estão associadas a uma imagem envolta em uma “aura sacerdotal”, o que contribui para acentuar discursos educacionais que são impostos e, muitas vezes, aceitos por professores de forma passiva. Segundo a autora, “o professor costuma acatar silenciosamente, numa postura de obediência, as imposições muitas vezes veladas que permeiam a prática educacional.” (MASCIA, 1999, p. 1).

Um exemplo dessa imposição – embora não tão velada – favorecido e criado por um ambiente escolar invadido pelos ideais neoliberais, consiste em um dos principais recursos materiais empregados em sala de aula pelo professor: o material didático. Em entrevista concedida à Carta Educação²³, Cassiano (2014) também denuncia a inserção do capital das empresas privadas na educação, especialmente na distribuição de materiais didáticos. Em sua tese de doutorado, que depois resultou no livro “*O Mercado do Livro Didático no Brasil do Século XXI – A entrada do capital espanhol na educação nacional*”, a autora analisa as políticas públicas desenvolvidas para a publicação, distribuição e acesso aos livros didáticos a partir de 1985, destacando os conflitos de um mercado altamente rentável em que emergem relações entre o Estado, economia, cultura e educação. Esses conflitos originam-se no fato de que

O Banco Mundial²⁴ impõe a distribuição de livros para fazer empréstimos para toda a América Latina por entender que, onde não há formação competente, o livro didático substitui o professor. Isso está no manual do banco para concessão de empréstimos. (CASSIANO, 2014, s/p).

Um fator ainda mais agravante apontado pela autora é quando – em detrimento dos livros didáticos - algumas redes municipais e estaduais optam por aderir a sistemas de ensino. Se por um lado os livros didáticos conferem ao professor certa autonomia na escolha e adoção de um livro de dado autor/editora, por outro, a adoção de sistemas de ensino – além de

²³ A Carta Educação é uma vertente da Carta Capital. Sua educação eletrônica pode ser encontrada em: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/o-interesse-%E2%80%A8-comercial/>. Acesso em 21.12.2018

²⁴ O Grupo Banco Mundial é uma agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas, tida como maior fonte global de assistência para o desenvolvimento, proporcionando cerca de US\$ 60 bilhões anuais em empréstimos e doações aos 187 países-membros, dentre os quais se encontra o Brasil. Fonte: <https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>. Acesso em 21.12.18.

totalmente engessados e padronizados – não levam em conta qualquer diversidade existente entre as diferentes regiões do país. Além disso, Cassiano (2014, s/p) aponta que

[...] quando um município compra um sistema, ele abre mão de receber todos os livros e compra com a verba própria que tem. E vai quase todo o destinado à Educação porque é muito caro. O pacote inclui o material didático, a assessoria tecnológica, a formação do professor e até a avaliação.

Outra problemática que a autora traz diz respeito ao fato de que muitas prefeituras adotam um sistema de ensino que, na maioria das vezes, não condiz com as diretrizes presentes na LDB, uma vez que esses materiais têm caráter essencialmente conteudista, pois visa a mera preparação para as avaliações externas. Assim, quando “alguns municípios compram como grife [os sistemas de ensino], os pais eleitores ficam impressionados” (CASSIANO, 2014, s/p), pois estes, ao ver seus filhos usufruindo dos mesmos sistemas de ensino adotados em redes privadas, alimentam a [falsa] expectativa de que têm a mesma “educação de qualidade” ofertada nas escolas particulares.

Veiga-Neto (1999) também trata sobre esse aspecto quando discorre sobre o quanto essa ideia de ensino privado estar associado à qualidade, reiterando que

[...] boa parte das inovações administrativas e pedagógicas que estão invadindo a instituição escolar – de que são bons exemplos a meritocracia exacerbada, a formação permanente, o ensino à distância, o controle contínuo— reflete a tendência ao empresariamento das escolas privadas¹⁹, cujo maior resultado é a antecipação, aos alunos, do mundo “lá fora”; uma antecipação que é vista como a melhor maneira de preparar competências para atuar num mundo marcado pelo mercado e pela competição. (VEIGA-NETO, 1999, s/p.)

Mas o material didático sob a forma de livros impressos não é o único recurso que vem sendo colocado como ferramenta capaz de dar à sala de aula um “novo” formato e tampouco como único aspecto que o Banco Mundial compreende como determinante para a qualidade de ensino. No último relatório apresentado pelo Banco Mundial em abril de 2018, o documento ressalta a importância de “promover a tecnologia e a inovação para acelerar o crescimento econômico e a redução da pobreza e ampliar as oportunidades disponíveis para todos [...]”.²⁵ Jorge Familiar, vice-presidente do Banco Mundial para a América Latina e Caribe, destaca ainda que “Educação e treinamento de melhor qualidade são fundamentais para garantir que os jovens tirem o máximo proveito do mundo digital e estejam preparados para os empregos do futuro”.

²⁵ Declarações extraídas da notícia veiculada na página da ONU em 12/04/2018. **Banco Mundial: adoção de novas tecnologias é fundamental para empregos do amanhã.** Disponível em : <https://nacoesunidas.org/banco-mundial-adocao-de-novas-tecnologias-e-fundamental-para-empregos-do-amanha/>. Acesso em 21.12.2018.

Essa influência das tecnologias associada ao “treinamento de professores” também foi apontada por Altmann (2002) como uma “forte influência exercida pelo Banco Mundial (BIRD) na política macroeconômica brasileira” em diversos setores, dentre eles, a educação. (ALTMANN, 2002, p. 77). Segundo a autora,

Treinamento de professores, processos de avaliação, etc. vieram à tona na recente divulgação sobre um sistema de parceria educacional entre o Brasil e os Estados Unidos. Cinco áreas compõem o sistema de cooperação entre esses países: investimentos em treinamento de professores, no estabelecimento de padrões educacionais e na melhoria dos processos de avaliação, **em novas tecnologias**²⁶, na ampliação do conhecimento dos alunos sobre o mundo através da expansão do intercâmbio educacional e no envolvimento da comunidade. (Souza e Rilley, 2001, *apud* Altmann, 2002, p.84).

Essas proposições convergem com o que Veiga-Neto afirmara a respeito dos discursos de vários governos, da mídia e do empresariado, os quais insistem na ideia de implantação de políticas públicas mais eficazes e modernas:

[...] boa parte dos discursos de vários governos (conservadores ou progressistas), bem como os discursos de boa parte do empresariado, não se cansam de proclamar a importância da escolarização. A implementação de políticas públicas que procuram modernizar (leia-se "empresariar") a escola e expandir o acesso a ela, bem como intensificar ou aumentar a permanência da criança nela, são iniciativas que confirmam o quanto a escola é ainda considerada importante. VEIGA-NETO, 1999, s/p).

Tal importância atribuída à escola e à educação na sociedade atual colabora, também, para um movimento que, segundo o autor, defende o distanciamento de práticas mais tradicionais para dar lugar a pedagogias psicológicas baseadas “em tecnologias cuja aplicação implica uma relação que torna os alunos tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditem” (Varela, 1995, *apud* VEIGA-NETO, 1999, s/p.).

Embora estivesse contextualizado no final do século XX e situado pelo menos há duas décadas, o autor trazia em suas colocações o papel das “novas tecnologias telemáticas” na sociedade, já que “essas novas tecnologias participam decisivamente na mudança de nossas práticas da vida diária, aí incluídas as práticas escolares”. (VEIGA-NETO, 1999, s/p.). Ele destaca, ainda, que

A penetração (no ambiente escolar) da telemática e de outros dispositivos [...] tem levado a um revigoramento das pedagogias tecnicistas, cujas implicações nas políticas de subjetivação são diretas e profundas, e parecem atender às demandas da lógica neoliberal. (VEIGA-NETO, 1999, s/p.).

²⁶ Grifos nossos.

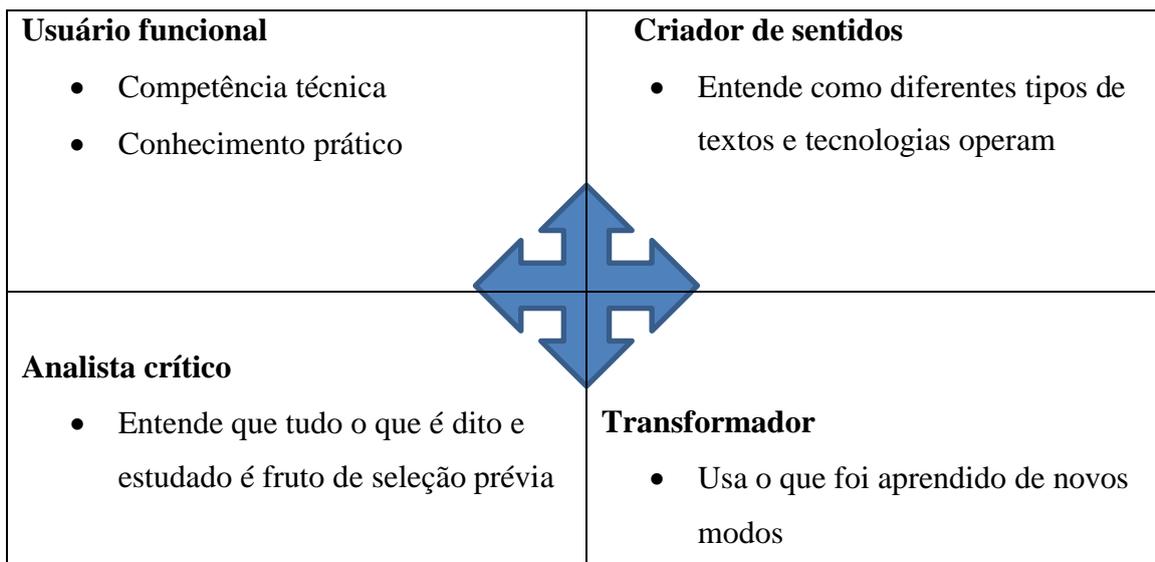
Segundo o autor, é preciso pensar sobre o “[...] quanto essas tecnologias estão entrando nas escolas para desempenhar papéis didático-pedagógicos [...]”, assim como averiguar “[...] as relações que essas práticas mantêm com o currículo, na medida em que, além de estabelecerem um novo regime de dominação, elas estão mudando até mesmo nossas percepções acerca do espaço e do tempo.” (VEIGA-NETO, 1999, s/p.).

Essa discussão já se faz presente em propostas teóricas-metodológicas de várias áreas de aprendizagem, como, por exemplo, na defendida por Rojo (2012), a denominada “Pedagogia dos multiletramentos”²⁷. Para abordar o ensino de Língua Portuguesa à luz dos gêneros discursivos presentes em ambientes de hipertextos, a linguísta afirma que é preciso considerar os

²⁸[...] novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade.

Ao descrever um cenário educacional em que novos “protótipos didáticos” para o trabalho com gêneros emergentes provenientes das TICs ocorram na escola – como *machinemas*, *stop motions*, *animes*, *hipercontos* entre outros textos semióticos – a autora propõe uma pedagogia centrada em quatro princípios que devem nortear a formação do aluno, os quais compõem o “mapa dos multiletramentos”:

Esquema 1: mapa dos multiletramentos



Fonte: Rojo (2012, p. 29).

²⁷ Na obra “Multiletramentos na escola” (Rojo e Moura, 2012).

²⁸ A autora retoma as concepções defendidas pela primeira vez em 1996 no manifesto de um Colóquio do Grupo de Nova Londres intitulado de “A Pedagogy of Multiliteracies – Designin Social Futures”

Segundo a autora, esses princípios objetivam formar o usuário funcional que não apenas tivesse a competência técnica para “saber fazer” textos usando as ferramentas e práticas letradas requeridas, mas promover alfabetismos “[...] voltados para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que sejam analistas críticos capazes de transformar [...] os discursos e significações, seja na recepção ou na produção” (ROJO, 2012, p. 29).

Ela acrescenta, ainda, alguns “movimentos pedagógicos” centrados em: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora. Para ela, embora haja um movimento contrário nos EUA – berço dessa proposta – “[...] no Brasil, é não só perfeitamente possível, como desejável (e, de certa forma, desejada por uma grande parte dos professores) a adoção de uma didática dessas. [...]” (ROJO, 2012, p. 31). No entanto, apesar dessa aparente adesão, Rojo (2012) destaca que os desafios na implantação de uma proposta dessa natureza consistem em dois aspectos fundamentais: 1) a questão da formação/remuneração/avaliação dos professores; 2) a questão sobre a organização dos currículos, expectativas de aprendizagens, desempenho dos alunos e recursos disponíveis.

Se considerarmos a primeira ponderação da autora podemos relacionar àquilo que Veiga-Neto (1999) já problematizava sobre as prováveis transformações em relação ao trabalho, mostrando a contradição existente entre uma sociedade que tende, cada vez mais, a trabalhar em rede e utilizando recursos tecnológicos, mas cujo perfil do profissional exigido nessa mesma sociedade é o de um sujeito cooperativo:

É ainda difícil avaliar as implicações éticas e políticas disso tudo. No caso das novas formas organizativas do trabalho, por exemplo, é um tanto paradoxal que ao mesmo tempo que parece aumentar a solidão do *Homo clausus*, cresce a demanda por sujeitos cuja competência mais exigida é saber atuar em tarefas cooperativas. (VEIGA-NETO, 1999, s/p.).

Essas “novas formas organizativas do trabalho”, bem como o perfil de um sujeito capaz de “atuar em tarefas cooperativas” também merecem reflexão quando se pensa no trabalho do professor. Isso porque os ideais neoliberais retratados brevemente aqui nos dão claros indícios sobre a sua interferência na educação e, por consequência, em um dos seus principais agentes: o professor. Portanto, torna-se mais do que necessário não apenas recorrer às concepções de trabalho e trabalho docente, como também discutir a respeito das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) no contexto atual em que o “professor do século

XXI” – aparentemente profetizado por estudiosos do final do século XX – somos nós, ou, ao que tudo indica, deveríamos ser.

Para compreender o trabalho do “professor do século XXI” e as representações que se tem dele, faz-se necessário verificar a reconfiguração do trabalho docente mediante a pretensa inserção das TICs. Nesse caso, é preciso ter claro sob o olhar de qual base teórica essa representação será olhada – uma vez que há diversas correntes teóricas que tratam sobre esse tema e empregam o conceito de representação. Neste estudo, recorreremos ao quadro teórico-metodológico do ISD (Interacionismo Sociodiscursivo), uma vez que seus pressupostos gerais consideram o desenvolvimento humano associado a diversos fatores: físicos, psicológicos, psíquicos e sociais, os quais estão associados a transformações advindas do contexto sócio-histórico em que o indivíduo está inserido.

3. APORTES TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE CONSTRUÍDAS EM TEXTOS: O ISD E AS CIÊNCIAS DO TRABALHO

Este capítulo destina-se à construção de um panorama dos trabalhos cujos pesquisadores dedicaram-se à análise do trabalho do professor fundamentando-se no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e das Ciências do Trabalho, especialmente da Clínica da Atividade (CLOT, 2007) e Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002, 2004).

Assim, neste capítulo, apresentaremos o ISD e suas concepções teóricas que servem de base de análise sobre o trabalho educacional, bem como os preceitos da Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade, que auxiliam na compreensão da atividade docente como trabalho. Essas duas linhas teórico-metodológicas se reuniram a partir das relações entre linguagem e trabalho sustentaram, substancialmente, as diretrizes de nossa pesquisa para a depreensão do trabalho representado nos discursos sobre “o professor do século XXI” construídos em um conjunto de videoaulas sobre ensino híbrido que tem por objetivo não apenas formar professores para esse modelo de ensino, mas defender a ideia da inserção das TICs de forma progressiva aos contextos de aula.

Para retomá-las, organizamos o presente capítulo em três seções: na primeira, abordaremos a questão do agir humano que pode ser interpretado *na* e *pela* linguagem, resgatando o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999/2009) para a construção das figuras interpretativas do agir (BULEA, 2010). Na segunda, apresentaremos os pressupostos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade como forma de contribuição para a análise da linguagem como forma de compreensão do ensino como trabalho e, por fim, na terceira seção, retomaremos brevemente parte do conjunto de pesquisas empreendidas pelo Grupo ALTER que tomaram o ISD como referencial teórico para investigar o trabalho educacional.

3.1 Linguagem e análise do trabalho educacional

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é um quadro teórico-metodológico que tem suas raízes no Interacionismo Social, integrado ao quadro das Ciências Humanas. As pesquisas que o adotam buscam compreender o desenvolvimento humano a partir do estudo de várias ciências tendo a linguagem como eixo central no desenvolvimento humano e na compreensão deste.

Segundo Bronckart (2008), sendo o ISD uma vertente do Interacionismo Social, “a análise do ambiente humano é o primeiro trabalho a ser desenvolvido [...]” (BRONCKART, 2008, p. 112). O autor destaca que essa análise deve se pautar em quatro elementos: as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais. As atividades coletivas são aquelas construídas pelas condutas dos membros da espécie humana e, para o autor, são “orientadas por funções diversas, essas atividades vão além das exigências imediatas de sobrevivência e são, como mostra Leontiev, quadros que se organizam e mediatizam os aspectos essenciais das relações entre o indivíduo e o meio”. (BRONCKART, 2008, p. 112). Essas atividades humanas organizam-se de forma mais concretas em formações sociais, as quais geram regras, normas, valores, modos de agir, gêneros de textos, dentre outros, que atuam na regulação dos indivíduos de um determinado grupo.

A concepção de trabalho, neste caso, é a mesma adotada pelas pesquisas desenvolvidas junto ao Grupo ALTER-AGE (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações - Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino). Sob liderança da Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada (USP) e vice-liderança da Profa. Dra. Luzia Bueno (USF), o grupo foi criado em 2011 e é formado por pesquisadores em nível de Doutorado, Mestrado e Iniciação Científica da USP, USF, Mackenzie, dentre outras.

As temáticas estudadas no grupo ALTER-AGE²⁹ dividem-se basicamente em quatro categorias “i) a noção de gênero textual e seus desdobramentos para a didática das línguas; ii) a problemática da formação inicial e contínua de professores, pelo prisma do trabalho educacional; iii) questões ligadas à didática das línguas em geral, tanto materna quanto estrangeira; iv) o campo da leitura e produção de textos acadêmicos”, as quais estão alinhadas em pesquisas que relacionadas a: I) Linguagem e Trabalho (análise do trabalho do professor) e II) Estudos Linguísticos e Didáticos (uso dos gêneros textuais no ensino de línguas, sobretudo, o francês e o português).

A análise do trabalho educacional enquanto formação social se dá sob a perspectiva de que “[...] as diferentes formações sociais mantêm relações que são sempre potencialmente conflituosas” (BRONCKART, 2008, p.112). Como exemplo de instauração dessa relação conflituosa, temos os apontamentos de Ferreira (2011), que descreve as dificuldades e resistências por parte de professores do ensino superior em incorporar as tecnologias digitais em seu trabalho, apontando que é preciso que essas TDs sejam tidas “administrativamente

²⁹ Informações oficiais sobre o grupo ALTER-AGE em: <http://dlim.fflch.usp.br/frances/ALTER-AGE>. Acesso em 29.10.2018.

como parte efetiva do trabalho [...]” (FERREIRA, 2011, p. 53); caso contrário, continuarão sendo meras ferramentas ou empecilhos para o trabalho docente.

Nas pesquisas desenvolvidas no Brasil à luz do quadro teórico-metodológico do ISD, o trabalho educacional é alvo de estudos por meio de diferentes objetos de análise. Conforme esclarecem Machado e Lousada (2013), a metodologia de produção e coleta de dados envolve “textos prescritivos, textos planejadores; textos produzidos durante a realização do trabalho e textos (auto)descritivos e/ou (auto)avaliativos” que são coletados por diferentes instrumentos:

Os instrumentos de coleta e ou produção de dados têm sido diversificados, incluindo-se o levantamento desses textos – orais, escritos e digitais – nas instituições envolvidas, por meio de diversos procedimentos: entrevistas, gravações em áudio e vídeo, autoconfrontação simples e cruzada, coleta de registros digitais etc. (MACHADO, LOUSADA, 2013, p.36).

Por se tratar de um quadro teórico-metodológico, cujas pesquisas e concepções teóricas estão ainda em construção, a metodologia de análise desses textos inspira-se no Grupo LAF (Langage, Action et Formation - Universidade de Genebra) e vem sendo adaptada pelos grupos no Brasil que empregam o ISD, visando, principalmente, “a análise das características do contexto de produção sócio-histórico mais amplo e mais restrito, das características mais globais e das mais especificamente enunciativo-discursivas dos textos/discursos e, sobretudo, para a interpretação das análises.” (MACHADO, LOUSADA, 2013, p. 36).

Os principais conceitos do ISD (Bronckart, 2008³⁰/2009) são fundamentados nos princípios do materialismo, monismo e evolucionismo. Essas correntes filosóficas defendem a ideia de que o universo representa a matéria em atividade constante, de modo que os objetos se tornam cada vez mais complexos; nesse caso, também o pensamento consciente humano é matéria, e aspectos físicos e psíquicos não são objetos dissociáveis e a evolução destes ocorre de forma conjunta nos processos desenvolvimentais. A esse respeito, Bueno (2007) explica que essa visão monista é essencial para se explicar e compreender a evolução humana, que deve “[...] ser repensada em uma perspectiva histórica e dialética, construindo uma genealogia que segue uma linha direta e descontínua”. (BUENO, 2007, p. 54).

As relações entre desenvolvimento humano, linguagem e trabalho já foram propostas por Engels (1976), cujos escritos apontavam o desenvolvimento da linguagem como uma estratégia natural e necessária ao ser humano no seu processo de evolução, uma vez que nas

³⁰O agir nos discursos

relações de trabalho entre os membros das comunidades da espécie homo sapiens, a necessidade de comunicação mais complexa levou ao desenvolvimento de outras formas de linguagem, já que os registros pictográficos e gesticulação pareciam não ser suficientes. É a necessidade de se comunicar visando a divisão de tarefas das atividades de trabalho que “transforma o macaco em homem”. Acerca disso, Engels (1976) explica que:

Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer 'algo uns aos outros. (ENGELS, 1976, p.4-5).

O autor aponta que essa necessidade de se comunicar impactou no processo biológico evolutivo, uma vez “a necessidade criou o órgão”, referindo-se ao desenvolvimento da laringe e da anatomia da boca que, cada vez mais, eram capazes de produzir e articular sons.

Assumindo a tese de que “o trabalho criou o homem”, Engels (1976, p.6) afirma que “primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada”, evidenciando que tanto o trabalho quanto a linguagem “foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano”, assim como o desenvolvimento dos outros órgãos de sentido:

E à medida em que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também seus Instrumentos mais Imediatos: os órgãos dos sentidos. Da mesma maneira que o desenvolvimento gradual da linguagem está necessariamente acompanhado do correspondente aperfeiçoamento do órgão do ouvido, assim também o desenvolvimento geral do cérebro está ligado ao aperfeiçoamento de todos os órgãos dos sentidos. (ENGELS, 1976, p. 6).

Assim, para que este fosse capaz de se comunicar e interagir com seus pares, principalmente, nas relações de trabalho, foi preciso uma evolução natural, advinda das necessidades sociais e interacionais. Isso porque “o desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o seu desenvolvimento” (ENGELS, 1976, p. 6-7).

Com base nessa constatação, Bronckart (2008, p.110) afirma que “de fato, as capacidades biológicas da espécie humana possibilitaram atividades coletivas com o uso dos

instrumentos e, para a organização dessas atividades, foi necessária a emergência de produções linguageiras”. Esse processo é basicamente o que Engels (1976) descreve quando se refere à espécie humana que, em seu processo evolutivo, vê no trabalho coletivo o desenvolvimento da linguagem em que o homem pré-histórico - para buscar alimentos, proteger-se do frio, dos conflitos entre os diferentes grupos - evolui os diferentes processos mentais, dentre os quais a linguagem como forma de comunicação. Ao discorrer sobre o papel das práticas linguageiras no processo evolutivo, Bronckart (2008) acrescenta que

As atividades gerais e os comentários linguageiros deram origem a um mundo de fatos sociais e de obras culturais, que se superpôs ao meio físico, e a reabsorção dos elementos desse mundo por organismos particulares levou à constituição de um funcionamento psíquico consciente. (BRONCKART, 2008, p.110).

É sob essa perspectiva evolucionista que Luria (1991) e Vigotski (1991) tratam da importância do trabalho como atividade consciente do homem uma vez que, nesta concepção, são desenvolvidas as funções psicológicas superiores como: memória, pensamento, atenção, raciocínio, as quais, por sua vez, , nos diferenciam dos outros animais.

No Brasil, há diversas pesquisas que relacionam linguagem e trabalho à luz do ISD (BRONCKART, 1999, 2008, 2009a, 2009b, como Machado (2004, 2009a, 2009b); Lousada (2006) Bueno, 2007, Mazzilo (2006), de Abreu-Tardelli (2006), Butler (2009), Leite (2009), Muniz-oliveira (2011), Feitoza (2012), Matiassi (2012), Rocha (2014), Durço (2015), Soares (2016) Silva (2016), Barioni (2016), Dantas-Longui (2017), Duarte (2017), dentre outras. Nelas, a análise do trabalho educacional por meio da linguagem destacam o trabalho do professor (iniciante, experiente ou em formação) e suas transformações enquanto atividade de trabalho que revela diferentes faces da interpretação do agir humano.

Essas pesquisas empreendidas no quadro do ISD recorrem também aos conceitos postulados pela Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2007; FAÏTA, 2004, BULEA, 2010) para discorrer acerca dos gêneros da atividade, ou seja, construtos sociais que possibilitam a identificação e interpretação do agir humano tendo por base o nível de análise linguístico-discursiva proposto por BRONCKART (1999, 2009a) e demais autores filiados ao ISD. Esta análise será concebida a partir dos principais conceitos teóricos presentes no quadro do ISD: a análise dos textos empíricos que se configuram nas transcrições das videoaulas e as representações que emergem delas a partir dos discursos presentes no curso de formação sobre trabalho prescrito, ou seja, aquele que orienta o professor em relação a sua atividade.

3.1.1 O ISD e o modelo de análise de textos

Para compreender a questão da atuação do professor das representações construídas nas videoaulas do curso de formação continuada, adotamos um procedimento de coleta e análise de dados de natureza linguístico-discursiva. Para isso, retomaremos as representações que emergem do conjunto de videoaulas do curso, que se tornou nosso objeto de análise, a partir de uma concepção teórico-metodológica que considera o trabalho como uma atividade humana e relaciona trabalho e linguagem.

Para Bronckart (2007), as condutas humanas são observáveis na linguagem. Ele defende que “a linguagem é o instrumento fundamental da gnosiologia³¹ e da praxiologia especificamente humanas” (BRONCKART, 2007, p.20/21). Ancorado nos estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento humano e em Bakhtin/Voloshínov na área da linguagem, Bronckart (2008) parte da concepção de que a linguagem é um instrumento por meio do qual o indivíduo não somente aprende sobre o mundo, mas sobretudo elabora representações de determinados mundos sociais, as quais fornecem modelos de condutas que os auxiliam a se comportar e se situar nesses mundos. Essas condutas, segundo ele, são observáveis por meio da linguagem e é na compreensão e interpretação da materialidade linguística de textos orais, ou escritos que podem emergir as representações humanas. Nesta pesquisa, entende-se que a videoaula enquanto recurso digital que utiliza como suporte a internet, as representações podem ser compreendidas por diferentes elementos que caracterizam esse instrumento. Segundo ROJO (s/p, s/d),

na era do impresso, reservou-se a palavra texto principalmente para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra texto se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que hoje falamos também em textos orais e em textos multimodais, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no YouTube.³²

31 Área da Filosofia que estuda o conhecimento humano, buscando a relação e reflexão sobre a concordância do pensamento entre sujeito e objeto exterior de forma consciente, bem como refletir sobre a origem, essência e limites do conhecimento, do ato cognitivo (ação de conhecer). Fonte: Dicionário de Filosofia On-line (Organização Aires de Almeida). Disponível em: <https://criticanarede.com/g.html>. Acesso em 20.01.2019

32 ROJO, Roxane. Glossário Ceale. Termos de Alfabetização, Leitura e Letramento para educadores. **Verbetes: textos multimodais.** Universidade Federal de Minas Gerais. <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>. Acesso em 22.01.2019.

Assim, não apenas o texto, como também as imagens e outros elementos semióticos poderão, em nossas análises, trazer indícios sobre as representações sobre o professor do século XXI em relação ao uso das TICs., uma vez que para Bronckart (2008), a delimitação das ações humanas observadas nos textos direcionam para a interpretação do mundo físico e do mundo socio subjetivo. Nesse sentido, o agir pode evocar figuras interpretativas que estão ancoradas em um conjunto de parâmetros e de determinações diversas, explícitas ou implícitas, em relação à situação de interlocução e que se reconfiguram na linguagem utilizada nos textos (BRONCKART, 2008).

A ideia de reconfiguração do agir é inspirada em Ricoeur, Bronckart (1999) retoma a ideia de que os conflitos continuamente experienciados pelo homem em razão dos paradoxos existenciais que cotidianamente ele enfrenta teriam sua resolução na elaboração de texto. Conforme destaca Bueno (2007):

[...] o modo usado pelo ser humano para superar esse estado caótico, por meio da "reconfiguração" das ações, com a construção de um mundo ficcional em que os agentes, os motivos, as intenções, as razões, as circunstâncias, etc. são postos em cena de modo racional, sem contradições ou conflitos, criando, assim, uma harmonia que serve para organizar o seu caos existencial (Ricoeur, *apud* BUENO, 2007, p.57).

Para além dos textos narrativos, Bronckart (2008) – conforme indicado na tese de Ricoeur – considera que quaisquer tipos de textos podem apresentar a reconfiguração do agir, ajudar a clarificar ações que ajudem na construção de modelos de agir situados em um dado contexto histórico (BUENO, 2007). Para ele, as escolhas linguísticas são arbitrárias e intencionais e capazes de revelar as convenções que o enunciador de um texto considera a respeito desse contexto sociohistórico. Assim, embora não seja possível acessar diretamente o que as pessoas pensam, é possível identificar nas representações construídas pelas figuras interpretativas, uma avaliação, julgamento e interpretação já apropriadas pelo indivíduo, como resultado de representações coletivas já validadas.

O modelo de análise de textos proposto pelo ISD passou por diversas etapas de reelaboração, inclusive com adaptações nas pesquisas brasileiras, sobretudo porque o modelo de planificação de textos se reconfigura a cada tipo de objeto de pesquisa – no caso o texto materializado – e o gênero de texto que ele comporta. Desde a publicação de 1999, “Atividades de Linguagem, textos e discursos : por um interacionismo sociodiscursivo”³³, o modelo de análise passou por várias adaptações vindo a tornar-se um procedimento teórico-

³³ Título original: *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif* (1997).

metodológico flexível em que diversas camadas e níveis de análise linguístico-discursiva são adotados, a depender do objeto.

Esse modelo centra-se em dois níveis de análise. O primeiro nível de análise busca analisar o contexto geral em que um o texto foi produzido, demarcando principalmente aspectos referentes à situação de produção: a) quem produziu esse texto e qual papel social assume; b) para quem – quem é o público-alvo em potencial; c) com quais objetivos – o que se pretende com essa situação de comunicação; d) em que suporte – onde este texto está veiculado. Todos esses aspectos da situação de produção levam ao segundo nível de análise: a arquitetura interna, onde buscam-se analisar as características linguístico-discursivas que emergem do texto empírico.

3.1.2 Contexto de produção dos textos

Retomando as concepções de Habermas³⁴, Bronckart (1999/2009) se apoia na ideia de que toda ação humana de uso da linguagem é moldada de acordo com o contexto em que se realiza, o que Bronckart (1999/2009) nomeia de contexto sociossubjetivo. Esse nível de análise é inspirado também nos estudos filosóficos e literários de Bakhtin (1992/2000) na obra *Marxismo e filosofia da linguagem a respeito do conceito de situação de produção*, e apesar dos autores russos não proporem um modelo analítico de textos, serviram de base fundamental para os estudos de Bronckart no que diz respeito ao contexto sociointeracional e/ou contexto geral de produção.

Essa adequação da linguagem ao contexto ocorre porque nossas práticas sociais – como o uso da linguagem – têm como parâmetro as normas, valores e convenções estabelecidas socialmente construídas a partir de pré-construtos sociais, cujo emprego é esperado pelos interlocutores. Em síntese, o contexto geral de produção é definido “[...] como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 2009, p.93). Para analisar os aspectos referentes ao contexto de produção, é indispensável recorrer aos elementos externos ao texto e que, incondicionalmente, exercem influência sobre ele, uma vez que servem de orientação para o produtor/enunciador do texto.

Nesse sentido, Bronckart (1999/2009, p.93) aponta que é preciso observar “[...] os fatores que exercem uma influência necessária (mas não mecânica) sobre a organização dos

³⁴ Teoria da Ação Comunicativa - Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Vol 1. Reason and the rationalization of society*. Boston, Beacon Press.

textos”, os quais são reagrupados em relação ao mundo físico e ao mundo sociossubjetivo. A respeito dos aspectos a serem observados, o autor os descreve conforme indicamos no quadro abaixo:

Quadro 2: Condições de produção do texto

Contexto Físico: conjunto de coordenadas espaço-temporal em que ocorre a ação da linguagem implicadas na produção de um texto.	Contexto sociossubjetivo: indica a imagem que o agente faz de si e do destinatário; expressa as normas, valores e regras sociais que estão implicadas na interação comunicativa
Lugar físico em que o texto é produzido	Lugar social: instituição social em que o texto é produzido (família, escola, igreja)
Momento de produção	Objetivos da interação: efeitos pretendidos pelo enunciador por meio do texto produzido
Emissor ou produtor: pessoa (ou máquina) responsável pela produção concreta do texto	Enunciador: papel social que o emissor assume no momento da interação.
Receptor: pessoa que recebe o texto concretamente	Destinatário: posição social do receptor do texto.

Fonte: Adaptado de Bronckart (2009).

Bronckart (2009, p. 93) esclarece também que as representações estabelecidas no contexto sociossubjetivo “[...] constroem-se lentamente, de acordo com nossa experiência de vida social, e podem ser modificadas lentamente”. Isso significa que o fato de ocuparmos diferentes papéis sociais em nossas interações cotidianas podem levar, em alguns casos, como em relações hierárquicas, à não adequação da linguagem para dada situação. É nesse sentido que o campo das representações – ao se tornar alvo de análise – nem sempre é concretamente alcançado, já que o próprio “agente-produtor” pode encontrar dificuldades “na representação dos parâmetros da interação social em que se encontra [...]”, assim como o “analista pode encontrar [dificuldades] para identificar as representações sobre o mundo social e o mundo subjetivo efetivamente mobilizadas por um determinado agente-produtor”. (BRONCKART, 2009, p. 93).

Convém destacar, ainda, que nem sempre os parâmetros estabelecidos no contexto físico convergem com aqueles estabelecidos no contexto sociossubjetivo. Isso ocorre, por exemplo, se considerarmos o *corpus* analisado nesta pesquisa em que o conjunto de

videoaulas – embora tenha como destinatários os professores visando a uma formação continuada para o uso das TIC – pode ter outros destinatários alcançados, sobretudo pelos vídeos estarem disponíveis em uma plataforma de grande alcance, como YouTube.

Ainda no campo das representações, convém pontuar que, nesta pesquisa, propomos a investigar a representação sobre os papéis do professor no contexto do século XXI em que o professor é o “alvo”, ou seja, o destinatário do discurso empregado no conjunto de videoaulas em um curso de formação sobre uso das TIC em cenário educacional denominado de “ensino híbrido”.

Para ilustrar esse primeiro nível de análise a respeito do contexto de produção e representações que emergem do contexto sociossubjetivo, apresentamos a tirinha a seguir, veiculada na rede social do cartunista Alexandre Becker que tem como personagem principal o garoto Armandinho.

Figura 3: Tirinha para exemplificação do contexto sociossubjetivo



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>. Acesso em 15.10.2018

Em relação ao contexto físico, pode-se afirmar que esta tirinha foi veiculada em 15/10/2018, data comemorativa do Dia dos Professores. Nela, o **produtor** Alexandre Becker assume o papel social de um cartunista (**enunciador**) que produz na internet (**lugar físico**) tirinhas que alimentam sua página oficial “Armandinho” (**lugar social**) para divulgar as produções feitas com a personagem.

Um fator que podemos refletir aqui se refere à compreensão do contexto físico que, se associado às concepções teóricas de Lévy (2014), pode ser ressignificado, pois retrata o conjunto de coordenadas espaço-temporal em que ocorre a ação da linguagem, as quais estão implicadas na produção de um texto. No ciberespaço, no entanto, é preciso considerar que um

texto produzido e divulgado para a internet pode – em razão das inúmeras formas de compartilhamentos e significativo alcance que pode ter – perder-se em imprecisões sobre as coordenadoras de natureza espaço-temporal, já que não sabemos os limites da rede e tanto o momento da produção quanto o emissor e o receptor podem se perder em meio à virtualização do espaço físico. Para Levy (2014), a internet é apenas a virtualização da realidade representada em um contexto mais amplo, mas as especificidades da tirinha são definidas, de fato, pelo contexto sociossubjetivo que, neste caso, é a página de uma rede social.

Para Levy (2014), o ciberespaço é visto enquanto novo espaço de produção de conhecimento, já que ele é tido “[...] como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LEVY, 2014, p. 94). A esse respeito, Guimarães Jr. estende esse significado definindo que

O ciberespaço pode ser, portanto, considerado como uma virtualização da realidade, uma migração do mundo real para um mundo de interações virtuais. A desterritorialização, saída do “agora” e do “isto” é uma das vias régias da virtualização, por transformar a coerção do tempo e do espaço em uma variável contingente. Esta migração em direção a um novo espaço-temporalidade estabelece uma realidade social virtual, que, aparentemente, mantendo as mesmas estruturas da sociedade real, não possui, necessariamente, correspondência total com esta, possuindo seus próprios códigos e estruturas. (GUIMARÃES JR., 1999, p. 3).

Nesta tirinha, em específico, o cartunista ilustrou um grupo de estudantes/crianças conversando sobre o “Dia especial” que indica o **momento** sócio-histórico da produção.

Para compreender os **objetivos da interação**, é válido destacar sua relação com o momento de produção que vivenciamos, uma vez que este reflete diretamente no tratamento dado ao **conteúdo temático**, que, segundo Bronckart (2009, p. 97) refere-se, no texto, “[...] ao conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada”.

Fazendo a junção desses aspectos – momento de produção e conteúdo temático - não podemos ignorar que, atualmente, estamos experimentando um fenômeno causado pelo ciberespaço em que as “correntes” de WhatsApp funcionam como disseminadoras de *fake*

news como se fossem informações fidedignas e isso implica nas possíveis intenções do enunciador: tecer uma crítica a respeito desse tipo de movimento³⁵.

Outro aspecto que podemos discutir nesta análise desse exemplar de texto é a questão do conceito de receptor/destinatário do texto. Acreditamos que tendo em vista o conceito de ciberespaço, a ideia de **receptor** – pessoa que recebe concretamente o texto – e de **destinatário** – pessoa social para quem o texto foi efetivamente “pensado” torna-se ainda mais complexa. Afinal, um texto veiculado no espaço de uma rede social se perde no tempo e no espaço e dificilmente é possível medir o seu real alcance, pois os milhares de compartilhamentos promovidos pelos usuários que estabelecem uma rede quase imensurável de contatos podem gerar novos destinatários. Isso porque não é incomum pensarmos que uma das funções atribuídas às redes sociais é justamente servir de espaço para comunicar e interagir com nossa rede de “amigos” / contatos virtuais; logo, enquanto usuária da rede social eu posso, por exemplo, usar de um texto que não seja de minha autoria para outra finalidade e para atingir outro público-destinatário.

O quadro a seguir mapeia as considerações até aqui realizadas nesta breve análise ilustrativa:

Quadro 3: Análise do contexto de produção da tirinha de Armandinho

Lugar físico: internet, espaço virtual de interação.	Lugar social: Rede Social <i>Facebook</i> , especificamente página do cartunista denominada “Armandinho”.
Momento de produção: veiculada em 15/10/18 – Data de comemoração do Dia dos Professores	Objetivos da interação: promover críticas sociais de modo divertido visando ao entretenimento e diversão.
Emissor ou produtor: Alexandre Becker	Enunciador: cartunista/ilustrador
Receptor: qualquer pessoa que seja usuário da rede social que, ainda que acidentalmente, possa ter contato com a tirinha.	Destinatário: internautas usuários da rede social que “curtem”, acompanham a página do cartunista.

Fonte: da autora.

Já no campo das **representações** podemos analisar que a fala da criança do 1.º e 2.º quadrinhos traz indícios de que a homenagem àquele que “nos ensina, nos informa, nos educa” é o professor. Entretanto, ocorre uma ruptura dessa ideia com a fala de outro

³⁵ É importante esclarecer que o próprio cartunista destacou esse fato para falar – ainda que implicitamente – sobre as eleições do Brasil, tema recorrente na semana de publicação da tirinha, em que campanhas eleitorais se valem de *fake news* para disseminar informações duvidosas na internet.

personagem no último quadrinho “É o zap-zap?” que, de certa forma, satiriza o fato de o aplicativo WhatsApp assumir, atualmente, o papel de fonte de informação em detrimento do professor. Nesta tirinha, podemos extrair representações acerca do trabalho do professor que, de acordo com algumas camadas da sociedade, parece ter menos relevância do que algumas TICs, as quais acabam se tomando a centralidade da busca por informação e construção do conhecimento com maior credibilidade do que quem realmente deveria ter. Apesar do ter de crítica que o gênero tirinha possa ter, temos, aqui, algumas avaliações e julgamentos que subjazem o papel do professor no contexto de atual emergência das TIC.

Assim, “[...] os parâmetros do contexto, as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor [...]” BRONCKART, 2009, p. 97), que podem ser apreendidas em uma análise de natureza linguístico-discursiva que se manifestam no que Bronckart (2009) denomina de “folheado textual”. O folheado textual diz respeito às três diferentes camadas que compõem a organização do texto em seu segundo nível de análise: a arquitetura interna, a infraestrutura geral e os mecanismos de textualização e enunciação.

3.1.3 Arquitetura Interna

Para Bronckart (2009), todo texto tem uma “complexa trama de organização” que se organiza de forma hierárquica a partir de um folheado textual em três camadas sobrepostas, o que constitui sua arquitetura interna. Essas camadas do folheado textual são compostas por: a) a infraestrutura geral; b) os mecanismos de textualização e c) os mecanismos enunciativos. Como se trata de um quadro teórico-metodológico, para discorrer sobre a concepção teórica que norteia a análise de nosso corpus de pesquisa, o faremos simultaneamente como exemplos extraídos do vídeo.

3.1.3.1 Infraestrutura geral

A infraestrutura geral do texto se refere à camada mais profunda do folheado textual e se constitui por: 1) o plano geral se refere a organização do conteúdo temático 2) os tipos de discurso e suas articulações e 3) os tipos de sequência. (BRONCKART, 1999/2009).

O **plano geral**, segundo o autor, é aquilo que permite reconhecer não apenas as informações que foram privilegiadas pelo enunciador do texto, mas também reconhecer os segmentos tematizados que deixaram de ser abordados. Nesse sentido, temos duas formas de apresentar o plano geral: do curso e de cada aula.

No plano geral do curso, convém esclarecer que as 34 videoaulas organizam-se em nove módulos e, além dos módulos, há o vídeo de apresentação e ambientação do curso e o vídeo de abertura. Cada módulo comporta uma quantidade de vídeos diferentes. O quadro a seguir indica quais são os módulos e os temas privilegiados em cada um deles ao longo do curso.

Quadro 4: Conteúdos temáticos de cada módulo do curso

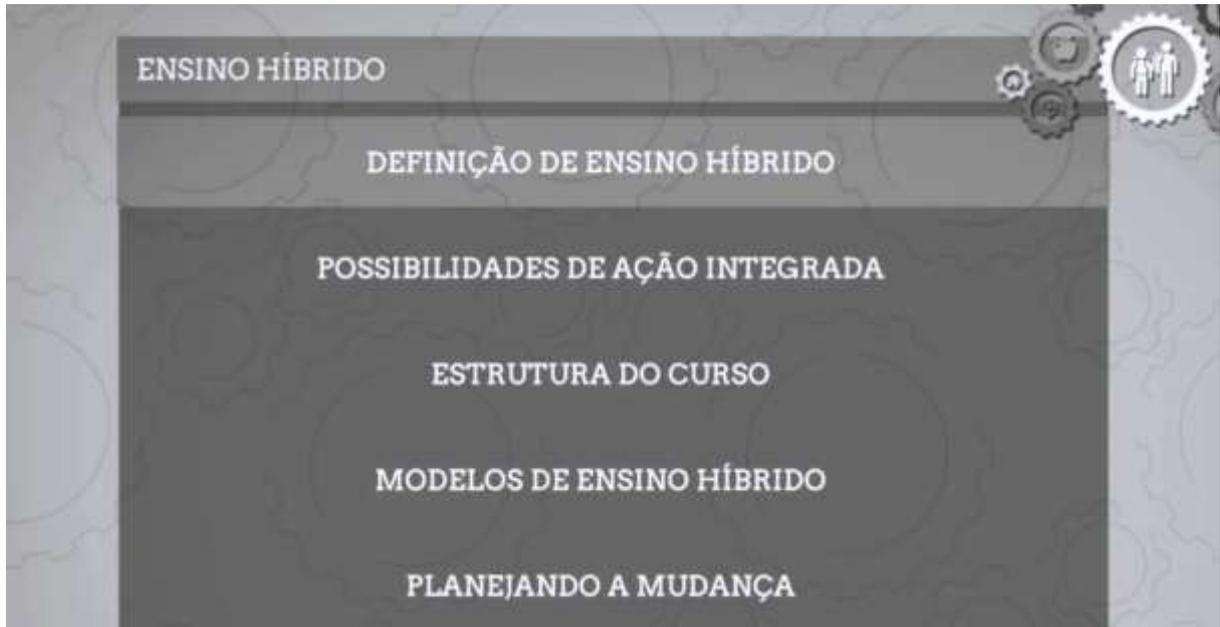
MÓDULO	TEMA
Apresentação do curso	Contextualiza a oferta do curso e do ensino híbrido frente à realidade da educação brasileira, promovendo-o como possibilidade de solucionar a crise na educação.
Abertura	Apresenta o papel das tecnologias ditais na sociedade e na educação e situa o ensino híbrido nessa relação.
1. Introdução	Contextualização sobre o ensino híbrido no século XXI e apresenta os conceitos e definições gerais sobre essa modalidade de ensino.
2. Professor	Abordagem sobre o novo papel do professor nessa modalidade de ensino, bem como as novas habilidades que lhe são exigidas e as possibilidades de atuação.
3. Espaço	Resgate do conceito de espaço e escolar e apresenta a nova configuração desse espaço no ensino híbrido, destacando formas de organização da sala de aula.
4. Estudante	Descrição do perfil do aluno dentro dessa modalidade de ensino, destacando os “4 pilares” de atuação de um aluno autônomo.
5. Tecnologia	Apresentação do conceito de tecnologias ao longo dos processos escolares e define o local e função das tecnologias digitais dentro do ensino híbrido.
6. Avaliação	Explicação sobre a forma de avaliar a aprendizagem dentro dessa perspectiva e como

	ela serve para a personalização do ensino para cada estudante.
7. Cultura	O conjunto de aulas desse módulo tematiza a questão da cultura escolar e destaca a necessidade de todos os integrantes da instituição escolar estarem dispostos a transformar a cultura escolar em um espaço para emergência da cibercultura.
8. Gestão	Apresentação das atribuições da equipe gestora e das novas finalidades das reuniões pedagógicas e o novo olhar para o Projeto Político Pedagógico da escola a fim de inserir na escola o ensino híbrido.
9. Juntando as partes	Retomada dos principais aspectos discutidos ao longo do curso e propõe um modelo de aplicação dessa modalidade de ensino.

Fonte: elaborado pela autora.

A descrição mais específica de cada módulo e do conteúdo temático abordado em cada aula será mais aprofundada no capítulo seguinte, que é efetivamente dedicado a descrição dos procedimentos metodológicos. Mas vale acrescentar que esse quadro retrata o plano geral do curso como um todo, ou seja, o conteúdo temático abordado em cada módulo que aparece na forma de itens/tópicos organizados em torno de uma engrenagem que representa uma espécie de índice.

Figura 4: Apresentação do plano geral de abertura de cada aula



Fonte: captura de tela da aula 2 *Módulo Introdução*.

Em se tratando das características da videoaula, nota-se, por parte dos proponentes do curso, uma preocupação em situar o espectador/destinatário para que ele entenda em que ponto do curso/aula se encontra. Ainda que todas pertençam ao mesmo módulo, os tópicos tematizados são apresentados como se fossem uma tela *touch*. A navegação pelo tema específico da aula é ativada por um toque de uma mão humana. Um fator interessante permitido por esse recurso é que o cursista/destinatário tem a opção de recordar os conteúdos anteriores e entender em que ponto do curso está, uma vez que os tópicos aparecem em conjunto e se repetem a cada abertura.

A respeito dos **tipos de discursos** em um texto, o autor explica que esse aspecto de análise

[...] consiste em descrever, de um lado, os mundos ou planos de enunciação assim como as operações psicológicas em que se baseiam e, de outro, as configurações de unidades linguísticas “que traduzem” esses mundos, no quadro de determinada língua natural. (BRONCKART, 2009, p. 151)

Os planos de enunciação acima descritos referem-se aos “[...]sistemas de coordenadas formais que, de um lado, são radicalmente “outros” em relação aos sistemas de coordenadas dos mundos representados, mas que, de outro, devem mostrar o tipo de relação que mantém

com esses mundos da atividade humana”. (BRONCKART, 2009, p. 151). São esses mundos discursivos, que orientam a ação de linguagem do enunciador, que pode ser oral ou escrita.

Bronckart descreve também que o conteúdo temático pode estar organizado sob o eixo do expor ou sob o eixo do narrar e a relação estabelecida pelo enunciador com essas coordenadas pode ser de um discurso implicado ou não implicado.

O quadro abaixo mostra a relação entre o mundo discursivo a que o enunciador se baseia na construção de seu discurso/enunciado e a relação (de ancoragem ou não) em relação ao ato de produção que pode gerar um texto implicado ou não implicado (autônomo).

Quadro 5: Coordenadas gerais dos mundos discursivos e tipos de discursos

	Conjunção com o mundo real	Disjunção com o mundo real
	EXPOR	NARRAR
Com implicação em relação ao ato de produção	Discurso INTERATIVO	Relato INTERATIVO
Sem implicação em relação ao ato de produção	Discurso TEÓRICO	NARRAÇÃO

Fonte: Adaptado de BRONCKART (2009, p. 157).

A combinação entre o eixo do EXPOR ou do NARRAR e o eixo da AUTONOMIA ou IMPLICAÇÃO, dão origem a quatro tipos de discurso: a) discurso interativo, b) discurso teórico, relato interativo e narração. Os tipos de discurso representam uma entidade abstrata – em que são considerados arquétipos psicológicos sobre a situação de produção – e também concreta – no emprego de tipos linguísticos. Para identificar essas operações, Bronckart (1999/2009) procede com uma análise linguístico-discursiva em que as marcas linguísticas designam o tipo de relação do enunciador com os mundos discursivos e, por consequência, o tipo de discurso que constitui os segmentos do texto.

Segundo o autor, são quatro tipos de discursos possíveis a) o discurso interativo – no qual se explicita uma interação do enunciador com seu interlocutor por meio de marcas

linguísticas relacionadas ao tempo presente (verbos no presente, advérbios e pronomes que indicam proximidade em relação ao mundo real/físico); b) o relato interativo – tipo de discurso em que, embora haja interlocução entre enunciador e enunciatário do texto, as marcas denotam certo distanciamento em relação ao mundo real (verbos no passado, marcadores temporais e pronomes que remetem ao distanciamento do enunciador em relação ao local onde o discurso é produzido); c) discurso teórico – distanciamento total do enunciador em relação à atitude enunciativa marcado por afirmações mais genéricas no tempo presente e d) narração – tipo de discurso autônomo e disjuncto em relação ao mundo real, com marcas linguísticas que remetem ao tempo passado (verbos no perfeito e imperfeito do indicativo, expressões não dêiticas de tempo e lugar).

Para ilustrar a ocorrência desses tipos de discursos, selecionamos dois vídeos de módulos diferentes. O primeiro foi retirado do *Módulo Introdução* (Vídeo 1 de 7) e o segundo do *Módulo Professor* (Vídeo 1/4).

Neste exemplo 1 é possível observar a presença de um **discurso teórico** na fala do apresentador.

Exemplo 1 (Vídeo 1 – Introdução)

Apresentador (Rafael Procópio – Professor de Matemática no Rio de Janeiro Hoje, com a internet, as informações estão disponíveis para qualquer pessoa e em qualquer lugar. Novas formas de aprender e ensinar leva [sic] o educador a refletir sobre as possibilidades de integração das novas tecnologias digitais ao ensino, mas só as tecnologias não são suficientes para que cumpram o objetivo de ampliar a conexão com os alunos e potencializar o seu aprendizado. A tecnologia veio como facilitador e potencializador do ensino, abrindo as portas para novas possibilidades de aprendizagem. O ensino de um para muitos em que o professor explica o mesmo conteúdo para todos não considera que os alunos aprendem de maneiras diferentes

Neste exemplo, é possível notar o eixo do expor, marcado pela não implicação dos parâmetros materiais da ação de linguagem realizada através de um **discurso teórico**. Logo, os verbos se mantêm no tempo presente e não há marcas de interlocução, nem do produtor nem do interlocutor. A ocorrência desse tipo de discurso traz algumas representações possíveis acerca do retrato esperado do professor. O discurso generalizante de que “as informações estão disponíveis para qualquer pessoa e em qualquer lugar” constroem a

imagem de que o professor, atualmente, não é mais o detentor do saber e da informação. Além disso, o trecho indica que esse contexto gera “novas formas de aprender e ensinar”, o que “leva a necessidade”, ou seja, cria a necessidade de o professor repensar suas práticas em que as tecnologias digitais possam fazer parte dela.

Neste segundo exemplo, podemos notar a presença do discurso implicado com a ocorrência de um **discurso interativo** na fala do apresentador que, não por coincidência, é também um professor. Esse tipo de discurso é marcado por verbos no presente (vamos, trabalha, observa, vê) e pronomes (você, [nós] vamos).

Exemplo 2 (Vídeo 1 – Professor)

***Apresentador (Rafael Procópio – Professor de Matemática no Rio de Janeiro):** Olá, vamos dar início a nossa conversa realizando um pequeno exercício: imagine que você é o jardineiro da escola em que trabalha, no jardim você observa através da janela as aulas que estão acontecendo, durante o período você olha atentamente cada uma delas: o que você vê na maioria das salas? Para onde está voltada a atenção dos alunos? Qual a postura do professor? Pense sobre isso, talvez você tenha observado algumas aulas bem dinâmicas, porém deve ter visto outras aulas em que o professor era o centro das atenções e os estudantes todos enfileirados prestavam atenção às suas explicações [...].*

Nas análises traçadas em primeira instância, notamos uma presença significativa do **discurso interativo**. Neste caso, em específico, o interlocutor cria, inclusive, uma situação imaginária em que o professor (seu destinatário) deve imaginar-se como um jardineiro da escola observando as aulas da escola pela janela das salas. Essa ilustração inicial remete à necessidade de o curso criar certa familiaridade com o professor convidando-o para observar a prática dos “colegas”, mas com a intenção principal (que não está explicitada) de refletir sobre sua própria prática.

Também nesse vídeo pode-se notar a ocorrência do **relato interativo**. É uma característica recorrente em praticamente todas as aulas, as quais são conduzidas por diferentes professores (reais) que alternam as falas de apresentação, em sua maioria marcadas pelo discurso teórico. No exemplo a seguir, uma das professoras apresentadoras convida uma professora americana para dar seu relato:

Exemplo 3 (Vídeo 1 – Professor)

Apresentadora (Flávia Moura – professora de matemática) - A professora Allison de uma escola do Instituto Militar na Califórnia Estados Unidos organizou o espaço de sua sala de aula com várias abordagens pedagógicas estimulou diferentes habilidades em sua turma Vamos ouvir o seu depoimento

Nesse momento, há a abertura de uma caixa de diálogo em que está inserido o vídeo da professora, gravado em um ambiente caseiro usando uma *webcam*. O vídeo é legendado, teve duração de 1'29 e destacamos o um trecho a seguir, com a fala da professora americana, para ilustrar o relato interativo.

Exemplo 4 (Vídeo 1 – Professor)

Allison (Professora americana de matemática em uma escola militar): Olá amigos do Brasil, é tão bom estar conversando com vocês novamente. Minha sala de aula era muito tradicional, ou seja, as crianças sentavam-se em suas mesas, eles abriam seu livro, eu usava o livro do professor, ensinava uma lição específica para o grupo todo

Nesse caso, o discurso do tipo **relato interativo** demarca o distanciamento da interlocutora em relação aos seus destinatários “amigos brasileiros” e pela e implicação da professora em relação à situação de produção (*Minha sala de aula era*).

Além disso, a professora usa marcadores temporais para relatar suas práticas pedagógicas antes de conhecer as metodologias propostas pelo ensino híbrido, como se nota no fragmento a seguir:

(continuação): Além disso, eu dava pré-teste no início de cada capítulo, avaliava, mas não sabia como aproveitar isso em sala de aula. Depois eu dava um pós-tese no final de cada capítulo, eu levava alguns dias para avaliá-lo

O **discurso de narração**, por sua vez, apesar de também ser marcada pela disjunção em relação aos parâmetros reais da situação de produção e também constituir-se sem implicação, ou seja, um texto autônomo, apresenta verbos no pretérito perfeito e ausência de marcas de implicação dos interlocutores, como vemos no exemplo a seguir.

Exemplo 5 (Vídeo 1 – Professor)

Apresentador (Rafael Procópio – Professor de Matemática no Rio de Janeiro): *Naquela época, professores eram tutores munidos de elevado conhecimento que era obtido pela leitura silenciosa de muitos e muitos livros. A prática de ensinar era baseada no que o tutor acreditava ser importante*

Neste exemplo, além dos verbos no pretérito perfeito (*eram*) há um distanciamento do produtor do texto em relação à situação de produção, apresentando claramente uma ação de linguagem da ordem do narrar em que há marcas de 3ª pessoa (*os professores/o tutor*) e descrição espaço-temporal (*Naquela época*).

Por fim, é válido esclarecer que em todos os vídeos temos o que Bakhtin (2000) chama de polifonia, isto é, a presença de diferentes vozes e que, neste caso, constituem-se nos diferentes tipos de discursos, aos quais o principal interlocutor (Fundação Lemann) recorre. No vídeo aqui retomado que integra o *Módulo Professor*, em especial, apareceram seis vozes distintas: 1) Professor – apresentador (RJ); 2) Professora- apresentadora (SP); 3) Professor-apresentador (SP) Professora – externa de matemática (Califórnia- EUA); 4) Especialistas americanos sobre ensino híbrido; 5) Professora - externa de ensino do “básico” (Georgia-EUA); 6) Professor-externo (EUA). Esse aspecto nos leva a várias reflexões, mas principalmente a representação de que as intenções dos interlocutores do curso, ao se dirigirem ao professor, recorrem a outras vozes para validarem suas falas.

É importante observar, também, como a ordem dos tipos de discursos interferem na construção da arquitetura interna das falas analisadas. Ao longo das aulas do curso, a presença constante de relatos interativos ganha papel fundamental na organização temática dos conteúdos dos vídeos. Esses tipos de discurso são bastante comuns no corpus desta pesquisa e sempre ocorrem após um determinado período de discurso teórico e servem para ilustrar, validar e reiterar a fala principal, auxiliando no processo de convencimento dos espectadores (professores em formação) da videoaula a respeito da possibilidade real de inserção das TIC e adesão ao modelo de ensino híbrido.

O terceiro aspecto a ser observado no primeiro estrato textual da infraestrutura geral do texto se refere aos **tipos de sequências**, ou seja, a forma de “organização sequencial ou linear do conteúdo temático” que se materializam nas formas de “planificação dos textos” (BRONCKART, 1999, p. 217). Elas costumam ser classificadas em seis categorias: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal. Pode-se afirmar que os tipos de

sequências demarcam as representações dos efeitos pretendidos que norteiam o enunciador em relação ao destinatário. O quadro a seguir indica como cada sequência é constituída, bem como as possíveis intenções do enunciador para com o destinatário.

Quadro 5: Coordenadas gerais dos mundos discursivos e tipos de discursos

Tipos de Sequências	Representações dos efeitos pretendidos	Fases
Descritiva	Fazer o destinatário ver em detalhes elementos de um objeto de discurso, conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor.	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/avaliação
Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de um posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário).	Estabelecimento de: - premissas - suporte argumentativo - contra - argumentação - conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: - situação inicial - complicação - ações desencadeadas - resolução

		- situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de um certo modo ou em uma determinada direção.	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta.	Abertura Operações transacionais Fechamento
Scripts ou grau zero	Os acontecimentos ou ações constitutivas da história são simplesmente dispostos em ordem cronológica sem que essa organização linear registre qualquer processo de tensão.	Descrição da sequência de ações Ausência de tensões Limitação a contar os fatos
Esquematisações	Utilizada quando a argumentação ou explicação são dispensáveis.	Grau zero da sequência argumentativa e explicativa

Fonte: Bronckart (1999/2009) e Machado (2009a).

Para BRONCKART (2009, p. 233/234), “as sequências e as outras formas de planificação constituem [...] o produto de uma reestruturação de um conteúdo temático já organizado na memória do agente-produtor na forma de macroestruturas [...]” e acrescenta ainda que essa organização é motivada “pelas representações que o agente tem das propriedades dos destinatários de seu texto, assim como do efeito que neles deseja produzir”.

A partir dessas considerações, podemos observar que, em cada módulo de videoaulas, há uma presença maior de cada tipo de sequência que se associa, também, ao tipo de discurso mais frequente. No *Módulo Introdução*, por exemplo, cuja temática se ancora sobre um discurso predominantemente teórico, é mais recorrente a presença das sequências eplicativas (quando o enunciador apresenta conceitos ao destinatário) e argumentativa (quando o interlocutor demonstra claramente o posicionamento assumido a respeito do tema então apresentado, buscando, assim, convencer o professor/destinatário a respeito do “sucesso” do ensino híbrido na aprendizagem dos alunos.

3.1.2.2 Mecanismos de textualização e Mecanismos enunciativos

O segundo nível de análise proposto por Bronckart (1999) dentro da arquitetura interna do texto diz respeito aos **mecanismos de textualização** que, segundo ao autor,

[...] são articulados à progressão do conteúdo temático, tal como é apreensível no nível da infraestrutura [...] e organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da coerência temática do texto. (BRONCKART, 2009, p. 259/260).

Os mecanismos de textualização expressam-se pelos organizadores textuais, recursos presentes nos textos que visam a articulação entre as partes, ideias, parágrafos e servem não apenas para manter a progressão temática, mas para guiar o interlocutor/leitor do texto planejado. Eles se dividem em três categorias: **conexão, coesão nominal e coesão verbal** e explicitam “as articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto” (BRONCKART, 2009 p. 122), marcando “[...] as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto” (BRONCKART, 2009 p. 264), exercendo diferentes funções e marcas de conexão, como segmentação, demarcação, empacotamento, ligação e encaixamento.

As marcas linguísticas que demarcam os mecanismos de conexão são comumente as conjunções de coordenação e subordinação, os advérbios/locuções verbais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases. Os mecanismos de coesão nominal, por sua vez, incorrem de construções anafóricas a partir do emprego de pronomes e sintagmas nominais explícitos ou elípticos e objetivam introduzir novos temas e retomá-los ao longo do texto. Já os mecanismos de coesão verbal “[...] asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais” (BRONCKART, 2009, p. 126/127) e, conforme já vimos, têm relação direta com os tipos de discurso (relato interativo, discurso interativo, discurso teórico e narração).

Para ilustrar esse nível de análise, resgatamos um fragmento da videoaula

Exemplo 6 (Vídeo 1 – Professor)

Flávia Moura (Professora de Matemática – ensino Fundamental II): Professores que permitiram a presença das tecnologias, buscando como aprender e como ensinar neste modelo, garantem que a tarefa é difícil. Mas com certeza ela é possível

Nesse exemplo, temos o elemento de *conexão* que marca a relação de oposição por meio da conjunção adversativa “*mas*”, cuja função não é apenas estabelecer uma ideia de oposição, mas, principalmente, indicar uma espécie de alerta dada pelo professor /espectador/destinatário. Essa marca serve para demarcar a oposição entre os termos difícil [não é fácil] x possível. Nota-se também o uso do mecanismo de coesão nominal em que “a tarefa” é retomada pelo pronome “ela” em alusão ao conjunto de ações dos mecanismos verbais indicados nas práticas dos professores.

Um aspecto importante a ser observado, nesse caso, diz respeito ao tempo e modo dos verbos empregados nesse pequeno fragmento e o quanto eles carregam de representação. Observa-se, por exemplo, o uso do *permitiram* – pretérito perfeito que indica uma ação concluída, *buscando* – gerúndio que indica uma ação contínua e *garantem* – presente do indicativo - indica uma ação que ocorre no momento da fala. Nesses casos, o tempo e modo de cada verbal servem para validar as ações pretendidas no discurso, em que o “*permitiram*” denota a ideia de professores que aceitaram, se entregaram e não se mostraram resistentes às tecnologias, a ação está concluída, ou seja, as tecnologias já fazem parte de seu universo. Em “*buscando*”, o gerúndio indica que o aprender é uma ação contínua e que deve ser praticada sempre pelos professores; já em “*garantem*” indica que os professores que já passaram por essa experiência (engajar-se no ensino híbrido) sustentam, no momento da enunciação, a opinião positiva a respeito dela.

Já os **mecanismos enunciativos** são essenciais para se estabelecer a coerência pragmática (ou interativa) do texto e carregam um “esclarecimento dos posicionamentos enunciativos” (BRONCKART, 2009, p. 130) e, por meio das diferentes vozes dos enunciados, revelam “[...] as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático” (BRONCKART, 2009, p. 130). Também as *modalizações* empregadas pelo enunciador atribuem a responsabilidade do que é dito e servem para “orientar as interpretações do texto por seus destinatários.” (BRONCKART, 2009, p. 130).

Segundo o autor, as vozes enunciativas podem ser agrupadas em três categorias: **a voz do autor empírico, as vozes sociais** (pessoas ou instituições exteriores ao conteúdo temático) e **as vozes de personagens** (pessoas ou instituições diretamente implicadas no conteúdo temático do texto). Para Bronckart (1999/2009), o emprego das vozes em texto associa-se ao fato de que “[...] ao produzir seu texto, na verdade, o autor cria, automaticamente, um (ou vários) *mundo(s) discursivo(s)*, cujas coordenadas e cujas regras de funcionamento são

‘diferentes’ das do mundo empírico em que está mergulhado”. (BRONCKART, 1999, p. 130).

Conforme já dito, essa concepção remete claramente ao conceito de polifonia introduzido por Bakhtin/Voloshinov (2000) e é um mecanismo enunciativo utilizado massivamente no conjunto de vídeos do curso. Em relação às **vozes dos autores**/enunciadores empíricos, nota-se os próprios professores que assumem o papel de apresentadores. Mas é interessante notar que a escolha desses professores-apresentadores não foi aleatório, é o caso, por exemplo, do Professor Rafael Procópio que tem bastante inserção nas redes sociais e certa popularidade entre os usuários nas comunidades que atua (YouTube, com um milhão de inscritos e Facebook, com 1 milhão e 900 mil seguidores/curtidas).

Também é recorrente nos vídeos o apelo para **vozes sociais** em que os enunciadores procuram enfatizar que o ensino híbrido atende a uma demanda da “sociedade moderna”, ou de “um mercado de trabalho” em que são exigidas diferentes habilidades de alunos. Da mesma maneira, recorrem às vozes sociais para dirigir-se aos professores/destinatários, enfatizando que “a escola do século XXI” exige professores com perfil de mediadores da aprendizagem. As vozes **de personagens**, por sua vez, ocorrem quando aparecem falas e depoimentos de alunos, especialistas, gestores e até mesmo pais de alunos que narram as transformações ocorridas em seus espaços sociais (escola, família, comunidade). Embora não apareçam como autores ou enunciadores oficiais do texto, acabam funcionando como coautores responsáveis por grande parte dos enunciados, sendo frequentes no discurso do narrar e aparecendo na sequência de discursos teóricos.

Além das vozes, as *modalizações* fazem parte dos mecanismos enunciativos. Para Bronckart (2009), ao contrário dos mecanismos de textualização, “as modalizações são relativamente independentes dessa linearidade e dessa progressão [...] e podem insinuar-se em qualquer nível da arquitetura textual”. (BRONCKART, 2009, p. 330). Elas também representam as avaliações / julgamentos / interpretações acerca do que é enunciado e manifestam-se por meio de adjetivos, advérbios ou mesmo alguns verbos, cuja escolha lexical denotam certos valores. É o caso do exemplo anterior em relação ao verbo “permitiram” em referência aos professores que se dispuseram a experimentar a modalidade de ensino híbrido. Bronckart (2009) destaca que

[...] as modalizações são realizadas por unidades ou conjuntos de unidades linguísticas de níveis muito diferentes, que chamaremos de modalidades: os tempos do verbo no futuro do pretérito, os auxiliares de modalizações (poder, ser preciso, dever, etc.), um subconjunto de advérbios (certamente, sem dúvida, felizmente, etc.), certas frases impessoais (é evidente que...; é

possível que...) e outros tipos de frases ou conjuntos de frases.
(BRONCKART, 2009, p. 132).

As modalizações se dividem em quatro tipos: a) epistêmicas/lógicas; b) deônticas; c) apreciativas e d) pragmáticas, cujas funções podem ser compreendidas a partir das seguintes definições:

- a) **Epistêmicas/lógicas:** expõem o grau de verdade ou certeza sobre aquilo que é dito, são marcadas por verbos como: dever (no sentido de possibilidade) e poder, além disso, podem ser representadas pelas expressões talvez, é evidente, é fato que, etc. Exemplo: *Com certeza, Leandra. Nessa proposta de Ensino você deixa de ser orador e passa a intervir pontualmente nas dúvidas e dificuldades dos alunos.*
- b) **Deônticas:** expressam os valores e opiniões acerca daquilo que é dito, evidenciando-se as regras do mundo social por meio dos verbos dever (no sentido de obrigação) e ter e seus correlatos como precisar, é indispensável, é necessário, etc. Exemplo: *É preciso saber combinar as atividades presenciais que estimulam a colaboração entre alunos.*
- c) **Apreciativas:** apresentam avaliações de ordem subjetiva, imprimindo juízos de valor particulares do enunciador, podendo ser identificadas pela presença de verbos como gostar, apreciar, admirar, detestar ou advérbios como infelizmente, positivamente ou adjetivos que denotem estado pejorativo ou apreciativo. Exemplo: *A professora organizou **adequadamente** o espaço de sua sala de aula com **várias** abordagens pedagógicas estimulou **diferentes** habilidades em sua turma*
- d) **Pragmáticas:** indicam a avaliação da ação de outrem, atribuindo responsabilidades e capacidades de ação a um agente, seja esse uma pessoa, um grupo ou instituição. Podem ser notadas no emprego de verbos como poder, tentar, querer, pretender, saber etc.

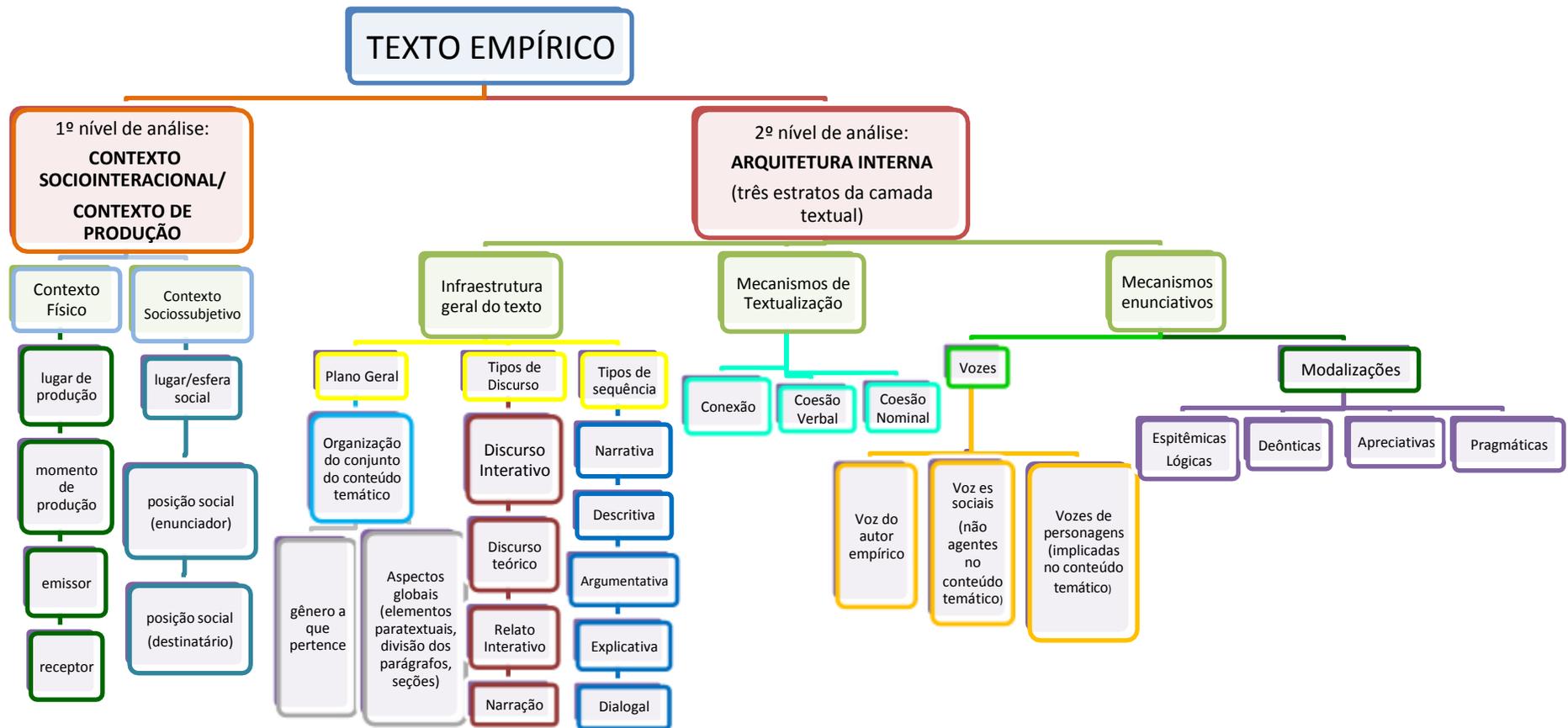
Exemplo 7:

*Esse modelo **permite** que o professor obtenha impressões individualizados sobre o desempenho dos alunos e **consiga** agir com maior eficiência nas necessidades de aprendizado e com maior rapidez.*

É importante antecipar que os segmentos tematizados nos módulos diferentes do curso também apresentam maior ou menor frequência sobre o uso de cada tipo de modalização. As modalizações epistêmicas e deônticas parecem, até o momento, aparecer com mais regularidade nos módulos de introdução, em que é recorrente a sequência injuntiva em que, ao mesmo tempo em que a teoria sobre ensino híbrido é apresentada, configura-se como forma de orientação/adesão para o professor/espectador. Já as apreciativas são regularmente empregadas nos discursos de relato interativo, especialmente nos momentos das aulas em que são introduzidas vozes de outrem, como professores e alunos que dão depoimentos sobre a implantação da modalidade de ensino em seus cotidianos.

Para sintetizar os elementos de análise desse quadro teórico-metodológico constituído a partir da análise linguístico-discursiva do texto empírico em que são considerados o **contexto de produção** e a **arquitetura interna**, apresentamos o esquema a seguir, utilizado na pesquisa de metrado e aqui apresentado com algumas adaptações em relação ao formato, que sintetiza o modelo de análise de textos proposto por BRONCKART (1999/2009) e que constitui o quadro teórico-metodológico apresentado neste capítulo.

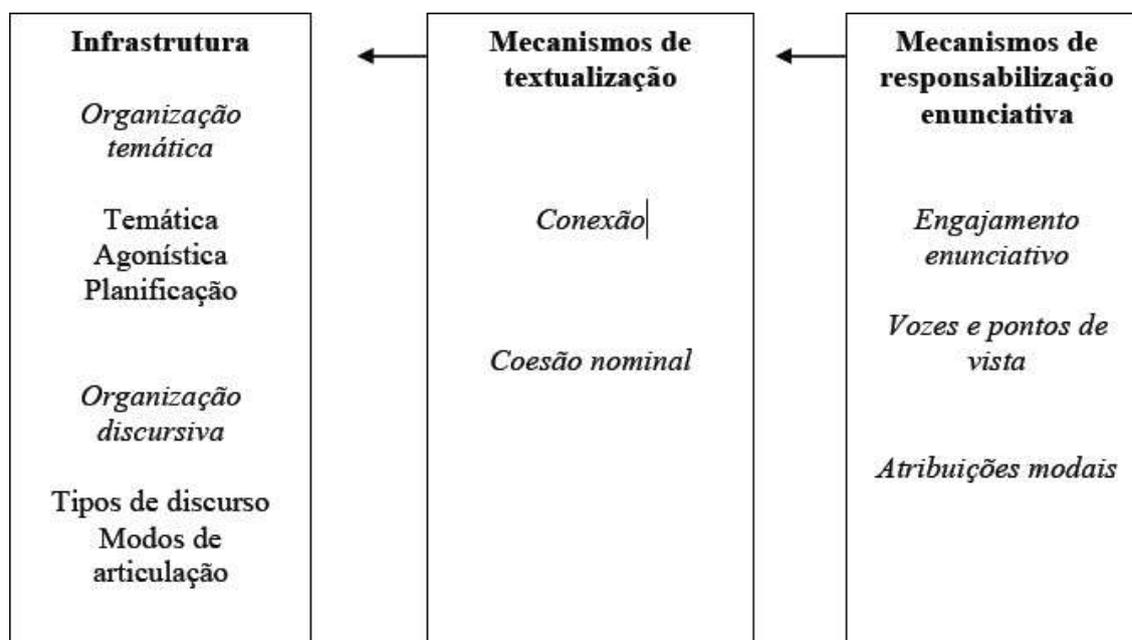
Esquema 2: Organograma com representação dos níveis de planificação dos textos



Fonte: FEITOZA (2012). Esquema criado a partir do quadro teórico-metodológico proposto por Bronckart (1999/2009)

Recentemente, Bronckart (2013, *apud* DANTAS-LONGUI, 2017) ³⁶ promoveu algumas adaptações neste quadro teórico-metodológico, decompondo-o em três níveis de análise da arquitetura interna: 1) infraestrutura textual – contempla a organização temática e a organização discursiva; 2) mecanismos de textualização os tipos de discurso e modos de articulação. contexto sociointeracional e 2) Arquitetura interna – diz respeito aos organizadores textuais e formas de coesão; 3) Mecanismos de responsabilização enunciativa – refere-se às modalizações, vozes e engajamentos enunciativos. O quadro abaixo indica estas três categorias de análise.

Quadro 6: Modelo de Análise de textos



Fonte: Bronckart (2013, *apud* Longui-Dantas, 2017, p. 78).

Neste modelo, a autora incorpora a semântica do agir, em que são consideradas as figuras interpretativas do agir representadas pelo agir textualizado em textos no e sobre o trabalho educacional. Isso porque, conforme explorado anteriormente no capítulo 2, é preciso considerar que esse agir construído coletivamente se configura por meio de elementos que

³⁶ A autora traduziu o texto original da comunicação oral feita por Bronckart durante o VII SIGET (Simpósio de Gêneros Textuais), ocorrido em 2013 (Fortaleza-Ceará).

integram o plano das razões, determinações externas, intencionalidades, finalidades, instrumentos, capacidades e actantes. (BRONCKART, 2009b; MACHADO, 2009).

A semântica do agir aparece relacionada também aos elementos de uma análise de caráter linguístico-discursivo e indica um processo interpretativo sobre o agir humano por meio dos textos. Nesta pesquisa, procuraremos identificar as figuras interpretativas do agir sobre o trabalho do professor reconhecidas nos discursos que outrem que se realizam a respeito deles.

3.2 A constituição da semântica do agir a partir das figuras interpretativas

Para Machado (2007), o agir do professor está centrado em três aspectos de um triângulo que organiza a atividade de trabalho educacional, a partir da concepção de trabalho dada por Clot (2007), é uma *atividade triplamente dirigida*. Assim, o trabalho é, ao mesmo tempo, uma atividade do **sujeito** trabalhador dirigida a ele mesmo, ao **objeto** de sua tarefa/execução desse trabalho e, ao mesmo, tempo, a **outrem**. Esses elementos, materializados na linguagem, constituem uma semântica do agir da qual se constroem figuras interpretativas em que é possível identificar os modos de agir e as figuras de ação. Além disso, a autora destaca que a atividade do professor é marcada pelos instrumentos materiais (recursos necessários a sua ação), podendo transformá-los ou não em artefatos (simbólicos ou materiais), a depender do emprego que lhes é atribuído em sua ação.

Para realizar a identificação das figuras interpretativas do agir, Bronckart (2009) diferencia os termos: *agir, atividade e ação*. Para ele, a palavra **agir** é empregada de forma mais genérica como qualquer forma de intervenção do ser humano em relação a um ou mais indivíduos. O termo **atividade** diz respeito à intervenção no mundo em que são considerados os aspectos do plano motivacional, das intencionalidades e dos recursos por um coletivo de trabalho organizado, como, por exemplo, a atividade profissional de um docente. Na esfera da **ação**, entende-se que a intervenção de um indivíduo que, apesar de considerar também os aspectos da atividade, tem um agir particular. Isso se faria presente, por exemplo, no uso das tecnologias em sala de aula, onde, independentemente de um coletivo da atividade, o seu uso ou não, bem como a forma de usar caberia somente ao professor.

Em relação **actante**, usa-se o termo para indicar uma forma mais neutra de se referir a uma fonte de um agir determinado ou um ator, ou seja, “quando a avaliação pode tornar os outros agentes responsáveis pelo seu [do agente] agir, o que lhes confere o estatuto de ator” (MUNIZ-OLIVEIRA, 2011, p. 54).

Segundo Machado (2004), no **plano motivacional**, é possível, diferenciar “[...] os determinantes externos do agir, que são de origem coletiva, de natureza material ou da ordem das representações sociais, e os **motivos**, que são as razões de agir interiorizadas por uma pessoa particular” (MACHADO, 2004, p.155). O exemplo a seguir indica uma determinação externa.

Exemplo 8

Agora então uma questão para você que está nos assistindo: já parou para pensar que o papel do professor está intrinsecamente relacionado com a evolução da informação na sociedade? (Módulo Professor, Aula 1).

Exemplo 9

Eu sabia que eles estavam com dificuldades, então propus uma atividade diferente para envolvê-los mais na aula. (Apresentação do curso, Prof.^a Verônica Martins Cannatá no trecho com depoimentos).

Nestes excertos, nota-se que, inicialmente, existe uma **motivação** externa que denota a ideia de que o agir do professor e o papel por ele desempenhado precisa estar em consonância com a evolução da informação na sociedade. No segundo caso, entretanto, nota-se que a ideia de propor uma atividade diferente era uma motivação interiorizada pela professora.

Machado (2004) descreve que, no **plano das intencionalidades**, “distinguimos as **finalidades**, que são de origem coletiva e socialmente validadas, e as **intencões**, que são as finalidades do agir interiorizadas por uma pessoa particular” (MACHADO, 2004, p.155). No exemplo 9, nota-se que a professora agiu de acordo com suas intencões (envolver os alunos na aula). Já em “*A Base Nacional Comum Curricular foi feita para orientar a produção de currículos no território nacional*”, indica finalidades de origem coletiva.

No plano dos **recursos para o agir**, Machado (2004) diferencia “instrumentos, que podem ser ferramentas concretas ou modelos para o agir, disponíveis no ambiente social, das

capacidades, que são recursos mentais ou comportamentais atribuídos a uma pessoa em particular” (MACHADO, 2004, p. 155). Em relação aos instrumentos (artefatos materiais ou simbólicos), podemos ver no excerto a seguir

Exemplo 10

*Se um aluno aprende mais com **um vídeo**, outro pode aprender mais com uma **leitura** e outro resolvendo um problema e, de uma forma mais completa, aprender com todos esses recursos combinados. **Então cabe a mim, professor, levar o que for necessário.** (Módulo Professor, Aula 3).*

Neste exemplo, contém a ideia de que uma boa aula é aquela em que o professor seja capaz de selecionar e empregar diferentes recursos para o seu agir [vídeo, texto] a depender do perfil de cada aluno, concedendo, portanto, a ideia de “personalização”.

Todos esses elementos contribuem para a configuração do agir docente. Essas figuras interpretativas também podem levar à identificação de diferentes papéis a serem desempenhados pelo professor. Na semântica do agir também podem ser identificados os modos de agir e ajudar na composição das representações sobre trabalho docente. Nesse caso, esse mecanismo de análise consiste na identificação dos verbos que são associados à ação do actante. Conforme descreve Mazzillo (2006), há diferentes modos de agir: o agir languageiro, o agir mental/cognitivo e o agir instrumental.

O *agir languageiro* relaciona-se ao momento de interação e é marcado pelo emprego de verbos de elocução (relacionados a fala). Divide-se em a) agir que implica uma ação imediata. Exemplo: “O professor **pede** para os alunos comentarem suas percepções sobre o vídeo”; b) agir que não implica uma ação/resposta imediata. Exemplo: “O professor **solicita** aos alunos para acessarem a plataforma em casa”; c) agir condicionado à ação dos alunos. Exemplo: “Quando os alunos fazem uma pesquisa em casa, o professor pode **discutir** os conteúdos com mais riqueza”.

Já o **agir instrumental** ocorre quando se empregam verbos associados a instrumentos e/ou artefatos, muito embora esses instrumentos (materiais e simbólicos) possam aparecer de forma implícita. Exemplo: “a **internet** é a principal inovação tecnológica do professor, pois por meio dela o conhecimento pode ser desenvolvido em uma **leitura de um blog, assistindo a um vídeo em uma rede social, ou ainda, em um jogo on-line**”.

No terceiro e último tipo de agir, o **agir mental/cognitivo**, há verbos que remetem a uma atividade mental ou a capacidades do professor que, segundo Mazzillo (2011),

identificam o professor como protagonistas do processo dinâmico, conferindo-lhes motivos e intenções próprias. Exemplo: “*O professor, além de **guiar** o aprendizado do aluno de acordo com as suas necessidades, precisa também **motivá-lo** a traçar o seu próprio caminho de aprendizagem*”.

Muito embora esses modos de agir se sobreponham e identifiquem-se separadamente seja uma tarefa complexa, optamos por utilizá-los como possível subsídio para identificar os papéis atribuídos ao professor.

As **figuras de ação**, também descritas por Bulea (2010) em seu estudo sobre a atividade de enfermeiras e também exploradas por Bueno (2007) para identificar o papel do estagiário são tidas como as formas do actante agir em relação ao agir-referente. A esse respeito, Bulea (2010) explica que “a análise do conjunto de segmentos temáticos que focalizam o agir referente e uma outra tarefa permitiu evidenciar cinco configurações interpretativas transversais e recorrentes” (BUELA, 2010 ,p. 123). Estas figuras de ação são classificadas em 1) ação ocorrência; 2) ação evento passado; 3) ação experiência; 4) ação canônica e de 5) ação definição.

A figura de **ação ocorrência** é caracterizada por elementos disponíveis do contexto imediato da ação praticada pelo actante e mantém relação com a questão espaço-temporal, é caracterizada “por um fortíssimo grau de contextualização no sentido de que sua construção mobiliza intensamente recursos disponíveis no entorno imediato do actante [...]. Essa contextualização é calcada notadamente na identificação e na designação dos ingredientes do agir sob o ângulo do seu caráter particular”. (BUELA, 2010, p.123-124).

Exemplo:

“Mas eu acho que o grande aprendizado que ficou foi realmente eu ter esse novo olhar para a educação, essa mudança de postura de professor e aluno. Eu saí de cima do pedestal, eu saí de frente de sala de aula e meu aluno pode tomar todo o espaço dessa aula” (**Apresentação do curso, fala da Prof.ª Flavia Ribeiro de Moura no depoimento do vídeo**).

Neste excerto, nota-se a intenção de uma ação futura, que se espera do professor, onde aparece a orientação de um agir prescrito ao professor, onde podemos depreender o seu papel que, neste caso, está relacionado à capacidade de ser um bom curador, isto é, selecionar ferramentas adequadas para o desenvolvimento da atividade docente. Essa figura de ação está marcada também pelo emprego de um discurso teórico, em que o enunciador – embora seja um professor – mostra-se, aqui, distante dos parâmetros de produção.

A figura de **ação evento/acontecimento passado** é utilizada para exemplificar um agir de caráter metalinguístico, sobre o qual se fala e, normalmente, está relacionado a fatos pontuais e específicos, mas não rotineiros. Para Bulea (2010, p. 132), “essa figura repousa, assim, na delimitação de uma unidade praxiológica extraída do passado, com a feição de uma ‘história’ e cuja contextualização é manifestada, mas fragmentária e seletiva”.

Exemplo:

“Outro dia tinha um paciente que tinha justamente o lado do flanco eh/endurecido e uma colega dizia que era uma alergia, em seguida eu toquei e vi que estava quente estava endurecido/Eu disse isso não é uma alergia [...]” (**Exemplo extraído de BULEA, 2010, p.133**).

De maneira geral, a figura de ação evento passado serve ao actante para que este, ao evocá-la, promova uma reflexão e compreensão do próprio agir, uma vez que, ao resgatar essa ação de modo retrospectivo, é possível que ele consiga elucidar um fato ou acontecimento. Além disso, Bulea (2010) destaca que “do ponto de vista de sua organização discursiva, a ação acontecimento passado aparece em segmentos de relato interativo, os processos evocados são compreendidos em referência a um eixo temporal situado [...]”. (BULEA, 2010, p. 133), marcado, no exemplo acima pela expressão “saí de cima do pedestal”, pontuando que antes da participação do curso, a professora agia como detentora do saber e, agora, encontra-se em uma posição mais humilde e que o aluno toma “todo o espaço da aula”.

A terceira categoria é a figura de **ação experiência**; *nela ocorre uma* “uma compreensão do agir - referente sob o ângulo da cristalização pessoal de múltiplas ocorrências vividas do agir” (BULEA, 2010, p. 137). Segundo Bulea (2010), a figura de ação experiência é resultado de dois níveis de agir: um fixo e estável – instituído socialmente pelo coletivo de trabalho e outro contornável – que resgata uma ação própria do actante. Nesse sentido, Bueno (2007) explica que, inicialmente, a figura de ação experiência resgata experiências pessoais vividas por um outro profissional que não está necessariamente implicado no discurso sobre o agir, como destacamos no exemplo abaixo:

Exemplo: *“Quando você entra na sala e distribui os tablets, já nota no olhinho deles a curiosidade. Primeiro, a gente questiona, instiga, observa para ver se eles sabem o que vão fazer. Depois, fazemos os grupos e distribuimos os aparelhos. .”* (**Módulo Professor, vídeo 3, fala do Prof.^a Verônica**).

Este exemplo retrata o emprego de um agir experiente em que a professora procura perceber a reação dos alunos e se guiar por ela.

O quarto tipo é a figura de **ação canônica**, que, segundo Bulea (2010), é construída a partir de uma série de determinações externas ao actante, marcada pela normatização de uma instância superior e exterior a ação do actante, cabendo a este apenas acatá-la e se apropriar dela. Essa figura de ação é apresenta-se por meio de um discurso teórico, em especial visando as prescrições: a) formalizadas oficialmente (documentos, legislações); informais (vindas agentes superiores) ou c) do próprio coletivo de trabalho, quando o agir se torna incorporado pelo grupo de trabalhadores. Cada um desses tipos de prescrição baseada em uma ação canônica consta nos exemplos a seguir:

Exemplo a) formalizadas oficialmente *“A educação e a sociedade como um todo enfrentam diferentes demandas; por um lado, organismos internacionais como a ONU alertam a importância de educar os alunos para que pensem de forma crítica, para que saibam resolver problemas e para que aprendam de forma colaborativa” (Módulo Tecnologias, vídeo 1).*

Exemplo b) de agentes superiores *“[...]de outro, temos a cobrança pelos conteúdos que devem ser ensinados na escola e que podem estar distantes do uso da criatividade e buscam apenas a preparação de exames. As tecnologias digitais podem ajudar os professores a combinar esses dois cenários; é importante que a escola reconheça que uso da tecnologia digital potencializa a participação de todos os sujeitos” (Módulo professor, vídeo 1).*

Exemplo c) coletivo de trabalho: *“O papel do professor é uma engrenagem muito importante! Precisamos refletir sobre o seu papel para que todo o conjunto funcione de forma coordenada em direção ao ensino personalizado”.*

Nos três exemplos supracitados, a figura de ação canônica que orienta o modo de agir do professor aparece sustentada por meio de diferentes agentes de prescrições. No primeiro caso, notamos que o enunciador recorre a “ONU” para fortalecer a ideia de fortalecimento de uma educação em que os alunos sejam capazes de agir criticamente em sociedade. No segundo caso, a ideia de um agente externo a escola, mas superior a ela, exerce o papel de força superior que obriga a escola – e por extensão o professor – a ensinar conteúdos que, muitas vezes, estão distantes da proposta de ensino híbrido, em que a autonomia na busca pelo aprendizado e processo criativo parecem ser o cerne desse formato de ensino. O terceiro

exemplo, por sua vez, traz a figura de ação centrada em um coletivo de trabalho em que o papel do professor como ferramenta importante parece já incorporado e é atribuído ao actante a responsabilidade de fazer a atividade funcionar em prol de um “bem coletivo” para o trabalho educacional.

Nesses exemplos, nota-se a tentativa de se utilizar predominantemente uma figura de ação canônica. Essa figura de ação mobiliza o discurso teórico e faz uso de modalizações deônticas, neste caso, reforça um discurso que, ao mesmo tempo em que recorre a orientações e prescrições no mundo externo (legislação, sociedade e coletivo de trabalho), busca, nesse caso, responsabilizar o professor-actante no cumprimento dessas normas. De caráter vertical, denota uma necessidade de o professor se submeter às normas para que esse modelo de ensino, de fato, seja adotado e funcione.

Por fim, a figura de **ação definição** “depende de uma compreensão do agir-referente como objeto de reflexão, ou enquanto ele constitui, ao mesmo tempo, o suporte e o alvo de uma (re)definição por parte do actante” (BULEA, 2010, p. 144), essa figura recorre ao predominantemente no discurso teórico e/ou, teórico-interativo. Na materialidade linguística, aparecem verbos no presente genérico, verbos impessoais e, frequentemente, a estrutura “é + grupo nominal”.

Exemplo: “O curativo é um cuidado que permite entrar em contato com o paciente [] é um ato que é um pouco mais longo” (BULEA, 2010, p.145).

Neste caso, o agir-referente funciona como objeto de reflexão e/ou suporte e o alvo de uma definição dada pelo prescritor. No exemplo acima, nota-se que a tecnologia é definida como suporte e, ainda que implicitamente, a associamos para a ação do professor e que, sendo esta uma realidade incontestável, não se pode contrariá-la ou negá-la no curso da atividade docente. Implicitamente porque, segundo Bulea (2010), a figura de ação definição “contrariamente a todas as outras figuras, [...] não tematiza nem os actantes, nem especialmente os gestos ou atos constitutivos do cuidado” (BULEA, 2010, p. 145).

Nesta seção, procuramos definir e exemplificar uma análise à luz da semântica do agir, que consiste em identificar as figuras interpretativas a partir dos modos de agir e das figuras de ação. Vale relembrar, porém, que de acordo com as pesquisas promovidas pelos grupos (Grupo LAF – Genebra e Grupo ALTER-AGE – Brasil), nas quais nos baseamos inspiramos para a realização deste estudo, a identificação da semântica do agir consiste em uma análise simultânea – e não hierárquica – em relação a infraestrutura geral e arquitetura interna do

texto e, por esta razão, esses três aspectos vem sendo colocados conjuntamente no quadro teórico-metodológico do ISD, conforme mostra o trabalho de Dantas-Longui (2017).

Finalizado este capítulo em que o quadro teórico-metodológico do ISD e as contribuições das Ciências do Trabalho foram descritas de modo a constituir um aporte teórico para análise do trabalho educacional sobre o perfil do “professor do século XXI”, passaremos ao próximo capítulo com a finalidade de explicitar outros envolvidos nesta pesquisa. O capítulo seguinte descreve com mais detalhes informações de natureza metodológica, em especial sobre o corpus de análise que se tornou objeto deste estudo.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A temática deste estudo pautou-se em questões que nos trouxeram várias inquietações: como fica a situação do professor nesse contexto de uso e disseminação das TICs? O que dizem os discursos que vendem a ideia de “educação do século 21”? Os professores serão substituídos? Qual será a sua função? O que ele terá de [re]aprender? Como é descrita a [nova] proposta de educação denominada de “ensino híbrido”? A hipótese assumida é de que a educação do século XXI aparece nos discursos como uma educação salvadora, em que o professor não deixará de existir, mas estará à mercê de um trabalho aparentemente reconfigurado, cujas funções estarão estritamente ligadas ao uso das tecnologias digitais.

Diante desses questionamentos e, para confirmas nossas hipóteses, assumimos como objetivo geral identificar as representações sobre o “professor do século XXI” construídas em um conjunto de videoaulas de um curso de formação continuada em EaD sobre ensino híbrido presentes em três módulos desse curso. Como objetivos específicos, procuramos depreender o papel que é atribuído ao professor, buscando analisar as representações construídas sobre ele por outrem a respeito desse papel, bem como o seu lugar social [ou espera-se que ele ocupe] neste novo espaço da cibercultura, que é tido como fonte de armazenamento e acesso de informações.

Visando a atingir esses objetivos, partimos da seguinte pergunta de pesquisa: *Quais representações sobre o “professor do século XXI” são construídas por elementos discursivos e linguísticos em um conjunto de videoaulas de um curso de formação continuada sobre o ensino híbrido?*

Para respondê-la, adotamos quadro teórico-metodológico do ISD (Interacionismo Sociodiscursivo); nos dedicamos especialmente à análise do contexto de produção e, na infraestrutura textual, enfatizamos a identificação dos tipos de discurso e figuras de ação. Conforme descrito anteriormente, é um quadro teórico-metodológico que, por sua vez, , postula não apenas concepções de caráter teórico, mas também funciona como instrumento de coleta, produção e análise de dados. Além do ISD recorreremos ao escopo de estudos das Ciências do Trabalho, especificamente da Clínica da Atividade, visando a identificação uma *semântica do agir* representada nos textos *sobre* o trabalho educacional.

Nas pesquisas sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vigotski (2000) destaca estreita relação que existe entre o objeto e método. Para ele, todo objeto de investigação tem suas particularidades e especificidades. Ao olhar para esse objeto, é possível definir o problema e o método mais adequados para analisá-lo. Sobre isso, Mendonça,

Penitente e Muller (2017) esclarecem que “[...] por meio do método delinea-se o caminho a ser seguido, a forma e o curso das ações investigativas [...]” (MENDONÇA, PENITENTE, MULLER, 2017, p.7).

Portanto, neste capítulo, descreveremos os procedimentos de pesquisa utilizados no processo de coleta e análise de dados. Nas três seções a seguir apresentaremos: a) os critérios de coleta e seleção de dados; b) os critérios de análise de dados e c) os procedimentos de análise.

4.1 Coleta e seleção de dados

Primeiramente, tivemos como critério principal um curso que se destinasse à formação continuada de professores tendo como temática a questão da instrumentalização do professor para o uso das TICs e, mais especificamente, que aparecesse como proposta de formação a ideia de formar um “professor do século XXI”. A associação entre “professor do século XXI” e “ensino híbrido” foi recorrente em diversas veiculações midiáticas, o que nos auxiliou a fazer a delimitação temática e de critérios de coleta de dados. A partir desses filtros de buscas, chegamos a diversos conteúdos que poderiam tornar-se objetos de nossa análise, dentre eles, encontramos vários sites que promoviam cursos EaD voltados para a o ensino híbrido, como Portal Educa Mundo, Portal educação, Cursos on –line Educa, Foco Eeducação Profissional, dentre outros que utilizavam as videoaulas, recurso definido como critério presente nos cursos. A partir disso traçamos outros fatores que julgamos essenciais para a seleção desses vídeos:

1. Todos os vídeos devem ser retirados de canais abertos do YouTube, uma vez que esta plataforma disponibiliza o acesso gratuitamente a qualquer usuário;
2. Os vídeos selecionados deveriam ser gravados por professores, haja vista que atualmente há muitos vídeos voltados para conteúdos educacionais que são gravados por youtubers ou pessoas que não são necessariamente professores (vloguers, artistas etc.);
3. Os vídeos deveriam pertencer a canais educacionais;
4. Os vídeos deveriam ter boa inserção no YouTube, isto é, com número significativo de visualizações.

Esse refinamento de critérios levou-nos a novos resultados de buscas e chegamos ao curso “*Ensino Híbrido – personalização e tecnologia na educação*”, do qual foram extraídas as videoaulas que se tornaram nosso objeto de análise.

4.1.1 Objeto de análise

O curso “*Ensino Híbrido – personalização e tecnologia na educação*” é constituído por 34 videoaulas que variam de 8 a 30 minutos de duração, distribuídas em 9 módulos. Além disso, há outros 2 vídeos: abertura e apresentação do curso, que não estão inseridos no módulo de introdução propriamente, mas aparecem primeiramente na cronologia do curso para serem assistidos pelos usuários. O quadro a seguir indica a organização dos vídeos em cada módulo.

Quadro 7 - Organização dos módulos do curso e distribuição das videoaulas

MÓDULOS	QUANTIDADE DE VIDEOAULAS
Abertura	1
Apresentação do Curso	1
1. Introdução	5
2. Professor	3
3. Espaço	4
4. Estudante	5
5. Tecnologia	4
6. Avaliação	5
7. Cultura	4
8. Gestão	3
9. Juntando as partes	3
Total	38

Fonte: elaborado pela autora

É importante esclarecer que essas videoaulas integram um curso EaD veiculado gratuitamente pela Fundação Lemann desde 2015. O curso “*Ensino Híbrido – personalização e tecnologia na educação*” é fruto das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido desenvolvido e financiado pelo Instituto Península e pela Fundação Lemann. De acordo com Lilian Bacich – autora do livro homônimo resultante

do Grupo de Experimentações do qual foi coordenadora – a proposta de ensino híbrido que até então era difundida em maior escala nos EUA chegou ao Brasil por meio de um de seus criadores, Michael B. Horn, em abril de 2014, convidado pela Fundação Lemann e pelo Instituto Península para ministrar um workshop em São Paulo (Centro Ruth Cardoso). O objetivo do encontro era apresentar as teorias que embasaram a criação do método e os modelos didáticos sobre o ensino híbrido a 35 professores, que foram previamente selecionados pelas instituições organizadoras do evento através de uma inscrição online gratuita em seus sites.

Segundo a coordenadora do curso e do grupo de Experimentações, durante o evento, os professores participantes foram convidados conhecer o método e selecionar um dos modelos didáticos disponíveis no Ensino Híbrido para a produção de um plano de aula que considerasse o uso da tecnologia em proposta didática. A partir desse primeiro encontro, a Fundação Lemann e o Instituto Península propuseram o aprofundamento de uma reflexão sobre as possibilidades do uso do Ensino Híbrido no Brasil através da criação de um Grupo de Experimentações com o uso desse método em sala de aula. Bacich (2015) destaca que a composição desse grupo “buscou contemplar diferentes realidades escolares pelo Brasil” selecionando 16 professores de escolas públicas e/ou particulares que haviam participado desse encontro inicial no workshop. Pelo período de 6 meses, esses professores de 4 diferentes estados brasileiros reuniram-se para planejar aulas visando a adoção das técnicas de Ensino Híbrido em seus espaços escolares, testando-os e discutindo sobre o potencial desse método nos encontros presenciais³⁷.

Os professores participantes do Grupo de Experimentações, muitos deles pesquisadores em trajetória de Mestrado ou Doutorado, desenvolveram suas pesquisas a partir da temática e dos resultados e experiências ali obtidos. É o caso, por exemplo, da dissertação de mestrado de Rodrigues (2016), intitulada “Tecnologia, inovação e ensino de História: o ensino híbrido e suas possibilidades”, defendida junto à Universidade Federal Fluminense no Programa de Pós Graduação em Ensino de História (Mestrado Profissional).

Segundo o autor, “os trabalhos realizados pelo grupo de experimentações em Ensino Híbrido se mostraram bastante produtivos. Além de um impacto positivo na experiência escolar de cada professor, a avaliação geral das reflexões do grupo foi a de que elas enriqueceram o conhecimento prático sobre a aplicação do método.”. (RODRIGUES, 2016,

³⁷ Embora não esteja explícita no curso, uma informação coletada na rede social de uma professora participante do curso em 2014 indica que os professores tiveram todas as suas despesas de transporte e acomodação custeadas pela Fundação Lemann e Instituto Península durante os encontros presenciais. No site dessas instituições, não encontramos editais de seleção que pudessem esclarecer formalmente sobre isso.

p.26), Além disso, Rodrigues (2016) destaca que a partir do grupo de experimentações, “[...] os professores integrantes do grupo foram convidados a escrever artigos baseados em sua participação e ações nessas experimentações” (RODRIGUES, 2016, p. 14), e o resultado dessas pesquisas deu origem ao livro “Ensino Híbrido – Personalização e tecnologia na educação”, organizado pelos professores-tutores do grupo: Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto e Fernando Trevisani.

Além disso, o integrante do grupo esclarece que “o livro procurou contemplar os diferentes aspectos que devem ser abordados para uma mudança profunda envolvendo o uso da tecnologia na escola, por meio das características do Ensino Híbrido” e que a partir desse material, foi possível “[...] a elaboração de um curso online gratuito voltado para professores da educação básica que queiram explorar as possibilidades de utilizar a tecnologia e a personalização de ensino em suas aulas” (RODRIGUES, 2016, p.26). A obra escrita por 13 autores tem 10 capítulos organizados em torno de diversos relatos de experiências com base na prática educacional baseada na metodologia do ensino híbrido discutida no Grupo de Experimentações.

Assim, temos como cronologia do objeto de análise organizada em: 1) Organização do Workshop promovido pela Fundação Lemann e Instituto Península; 2) Seleção dos professores para participação no Grupo de Experimentações; 3) Lançamento do Livro resultante experiências do Grupo; 4) Oferta do Curso nas plataformas.

Embora não seja possível precisar o que foi produzido primeiro, uma vez que o livro e o curso datam no ano de 2015, encontramos em portais de notícias o lançamento do curso em 09/2015 e do livro em julho de 2015. Esse curto intervalo de tempo nos leva a crer que – dadas as complexidades envolvidas no processo de produção das videoaulas do curso – é bastante provável que tenham sido produzidas simultaneamente ao curso, sobretudo porque no módulo Professor há depoimentos de professores participantes do Grupo de Experimentação que aparentemente foram filmados nos últimos encontros presenciais, uma vez que os professores relatam acerca de suas experiências adquiridas com a finalização do projeto.

O esquema a seguir apresenta a cronologia que está por trás dos dados utilizados nesta pesquisa.

Esquema 3: Representação do Contexto cronológico da produção do curso



Fonte: Elaborado pela autora.

É válido esclarecer que o curso está disponibilizado originalmente na página da Fundação Lemann e Instituto Península, sendo apresentado aos usuários a possibilidade de fazer com ou sem certificação. A diferença para a segunda opção é que o cursista terá, além de acesso aos vídeos, possibilidade de participar e interagir nos fóruns de discussão com os professores-tutores. Porém, ao tentar fazer a inscrição na segunda opção, o curso aparece como “indisponível”.

A proposta nas páginas que aparecem o curso descreve que “A expectativa é apresentar aos educadores possibilidades de integração das tecnologias digitais ao currículo escolar, de forma a alcançar uma série de benefícios no dia a dia da sala de aula” (Portal Canal do Ensino, s/p, s/d. Consulta em: 14.05.2017).

Convém antecipar também que há diversos sites que comercializam cursos on-line que colocam o referido curso “Ensino Híbrido – personalização e tecnologia na educação” disponível no acervo de cursos ofertados e colocam a possível emissão do certificado mediante pagamento de uma taxa. Antecipam, ainda, que o certificado do curso pode servir para fins de progressão em plano de carreira, pontuação em atribuição e escolha de aulas e aperfeiçoamento curricular. No entanto, a opção por pagar refere-se apenas à emissão de certificado, mas não à participação em fóruns com supervisão e tutoria.

Por se tratar do mesmo curso, ofertado por diferentes canais e sites, a apresentação do curso, da proposta, da ementa e do conteúdo curricular são idênticas. Segundo o site do Instituto Península, o curso permite ao professor/cursista:

- Aproximação da realidade escolar com o cotidiano do aluno;
- Maior engajamento dos alunos no aprendizado;
- Melhor aproveitamento do tempo do professor;
- Ampliação do potencial do professor para intervenções efetivas;
- Planejamento personalizado.

(Instituto Península, s/d, s/p. Acesso em 15.05.2017).

Ao identificar o curso aqui descrito como possibilidade de fornecimento de dados, pautamo-nos também no fato de ele estar divulgado integralmente também na plataforma do YouTube, uma vez que, dessa maneira, poderíamos nos resguardar em relação aos procedimentos éticos a partir dos aspectos previstos na própria plataforma.

4.1.2 Procedimentos éticos

Para a coleta e análise dos vídeos, levamos em conta dois procedimentos éticos:

1. **Termo de licença de usuário:** trata-se de um documento assinado virtualmente pelo usuário que disponibiliza os vídeos no YouTube. Nesse documento, o autor do vídeo lê as diretrizes da comunidade e concorda com os “Termos de uso”, onde são descritas, dentre outras funcionalidades, a sua aceitação quanto aos termos de privacidade, política de uso, concessão de direitos autorais e uso comercial.
2. **Uso aceitável:** trata-se de um documento elaborado pelo YouTube em que o usuário tem acesso às condições em que o uso dos materiais disponibilizados pode ocorrer. O fator de uso aceitável é definido a partir da legislação sobre direitos autorais. Segundo o documento do próprio ambiente do YouTube, “Uso aceitável é uma doutrina jurídica que autoriza a reutilização de materiais protegidos por direitos autorais sob determinadas circunstâncias, sem a necessidade da permissão do proprietário dos direitos autorais”. São quatro as condições apresentadas para uso aceitável sem que se infrinja as regras de direitos autorais e que o proprietário do vídeo concorda ao postar o seu vídeo. E é nesses fatores que nos pautamos para usar os vídeos disponibilizados em nossa pesquisa:

1. A finalidade e o caráter do uso, incluindo se tal uso é de natureza comercial ou se presta a fins educativos que não visem à obtenção de lucro

Os tribunais geralmente concentram-se no fato do uso ser "transformativo" ou não. Ou seja, se acrescenta nova expressão ou significado ao original ou se é apenas cópia do original. Usos comerciais estão menos propensos a serem considerados aceitáveis, mas é possível gerar receita de um vídeo e ainda aproveitar defesa de uso aceitável.

2. A natureza da obra protegida por direitos autorais

Uso do material de obras primordialmente factuais é mais provável de ser aceitável do que o uso de obras puramente ficcionais.

3. A quantidade e a importância da parcela usada em relação à obra protegida por direitos autorais como um todo

Usar parcelas pequenas do material de uma obra original é mais provável de ser considerado como uso aceitável do que usar parcelas grandes. No entanto, até mesmo uma parcela pequena pode ter um peso decisivo em algumas situações de uso aceitável, caso a parte em questão constitua o "cerne" da obra.

4. O efeito do uso sobre um possível mercado ou sobre o valor da obra protegida por direitos autorais.

Usos que prejudiquem o lucro do proprietário dos direitos autorais sobre sua obra original são menos prováveis de serem usos aceitáveis. Os tribunais já abriram exceções para este fator com relação a paródias.

(YouTube. Diretrizes do uso aceitável, 2010, s/p.).

Convém esclarecer que, sendo o *corpus* de pesquisa retirado da internet de um canal em que o participante, ao assinar o termo de usuário, autoriza a sua veiculação e uso – resguardados os termos de uso aceitável sobre as diretrizes para os direitos autorais – nesta pesquisa, não faremos uso da autorização dos participantes, apenas dando-lhes o devido crédito.

Além disso, outras pesquisas já usaram em seus conjuntos de dados para análise os vídeos disponibilizados nos canais da rede, como a de Menegon (2013)³⁸, cuja dissertação apresentada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Marília promoveu uma análise a respeito dos vídeos produzidos e disponibilizados no YouTube.

Vale esclarecer que as videoaulas selecionadas para esta pesquisa integram um curso totalmente on-line de onde foi retirado o *corpus* desta pesquisa que se tornou o objeto de análise. As videoaulas estão dispostas em 9 blocos/módulos, totalizando 36 videoaulas; destas, optamos por selecionar dois módulos: Introdução e Professor, além dos vídeos de abertura e apresentação, conforme indicado em destaque no quadro a seguir. A seleção desses

³⁸ Menegon, Erika Nogueira. **Imagens e narrativas midiáticas: análises de vídeos do YouTube**. (Dissertação de Mestrado, 2013, 152 p.). Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/menegon_en_me_mar.pdf. Acesso em 28.11.2016.

três módulos deu-se, sobretudo, pelo conteúdo temático privilegiado em cada um deles, uma vez que entendemos que neles residem as maiores possibilidades de representações sobre os papéis atribuídos ao professor como agente responsável pela reconfiguração de seu trabalho a partir do uso de tecnologias.

Quadro 8: Quadro geral das videoaulas do curso e conteúdo temático abordado nos módulos.

MÓDULO	N.º DE VÍDEOS	Tópicos abordados nas aulas	TEMA GERAL
Apresentação do curso	1	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de espaço escolar; • O espaço para personalização; • Organização espacial para o ensino híbrido; • Experiências e planejando a mudança. 	Contextualização frente a realidade educacional no Brasil
Abertura	1	<ul style="list-style-type: none"> • Repensando o papel do professor; • Novas habilidades do professor; • Possibilidades de atuação no ensino híbrido; Planejando as mudanças.	Apresentação geral do modelo de ensino híbrido
1. Introdução	5	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia do aluno, estudante do século XX; • Os 4 pilares para a 	Contextualização sobre o ensino híbrido no século XXI e apresenta os

		<p>aprendizagem do estudante;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personalização do ensino; • Experiências; Planejando a mudança. 	<p>conceitos e definições gerais sobre essa modalidade de ensino.</p>
2. Professor	3	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino com tecnologias digitais; • Tecnologias digitais; • Ensino híbrido e personalização, recursos digitais: como escolhê-los e utilizá-los? Experiências, planejando as mudanças. 	<p>Abordagem sobre o novo papel do professor nessa modalidade de ensino, bem como as novas habilidades que lhe são exigidas e as possibilidades de atuação.</p>
3. Espaço	4	<ul style="list-style-type: none"> • Refletindo sobre a avaliação; • Avaliar para personalizar; • Como utilizar os dados da avaliação; • Avaliação e uso das tecnologias; Experiências, planejando a mudança. 	<p>Resgate do conceito de espaço e escolar e apresenta a nova configuração desse espaço no ensino híbrido, destacando formas de organização da sala de aula.</p>
4. Estudante	5	<ul style="list-style-type: none"> • Da cultura escolar industrial à cultura digital; • A escola está 	<p>Descrição do perfil do aluno dentro dessa modalidade de ensino, destacando os</p>

		<p>motivada para a mudança?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como transformar resistências em parecerias para o ensino híbrido <p>Planejamento e ação</p>	<p>“4 pilares” de atuação de um aluno autônomo.</p>
5. Tecnologia	4	<ul style="list-style-type: none"> • Equipes de atuação no modelo de ensino híbrido; • Reuniões pedagógicas; • Ensino híbrido e projeto pedagógico; <p>Planeando a mudança</p>	<p>Apresentação do conceito de tecnologias ao longo dos processos escolares e define o local e função das tecnologias digitais dentro do ensino híbrido.</p>
6. Avaliação	5	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicabilidade do ensino híbrido; <p>Finalizando e experimentando.</p>	<p>Explicação sobre a forma de avaliar a aprendizagem dentro dessa perspectiva e como ela serve para a personalização do ensino para cada estudante.</p>
7. Cultura	4	<ul style="list-style-type: none"> • Da cultura escolar industrial à cultura digital; • A escola está motivada para a mudança? • Como transformar resistências em parecerias para o 	<p>O conjunto de aulas desse módulo tematiza a questão da cultura escolar e destaca da necessidade de todos os integrantes da instituição escolar estarem dispostos a</p>

		ensino híbrido Planejamento e ação	transformar a cultura escolar em um espaço para emergência da cibercultura.
8. Gestão	3	<ul style="list-style-type: none"> • Equipes de atuação no modelo de ensino híbrido; • Reuniões pedagógicas; • Ensino híbrido e projeto pedagógico; 	Apresentação das atribuições da equipe gestora e das novas finalidades das reuniões pedagógicas e o novo olhar para o Projeto Político Pedagógico da escola a fim de inserir na escola o ensino híbrido.
9. Juntando as partes	3	<ul style="list-style-type: none"> • Planeando a mudança • Aplicabilidade do ensino híbrido; • Finalizando e experimentando. 	Retomada dos principais aspectos discutidos ao longo do curso e propõe um modelo de aplicação dessa modalidade de ensino.

Fonte: elaborado pela autora

Para proceder com a seleção dos vídeos, colocamo-nos como espectadores do curso todo, com o objetivo de verificar em quais módulos a atribuição ao professor enquanto actante da atividade era mais recorrente. Embora o papel do professor apareça em todos os módulos, optamos por selecionar os vídeos em que ele é, efetivamente e predominantemente, tido como responsável pelo agir-referente. Assim, após esta seleção, tivemos como *corpus* deste estudo 10 vídeos: 1 vídeo de abertura, 1 vídeo de apresentação do curso, 5 vídeos da introdução e 3 vídeos do Módulo Professor, indicadas no quadro a seguir. Finalizada a descrição sobre os procedimentos de coleta e seleção de dados, passaremos, a seguir, para descrever os procedimentos de análise.

Quadro 9: Conjunto de videoaulas selecionadas para a análise

Módulos	Quantidade de vídeos	Duração total de cada Módulo	Conteúdo temático privilegiado
Apresentação	1		<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização da necessidade de um modelo “novo” frente a realidade educacional no Brasil
Abertura	1		<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação geral do modelo de ensino híbrido
1. Introdução	5		<ul style="list-style-type: none"> • Definição de ensino híbrido; • Possibilidades de ação integrada; • Estrutura do curso; • Modelos de ensino híbrido; • Planejando a mudança
2. Professor	3		<ul style="list-style-type: none"> • Repensando o papel do professor; • Novas habilidades do professor; • Possibilidades de atuação no ensino híbrido; • Planejando as mudanças.
TOTAL	10 videoaulas		

Fonte: elaborado pela autora

4.2. Procedimentos de análise de dados

É importante esclarecer que nossa análise consistiu em dois movimentos distintos. O primeiro diz respeito ao contexto de produção do curso e dos vídeos que fazem parte dele; o segundo, diz respeito à análise de caráter linguístico-discursivo, visando a identificar os papéis atribuídos ao professor no que diz respeito ao uso de tecnologias, que ajudam a constituir a representação de um “professor do século XXI”.

Para proceder com a análise, consideramos o texto empírico resultante da transcrição realizada com o auxílio da ferramenta “Speech”³⁹. A partir da transcrição automática gerada pela captação do áudio do vídeo pelo microfone interno do computador, procedemos apenas com alguns ajustes: pontuação, indicação de enunciadores das vozes/falas e pequenas correções de palavras transcritas equivocadamente.

Para proceder com a análise, tivemos como ponto de partida duas etapas propostas por Bronckart (2009) visando a: 1) primeiro, descrever o contexto de produção do curso e 2) segundo analisar a Arquitetura Interna do *corpus* selecionado. Em razão da extensão do curso e da quantidade de aulas que integra cada módulo, optamos por analisar as videoaulas dos módulos Introdução e Professor. Considerando que o objetivo principal desta pesquisa foi identificar as representações sobre o “professor do século XXI” construídas em um conjunto de videoaulas de um curso de formação continuada em EaD sobre ensino híbrido, em nossa análise consideramos também na análise alguns elementos visuais e imagéticos que se fizeram presentes nos vídeos.

Assim, o quadro teórico do ISD descrito no capítulo anterior com a proposta do texto em diferentes níveis de análise, bem como os conceitos sobre trabalho propostos pela Clínica da Atividade, associados ao contexto de produção das videoaulas integram os procedimentos metodológicos de análise neste estudo.

³⁹ Ferramenta on-line de transcrição de áudio para texto. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt/chrome/demos/speech.html>.

5. REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROFESSOR DO SÉCULO XXI EM UM CONJUNTO DE VIDEOAULAS SOBRE O ENSINO HÍBRIDO

Neste capítulo, organizamos nossa análise nos dois níveis propostos por Bronckart (2009) visando a 1) Descrever o contexto de produção do curso e 2) Analisar a arquitetura Interna do *corpus* selecionado. Em razão da extensão do curso e da quantidade de aulas que integra cada módulo, estabelecemos alguns critérios de seleção de dados para tornar a análise da arquitetura interna viável do ponto de vista metodológico que o objetivo principal desta pesquisa foi identificar as representações sobre o “professor do século XXI” construídas em um conjunto de videoaulas de um curso de formação continuada em EaD sobre ensino híbrido a partir de elementos discursivos e linguísticos presentes em três módulos desse curso. Organizamos nossa análise em três movimentos distintos, de acordo com nossos objetivos.

Inicialmente, para atender ao primeiro objetivo, procedemos com duas etapas: 1) Análise do contexto de produção do objeto de análise, especificamente as videoaulas 2) Análise do plano temático do Módulo Introdução e 3) Análise da Arquitetura Interna do conjunto das 3 aulas que compõem o módulo do Professor selecionados considerados como passíveis de fazerem emergir as principais representações a respeito do trabalho do “professor do século XXI” no que diz respeito à inserção das TICs.

5.1 O contexto de produção objeto de análise: a multiplicidade de vozes e a questão da autoria

Ao tomarmos o ISD como procedimento teórico-metodológico implica, também, reconhecer as especificações do objeto a ser analisado, neste caso, as videoaulas que circulam no ambiente virtual. Segundo Amaral *et al* (2008) os ambientes virtuais tornam-se um fecundo espaço para produção de dados e pesquisa, uma vez que

Não só a disponibilidade de informações a respeito de objetos de pesquisa na internet é fator determinante para o emergir de uma metodologia de pesquisas on-line, mas também a localização dos objetos no ciberespaço, além do posicionamento da internet como próprio objeto de estudo em sua intrínseca relação com diversas culturas. (AMARAL *et al*, p.36, 2008).

Neste caso, não apenas as videoaulas, como também o contexto de veiculação delas e sua relação com os usuários, trazem a ideia de que a disseminação de informações e a acessibilidade dos professores (público-alvo) a um extenso conteúdo gratuito podem ser

percebidos como um posicionamento defendido pelos proponentes do curso. Isso porque, sendo o curso e as videoaulas que o integram de acesso gratuito, é possível reconhecer a tentativa de se instituir um determinado “modo de agir” – em larga escala, inclusive – que se espera dos professores em relação ao uso das TICs, uma vez que se constituem nesse processo “formações sociais” que, segundo Bronckart (2008, p. 113) concretizam-se sob determinados “contextos físicos, econômicos e históricos”.

O objeto de análise aqui selecionado são videoaulas que integram um curso de formação continuada sobre ensino híbrido, destinado a qualquer professor, de qualquer área e segmento, uma vez que trata sobre as concepções de ensino híbrido e o uso de tecnologias. Conforme descrito por Bronckart (1999), mapear o contexto histórico e social das condições de produção de um texto é fundamental a fim de que possamos compreender os parâmetros da “[...] interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo) imagem que o agente dá de si ao agir.” (BRONCKART, 1999, p. 94).

Em linhas gerais, descrever o contexto de produção significa identificar: quem produz, para quem, com qual objetivo e em que suporte. A respeito da delimitação do contexto de produção, Bronckart (1999, p. 95) estabelece uma observação de o agente-produtor de um texto é uma “entidade única”, no entanto, há “raros casos de co-escritura”, ou ainda, a mobilização de “vozes outras”, como de entidades sociais que incorrem nos discursos do agente-produtor.

Nesse caso, vale destacar que as informações sobre as condições de produção, especialmente sobre o(s) enunciator(es), são referentes à situação de produção externa e, por este motivo, Bronckart (1999, p. 92) destaca que “não podemos formular senão hipóteses sobre a situação efetiva do agente”.

Convém antecipar, entretanto, que discorrer sobre as condições de produção do objeto de análise neste estudo tornou-se uma tarefa complexa dada as diferentes possibilidades de implicações de diferentes agentes produtores nos vídeos. Embora sustentado por duas instituições (Fundação Lemann e Instituto Península), há, nos vídeos uma série de vozes que representam “[...] fatos de linguagem de condutas humanas socialmente contextualizadas” (BRONCKART, 1999, P. 23) que nos permitem discutir sobre a questão da autoria.

Nessa mesma linha, Cavalheiro (2008) embora discuta uma abordagem a respeito da questão da autoria do ponto de vista estético comparando Bakhtin, Barthes e Foucault, traz uma relevante contribuição ao afirmar que “há um complexo jogo de linguagem envolvendo as línguas sociais pelo qual o autor-pessoa direciona todas as vozes alheias e entrega a produção do todo artístico à voz do autor-criador” (CAVALHEIRO, 2008, p. 77).

Apesar de o autor discutir a questão da autoria em textos de ensaios literários, sua tese sustenta-se no conceito de plurilinguismo de Bakhtin (Bakhtin, 2003, *apud* CAVELHEIRO, 2008) e, embora esteja associado à análise de textos literários, neste caso, o romance, inaugurou um modelo estético de análise sobre os textos em que se reconhece “o discurso de outrem na linguagem de outrem”. É importante lembrar que a própria obra de Bakhtin esteve submetida a esse processo de discussão autoral, dadas as condições de produção em que estava inserida.

De acordo com Arán (2014) – em artigo resultante de sua conferência pronunciada em 2013 durante a abertura da “VIII Jornada do Grupo de Pesquisa/CNPq/PUC-SP - Linguagem, Identidade e Memória” – o contexto histórico, social e político ao qual pertenceu Bakhtin foi permeado pela presença dos diversos “Círculos de intelectuais”, que reuniam-se para discutir sobre política, religião, literatura e linguística em um cenário pós inúmeras transformações advindas dos conflitos da época, como a Revolução bolchevique, guerra civil, guerras mundiais, correntes do stalinismo e da guerra fria. Segundo Áran (2014), tratava-se de

[...] um conjunto de intelectuais, artistas e cientistas que se juntavam para discutir questões religiosas, políticas, culturais e linguísticas especialmente, porque a função da linguagem em uma cultura em vias de transformação era uma ideia dominante nessa época, não somente no Seminário. E utilizam um recurso de longa tradição na cultura russa, que é o círculo de estudos, nas diferentes variantes políticas nos quais foram se configurando. (ÁRAN, 2014, p.8).

Os círculos de intelectuais instaurados em período tido como revolucionário estavam relacionado aos planos do Estado para a criação de um projeto de emancipação do povo. “O Estado buscou intervir ativamente nas condições de vida do povo, na emancipação e alfabetização dos trabalhadores por meio de novas escolas e universidades populares” e, para isso, almejou-se o estabelecimento de “[...] um diálogo entre as bases e as superestruturas com o fim de transformar os modos de produção das relações políticas do povo com o Estado”. Para que isso ocorresse, o Estado convocou os intelectuais da época visando a instauração de um “coletivo orgânico”, os chamados “círculos de estudo”, entre eles o “Círculo de Bakhtin”, constituído inicialmente por Nevel - Voloshinov, Pumpianskii e Kagan e mais adiante ampliado por Medvedev, integrante do comitê executivo do PC, o biólogo Kanaev e a pianista Yudina. (ARÁN, 2014).

Esse cenário de discussões orais, segundo a mesma autora, criou um ambiente propício para que “[...] as questões que envolvem a assinatura com que a obra é publicada, as condições históricas de sua produção, as disputas da crítica, as políticas das traduções”

viesses à tona como objeto de discussão posteriormente, além do fato de que, os estudos, registros e discussões integravam uma produção coletiva caracterizada por uma “[...] autoria compartilhada na elaboração de um projeto científico interdisciplinar” (ARÁN, 2014, p.9).

Essa mesma complexidade envolvendo a produção intelectual bakhtiniana⁴⁰ também está presente em suas concepções e nas suas abordagens teóricas, uma vez que:

[...] no pensamento de Bakhtin, a questão do autor na obra é objeto de numerosas abordagens teóricas: autor como personagem, como ideólogo da arquitetônica, como voz mascarada, como ouvido polifônico, como interlocutor no diálogo cronotópico. (ARÁN, 2014, p. 6).

A esse fenômeno, o autor chama de *consciência autoral*, pois a autoria ou quem produz um texto como “[...] uma figura abstrata de mediação, representativa do autor como pessoa semiótica, produtora de signos” (ARÁN, 2014, p.6), de caráter dialógico.

Dessa maneira, a complexidade envolvida na questão da autoria – problematizada inclusiva na produção de Bakhtin - bem como a presença de diversas vozes em texto, conforme subjazem em suas construções teóricas podem ser reconhecidas também no texto analisado, sobretudo quando recorremos às informações de suas condições de produção.

Nesse sentido, os emissores físicos (professores) do conteúdo dos vídeos têm seus discursos atravessados (e por que não dizer sustentados e direcionados) por outras instâncias sociais e, por esta razão, identificar o enunciador do texto resultante nas videoaulas merece uma discussão.

Assim como a problemática apontada na questão da autoria pelo pensamento bakhtiniano, podemos identificar que a forma de produção dos conteúdos do curso atribui a estes um caráter de produção coletiva, uma vez que, de acordo com seus proponentes, o material organizado, inclusive as videoaulas, derivam de um Grupo de Experimentação, do qual participavam vários professores de diferentes regiões do Brasil. É importante lembrar também que as videoaulas estão dentro de um curso que, por sua vez, derivou de um livro (ou pelo menos foi inspirado nele) que é assinado por três autores-pesquisadores que lideraram o Grupo de Experimentação.

No entanto, embora seja preciso admitir que o curso em si tem por trás outras vozes de enunciadores que aparecem como coautores, são as vozes das instituições que o promoveram tanto financeiramente quanto socialmente que merecem ser discutidas mais profundamente: a Fundação Lemann e o Instituto Península.

⁴⁰ No livro “Bakhtin Desmascarado” (2011), Bronckart e Cristinan Bota discutem a questão da autoria do livro “Marxismo e Filosofia da linguagem” e também de “Os problemas da obra de Dostoiévski”.

5.1.1 Os enunciadores proponentes do curso: a Fundação Lemann e o Instituto Península

Ainda que as videoaulas – objeto de análise desta pesquisa – sejam apresentadas por professores ligados ao Grupo de Experimentação de Ensino Híbrido, foram produzidas e patrocinadas pela Fundação Lemann e Instituto Península para o curso “Ensino Híbrido - personalização e tecnologias na Educação” e, por esta razão, entendemos os promotores do curso como principais enunciadores caracterizados por entidades sociais, neste caso, as organizações do setor privado que representam.

Segundo os proponentes, o curso é ⁴¹ “[...] resultado das reflexões do Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido, formado por professores de escolas públicas e privadas ao redor do Brasil; o grupo vivenciou as possibilidades de implementação do modelo Ensino Híbrido na realidade brasileira a partir da proposta do Instituto Clayton Christensen⁴²”.

A Fundação Lemann foi registrada em 2001 e fundada em 2002 por Jorge Paulo Lemann (1979-), empresário suíço-brasileiro, natural do Rio de Janeiro, descendente de imigrantes suíços. cursou a educação básica na Escola Americana do Rio de Janeiro e graduou-se em Economia na Universidade Harvard em 1962. Segundo dados de suas diversas biografias não oficiais que circulam pela internet, ao retornar ao Brasil, Lemann não teve boas experiências no mercado financeiro e “mesmo se unindo a pessoas com grande formação acadêmica, a financeira por eles montada faliu cerca de quatro anos após a abertura.” (Nonato, 2017, s/p). ⁴³

Segundo a autora, foi apenas em 1971 que “sua história sucesso começou a ser escrita com a fundação do banco Garantia.” Hoje o empresário também é acionista em empresas do comércio varejista, como as lojas Americanas, cervejaria Brahma (atual Ambev), Burger King, Heinz, entre outras. Segundo dados da biografia “Sonho Grande”, escrita por Cristiane Correa, em 2013 - que trata da vida de Jorge Paulo Lemann, Marcel Telles e Beto Sicupira (seus sócios), juntas essas empresas valem mais de 160 bilhões de dólares. Segundo a revista Forbes⁴⁴, Jorge Paulo Lemann tornou-se um dos homens mais ricos do Brasil, da Suíça e do

⁴¹ Informações extraídas da página oficial da Fundação Lemann: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/ensino-hibrido>, Acesso em 12.11.2018.

⁴² Seu fundador, Clayton Christensen, é consultor americano no ramo empresarial e também professor de Administração em Harvard (segundo dados da Wikipedia).

⁴³ <https://saiadolugar.com.br/jorge-paulo-lemann/>, acesso em 12.11.2018.

⁴⁴ Dados oficiais da Revista edição 2018 traduzidos e disponibilizados pela Época Negócios, versão on-line de 06/03/2018.

mundo, onde figura como dono da 29ª maior fortuna mundial. No Brasil, sua fortuna estimada é de \$27,4 bilhões.

Ainda segundo a biografia (CORREA, 2013), Lemann aproveitou a oportunidade dos altos rendimentos para investir em outros segmentos. Foi então que nasceu a Fundação Lemann, registrada em 2001 e com as primeiras atividades em 2002. No ano de 2003 iniciaram-se as primeiras turmas do curso de “Gestão para Sucesso Escolar” em São Paulo e Santa Catarina, que se estenderam para novas turmas em outros estados e regiões do território brasileiro. Segundo “Relatório Anual” referente a 2017, disponibilizado pela própria instituição, diversas ações marcaram sua atuação na área educacional, destacando-se o “Programa Formar – redes que transformam a educação”, implantado em quatro estados e 13 municípios do Brasil com impacto em cerca de 600 mil alunos, 1.500 professores e gestores e 17 redes públicas de ensino. Segundo dados de apresentação do Programa⁴⁵,

Trata-se de uma parceria com até três anos de duração, o programa é customizado para a realidade de cada rede, oferecendo apoio em políticas educacionais, formações continuadas e ações pensadas em sintonia entre as escolas e as Secretarias de Educação. Tudo para colaborar com a aprendizagem dos alunos (s/d, s/p).

A proposta explica, ainda que, o Formar conta com “Profissionais com grande experiência em gestão de redes públicas de ensino” que atuam diretamente nas secretarias de educação e nas escolas atuando na “[...] revisão e desenvolvimento de políticas e processos pedagógicos (tais como: currículo, avaliações padronizadas, formação de professores e acompanhamento pedagógico).” (Fundação Lemann – página de apresentação do Programa).

Além das ações referentes às propostas de formação em redes de educação pública, o Relatório aponta sua ação direta na colaboração para a implantação da Base Nacional Comum Curricular, destacando que no ano de 2017, após a homologação da BNCC, a Fundação começou a “[...] focar também nos desafios de tornar a BNCC uma realidade na sala de aula”, descrevendo sua participação na construção de um Guia de Implementação junto às Secretarias de Educação “[...] para que começassem a preparar seus currículos locais em regime de colaboração”. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017, p. 8). Dentre essas ações, constam a elaboração de Planos de Aula pela Revista Nova Escola, alinhadas à BNCC e disponíveis gratuitamente na plataforma da Revista.

O documento destaca também outras iniciativas como o programa “Inovação nas Escolas”, afirmando que por meio dele a Fundação levou recursos didáticos digitais para mais

⁴⁵Informações do vídeo de apresentação disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/projetos/formar#o-que-e>. Acesso em 12.11.2018.

de 240 mil alunos em 1.028 escolas. Além disso, aponta parcerias com universidades e institutos atuantes na disseminação de uso de tecnologias, como o Porvir, Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) e Instituto de Tecnologia e Sociedade do Rio (ITS-Rio). Outra informação que consta no Relatório é o lançamento da “Política de Inovação Educação Conectada”, que prevê conexão em alta velocidade em todas as escolas públicas até 2024, assim como “o lançamento do portal integrado de recursos digitais do MEC e uma estrutura de apoio a estados e municípios”, que, de acordo com os dados do documento, ocorrerá em “parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)”. (Fundação Lemann, 2017, p. 17).

Por fim, destacamos no documento a presença de nomes recorrentes no cenário escolar que aparecem como parceiros da Fundação Lemann, como o YouTube Edu, o Conectando Saberes, a Fundação Victor Civita/Nova Escola, o Conselho de Classe (comunidade do Facebook), além da promoção de diversos concursos para professores, normalmente, relacionados à implantação de práticas e experiências provenientes do trabalho de formação e de acesso aos programas propostos pela Fundação.

Já o Instituto Península – que assume como parceiro a produção do curso – apresenta-se como “uma organização social que tem como foco a melhoria da qualidade da educação brasileira”. Foi fundado pela família Abílio Diniz em 2010 e, segundo a página de apresentação, “a atuação do Instituto é pautada na crença de que os principais agentes de transformação da educação são os professores.”. Sustentando essa missão, os idealizadores declaram que:

Uma educação de qualidade para todos os alunos requer professores bem formados e desenvolvidos em múltiplas dimensões- cognitiva, social, emocional e relacional- , além de respeitar os diferentes contextos nos quais eles estão inseridos. Com esse desenvolvimento integral, os educadores têm mais chances de aflorar todo o potencial, próprios e de seus alunos, para fazerem as melhores escolhas que os tornarão profissionais melhores e indivíduos mais plenos. Pessoas que fazem melhores escolhas fazem do mundo um lugar melhor. (INSTITUTO PENÍNSULA, s/d, s/p).⁴⁶

De acordo com a biografia oficial on-line⁴⁷, o fundador do Instituto Península, Abílio Diniz (1936-), é um empresário brasileiro filho de imigrantes portugueses que abriram uma doceira em São Paulo, local onde Abílio Diniz começou no mundo dos negócios por volta dos 13 anos. “[...] Desde cedo, ele participou da rotina da doceira, ajudando na produção de doces, na embalagem e até na entrega dos produtos. Esta vivência o inspirou na escolha de sua carreira profissional.” (s/d, s/p). Formado em Administração de Empresas pela Fundação

⁴⁶ Texto obtido da página oficial. Disponível em: <http://institutopeninsula.org.br/quem-somos>. Acesso em 12.11.2018.

⁴⁷

Getúlio Vargas (FGV), em 1956, recebeu uma proposta do pai para fundar o mercado “Pão de Açúcar” quando estava prestes a ingressar na Universidade de Michigan.

O supermercado foi inaugurado em 1959 e em 1968 o Pão de Açúcar já contava com 40 supermercados e 1.642 funcionários, em razão da aquisição de outras redes no mesmo ramo. Durante uma década ocupou um cargo no governo de 1979 a 1989 como membro do Conselho Monetário Nacional. Segundo as informações contidas na página, “Abílio considera que esta foi a sua década perdida por não ter conseguido fazer muito pelo país e por ter se afastado excessivamente da sua empresa” (s/d, s/p). Na década de 90, as empresas do grupo Pão de açúcar passaram por uma crise sucessória e quase vieram à falência, mas foram recuperadas até meados da mesma época quando abriu o capital do Grupo Pão de Açúcar, recuperou os negócios e realizou uma sociedade com grupo francês Casino. Atualmente, o Grupo Pão de Açúcar é dono também da rede Ponto Frio e das Casas Bahia

Em 2006, o executivo criou a Península Participações “para atender as demandas da família Diniz”. (s/p, s/d). O aparente sucesso nos negócios trouxe ao empresário a possibilidade de criar o curso “Liderança 360° na FGV”, onde atua como professor que, segundo dados da plataforma da instituição “[...] tem como objetivo identificar e exercitar habilidades de liderança em jovens e traçar um plano de ação para sua carreira ou projeto pessoal”(FGV, S/D, S/P). pautada na crença de que os principais agentes de transformação da educação são os professores.

A fundação do Instituto Península – uma organização social dentro da “Península Participações” - mantém quatro iniciativas/empresas relacionadas à formação do professor e à educação: Singularidades, Impulsiona, NAR e Escola da Toca. O *Singularidades* é uma faculdade que oferece licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia, além de diversas pós-graduações em nível de especialização na área de educação. Embora tenhamos pesquisado mais informações sobre cursos, valores, matrículas, o site requeria um pré-cadastro sob a alegação de que as informações seriam enviadas por e-mail.

O *Impulsiona* - Programa de Educação Esportiva funciona via EaD e atua na oferta de conteúdos e cursos on-line visando a formação de professores de educação física. Ao acessar a plataforma, encontramos vários cursos de até 40 horas e conteúdos disponíveis mediante pré-cadastro. Segundo o site, é possível solicitar a emissão do certificado digitalizado sem cobrança de taxas.

A outra empresa é o *NAR-SP*, Núcleo de Alto Rendimento Esportivo que atua na assessoria de atletas de alto rendimento, além de patrocinar pesquisas de produção científica

em temáticas relacionadas à área. Por fim, há a Escola da Toca⁴⁸, localizada em Itirapina (SP), projeto experimental criado em 2009 que, conforme dados do site, atende “mais de uma centena de crianças”. Segundo os idealizadores, tem em sua abordagem pedagógica três princípios: inspiração na natureza, respeito e apreciação da cultura da infância e o desenvolvimento integral.

Compreender o cenário de criação das duas grandes instituições que estão por trás do curso promovido e distribuído gratuitamente de onde foram extraídas as videoaulas, nos dá uma dimensão dos caminhos pelos quais transitam os idealizadores do curso, bem como nos instiga reflexões acerca da presença de empresários na educação. Assim, considerando as proposições de Bronckart (1999) – acerca do contexto sociohistórico – e de Veiga-Neto (1999) e Mascia (1999), parece-nos razoável associar os interesses de grandes empresários na educação, especialmente, por se tratar de um curso gratuito cujas intenções são claramente fazer chegar aos professores de todo o Brasil as ideias de um ensino “inovador”, diferente, centrado nas tecnologias.

A essa estratégia, associamos a tentativa de imposição de uma educação centrada nos ideais neoliberais, em que a responsabilização do Estado diminui à medida que gestores de empresas privadas de sucesso migram para uma área que, embora não seja a de sua atuação, procuram ganhar espaço e, assim, ter a oportunidade de mostrar e produzir casos de sucesso.

Mas avançar sobre uma área que em nada se assemelha é preciso não apenas travestir iniciativas de solidariedade – ofertando cursos gratuitos e acessíveis aos professores – mas também recorrer a outros enunciadores que assumirão o papel de ter contato direto com os professores cursistas, os quais serão descritos a seguir.

5.1.2 Os enunciadores das videoaulas: os professores apresentadores

Além da identificação dos proponentes institucionais do curso, é importante considerar os professores e pesquisadores que assumem a autoria do curso. São três que aparecem como proponentes do Curso e também como responsáveis pelo Grupo de Experimentação: Lilian Bacich, Adolfo Tanzi e Fernando Trevisani. Além disso, identificamos uma presença marcante de um outro professor, Rafael Procópio, que- embora não tenha participado do Grupo de Experimentação - aparece ao longo dos cursos na função de apresentador. Neste sentido, vemos como relevante trazer informações que nos ajudem a compreender os

⁴⁸ Informações coletadas no site oficial do Instituto Península, disponível em: <http://institutopeninsula.org.br/nossas-iniciativas#toca>, acesso em 12.11.2018.

enunciadores que assumem efetivamente as vozes nas videoaulas. As informações dispostas aqui foram coletadas em diferentes fontes, desde perfis pessoais no LinkedIn⁴⁹, quanto na plataforma Lattes e até mesmo em vídeos de autoria dos próprios enunciadores disponibilizados na internet.

Segundo dados de seu próprio site, Lilian Bacich⁵⁰ é doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP), Mestre em Educação (PUC), Pedagoga (USP) e Bióloga (Mackenzie). Atua como professora de Ensino Fundamental e Ensino Médio e é coordenadora de curso de Pós-graduação em Metodologias ativas no Instituto Singularidades. É organizadora dos livros: *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*; *Metodologias ativas para uma educação inovadora*, ambos resultantes de sua pesquisa no doutorado. É cofundadora da Tríade Educacional- uma empresa de assessoria para formação de professores - e consultora da Fundação Lemann.

Outro pesquisador apresentado como responsável pelo curso e grupo de experimentação é Adolfo Tanzi Neto⁵¹. Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), Mestre em Linguística Aplicada (UNICAMP). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF). Licenciatura em Língua Inglesa pela *Broward Community College*, Flórida - EUA (BCC), e em Letras Inglês/Português (PUC-SP). Atua professor adjunto do Departamento de Letras Anglo-Germânicas da UFRJ e como professor colaborador no Mestrado Profissional em Educação Multi/Bilíngue Português-Inglês (EDULINGUE) na PUC-SP e pesquisador colaborador na Universidade de Oxford no Centro de pesquisa Sócio Cultural. Participa de diferentes grupos de pesquisas, é membro da ANPOLL no GT Formação de Educadores na Linguística Aplicada e dedica-se a estudos sobre linguagens, culturas e identidades em contextos multi/bilíngues para mobilidade social e linguística e na Arquitetônica Social Escolar “para analisar os diferentes contextos sócio-histórico-cultural escolares (presencial ou digital), suas interrelações entre poder e controle, discursos (instrucional e regulador) e artefatos mediadores no processo de ensino-aprendizagem de línguas e na formação da consciência humana.”.

⁴⁹ Rede social do utilizada no meio profissional para cadastramento de currículos, oferta de vagas e contato entre integrantes para fins profissionais.

⁵⁰ Dados apresentados na página oficial da pesquisadora: <https://lilianbacich.com/author/lilianbacich/>. Acesso em 15.01.2019.

⁵¹ Informações coletadas do Currículo Lattes.

Fernando Mello Trevisani⁵² (Fernando Trevisani, nos vídeos), por sua vez, também aparece como organizador do livro e atuante no Grupo de Experimentação. É Mestre em Tecnologias Educacionais e Educação Matemática (UNESP), Pós-Graduado em Educação Inovadora: Design, Autoria, Didática e Tecnologia (Instituto Singularidades), Matemático (USP). Em seu currículo Lattes, apresenta-se como consultor educacional e de tecnologia para fundações, empresas, escolas e startups da área de educação do Brasil e do exterior. Descreve que atualmente é professor da Faculdade Sesi, do Colégio Sidarta e também atuou no projeto Time de Autores, parceria entre Nova Escola, Fundação Lemann e Google na produção de planos de aula alinhados à BNCC. Estuda, desenvolve e aplica atividades em modelos de trabalho em Ensino Híbrido e também em Trabalhos em Grupos baseados no modelo de formação de professores da Universidade de Stanford (STEP).

Por fim, temos o professor Rafael Procópio que, durante os vídeos, assume o papel de apresentador ao lado dos demais. Rafael Procópio é um professor de matemática bastante popular nas mídias sociais. Sua página “matemática Rio” já o apresenta inicialmente “Rafael Procópio é carioca de nascimento, mas hoje pertence a você, ao Brasil e ao mundo”. É proprietário de uma plataforma de ensino de matemática “Matemática Rio”, além do canal do YouTube “Matemática Rio com Professor Rafael Procópio”, criado em 2010. Em seu vídeo de apresentação⁵³, denomina-se como um “one band man” (um homem de uma banda só), deixando claro que trabalha sozinho nas suas videoaulas, tanto no roteiro, quanto nas gravações quanto nas edições. Em seu relato, descreve que seu interesse nessa área docente surgiu desde a infância e que, ao final do ensino médio, ficou em dúvida se seria professor de português ou de matemática, mas optou pela segunda por considerar esta “um grande desafio”. Ao apresentar seu curso, enfatiza “Você vai aprender sim matemática. Eu sou o seu professor aqui na internet. Eu vou te ensinar matemática da melhor maneira possível e você vai aprender, tenho certeza disso”.

Em seu vídeo de apresentação, pouco destaca sobre sua formação, mas discorre sobre suas premiações, como um Prêmio Destaque na Monografia obtida na graduação em matemática (Universidade Gama Filho-RJ) cujo elogio do professor orientador foi “Rafael, você é um poeta”. Foi descoberto em 2013 pelo YouTube e convidado a fazer um curso para aprimorar o uso de recursos na plataforma. À época, seu canal foi destaque e, um ano depois, foi indicado ao Prêmio “Faz a diferença – 12.^a edição” na categoria Educação/Sociedade, concurso promovido pelo Jornal O Globo, ao lado do IMPA (Instituto de Matemática Pura e

⁵² Informações extraídas do currículo Lattes.

⁵³ Informações disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=1fTJN-9t95s>. Acesso em 01.02.2019.

Aplicada). Hoje, é o canal brasileiro mais acessado com conteúdos de matemática e com grande número de inscritos, tendo conquistado em 2017 a placa comemorativa de 1 milhão de inscritos ⁵⁴.

Assim, é possível discutir que ao mapear no contexto de produção os papéis de emissor/enunciador, a estratégia da Fundação Lemann/Instituto Península em selecionar profissionais que não apenas tivessem uma sólida formação em suas áreas de atuação, fossem, também, profissionais atuantes na sala de aula. Por esta razão, os proponentes do curso valem-se de outros enunciadores que atuam no contato direto com os professores cursistas e público-alvo das videoaulas. Temos, de um lado, o Instituto Lemnan e Península como instituições sociais que atuam fisicamente na produção por meio do financiamento dos custos do curso, dos vídeos e de sua distribuição e, de outro, os enunciadores que assumem papéis sociais mais próximos do público-alvo: professores e pesquisadores que aparecem, efetivamente nos vídeos, sob a concepção de serem “professores falando para professores”.

O quadro a seguir indica os elementos do contexto sociossubjetivo do curso ao qual as videoaulas estão vinculadas; não representam especificamente a produção das videoaulas, mas também o contexto mais amplo sob o qual o curso foi produzido.

Quadro 10: Contexto de produção do curso

Contexto Físico: conjunto de coordenadas espaço-temporal em que ocorre a ação da linguagem implicadas na produção de um texto.	Contexto sociossubjetivo: indica a imagem que o agente faz de si e do destinatário; expressa as normas, valores e regras sociais que estão implicadas na interação comunicativa
Lugar físico Espaço de edição das videoaulas / Espaços físicos de gravação dos vídeos (salas de aula, laboratórios de informática, bibliotecas, casas, ruas)	Lugar social/virtual: O curso funciona em um ambiente Virtual/Plataforma de Aprendizagem; as videoaulas estão disponíveis gratuitamente em uma plataforma de vídeos gratuita de amplo acesso no Brasil (YouTube).
Momento de produção: Ano de 2015, a partir do contexto de realização da iniciativa	Objetivos da interação: propiciar formação continuada ao público-alvo promovendo a

⁵⁴ Gold Creator é um prêmio atribuído aos criadores de conteúdo do YouTube que atingem 1 milhão de usuários inscritos e também visualizações.

da expansão de um modelo de ensino híbrido para o Brasil.	ideia de implantação/adesão à modalidade de ensino híbrido no Brasil.
Emissor ou produtor: pessoa (ou máquina) responsável pela produção concreta do texto: Fundação Lemann/Instituto Península e professores.	Enunciador: Fundação Lemann/Instituto Península, Professores pesquisadores e professores participantes do curso que assumem a apresentação das videoaulas como representantes das vozes dessas instituições e de seus lugares.
Receptor: usuários em geral da comunidade YouTube que possam ter contato com algum dos vídeos.	Destinatário: professores de diferentes disciplinas/segmentos da educação.

Fonte: elaborado com Base em Bronckart (1999).

Ao elaborar este quadro, é possível notar que a identificação do contexto sociossubjetivo aparece representada no vídeo de apresentação e ambientação do curso, que antecede o Módulo Introdução. O vídeo tem duração de 7'35'' e quem aparece falando é Rafael Procópio, professor-apresentador dono de um canal no YouTube para ensino de matemática. Em sua fala inicial, Procópio introduz sua fala e os dados sobre a situação de ensino no Brasil são apresentados simultaneamente com gráficos na tela (Figura 5), acompanhados de suas devidas fontes. Ele afirma que:

O Brasil já conseguiu avançar muito quanto à universalização do ensino. Em 1960, menos da metade das crianças de 7 a 14 anos iam para a escola e, como podemos ver, essa realidade mudou bastante nos anos mais recentes. Entretanto, ainda precisamos trabalhar muito para manter esses alunos na escola. Em 2010, apenas 48% dos alunos terminaram o ensino médio e, mesmo os alunos que completam, possuem um nível de proficiência muito abaixo do esperado. (Rafael Procópio, Vídeo Apresentação do Curso – 0'40'' – 0'50'').

Sua fala aparece sustentada sob um discurso interativo em que o enunciador (um professor) mostra-se implicado no texto e mantém uma interação com seu interlocutor (outros professores). As marcas linguísticas relacionadas ao tempo presente (podemos/precisamos) sob a forma de modalizações deônticas, atribuem ao professor, inclusive o professor enunciador, a responsabilização pela manutenção dos alunos na escola. Na sequência, ao utilizar uma sequência argumentativa recorrendo a um argumento por dados concretos, o enunciador também leva a entender que se apenas metade dos alunos terminaram o ensino

médio em 2010, parte dessa culpa seria dos professores, o que fica mais evidente na sequência da sua fala:

O Brasil vem melhorando a qualidade do ensino, mas numa velocidade muito baixa. É preciso inovar para garantir uma educação de qualidade para todos, por exemplo, em relação a 2011, podemos verificar que somente 12% dos alunos do 9º ano aprenderam o esperado em resolução de problemas em matemática. Esse número vem aumentando, em 2007 era apenas 9%, em 2009 era 10% (Rafael Procópio, Vídeo Apresentação do Curso – 0’56’’- 0’66’’).

Um aspecto interessante é que, apesar de utilizar o discurso interativo em que o professor-enunciador se implica no primeiro fragmento, na sequência, ele afirma que “É preciso inovar para garantir uma educação de qualidade para todos”, também recorrendo à modalização deôntica, mas seu distanciamento, sem implicação, pode sugerir que ele não se enquadra nesse compromisso, pressupondo até mesmo que ele já o faz.

Também é válido observar que esta fala inicial aparece narrada em forma de áudio no vídeo sem a aparição do professor-enunciador. Sua fala sobrepõe uma sala de aula de uma escola aparentemente pública (dada a infraestrutura do ambiente) em que, ao fundo, vê-se um professor dando uma aula de História (em razão das inscrições na lousa sobre idade Média, Feudalismo, Renascimento), conforme a figura a seguir.

Figura 5: Gráfico de apresentação do curso para contextualização sobre o acesso à educação.

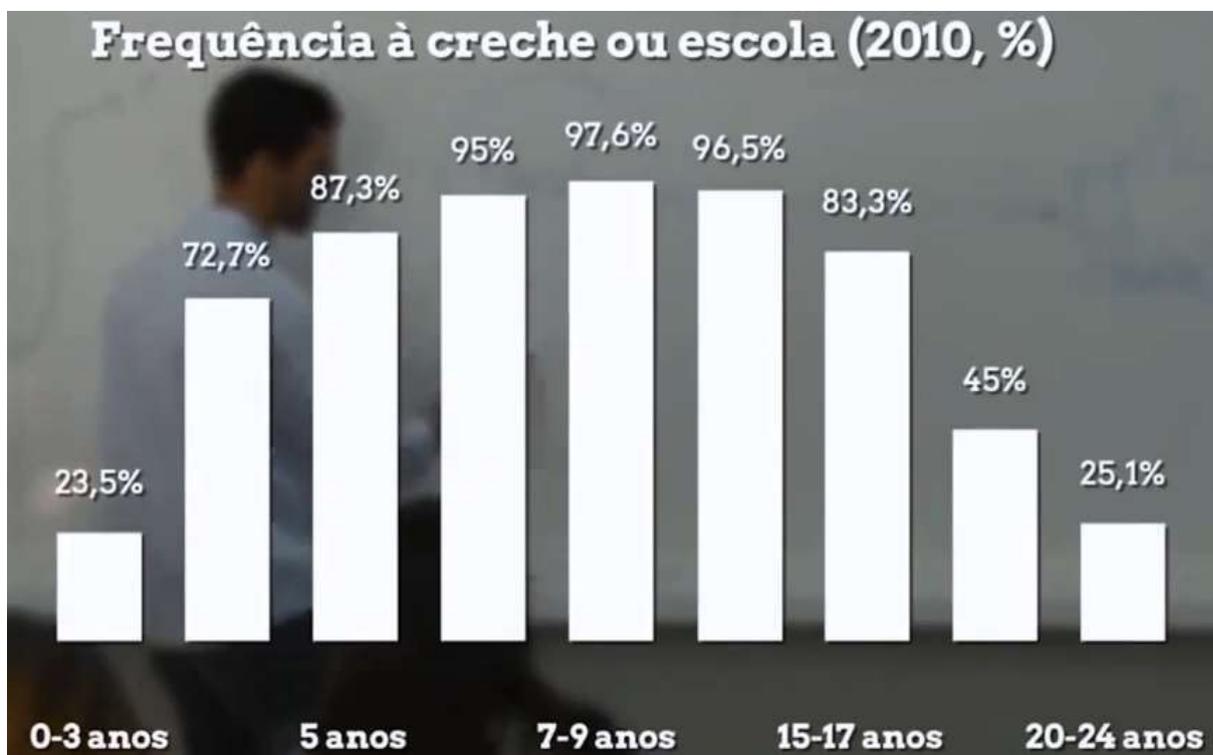


Fonte: Captura de tela do vídeo de apresentação

Ao falar dos dados de acesso à escola, cujo gráfico sobrepõe-se a uma aula filmada acontecendo ao fundo, o enunciador enaltece o processo de democratização do ensino, apontado por Saviani (2008), no entanto, assim como aponta Mascia (1999), a fala do enunciador traz indícios de que existe uma aparente perda da qualidade na educação, pois, segundo ele, “12% dos alunos do 9º ano aprenderam o esperado em resolução de problemas em matemática. Esse número vem aumentando, em 2007 era apenas 9%, em 2009 era 10%” Assim, conclui-se que segundo o enunciador, os dados sobre a qualidade de aprendizagem em que alunos frequentam a escola, mas não aprendem, refletem uma “crise na educação moderna”.

Outro elemento semiótico que podemos nos atentar é o fato de que, ao descrever uma educação fracassada, os proponentes do vídeo preocuparam-se em filmar uma aula “tradicional” em que os alunos estão sentados enfileirados e o professor permanece em pé no centro da sala dando uma aula expositiva.

Figura 6: Gráfico de apresentação do curso para contextualização sobre a permanência na escola.



Fonte: Captura de tela do vídeo de apresentação

Para finalizar a descrição desse contexto sobre a realidade na educação no Brasil, o apresentador afirma que:

O Brasil vem melhorando a qualidade do ensino e a tecnologia pode ter um papel fundamental para termos mais rapidamente uma educação com qualidade e equidade. A nossa principal motivação nesse curso está no preparo e formação de professores para o ensino com tecnologia, e não simplesmente por ter algo avançado em sala, mas sim porque permitirá uma aula com maior colaboração e personalização. Essa é a educação que nós acreditamos para o futuro. (Rafael Procópio, Vídeo Apresentação do Curso – 0’704’’-).

Esta fala, em que o enunciador coloca-se como também responsável pela melhoria no ensino, a tecnologia é tida como “*um papel fundamental para termos mais rapidamente uma educação com qualidade e equidade*”. Aparenta-nos, aqui, que para pensar em conceber à tecnologia a responsabilidade pela “equidade” da educação, um fator essencial seria trazer dados sobre o acesso às tecnologias e seus recursos por parte da escola pública, já que essa realidade parece ser negligenciada. Nesse caso, se a igualdade e democratização do ensino nas escolas públicas teria papel centrado nas tecnologias, o responsável por isso, em primeiro plano, não seria o professor, afinal, não é ele quem dispõe de recursos financeiros para equipar as escolas, logo, parece-nos contraditória a afirmação seguinte de que “*A nossa principal motivação nesse curso está no preparo e formação de professores para o ensino com tecnologia, e não simplesmente por ter algo avançado em sala, mas sim porque permitirá uma aula com maior colaboração e personalização*”.

Ao evidenciar nesta fala que o professor seria o alvo principal de uma educação em que a tecnologia tem um papel fundamental, sem mencionar, por exemplo, o papel das políticas públicas neste processo, soa-nos, inicialmente, como uma tentativa de descrever o professor e sua relação com as tecnologias como únicos parâmetros para que esse modelo de educação do século XXI funcione, sobretudo na afirmação que diz que a [a tecnologia]. *permitirá uma aula com maior colaboração e personalização*; mas, se considerarmos as proposições de Vigotski (1991), a tecnologia é apenas um instrumento material, caberia, portanto, ao professor, utilizá-la como instrumento simbólico para a aprendizagem.

Para finalizar a análise do contexto de produção, temos o seguinte cenário: duas empresas cujos proprietários são milionários financiam a produção de um curso, aparentemente bastante custoso (dada a qualidade de edição dos vídeos, sua forma de divulgação, os custos de elaboração como resultado de um grupo de pesquisa-ação), voltado

para a disseminação de um modelo de ensino centrado no uso de tecnologias. Para alcançar esse plano, essas empresas selecionam no mercado professores pesquisadores atuantes no ramo da educação e com uma aproximação real da sala de aula, além de um professor carismático bastante popular na plataforma de vídeos do YouTube. Esses professores assumem o papel de enunciadores, embora não sejam os efetivos produtores do curso, o que nos confere a hipótese de que seus roteiros foram muito bem planejados sob uma assessoria daquilo que deveriam dizer. Aliás, a ideia do roteiro fica bastante evidente quando analisamos as escolhas vocabulares que marcam uma linguagem bastante formal com muitas marcas da linguagem escrita, inclusive com o uso de organizadores textuais para estabelecer a coesão entre as falas.

Para criar a sensação de uma aproximação dos professores com os destinatários dos vídeos, há o emprego recorrente de um discurso interativo, em que professores-enunciadores colocam-se em igualdade com o seu público-alvo. Visando ao alcance maior desses vídeos, além disponibilizá-los na plataforma de maior alcance e distribuição, o curso circula em outros espaços virtuais, dentro de plataformas menores de aprendizagem que levam a uma proposta de curso “gratuito e de qualidade”. Nesse sentido, o que nos cabe questionar é: que tipo de interesses circundam uma ação tão abrangente por parte de empresários genuinamente capitalistas com investimentos tão altos na área de educação? Teceremos acerca desse questionamento em nossas proposições futuras.

Por fim, até o momento, a análise do contexto de produção traz indícios sobre as representações acerca do papel do professor por parte dos enunciadores do curso. Esse “professor do século XXI” vive em um contexto em que a educação está sob um fracasso e que a única forma de salvá-la é uma atuação docente comprometida com o uso das tecnologias. Não por acaso, os dados são destacados no vídeo de apresentação do curso, visando não apenas a sustentar essa aparente situação caótica da escola pública – em que alunos frequentam, mas não aprendem – mas também com a intenção de chamar o professor para assumir a responsabilidade de reverter esse quadro. A proposta de solução maior, portanto, viria sob a forma de uma concepção de trabalho prescrito - afinal, o objetivo maior do curso é este “*A nossa principal motivação nesse curso está no preparo e formação de professores para o ensino com tecnologia*”, onde a ideia de “preparar”, pressupõe um professor despreparado que carece, pois, de orientações e instruções capazes de transformar o seu agir profissional.

5.2 Representações sobre o professor do “século XXI” depreendidas na arquitetura interna

Para proceder com a segunda etapa de análise, que compreende a arquitetura (a identificação da análise da infraestrutura geral, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos) juntamente à identificação das representações construídas pela semântica do agir, organizamos esta seção em quatro subseções, a partir das representações construídas em cada módulo do curso que nos dedicamos a analisar: 1) As representações construídas no vídeo de abertura; 2) As representações construídas no vídeo de Introdução; 3) As representações construídas no Módulo Professor e 4) As representações construídas no Módulo Tecnologia.

É importante lembrar que o vídeo de apresentação do curso já foi analisado na primeira etapa de análise, em que discutimos o contexto de produção do curso do qual as videoaulas fazem parte e identificamos as representações sobre o professor pressupostas pelos proponentes do curso. Esclarecemos, também, que as aulas não serão analisadas separadamente, mas integradas em cada módulo a que pertencem, uma vez que, em muitos casos, os temas e conteúdos abordados se repetem.

5.2.1 As representações construídas no vídeo de Abertura

O vídeo de abertura tem duração de 2'38 e aparece na sequência do vídeo de apresentação e é produzido inteiramente com edição gráfica. Não aparece nenhuma figura humana, mas o vídeo todo é narrado pelo apresentador Rafael Procópio, que aparece identificado pela legenda “Professor de Matemática no Rio de Janeiro”, mas não há indicação de sua função social como YouTuber.

Seu conteúdo temático pode ser descrito a partir de três subtemas: 1) a realidade sobre a presença das tecnologias digitais e da internet no contexto atual; 2) a necessidade de integrar essas tecnologias ao ensino e 3) a descrição geral sobre o modelo de ensino híbrido, que vem a atender as três demandas anteriores.

O fragmento abaixo representa a abordagem do tema 1 e do tema 2, em que o enunciador indica a presença das tecnologias digitais no contexto atual:

“Hoje, com a internet, as informações estão disponíveis para qualquer pessoa e em qualquer lugar. Novas formas de aprender e ensinar leva [sic] o educador a refletir sobre as possibilidades de integração das novas tecnologias digitais ao ensino, mas só as tecnologias não são suficientes para que cumpram o objetivo de ampliar a conexão com os alunos e potencializar o seu aprendizado”.

Neste excerto, notamos a presença de um discurso teórico que é empregado para validar uma sequência argumentativa que parte de um consenso geral. Desse fragmento, suscita a representação de um professor que reconheça que o contexto atual de emergência das TICs traz novas formas de aprender, mas que apenas a inserção delas em sala de aula não são suficientes, ou seja, o professor precisa “refletir” sobre suas práticas de modo que as TICs possam cumprir sua real função “ampliar a conexão com os alunos e potencializar seu aprendizado”. É importante observar também o emprego lexical dos termos “conexão” (que parece remeter à conexão do professor com os alunos) e “potencializar”, que costuma ser empregado a objetos físicos, como máquinas e, neste caso, associa ao aprendizado possível que os alunos terão por meio das tecnologias.

Ainda sobre a temática 2, que descreve a realidade de se integrar as tecnologias ao ensino, temos o excerto abaixo que aparece na sequência do vídeo.

“Novas formas de aprender e ensinar leva [sic] o educador a refletir sobre as possibilidades de integração das novas tecnologias digitais ao ensino, mas só as tecnologias não são suficientes para que cumpram o objetivo de ampliar a conexão com os alunos e potencializar o seu aprendizado”.

Neste excerto, o enunciador cria a figura de um professor que deve se portar como um agente reflexivo, onde o agir mental por meio dos verbos “aprender”, “ensinar” e “refletir” é reforçado por uma razão externa ao agente (o aluno) que também é beneficiário da ação do professor, caso este cumpra a ação ocorrência determinada (integrar as tecnologias digitais e cumprir com a função de ampliar a conexão com os alunos).

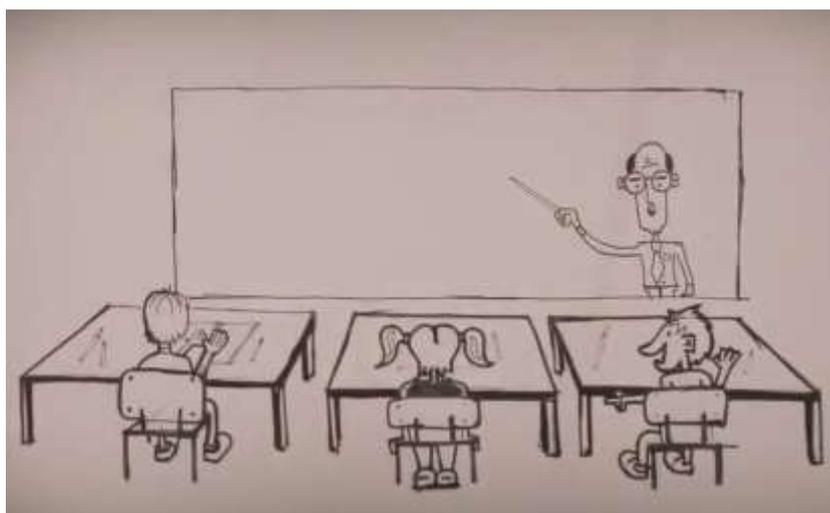
Ainda neste vídeo, notamos a responsabilização do instrumento enquanto agente:
“A tecnologia veio como facilitador e potencializador do ensino, abrindo as portas para novas possibilidades de aprendizagem”. Muito embora, na mesma sequência, outra afirmação *“O ensino de um para muitos em que o professor explica o mesmo conteúdo para todos não considera que os alunos aprendem de maneiras diferentes”* indica a tentativa de mostrar que

o modelo tradicional em que o professor assume a centralidade do ensinar “genérico” (*de um para todos*) não parece ser eficaz, haja vista que muitos alunos “*aprendem de maneiras diferentes*”. A crítica subjacente nesta fala indica que a padronização do ensino é atribuída ao professor, que aparece como o agente, e não a um sistema de ensino em que, por exemplo, o próprio material, o currículo é os conteúdos são padronizados.

A respeito dos elementos paratextuais utilizados neste vídeo, uma análise das ilustrações do vídeo nos traz mais subsídios que reforçam essa ideia de oposição entre modelo tradicional e o modelo híbrido e nos ajudam a identificar as representações.

O vídeo de abertura do curso ocorre inteiramente por meio de uma ilustração em animação gráfica com a técnica *stop motion*⁵⁵. A cena ocorre dentro de uma sala de aula “tradicional”, onde os alunos estão enfileirados e na frente há um professor de ilustração bastante estereotipado: é um homem usando terno e gravata, de meia-idade, careca, usando óculos. Inicialmente, quando o narrador diz que “*novas formas de aprender e ensinar leva [sic] o educador a refletir sobre as possibilidades de integração das novas tecnologias digitais ao ensino*”, o professor aparece com uma régua apontando para o quadro e, curiosamente, está dentro do quadro, remetendo a duas ideias: de estar enclausurado e dentro/limitado ao seu próprio saber, sem possibilidade de interação com a sala. (Figura 7).

Figura 7: representação da sala de aula tradicional

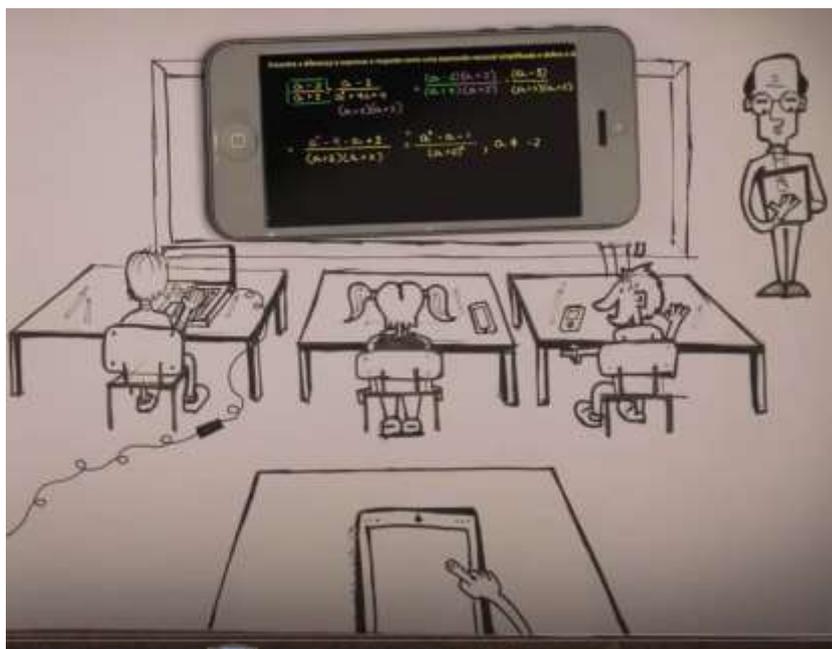


Fonte: Tela capturada do vídeo de abertura em 0’26.

⁵⁵ Stop Motion, em inglês, ou quadro-a-quadro é uma técnica de animação com recursos de câmera fotográfica ou de um computador. A intenção é produzir diversas fotos em um curto intervalo de tempo que, quando sobrepostas, dão a ideia de movimento.

Em seguida, ao completar a fala dizendo que “*só as tecnologias não são suficientes para que cumpram o objetivo de ampliar a conexão com os alunos e potencializar o seu aprendizado*”, o instrumento utilizado pelo professor é substituído por um celular gigante que ocupa o lugar do quadro e, agora, nas mãos do professor, vê-se um tablet. Sobre as mesas dos alunos há outros objetos em vez do caderno e materiais escolares: notebooks, tablets e celulares.

Figura 8: Representação da sala de aula de ensino híbrido



Fonte: Tela capturada do de abertura em 0'33.

Na sequência do vídeo, a ilustração (**figura 9**) indica como seria o ensino híbrido “de um para muitos”. Agora, os estudantes estão divididos em quatro grupos e nota-se que cada grupo está fazendo uma atividade distinta por meio de uma legenda que acompanha a ilustração: “1) Leitura e produção coletiva de textos”; “2) Atividade em grupo”; “3) Discussão em grupo com o professor”; “4) Games e Infográficos”. O desenho retrata a estratégia de rotação por estação (conceito que será explicado em vídeo posterior), onde cada grupo passa pelas diferentes estações de aprendizagem, conforme ilustra a figura 9.

Figura 9: Modelo de sala do ensino híbrido personalizado: rotação por estação



Fonte: Tela capturada do vídeo de abertura em 1'18.

Outro fragmento que nos chama a atenção e contrapõe essa crítica está na sequência em: *“Esse modelo permite que o professor obtenha impressões individualizadas sobre o desempenho dos alunos e consiga agir com maior eficiência nas necessidades de aprendizado e com maior rapidez”*.

Nota-se, aqui, o apontamento de que o professor, se adotar, conseguirá ter “impressões individualizadas sobre o desempenho dos alunos”, o que constrói a figura de beneficiário de sua própria ação, dando a entender que esta seria uma intenção/finalidade do próprio agente. Essa necessidade de um trabalho e um olhar individual constitui-se como um paradoxo, uma vez que poderá ser feito com maior “eficiência” e “rapidez”. A ideia de rapidez também se contradiz se analisarmos o trecho:

“Nesse modelo de ensino, é possível o uso de recursos que auxiliem o professor a elaborar diferentes estratégias de acordo com as necessidades de seus alunos favorecendo a personalização do ensino. Sabemos que essa tarefa não é nada fácil”.

Embora os recursos e tecnologias sejam colocados como ferramentas que irão auxiliar o professor na personalização do ensino, o próprio enunciador do texto indica que a tarefa “*não é fácil*”, informação que, particularmente, parece não combinar muito com o termo empregado anteriormente “rapidez”. A presença dessas modalizações apreciativas denota o caráter publicitário ao texto em que, para vender a ideia de um “novo” modelo de ensino, é preciso trazer a ele vários atributos e exaltar seus aspectos aparentemente positivos.

Em relação aos mecanismos enunciativos, é notória neste vídeo de abertura a imbricação de diferentes vozes. Na sequência da fala do apresentador Rafael Procópio, aparecem outras seis vozes de “personagens” diferentes: 1) Claudio Sasaki (empreendedor da Geekie); 2) Flavia Ribeiro de Moura (Professora de Matemática do Ensino Fundamental); 3) Aline Soares Silva (Professora de Matemática do Ensino Fundamental I); 4) Carla Fernanda Pires (Professora de biologia do Ensino Fundamental II); 5) Glauco de Souza Santos (Professor de História e Filosofia do Ensino Fundamental II e Médio); 6) Verônica Martins Cannatá (Professora de Tecnologia Educacional do Ensino Fundamental e Médio).

Dentre essas vozes, é compreensível que a maior parte delas seja de professores atuantes em algum segmento de ensino da educação básica (ensino fundamental II ou médio), uma vez que, dentro da videoaula, eles funcionam como uma figura de ação experiência, marcada pela enunciação de outros profissionais, e pela figura de ação canônica a que os proponentes do curso recorrem visando a dar maior credibilidade ao ponto de vista que almejam defender. Nesse caso, ecoa a voz de um coletivo de trabalho representado por professores de diferentes realidades e áreas de conhecimento, o que assinala, ainda mais, a ideia de se prescrever um agir instaurado nas experiências do coletivo de trabalho.

Entretanto, dentre as seis vozes empregadas, chama-nos a atenção a presença de um empresário de uma empresa de Games, Claudio Sasaki (empreendedor da Geekie), que traz em sua fala a ideia de que o ensino híbrido parece ser o “melhor dos mundos”, onde, novamente, o ensino “tradicional” com livros e conteúdos padronizados é antiquado, desmerecido e pouco eficiente:

“A personalização do ensino para mim é a possibilidade de hoje, com tecnologia, você conseguir ao invés de ter um sistema de ensino, uma forma de aprendizado que seja padronizada, onde o professor dá mesma aula do mesmo jeito, com o mesmo livro, na mesma sequência, com mesmo nível de dificuldade para todo o mundo (apesar da gente saber que as pessoas não aprendem da mesma forma), é você conseguir, em larga escala, diferenciar e entender como cada pessoa aprende melhor” (Claudio Sasaki empreendedor da Geekie).

Além de descrever o aluno como alguém que experienciou uma situação negativa (e o professor como agente responsável por esta experiência), o enunciador, recorrendo a repetição dos pronomes “mesmo/a (s)” cria a sensação de repetição, cujo elemento linguístico acentua um modo de agir repetitivo e maçante. A imagem representada aqui é pejorativa e denota um professor desatualizado em relação as suas práticas, ou ainda, que pouco se

importa em adaptar ou recriar aulas para os diferentes perfis de aluno, tornando-se praticamente um mero reprodutor de conteúdos e repetidor de práticas. Esta é, portanto, a desconstrução da figura de ação experiência como sendo algo positivo, como se o professor experiente que reproduz suas práticas – ainda que o enunciador não saiba se elas funcionam ou não e se foram validadas por um coletivo de trabalho – fosse, na verdade, um perfil de professor indesejado para o século XXI.

Já o fragmento a seguir, que encerra a fala do empresário, utiliza de modalizações apreciativas que auxiliam na construção de que o modelo de ensino híbrido e a inserção das tecnologias em sala de aula favorecem a aprendizagem

“E entender que tipo de conteúdo é mais eficaz para essa pessoa, qual o nível de proficiência que ela tem em cada um dos assuntos ou dos conteúdos que ela tá tendo acesso e também conseguir entender qual é a melhor sequência que eu posso apresentar esses conteúdos para cada indivíduo, entendendo e respeitando todas essas diferenças ou dentro da sala de aula, ou fora da sala de aula; mas o que acho que é mais importante é [fazer isso] com uma precisão incrível e em larga escala” (Claudio Sasaki empreendedor da Geekie).

Além disso, tanto o uso de adjetivos quanto as construções verbais mostram que o ensino híbrido configura-se como um modelo moderno, “eficaz”, personalizado [*“conseguir entender qual é a melhor sequência que eu posso apresentar esses conteúdos para cada indivíduo”*], democrático [*“entendendo e respeitando todas essas diferenças”*]. Também os termos “precisão incrível em larga escala” remetem à ferramenta possibilitada por softwares e plataformas de ensino que afirmam “totalizar” o conhecimento do aluno por meio de planilhas alimentadas simultaneamente ao uso. Essa concepção, no entanto, contradiz a ideia de conhecimento que acreditamos, em que diferentes instrumentos seriam necessários para não restringir a compreensão do desenvolvimento humano a elementos observáveis, conforme defende Vigotski (1991).

É viável ressaltar, ainda, que esse discurso se aproxima do discurso comumente empresarial e comercial, em que benefícios dos “produtos” são exaltados visando atingir metas tangíveis em números e quantidades [*“em larga escala”*], ainda que pareça contraditório à ideia de “personalização”. Até aqui, cabe-nos questionar: quais seriam os interesses de um empreendedor do universo de games e jogos educativos vender a ideia de que o uso desses recursos é seguramente benéfico ao processo de aprendizagem e avaliação?

Além de recorrer a diferentes vozes sociais representadas por professores atuantes na educação básica, as falas desses agentes constituem sob um discurso marcado pelo relato interativo e, em sua maioria, ocorrem sob uma figura de ação evento passado, como pode ser observado no trecho:

“Eu acho que assim, o ganho maior de todo esse meu caminho foi o meu aluno, foi assistir a última oficina que a gente fez, que foi uma proposta que a gente ainda não tinha feito em sala de aula, que a gente via eles agindo com naturalidade, como se eles tivessem feito isso a vida inteira e a gente fez tranquilamente, não se questionaram, [...] o grande ganho foi meu aluno protagonista, totalmente protagonista do aprender dele. Além do meu aprendizado como professora, foi o ganho do meu aluno.” **(Carla Fernanda Pires- Professora de Biologia do Ensino Fundamental II).**

Neste excerto, a enunciadora recorre a um acontecimento passado para demarcar sua experiência positiva com a aplicação do modelo de ensino híbrido proposto no grupo de Experimentações. Além disso, a enunciadora reforça o aluno como agente da ação, destacando-o como quem experienciou de uma ação positiva e tranquila, que aceitou a proposta da professora com naturalidade. O fragmento a seguir também contempla uma ação evento passado em que, nesse caso, o enunciador descreve um agir cognitivo indicado nos verbos “vejo [percebo], “aprendo”, “erro [medo de errar]”, “dando certo [acertar].

“Eu acho que a gente como professor tem a possibilidade de sair de um lugar muito cômodo e mudar porque na verdade eu vejo de outra forma. Eu não que o professor, às vezes tem medo de errar não, eu acho que às vezes ele não quer sair do lugar porque ele acha que “o lugar onde estou está dando certo, então eu não vou sair daqui”. Eu acho que o ganho grande aí pra gente como profissional, professor, educador, dentro desse projeto, a possibilidade de crescimento, de troca, ele foi maior que tudo isso. Porque se eu ganho, se eu aprendo, eu posso passar isso de uma outra forma e na verdade um só vai promover isso, pois quantas aulas vão passar pelas nossas mãos e quantas mudanças a gente vai ver aí. Eu acho que o significado de tudo isso foi eu conseguir sair do meu lugar: o lugar da professora que dá aula tradicional e passar isso para frente.” **(Aline Soares Silva -Professora de Matemática do Ensino Fundamental I).**

Neste fragmento evidencia-se que ao se colocar como agente da ação que age como alguém dotado de pensamentos e intenções próprias, o enunciador cria de si a imagem de um professor reflexivo, pensante, dotado de autocrítica e, nesse caso, é o principal beneficiário de sua ação. Além disso, as formas verbais “*sair do lugar* [avançar], *promover*, que se repetem na fala constituem a noção de que o uso das tecnologias é algo que leva adiante e traz crescimento pessoal/profissional.

Em consonância a um agir experienciador para contratar o estado e sensação vivenciado pelos alunos, o trecho a seguir descreve o professor como um agente que experiencia situações negativas causadas pela insegurança de uso das tecnologias:

“Aquele medo inicial, aquela insegurança inicial do papel do professor se o aluno vai conseguir produzir seu aprendizado, se o aluno vai conseguir aprender, a gente vai vendo que os alunos eles dão uma aula pra gente”. **Glauco de Souza Santos (Professor de História e Filosofia do Ensino Fundamental II e Médio)**

Mas a ideia dessa experiência negativa parece ser usada como forma de demonstrar uma ação passada, isto é, que não mais deve fazer parte da prática. Essa constatação vem na sequência da fala, em que o enunciador descreve uma experiência positiva em que o aluno foi o beneficiário de sua ação a partir do momento em que o professor deixou de lado a insegurança inicial: “Eles [alunos] são, sim, muito capazes de produzir no seu ritmo o seu aprendizado” e passou a assumir um novo papel “*e o nosso papel de expositor, ele passa a ser o papel de avaliador, de orientador, o que torna muito mais rico o trabalho que eu vou fazer*”, sendo, também *um beneficiário de sua ação* “*Eu me senti muito mais motivado em trabalhar como orientador dos alunos do que como um palestrante na sala de aula.*” que passa a sentir-se melhor no papel de agente-experienciador.

Também nesse fragmento, a sequência enfatiza o aluno enquanto agente-beneficiário: “*E até um ponto sobre alunos com necessidade educacionais especiais, como déficit de atenção ou até mesmo outros alunos, eu percebi que nesse período eu consegui fazer com esses alunos aprendessem mesmo de fato, porque muitas vezes a gente tenta incluir esses alunos na sala de aula, mas não dá tempo. Uma aula passiva, todo mundo falando, professor explicando e todo tendo ali 50 minutos para aprender, fica muito difícil a gente incluir esses alunos de verdade.*” **Glauco de Souza Santos (Professor de História e Filosofia do Ensino Fundamental II e Médio)**

O agir cognitivo atribuído [*“percebi, consegui, incluí”*] ao professor ressalta, neste excerto, que sua postura no papel de agente responsável pela ação foi capaz até mesmo de atender a uma demanda específica de alunos [*“E até um ponto sobre alunos com necessidade educacionais especiais, como déficit de atenção ou até mesmo outros alunos”*], com os quais, deduz-se, que havia dificuldade de desempenhar seu papel de professor.

Essa ideia de superação de suas próprias limitações profissionais para com alunos com dificuldades também se faz presente na fala abaixo:

“E quando eu passei a dividir os grupos pensando na personalização, na individualização e na diferenciação, aqueles alunos que eram rasos (não consigo ainda explicar isso), mas a dificuldade do grupo motivou o grupo a produzir melhor, isso foi bem bacana.” **Verônica Martins Cannatá (Professora de Tecnologia Educacional do Ensino Fundamental e Médio)**

Nestes trechos anteriores, percebemos que os professores têm em comum o fato de terem superado os obstáculos para ensinar alunos com dificuldades. Essas falas constroem, assim, a representação de um professor que – até então limitado face aos impeditivos de seu agir – tem a possibilidade de reconfigurar o seu trabalho. Neste processo de reconfiguração, há a prescrição de que um professor ideal é aquele que reconhece a necessidade de repensar seu agir visando a aprendizagem dos alunos que devem não apenas ser os maiores beneficiários de sua ação, como também os agentes concretos e ativos do processo educativo, conforme destacado na fala que encerra esse vídeo, do apresentador Rafael Procópio:

“Neste curso, os professores terão a oportunidade de aprender a experiências reais de personalização de ensino com o uso de diversos recursos tecnológicos. De todas as experiências que serão apresentadas, o ponto em comum é o foco na aprendizagem dos alunos. O objetivo é possibilitar um melhor aproveitamento do tempo do professor, o maior engajamento dos alunos na aprendizagem, a ampliação do potencial do professor para intervenções efetivas e para o planejamento rico e individualizado. Além dessa bagagem de casos bem-sucedidos, o curso se organiza em uma metodologia de experimentação e troca de informação, com base na apresentação de diferentes realidades em videoaulas junto a depoimentos de professores e alunos, como também na análise de casos reais”. **(Narração de Rafael Procópio, professor-apresentador):**

Esse novo modelo de agir proposto está explicitamente associado aos instrumentos [*“Neste curso, os professores terão a oportunidade de aprender a experiências reais de personalização de ensino com o uso de diversos recursos tecnológico”*], cujo uso trará vários benefícios ao agente-alvo da ação (alunos), benefícios esses marcados pelos modalizadores apreciativos destacados *“melhor aproveitamento, o maior engajamento, a ampliação do potencial, intervenções efetivas, planejamento rico e individualizado, casos bem-sucedidos, casos reais”*.

Por fim, a análise da arquitetura interna e da semântica do agir realizadas no vídeo de apresentação nos permite tecer algumas considerações a respeito do papel do professor do século XXI. As representações ali criadas denotam a ideia de que, adepto das tecnologias e do modelo de ensino híbrido, esse professor precisa, primeiro, despir-se de suas práticas anteriores e colocar-se na situação de aprendiz, aberto a novas experiências e vivências; segundo, ele precisará reconhecer seu novo papel como coadjuvante da sala de aula, abrindo mão de sua posição cativa e superior aos alunos que, agora, terão nos instrumentos o principal agente do processo educativo e serão agentes protagonistas de suas ações; terceiro, cabe a este professor aproveitar a “inérita” e “inovadora” oportunidade de mergulhar no mundo do ensino híbrido, de modo a constituir-se, também, como um novo profissional.

Passaremos, agora, à identificação das representações sobre o professor construídas no módulo seguinte do curso, o Módulo Introdução.

5.2.2 As representações construídas no vídeo de Introdução

O módulo Introdução contém 5 videoaulas. No plano geral, este módulo está organizado com os seguintes tópicos temáticos e respectivos tempos de duração indicados no quadro abaixo. A intenção de se realizar a análise deste módulo consiste em procurar indícios iniciais sobre o papel e as representações sobre o professor, por isso iremos nos dedicar brevemente a uma identificação mais centrada no plano temático.

Quadro 11: Plano Geral do Módulo Introdução

VIDEOAULA	TÍTULO	DURAÇÃO
Vídeo 1/5	Introdução: Apresentação do Curso	8'01
Vídeo 2/5	Introdução: Definição de ensino híbrido	2'0
Vídeo 3/5	Possibilidades de ação	3'08
Vídeo 4/5	Introdução: Estrutura do curso	0'59''
Vídeo 5/5	Introdução: Modelos de ensino híbrido	8'35

Fonte: elaborado pela autora.

O vídeo 1/5 “*Apresentação do Curso*” tem duração de 8'01 e dedica-se a contextualizar o curso dentro do cenário de educação brasileira retomando resultados do PISA (*Programme for International Student Assessment*)⁵⁶, um programa de avaliação internacional

externo que visa a testar o desempenho dos estudantes nas áreas de Matemática, Ciências e Leitura. Este vídeo é apresentado pelos pesquisadores: Fernando Trevisani (Fundação Lemann e Instituto Península), Lilian Bacich (Instituto Península) e Adolfo Tanzi (Fundação Lemann e Instituto Península).

Para contextualizar a proposta do curso, os enunciadores iniciam apresentando dados sobre a situação do Brasil no PISA, conforme imagem abaixo capturada da tela:

Figura 10: Contextualização do Brasil no PISA

Fonte: Captura da tela do vídeo 1 do Módulo Introdução

⁵⁶ O PISA é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O PISA é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante no Brasil é coordenado pelo INEP.

Na imagem, nota-se que o Brasil ficou na 38.^a posição e, segundo um dos enunciadores “*O Brasil ficou em 38.º lugar com um total de 428 pontos em um total de 44 países*”. Na sequência, a enunciadora Lilian afirma que “*Também sabemos que tem professores que, **assim como você**, tem procurado fazer a diferença em suas aulas, pesquisando recursos digitais para que as situações de ensino sejam cada vez melhores e potencializem a aprendizagem de seus alunos*”. Esta fala, apresentada em módulo inicial denota duas funções distintas: a primeira mostrar que a situação do ensino brasileiro é preocupante (o que se comprova pelos dados estatísticos), a segunda é mostrar aos professores [destinatários] que eles são responsáveis por esse processo e uma parte deles já parece ter encontrado a solução para reverter esse processo: os recursos digitais.

Após essa contextualização, o enunciador Adolfo Tanzi introduz uma pergunta-problema “*Mas como melhorar a educação no nosso país? Essa pergunta é muito difícil de ser respondida e certamente não há uma única resposta possível. Personalizar o ensino para que os estudantes possam ter as suas necessidades atendidas e suas potencialidades desenvolvidas pode ser uma das respostas*”. Na sequência do vídeo, outro enunciador antecipa aquilo que seria um questionamento por parte dos destinatários: “*Mas como fazer isso em uma sala com muitos alunos?*” e justifica que “*nem sempre há tecnologias como computadores e tablets disponíveis para todos os alunos*”, ao passo que, sem apresentar a resposta para pergunta anterior, a enunciadora Lilian Bacich emenda:

*“sabemos que o ensino considerado tradicional mesmo nas melhores escolas não dá conta sozinho das necessidades dos alunos de hoje como deu no passado. Um caminho **possível** é reunir o que há de melhor no ensino **considerado** tradicional com as vantagens do ensino-online misturando o **melhor dos dois mundos**”.*

Esta fala surge como a solução ante o cenário de crise da educação e, apesar de relativizada, a proposta de ensino parece ser uma solução encantadora, pois deriva daquilo que tem de melhor do ensino presencial com o on-line. Na sequência, os enunciadores explicam sobre o surgimento da proposta do curso, conforme descrito na contextualização. Na tela, aparecem as fotos dos integrantes do grupo de experimentação com a legenda indicando o nome e o estado de origem dos 16 professores participantes enquanto o enunciador narra:

*“A prática de ensino híbrido desse curso foi construída com base na experiência de um grupo de 16 professores de escolas públicas e privadas de cinco estados brasileiros. Esses professores foram os **pioneiros** na implantação e experimentação de possibilidades de utilização de um modelo de ensino híbrido na educação brasileira e são responsáveis por grande parte do material **prático** e **teórico** que vocês encontrarão neste curso”*

A proposta desta fala inicial deixa claro que os enunciadores têm a intenção de mostrar aos professores cursistas que o modelo é, sim, possível de ser replicado por diferentes realidades comprovadas na heterogeneidade do grupo que já o realizou. Em seguida das fotos e legendas dos professores integrantes do grupo de experimentação, cada um deles aparece fazendo uma breve apresentação pessoal com nome, escola, área de atuação e um breve depoimento sobre o principal aprendizado que participar do curso lhes permitiu ter. Em todas as falas dos professores aparecem termos “antes”, “quando”, “até” para demarcar a oposição entre um modelo “tradicional” (que era o adotado por eles) ao modelo de ensino híbrido, que foi o que experimentaram ao longo de seis meses. A gravação desse vídeo com depoimentos foi realizada em hotel, cujas inscrições e logomarca aparecem em algumas passagens durante as falas dos professores.

Por fim, a pesquisadora Lilian Bacich apresenta a relação do modelo de ensino híbrido e da parceira com o “*Instituto Clayton Christensen*”. Em seguida, cada um dos enunciadores se situa dentro do contexto assumindo seu papel social como docente e demonstrando seus motivos pessoais pelo interesse no tema:

“Eu sou Adolfo, professor de Língua Inglesa, atuo em escolas e instituições de ensino superior e sempre me perguntei se o que trabalhamos em escolas dá conta de preparar os alunos para os desafios do século XXI”.

“Meu nome é Fernando e sou professor de matemática no ensino básico e superior e sempre busquei utilizar tecnologias de maneiras diferentes com meus alunos melhorando o engajamento, aprendizagem e autoestima dos alunos”.

“Eu sou Lilian atuo há 25 anos em escolas da educação infantil à pós-graduação e sempre procurei formas de envolver e motivar os estudantes para que aprendessem mais e melhor. Trata-se, portanto, de um curso para professores, feito de professores que realmente colocaram a mão na massa e testaram, em suas escolas, essa proposta de reflexão sobre o modelo de ensino híbrido”

Nesta apresentação inicial, evidencia-se a necessidade de os enunciadores assumirem seu papel social de professores, como uma estratégia para aproximarem-se do seu público-alvo. Na fala de cada um deles aparecem três temas chave que irão direcionar o formato do curso e sua proposta: 1) A necessidade de formar alunos para o século XXI; 2) A

possibilidade já experimentada de um “uso diferente” de tecnologias e 3) A motivação dos alunos como vetor para uma melhor aprendizagem. Na fala de apresentação da enunciadora Lilian, fica evidente a tentativa de mostrar que o curso é feito por professores para professores, pressupondo-se que os proponentes devem ter a consciência de que [dis]curso de ordem acadêmica poderia não atingir os professores [destinatários], haja vista que frequentemente ouvimos o discurso recorrente de que “na teoria as coisas não funcionam como na prática”.

O vídeo 2 “Definição de ensino híbrido” deste módulo Introdução tem a curta duração de 2 minutos e limita-se a falar sobre a definição de ensino híbrido e apresentar a organização temática de cada um dos módulos do curso. Inicialmente, os enunciadores questionam “*o que é o ensino híbrido?*” e assumem a concepção de ensino híbrido adotada, a mesma que aparece no vídeo de apresentação e ambientação do curso: “*não há na literatura uma única definição para ensino híbrido, muitas são as definições possíveis e não há um consenso sobre elas. Adotamos neste curso a definição apresentada pelo Instituto Clayton Christensen, construída após a pesquisa em que catalogaram mais de 100 exemplos de modelos de ensino híbrido*”. Aqui nota-se a necessidade de dar ênfase que a concepção de ensino híbrido não é única, mas a adotada no curso foi testada a partir de pesquisas dentre muitas [mais de cem] por um organismo americano internacional e, portanto, pressupõe-se que seja eficaz.

Ao apresentar a definição, e enunciadora Lilian Bacih explica:

“O ensino híbrido é um programa de educação formal que reúne o ensino online e o ensino presencial. Trata-se de uma abordagem metodológica na qual o aluno aprende por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o modo e ou o ritmo de estudo e aprende em uma localidade física supervisionada, ou seja, na escola.”

Neste conceito adotado pelo curso não se reconhece, ainda, qual seria o papel do professor e os enunciadores antecipam que, contrariamente ao que os destinatários possam pensar, “*utilizar uma lousa digital como Power Point ou um Prezi para projetar um conteúdo, muitas vezes, não se configuram como uma proposta integradora de ensino online e ensino presencial*”, defendendo que, por esse motivo, “*conectar o que acontece online com que acontece presencialmente é um grande desafio*”.

O vídeo 3 “Possibilidades de ação” tem duração de 3’08 e é introduzido pela enunciadora com a fala: “*Nas análises feitas até o momento, foi possível a comparação entre o que é ensino enriquecido por tecnologias digitais e o que pode ser considerada uma forma integrada de uso das tecnologias digitais, como que se espera no modelo de ensino*

híbrido.” . Neste trecho, o que nos chama a atenção é um possível encadeamento temático assumido pela enunciativa “*nas análises feitas até o momento*”, pois embora haja esta afirmação, não reconhecemos nos vídeos deste módulo introdutório nenhuma análise e tampouco alguma comparação efetiva entre os dois modelos, exceto por definições genéricas sobre o “melhor jeito de o aluno aprender” e que este jeito estaria relacionado ao uso de tecnologias. Há novamente, a definição do que **não** é o ensino híbrido: “*adicionar a tecnologia em sala de aula como no uso de lousa digital tablet, não significa necessariamente que se trata de ensino híbrido*”, sob a alegação de que não se trata de “uma forma equivocada de utilização das tecnologias digitais”, já que, segundo os enunciadores, “*todas as formas de utilização de tecnologias digitais em sala de aula podem potencializar, de alguma forma, o ensino*”.

Em seguida, o papel das tecnologias aparece de forma mais explícita: *esses autores propõem uma classificação a partir da qual as tecnologias estão sempre “mediando relações entre partes de um triângulo interativo formado por: professor, aluno e conteúdo”* e, segundo os enunciadores, é o uso das tecnologias que coloca o aluno centro da aprendizagem: “*deve-se buscar atingir cada estudante individualmente para que gradativamente ele consiga compreender como aprende melhor e se torne protagonista, atue com mais autonomia em seu percurso de aprendizagem*”.

Na sequência, a enunciativa faz um alerta “*veja que não estamos dizendo que ele deve aprender sozinho.*”, antecipando um possível questionamento que o professor cursista possa se fazer e dando uma resposta que certamente lhe é agradável: “*Ainda acreditamos que o professor foi, é e continuará sendo importante nesse processo. Mas a partir do momento que o estudante percebe como pode aprender melhor, ele pode fazer melhores escolhas em seu percurso*”. Mas essa aparente importância do professor em relação à autonomia do aluno parece ter menos peso quando se responsabiliza o aluno por boa parte do processo: “*[...] eles devem **saber o que precisam aprender** ou devem ter sido apresentados a essa organização para que possam, então, **ter controle sobre o que aprendem como aprendem, onde aprendem e por que aprendem.***”.

O vídeo 4 tem a breve duração de apenas 59 segundos e tem apenas a finalidade de apresentar a organização do curso, de modo que o destinatário saiba como estão organizados os módulos e o tema e objetivo em cada um deles: “*Antes de começarmos aprofundar nos possíveis modelos de ensino híbrido, é fundamental que você compreenda a organização do nosso curso para poder tirar o melhor proveito em seu aprendizado*”. A enunciativa reitera que compreender essa organização é essencial para a compreensão do professor e cada

módulo é uma “engrenagem”: *“nos módulos do curso, vamos abordar cada peça da engrenagem buscando refletir sobre os aspectos envolvidos na implementação de um modelo híbrido de ensino.”*. Essa metáfora da engrenagem está presente em todo o curso, sobretudo nos aspectos gráficos das aulas e remetem, de fato, a ideia de uma máquina, de um motor. O curioso é que, embora o curso fale sobre tecnologia, a máquina aqui utilizada não é um computador ou o funcionamento de um tablete ou celular, mas sim da máquina em seu sentido mais rudimentar.

O vídeo se encerra explicitando as ações esperadas pelo professor, as quais são introduzidas por verbos imperativos em uma sequência textual instrucional: *“Nossa proposta é que você **avance** todos módulos do curso, **experimente** e **reflita** sobre a melhor forma de implementar o ensino híbrido em sua escola.”*.

Por fim, o vídeo 5 do Módulo Introdução, aparece sob o título “Modelos de ensino híbrido” e tem duração de 8’35” e tem basicamente apresentar o que os autores chamam de modelo de ensino híbrido.

Na sequência, os enunciadores passam a descrever cada um dos modelos que, segundo eles, foram catalogados pelo *“Instituto Clayton Christensen”*. São eles: 1) Rotacional - que compreende: rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual; 2) Flex; 3) A La carte; 4) Virtual Enriquecido. Como não é o objetivo desta pesquisa nos centrarmos no ensino híbrido propriamente, e sim no papel do professor que está associado a esse modelo de ensino, retomaremos aqui apenas os papéis atribuídos ao professor e não a discussão, descrição ou teorização desses modelos em si.

No modelo de rotação por estação, *“os alunos fazem rodízio de acordo com uma agenda de tarefas ou por decisão do professor em várias estações, sendo pelo menos uma delas com tarefas online”*. Neste excerto, a videoaula exibe uma animação gráfica em que o professor passa circulando dentre os grupos, mais como o papel de observador e organizador do revezamento de atividades *“a mudança de grupos ou a rotação pelas estações pode ser definida pelo professor, que avisa o momento de mudança ou cronometrada”*; é basicamente o conceito de “grupos” ou “cantinhos” utilizados comumente em segmentos de educação infantil ou séries iniciais.

No modelo de sala de aula invertida, os estudantes pesquisam em casa e trazem questionamentos aos professores e, segundo os enunciadores, *“o conhecimento do professor pode melhor utilizado, pois dedica seu tempo de aula para, efetivamente, tirar dúvidas e ajudar no progresso do aluno com soluções e desafios que eles precisam ultrapassar”*. No laboratório rotacional *“o professor da disciplina fica em sala de aula e os estudantes no*

laboratório”, a proposta aqui é que dois grupos estejam fazendo atividades diferentes, previamente preparadas, uma utilizando recursos tecnológicos [jogos, pesquisas, desafios, quiz] e outra na sala em que “*o professor pode trabalhar com pequenos grupos de forma mais individualizada*”.

No modelo Flex, a proposta é que “*a aprendizagem online é espinha dorsal*”; a proposta é eu cada aluno tenha “*uma agenda personalizada e pode direcionar seu aprendizado de acordo com as suas necessidades entre as modalidades de aprendizagem*”. O papel do professor é posto como alguém que dará suporte para o ensino on-line “*Há um professor ou um tutor, que pode oferecer o suporte necessário para as necessidades do estudante, garantindo um ensino personalizado*”; entendemos aqui uma organização de cursos a distância em que o professor atuará apenas para tirar dúvidas quando for procurado pelo aluno.

Por fim, o modelo A La Carte a proposta é: “os alunos fazem cursos inteiros de maneira virtual” e não menção à figura de um “professor”, mas a fala dos enunciadores é que o aluno “Tem um tutor online e, ao mesmo tempo, continuam a ter experiências educacionais em escolas tradicionais”, neste caso, a finalidade do modelo parece ser restrita a conteúdos específicos, como alguém para além da sala de aula, como um curso extra de aperfeiçoamento. Segundo os enunciadores do curso, “*esse modelo pode ser aplicado, por exemplo, em uma disciplina avançada de língua estrangeira, em que o professor esteja disponível apenas virtualmente.*”.

Para finalizar, o vídeo exibe-se na tela um esquema que apresenta o que chama de modelo de ensino híbrido. A respeito dessa análise do plano temático desse módulo introdutório, pudemos notar que pouco se fala sobre os papéis do professor, mas bastante sobre os alunos que são postos como os protagonistas. A representação que se tem aqui é que a proposta do curso visa, primeiro, a conceituar o modelo híbrido, trazendo principalmente, argumentos que justifiquem sua inserção, mostrando que não se trata de “abandonar” totalmente o ensino presencial, mas aproveitar dele aquilo que tem de melhor. O professor representado é tido como peça chave para esta adesão e, por esta razão, aparece no nome do Módulo seguinte, o qual será analisado na sequência.

5.2.3 As representações construídas no Módulo Professor

O módulo Professor contém 3 videoaulas. No plano geral, este módulo está organizado com os seguintes tópicos temáticos e respectivos tempos de duração:

Quadro 12: Plano Geral do Módulo Professor.

VIDEOAULA	TÍTULO	DURAÇÃO
Vídeo 1/3	Professor: Repensando o papel do professor	25'49
Vídeo 2/3	Professor: Novas Habilidades do professor	4'42
Vídeo 3/3	Professor: Possibilidades de atuação no modelo híbrido	7'23

Fonte: elaborado pela autora.

5.2.3.1 Análise da Aula 1

O primeiro vídeo deste módulo tem duração de 25'49 e aparece com o título “*Repensando o papel do professor*”. Este vídeo tem uma característica peculiar em relação a maioria dos demais. A partir dos 9'40, a videoaula passa a reproduzir outro vídeo legendado (chamaremos aqui de *vídeo-inserção*) em que dois especialistas americanos, tidos como “colaboradores” do Grupo de Experimentações e integrantes de um grupo de pesquisa sobre ensino híbrido nos EUA, participam da videoaula. Quando o vídeo-inserção é encerrado, não retorna ao vídeo “original” da videoaula, não há nenhuma fala dos apresentadores e a videoaula é finalizada com a vinheta.

Além dessas outras vozes presentes no vídeo-inserção, as vozes enunciativas desta videoaula que inaugura o Módulo Professor estão revezadas entre cinco enunciadores: 1) O apresentador Rafael Procópio, professor e YouTuber; 2) Adolfo Tanzi, da Fundação Lemann e Instituto Península; 3) Flávia Moura, professora de Matemática – no Ensino Fundamental II; 4) Alisson, Professora de um Instituto Militar – Califórnia e 5) Leandro Holanda F. de Lima, professor de Química no Ensino Médio);

Essa videoaula se inicia com a fala do apresentador, Rafael Procópio, em que o enunciativo recorre a uma narração fictícia para construir um imaginário na mente de seu interlocutor, no caso, o professor, público-alvo do vídeo, que é colocado como outro personagem (um jardineiro de uma escola):

“Olá, vamos dar início a nossa conversa realizando um pequeno exercício: imagine que você é o jardineiro da escola em que trabalha, no jardim você observa através da janela as aulas que estão acontecendo, durante o período você olha atentamente cada uma delas: o que você vê na maioria das salas? Para onde está voltada a atenção dos alunos? Qual a postura do professor? Pense sobre isso, talvez você tenha observado algumas aulas bem dinâmicas, porém deve ter visto outras aulas em que o professor era o centro das atenções e os estudantes todos enfileirados prestavam atenção às suas explicações”. (**Professor Rafael Procópio, apresentador**).

Neste trecho, nota-se a presença de dois tipos de sequência: a descritiva em que o narrador se baseia para descrever um cenário de modo que o destinatário também visualize a partir da orientação do olhar do produtor, e a narrativa, cuja intenção é manter a atenção do destinatário por meio da apresentação de uma situação inicial e narração dos fatos. A cena criada pelo enunciador do vídeo remete a duas representações distintas de professores: um que dá aula do jeito tradicional, com o professor como protagonista da aula e o aluno como espectador; outros [algumas aulas bem dinâmicas] em oposição àqueles que, certamente, parecem inovadores.

Na continuação, o mesmo enunciador afirma: *“Em uma aula personalizada, o papel do professor não é o mesmo que vemos em uma aula tradicional; no ensino híbrido o centro do processo é o aluno, não o professor!”*. Esta afirmação demarca a oposição entre *“aula tradicional e aula personalizada”*, trazendo à tona a representação generalizada de que em aulas consideradas *“tradicionalistas”* o professor se coloca como centro do processo de aprendizagem. Esta afirmação não leva em conta, por exemplo, os diferentes conceitos de aprendizagem e de mediação (VIGOTSKI, 1991) e contradiz a concepção de trabalho que acreditamos, a qual pressupõe que a atividade docente é dirigida a diferentes atores no processo educacional, o aluno, outrem e a si mesmo (MACHADO, 2004). Da maneira que é posta, cria-se uma imagem de um professor egocêntrico, que necessita ter a atenção voltada para si.

A continuidade da fala do enunciador reforça ainda mais a concepção genérica de um professor tido como *“tradicional”*:

“Então, como seria olhar as aulas híbridas através da janela? Com certeza, você veria um professor circulando em sala, incentivando e propondo atividades mais adequadas às

necessidades dos alunos e o foco da atenção do aluno estaria na sua própria aprendizagem, nas interações interpessoais com os colegas e com o professor.” (Professor Rafael Procópio, apresentador).

Ainda na concepção de um professor “tradicional” em oposição a um professor “inovador” – proponente das aulas híbridas, o uso dos verbos no gerúndio “*circulando, incentivando e propondo*” pretende dar a ideia de movimento, de ação contínua, no curso de ação, prolongada, ou seja, acompanhados da modalização epistêmica “*Com certeza*”, expressa uma verdade incontestável: nas aulas híbridas, o professor trabalha o tempo todo e a interação e aproximação com os alunos parece ocorrer de forma mais acentuada.

Ao final da fala do apresentador aparecem indícios que justificam o título da videoaula “Repensando o papel do professor”:

Nosso objetivo nessa aula é proporcionar uma reflexão sobre a postura do professor considerando a utilização integrada das tecnologias digitais em uma aula e, após conhecer diferentes exemplos práticos, você vai planejar e experimentar uma aula em que seja possível vivenciar as mudanças propostas aqui, vamos lá?

Além de enfatizar que o uso das tecnologias digitais está associado a uma “*postura do professor*”, o enunciador atribui ao destinatário [professor = você] responsabilidades e capacidades de ação expressas nos verbos de modalização pragmática: “*you vai **planejar e experimentar** uma aula em que seja possível **vivenciar** as mudanças*”, reforçando que a responsabilização por promover mudanças na sua aula tradicional é do professor.

A sequência da videoaula traz a voz de Adolfo Tanzi que, como vimos, assume o papel de apresentador, é professor, mas também pesquisador junto ao Grupo e Experimentações. Em sua fala, Tanzi destaca que:

“Assim como os demais elementos envolvidos ensino híbrido, que vimos na introdução do curso. O papel do professor é uma engrenagem muito importante! Precisamos refletir sobre o seu papel para que todo o conjunto funcione de forma coordenada em direção ao ensino personalizado”. (Adolfo Tanzi, Fundação Lemann e Instituto Península).

Neste trecho, o enunciador enfatiza o papel do professor comparando-o a uma engrenagem responsável pelo funcionamento “*coordenado*” de um ensino “*personalizado*”. A

avaliação que temos aqui é a de que a figura do professor é essencial, sem ele, a “máquina” não funciona; o que nos parece contraditório com a representação anterior e outras demarcadas neste vídeo em que o professor deixa de ser protagonista e deixa “*de ser o centro das atenções*”. A ideia aqui é, primeiro, dizer que o professor é essencial, cativá-lo na adesão de uma proposta e, depois, paulatinamente, dizer-lhe que o seu jeito de fazer não funciona, como em “*você vai vivenciar uma aula em que seja possível vivenciar as mudanças*”

Em seguida, Tanzi traz abertura para outras vozes, Flavia e Leandro “*Para darmos início, convido dois professores nosso grupo de pesquisa – ação: o professor Leandro e a professora Flávia. Você poderia começar, Leandro?*”, procurando atribuir os devidos papéis sociais a eles: não são apenas professores, fazem parte de um grupo de pesquisa, conferindo, por antecipação, credibilidade aos futuros enunciadores.

Na fala de Leandro, o professor já traz uma pergunta acerca do papel do professor: “*Agora então uma questão para você que está nos assistindo: já parou para pensar que o papel do professor está intrinsecamente relacionado com a evolução da informação na sociedade?*”. Para ilustrar esse argumento, Leandro recorre a papel do professor na sociedade:

“Por exemplo, há poucos séculos houve um aumento do volume das informações e conhecimentos produzidos que foram se acumulando nas bibliotecas, o que fez surgir a necessidade de mais professores preparados para levar tudo isso a sociedade. Naquela época, professores eram tutores munidos de elevado conhecimento, que era obtido pela leitura silenciosa de muitos e muitos livros. A prática de ensinar era baseada no que o tutor acreditava ser importante, filtrando toda informação que seria repassado ao estudante.”

(Prof. Leandro Holanda F. de Lima - Química no Ensino Médio).

Nesta fala marcada por um discurso de narração, em que o enunciador se mostra distante no momento da produção, é perceptível a construção representativa de um professor culto, detentor do conhecimento e centralizador da informação que, “privilegiadamente”, encontrava nos livros. O papel atribuído ao professor dessa época [“*há poucos séculos*”], é o de “*tutor*”, a quem era atribuída a importante tarefa de filtrar as “*informações e levar ao estudante*”. Além de conceber o papel do professor como transmissor de informação, o enunciador demonstra que “*a prática de ensinar*” não estaria associada a promover o desenvolvimento e tampouco, criar condições para a aprendizagem e apropriação do

conhecimento, mas sim e tão somente, transferir informações, tal qual a ideia de educação bancária defendida por Freire (1971).

Também no seguimento de seu discurso, o enunciador atribui à tecnologia e internet a “*forma de produzir e acessar informação*”, apontando “*os computadores domésticos*”, “*muitos softwares, sites, plataformas e redes sociais*” como ferramentas facilitadoras da “*autoria de informação*” e da exposição de ideias “*Hoje em dia podemos expor nossos pensamentos em um blog, mostrar nossas ideias em vídeos e até mesmo opiniões em 140 caracteres como no Twitter*”. Ao trazer as tecnologias como forma de acesso e disseminação de informações, é possível afirmar que a fala do enunciador, Professor Leandro, corresponde ao que defende Levy (2014) no que diz respeito ao papel das tecnologias na produção de informações. Entretanto, diferentemente de Levy (2014) que diferencia informação de conhecimento, essa fala coloca os termos como sinônimos.

Os trechos subsequentes abordam explicitamente o papel dos professores ante o surgimento das tecnologias: “*com as tecnologias digitais fazendo parte das atividades diárias os professores também buscaram levar alguns recursos digitais para a sala de aula.*”.

“Em muitas escolas, os professores não utilizam mais o quadro de giz, usam projetores digitais para trazer em suas apresentações, porém, a presença de outras mídias na sala não trouxe mudanças profundas para todos os professores”. (**Prof. Leandro Holanda F. de Lima - Química no Ensino Médio**).

Nos dois fragmentos anteriores, existe a crítica para a prática dos professores de que levar a tecnologia para a sala de aula não impactou diretamente na sua atividade. É como se o coletivo de trabalho [*“todos os professores”*] não tivesse ainda incorporado as tecnologias enquanto instrumentos/artefatos de trabalho. (MACHADO, 2004), o que se relaciona às proposições de FERREIRA (2011) acerca das relações conflituosas entre os docentes e a incorporação das tecnologias.

Esse aparente possível conflito (de resistência ou dificuldade) é apontado pelo enunciador na afirmação subsequente: “*Em alguns casos, a prática pedagógica continuou centrada na exposição de conteúdo pelo professor, mesmo com a tecnologia algumas salas de aula continuam ultrapassadas.*”

Para justificar a necessidade de mudança de um paradigma na prática pedagógica do professor – tida como “*ultrapassada*”, centralizadora e “*expositiva*” [*“exposição de conteúdos”*]” – o enunciador esclarece que não se trata apenas de incorporar as ferramentas tecnológicas, “*O desafio é mais do que uma mudança de postura, é preciso buscar novos*

caminhos”. Sua afirmação deôntica expressa uma obrigação cujas regras não são dele, mas do mundo social que ele tem representado, ou seja, uma sociedade cujo contexto atual não atende as demandas de todos os alunos, já que *“alunos aprendem em tempos diferentes e as necessidades de aprendizado não são as mesmas”*.

Buscando aprovação de sua fala e, visando a construir no interlocutor a ideia de que seu argumento é válido, o enunciador dirige uma pergunta a outra professora, que dá seguimento à apresentação *“Um desses caminhos é o que propõe nosso curso o ensino híbrido em busca de um ensino personalizado. Não é mesmo Flávia?”.* A resposta da professora Flávia é enfática e, novamente apresenta o papel esperado pelo professor *“Com certeza, Leandro. Nessa proposta de ensino você deve deixar de ser orador e passa a intervir pontualmente nas dúvidas e dificuldades dos alunos”*. **(Prof.^a Flávia Moura -Matemática – ensino Fundamental II).**

Nesta afirmação indicativa de uma ação canônica [*“deve deixar”*], podemos depreender que, para os proponentes do curso, há a representação de professores que não sabem promover outro formato de aula que não seja a expositiva [*“orador”*]. Não se sabe, ao certo, que razões e experiências vividas ou conhecidas pelos proponentes do curso para usar repetidas vezes essa figura do professor; o que podemos afirmar, decerto, é que ela generaliza todos os modos de agir dos professores, independentemente do segmento ou nível de atuação e desconsidera, ainda, que mesmo uma aula mais expositiva tem seu caráter de intervenção.

Há também nesta fala um argumento por antecipação para os destinatários [professores] que possam considerar difícil ou trabalhosa a ideia de colocar em prática a proposta de ensino híbrido *“Professores que permitiram as diferentes fases de aprendizagem, buscando como aprender e como ensinar neste modelo, garantem que a tarefa é difícil. Mas com certeza ela é possível”* e, na sequência, uma ação canônica *“É preciso saber combinar as atividades presenciais que estimulam a colaboração entre alunos e a valorização e humanização da relação professor-aluno”*.

Em seguida, a enunciadora (Professora Flávia) convida para dar um depoimento a professora Allison, de uma escola do Instituto Militar na Califórnia, Estados Unidos, afirmando que esta *“organizou o espaço de sua sala de aula com várias abordagens pedagógicas e estimulou diferentes habilidades em sua turma”* de modo a tornar a experiência dessa profissional um exemplo a ser seguido por outros professores.

A partir do trecho em 5’23 até 6’52, há o relato de experiência da professora americana. Nesse momento, há a abertura de uma caixa de diálogo em que está inserido o vídeo da

professora, gravado em um ambiente caseiro usando uma webcam. O vídeo-inserção é em inglês e legendado e a tradução do relato foi extraído da legenda:

“Olá, amigos do Brasil, é tão bom estar conversando com vocês novamente! Minha sala de aula era muito tradicional, ou seja, as crianças sentavam-se em suas mesas, elas abriam seu livro, eu usava o livro do professor, ensinava uma lição específica para o grupo todo. Os alunos que entendiam começavam uma prática individual e eu trabalhava com um grupo menor de alunos. O problema era que quando eu estava com os alunos com um pouco de dificuldade, não conseguia analisar suas necessidades individuais, eu simplesmente ensinava de novo, o que não era muito eficaz. Além disso, eu dava pré-teste no início de cada capítulo, avaliava, mas não sabia como aproveitar isso em sala de aula. Depois eu dava um pós-teste no final de cada capítulo, eu levava alguns dias para avaliá-lo e quem tinha aproveitamento igual ou maior que 70% passava e eu não trabalhava mais com esses alunos, novamente trabalhava com aqueles que tinham tirado C ou menos que 70%. E aprendi com a Khan Academy que quem tem aproveitamento de 70% ainda não domina a habilidade. Eles não entenderam 70% do teste. Com a Khan Academy e o ensino híbrido, cada aluno estuda em seu nível individual e recebe ajuda exatamente onde precisa. Então as minhas instruções são mais objetivas”. (Alisson-Professora de um Instituto Militar – Califórnia)

O fato de trazer ao plano do discurso a voz de uma professora americana nos permite traçar as intenções de os enunciadores em reforçarem uma experiência positiva a partir da adesão ao modelo de ensino híbrido. É importante também destacar que a inserção de um discurso de uma professora americana ajuda a reforçar o discurso publicitário, marcado pela ideia de supremacia americana em relação a qualidade de ensino e de educação. Como já discutido no capítulo teórico do ISD, este trecho tem discurso predominantemente marcado por um relato interativo, mas a interlocutora procura aproxima-se de seus destinatários *“Olá, meus amigos brasileiros”*. Também a sequência narrativa indicada por meio de: descrição de uma situação inicial [cenário de uma sala de aula tradicional], uma complicação [alguns alunos não aprendiam e a professora não conseguia sanar suas dificuldades], uma sequência de ações desencadeadas [ensinava, dava pré-teste, avaliava] e, finalmente, a resolução [*“Com a Khan Academy e o ensino híbrido, cada aluno estuda em seu nível individual e recebe ajuda exatamente onde precisa. Então as minhas instruções são mais objetivas”*].

A prática dessa professora possibilita identificar o papel representado por ela sobre ela mesma [uma profissional ineficiente que não sabia agir de acordo com as necessidades de cada aluno em razão de reproduzir um modelo “tradicional”] e

também nos ajuda a construir as representações sobre o papel do professor. Nesse caso, um bom professor é aquele que não se limita e se prende às próprias experiências, mas sim está aberto ao novo e busca soluções “eficazes” para os conflitos. Não podemos deixar de notar, também, o papel atribuído à ferramenta (*Khan Academy*), como elemento essencial para “salvar” a professora de suas dificuldades e resolver, majoritariamente, o problema de aprendizagem dos alunos.

A fala seguinte, da Professora Flávia, valida o discurso explicitado no depoimento da professora americana: *“O aluno é protagonista do seu aprendizado, o docente não precisa mais oferecer uma única aula para a turma toda sem considerar as diferenças individuais”*.

O que se nota nesta afirmação é não apenas a tentativa de promover um ensino “democrático”, com aulas personalizadas, mas também a representação de um professor que, caso aja à “moda tradicional será “opressor” do desempenho e desenvolvimento do aluno, como é explicitado na sequência *“Não vamos **limitar** nossos alunos, não é mesmo? Vamos encontrar uma forma de facilitar esse aprendizado!”*.

A fala do professor, Leandro, na sequência, procura esclarecer os diferentes papéis que seriam, portanto, atribuídos ao professor do ensino híbrido *“Segundo Mauri, existem três concepções bem distintas sobre o papel do professor que utiliza as tecnologias digitais em aula”*. Ao recorrer a um argumento de autoridade por meio de uma voz sustentada sob um discurso teórico, o enunciador pretende conferir validade a sua fala. Ele apresenta as concepções que aparecem expostas na tela do vídeo: 1) *Dimensão tecnológica*; 2) *Acesso à informação*; 3) *Construção do conhecimento*.

Ao descrever cada uma das concepções que sinaliza qual seria o papel do professor no ensino híbrido, o enunciador afirma:

“I) Na dimensão tecnológica, a tecnologia é usada apenas como auxílio para algum conteúdo que o professor queira ensinar” / II) “Na concepção de acesso à informação por meio das tecnologias, o professor usa a ferramenta tecnológica também como mediador do processo interativo do aluno com informação” / III) “Na última concepção o professor trabalha junto com programadores e designers para desenvolver ferramentas visando a individualização e até mesmo a personalização de ensino.”

Em suas afirmações, o enunciador evidencia sua preferência pela última em relação as três *“Essa concepção focada na construção do conhecimento se assemelha aos ideais que buscamos no ensino híbrido, pois o professor usa ferramentas adaptativas que vão auxiliando o aluno com necessidades específicas para a construção do conhecimento”*. No primeiro

caso, o professor assume o papel de alguém que utiliza as tecnologias como ferramentas; no segundo, o professor aparece sob a figura de “mediador” entre a ferramenta e a informação [e não do aluno com a aprendizagem ou do aluno com o professor]; na última, surpreendentemente, é atribuído ao professor uma tarefa de aparente caráter técnico [“*trabalha junto com programadores e designers para desenvolver ferramentas*”].

É viável pontuar que em todas essas concepções, o modo de agir do professor está vinculado a uma ferramenta, o que dá a entender que o perfil esperado para um professor do século XXI é, inegavelmente, aquele que utiliza – bem ou mal – das tecnologias em sala de aula. Em vista do desconforto que essa lógica pode causar, o enunciador faz um alento.

“Mas vale reforçar que a presença dessas tecnologias não diminui a importância do professor nas escolas, apenas modificam o seu papel. Nessa nova concepção de aprendizagem, você é um arquiteto do conhecimento e precisa mostrar ao aluno que existem diferentes formas de construí-lo”.

Ao antecipar uma possível recusa ou receio do professor em “perder lugar” [*não diminui a importância*] no processo de ensino- aprendizagem para as tecnologias, o enunciador aponta o [novo] papel do professor “*O uso de tecnologias digitais pode estimular e facilitar o processo de aprendizagem e cabe ao professor mostrar o aluno como utilizá-las de forma crítica e produtiva*”, atribuindo a ele a responsabilização pelo uso de forma eficaz [“*crítica, produtiva*”] das tecnologias por parte do aluno.

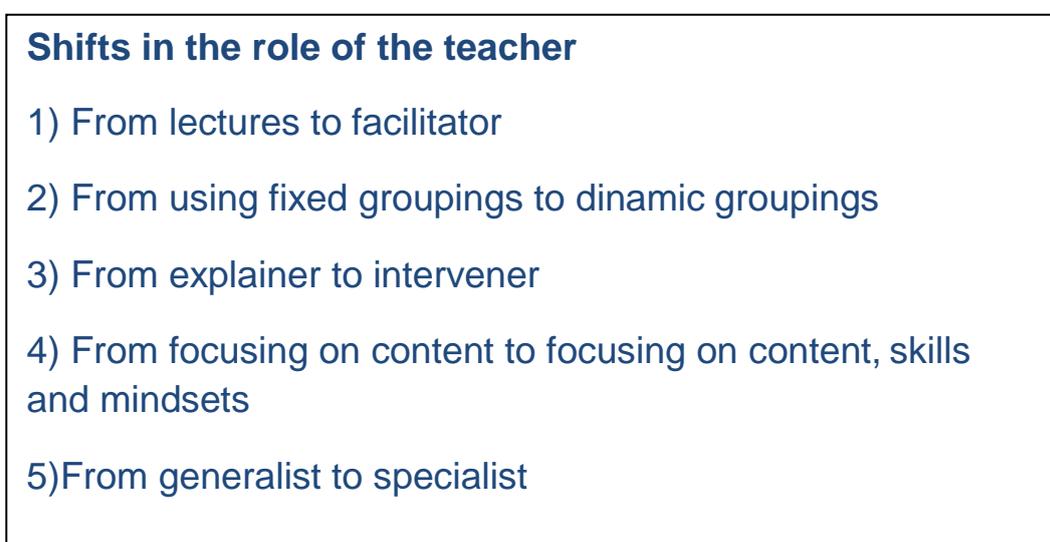
A partir dos 9’40 até os 24’50, a videoaula passa a reproduzir um vídeo-inserção legendado em que dois especialistas americanos integrantes do grupo de pesquisa sobre ensino híbrido conduzem uma série de exemplos filmados dentro dos ambientes escolares com outros professores que dão seu depoimento e compartilham suas experiências com o uso das tecnologias digitais em sala de aula. São depoimentos de professores de diferentes segmentos, especialidades e turmas de faixa etária diferentes, além de depoimentos de três diretores de escola, um pai de aluno

Quando o vídeo-inserção se encerra, a fala não é retomada por nenhum dos apresentadores e a videoaula encerra com a vinheta de abertura. Por considerar relevante o fato de uma videoaula sobre os papéis do professor, retomaremos aqui os fragmentos de cada enunciador que discutem sobre essa temática. O primeiro deles é a fala dos dois especialistas,

nomeados aqui de especialista 1 e especialista 2, uma vez que, diferentemente dos demais enunciadore, não têm seus nomes dispostos na legenda.

O vídeo- inserção se inicia com a apresentação do especialista narrando os cinco possíveis papéis atribuídos ao professor que adota o modelo de ensino híbrido: “*Ao revermos o papel do professor no ensino híbrido, pensamos em cinco mudanças principais, em particular.*” **Especialista americano 1**. Aparece na tela a imagem abaixo em que os cinco papéis do professor são elencados um a um, conforme o especialista os explica.

Figura 10: O novo papel do professor no ensino híbrido



Fonte: captura de tela do vídeo “Repensando os papéis do professor – Módulo professor / Vídeo 1

Conforme descrição da tradução da legenda, esses papéis são indicados por “*cinco mudanças essenciais*” no papel do professor no contexto do ensino híbrido:

1) A primeira é de orador para facilitador; 2) De estruturas de grupos fixos para estratégias de agrupamento dinâmico; 3) A terceira mudança é deixar de ser quem explica todos os conceitos para ser o interveniente com um aluno no momento certo para suas necessidades e, em seguida, 4) Deixar de pensar apenas no conteúdo que está sendo ensinado para concentrar-se em conteúdos, habilidades e até na postura dos alunos; e na última, que temos pensado bastante é que acontece em vários dos modelos que apresentamos é 5) De generalista para especialista. A ideia é que os professores podem começar a se especializar nos temas que os atraem mais, ou onde mais se sobressaem, áreas que são as mais apaixonantes.

Ao explicar essas mudanças, os especialistas se posicionam sentados, lado a lado, a frente do que aparenta ser uma grande estante de livros/biblioteca. O tom da fala parece um diálogo entre eles e, inclusive, ora eles se entreolham e ora olham para uma câmera posicionada à lateral, como se estivessem participando de uma entrevista e o interlocutor fosse alguém que está presente no mesmo ambiente deles. Apesar de aparecerem como especialistas, a maior parte do tempo fazem uso de um discurso implicado em que eles se colocam também como professores, visando a uma maior aproximação com seus interlocutores. Na abaixo,

A primeira mudança dessa postura do professor é descrita como:

1) De operador para facilitador: Para tornar esta nova visão de escola uma realidade, nós, professores, temos que buscar um princípio fundamental de como entendemos nossa função. E este é o nosso modelo principal para transmitir o conteúdo. E abandonar a ideia de que sempre temos que ensinar algo e manter a ordem para que os alunos aprendam.

Neste excerto, o enunciador recorre a uma figura de ação canônica “[...] nós, professores, temos que buscar [...]” para situar que o papel do professor deve ser de “operador” [que transmite conteúdos] para facilitador [da aprendizagem]. O termo “abandonar” em oposição a “buscar” também denota o sentido de mudança, cujo hábito “antigo” [a ser abandonado] é “a ideia de que sempre temos que ensinar algo e manter a ordem para que os alunos aprendam”. A expressão “manter a ordem” cria a figura de um professor “antigo” cuja preocupação principal é sempre manter a disciplina; já “ensinar algo”, remete a ideia de educação bancária que, segundo o enunciador, precisamos abandonar.

O excerto a seguir é um dos depoimentos utilizados como exemplo na sequência dessa fala.

“Quando as crianças estão no computador, durante o tempo de aprendizado personalizado, minha função é apenas facilitar, não é minha função responder às perguntas deles, e sim solicitar avaliações de conteúdos. Então, tudo que eu faço é como garantir suas próprias tarefas e ser flexível em seu aprendizado, e meu papel ali não é ensiná-los naquele momento, é para que eles aprendam com seus erros [...]”. (Emily Swegle - Professora de Escola Pública).

Os papéis autoatribuídos à professora são reforçados pelos termos “facilitar e garantir” [aprendizado] em oposição a “responder [as perguntas], ensinar” (no momento em que os alunos estão usando o computador). As marcas espaço-temporais “durante, ali,

naquele momento” sugerem que essas responsabilidades das quais ela está isenta são situadas, não necessariamente representam um agir recorrente. Para desfazer qualquer mal-entendido que essa forma de atuação possa causar (à primeira vista realmente pode assustar), o especialista afirma que:

*“A aula expositiva ainda fará parte do processo de aprendizado, não queremos que você fique com a impressão errada, mas se você olhar para as escolas de ensino híbrido que mostramos, verão que a aula continua **relevante** por duas razões: a primeira é que num contexto de pequenos grupos, o professor ainda conduz **claramente** os alunos por uma série de conceitos e exercícios; a segunda razão, falando honestamente, os alunos na universidade ainda aprendem em aulas expositivas, por isso tomar notas e **absorver o conteúdo** é importante”.* (Especialista americano 1)

De certa maneira, ele procura resgatar a importância do papel do professor “A aula expositiva ainda fará parte do processo de aprendizado, não queremos que você fique com a impressão errada”; “o professor **conduz claramente**” e da aula “a aula continua **relevante** por duas razões”. Ao utilizar os termos “anotar” e “absorver”, reforça a concepção de professor como agente de um processo em que o aluno é passivo e apenas “consome” as informações/conteúdos.

No segundo papel descrito no vídeo-inserção, indicado no fragmento a seguir, o especialista discorre sobre os “agrupamentos dinâmicos”. Nessa forma de organização da sala de aula, ele compreende que há um equívoco por parte do professor que, apesar de saber “da importância de colocar os alunos no grupo certo na hora certa”, costuma agrupar os alunos em grupos que rotulam os alunos em ‘com dificuldade’ ou ‘sem dificuldade’.

2) De estruturas de grupos fixos para estratégias de agrupamento dinâmico : “Na educação sabemos, há muito tempo, da importância de colocar os alunos no grupo certo na hora certa. Mas geralmente, parece que a classe está dividida em três grupos e nós os chamamos de grupos distintos e criança logo se dá conta: “sou uma criança esperta” ou “não sou muito”. Isso acontece porque os grupos são fixos, coisas estão rígidas e as crianças não mudam. O modelo não se altera conforme o nível de proficiência não responde à proficiência, pois sabemos que podem mudar num dia ou em algumas horas. Portanto, a ideia central aqui é o que chamamos de agrupamento dinâmico. De uma criança que sabemos que pode mudar em uma base diária ou por hora. Os grupos existem dependendo de um conceito por conceito

nível e respondem às mudanças. Elas possam ir do nível médio ao alto ou baixo, dentro de uma única semana” **Especialista americano 2:**

O excerto “*Mas geralmente, parece que a classe está dividida grupos e nós os chamamos de grupos distintos e criança logo se dá conta: “sou uma criança esperta” ou “não sou muito”*” é seguido da afirmação de que os grupos fixos não consideram a possibilidade de aprendizagem e ritmos diferentes dos alunos. Apesar de responsabilizar o professor por uma categorização (discriminatória, embora não intencional, nos agrupamentos fixos), o especialista atribui ao professor um agir no plano cognitivo em que sua percepção sobre as formas de aprender do aluno em um curto espaço de tempo é essencial para que o aluno se desenvolva.

Na afirmação seguinte, o especialista acrescenta “*Esta é uma das grandes mudanças ao passarem para o ensino híbrido: os professores usarão dados para conduzir essa ideia de agrupamento dinâmico, cremos que você deveria usar esses dados pelo menos semanalmente, talvez arte diariamente para sempre avaliar os alunos para lhes oferecer o conteúdo certo na hora certa*”. (**Especialista americano 1**). Este excerto atribui aos dados [coletados virtualmente por meio das tecnologias] uma melhor ação por parte dos professores que, de posse dessas informações, poderão agrupar melhor os alunos. Inquieta-nos, entretanto, essa “sugestão” – por meio da modalização “deveria” – que a avaliação contínua por meio das ferramentas deveria ocorrer “*semanalmente ou até diariamente*”, o que implica uma tarefa aparentemente bastante complexa do ponto de vista da rotina de todo professor. Além disso, a crença de avaliar o desenvolvimento dos alunos por meio de recursos tecnológicos e tabulação de dados assemelha-se ao método direto criticado por Vigotski (2001), como se o conhecimento fosse totalizável.

No terceiro papel atribuído ao professor, o especialista coloca a necessidade de o professor deixar de ser um expositor de conteúdos para ser um interventor.

3) Da explicação à intervenção: “*Quando os professores explicam muito menos graças ao software, ficam mais livres para dedicar muito mais tempo à intervenção na hora certa, para cada aluno individualmente*”. (**Especialista americano 1**).

Curiosamente, parece haver nesta fala um afrouxamento da atividade docente, em que os professores “explicam muito menos” [redução de tarefas] por conta dos recursos tecnológicos. Nota-se que, aparentemente, a tarefa de explicar um conteúdo é mais difícil

[toma mais tempo] do que atuar como “interventor”. Aqui, os softwares seriam os mediadores pela aprendizagem, e o professor o mediador entre a tecnologia e o aluno.

A quarta mudança apontada como necessária na prática do professor consiste em repensar os objetivos das aulas:

4) Do foco no conteúdo para o foco no conteúdo, habilidades e posturas: *“É muito empolgante ver escolas com foco não apenas no conteúdo que precisam transmitir, mas também nas habilidades dos alunos para aplicar o conhecimento, assim como as posturas que esperam que os alunos tenham. Nossa esperança é que algumas dessas técnicas venham liberar tempo para os professores, para que eles possam dedicar mais tempo a essas habilidades e posturas. E isso se alinha com o conteúdo central do futuro, que exigirá dos alunos um trabalho mais cognitivo em suas avaliações. Os professores e a equipe das escolas que mostramos pensam muito nesse papel: em como levar os alunos a desenvolver o conteúdo de que precisam, a postura ideal e as habilidades para alcançar êxito”.* **(Especialista americano 2).**

Neste excerto, é atribuída ao professor a responsabilidade de ensinar “conteúdos, habilidades e posturas”, sob a alegação principal de que o futuro “exigirá dos alunos um trabalho mais cognitivo em suas avaliações”. Além disso, há a justificativa de que essas técnicas [do ensino híbrido] poderão exigir menos tempo de dedicação dos professores que o modelo tradicional, o qual poderá ser empregado a desenvolver nos alunos as “habilidades” de que realmente precisam e “levar os alunos a desenvolver o conteúdo de que precisam, a postura ideal e as habilidades” é praticamente uma garantia “para alcançar êxito”. Essa necessidade de agir do professor ocorre sob a figura de ação canônica, cuja prescrição advém da sociedade, que exigirá do aluno tais habilidades.

O perfil de um “professor do século XXI” representado a partir dessas prefigurações nos parece a de um profissional que, além de saber usar as tecnologias, seja capaz de assumir a responsabilidade de educar em seu sentido mais amplo, que não se limita a ensinar conteúdos. Tantas exigências contrastam, porém, com a quinta e última mudança posta como necessária para o professor atuante no ensino híbrido:

5) De generalista para especialista: *“Vemos uma tendência muito em escolas públicas, não em todas, mas em muitas, com o ensino híbrido, de professores que mudam de generalistas com todos os elementos do ensino, para se especializarem em seus pontos fortes e nas coisas que realmente os anima a continuar na profissão. Muitos se lembram do documentário*

“Esperando pelo Super-Homem”. O problema que tive com aquele filme foi o título. Ele implica que a única maneira de salvar nossas escolas é termos um super professor em cada sala de aula, realizando muitos tipos de tarefas, que nenhum ser humano poderia realizar num espaço de 45 minutos”. (Especialista americano 1).

Nesta proposta, concebe-se a ideia de um professor que possa dedicar-se apenas a uma área de interesse [de generalista para especialista], de modo que possa realizar seu trabalho a partir de “[...] seus pontos fortes” e especializar-se “nas coisas que realmente os anima a continuar na profissão”. O enunciador também condena a figura de um “professor super-herói”, “realizando muitos tipos de tarefas, que nenhum ser humano poderia realizar num espaço de 45 minutos”.

A contradição que reconhecemos nesse professor em relação ao descrito no item anterior é justamente pelo fato de, anteriormente, terem sido atribuídas outras [e aparentemente complexas] tarefas [conteúdos, habilidades e posturas] e, aqui, sugere-se uma aparente isenção de realização de tarefas múltiplas, inclusive podendo este professor dedicar-se ao que realmente gosta, conforme exemplificado pelo outro especialista “e se os professores fizessem o que sabem de melhor? [...] Aquele que simplesmente adora planejar aulas usaria suas ótimas aulas em toda aquela faixa etária [...]. O professor que é um ator, gosta da atenção dos alunos, pode dar mais aulas expositivas, com mais alunos de cada vez [...] , e liberar outros professores para outras tarefas. O professor que ama os dados e que gosta da avaliação pode criar uma avaliação válida e estatisticamente confiável [...]”.

Ainda na sequência, esse tema aparece sob a forma de uma espécie de slogan publicitário em duas falas de diferentes, uma do especialista e outra de um diretor de uma escola: “Estimule os pontos fortes do professor e permita que se especializem até onde for possível”; “E a diversão é: deixe o professor colocar em prática seu talento”. Essa frase de caráter publicitário, associada ao contexto em que a videoaula está inserida, vende uma espécie de passaporte da felicidade em que, ao adotar o modelo híbrido, o professor poderá exercer apenas as tarefas que lhe convém e lhe dá satisfação.

Para encerrar essa sua fala, o especialista enaltece seu discurso de mudança como motivador para novas práticas: “Esperamos que esta lista seja desafiadora e o tenha *inspirado*”. Em seguida, os especialistas passam a discorrer sobre hábitos que os professores devem abandonar para que este modelo de ensino aconteça; hábitos esses que, segundo eles,

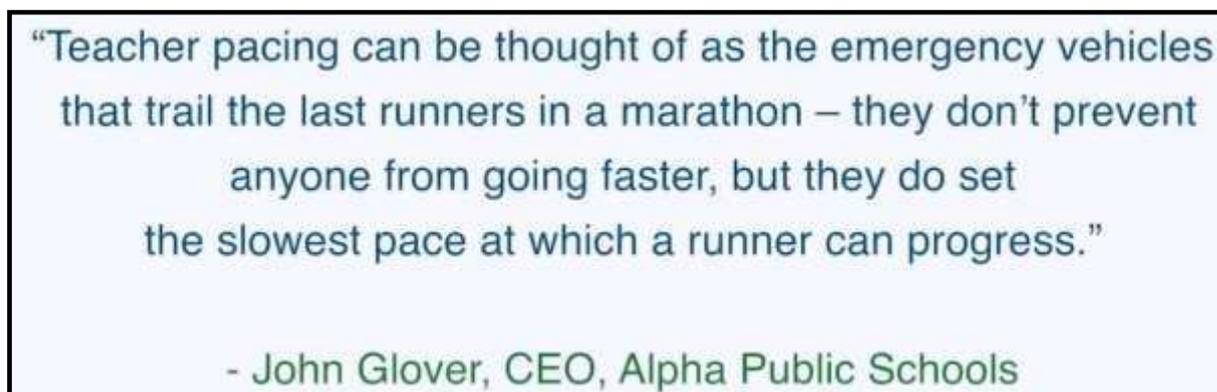
devem ser alvo de reflexão por parte dos professores: “o importante é que os professores reflitam no que devem abandonar”. Dentre outros hábitos tidos como ultrapassados são:

“Um ponto importante que eu encorajaria as pessoas a deixar é o plano de aprendizado. O conceito de que todos os alunos devem avançar no mesmo ritmo”

“Um elemento importante que devemos nos lembrar é que ainda é muito importante estabelecer um ritmo mínimo, para que os alunos não fiquem muito para trás.” (**Especialista americano 1 e 2**)

Ao descrever esses novos hábitos: “abandonar o plano de aprendizado que considera que todos os alunos aprendem no mesmo ritmo” e “estabelecer um ritmo mínimo”, que soam contraditórias, os enunciadores sustentam seus discursos em uma frase que é projetada na tela, indicada na figura abaixo:

Figura 11: Citação da tela que define o ritmo do professor



Fonte: Captura de Tela Vídeo 1/Módulo Professor.

A legenda da frase intitulada “O ritmo do professor” aparece transcrita: “*Somos como veículos de emergência, que acompanham os últimos da maratona. Eles não impedem que disparem, mas ditam o ritmo mínimo do corredor*”. (John Glover, CEO, Alpha Public Schools). A frase atribuída a um executivo de um grupo escolar compara o professor a um veículo de emergência que, em uma “maratona” [sala de aula], tem a função de não deixar ninguém de fora do processo de ensino-aprendizado, bem como manter o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Outros hábitos que cabem, segundo o vídeo, ao “professor do século XXI”, adepto do ensino híbrido, estão prefigurados em:

*“Outra coisa que os professores **podem começar a deixar de lado** é o sentimento de ter que dar nota a cada tarefa. Falando sinceramente, a tecnologia pode tirar de nós esse fardo e automatizar parte desta tarefa.”*

*“E se fizermos isso, **estaremos livres** do peso de levar a classe em marcha. Podemos pensar em grupos e até reduzir nosso nível de estresse [...]”*

“E com a tecnologia que temos como parte do ensino híbrido, eu não preciso ir para casa corrigir provas e ver quem não entendeu, eu sei na mesma hora quem tem dificuldade. E está recente em suas mentes e posso corrigir imediatamente o que não foi absorvido”.

(Especialista americano 1 e 2)

Nessas recomendações, práticas tão comuns à atividade docente – como atribuir nota às tarefas, levar avaliações para corrigir em casa e fazer os alunos avançarem no mesmo ritmo responsabilizando-nos unicamente pelo avanço deles [sem considerar o ritmo individual] – aparecem sob a promessa [“*podem começar a deixar de lado, estaremos livres*”] de deixarem de existir.

Além de indicarem hábitos que os professores devem abandonar, os especialistas pontuam outros que os professores deveriam preservar, ao adotar o modelo de ensino híbrido:

“Ao falarmos sobre essas grandes mudanças no ensino híbrido que costumávamos fazer nas aulas mais tradicionais, três coisas continuam iguais: a primeira é o foco na cultura, a segunda é relacionamentos, relacionamentos, relacionamentos e a terceira são aqueles momentos mágicos das ideias brilhantes” **(Especialista americano 1)**.

A partir de 24’08, o vídeo-inserção passa a reproduzir uma sala de aula em que os alunos estão sentados no chão e em mesas, todos agrupados. Alguns deles fazem atividades em livros, outros manuseiam tablets. E, para finalizar, um último atributo aparece como exigência do professor: a idealização de um profissional que saiba “trabalhar em equipe”. A fala de **James Dent (Fundador e Diretor Executivo da Navigator Schools)** “Quando se tem um corpo discente como um grupo uniforme de pessoas, quase como um time, temos a possibilidade de ensinar mais rapidamente, com mais conteúdo”, denota a ideia de que, coletivamente, é possível se operar milagres [“*ensinar mais rapidamente, com mais conteúdo*”].

Por fim, podemos observar que essa simplificação de práticas “*daquilo que os professores devem manter*”, inclusive o pouco tempo que a elas é dedicada em comparação com os hábitos a abandonar, sugere um perfil de professor que seja de um profissional capaz de abandonar hábitos, experiências e modos de agir. Nesse sentido, para se tornar adequado ao século XXI – onde o modelo de ensino híbrido surge como a “promessa do futuro” para resolver uma educação em crise – o professor deve, praticamente, despir-se do modelo “tradicional”, que é tido como atrasado visando a um modelo de educação “moderno”, tido como salvador. Nesse caso, o professor é reconfigurado sob a ideia de alguém que deverá ser curador [mediador da cultura e do acesso à informação], centrado nas relações interpessoais e um verdadeiro artista [mágico] capaz de desenvolver ideias mirabolantes para atender ao perfil de alunos e mantê-los entretidos na aula e, por fim, alguém que age coletivamente de forma eficaz.

5.2.3.2 Análise da aula 2

A aula 2 do Módulo Professor aparece sob o título “*Novas Habilidades do Professor*” e tem duração de 4’42. Ela é conduzida pelo pesquisador do Grupo de Experimentação, Adolfo Tanzi, que aparece com a identificação na legenda como representante do Instituto Lemann. Ele alterna os turnos de fala com Leandro Holanda Fernandes de Lima, apresentado como Professor de Química no Ensino Médio. Ambos exercem o papel de enunciadores principais da aula e, ao final, também aparece uma terceira voz por meio do depoimento da Prof.^a Ivaneide Dantas, que é apresentada como professora de curso de Pedagogia.

A fala inicial é de Adolfo Tanzi que se refere a aula anterior (com duração de 25’49) como uma “introdução” à temática “*Após esse começo de conversa vamos tratar agora sobre as novas habilidades de um professor engajado com uma proposta de mudança e inovação*”, indicando que esta aula precisamente tratará das “*novas habilidades*” do professor, mas não de qualquer um, e sim do que *é/está “engajado com uma proposta de mudança e inovação”*.

Em seguida, após apresentação a proposta desta aula, quem fala é o Prof. Leandro: “*Como já dizia Paulo Freire ensinar não é apenas transmitir conhecimento, o professor precisa estar em contato com seus alunos, conhecer a sua realidade social e contribuir para uma formação não apenas de conteúdos, mas também de habilidades não-cognitivas como protagonismo, a sociabilidade a estabilidade emocional.*” (**Leandro Holanda Fernandes de Lima - Professor de Química no Ensino Médio**).

Neste trecho, destaca-se a presença de um discurso teórico que remete a voz de um personagem de um especialista brasileiro já reconhecido nacional e internacionalmente [*Paulo Freire*], como forma de validar e dar credibilidade a afirmação da sequência. O agir canônico indicado no ato de ensinar remete ao conceito de educação emancipadora, concepção teórica amplamente defendida pelo autor e já instaurada na sociedade, o qual é reforçado pela modalização deôntica [*“o professor precisa”*].

O trecho subsequente *“Mas hoje, ensinar exige também inovação constante e essa inovação pode acontecer paralelamente à introdução de tecnologias digitais integradas ao currículo”* pressupõe a necessidade de uma outra habilidade [e não apenas: *“estar em contato com seus alunos, conhecer a sua realidade social e contribuir para uma formação não apenas de conteúdos”*], a qual está situada no contexto atual [advérbio hoje]; esta habilidade seria a capacidade de inovação, apresentada como uma exigência para o professor atual.

Na sequência, o enunciador apresenta quais seriam as habilidades exigidas para esse “novo” e “engajado” professor:

“A primeira habilidade que vamos ressaltar aqui é a de planejar: as tecnologias digitais que farão parte da aula precisam ser selecionadas de acordo com os objetivos pedagógicos se pretende atingir”

Ao descrever uma ação futura em que as tecnologias digitais serão empregadas, o enunciador atribui uma ação condicionada a outra: a de planejar, recorrendo a modalização deôntica para expressar a obrigatoriedade de que as tecnologias *“precisam ser selecionadas”*. Ao analisar esta “habilidade”, entretanto, notamos que planejar uma aula pensando nos recursos materiais a serem empregados a partir dos objetivos propostos não é uma exclusividade de uma aula com tecnologias e , tampouco, uma habilidade necessária para um ou outro modelo de educação. É, na verdade, uma ação inerente a atividade docente de qualquer segmento e nível de ensino, não sendo um pré-requisito para um outro recurso material. O mesmo ocorre, por exemplo, quando uma professora de educação pretende ensinar as cores, as formas geométricas ou fazer a leitura de um livro de literatura infantil: ela terá de, necessariamente, pensar nos objetivos e nos recursos, isto é, planejar!

No trecho seguinte *“O professor pode selecionar ou criar um vídeo adequado, escolher um jogo um simulador, fazer um quiz de conhecimentos prévios, entre outros.”*

Aparece a indicação de quais ferramentas seriam essas em que o modalizador “pode” é empregado como relativo grau de verdade a fim de apresentar uma possibilidade dentre muitas variedades de recursos. Estranha-nos aqui a proposta de o professor poder “selecionar ou **criar**” um vídeo adequado, o que exprime uma tarefa bastante questionável do ponto de vista de didático: que tipo de vídeo seria elaborado pelo professor, com ele próprio aparecendo? Se sim, qual a finalidade de o professor criar um vídeo para exibir em um ambiente em que ele está fisicamente presente?

O excerto da sequência traz, novamente, a ideia de o professor escolher ferramentas que possam facilitar uma avaliação por meio de tabulação de dados “*o mais importante é que o professor escolha ferramentas que sejam eficientes a um levantamento de dados para personalizar o aprendizado do aluno*”, cujos resultados seriam utilizados pelo professor para “*aprimorar suas aulas*”. O trecho seguinte marca a presença de uma figura de ação canônica que recorre a uma capacidade de ação situada no plano cognitivo “*Para isso, será necessário **criar**, testar, adaptar metodologias especiais para a realidade da sua escola*”, evidenciado que essa capacidade de criação parece ser algo novo, que o professor terá de ter: “*este será o principal desafio de nós, professores, nos próximos anos*”. O marcador temporal “*nos próximos anos*” indica que a capacidade de “*criar*” parece não ser uma exigência do contexto atual, mas será em um futuro próximo.

Apesar de representar um perfil de professor aparentemente muito distinto do atual, tornando-o quase uma raridade, em razão de tantas habilidades que deverá ter, a presença das tecnologias é prometida como facilitadora do trabalho docente “*isso vai facilitar bastante o nosso trabalho*”, o que se torna contraditório, afinal, se será um trabalho “*mais fácil*”, por que exigir tanto desse novo profissional?

Outra habilidade posta para esse “*novo profissional*” é: “*uma nova habilidade que é **essencial** desenvolver é a visão de assincronicidade para as atividades, uma das grandes vantagens do uso das tecnologias digitais.*”, cujo grau de certeza expresso pela modalização deôntica está relacionado a uma determinação externa, neste caso as próprias atividades que, segundo o enunciador deverão ser assíncronas, já que “*O aluno não precisa estar no mesmo ambiente do professor para realizar todas as atividades, muitas vezes, o aluno apresenta dificuldade na hora de estudar sozinho e, nesse momento, um vídeo pode ser muito útil para o seu progresso*”.

Também nesse fragmento, o enunciador parece atribuir um novo papel/função ao professor: antecipar dificuldades do aluno ao fazer uma tarefa sem sua presença. No entanto, esta é, a nosso ver, uma prática já recorrente e consolidada da prefiguração da atividade do professor. A lição de casa, por exemplo, em que naturalmente não estará no mesmo ambiente

do aluno, já é, por si só, uma tarefa sem a presença do professor que, naturalmente - seja pelo bom senso ou por um coletivo de trabalho já instaurado - não deve exigir nada que não seja pensando no desenvolvimento docente. Outro fator importante é que a concepção de aluno trazida por esse fragmento parece não corresponder ao que é descrito no perfil de aluno do século XXI, ou seja, um aluno hiperconectado que, certamente, saberá recorrer por conta própria a uma ferramenta capaz de ajudá-lo no cumprimento de sua tarefa.

Na continuação do vídeo, o enunciador diz que “*outro ponto **fundamental** a ser desenvolvido como habilidade é a busca **constante** pela personalização, e lembro: personalizar não implica necessariamente usar a tecnologia*”. Neste excerto, a habilidade descrita é tida como necessária, como se fosse algo que os professores ainda não fizessem. A ideia de personalizar aqui remete, dentro do modelo tradicional, a qualquer atividade desenvolvida para alunos que estejam em outro nível de aprendizado, seja avançado ou atrasado em relação aos demais. Sob essa ótica, em uma aula de matemática, por exemplo, bastaria um conjunto de problemas ou exercícios de níveis de dificuldade diferentes, ainda que dispostos no mesmo suporte, de modo que cada aluno resolvesse a seu tempo e segundo uma ordem mais ou menos lógica que fosse capaz.

Essa ideia de personalização não se diferencia muito de professores de educação básica ou educação infantil em fase de alfabetização, que ofertam aos alunos materiais, leituras, atividades em consonância com seu nível e necessidade, como o enunciador reconhece “*Professores de ensino básico têm feito isso por **muitas** décadas com ferramentas bastante simples, como o livro*”, parece ser uma prática bastante enraizada no modelo tradicional.

Há, ainda, outros papéis destacados nesta aula que, particularmente, nos parece mais como uma configuração de um determinado modelo de agir ou até mesmo de um estilo profissional próprio do professor:

*“O professor exerce menos seu papel de **palestrante**, pois os alunos podem ter instrução teórica não somente na modalidade presencial, mas também online”.*

*“O professor, além de **guiar** o aprendizado do aluno de acordo com as suas necessidades, precisa também **motivá-lo** a traçar o seu próprio caminho de aprendizagem”.*

Nestes excertos, a ideia de um professor mediador [*em oposição a palestrante*], guia [*guiar o aprendizado*], motivador [*motivá-lo a traçar seu próprio caminho*] não apenas

parece inerente à atividade profissional já validada por concepções teóricas sobre interação e aprendizagem, como também podem estar ligeiramente ligadas a características pessoais.

Talvez, uma das poucas ocorrências em que uma tarefa atribuída aparenta realmente ser nova é quando se é exigido desse “professor do século XXI” algumas habilidades mais técnicas - e talvez até nem tão relacionadas estritamente à atividade docente:

“Em modelos de híbridos mais evoluídos, o professor precisa trabalhar direto com programadores e designers instrucionais, como já mencionamos, com a finalidade de desenvolver materiais específicos para aprimorar o uso de ferramentas online em prol da aprendizagem”.

Muito embora em outras épocas, outros séculos e outros contextos históricos fosse exigido do professor o domínio de outras tecnologias - como o livro didático, o retroprojetor, a TV e o computador - o domínio de softwares específicos em uma atuação conjunta a “programadores e designers instrucionais”, parece requerer uma habilidade um pouco mais complexa, talvez de caráter técnico. Porém, essa “nova habilidade” indicada nesse fragmento parece se tratar apenas de outra função a ser desempenhada pelo professor e menos recorrente na atividade docente e/ou exercida por uma minoria do coletivo de trabalho, assim com professores que são autores de material didático, palestrantes e conteudistas de cursos on-line, etc.

Ao encerrar esta aula, o enunciador descarta aquilo que o professor sabe, *“Em resumo, nos modelos de ensino híbrido, suas habilidades transmissão e exposição de conteúdos serão pouco utilizadas”* e reforça o papel que o professor deverá assumir *“Sua ação em sala está mais voltada para **tutoria** do aprendizado de seus alunos, identificando problemas agindo no intuito de individualizar e personalizado ensino”*. Além de apresentar uma definição um tanto quanto simplista do docente [expositor e transmissor de conteúdos], o enunciador ressalta o papel de tutor que o professor passaria a assumir, recorrendo a um discurso teórico *“Essa mediação ainda uma habilidade pouco explorada na prática docente”*, seguido de um agir instrumental *“mas com a tecnologia é possível que você passe instruções de forma online e aproveite o tempo presencial em sala de aula para trabalhar atividades inovadoras”*, cujo instrumento [tecnologia] é a principal responsável para que a atividade do professor ocorra.

Por fim, aparece um depoimento de uma professora do ensino superior, que procura apresentar um relato/depoimento, entretanto, sua fala tem mais caráter conceitual, até mesmo genérico, do que de uma experiência propriamente:

“Atuando na formação de futuros professores, uma de nossas preocupações diz respeito a conduzir processos de ensino-aprendizagem que permitem aos estudantes apreenderem, simultaneamente, conteúdo específicos da disciplina e procedimentos didáticos inovadores e que possam ser utilizados quando no exercício da docência.” (Ivoneide, Prof.^a Curso de Pedagogia).

O fato de trazer à tona a voz de uma professora de curso superior transmite a concepção de que o ensino híbrido é um modelo que pode ser adotado inclusive no ensino superior; mais do que essa interpretação, pode-se inferir também que o fato de trazer a voz de uma profissional ligada a um curso de licenciatura (e não de outra área qualquer) demonstra que os enunciadores proponentes do curso querem atingir também professores em formação inicial, de modo a tentar incutir desde cedo a proposta de um modelo de ensino inovador.

5.2.3.3 Análise da aula 3

A última aula do Módulo Professor tem o título *“Possibilidades de atuação no modelo híbrido”* e sua duração é de 7'23. Ela é apresentada pelas vozes de três enunciadores: por Adolfo Tanzi, Leandro Holanda Fernandes de Lima (Professor de Química no Ensino Médio) e Elisabete Sanada (Professora do curso de Pedagogia).

A fala inicial diz respeito a *“a mudança física dos locais de aprendizagem que podem cooperar bastante para a prática de ensino personalizado”*. Apesar de utilizar o espaço como responsável pelo aprendizado personalizado, ocorre na sequência a responsabilização do professor para que haja êxito nesse processo: *“mas não é só isso, sabemos que o principal fator que enriquece essa mudança é, sem dúvida, a postura e atuação do próprio agente da mudança: você, professor”*. Este trecho sugere um extremo grau de certeza sobre o agente professor, inclusive não é preciso pensar muito para imaginar que tipo de gesto acompanha essa fala na tela do vídeo. Fazendo uso, inicialmente, de um discurso interativo [*sabemos*] em que o sujeito inclui-se no processo cognitivo de “estar ciente” [*sabemos*], o enunciador assume um papel mais distanciado em que atribui ao seu destinatário [*professor*] a responsabilidade da mudança.

Na sequência seguinte, o enunciador explica a finalidade da aula *“Nessa parte da aula vamos analisar os tipos de agrupamentos mais produtivos para o modelo de ensino híbrido e, depois disso, aprofundar possibilidade de atuação que o professor pode explorar nesse modelo”*. Novamente, aqui, reforça-se o discurso de que *“o papel do professor deixa de ser atuar como **palestrante** na frente da sala de aula para se transformar em **facilitador** da aprendizagem”*, onde dois papéis distintos se contrapõem: um eficaz [facilitador], outro ultrapassado [palestrante] e associado a uma educação bancária.

Ao justificar a necessidade de agrupamentos produtivos, o enunciador da sequência da fala (Leandro Lima), recorre a uma motivação determinada externamente, neste caso, a necessidade personalizar a aula justifica-se pelo contexto da educação em crise: *“é natural que em turmas bastante numerosas como da realidade brasileira existam alunos com defasagem e que necessitam de atenção especial”*. Em seguida, aparece a modalização deôntica *“o professor **precisa** ajudar esse aluno a superar as suas dificuldades”* seguida de uma finalidade em que o aluno será o grande beneficiado *“para que, no final de um ciclo, seu conhecimento seja concreto e capaz de ser aplicado em problemas do seu cotidiano”*.

Nota-se, outra vez, o papel atribuído ao professor: de mediador entre o aluno e a informação, de orientador e de curador, que deve filtrar e indicar as fontes de informação. *“Além do mais, o professor é um **intermediário** entre o aluno e a informação e cabe a ele **orientar** sobre as diferentes formas de obter essas informações, seja por meio de um livro, artigos na internet, assistindo a um vídeo realizando exercícios ou experimentos”*. Aqui, as ferramentas [livro, internet, vídeo] ganham significativo destaque no processo de aprendizagem e o papel do professor é tão somente ensinar o caminho para o aluno chegar a informação por meio delas.

No trecho seguinte, o professor assume um papel “democrático”, que atua na mediação/contato [com as tecnologias] tanto dos alunos com dificuldades quanto com os que já são proficientes: *“Na outra ponta, estão alunos proficientes que precisam de fomento para conseguir ir além dos conteúdos básicos do currículo tradicional. [...] e o professor, novamente, é a ponte que promove o contato entre os alunos e as ferramentas.”*. Também nesse fragmento a figura do professor é de motivador [fomento] e de acesso [ponte] entre aluno e ferramentas, passando a ser apenas coadjuvante.

A partir deste trecho existe uma repetição exaustiva de qual seria o papel desse professor atuante no ensino híbrido, atribuindo a responsabilidade de esse professor: 1) ocupar

bem os espaços por meio de agrupamentos dinâmicos, 2) propor atividades personalizadas e 3) cuidar de aspectos de natureza socioemocional, conforme excertos abaixo:

1) *“Dentro do ensino híbrido, o professor tem um papel fundamental sobretudo ele é o responsável por preparar os espaços de aprendizagem, seja fora da sala de aula, ou seja, na sala de aula no momento em que os alunos realizam alguma atividade específica.”*

2) *“No modelo por rotações o professor ele vai acompanhando cada grupo dentro da aula e auxiliando esses alunos a resolver as situações problemas”.*

3) *Além disso, também é muito importante que o professor ele vai atuando nos possíveis conflitos que vão sendo gerados a partir da resolução desses problemas”.*

A videoaula se encerra, novamente, com uma frase estilo slogan publicitário *“Aproveite que as informações estão fresquinhas em sua memória!”*, recomendando ao docente que utilize das informações aprendidas em sala de aula com seus alunos.

A análise das videoaulas 2 e 3 nos chamou atenção para um fato. Primeiro, porque embora assuma em seus títulos que irão aprofundar sobre as habilidades necessárias para um professor que vai atuar no modelo híbrido, os conteúdos temáticos pareceram bastante repetitivos, as mesmas informações e até mesmo termos forma repetidos à exaustão. Em segundo lugar, fez-nos refletir e traçar a hipótese de que se trata de uma técnica, de modo que aquilo que se quer que acredite, constitui-se como verdade quase por um efeito hipnótico.

Outro aspecto a ser considerado é que o conteúdo dessas duas videoaulas parecem uma versão brasileira do vídeo 1, que é basicamente representado pelos especialistas americanos; são as mesmas falas, mesmas escolhas lexicais, mesmos discursos e mesmas habilidades descritas ao professor: sobre o uso dos espaços, papel de mediador/facilitador entre aluno e tecnologia, tutor, curador, etc. É relevante pontuar que a organização desses três vídeos foi pensada no sentido de, primeiramente, mostrar uma experiência americana bem sucedida em que o modo de agir coletivo parece seguramente instaurado por um coletivo de trabalho, já que não parte da voz de um enunciador, mas de vários e de diferentes papéis.

Depois, vem as videoaulas nacionais, em que os professores relatam experiências brasileiras também como forma de exemplificar e convencer o destinatário [professor] que o Brasil – um país subdesenvolvido – tem condições de reproduzir um modelo de ensino americano de um país de primeiro mundo.

A respeito da análise do plano geral do conjunto de videoaulas do Módulo Professor, houve uma maior ocorrência de discursos implicados, ora com discurso interativo, ora relato com interativo. Essa forma de organização linguística emerge no plano do discurso como uma tentativa de aproximação por parte dos enunciadores para com os destinatários, o que pode representar a construção de um professor que, na visão dos proponentes do curso, seriam mais facilmente cativados se os enunciadores se colocassem em relação hierárquica semelhante com eles, e não se distanciando de seus destinatários. Os discursos teóricos, por sua vez, apareceram mais em situações de definição de conceitos ou de contextualizações sobre o mundo externo, visando a resgatar apenas uma situação já validada socialmente.

De maneira geral, a respeito da organização dos conteúdos temáticos, várias foram as sequências textuais empregadas. Cada uma delas ajuda na construção de uma representação sobre o professor destinatário. Ao recorrer a sequências narrativas por meio da incorporação de vozes de outras pessoas: professores e/ou pesquisadores, tem-se a intenção de levar o interlocutor a conhecer histórias de sucesso. Também foi comum o emprego de sequências argumentativas, as quais foram empregadas em especial sob argumentos de premissas e contra-argumentação, visando a relativizar os possíveis pontos discordantes dos destinatários, seja em relação às práticas propostas ou em relação à preocupação que a implantação de um modelo “transformador” pode trazer.

As sequências dialogais foram menos empregadas, mas com um papel bastante importante. Elas marcavam as transições entre os enunciadores e sempre ao final de cada fala usando operações transacionais como “*Não é mesmo, Flávia?*” “*Fernando, você pode nos contar mais sobre isso?*”. O uso dessas sequências ajuda na provocação de uma atitude responsiva que se espera que o interlocutor tenha, funcionando basicamente como uma convocação ao destinatário [professor] a concordar com ele. Outro aspecto interessante é que a sequência injuntiva parece ter sido camuflada nos discursos, tendo aparecido menos vezes; ganhou-se destaque, entretanto, a figura de ação canônica, a que os enunciadores recorriam o tempo todo visando a uma prefiguração do agir do professor em que modelos prototípicos do agir são representados como forma de instaurar o que os proponentes consideram como “novas formas de agir”.

Em síntese, esta a análise da arquitetura interna nos permitiu reconhecer a organização de elementos linguísticos à serviço de um discurso que se pretende instaurar sobre o ensino híbrido e uso das TICs. Este discurso, por sua vez, recorre a sequências discursivas, mecanismos de textualização e enunciativos que reforçam a ideia de um dado perfil de professor para atuar no século XXI. Este perfil seria o de alguém cada vez mais adepto às tecnologias e cuja mediação se torna cada vez menos relevante, já que as TICs ocupariam esse papel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo geral identificar as representações sobre o “professor do século XXI” construídas em um conjunto de videoaulas de um curso de formação continuada em EaD sobre ensino híbrido presentes em três módulos desse curso. Como objetivos específicos, procuramos depreender o papel [papéis] que é atribuído ao professor, buscando analisar as representações construídas sobre ele por outrem a respeito desse papel, bem como o seu lugar social [ou espera-se que ele ocupe] neste novo espaço da cibercultura, que é tido como fonte de armazenamento e acesso de informações.

Além das representações sobre o professor e seu trabalho, este estudo nos possibilitou também tecer algumas reflexões sobre o contexto de oferta do curso e sobre as videoaulas enquanto objeto de análise. Assim, organizamos estas considerações finais em três subseções temáticas: I) Considerações sobre as videoaulas enquanto objeto de análise; II) Representações sobre o contexto do curso de ensino híbrido; e, por fim, atendendo ao objetivo principal deste estudo: III) Representações sobre os papéis do “professor do século XXI”.

I) Considerações sobre as videoaulas enquanto objeto de análise

Ao tomar como objeto de análise um conjunto de videoaulas preparadas para um curso sobre ensino híbrido, notamos que o quadro teórico-metodológico adotado não foi suficiente para analisá-las integralmente. Embora tenhamos nos arriscado a analisar imagens e possíveis interpretações de elementos não linguísticos do recurso, seria necessário recorrer a uma teoria mais ampla, em especial a de análise semiótica, cujos índices não-verbais dessem conta de considerar gestos, movimentos, cores, sons, etc.

Apesar disso, foi possível reconhecer nas videoaulas aqui analisadas um amplo campo para pesquisas futuras, em especial na sua constituição organizativa a partir de elementos recorrentes, como vinheta de abertura e de encerramento, animação gráfica, trilha sonora e uma organização temática que busca retomar os conteúdos a cada aula, pressupondo um movimento em espiral.

Também foi possível perceber a possibilidade de uma discussão mais aprofundada a respeito do plano enunciativo, uma vez que as vozes previamente selecionadas, bem como os papéis sociais e instituições que elas representam servem para fundamentar um discurso de caráter argumentativo, visando tanto a aproximação com o destinatário quanto atribuir credibilidade ao discurso realizado. Tal intenção é reforçada pelo fato de ter havido uma

preocupação em mostrar professores de diferentes regiões do Brasil, de escolas públicas e privadas, acentuando a ideia de que o modelo de ensino híbrido é universal e democrático.

Nas aulas, os professores assumem o papel de apresentadores, ora atuando como pesquisadores e ora como testemunhas de um modelo de ensino testado [e aprovado]. Além disso, a questão de utilizar diferentes espaços nas gravações, como rua, áreas internas das escolas (biblioteca, sala de aula), casa e os próprios estúdios, parece conferir um caráter mais dinâmico e menos cansativo para quem assiste, o que também é possibilitado pela pouca duração de tempo da maioria dos vídeos.

Destacamos que esta pesquisa considerou apenas uma pequena parte do curso, focando-nos apenas nos módulos de nosso interesse. Logo, existem, ainda, outras possibilidades que podem ser exploradas com o restante dos materiais, a depender de objetivos de pesquisa. Ademais, cabe-nos, então, refletir sobre o contexto geral do curso, o que será discutido na seção seguinte.

II) Representações sobre o contexto do curso sobre ensino híbrido

Esta pesquisa foi realizada em um contexto brasileiro bastante emblemático e, ao analisar o contexto de produção do curso, não pudemos dissociá-lo do contexto atual do país, no seu âmbito social, político e econômico. Tecerei, portanto, algumas reflexões – talvez até subjetivas e de natureza pessoal – que o curso desta pesquisa despertou em mim, enquanto pesquisadora, professora e cidadã.

O curso “ensino híbrido – personalização e tecnologia na educação” nasceu em uma realidade que parecia um pouco menos delicada do que a vivemos hoje. Num momento em que se vive uma crise na educação – já tão prejudicada pelos índices catastróficos sobre desempenho, falta de investimento de políticas públicas e negligência e desvalorização da sociedade – nós, professores, somos colocados como atozes [nunca como vítimas], demonizados por crenças políticas extremistas que veem uma escola partidária – no sentido político do termo – a razão por tantas incongruências na sociedade e a política – que vê na escola [professores] uma periculosidade amedrontadora aos seus planos de fracassar a educação.

Como se isso não fosse suficiente, somos, também, alvo de outras instâncias sociais – a igreja representada por suas diferentes religiões – que mesmo ciente da laicidade da escola enquanto espaço público – insiste em invadir este espaço e despejar seus dogmas. E, sob a alegação de uma doutrinação política, sexual e agnóstica que insistem existir na escola,

tentam boicotar o conhecimento científico produzido por longos séculos de experiência e cultura humana, ora renegando-o, ora, simplesmente, tentando proibir seu acesso. É nesse mar de oportunidades de uma educação em crise que surgem ideias como “Escola sem partido” ou “Educação Domiciliar” que, na mente de quem os idealiza, seria a salvação para a educação brasileira.

Já dizia o dito popular que “oportunistas se fazem de oportunidades”. Não apenas políticos e fundamentalistas religiosos veem, na crise da educação, uma brecha para seus ideais conservadores e pseudomoralistas. É nessa categoria que acredito que se enquadram os proponentes de um curso cujo discurso representado dá a entender que seria o salvador da educação pública. Amparados em um discurso estritamente publicitário, vendem a ideia de um modelo de educação que, acredito, sim, pode funcionar, desde que sejam empregados recursos materiais e financeiros. O curso nasce no curso de emergência de um reviv[r]amento de ideias neoliberais, em que os interesses econômicos se sobrepujam a quaisquer outros tipos de interesses – principalmente salvar jovens e crianças estudantes de um “ensino tradicional” em detrimento de uma educação moderna, formadora de cidadãos críticos e pensantes.

Diante desse cenário, não há como ignorar os possíveis interesses subjacentes em um curso gratuito proposto por empresas genuinamente capitalistas que, ano após ano, tentam galgar degraus [professores] que as coloquem para dentro das escolas. E não podemos ignorar, também e principalmente, que esse discurso de caráter publicitário em que um modelo de ensino híbrido é vendido como o ideal e eficaz surge em um contexto econômico em que bandeiras que defendem as privatizações de vários setores do Estado – como saúde e educação – são cada vez mais hasteadas, inclusive pelas camadas da sociedade descontentes com esses serviços que veem na máquina pública um desperdício de dinheiro.

Portanto, resta-nos dizer que o modelo de ensino híbrido parece atender perfeitamente a uma demanda de educação em crise, e que o ideal de “professor do século XXI” vem sendo moldado na medida exata para aceitar, de forma cativa e passiva, um modelo de ensino que é, sobretudo, o grande herói da atividade docente também em decadência e tão desvalorizada. Afinal, que representações se tem desse “professor do século XXI”?

III) Representações sobre o trabalho do “Professor do século XXI”

Com o advento das tecnologias, novas [im]posições são postas ao trabalho do professor, dentre estas aquelas que são reforçadas por um discurso que circula em diversas

instituições sociais, especialmente na mídia, organizações, dentre outros. Recentemente, tem sido frequente a disseminação da ideia de um “professor do século XXI”, o qual, segundo algumas concepções teóricas, deve estar apto para atender as demandas de uma geração “Z” – nascida imersa em mundo tecnológico, ou de uma Geração Alpha – os nativos digitais. Todos – professores, alunos, mídia – compartilham da mesma experiência: viver submergidos em um ambiente em que a cibercultura e a era da internet instauram novas regras e formas de relações sociais, entre o mundo e as pessoas, as pessoas e as pessoas e as pessoas e a informação.

Esse contexto de uso e disseminação de tecnologias digitais alimenta discursos sobre um modelo de educação que viria não apenas para atender a essa demanda de alunos hiperconectados, mas também como solução para uma educação em crise. Aliás, é nisso que os proponentes do vídeo se pautam para contextualizar a oferta do curso – gratuitamente – ao alcance de milhares de professores brasileiros que estejam dispostos a “mudar suas práticas”.

Nesse sentido, o trabalho educacional também vira alvo desses discursos, atribuindo à escola a função de empregar recursos tecnológicos de modo a “facilitar a aprendizagem”; e por extensão, o trabalho do professor e suas práticas passa a ser o centro de discussões que associam a ele a ideia de uma educação “tradicional” em oposição ao “ensino híbrido”. Esse cenário suscitou algumas inquietações: como fica a situação do professor nesse contexto de uso e disseminação das TICs? O que dizem os discursos que vendem a ideia de “educação do século 21?” Os professores serão substituídos? Qual será a sua função? O que ele terá de [re]aprender? Como é descrita a [nova] proposta de educação denominada de “ensino híbrido”?

Visando a respondê-las, acreditamos que os discursos aparecem na forma de textos orais, escritos, multimodais – sobre o trabalho educacional e que prescrevem ao professor modos de desempenhar sua profissão, indicando como agir e quais ferramentas utilizar e expressam representações, que se constituem como julgamentos e avaliações sobre o trabalho docente. Assim, sintetizamos tais questionamentos na seguinte pergunta de pesquisa: *Quais representações sobre o “professor do século XXI” são construídas por elementos discursivos e linguísticos em um conjunto de videoaulas de um curso de formação continuada sobre o ensino híbrido?*

Para respondê-la, adotamos quadro teórico-metodológico do ISD (Interacionismo Sociodiscursivo) e das Ciências do Trabalho (Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade), cujos aportes teóricos nos permitiram uma análise de natureza linguístico-discursiva, bem como a identificação de representações sobre o trabalho do professor que puderam ser apreendidas na materialidade linguística dos textos transcritos.

No curso da pesquisa, pudemos reconhecer, além das representações sobre o trabalho do professor, quais seriam os papéis a ele atribuídos em contexto de ensino híbrido, modelo em que as tecnologias ganham destaque no processo de ensino aprendizagem. Mas, embora não tenha sido nosso objetivo, pudemos reconhecer também os papéis atribuídos aos alunos e às próprias tecnologias.

Em relação ao professor, nas videoaulas analisadas, identificamos o papel de um agente que deve, primeiro, aceitar a proposta de adesão a um modelo de ensino centralizados nas tecnologias digitais; segundo despedir-se de um modelo tradicional de ensino, cujas experiências por ele acumuladas pouco parecem ser úteis ao modelo novo. Nesse sentido, a ideia de mudança, inovação e avanço vem acompanhada pela representação de um professor do século XXI que não apenas incorpore as tecnologias a sua prática, mas reconheça que o modelo de ensino proposto requer transformações ainda mais profundas. O que nos cabe questionar aqui é, em que medida, de fato, essa proposta de mudança surge realmente como diferenciadora em relação a tantas outras já postas em outros períodos.

Essas transformações dizem respeito à forma como ele se relaciona com ele, com os alunos e com as tecnologias. Na relação consigo mesmo, pressupõe-se a ideia de um professor *reflexivo* – para avaliar seu modo agir, seus métodos e práticas, *facilitador* – para poder mediar a aprendizagem do aluno por meio de um trabalho de *curadoria* de informações, servindo de “mediador” entre ele, a tecnologia e as informações do mundo.

Na relação com os alunos, aparece representado um professor que seja “desapegado” de seus hábitos e do seu conhecimento e admita que o conhecimento está no mundo, cabendo a ele apenas mostrar o caminho ao aluno. Ele seria o intermediador entre a tecnologia e o aluno, esta sim, seria a principal responsável pelo sucesso dos aprendizes. Mas é necessário também que ele assuma um papel multitarefa, em que as tecnologias que, aparentemente, viriam para “facilitar” seu trabalho, dão-lhe, agora, novas funções, como a de avaliar constantemente por meio de recursos disponíveis. Há implicadas, também, outras complexidades e paradoxos inerentes à atividade do professor que acompanham o modelo de ensino híbrido, como assumir a responsabilidade por uma aula dinâmica e interativa com o uso de recursos – muito embora existam realidades escolares tão antagônicas, elas sequer são consideradas; cumprir a missão de fazer todos os alunos avançarem (mas cada um no seu ritmo), conferindo um ensino personalizado dentro de um sistema de educação predominantemente padronizado, inclusive em materiais, currículos e avaliações externas;

Ainda sobre o papel do professor frente às tecnologias, parece que sua função na sala de aula é cada vez mais colocada de lado e seu trabalho é desmerecido face a

supervalorização das tecnologias, que serão, inclusive, capaz de “medir” o que os alunos sabem por meio da tabulação de dados de avaliações e testes em que o aprendizado e o desenvolvimento do aluno parecem algo “totalizável”, quantificável e mensurável. Nesse modelo, as tecnologias assumem a centralidade do ensino e elas que devem funcionar como os instrumentos de mediação para o aprendizado e não a interação do aluno com o professor. Elas são utilizadas também para caracterizar as razões pelas quais os alunos irão se interessar em aprender, tornando a aula dinâmica, atrativa, moderna.

Também nas representações sobre o papel do professor com as tecnologias notou-se que, ora ele apenas a utiliza como atrativo para cativar os alunos, ora ele deve saber operá-la como ferramenta e, principalmente, deve apropriar-se dela tomando-a como um artefato para a efetiva ação em seu trabalho. Entretanto, é preciso considerar que a tentativa de inserir as tecnologias digitais na atividade docente à luz da proposta de ensino híbrido é senão a defesa de instauração de novos construtos sociais no gênero aula.

Para aqueles que promovem o discurso do ensino híbrido e da inserção das TICs, parece uma necessidade inerente ao século XXI. Nesse caso, parece-nos adequado dizer que a questão das tecnologias mais ou menos presentes na sala de aula têm relação direta com o estilo do professor, assim como a dimensão que estas tomam, ou seja, se ao usá-las, o professor as utiliza como ferramentas ou instrumentos.

Muito embora tenhamos de reconhecer que o modelo de ensino híbrido apresenta aspectos positivos, em especial do ponto de vista de agrupamentos, o curso contribui mais para formas organizativas em sala de aula do que para o ensino com tecnologias propriamente. Isso porque, ao propor sugestões de instrumentos de trabalho e formas de organização, o modelo parece não considerar o uso específico de cada ferramenta. Tanto tablets, celulares e computadores aparecem mais como ferramentas de pesquisa e acesso a informação do que como instrumentos para aprendizagem propriamente. Aliás, também é preciso refletir sobre o fato de uma proposta de ensino híbrido não ocorrer de forma híbrida, uma vez que, ao que indica, parece ser um modelo de ensino perfeito. Se o é, por que não foi adotado?

A impressão que se tem é que a forma de interação proposta entre os alunos, a necessidade de o professor colocar-se como mediador, os agrupamentos dinâmicos não são necessariamente, iniciativas inovadoras e inéditas na educação. As pesquisas sobre formação de professores – inclusive as retomadas no capítulo introdutório deste trabalho – já mostram essas formas que parecem relativamente instauradas nas práticas escolares. Do mesmo modo, documentos oficiais de décadas atrás também já traziam prescrições dessa natureza, o que

parece, de fato, é o surgimento de um discurso travestido de novo, com incorporação de escolhas lexicais emprestadas de áreas diferentes [potencializador do ensino, personalização], muitas delas associadas a um campo semântico típico das tecnologias [tutor, designer], outras, tão já presentes na área de educação [mediador, interventor]. Mas a finalidade parece exatamente a mesma de outros tempos: empregar novas palavras para reforçar uma nova ideia: o professor está sempre desatualizado, despreparado para o seu próprio trabalho e que, se a educação está em crise, ele é o principal responsável. Paradoxalmente, nestes discursos, se a educação for um sucesso, a responsável é a tecnologia, se for um fracasso, o culpado será o professor.

Outro questionamento que nos cabe fazer é, em que medida o professor precisa, de fato, aderir a esta ideia de mudança o tempo todo. A cada nova tecnologia que surge, mobilizações de todos os lados apontam para a necessidade de o professor apre[e]ndê-la, apropriar-se dela e torná-la eficaz em sua prática. As tecnologias são resultados da evolução humana, das transformações sociais; a sensação que temos é que nunca estaremos, de fato, preparados para elas. Hoje, o professor do século XXI é aquele que domina as tecnologias, a escola moderna é aquela que usa tablets e laboratórios multimídias; e no futuro, será que a escola moderna não será aquela que, na simplicidade de recursos, permite aos alunos se desconectarem desse mundo cibercultural em que estão imersos?

As tecnologias nos trazem a sensação de estarmos um passo sempre atrás, e esses discursos que circulam sobre as práticas dos professores nos fazem, muitas vezes, nos questionar enquanto professores. Talvez esteja na hora de pararmos de nos questionar sobre como incorporar as tecnologias em sala de aula, em vez disso, podemos nos perguntar: por que, de fato, *temos* de incorporar cada nova tecnologia que surge em sala de aula?

Talvez, não encontremos as respostas para essas perguntas nas pesquisas, campo incessante de reformulações e teorias, mas, quem sabe a música e poesia nos ajudem a reconhecer o *nosso* lugar - enquanto professores - e a diferenciando-o do lugar que não nos pertence, mas que *querem* que ocupemos: “Vocês que fazem parte dessa massa / Que passa nos projetos do futuro/ É duro tanto ter que caminhar/ E dar muito mais do que receber.../ E ter que demonstrar sua coragem / À margem do que possa parecer/ E ver que toda essa engrenagem/ Já sente a ferrugem lhe comer”. (Zé Ramalho, Chão de Giz).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos **Aportes teóricos para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

AGUILAR, Jenny Alexandra **Mendieta Blended learning and the language teacher: a literature review**. Colomb. Appl. Linguist. Bogotá, Colombia. p. 163-180, 2012.

ALEXANDRINO, Thiago Melo. **Uma discussão sobre robótica educacional no contexto do modelo TPACK para professores que ensinam matemática**. Mestrado Profissional em ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias (140f.). Universidade do Estado de Santa Catarina, SC. 2017.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>. Acesso em 21.12.2018.

AMARAL, Adriana. Natal, Geórgia. VIANA, Lucina. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. (p 34-40). **Revista Sessões do Imaginário, Cinema, Cibercultura e Tecnologias da Imagem**. Porto Alegre n 35 o 20 dezembro 2008 Famecos/PUCRS.

ANDRADE, Gervasio do Carmo. **A formação dos professores para o uso das tics na rede municipal de ensino de juiz de fora'** 97 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (97 f.) Universidade Federal De Juiz De Fora, Juiz de Fora - MG 2013.

ANJOS, Onofre Saback dos. **Sala de aula híbrida: uma experiência com alunos do ensino fundamental**. Mestrado Profissional em Ensino Das Ciências (113 f.). Universidade do Grande Rio. Duque de Caxias, RS, 2017.

AOKI, Marcos Takashi. **Uso do visual class no desenvolvimento das aulas de matemática no ensino médio**. Dissertação de Mestrado Profissional em Matemática (107f).: Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2014.

ARÁN, Pampa Olga A questão do autor em Bakhtin. **Bakhtiniana**, São Paulo, Número

Especial: 4-25, Jan./Jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9nspe/02.pdf>. Acesso em 09.01.2018.

BAKHTIN, Michail (1953). Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão, 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRAVIM, Josias Dioni. **Sala de aula invertida: proposta de intervenção nas aulas de matemática do ensino médio**. 211 f. Mestrado Profissional em Educação Em Ciências Matemática (211 f.). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2 ed. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2009.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al]. 1.ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

CASSIANO, Celia. Entrevista feita por Cinthia Rodrigues. O interesse é comercial. **Revista Eletrônica Carta Educação** (09/06/2014). Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/o-interesse-%E2%80%A8-comercial/>. Acesso em 21.12.2018.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.

CAVALHEIRO, Juciane dos Santos. A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault **Revista Signum: estudos Ling.** n.11/2, p. 67-81 (dez. 2008). Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/3042/2585>. Acesso em 09.01.2018.

CORREA, Cristiane. **Sonho Grande:** Rio de Janeiro: Sextante, 2013. 264 p.

CUNHA, Norival Carvalho. **Reorganização do trabalho docente pelas tecnologias digitais: possibilidades e limites em uma instituição de ensino superior privado.** Dissertação Mestrado (123f). UNIUBE- Universidade de Uberaba: Uberaba, MG, 2015.

CUNHA, José Fernandes Torres da. **Blended learning e multimodalidade na formação continuada de professores para o ensino de matemática.** Dissertação (Mestrado) 106f. - Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática - PPGECM. Barra do Bugres-MT, 2018.

DANTAS, Emmanuela Lucia de Queiroz Pimenta. **Educação a distância na formação de competências docentes: uma análise do programa eu-professor a partir das percepções dos docentes e discentes da UNP.** 29/06/2017 Mestrado Profissional em Psicologia Organizacional e do Trabalho (162 f.). Universidade Potiguar, Natal-RN.

DARDOT, P.; LAVAL, C.. O homem empresarial. In: DARDOT, P.; LAVAL, C.. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Editora Boitempo, 2016. p. 133-156.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; NASCIMENTO, Neuvani Ana do; ALMAS, Rose Mary. **Trabalho docente mediado por tecnologias: ecos e repercussões.** Resumo. Grupo de Trabalho (GT16) Educação e Tecnologias. Anais da ANPED, 2018.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** <http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Último acesso em 10.08.2018.

ESTEVES, BERNARDO. Profeta do iPocalipse A internet no banco dos réus. **Folha de S. Paulo:** Ilustríssima. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrissima/il2703201108.htm>. Acesso em 03.02.2019.

FERREIRA, Anise de Abreu Gonçalves D'Orange. Considerações sobre o trabalho docente com tecnologias digitais. IN: MACHADO, Anna Rachel, LOUSADA, Eliane, FERREIRA, Anise. **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, no 79, agosto/2002 (p.257-272). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em 02.01.2019.

FERRO, Ana Paula Rodrigues A netnografia como metodologia de pesquisa: um recurso possível. **Educação, Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queirós**, ISSN 2179-9636, Ano 5, número 19, agosto de 2015. Disponível em: www.faceq.edu.br/regs. Acesso em 10.07.2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FRIEDRICH, Janette. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento - uma leitura filosófica e epistemológica*. Trad. Anna Rachel Machado e Eliane Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

FUNDAÇÃO LEMANN, Relatório Anual 2017. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/aYdzs1L1rxqlW7ZW71qOgKYuPpledjXqaHznarD.pdf>. Acesso em 12.11.2018.

GUIMARÃES JR, Mário José Lopes. **A Cibercultura e o Surgimento de Novas Formas de Sociabilidade**. Disponível em: <https://edoc.site/a-cibercultura-e-o-surgimento-de-novas-formas-de-sociabilidade-pdf-free.html>. Acesso em 16.10.2018. Último acesso em 21.09.2018.

HILTON, Alice Mary. **Logic, Computing Machines, and Automation Hardcover – January 1**: Oxford: Spartan Books; 1. ed., 1963.

JUNIOR, Roberto Oliveira Batista. **Ensino híbrido: um estudo sobre a inserção de até 20% de EAD na carga horária de cursos presenciais da UFPE**. Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica (176 f.): Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky- Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio- histórico.** São Paulo: Scipione, 2010.

KURTZ, Fabiana Diniz. **As tecnologias de informação e comunicação na formação de professores de letras à luz da abordagem histórico-cultural de Vigotski.** Resumo. Grupo de Trabalho (GT08) Formação de Professores. Anais da ANPED, 2018.

LEITE, Márcia Donizete. **As diferentes facetas do trabalho do professor: dos órgãos governamentais à palavra do trabalho.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Trad. Carlos Irineu da Costa. 3. Ed. 2. Reimp. Coleção TRANS. São Paulo: Editora 34, 2014.

_____. **Entrevista:** Pierre Lévy responde a Pergunta Braskem: professores e governos na educação digital. Disponível em: <https://www.frenteiras.com/noticias/pierre-levy-responde-a-pergunta-braskem-professores-e-governos-na-educacao-digital>. Acesso em 20.07.2018.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre o trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. BARRICELLI, Ermelinda. Eutomia. **Revista de Literatura e Linguística.** V. 1, n.08. 2011. Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1049/817>. Acesso em 08.01.2019.

LURIA, Alexander Romanovich. **A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais.** In *Curso de psicologia geral.* Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1991 (v. 1: Introdução evolucionista à Psicologia).

MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. IN: GUIMARÃES, Ana Maria

de Matos; MACHADO, Anna Rachel.; COUTINHO, Antonia. **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.77-97.

MACHADO, Anna Rachel ; LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2013, vol. 16, n. especial 1, p. 35-46. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) e dos Educadores (1959). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em 10.07.2018.

MASCIA, Marcia Ap. Amador. **O ideário do progresso no discurso político-educacional**: uma análise discursiva das relações de poder- saber. Tese de doutorado (184 p.). Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp): Campinas, 1999.

MATOS, Sidney Tanaka S. Conceitos primeiros de neoliberalismo. **Revista Mediações**. v. 13, n.1-2, p. 192-213, Jan/Jun e Jul/Dez. 2008 . Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/3314/2716>. Acesso em 22.01.2019.

MAZZILLO, Tania M. **O trabalho do professor representado e avaliado em diários de aprendizagem**. Tese de Doutorado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Pp 189. 2006.

MODELSKI, DAIANE. **Competências docentes relacionadas ao uso pedagógico de tecnologias digitais**: um estudo envolvendo disciplinas semipresenciais. 165 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre- RS, 2015.

MUZI, Adilson Claudio. **Na sala de aula com as tecnologias da informação e comunicação**: percepções e vivências docentes. Mestrado em tecnologia e sociedade (146 f.). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

NEUMEIER, PETRA. **A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning**, ReCALL 17 (2): 163–178 Cambridge University Press: United Kingdom, 2005.

PINTO, Elisane Ortiz de Tunes. **O apoio pedagógico no colégio municipal pelotense: uma proposta a partir do modelo laboratório rotacional de ensino híbrido.** 10/10/2017 Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias (126 f.) Federal de Educ., Ciênc. e Tecn. Sul-riograndense, Pelotas-RS, 2017.

PRADO, Andrea Gabriela do. **Tecnologias digitais em educação: uma reflexão sobre processos de formação continuada de professores.** 11/12/2015 Mestrado Profissional em Educação (125 f.). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Campus Monte Alegre- SP, 2015.

Revista Científica Núcleo do Conhecimento. O que é o Estado da Arte?. **Revista Científica Núcleo do Conhecimento.** (17'42). Publicado em 24.09.2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hbPnyFzjG8I>. Acesso em 07.01.2018.

RIBEIRO, Sidarta. Tempo de Cérebro. **Estudos Avançados.** v.27. n. 77, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v27n77/v27n77a02.pdf>. Acesso em 01.01.2019.

RODRIGUES, Eric Freitas. **Tecnologia, inovação e ensino de história: o ensino híbrido e suas possibilidades.** Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-graduação em ensino de História. Dissertação de Mestrado (98 p). Niterói-RJ, 2016.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola (p. 11-31). . IN: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Simone Costa Andrade dos. **Práticas pedagógicas da modalidade a distância e do ensino presencial: contribuições para ensino híbrido no Instituto Federal do Maranhão.** Mestrado em Ensino (110 f.). Fundação Vale Do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social - FUVATES, Lajeado-SC, 2015.

SAUJAT, Frederich. **O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama.** In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v6n2/02.pdf>. Acesso em 09.06.2018.

SCHIEHL, Edson Pedro. **Uma abordagem híbrida no processo de ensino-aprendizagem de geometria analítica para a terceira série do ensino médio por meio de um modelo de rotação por estações**. 195 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias (195). Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville-SC, 2018.

SILVA, Jessica Ferreira Souza da. **Robótica aplicada à educação: uma análise do pensar e fazer dos professores egressos do curso oferecido pelo município de João Pessoa-PB**. Mestrado Profissional em formação de professores (161f.). Universidade Estadual da Paraíba: Campina Grande Biblioteca- PB, 2017.

SILVA, Luciano dias da. **A Videoaula no ensino médio como recurso didático pedagógico no contexto da sala de aula invertida**. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. (124 f.). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau- SC, 2017.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, nº 71, Julho/00. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>. Acesso em 01.02.2019. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2013, vol. 16, n. especial 1, p. 35-46.

SOARES, Elisangela. **O uso do software de autoria *visual class* na formação continuada de professores: uma proposta para o ensino da Matemática nos Anos Iniciais'** 30/03/201. Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores (218 f.). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié- BA, 2017.

SOUSA, Yna Honda de. **Blended English Teaching: proposta de ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos**. Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (136 f.). Instituto Federal de Educ., Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades.** Texto apresentado e discutido no Colóquio Foucault, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em novembro de 1999. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm>. Acesso em 18.12.2018.

VIGOTSKI, Lev Semnovovich. *A formação social da mente.* Organizadores Michael Cole *et al.* Tradução de José Cipolla Neto *et al.* 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semnovovich. *A construção do pensamento e da linguagem.* . Organizadores. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo : Martins Fontes, 2007

WARTCHOW, Eduardo. **EduCoelho: uma plataforma de alfabetização financeira estimulando a reflexão comportamental.** Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática: Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2017.