

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

SISTEMAS DE GESTÃO DE APRENDIZAGEM E O PROFESSOR
NO SÉCULO XXI
UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS EFEITOS DAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO
DO IMAGINÁRIO DOCENTE

ANA ELISA SOBRAL CAETANO DA SILVA FERREIRA

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. ANA SILVIA COUTO DE ABREU

São Carlos (SP) - 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**SISTEMAS DE GESTÃO DE APRENDIZAGEM E O PROFESSOR
NO SÉCULO XXI**

UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS EFEITOS DE SGA NA
FORMAÇÃO DO IMAGINÁRIO DO DOCENTE

ANA ELISA SOBRAL CAETANO DA SILVA FERREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Prof^a. Dr^a. ANA SILVIA COUTO DE ABREU

São Carlos (SP) - 2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F383s Ferreira, Ana Elisa Sobral Caetano da Silva
Sistemas de gestão de aprendizagem e o professor
no século XXI : Uma análise discursiva dos efeitos
das tecnologias digitais de informação e comunicação
na formação do imaginário docente / Ana Elisa Sobral
Caetano da Silva Ferreira. -- São Carlos : UFSCar,
2016.
78 p.


Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

1. Análise de Discurso . 2. Tecnologias Digitais
de Informação e Comunicação (TDIC) . 3. Sistemas de
Gerenciamento de Aprendizagem (SGA). I. Título.

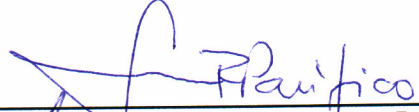


Folha de Aprovação

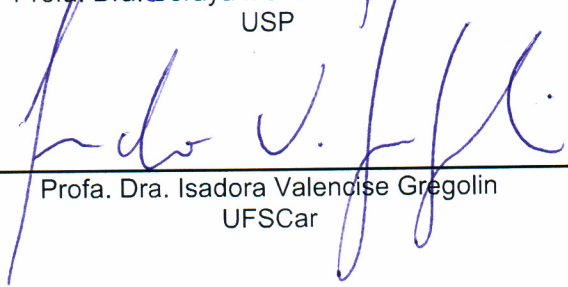
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Ana Elisa Sobral Caetano da Silva Ferreira, realizada em 29/08/2016:



Profa. Dra. Ana Sílvia Couto de Abreu
UFSCar



Profa. Dra. Soraya Maria Romano Pacífico
USP



Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin
UFSCar

Em tempos obscuros, quando nossos direitos são usurpados, é preciso resistir. Dedico este trabalho a todos que estão lutando para manter nosso país um lugar democrático.

AGRADEÇO

À professora Ana Silvia Couto de Abreu que me apresentou à Análise de Discurso e me orientou durante esse caminho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos, em especial à professora Isadora V. Gregolin cuja as aulas proporcionaram interessantes debates que colaboraram para este estudo.

À professora Soraya M. R. Pacífico, por suas importantes contribuições durante a fase de qualificação.

Aos meus colegas do Programa que enriqueceram as aulas com suas diversas áreas de saberes, em especial Ana Karina Gomes, Anderson Cinati e Juliane Guillen, que me apoiaram durante todo percurso.

Aos meus alunos e colegas de trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo *campus* Cubatão que contribuíram e incentivaram essa pesquisa, em especial ao professor Artarxerxes Modesto por sua atenção e paciência.

À Eunice da S. Nunes, bibliotecária do departamento de referência da Biblioteca Comunitária/UFSCar, por sua revisão e suas palavras de incentivo.

Finalmente, à minha família, que esteve ao meu lado durante toda essa jornada, sempre com ouvidos dispostos a escutar minhas indagações, em especial ao meu marido Guilherme A. Cavalieri, por todo seu carinho.

RESUMO

Este estudo analisa, utilizando Sequências Discursivas (SD), o paradoxo que se apresenta na construção da imagem do docente no século XXI. O corpus dessa pesquisa é formado por dois Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (SGA) – *Schoology e Edmodo* – e documentos oficiais, como as Leis de Diretrizes e Bases.

A base teórico-metodológica é a Análise de Discurso Francesa, na qual autores como Pêcheux (1995, 2008) e Orlandi (2004, 2009, 2014) definem conceitos como paráfrase e metáfora para construção e manutenção do discurso. Esses conceitos, ao serem associados à fala do historiador Dominique Julia (2000), no âmbito histórico evocam a memória discursiva e seus efeitos produzidos na elaboração do imaginário docente diante das mudanças tecnológicas.

Palavras-chaves: Análise de Discurso, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (SGA)

ABSTRACT

The main purpose of this study is to analyze, by using Discursive Sequences, the paradox established during the construction of the teacher's image in the twenty-first century. The corpus of this research consists of two Learning Management Systems (LMS) - Schoology and Edmodo - and official documents such as *Leis de Diretrizes e Bases*. French Discourse Analysis will be used as theory and method, in which authors as Pêcheux (1995, 2008) and Orlandi (2004, 2009, 2014) define concepts such as paraphrasing and metaphor for construction and maintenance of discourse. These concepts, related to Dominique Julia's theory (2000), evoke the discursive memory and its effects on the development of the teacher's image due to technological changes.

Key words: French Discourse Analysis, Digital Communication and Information Technologies (DICT), Learning Management Systems (LMS)

IMAGENS E SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS

Página inicial do Schoology	18
Valores do Schoology	19
Página principal do SGA Edmodo em 25 de out. de 15	21
Uma questão de método, segundo Orlandi (2009)	34
Edmodo – You became a teacher to change lives - Sequência Discursiva I	37
Schoology – melhorando a tecnologia na educação - Sequência Discursiva I	38
Deslize Metafórico Orlandi 2009	45
Deslize Metafórico	46
Papel do professor, segundo a cultura escolar	49
Sequência Discursiva II	50
Mobilização de conceitos	51
Deslize metafórico	55
Sequência Discursiva III	56
Muito mudou, nossa missão é a mesma	58
Edmodo - valores	59
Imaginário docente	61
Conceitos dos SGA	61
Comunidade Edmodo	63
Schoology mais do que um produto	63
Milhões de usuários escolhem Schoology - Sequência Discursiva IV	65
Ensine melhor hoje - Sequência Discursiva IV	65
Aprendizagem simples e envolvente - Sequência Discursiva IV	65
Deslocamentos	66
Schoology site inicial em 19 de set. de 15 - Sequência Discursiva V	69
Edmodo site inicial em 19 de set. de 15 - Sequência Discursiva V	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AAC** – *Aprendizagem assistida por computador*
AD – *Análise de Discurso*
ADA – *Ambiente Digital de Aprendizagem*
AIE – *Aparelhos ideológicos de Estado*
AVA – *Ambiente Virtual de Aprendizagem*
EAD – *Educação a Distância*
LMS – *Learning Management Systems*
NTDIC – *Novas Tecnologias de Informação e Comunicação*
RSA – *Rede Social de Aprendizagem*
RSV – *Rede Social Virtual*
SD – *Sequências Discursivas*
SGA – *Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem*
SLN – *Social Learning Network*
TDIC – *Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação*
TE – *Tecnologia Educacional*
TIC – *Tecnologias de Informação e Comunicação*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO:	8
Minha trajetória docente e algumas reflexões	8
<u>CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO DO CORPUS, OBJETIVOS DA PESQUISA E IDENTIDADE NO DISCURSO</u>	13
1.1 Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem	16
1.2 Pensando a Escola e seus Dizeres Politicamente	21
<u>CAPÍTULO 2 – A ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA COMO UM CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO</u>	33
2.1 O Discurso	35
2.2 As relações de Força, Produção e Sentido	35
2.3 O interdiscurso e o intradiscursos	40
2.4 O imaginário, a ideologia e o esquecimento	41
2.5 A paráfrase	43
2.6 A Metáfora	45
<u>CAPÍTULO 3 – A IDENTIDADE DO PROFESSOR E SUA IMAGEM SOCIAL. UMA (DES)CONSTRUÇÃO ANALÍTICA</u>	47
3.2 O Conceito Missionário	49
3.3 A comunidade e a tecnologia	62
<u>CAPÍTULO 4 – POSSÍVEIS LEITURAS</u>	70
Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e a elaboração crítica. Por onde começar?	70
<u>REFERÊNCIAS:</u>	76

INTRODUÇÃO:

Minha trajetória docente e algumas reflexões

Há uma infinidade de figuras e de movimentos presentes e passados que entram na causa eficiente de minha escrita presente, e há uma infinidade de pequenas inclinações e disposições de minha alma, presentes e passadas, que entram na causa final. Leibniz

Pêcheux (1995) discorda da concepção de Leibniz quanto às espécies de verdade e como a linguagem é um fim para constitui-la, porém, ao falar da minha trajetória docente, não poderia deixar de citar este autor, pois nesse pequeno excerto concordo que existem *pequenas inclinações e disposições de minha alma* que me levaram a trilhar tal caminho.

Venho de uma família de professores. Pai e Mãe, entre alguns tios e tias, escolheram a docência como profissão. Não sei porque o fizeram, e talvez esse estudo também seja uma tentativa de entender meus próprios motivos para lecionar, mas é inegável que exista uma grande realização e um constante incômodo que me levam a continuar em sala de aula.

Acredito que o incômodo é tão importante quanto a realização, pois foi por ele que resolvi cursar o mestrado em educação. Quando era aluna do Ensino Médio já pensava: “existe algo de muito errado na escola”; só não imaginava que continuaria a me questionar sobre isso ao longo da vida.

Ao retornar à sala de aula, agora com o diploma na mão, e portanto na condição de docente, percebi que tudo continuava estranhamente igual. Discentes enfileirados, professores desconectados – não só das tecnologias digitais, mas também de seus alunos – e esse incômodo, antes meu, se refletia nos olhos de meus alunos.

Comecei minha jornada, inevitavelmente, como uma *otimista ingênuo*:

O *otimismo ingênuo* atribui à Escola uma missão salvífica, ou seja, ela teria um caráter messiânico; nessa concepção o educador se assemelharia a um sacerdote, teria uma tarefa

quase religiosa e, por isso, seria portador de uma vocação.
(CORTELLA, 2008 p.110)

O conceito *missão*, atrelado à imagem do professor, será um dos aspectos norteadores desse estudo, pois como citado acima, reforça a imagem de um docente vocacionado, desassociando-o da densidade acadêmica, da pesquisa e da teoria que são necessárias para profissionalização do professor.

Ao longo do meu amadurecimento dentro da profissão, aos poucos fui me distanciando do peso missionário - o que é um tanto desafiador quando se trabalha numa escola de orientação católica- e tentando construir uma imagem que fosse mais distante da *missão* docente e mais próximo à profissionalização.

Ainda desconhecia conceitos da Análise de Discurso, como o interdiscurso que nos mostra que “o dizer não é uma propriedade particular. As palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua” (ORLANDI, 2009, p.32) ou ainda a questão dos esquecimentos – “isso significa em nosso dizer e nem sempre temos consciência disso” (ORLANDI, 2009 p.35), que hoje me ajudam a compreender um pouco melhor essa construção da fala que acabo por me filiar ao tentar interpretar o que é ser professor no século XXI, diante do corpus apresentado nesse estudo.

Se considerarmos o momento histórico, minha linha do tempo atravessa o desenvolvimento das tecnologias digitais de maneira intensa. Na adolescência comecei a navegar pela internet e com o passar dos anos vi toda minha biblioteca se compactar em um *tablet*. Enquanto professora, notei que meu celular rapidamente tomou o lugar da minha caderneta de sala no momento de anotar as faltas dos alunos e os conteúdos das aulas.

Entretanto, não esperava que em um dado momento da minha trajetória esses dispositivos que eu tanto utilizava seriam um desafio tão grande para minha carreira enquanto professora.

Para qualquer professor, principalmente aqueles que trabalham com crianças e adolescentes, é desanimador deparar-se com uma sala de 40 alunos, na qual metade deles está conectada no celular ao invés de interagir conosco. Então, por que não tornar aquele aparato uma ferramenta de aprendizado?

Fiz várias tentativas, como adaptar Redes Sociais Virtuais (RSV) para fins educativos, entre elas *Twitter*, o qual eu utilizava para enviar mensagens curtas,

lembretes e divulgar links; *Blogger* que usei como plataforma para produção de texto e também comunidades no *Facebook*, onde os alunos poderiam baixar atividades e exercícios.

Em 2013 comecei a utilizar o *Schoology* como uma ferramenta de avaliação contínua nas aulas de inglês do Ensino Médio e percebi que havia um mercado na internet que se especializou em criar sistemas voltados para educação que fossem inspirados em RSV. Isso fez com que eu parasse de adaptar as mídias acima citadas e introduzisse os Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (SGA) na minha sala de aula.

Essas experiências me mostraram que apesar da teoria apontar a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como um ponto complexo na educação, inclusive leis¹ que impedem o uso de celulares em sala de aula, minha prática foi me dando caminhos para refletir sobre os usos desses sites como alternativas no processo de ensino e aprendizagem.

Os SGA surgiram com o propósito de oferecer essa conectividade típica das Redes Sociais, inclusive com aplicativos para celulares, com fins exclusivamente educacionais.

Parece remota a ideia de pensar em uma Escola conectada, principalmente porque atualmente enfrentamos problemas mais urgentes em nosso sistema de educação. Entretanto, dificilmente conseguiremos impedir que a internet entre em nossas salas de aula, pois ela está presente nos dispositivos móveis que fazem parte do dia a dia dos alunos. É preciso, talvez, discutir em uma nova dinâmica que repense o uso da internet na escola.

É imprescindível que abordemos a interação de nossos alunos com as informações dispostas na rede, já que o excesso não significa conhecimento e sendo a internet um espaço sobre o qual há um imaginário de que qualquer pessoa possa publicar, é preciso que nossos alunos fiquem cada vez mais cientes que não existe discurso neutro. Antes as fontes – livros, enciclopédias, jornais impressos – traziam um senso de autoria que atribui responsabilidade ao escritor, na internet porém, esses limites vão se desfocando até se tornarem ecos de outras várias vozes que não

¹ Exemplo: Lei municipal nº 12.730, de 11/10/2007 que regulamenta o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado de São Paulo.

² O trabalho com o ensino técnico foi um dos critérios para a escolha de enunciados retirados da LDB que

passaram necessariamente por um processo de pesquisa e análise, garantindo a verossimilhança da informação.

Segundo esse aspecto, Abreu (2013) diz que “Transformações nas relações de autoria – com novas práticas, especialmente no ambiente digital – têm colocado questões ao arquivo jurídico vigente sobre direitos autorais .” (ABREU, 2013, p.14), portanto, é imprescindível que a alfabetização digital dos nossos alunos perpassa a noção de autoria para que possamos discutir a veracidade de fatos disposto na rede.

Uma das razões que me fez rever minha visão de educação, ou questionar a minha função enquanto professora, foi o ingresso num Instituto Federal de São Paulo (IFSP), onde tive a oportunidade de trabalhar com alunos do curso médio integrado ao técnico². A dinâmica desse tipo de curso é muito diferente daquilo que estava habituada no Ensino Médio tradicional e essa experiência influenciou a composição do corpus desse estudo.

Pude perceber que alguns posicionamentos serviam a um propósito explicitamente neoliberal, que buscava mão de obra e produção, e não focavam necessariamente na formação do aluno como cidadão atuante e reflexivo. Talvez não tão distante da *formação para o vestibular* disfarçada de formação integral das escolas particulares, porém de uma maneira mais aberta, já que as políticas educacionais talvez sejam mais discutidas em esferas públicas. Reforçando esse pensamento, Sampaio e Leite afirmam que :

Formar verdadeiros cidadãos, capazes de analisar o mundo (este mundo tecnológico), e construir opinião própria com a consciência de seus direitos e deveres, é uma tarefa que algumas vezes a escola tem dificuldade em realizar por diversos fatores políticos e sociais, entre eles a própria inexistência de prioridade à educação nas ações do Estado. (SAMPAIO e LEITE, 1999, p. 18)

Ao longo desse estudo deparei-me diversas vezes com minhas próprias dúvidas diante da imagem paradoxal do professor frente às tecnologias digitais. Questionei-me inúmeras vezes sobre a obrigatoriedade de acompanhar as mudanças tecnológicas na educação, sem antes refletir como ela impacta na figura do professor

² O trabalho com o ensino técnico foi um dos critérios para a escolha de enunciados retirados da LDB que compõem o corpus deste estudo.

e como esse se vê diante de tantas responsabilidades, sendo tomado por discursos que mais mistificam o fazer docente do que pontuam o que é realmente esperado do professor do século XXI, como se pode notar no seguinte fragmento das *Diretrizes Nacionais* – “Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência.” (BRASIL, 2013, p.18)

As reflexões aqui propostas não visam dar respostas pois dificilmente chegaríamos a um consenso final sobre a imagem do professor, mas os questionamentos feitos têm como objetivo gerar maiores discussões sobre a identificação e o posicionamento do docente diante da sua profissionalização e o uso das tecnologias digitais.

Capítulo 1 –Apresentação do corpus, objetivos da pesquisa e Identidade no Discurso

Podemos dizer que não há língua sem esses deslizes, logo não há língua que não ofereça lugar à interpretação. Em outras palavras, a interpretação é constitutiva da própria linguagem. Orlandi

Orlandi, em *Análise de Discurso – Princípios & procedimentos*, estabelece três etapas para que o analista percorra seu caminho do texto à formação ideológica que compõe o discurso. Nessas etapas, a autora vai da superfície linguística, primeiro momento no qual o analista “procura ver nele [corpus]sua discursividade e incidindo um primeiro lance de análise – constrói um objeto discursivo” (ORLANDI, 2009, p. 77) até as possibilidades de deslizes que dão margem à pergunta proposta pelo analista.

Partindo da epígrafe deste capítulo e da citação acima posta, notamos que a escolha do corpus já indica um primeiro passo da análise, portanto durante esse capítulo algumas interpretações já serão propostas e configuram como um norteador para o que será analisado.

Alguns conceitos da AD – posição ideológica, relações de forças e sentidos – serão mobilizados nessa introdução, pois justificam a escolha do corpus dessa pesquisa.

Este se constitui de dois Sistemas de Gerenciamento desenvolvidos nos Estados Unidos – *Schoology* e *Edmodo*– e por documentos oficiais brasileiros como as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*³ e o *Pacto para Fortalecimento do Ensino Médio*⁴, com a finalidade de interpretar a imagem social do professor no século XXI.

Nesse estudo, utilizaremos a definição de Courtine (2009) para entender o que são Sequências Discursivas (SD),

Definiremos as sequências discursivas como “sequências orais ou escritas de dimensão maior que a frase”: é preciso aqui indicar que a própria natureza e forma dos materiais recolhidos são eminentemente variáveis e que a noção de sequência discursiva é

³Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192> acessado em 01/09/2016

⁴ Disponível em <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf> 01/09/2016

vaga. Depende, na verdade, dos objetos conferidos a um tratamento particular: a forma das sequências discursivas reunidas em *corpus* não será a mesma caso se trate de uma análise do processo de enunciação ou de uma “análise automática do discurso”, realizada sobre a base de sequências produzidas em situação experimental, os *procedimentos de segmentação*, que acabam por atribuir uma forma determinada a uma sequência, também são, portanto, variáveis. (COURTINE, 2009, p.55)

A familiaridade com os Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem escolhidos e o uso em sala de aula foram dois critérios fundamentais para definição do corpus. No início da pesquisa, foi feito um levantamento para avaliar outros SGA, entretanto, não foram encontrados sistemas similares produzidos no Brasil, por isso optamos em utilizar os sistemas *Schoology* e *Edmodo* produzidos nos Estados Unidos.

A partir da definição do objeto de estudo, procuraremos responder, por meio da análise, questões como: Qual imagem do professor, no século XXI, é construída no corpus apresentado? Quais resquícios essa imagem ainda guarda do conceito missionário apresentado por Dominique Julia (2000) no século XVI?

A imagem do atual professor guarda algum resquício histórico da evolução desta profissão? Para Faria e Romão,

No discurso, a história clama por interpretação. Pêcheux nos diz de um caráter ‘fantasmagórico’ do papel da história: ‘figura fantástica do espírito dos mortos, que retorna para perseguir os vivos: imagens de corpos gloriosos, convertidos em visões terríficas de fantasmas-espantalhos atravessando a história (PÊCHEUX, 1990, p.08). Com a metáfora dos fantasmas, o autor coloca que os discursos atravessam a história e sempre retornam para perseguir os discursos vigentes” (FARIA e ROMÃO, 2003, p.2)

O que é esperado de um *bom* professor globalizado e que conceitos o definem segundo as sequências discursivas analisadas? Como mudanças tecnológicas determinam o trabalho docente?

Para demarcar o escopo deste estudo, entenderemos que os sistemas (SGA) escolhidos, *Schoology* e *Edmodo*, são plataformas on-line que se desdobram em

aplicativos para aparatos móveis como celulares e *tablets*, e que oferecem ao docente e ao discente uma série de ferramentas para interagir num espaço de sala de aula virtual.

Nosso principal objetivo é analisar como a memória discursiva auxilia na estabilização de um imaginário que associa a figura docente com conceitos tradicionais e em que aspectos a inserção das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC) promove um deslize, abrindo possibilidades para novos discursos.

Diferentemente de alguns Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), como o *Moodle*, os SGA escolhidos proporcionam uma interação quase instintiva, sem necessidade de conhecimentos prévios sobre programação e pagamento de provedores (sites nos quais outros sites ficam hospedados), baseando-se na estrutura e dinâmica das Redes Sociais Virtuais (RSV) difundidas na atualidade como *Facebook*⁵. Uma apresentação mais detalhada sobre esses Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem dar-se-á em um capítulo específico dessa pesquisa.

Nossa leitura basear-se-á na Análise de Discurso Francesa, tendo como alicerce especialmente as obras *Semântica e Discurso* e *O discurso: estrutura ou acontecimento* de Pêcheux e *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos e Análise de Discurso: Michel Pêcheux* de Orlandi. Essa análise se constitui por meio de conceitos estabelecidos pelos autores acima citados, como o interdiscurso e intradiscurso, memória metálica, o jogo parafrástico e metafórico, o processo de produção de sentidos e seus deslizamentos.

Ao discutirmos a Escola como o espaço onde se dá a sedimentação e a manutenção de alguns dizeres, e como um aparelho ideológico do Estado, nos apoiaremos em Louis Althusser, principalmente em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, já que Pêcheux em *Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio* utiliza a expressão de Althusser para elaborar sua definição de ideologia e apontar como ela se dá no discurso.

A luta de classes atravessa o modo de produção em seu conjunto, o que, na área da ideologia, significa que a luta de classes ‘passa por’

⁵Em 2013 a RSV *Facebook* contava com 76 milhões de usuários brasileiros, segundo pesquisa apresentada na Revista *Veja* disponível em <<http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/facebook-alcanca-marca-de-76-milhoes-de-usuarios-no-brasil/>> acessado em 19 de setembro de 2015

aquilo que L. Althusser chamou de os aparelhos ideológicos de Estado.

Pretendemos, ao adotar o termo aparelhos *ideológicos de Estado*, destacar vários aspectos que nos parecem decisivos (além de evocar, evidentemente, o fato que as ideologias não são feitas de ‘ideias’, mas de práticas) (PÊCHEUX, 1995, p.144)

Para que seja possível uma reflexão mais abrangente do cenário da educação no século XXI e suas possibilidades, esse estudo também se apoiará em pesquisas sobre a história da educação com o objetivo de desenhar como se construiu o imaginário docente durante o desenvolvimento da profissão e como esses conceitos circulam atualmente. Alguns dos teóricos que servirão de base para esses pensamentos são: Dominique Julia (2000), Antonio Moreira (2009), Pedro Goergen (2005) e Bernard Charlot (2006).

Também servirão como fundamento para reflexão autores da área de tecnologia que discutem o uso das TDIC na educação como Almeida, Valente e Paiva, para que possamos contrastar as falas históricas àquilo que é dito hoje sobre tecnologia.

Introduziremos a seguir uma breve apresentação dos SGA escolhidos.

1.1 Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem

O termo Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (SGA) vem da tradução de *Learning Management Systems* que são plataformas desenvolvidas para sistematizar a interação de alunos e professores online.

Ao observarmos as interfaces dos SGA escolhidos, percebemos que o primeiro contato é muito semelhante à Redes Sociais Virtuais como *Facebook* que pedem cadastros para utilização.

Gostaríamos de destacar, que assim como em RSV, a criação de um perfil (*profile*) nos SGA, retoma a questão da identidade apresentada na introdução. Antes de preencher uma ficha com seus dados pessoais, ele deve se identificar como professor, estudante ou pais (tradução livre do termo *parents*), assumindo assim seu posicionamento sujeito na relação de forças. Essa questão será discutida mais profundamente no capítulo de análise, entretanto a identificação do usuário interfere

na interação com a plataforma e nesse estudo nos focaremos no perfil do professor, que quando identificado pelo sistema oferece possibilidades de navegação diferentes de pais e/ou alunos.

1.1.1. Schoology

Nossa missão é capacitá-lo para dar-lhe as ferramentas e conexões para envolver os alunos de forma mais eficiente e melhorar a eficácia educativa em grande e pequena escala ambos. Schoology não é apenas um LMS. É uma vida, respiração comunidade educativa , que pode ajustar à evolução das necessidades do estudante, aprender com as experiências coletivas , e melhorar continuamente como educação e avanço da tecnologia (Missão do SGA Schoology).⁶

Em 2007, Jeremy Friedman, Ryan Hwang, Tim Trinidad e Bill Kindler decidiram formar um time “para reinventar como a tecnologia é utilizada em sala de aula”⁷ (www.schoology.com). O principal ideal do grupo era melhorar⁸ os resultados dos alunos utilizando a tecnologia. Entretanto no mercado estagnado da tecnologia para educação, no qual a maioria das ferramentas são pagas, era preciso que todos os educadores tivessem acesso à plataforma e por isso a ideia de apresentar uma versão gratuita do SGA⁹.

Assim, os fundadores desse SGA poderiam garantir aspectos estabelecidos como uma das missões¹⁰ do site: dar ferramentas tecnológicas para que os professores pudessem envolver seus alunos de maneira mais eficiente, tanto em pequena quanto grande escala.

⁶Tradução nossa “Our mission is to empower you—to give you the tools and connections to engage students more efficiently and improve educational effectiveness son both a large and small scale. Schoology isn't just an LMS. It's a living, breathing educational community that can adjust to changing student needs, learn from collective experiences, and continually improve as education and technology advance (MISSION do SGA Schoology).”

⁷Tradução nossa “to reinvent the way technology is implemented in the classroom”

⁸ A escolha do verbo melhorar, aponta para uma pré condição que os resultados dos alunos não eram satisfatórios. Entretanto, não há dados que possam ser comparados para evidenciar a melhora com o uso do SGA indicado. Existe apenas um “já dito” (PÊCHEUX 1995) que sustenta esse discurso de que é preciso melhorar.

⁹ É essencial destacar que os dados colhidos nesse estudo foram feitos somente com a versão gratuita.

¹⁰Tradução nossa “With a goal of improving student outcomes, they realized the need to disrupt the stagnant education technology market by making Schoology available for every educator. Schoology notonly provides institutions with a configurable, scalable, and easy-to-implement solution, but also provides a basic version of its award-winning platform free for educators. As a result, enterprise adoption is easier for schools and districts (www.schoology.com).”

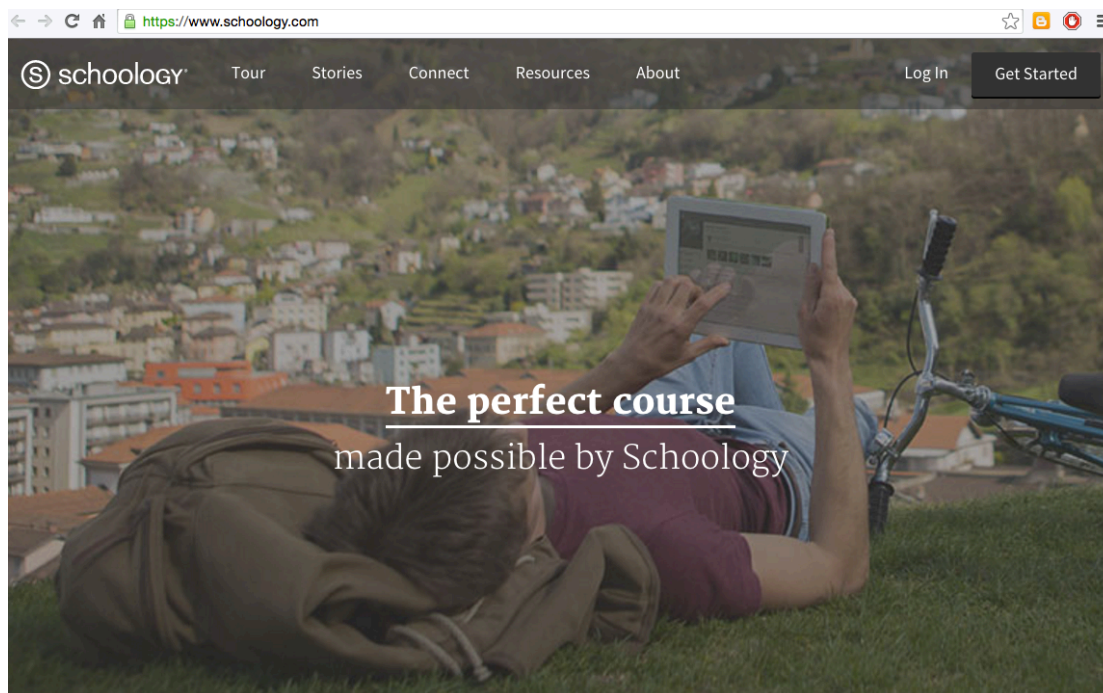


Figure 1: Página inicial do Schoolology¹¹

Em aprofundamento dos propósitos de sua missão, foram desenvolvidos valores, nos quais a plataforma deve se apoiar para o seu desenvolvimento, a saber¹²:

1. **Educação de qualidade:** Determinados em ajudar a aumentar o desempenho acadêmico, trabalhamos com você em uma verdadeira parceria. Estamos comprometidos com você, compartilhando um objetivo comum para incentivar a aprendizagem como um meio de sucesso.
2. **Ouvir e aprender:** Inspirados por inúmeros educadores e alunos, nós nos esforçamos para continuar curiosos, dando ouvidos e quem sabe, aprendendo alguma coisa todos os dias, sempre abertos a novas ideias.
3. **Inovação Criativa:** A inovação criativa impulsiona grandes realizações. Fazemos o nosso melhor para facilitar a inovação educacional em cada sala de aula, através de cada distrito.

¹¹ O SGA Schoolology passou por uma reformulação de layout em outubro de 2015. A imagem apresentada faz parte do novo layout acessado em 28 de nov. de 15

¹² Tradução nossa dos valores apresentados na página <<https://www.schoolology.com/mission.php>> acessado em 19 de set. de 15

4. **Colaboração:** A colaboração é o método chave para superar os desafios mais difíceis da educação. Estamos todos juntos.
5. **Entusiasmo:** Nossa paixão em ajudar professores e alunos nos impulsiona dia após dia. Entendemos que a educação tem impacto incrível hoje, amanhã, e por muito tempo no futuro, e nós não poderíamos estar mais animados! (VALORES do SGA Schoology).

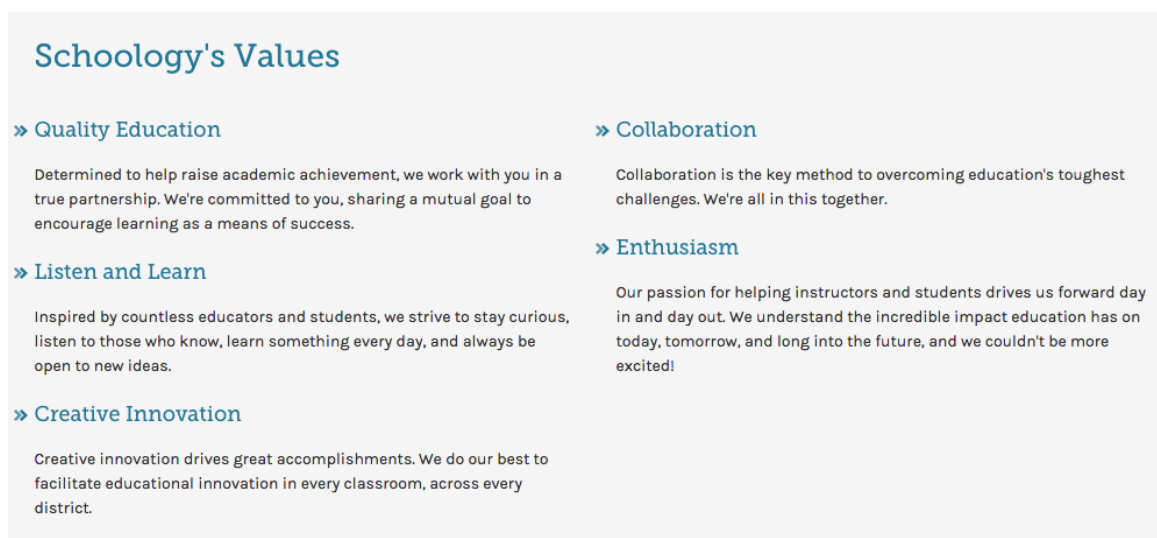


Figure 2: Valores do Schoology

1.1.2. Edmodo

Edmodo é um Sistema de Gestão de Aprendizagem (SGA) fundado em 2008 por NicBorg, Jeff O'Hara e Crystal Hunter. Atualmente sediado em San Mateo, Califórnia, conta com 51,789,990 membros (até agosto de 2015) e é, segundo descrição do próprio site, o principal *social learning network*¹³ - do ensino infantil até a última série do médio - no mundo.

O piloto da plataforma começou em Chicago, Illinois, como um projeto feito entre dois servidores de escolas públicas que desejavam construir uma ponte entre o estilo de vida dos alunos e o modo que eles aprendem na escola.

Um aspecto a ser destacado é a pressuposição apresentada no discurso desse SGA, que indica que todos os professores têm familiaridade com esse tipo de tecnologia, que até certo ponto se coloca como “intuitiva” ao afirmar que essa

¹³Diferentemente do *Schoology*, o *Edmodo* não é definido por seus criadores como um *Learning Management System* e sim como uma Rede Social de Aprendizagem (RSA)

plataforma é “o modo mais fácil e seguro para educadores se conectarem e colaborarem com alunos, pais e com outros professores.”¹⁴

Assim, é importante ressaltar que por ser um site estadunidense reflete uma aculturação tecnológica diferente do Brasil. Essa questão cultural é essencial para que a análise seja feita dentro de um contexto específico. Segundo Falvo e Johnson (2007), pesquisadores norte americanos, os Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem têm contribuído para o desenvolvimento do *e-learning*, principalmente na universidade. A pesquisa de 2003 utilizada no estudo destes autores mostra que 81% das instituições de graduação já ofereciam pelo menos uma matéria em sistema EaD ou *blended learning*.¹⁵

O link¹⁶ que narra a história de desenvolvimento do site conta com um vídeo que ao lado apresenta a seguinte citação do co-fundador

Estamos caminhando em direção a um mundo onde você poderá ter contato com experiências e alunos específicos e entender o que está funcionando para determinados tipos de alunos. Dar poderes aos professores é a única forma de obter melhores resultados.¹⁷

Logo abaixo da breve apresentação da história do site, são apresentados os valores que o caracterizam. "Porque o *Edmodo* é utilizado por professores e alunos, nós mantemos um alto padrão. Nossos valores não definem somente a cultura de nossa empresa; eles descrevem as características do produto cuja confiança está nas salas de aula do mundo inteiro"¹⁸

Em seguida, a ideia de time "*our team*" é introduzida associada à palavra comunidade. "Comunidades são feitas de indivíduos. Nós gostaríamos de conhecer nossos *Edmodians*"

É perceptível a ênfase que esse Sistema dá ao conceito de comunidade, pois caracteriza seus usuários como *Edmodians* e não se define como um Sistema de Gerenciamento e sim como uma Rede Social de Aprendizagem (RSA). Essas escolhas apontam para um discurso característico no qual uma questão ideológica está

¹⁴Tradução nossa

¹⁵Tradução nossa

¹⁶<<https://www.edmodo.com/about>> acessado em 03/08/2015

¹⁷<<https://www.edmodo.com/about>> acessado em 28/04/2015

¹⁸ Tradução nossa

arraigada, o trabalho do professor é inicialmente um processo solitário, já que a preparação de aulas, correção de exercícios e outras tarefas são feitas individualmente, entretanto existe, nos SGA, a proposta de uma interação e compartilhamento desse processo solitário, ao entrar em contato com outros professores é possível uma troca de saberes e experiências, propondo uma construção em conjunto. Discutiremos a importância e os efeitos do sentido de comunidade ao longo desse trabalho.

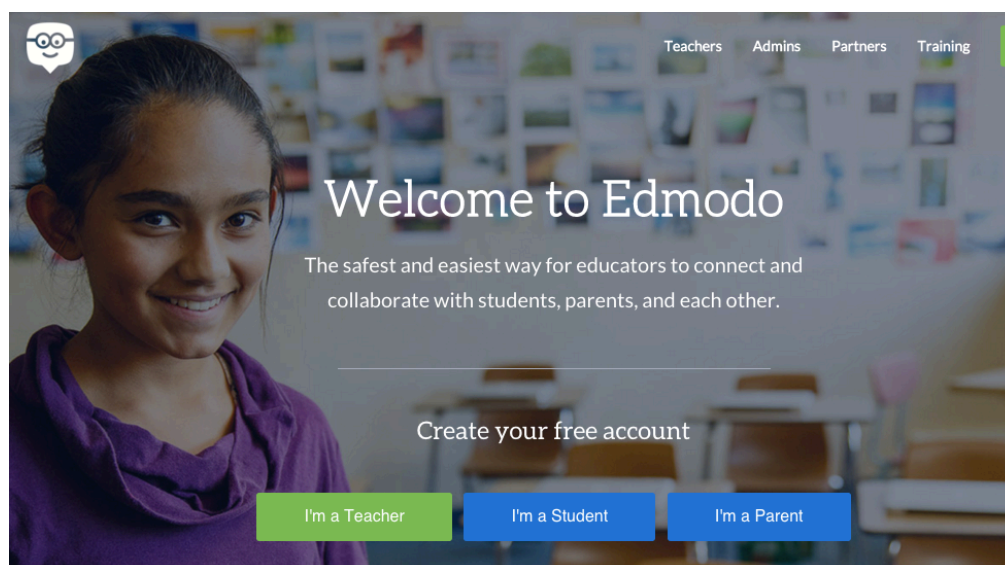


Figure 3: Página principal do SGA Edmodo em 25 de out. de 15

1.2 Pensando a Escola e seus Dizeres Politicamente

Cabe, pois, à escola, diante dessa sua natureza, assumir diferentes papéis, no exercício da sua missão essencial, que é de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos.

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica 2013, p. 25)

Além dos Sistemas de Gerenciamento de aprendizagem, o corpus dessa pesquisa também é constituído por documentos oficiais, que servirão de referência para delimitar a construção da figura docente e aquilo que é esperado do professor

brasileiro na educação básica da atualmente. É importante destacar que os recortes serão relacionados ao Ensino Médio Técnico Integrado, já que essa é a área de atuação que motivou essa pesquisa e, portanto, a relação entre educação e mercado de trabalho será um dos alicerces para essa análise.

O cuidado com a inserção de mão de obra qualificada no mercado de trabalho é um ponto chave destacado nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*.

Segundo o documento publicado em 2013:

Transformações no mundo do trabalho se consolidaram, promovendo uma verdadeira mudança de eixo entre trabalho e educação. A própria natureza do trabalho está passando por profundas alterações, a partir do momento em que o avanço científico e tecnológico, em especial com a mediação da microeletrônica, abalou profundamente as formas tayloristas e fordistas de organização e gestão do trabalho, com reflexos diretos nas formas de organização da própria Educação Profissional e Tecnológica.

A nova realidade do mundo do trabalho, decorrente, sobretudo, da substituição da base eletromecânica pela base microeletrônica, passou a exigir da Educação Profissional que propicie ao trabalhador o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos. (BRASIL, 2013, p. 206)

Essa mudança é refletida no planejamento curricular e muitos professores da educação básica deparam-se com a discussão do uso de *tecnologia* em sala de aula como uma ferramenta para preparar o aluno, já que a LDB define que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”(BRASIL, 2012, p.207) e as tecnologias, digitais ou não, fazem parte da vida cotidiana e do mercado de trabalho, cada vez com mais intensidade.

Ao propor tal discussão, provavelmente alguns professores dirão que fazem usos de recursos como projetores e televisores, outros que vão ao laboratório de informática, mas quantos fazem uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) de maneira tão naturalizada quanto a lousa ou o caderno?

Para Oliveira *et al.*,

Uma das mais significativas conseqüências do surgimento da Sociedade da Informação é a generalizada aplicação das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) a todos os espaços da nossa vida; o crescimento do rizoma da informática, incluindo a Internet, é talvez o seu mais conhecido paradigma. Esta utilização é de tal modo integrada à nossa vida, quase uma “segunda pele”, que permanecemos praticamente indiferentes à sua indispensabilidade, até que ela nos falte... Aí sim, experimentamos as vicissitudes da vida sem os recursos da tecnologia e as dificuldades decorrentes.

Nas ciências humanas, isto atribui importância adicional a estudos que abrangem duas temáticas: o impacto das TIC sobre as relações sociais, a cultura e a produção do conhecimento e o seu efeito sobre a cognição, a subjetividade e a formação da identidade do homem. (Oliveira *et al.*,2007, p.1414)

Existe uma preocupação constante para que as TIC estejam cada vez mais presentes nas escolas, pois, como apontado por Oliveira (2007), elas estão arraigadas nos afazeres diários, redefinindo a formação da identidade do homem. Isso é latente, principalmente nas escolas cuja principal função é a educação profissionalizante que pretende “enfrentar os problemas decorrentes das mudanças tecnológicas e do desemprego” (BATISTA,2011, p.375), portanto, nesse cenário caberia aos professores a introdução das TIC na sala de aula.

As tecnologias de informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital (BRASIL, 2013, p.25)

É essencial destacar que a base metodológica deste estudo é a obra de Pêcheux, autor que vincula o pensamento político e a luta de classes diretamente à análise de discurso:

A cada releitura, um sentido, insistente, se faz sempre presente na relação a este autor, Michel Pêcheux: ele pensa politicamente. O político – e mesmo a política – não lhe vem por acréscimo. É constitutivo de seu pensamento. Essa é sem dúvida uma qualidade marcante de sua autoria. (ORLANDI, 2014, p.11)

Portanto, nos questionaremos sobre os sentidos que circulam em um sistema capitalista na construção dos projetos educacionais que incentivam o uso da tecnologia com foco na produção de mão de obra para atender determinada demanda do mercado, e como esses dizeres se fazem presentes em textos oficiais.

Dentro dessa perspectiva, inúmeras ações foram desenvolvidas como o programa *Um computador por aluno*¹⁹ e os *tablets* que ganharam espaço nas escolas²⁰; entretanto ainda não conseguiram substituir – se algum dia conseguirão – o papel. O uso da caneta e do caderno nas salas de aula se faz de maneira naturalizada, graças à uma ideia de ensino que é sustentada ao longo de anos pelo sentido de paráfrase sendo que uma alfabetização voltada para novas tecnologias é cada vez mais urgente,

Assim como, durante séculos, a alfabetização tem sido fator de socialização, inserção no mundo e interpretação deste, hoje torna-se cada vez mais importante uma alfabetização audiovisual (Demartini, 1993) uma educação para mídia (Belloni, 1991), enfim, uma alfabetização tecnológica para interpretação e ação crítica junto às novas tecnologias e formas de comunicação. (SAMPAIO e LEITE, 1999, p.14)

As “novas” tecnologias, principalmente as digitais, ainda não são uma realidade no dia-a-dia escolar brasileiro, ou seja, seu uso não é algo espontâneo e sim

¹⁹<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca> acessado em 30 de out. de 15

²⁰<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-tablets> acessado em 30 de outubro de 2015.

extraordinário, o que pode levar a uma interrupção no fluxo da aula tradicional para encaixar a *nova tecnologia* que é demandada.

Essa adaptação passa por diversos fatores, o mais pragmático deles talvez seja a estrutura física das escolas que não está adaptada para o emprego das TDIC. O professor, ao tentar adequar o espaço físico, “perde tempo” de aula ou, por uma falta de familiaridade com essas linguagens, faz uma subutilização da tecnologia, o que inevitavelmente causa frustração.

Um exemplo dessa subutilização, que não é cometida pelo professor e sim vendida a ele, é a adaptação feita por editoras de alguns materiais didáticos para os livros interativos. O adjetivo *interativo* é tentador para o professor que vê seu trabalho cada vez mais proletarizado (CUNHA, 2001) e assim acaba por se render à essa “inovação” tecnológica.

Contudo, um livro digitalizado em PDF dificilmente pode ser adjetivado como interativo, já que esse formato só permite reproduzir o mesmo material em outro veículo: do papel para tela do *tablet*.

Então, docente e discente se encontram numa situação extremamente frustrante, o primeiro esperando que aquela solução apresentada resolvesse magicamente seus problemas tecnológicos e o segundo esperando a interatividade da internet por meio de hiperlinks, vídeos e os demais estímulos a que está habituado.

O autor Micheal Apple construiu um cenário que pode facilmente ilustrar essa situação:

Quando os prédios educacionais estão pegando fogo, e eu como professor preciso escapar dele, e me são oferecidas duas janelas, em que a da direita diz ‘aqui está o currículo multicultural para você professor’ e a da esquerda são oferecidos textos e livros escritos numa linguagem que os professores não conhecem/dominam/usam, com o fogo chegando mais perto muitos professores acabam pulando pela janela da direita. (APPLE, 2012, p.181)

Apesar de o teórico discutir questões multiculturais, o desafio apresentado pelas TIC pode ser muito semelhante para o professor que não as domina²¹. Ao ser

²¹É preciso frisar que a tecnologia nesse estudo é compreendida como linguagem, logo demanda uma alfabetização para apropriação plena desta.

pressionado a adotá-las, acaba pulando pela janela mais “acessível”, utilizando a metáfora do autor.

Se as TIC não forem devidamente adaptadas para o fim educacional e os professores tiverem acesso a elas durante seu processo de formação (retomando a fala de Sampaio e Leite) é inevitável que casos como a opção por algo mais fácil e talvez mais manipulado, acabe se tornando a única saída.

Para que o uso das TIC se faça de maneira tão espontânea quanto o uso do papel e da caneta, alguns questionamentos serão propostos ao longo desse trabalho e a maioria dessas perguntas propõe uma reflexão sobre a inserção tecnológica na sociedade e seus méritos na educação. Todavia, o aspecto mais interessante dessa discussão seja, talvez, pensar o porquê isso acontece de forma tão naturalizada na vida social e no ambiente escolar ainda encontramos resistências e como isso ecoa dizeres fundamentados na imagem do professor tradicional.

Segundo Almeida (2003), não é o uso *per si* da tecnologia que torna o processo de aprendizagem inovador, mas sim como ela é empregada por professores e alunos. A tecnologia possibilita rever limites como tempo/espço no campo da educação. “A utilização de determinada tecnologia como suporte à EaD ‘não constitui em si uma revolução metodológica, mas reconfigura o campo do possível’” (PERAYA, apud²² ALMEIDA 2002, p.49).

Kenski (2008) também defende que a mudança não é determinada pelas ferramentas tecnológicas, mas pelo modo como o docente interage com elas:

O que eu quero dizer com isto é que não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino, e, por extensão, a educação como um todo. Mas a maneira como esta tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e informação. Esta pode ser revolucionária, ou não. Os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo, do que das tecnologias utilizadas, sejam o livro, o giz ou o computador e as redes. (KENSKI, 2008, p.9)

²² PERAYA, D. O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação midiaticizada. In: ALAVA, S. Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.

Então, para que a *tecnologia digital* seja a chave dessa mudança é essencial que os professores estejam preparados, principalmente que possam ser expostos à diversas ferramentas durante sua formação. Para que isso se torne realidade, cabe lembrar as palavras de Silva e Lima: “Esse cenário exige que novos saberes sejam incorporados à prática docente, o que demanda uma formação condizente com o novo momento que a educação atravessa.” (SILVA e LIMA, 2011, p.119).

Talvez, a partir dessa afirmação, possamos entender o motivo da resistência por parte de alguns professores que já estão no mercado de trabalho. Esses *novos saberes* carregam com eles uma discussão imprescindível sobre a proletarização do trabalho docente. Qual a responsabilidade do professor na introdução das TDIC em sala de aula?

Ao se atribuir mais um item à uma lista intensa, como apontado por Cunha (2001), mais se reforça a lógica de que o professor sozinho será capaz de solucionar todos os problemas da educação:

As novas tecnologias de informação, a transferência de funções da família para a escola e a lógica de produtividade e mercado estão definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea. (CUNHA, 2001, p.07)

Porém, essa maleabilidade não é esperada apenas do trabalho docente. Batista (2011) lembra que a ideologia *neoliberalizante* promoveu uma reestruturação ideológica e cultural que deu origem à *acumulação flexível* “que se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho” (BATISTA, 2011, p.18), na precarização das relações de trabalho e na proletarização.

Esse fato é narrado nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*:

A evolução tecnológica e as lutas sociais têm modificado as relações no mundo do trabalho. Devido a essas tensões, atualmente não se admite mais a existência de trabalhadores que desempenhem apenas funções mecânicas. O uso de tecnologias de comunicação e informação tem transformado o trabalho em algo menos sólido. (BRASIL, 2013, p. 207)

Essa lógica acaba se transferindo também para o fazer docente, que se vê diante de um novo discurso, da obrigatoriedade tecnológica. Talvez, o professor que questione o uso das novas tecnologias esteja, na realidade, questionando as novas exigências de qualificação impostas pela lógica de produtividade dentro da escola e seus impactos na prática docente. Será preciso repensar o trabalho “solitário” de preparação de aulas, pois além da docência, outras áreas e profissionais, como técnicos em TI, começam a se envolver no processo de ensino e aprendizagem.

Para Cunha, “quanto maior o controle do tempo e a intensificação das tarefas, mais se fragiliza a noção de profissionalização do magistério, levando-a à proletarização.” (CUNHA, 2001, p.9) Sendo assim, é compreensível que haja uma oposição para a implementação de novas ferramentas nas escolas e é preciso cautela para que elas não se tornem mais um meio de burocratizar o trabalho docente e sim um apoio que efetivamente melhorará o processo educacional.

A busca por constantes atualizações, não só na área do docente, mas também em outros campos, como o tecnológico, existe por causa da pressão presente no ideário de formar o indivíduo (BATISTA, 2011). É preciso “Manter-se aberto, adaptar-se a mudanças, resolver problemas e a correr riscos” (BATISTA, 2011, p.35). O investimento para essa constante formação, muitas vezes, recai sobre o próprio docente, já que nessa lógica a responsabilidade da não é da instituição, mas sim dos professores.

Batista (2011) afirma que esse ideário voltado “aos interesses do capitalismo manipulatório” (BATISTA, 2011, p.229) recai sobre uma visão na qual a educação deve moldar a “capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a re aprender.” (p.229)

Algumas marcas linguísticas, que serão apontadas no capítulo de análise, deslocam esse sentido neoliberalista capitalista para o campo da aprendizagem, possibilitando uma leitura de educação como bem de consumo, ligada à produção e à renda. Ao se deslizar tal característica para educação é possível questionar se esta é um direito ou um produto e como o professor se vê nessa dinâmica.

Já em Silva e Lima (2011) temos a presença do discurso, segundo Charlot (2006), “gerado por instituições internacionais”. “Trata-se de um discurso do domínio e da transparência: saber tudo, controlar tudo [...]. Trata-se também com frequência,

de um discurso que acredita que a inovação é, em si, um progresso.” (CHARLOT, 2006, p.14). Questionaremos essa condição de que o uso indiscriminado das TDIC é sinônimo de inovação e progresso no campo da educação, já que passamos por um período transitório e que os estudos ainda são insuficientes para comprovar a eficácia e afirmar que a inserção de Novas Tecnologias Digitais (NTD) é a solução para os principais problemas dentro da escola.

Um desses problemas começa no trabalho docente, vejamos o verbo utilizado na citação de Silva e Lima (2011): “Esse cenário exige²³ que novos saberes sejam incorporados à prática docente” (p.119). O termo “exige” demonstra a pressão que é feita sobre os professores, por meio das instituições internacionais e nacionais, que impõem a utilização obrigatória das TDIC transformando a educação em um processo padronizado.

Além da padronização, outras questões surgem para intensificar essa problemática: se o professor já não tem tempo suficiente “para qualquer atividade que provenha da sua livre iniciativa, ocupado que está com aquelas que lhe são impostas” (CUNHA, 2001, p.08), como ele conseguiria administrar mais essa obrigação de inserir a tecnologia de maneira eficiente em suas aulas e assumir um papel de gestor?

É preciso lembrar que existe uma associação da figura do professor ideal àquele que também é pesquisador. Esse movimento, de experimentação e pesquisa, leva um tempo e é essencial para o desenvolvimento do docente, como nos lembra Bondía (2002) em *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*: temos aqui mais um critério que envolve o imaginário sobre ser docente.

Nesse sentido, a determinada “sociedade da informação” oferece o oposto, “quase uma antiexperiência” (BONDIA, 2002, p.21), já que a todo momento somos bombardeados com informações e não sobra espaço para experimentar. “O sujeito da informação sabe muitas coisas [...], porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber, o que consegue é que nada lhe aconteça” (BONDÍA, 2002, p.22)

O autor destaca a importância da distinção entre conhecimento e informação, palavras que parecem representar a mesma ideia em nossa sociedade, entretanto são distanciadas pela experiência.

Para Bondía,

²³Grifo nosso

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. [...] Cada vez estamos mais tempo na escola, mas cada vez temos menos tempo. [...] Esse sujeito da formação permanente e acelerada [...] é o sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria. [...] E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. (BONDÍA, 2002, p. 23)

Isso retoma a questão de formação docente proposta por Silva e Lima (2011). Provavelmente, as universidades já estejam tentando se adaptar para inserir o debate sobre TDIC, como proposto na Resolução CNE/CP 1/2002²⁴ dentro das aulas de licenciatura, mas a experiência com elas demanda uma drástica mudança no currículo para que os alunos sejam mais expostos à tecnologias digitais, dentro das licenciaturas, se torne uma realidade concreta e não apenas uma projeção como aponta a pesquisa de Lopes e Fukotter (2010).

Se não é permitido ao professor refletir sobre sua imagem social, o emprego do seu próprio tempo e como ele se relaciona com as TDIC, dada a proletarização do seu trabalho, ele acaba preso numa teia, na qual não experimenta, muitas vezes pela falta de oportunidade em sua formação, não reflete sobre o uso da tecnologia de maneira eficaz e acaba propagando essa lógica sufocante para seus alunos.

Todavia, ignorar o impacto que as TDIC têm nas vidas dos alunos seria imprudente. Diversos documentos destacam a importância da tecnologia dentro e fora da escola. As *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica* apontam para essa necessidade latente de incluir as TDIC no currículo, entretanto também destacam que a informação não é sinônimo de conhecimento e que o papel do professor ainda é fundamental no processo de aprendizado:

Apesar da importância que ganham esses novos mecanismos de

²⁴Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

aquisição de informações, é importante destacar que informação não pode ser confundida com conhecimento. O fato dessas novas tecnologias se aproximarem da escola, onde os alunos, às vezes, chegam com muitas informações, reforça o papel dos professores no tocante às formas de sistematização dos conteúdos e de estabelecimento de valores. (BRASIL, 2013, p.163)

Portanto, o professor se vê em um período de transição, e aqui poderíamos considerar que ao mesmo tempo que a paráfrase estabiliza os fazeres docentes, existe um deslocamento polissêmico que permite uma “ruptura de processos de significação” (ORLANDI, 2004, p.36). Isso não diz respeito somente às ferramentas em sala de aula, mas também da própria imagem do professor. Ainda que valorizado como principal ator no processo de aprendizagem, precisa aceitar as novas regras do jogo e inserir essas ferramentas no seu dia a dia, e para Charlot:

Se não acompanhamos, de uma forma ou de outra, o acesso dos jovens ao conhecimento, a ele chegam aqueles que de fato recebem apoio na família ou nas escolas particulares. O erro dos que defendem essa posição é acreditar que a simples apresentação do conhecimento põe a inteligência em movimento. Ao passo que a questão fundamental a ser resolvida por aquele que ensina é saber como provocar essa mobilização intelectual daquele que aprende. (CHARLOT, 2006, p.12)

Kenski (2008) defende que “para a transformação das informações em conhecimentos é preciso um trabalho processual de interação, reflexão discussão, crítica e ponderações que são mais facilmente conduzidos, quando compartilhado com outras pessoas.”(KENSKI, 2008, p.12) Logo, com ou sem tecnologia, o ponto central da prática docente continua sendo estimular a busca pelo conhecimento de maneira intrigante e envolvente.

Cabe ao professor orientar o processo, estimular o grupo para participar e apresentar opiniões, criar um clima agradável para que todos possam superar suas inibições de comunicar-se virtualmente com seus colegas. (KENSKI, 2008, p.14)

Como vimos, a cristalização dos sentidos de ser professor foi uma sedimentação construída ao longo da memória histórica e então precisamos considerar o imaginário construído pelo interdiscurso (ORLANDI 2001, p.34) como um dizer cuja origem se perdeu no tempo, mas que tem eficácia sobre o que dizemos e pensamos sobre o que é ser professor.

Esse aspecto retoma o título desta pesquisa, pois precisamos estabelecer como trabalharemos a questão do imaginário relacionando-o com a memória discursiva como aponta Courtine:

Toda produção discursiva que se efetua nas condições determinadas de uma conjuntura movimenta – *faz circular* – formulações anteriores, já enunciadas: interpretamos assim a “manifestação discursiva” [...] como um efeito de *memória* na atualidade de um acontecimento, sob a forma de um retorno da contradição nas formas do diálogo. (COURTINE, 2009, p.104)

Entretanto, com o desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC), um novo discurso se abre para definir o que é ser professor.

Segundo Orlandi,

A identidade, como pensamos na análise de discurso, não é a essência, ela resulta de um processo de identificação, e no caso que se apresenta, como veremos, a identidade fica refém de critérios [...]Ligam-se aqui memória e espaço. Sem esquecer que, como tenho afirmado (E. Orlandi, 1990), a identidade é um movimento na história. (ORLANDI, 2010, p.1)

Teremos como referência a ideia de identidade como processos de identificação, principalmente no aspecto que leva o professor a escolher uma plataforma e não outra, em determinado movimento, que deve considerar esse sujeito transpassado pela história e por questões políticas. Como indica Eni Orlandi (2001), a identidade faz parte de um processo de filiação que se liga à uma memória nem sempre acessível.

Um primeiro movimento em que temos a interpelação do indivíduo em sujeito, pela ideologia, no simbólico, constituindo a forma-sujeito-histórica. Em seguida, com esta forma-sujeito histórica já constituída dá-se então o que considero como processo de individuação do sujeito. A noção de sujeito individuado não é psicológica mas política, ou seja, a relação indivíduo-sociedade é uma relação política. (ORLANDI, 2010, p.4)

Trabalharemos essa noção de identidade ligada ao sentido de “pertencimento” a uma classe. No excerto acima, a autora fala sobre o pertencimento a um território, entretanto, adaptaremos esse conceito para identificar aquilo que o imaginário de ser docente aponta como identidade do professor. Retomando à questão política, podemos dizer que a escolha por tal profissão não é aleatória, já que o sujeito possivelmente remete ao ideário da docência que o remete à relação de forças.

A questão do pertencimento virá diretamente ligada à noção de comunidade criada pelos SGA estudados. Ao serem explicados como mais do que simples produtos, como um meio de melhoria para educação, os SGA se tornam espaços onde professores, alunos e pais se encontram formando uma comunidade. O que é se posicionar enquanto professor nesse espaço? A que classe esse discurso pertence? Temos, então, a ideia de identidade dentro da Análise de Discurso.

Capítulo 2 – A Análise de Discurso Francesa como um campo teórico-metodológico

No primeiro capítulo já mobilizamos alguns conceitos da AD Francesa para estabelecer a ideia de identidade e demonstrar como a paráfrase e a metáfora funcionam na manutenção ou transformação de sentidos. Neste capítulo, aprofundaremos a AD como um campo teórico-metodológico, explicitando aspectos essenciais para nossa análise. Durante a apresentação de certos conceitos, utilizaremos parte do corpus ressaltando que existe uma relação intrínseca entre teoria e método que faz parte do processo de análise; portanto, dificilmente a teoria seria apresentada sem estar associada ao objeto de estudo.

Retomando as palavras de Orlandi (2014), ao falar de Michel Pêcheux, é importante destacar que esse autor, além de pensar politicamente – e logo sua obra é marcada por esse pensamento político – fez com que a AD se tornasse um método para “lermos” o mundo a nossa volta, um método *político* para analisarmos a linguagem. “Com a leitura de Michel Pêcheux, nós temos um método para pensar a língua, as línguas, as linguagens, os sentidos, os sujeitos, o mundo” (ORLANDI, 2014, p.12)

Orlandi (2009) organiza a metodologia da AD em alguns dispositivos e procedimentos, dividindo-os em etapas. Primeiramente, o analista deve procurar no texto sua discursividade e construir um objeto discursivo, considerando a questão do esquecimento e “desfazendo assim a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia sê-lo daquela maneira.” (ORLANDI, 2009, p.77). Esses dispositivos são ilustrados na seguinte figura:

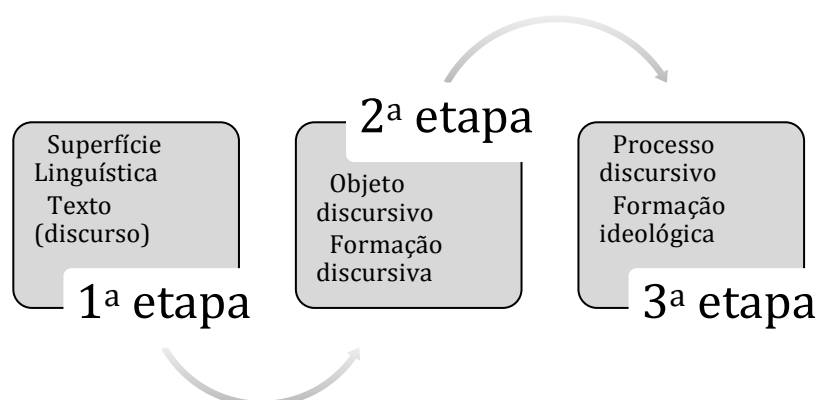


Figure 4: Uma questão de método, segundo Orlandi (2009)

A opacidade da linguagem é um dos primeiros aspectos a ser considerado, ao utilizarmos a AD como método de análise, pois, como aponta a autora (2009), é preciso se perguntar “como este texto significa?”(ORLANDI, 2009, p.17), já que existe a ilusão de que o sujeito ao elaborar sua fala o faz de maneira consciente, escolhendo suas palavras. Entretanto, somos atravessados pelo inconsciente, “o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.”(ORLANDI, 2009, p.20), portanto, mesmo que exista uma censura (edição) naquilo que é dito, em dada circunstância o discurso apontará a filiação do sujeito, em um momento de deslize.

2.1 O Discurso

O discurso não é mensagem, tampouco fala. “A língua é assim a condição de possibilidade do discurso” (ORLANDI, 2009, p.22). É por meio dela que o discurso existe no mundo concreto, todavia ele envolve o sujeito, o momento histórico e a ideologia, o que desencadeia processos discursivos.

Para Pêcheux,

A língua se apresenta, assim, como a *base*, comum de *processos* discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que, como mostramos acima, os processos ideológicos simulam os processos científicos. [...] a expressão *processo discursivo* visa explicitamente a recolocar em seu lugar (idealista) a noção de fala (*parole*) juntamente com o antropologismo psicologista que ela veicula. (PÊCHEUX, 1995, p.91)

O autor continua seu raciocínio, apontando que a língua pode ser indiferente à luta de classes, todavia, a luta de classes não é indiferente a ela. Ele afirma que “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes” (PÊCHEUX 1995, p.92) e é nesse viés que analisaremos a figura do professor tendo em vista o corpus da nossa pesquisa.

Para o autor, a *materialidade discursiva* depende de uma relação sócio-histórica, como explicado por Orlandi, na seguinte citação: “que não é nem a língua, nem a literatura, nem mesmo as ‘mentalidades de uma época’ [...] (é) uma conjuntura histórica dada” (ORLANDI, 2014, p.151), portanto, não podemos ignorar durante nossa análise aspectos que foram apontados na introdução desse estudo, que se apresentam como uma luta de classes ou um dizer político dentro da conjuntura histórica dessa pesquisa.

2.2 As relações de Força, Produção e Sentido

Existe uma tensão, que se estabelece por meio da Relação de Forças, como veremos nas Sequências Discursivas analisadas, pois os recortes apontam para uma posição na qual os dizeres definem o que é ser professor no século XXI.

A relação de Forças consiste no posicionamento do enunciador. A posição que o sujeito ocupa autoriza aquilo que ele diz. O professor que usa tais sistemas pode colocá-lo, potencialmente, nessa posição de enunciador, já que a estrutura dos sistemas possibilita tal posicionamento. Entendemos que os sistemas não são enunciadores em si e carregam discursos produzidos por aqueles que os desenvolveram, entretanto o usuário pode facilmente deslizar esse posicionamento para plataforma, já que não consegue associar aquilo que é dito a um sujeito determinado.

Isso ocorre, pois eles foram criados para auxiliar o professor a gerenciar a aprendizagem, e aqui destacamos o verbo *gerenciar*, que será discutido doravante. Portanto, ao assumirem esse papel, os Sistemas colocam-se numa situação de poder, como aponta Orlandi, “Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na comunicação” (ORLANDI, 2009, p.39)

Faz-se necessário, porém, apontar como foi atribuída à TDIC esse posicionamento de poder, principalmente no campo da educação.

Recorreremos ao histórico sobre Tecnologia Educacional (TE), traçado por Sampaio e Leite (1999), para entendermos como essa relação de poder foi estabelecida e ecoa atualmente.

Esses autores destacam a influência externa em políticas educacionais, reforçando um conceito de neocolonialismo, voltado para necessidades mercadológicas.

A presença da Tecnologia Educacional e a discussão mais sistematizada sobre o assunto nas instituições educacionais foi iniciada no Brasil a partir dos anos 60. Sua utilização naquele momento era fundada no tecnicismo, teoria pedagógica que, segundo Libâneo (1984), tinha como um dos principais objetivos formar mão-de-obra especializada para atender às demandas do mercado de trabalho [...] Importando dos Estados Unidos, o movimento tecnicista significava uma teoria e uma prática em perfeita consonância com a ideologia imposta pela elite de então. [...] Esse modelo, que tentava levar à escola a forma de organização industrial, tinha, segundo Mazzi (1981) como base o taylorismo e como característica “a formulação de objetivos comportamentais, a

racionalização entre meios e fins, a possibilidade de reprodução, a divisão do trabalho e o controle de qualidade.” (SAMPAIO e LEITE, 1999, p. 20)

Com este pequeno histórico, já podemos perceber que algumas características do taylorismo, como o controle de qualidade, ainda se faz presente na lógica de aprendizado dentro dos SGA que valorizam gráficos comparativos de desenvolvimento e acabam forçando o professor para função de gestor.

Esse posicionamento, entretanto, não é deliberado. Antes de estabelecer a interação com as ferramentas do SGA, o professor navega por páginas que pontuam a importância da profissão, valorizando um aspecto onírico e ingênuo da figura docente.

Analisemos a seguinte Sequência Discursiva:

Sequência Discursiva I: *Schoology*²⁵ x *Edmodo*²⁶: Mudando vidas

1)



Figure 5: Edmodo – You became a teacher to change lives - Sequência Discursiva I

Edmodo para professores
Você se tornou professor para mudar vidas.
*Edmodo está aqui para mudar a sua.*²⁷

²⁵<<https://www.schoology.com/about>> acessado em 26 de abril de 2016

²⁶<<https://www.edmodo.com/teachers>> acessado em 24 de julho de 2015

2)

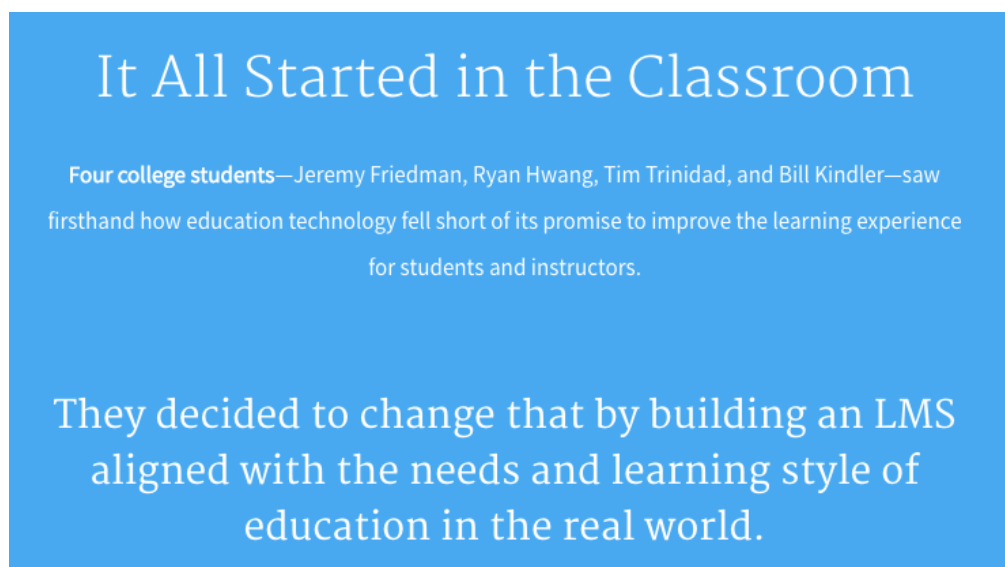


Figure 6: Schoology – melhorando a tecnologia na educação - Sequência Discursiva I

Tudo começou em uma sala de aula

Quatro alunos de faculdade – Jeremy Friedman, Ryan Hwang, Tim Trinidad, e Bill Kindler – perceberam em primeira mão como a tecnologia da educação deixava a desejar na promessa de melhorar a experiência de aprendizagem para alunos e instrutores.

*Eles decidiram mudar isso desenvolvendo um SGA alinhado com as necessidades e estilos de educação do mundo real.*²⁸

O primeiro aspecto que destacaremos é a terminologia utilizada por cada SGA para identificar o usuário. No Edmodo temos a palavra *teachers* (professores) e no Schoology temos a palavra *instructors* (instrutores). No primeiro recorte é destacado que a mudança de vida acontece por meio do professor e que este, auxiliado pelo SGA, alcançaria o sucesso, mudando sua vida docente.

Já no segundo excerto, o destaque recai sobre o produto – *Schoology* – que foi desenvolvido para melhorar a tecnologia da educação, que segundo o desenvolvedores do SGA, está aquém do que se espera.

Nesse momento, temos uma ruptura na imagem do professor, já que no primeiro instante ele aparece como essencial, desencadeador da mudança de vidas e,

²⁷Tradução nossa

²⁸Tradução nossa

no segundo momento, ele aparece como mero instrutor, que pode ser lido de diversas maneiras, mas que, de qualquer modo, tira a potência da formação docente.

Compreende-se como um efeito dessa SD que o professor nunca é descrito como alguém que tem uma formação acadêmica, ora aparece como missionário, ora aparece como operário.

Ao analisarmos tais colocações, retomamos o que Orlandi (2009) define como relação de sentidos, "Segundo essa noção, não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros." (ORLANDI, 2009 p.39), pois existe a ideia de um outro discurso que sustenta a concepção de que o professor escolheu tal função *para mudar vidas* ou que deve apenas auxiliar o aluno no seu aprendizado autônomo.

Entretanto, sabemos que a profissão caminha além desses imaginários recorrentes, e a figura da tecnologia aparece, em ambos casos, como solução ou melhoria de um sistema de aprendizagem que está ruim.

Esse pensamento retoma a afirmação de Sampaio e Leite:

Segundo Mazzi, os educadores entusiastas da TE possuíam uma visão de que a educação é um universo fechado, que não tem ligação com as questões sociais e por isso gera seus próprios problemas. Dentro desta perspectiva, para solucioná-los bastaria aplicar mecanismos de correção e regulação a fim de voltar ao equilíbrio. Pensava-se que, com a elaboração de objetivos comportamentais facilmente observáveis e mensuráveis, **o planejamento minucioso e o uso de tecnologias avançadas, o professor poderia ter total controle do processo ensino/aprendizagem e obter êxito.**²⁹(SAMPAIO E LEITE, 1999, p.21)

Se a ideologia³⁰ é marcada pela inserção da tecnologia para “planejamento minucioso” e “total controle do processo de ensino/aprendizagem”, a sequência discursiva apresentada comunica diretamente com a ideia de valorização da produção e diminuição da figura do professor, que ao se associar à imagem missionária de

²⁹Grifo nosso

³⁰Ideologia segundo a perspectiva Pechetiana definida em *Semântica e Discurso* 1995, p.149

“mudar vidas”, o faz por dom, amor, ou qualquer outras motivações, não necessariamente ligadas à vida acadêmica, à pesquisa ou à ciência. Fixa-se, então, uma imagem onírica do professor retomando um discurso no qual a educação estava diretamente associada à religião.

Os SGA mudarão a vida do professor, ora missionário, ora operário, pois se propõem a auxiliar no processo de gerenciamento quantitativo, com notas e gráficos, que segue a lógica do mercado.

2.3 O interdiscurso e o intradiscurso

Podemos, ainda, retomar Pêcheux (1995) na relação estabelecida pelo interdiscurso e o intradiscurso. Para o autor, "o interdiscurso *aparece* como o puro 'já dito' do intra-discurso, no qual ele se articula por co-referência"(PÊCHEUX, 1995 p.167). Assim o "*interdiscurso enquanto pré-construído*, que fornece, por assim dizer a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como 'sujeito falante!'"(PÊCHEUX, 1995,p.167)

Ao retomarmos à sequência discursiva "Você se tornou professor para mudar vidas", podemos supor que exista uma referência que ecoa esse dizer, um discurso passado, que não é possível identificar a origem historicamente, porém sustenta esse dizer. Segundo Courtine “O pré-construído remete assim às evidências pelas quais o sujeito se vê atribuir os objetos de seu discurso: ‘o que cada um sabe’ e simultaneamente ‘o que cada um pode ver’ em uma dada situação.” (COURTINE, 2009, p. 74)

Temos então, o mecanismo imaginário, que se dá segundo uma conjuntura sócio-histórica. *O professor que muda vidas* foi sendo construído ao longo de um processo para determinar o que é ser professor e sua relação de forças. Para Orlandi (2009) o mecanismo imaginário "produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso" (ORLANDI, 2009, p.40).

Já o professor instrutor é uma construção mais recente, que vem atrelada à tecnologia e à ideia que o conhecimento pode ser construído de maneira mais autônoma, em que a figura do professor aparece como coadjuvante no processo de aprendizagem.

Esse mecanismo merece destaque neste estudo, pois procuramos entender como ele se dá dentro dos SGA.

Segundo Orlandi:

Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele, e fala?). É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. E se fazemos intervir a antecipação, este jogo fica ainda mais complexo pois incluirá: a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante. **Na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições.**³¹[...] É assim que as condições de produção estão presentes nos processos de identificação dos sujeitos trabalhados nos discursos. **E as identidades resultam desses processos de identificação, em que o imaginário tem sua eficácia.**³² (ORLANDI, 2009, p.40)

Ao dizermos que os SGA foram desenvolvidos para auxiliar o professor na tarefa de gerenciamento, e considerarmos a possibilidade de atribuir a esses sistemas uma posição de enunciador, como já afirmamos neste trabalho, é possível pensar que os sistemas indicam uma série de características que definem o que é ser professor na era da internet.

O docente, ao adotar um SGA, corresponde a essa dinâmica dialógica sugerida por Orlandi, compreendendo *quem* é o sistema, como ele se posiciona e a imagem que ele faz do usuário – quem sou eu? – enquanto professor.

2.4 O imaginário, a ideologia e o esquecimento

O imaginário aqui tem um papel fundamental, pois como apontado na citação acima de Orlandi (2009, p.40), precisamos considerar o que os SGA "imaginam" do professor e o que os professores "imaginam" desses sistemas para que esse processo de identificação tenha validade. Neste estudo, nossa atenção está voltada para a

³¹ Grifo nosso

³² Grifo nosso

construção da imagem do professor para o SGA em consonância com dizeres dos documentos oficiais para delimitar a imagem do professor no século XXI.

Quem é o professor que vai usar essas plataformas? Por que ele as procura? Quais motivos o fazem escolher sistema X ou Y? Provavelmente, o modo como a plataforma descreve o que é *ser professor*, imprimindo seu posicionamento ideológico, faz com que o docente se identifique com a imagem descrita, assumindo que aquele é seu papel, ou filiação.

Este é o papel da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência. Podemos começar por dizer que a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. (ORLANDI, 2009 p.46)

Nesse sentido, todo discurso se conecta a um passado e aponta para um dizer futuro. Isso faz parte da ordem dos esquecimentos. Neste caso específico, entendemos que existe um esquecimento da ordem da enunciação:

Ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. [...] Este “esquecimento” produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim. Ela estabelece uma relação “natural” entre a palavra e a coisa. Mas este é um esquecimento parcial, semi-consciente e muitas vezes voltamos sobre ele, recorremos a esta margem de família parafrásticas, para melhor especificar o que dizemos. (ORLANDI, 2009, p.35)

Como vimos, o esquecimento influenciará na filiação do sujeito, pois em algum momento o modo como os dizeres foram propostos faz com que aquele

enunciado pareça mais “natural” e evoque formações ideológicas que atravessam o sujeito.

2.5 A paráfrase

Para entender como a paráfrase auxilia o processo de estabilização do tradicional discurso escolar, será utilizado o conceito apresentado por Orlandi (2009, p. 36), lembrando que formações imaginárias são decorrentes de mecanismos do discurso. "A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer [...] A paráfrase está ao lado da estabilização."

Essa estabilização, para Pêcheux (1995), promove um "deslocamento do presente ao passado" (p.168) e faz com que o sujeito se identifique com aquilo que é dito, mesmo que ele não consiga mais apontar quando essa identificação iniciou. O sujeito esquece, e segundo o autor, ocupa o espaço "sempre-já". Portanto, em algum momento indefinido podemos dizer que foi estabilizada a ideia que o professor deve *mudar vidas*.

Podemos também identificar esse conceito "sempre-já" nos instrumentos utilizados na escola. Ao analisar o seguinte jogo parafrástico, é possível perceber que a repetição de certas ferramentas e abordagens estabiliza aquilo que pode ser entendido como escola.

É possível interpretar, assim, que a ideia do aprendizado na sala de aula dá-se com as ferramentas formais, como caderno, caneta e quadro, ainda presentes no imaginário social.

A repetição de técnicas durante a prática pedagógica em sala de aula e a escolha das suas principais ferramentas reforça esse significado, já que "a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo." (ORLANDI 2009, p. 38).

Então, é preciso pontuar o que é formação discursiva para entender como estes conceitos impactam na questão estudada.

Diremos simplesmente que o continuísmo subjacente à oposição situação/propriedade se apoia sobre o processo de *identificação* (“se eu estivesse onde tu (você)/ele/x se encontra, eu veria e pensaria o que tu (você)/ele/x vê e pensa), acrescentando que o imaginário da

identificação mascara qualquer descontinuidade epistemológica. (PECHÊUX, 1995, p. 128).

A posição que o sujeito ocupa determina como ele pensa/vê a Escola, suas funções, como ela deve ser concebida e pode ser definida. Esse processo de construção do imaginário é também fruto de um processo social .

A sedimentação do conceito daquilo que deve compor um ambiente escolar, uma sala de aula, conquistada por meio da paráfrase, permite supor que, se indagados sobre que ferramentas são necessárias para uma aula, as respostas mais comuns dos professores e alunos provavelmente retomarão aquilo que demonstrado na figura 7.

A repetição desse discurso o valida como aceito no contexto acadêmico e reforça a ideia do que se esperar. Segundo Pêcheux, “chamaremos, então, *formação discursiva*, aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta das classes, determina o *que pode e deve ser dito*”(PÊCHEUX, 1995, p.160)

Courtine (2009) observa que “a noção de memória discursiva diz respeito à *existência histórica do enunciado* no interior de práticas discursivas por aparelhos ideológicos” (COURTINE, 2009, P.105), portanto, iremos refletir sobre a conjuntura sócio-histórica na qual se inserem os SGA estudados, a formação ideológica que impera nos discursos educacionais e que ainda ecoa uma política de produção.

É possível perceber que apesar de uma sistematização que facilita o processo de acompanhamento do aluno, a base que sustenta a aprendizagem dentro desses SGA guarda aspectos parafrásticos da educação voltada para reprodução e controle de qualidade, que são limitados no que diz respeito a real aplicabilidade daquilo que é ensinado.

A fala de Sampaio e Leite (1999) ao citar a ABT comprova a ineficácia da tecnologia adaptada sem um respaldo crítico.

A própria Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT) avaliou que o conceito de TE, associado apenas à utilização de recursos físicos tendo em vista a facilitação do processo ensino/aprendizagem era ‘um conceito bastante difundido mas extremamente limitado, restrito, unilateral’” (SAMPAIO e LEITE, 1999, p.22)

Os recursos físicos podem ser os mais diversos, como computadores ou celulares, e nessa fala poderíamos incluir *softwares* e plataformas online, entretanto se a estabilização do conceito apontado acima se transfere para o uso da tecnologia, tornando-a, como citado, restrita e limitada.

2.6 A Metáfora

Recorreremos à definição de metáfora de Orlandi para entender como as TDIC podem propor novos dizeres, já que a “metáfora não é vista como desvio mas como transferência” (ORLANDI, 2009, p.79) e é nesse espaço de deslize que se constitui o lugar da interpretação, que associada à historicidade e a ideologia oferece a possibilidade de múltiplos dizeres.

Por isso, como afirma a autora, “o processo de produção de sentidos está necessariamente sujeito ao deslize” (ORLANDI 2009, p.79), como apresentado na figura abaixo.

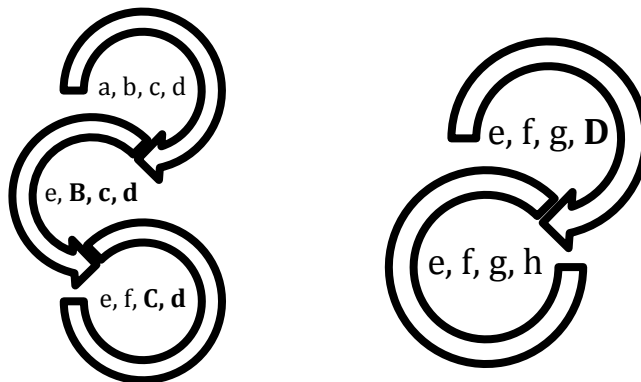


Figure 7: Deslize Metafórico Orlandi 2009

Para entendermos esse processo, recorreremos à explicação de Orlandi,

Como dissemos, o deslize de a para e faz parte do sentido de a para e. Tanto o diferente como o mesmo são produção da história, são afetados pelo efeito metafórico. Na representação dessa figura, vemos aí a historicidade representada pelos deslizes produzidos nas relações de paráfrase que instalam o dizer na articulação de diferentes formações discursivas, submetendo-os à metáfora

(transferências), aos deslocamentos: possíveis “outros” (ORLANDI, 2009, p.79)

Se consideramos que a inclusão de TDIC nas escolas se dá como um processo histórico, é possível construir um deslize metafórico, no qual outros instrumentos (celulares, *tablets*, SGA) serão significados como ferramentas de aprendizagem no campo escolar com decorrer dos anos

Poucos dirão que o celular, atualmente, é um aparato usual (e permitido) dentro desse ambiente. Entretanto, estamos diante de duas formações discursivas conflitantes – a obrigatoriedade do uso das TDIC e a estabilidade das abordagens com seus instrumentos tradicionais de ensino – que acontecem de maneira simultânea, propondo sentidos antagônicos e é nesse espaço que a metáfora possibilita um novo dizer aceitando seu lugar de interpretação e historicidade.

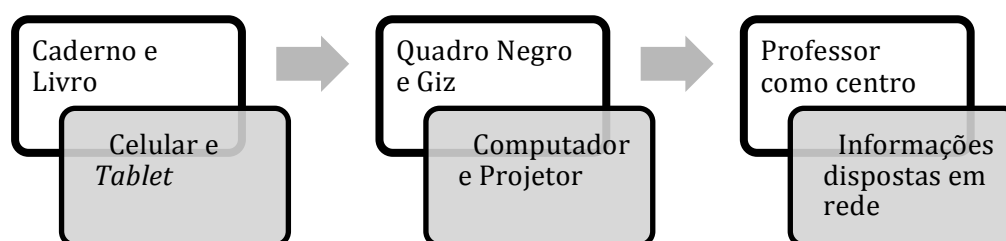


Figure 8: Deslize Metafórico

A sobreposição desses discursos retoma a comparação que Pêcheux faz sobre o discurso, a inércia e o movimento:

Isso nos leva a desalojar um segundo erro [...], relativo à natureza da contradição, que consistiria em opor reprodução e transformação como poderiam ser opostas *inércia e movimento*: a ideia de que a reprodução das relações de produção não necessitaria ser explicada, porque “caminham por si mesmas” *tanto que não são atingidas* mesmo que não se levem em consideração as *falhas* e os *malogros*

do sistema é uma ilusão eternalista e antidialética. Na realidade, a reprodução, bem como o processo de transformação, das relações de produção é um *processo objetivo* cujo mistério é preciso desvendar, e não um simples estado de fato bastaria ser constatado. (PÊCHEUX, 1994 p.148)

Consideraremos esse processo objetivo como simultâneo, já que as mudanças, mesmo que lentas, acontecem diariamente na sala de aula e a *reprodução* se dá ao mesmo tempo que a *transformação* é proposta.

Capítulo 3 – A identidade do professor e sua imagem social. Uma (des)construção analítica

Ao questionarmos o que é ser professor em nosso corpus de análise, precisamos primeiramente delimitar alguns aspectos que estabilizam os possíveis dizeres sobre essa profissão. Isso decorre da imagem social cristalizada³³ que a memória institucionalizada (ORLANDI, 2004, p.47) propaga e também de seus deslocamentos³⁴, que permitem novas interpretações do que é ser professor.

Pêcheux ao questionar a definição de Husserl, *expressão objetiva*, que aponta a “significação depende ou pode depender simplesmente de sua realidade de fenômeno fônico” (1995, p.54) coloca em xeque a ideia que os sentidos estão estabilizados na palavra escrita/falada e se perpetuam, quando, na realidade, o autor francês defende que os sentidos se deslocam dentro da história:

Indicamos desde já que, se “o conhecimento nasce da ignorância” (Lênin), é exatamente porque, em cada momento histórico dado, as formas ideológicas *não se equivalem* e efeito simulação-recalque que elas engendram *não é homogêneo*: as formas que a “relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” toma não são homogêneas precisamente porque tais “condições reais de existência” são “distribuídas” pelas relações políticas e ideológicas resultantes dessas relações. Em um momento histórico

³³Considerando o conceito de paráfrase definido por Orlandi (2004)

³⁴Considerando o conceito de polissemia definido por Orlandi (2004)

dados, as “formas ideológicas” em presença cumprem, de maneira necessariamente desigual, seu papel dialético de *matéria-prima* e de *obstáculo* com relação à produção de conhecimentos (Pêcheux, 1995, p.77)

Portanto, a palavra professor, aqui compreendida como profissão, assume diversas possibilidades interpretativas decorrente de questões culturais, políticas e históricas. Iremos nos ater à última, apoiando-nos no conceito de memória discursiva de Courtine (2009) para traçar um breve panorama que nos leve a entender como esse ofício é visto do ponto histórico, ressaltando o papel do interdiscurso dentro de nossa análise como aquele que compreende “formulações feitas e já esquecidas que determina o que dizemos” (ORLANDI, 2004, p.33) e que não permite pontuar exatamente quando e como esses conceitos se cristalizaram, mas dão sentido ao que é dito hoje, “é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague da memória para que, passando pelo ‘anonimato’, possa fazer sentido em ‘minhas palavras.’” (ORLANDI, 2004, p.34)

O trabalho docente, para (2000), é circunscrito pela cultura escolar que define as normas do que se espera da escola:

Um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas. (JULIA, 2000, p.10)

Sendo o professor o agente principal dessa dinâmica, a cultura escolar aponta *normas* e *práticas* que são associadas à figura do docente e podem ser atribuídas como suas funções, ou aquilo que se espera do educador, pois regularizam a profissão.

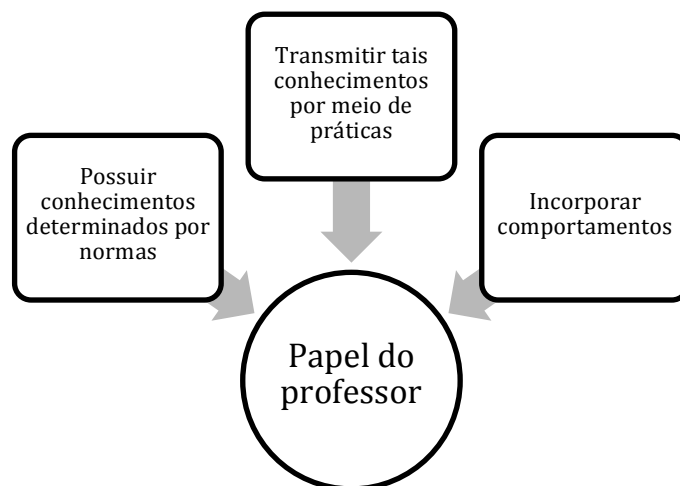


Figure 9: Papel do professor, segundo a cultura escolar

O autor “avalia o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador” (JULIA, 2000, p.9), pautando-se na cultura escolar e destaca que o funcionamento da escola “não difere fundamentalmente das outras histórias das instituições (quer se trate de instituições militares, judiciais etc)” (JULIA, 2000, p.12) e nesse âmbito retomamos a ideia apresentada por Orlandi (2004) que coloca a memória institucionalizada, “o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem direito a ela” (ORLANDI, 2009, p.48) ao lado da paráfrase, como aquela que estabiliza os sentidos:

Daí consideramos que todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. (ORLANDI, 2009, p.36)

Veremos a seguir como a paráfrase estabiliza o conceito missionário que até hoje se propaga em discursos que descrevem a figura docente.

3.2 O Conceito Missionário

Para o SGA *Edmodo* o professor tem como missão mudar vidas³⁵, isso é representado no *Schoology* na figura de uma super-heroína³⁶. O termo *herói* também é utilizado no *Edmodo* – “Professores são heróis que não usam capas” – reforçando a ideia que não existe processo de aprendizado sem essa associação entre o professor e algo extra humano. Vamos estabelecer uma relação entre o imaginário do professor missionário e o do super-herói para demonstrar para demonstrar o funcionamento discursivo fazendo efeito na construção de um imaginário da figura docente.

Sequência Discursiva II: Missionário x Super-herói

1)



Figure 10 Sequência Discursiva II

2)

Você pode não usar uma máscara ou uma capa, mas sabemos que você está aí fazendo várias boas ações. Você tem o poder de ficar em pé na frente de uma sala de aula durante um dia inteiro, um sexto sentido para saber quando um aluno precisa de ajuda ou elogio e a habilidade de construir o futuro.

Mas sabe o que há de melhor sobre os super-heróis? As pessoas os admiram. As pessoas querem ser como eles. E temos toda uma comunidade global esperando por

³⁵ Figura 2 p. 27

³⁶ Imagem retirada do *Schoology* <<https://www.schoology.com/mission.php>> em 15/08/2015

*você para compartilhar suas super ideias para que elas possam fazer diferença nas salas de aula.*³⁷

Na sequência discursiva apresentada acima percebemos que ambos SGA utilizam a imagem do super-herói vinculada ao professor para mobilizar certas características. Esse deslize metafórico aproxima a missão do super-herói – fazer boas ações, salvar vidas - com a missão do professor construída dentro desse estudo por meio das análises discursivas – fazer boas ações, mudar vidas.

Unindo esse descolamento à ideia missionária do início da profissão, teríamos a seguinte possível leitura:

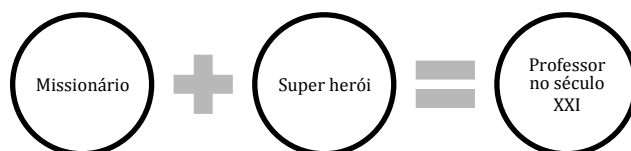


Figure 11: Mobilização de conceitos

Segundo a noção de esquecimento, apresentada no capítulo teórico e que adotamos nesse estudo, não é possível determinar quando um certo conceito foi sedimentado na memória. Sabemos que ao longo da história a educação tem seus fins, sendo que esses deixam marcas na memória discursiva.

Utilizaremos a pesquisa de Julia sobre o século XVI para entender a origem de corpos especializados em educação que possibilitaram a criação da imagem social da Escola enquanto instituição que regulariza o ensino.

Segundo Julia,

É a partir do século XVI que nascem os corpos profissionais que se especializaram na educação: eles podiam tomar a forma de corporações ou de congregações religiosas. A partir do fim do século XVIII, quando os Estados ilustrados entendem que é

³⁷Retirado de < <https://www.edmodo.com/community>> acessado em 15/05/2016

necessário retomar da Igreja o controle tanto do ensino das elites como do ensino do povo, a formação profissional dos educadores torna-se uma prioridade reconhecida como o atesta, segundo cronologias diversificadas, o estabelecimento de escolas ditas “normais” (JULIA, 2000, p.14)

A partir desse momento, a imagem do professor passa a ser prioridade reconhecida na dinâmica escolar, assumindo um papel social com direito ao trabalho de interpretação, já que se estabelece uma Relação de Força, “se o sujeito fala a partir do lugar do professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno.” (ORLANDI, 2004, p.39)

No âmbito de formação histórica do sujeito, é possível construir uma analogia com a crença na Letra e a crença nas Letras,

A subordinação explícita do homem ao discurso religioso dá lugar à subordinação, menos explícita, do homem às leis: com seus direitos e deveres. Daí a idéia de um sujeito livre em suas escolhas, o sujeito do capitalismo. (ORLANDI, 2004 p.51)

Então, o professor, ao representar a Escola, acaba regularizando esses dizeres do sujeito jurídico. “O sujeito-de-direito não é uma entidade psicológica, ele é uma estrutura social bem determinada: a sociedade capitalista” (ORLANDI, 2004, p.51). A Escola aparece como espaço que determina os dizeres, no sentido do que se pode e deve dizer. Se considerarmos esse espaço como aparelho ideológico de Estado³⁸, percebemos que a seguinte afirmação de Julia (2000) aponta como se deu esse processo:

Emergiu a evidência de que o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus* que exige uma *ciência de governo* transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares. (JULIA, 2000, p.22)

³⁸Segundo definição de Althusser em Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado. Lisboa: Presença 1970

A partir dessa constatação, percebemos que o docente é a figura mais próxima do aluno para representar (ou atuar) como porta voz desse aparelho ideológico, principalmente após o Estado assumir um lugar que antes pertencia à Igreja.

Julia (2000) aponta essa ruptura, que não se deu de forma pacífica, colocou os professores como funcionários do Estado “que se emancipavam progressivamente da tutela dos padres” (JULIA, 2000, p.23) e assim com a “instauração da escola primária obrigatória [...] construiu-se mais frequentemente ligada a um projeto político que visa associar cada cidadão ao destino da nação à qual pertence” (JULIA, 2000, p.23)

O autor aponta que, para entender a profissionalização docente, é preciso “estudar como e sobre quais critérios foram recrutados os professores de cada nível escolar: quais são os saberes e o *habitus* requeridos de um futuro professor” (JULIA, 2000, p.24) e ao pontuar essas características que se sedimentaram no início da profissão, talvez seja possível compreender como o processo do interdiscurso se dá na formação docente para esse estudo. Orlandi nos lembra que a imagem do professor não é uma construção aleatória,

A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. [...] Por isso a análise é importante. Com ela podemos atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, explicitando o modo como os sentidos são produzidos, compreender melhor o que está sendo dito. (ORLANDI, 2009, p.42)

Esse confronto dinâmico é a base das mudanças do que esperamos do docente, já que a imagem social se desloca com o passar do tempo e aquilo que fez sentido em determinado momento histórico como figura do professor, pode ou não ser conservado, como veremos a seguir.

Pegemos como exemplo os seguintes critérios, apontados por Julia (2000) utilizados no século XVI para a escolha do candidatos à docência nas *Constituições Companhia de Jesus* - inteligência, perspicácia, devoção e saúde - e comparemos com

o que é dito no Caderno III do PACTO³⁹, cujo título é *Formação de professores do Ensino Médio*, no capítulo 2 que discute o "ser professor":

O exercício de pensar a formação humana a partir do diálogo com a prática cotidiana do professor é nosso grande desafio. Sabemos que os professores, sujeitos do fazer pedagógico, convivem com uma quantidade grande de concepções, mas muitas não encontram soluções às exigências de seu trabalho cotidiano [...] Estamos falando, portanto, de uma "arte de educar" que entrelaça nossas concepções com a ação concreta que realizamos no processo educativo. (BRASIL, 2013, P.18)

Algumas características apontadas acima ainda estão sedimentadas na figura docente e atravessam o tempo, retomando o conceito de interdiscurso. Ainda hoje espera-se que o professor tenha pleno domínio daquilo que ensina, e os adjetivos utilizados pela *Constituições Companhia de Jesus* poderiam facilmente ser deslocados para descrever aquilo que se espera do professor atual, no excerto retirado do caderno do PACTO.

Se considerarmos que um *desafio* demanda *inteligência, perspicácia, devoção*, podemos rapidamente relacionar a fala dos dois textos, o primeiro descrevendo o professor do século XVI e o segundo tratando da formação do professor do século XXI.

³⁹ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi instituído pela Portaria n 1.140 de 23 de novembro de 2013 http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5 acessado em 30 de outubro de 15

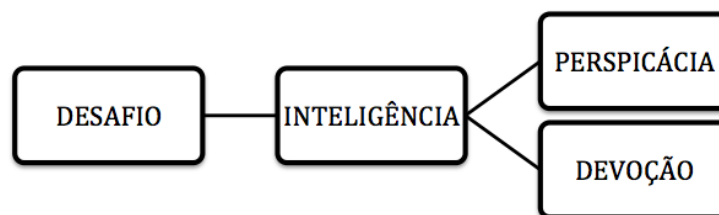


Figure 12: Deslize metafórico

Ainda é interessante perceber que no excerto extraído do PACTO, a educação vem relacionada com a *arte* o que também retoma conceitos de *vocação* ou *missão* apontados no texto de Julia.

Quanto ao modo de recrutamento dos professores do colégio na antiga universidade de Paris, que não é uma congregação religiosa e que antes funciona como uma corporação medieval, ele assemelha-se a uma formação preceptoral: cabe ao principal de cada colégio identificar os melhores elementos, retê-los no colégio e ensinar-lhes o ofício progressivamente, dando-lhes provas para corrigir, exercícios a fazer ou aulas para substituir, antes de estabelecê-los definitivamente em uma cátedra. Aqui também entram em jogo, segundo matrizes variáveis e difíceis de documentar, não comente a competência, mas também o caráter, a piedade e os costumes. (JULIA, 2000, p.27)

A relação entre *arte*, *caráter*, *piedade* e *costumes* pode sugerir o ideal missionário que permeia a figura do professor. Em outro trecho do mesmo caderno do PACTO, referido acima, é atribuída à figura do professor manter **o gosto** pela aprendizagem.

Outro desafio diz respeito à necessidade de se manter vivo o interesse, **o gosto**, o prazer pela aprendizagem. [...] Essa necessidade, de se manter o gosto pela investigação, pelo novo, de cultivar conhecimento, precisa se converter em um dos critérios balizadores da ação de planejar a ação educativa, assim como o exercício do raciocínio lógico e da autonomia de pensamento. (BRASIL, 2011, p.34, grifo nosso)

Essa fala, quase catequética, sobre a obrigação do professor em promover o **gosto** e o prazer pela aprendizagem, se conecta diretamente às falas dos SGA escolhidos, como: "Você se tornou professor para mudar vidas"⁴⁰ (Edmodo) ou "Ensinar não é uma tarefa fácil"⁴¹ (Schoology), retomando aspectos cristalizados no imaginário docente⁴², que também são reforçados nas *Leis de Diretrizes e Bases*, como veremos na sequência discursiva a seguir:

Sequência Discursiva III

1)



Figure 13: *Printscreen* da página <https://www.schoology.com/mission.php>

2)

A missão do Schoology

Ensinar não é fácil. Muito frequentemente é pedido que educadores alcancem objetivos altos com poucos recursos e alunos distraídos. A tecnologia sozinha não será capaz de melhorar a aprendizagem, mas uma íntima parceria entre instituições educacionais e desenvolvedores de tecnologia pode.

3)

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir [...] Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes como semelhantes, [...]. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (Brasil, 2013, p.18)

⁴⁰Retomar sequência discursiva apresentada na figura 2

⁴¹Retomar sequência discursiva apresentada na figura 8

⁴²Apontados no capítulo 1, tópico 7 Paráfrase

Percebemos que mais uma vez a educação é atrelada ao desafio constante de “lidar com criaturas tão imprevisíveis” ou “alunos distraídos” para alcançar objetivos impossíveis como a “busca da formação humana plena”.

Ao comparar educar com acolher, cuidar e amar acaba-se deslocando uma responsabilidade familiar e social para figura do professor. O caráter subjetivo de sentimentos como amar dificultam uma visão mais realista do trabalho docente. Os verbos utilizados - acolher, cuidar e amar – poderiam facilmente ser associados à obrigação da família no cuidado da prole e ao colocá-los como características de uma profissão acabam propagando a ideia proposta por Cortella de como um trabalho voltado ao *otimismo ingênuo*.

Porém, essa idealização da docência não é aleatória, muitas vezes a escola fez e faz o papel da família. Pode-se pensar nos antigos internatos ou nos atuais horários estendidos, nos quais as crianças passam mais tempo na escola do que na própria casa. Dizemos, então, que a ideia de missionária está arraigada na cultura escolar há muitos séculos e isso influencia diretamente o fazer docente e sua finalidade.

O texto sobre a missão do *Schoolology* inicia, de forma incisiva, afirmando que *Teaching isn't easy*, portanto, coloca no escopo da missão docente o atravessamento dos sentidos de desafio e superação.

Se no primeiro instante da profissão docente, a fé e a educação faziam parte da mesma lógica (JULIA, 2000, p.25), lentamente essa associação se desfaz, mas sem deixar a ideia de missão enraizada no que se define ser professor. Como vemos no enunciado abaixo retirado do *Schoolology*:

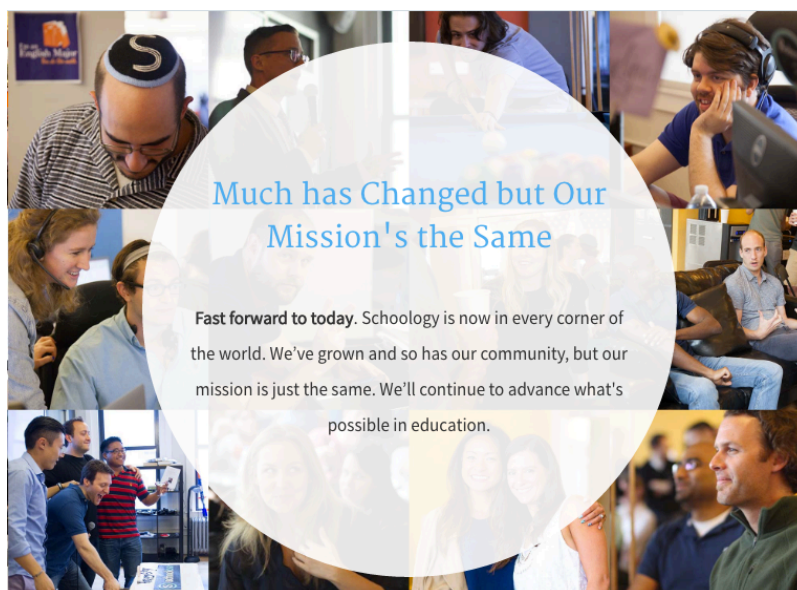


Figure 14: Muito mudou, nossa missão é a mesma

Muito mudou, mas nossa missão ainda é a mesma. Adiantando para o presente. Schoology está agora em cada canto do mundo. Nós crescemos e nossa comunidade também, mas nossa missão ainda é a mesma. Nós continuaremos a avançar no que for possível dentro da educação.

Ao relacionar Poder à Tecnologia, esta aparece como uma solução de alcance mundial que auxilia o trabalho árduo do docente graças à inserção da TDIC na sala de aula, como se “o melhor modo de por em prática essas formas discursivas (neste caso, o ensino) seja, em uma instância subterrânea, já clivada pela programação, conforme nos mostra Pêcheux (1994). Essas clivagens constituem uma instância que determina gestos de interpretação possíveis (e impossíveis) para os espaços informatizados”. (GALLO, 2012, p.10). Essa solução “milagrosa” não garante, necessariamente, sucesso no processo ensino/aprendizagem.

Entretanto, ao lado da ordem de estabilização, ainda existe a constante interferência do novo, que aqui entendemos como determinados momentos históricos que possibilitam outras interpretações, e, portanto, há um sobreposição de discursos.

Para exemplificar a expectativa do que é ser docente na atualidade, entenderemos que o trabalho docente, que antes envolvia dominar os conhecimentos da matéria ministrada, hoje envolve uma série de dinâmicas que dizem respeito à outras áreas como telecomunicações e tecnologia de informação. O que transforma esse processo, antes individual, em um trabalho de equipe. Pensamento reforçado na

ideia de parceria entre instituições educacionais e desenvolvedores de tecnologia apresentada no *Schoolology*.

O professor ainda desempenha uma função, assim como o era no século XVI (JULIA, 2000), porém o momento histórico no qual vivemos impõe mudanças tecnológicas que desestabilizam os dizeres sobre a imagem do professor, agregando o ideário de comunidade. O trabalho até então definido como *artesanal* torna-se um processo que envolve outros instrumentos e até outros saberes.

Com o desenvolvimento dessa análise pretendemos entender como as mudanças tecnológicas afetam a construção da imagem do professor no século XXI, principalmente na dinâmica dialógica que se dá dentro dessas plataformas, que reforçam a coletividade.

Partimos da perspectiva teórico-metodológica de que não existe discurso sem memória e que “as relações entre língua, história, ideologia e o inconsciente estão permanentemente em movimento, marcadas pela heterogeneidade e pela memória discursiva” (FARIA e ROMÃO, 2013, p.10).

Como a memória discursiva é marcada por deslizamentos, possibilita o processo de produção de novos sentidos. (ORLANDI, 2001, p.79).

Analisemos a seguinte sequência discursiva retirada do SGA *Edmodo*⁴³

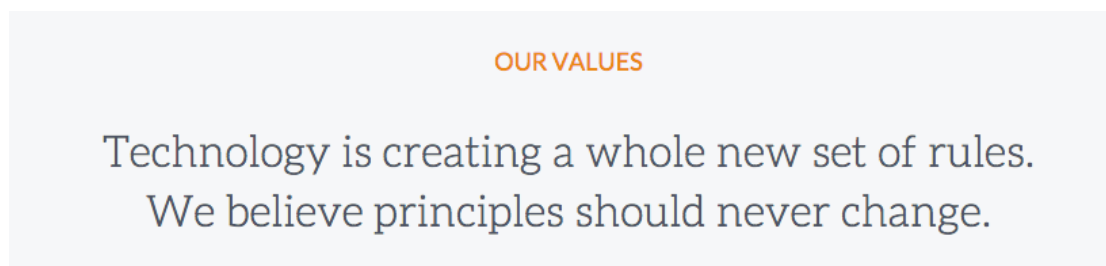


Figure 15: Edmodo - valores

Assim como apontado no SGA *Schoolology*, também temos o conceito de valores relacionados à tecnologia e à educação. "Nossos valores. A tecnologia está criando uma nova série de regras. Nós acreditamos que os princípios nunca devem mudar."⁴⁴

⁴³Retirada do site <<https://www.edmodo.com/about>> acessado em 02/08/2015

⁴⁴Tradução nossa

Quais são eles? O SGA não aponta para nenhum princípio específico, porém lista seus valores⁴⁵ que são indicados no começo do dizer e assim o leitor pode relacionar uma ideia de *princípios* a esses valores que evocam outros discursos.

Dos seis aspectos apresentados⁴⁶ - estamos apenas começando, estamos todos juntos, dependemos do seu retorno, nós somos obcecados por educadores, nós amamos aprender e nós acreditamos que mais é menos - três se relacionam diretamente com o professor:

1. **Nós estamos todos juntos:** Tudo que fazemos impacta em todos do nosso time e dentro da sala de aula. Então, nós nos disponibilizamos a sermos confiáveis, colaborativos e armados com as melhores intenções.
2. **Nós somos obcecados por educadores:** Porque professores nos ajudaram a reconhecer todo nosso potencial, nos tentamos envolvê-los em tudo que fazemos. Nós pensamos criativamente, ouvimos pacientemente e falamos abertamente.
3. **Nós amamos aprender:** Não importa quanto nós sabemos, sempre existe espaço para aprender mais. Para criar oportunidades de sucesso, nós desenvolvemos ferramentas para personalizar e encorajar o crescimento da aprendizagem.

Se relacionarmos esses valores à imagem do professor, teríamos a seguinte possibilidade de leitura, aproximando aquilo que o SGA *Edmodo* é e aquilo que projeta na figura do docente.

⁴⁶Tradução nossa dos valores retirados do site < Edmodo <https://www.edmodo.com/about>> acessado em 02/08/2015

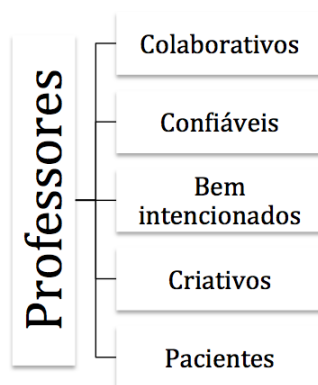


Figure 16: Imaginário docente

Essa representação traz efeitos discursivos que se filiam as análises apresentadas, considerando as características do professor do séc. XVI. Se pensarmos que a plataforma defende a questão desses princípios - que não devem ser modificados, apesar da tecnologia - vemos aqui a paráfrase fazendo a manutenção e a cristalização de conceitos da figura do imaginário docente.

Os Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem orbitam em torno de quatro conceitos, que são repetidos diversas vezes, na apresentação de ambos SGA escolhidos.

Neles, temos que a tecnologia (materializada no SGA) dá poder ao professor - *empowerment* - e que pelo uso dessas plataformas o professor terá mais sucesso em alcançar o potencial de seus alunos.

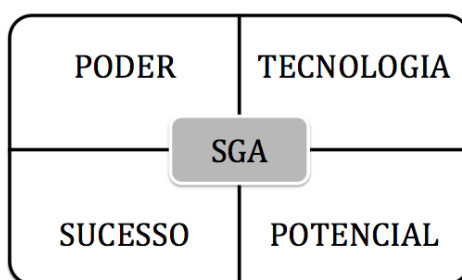


Figure 17: Conceitos dos SGA

Mas, ao mesmo tempo, o discurso de que o professor é a chave de todo o processo de aprendizado se repete, em ambos sistemas, como nos documentos oficiais brasileiros por nós analisados. A exemplo, a citação da LDB:

Apesar da importância que ganham esses novos mecanismos de aquisição de informações, é importante destacar que informação não

pode ser confundida com conhecimento. O fato dessas novas tecnologias se aproximarem da escola, onde os alunos, às vezes, chegam com muitas informações, reforça o papel dos professores no tocante às formas de sistematização dos conteúdos e de estabelecimento de valores. (BRASIL, 2013, p.165)

Temos, então, um discurso antagônico que fragmenta o papel do professor que ora se coloca como gerente, utilizando as tecnologias para alcançar metas e ora se coloca como sujeito que tem autoridade para sistematizar conteúdos e estabelecer valores, retomando a ideia de Althusser de que a Escola é um aparelho ideológico do Estado.

3.3 A comunidade e a tecnologia

Analisaremos, a seguir, a inserção de novas tecnologias digitais na educação como um deslize metafórico que aponta para certos dizeres, como o trabalho em comunidade, retomando o ideal do conhecimento disposto em rede. O SGA *Edmodo* propõe, por exemplo, que os professores cadastrados fazem parte de uma comunidade global, na qual os sujeitos que ali se encontram são chamados de *Edmodians*. Isso resgata um sentimento de pertencimento e parceria que atualiza o fazer docente.

Existe, no exemplo abaixo, um apelo para que o professor encontre seus iguais, seu lugar de pertencimento, e aqui o SGA é colocado com um meio para facilitar esse encontro, apontando como a tecnologia pode “melhorar” a vida do professor.

Isso retoma a ideia de que existe um “já-dito” (PÊCHEUX, 1998) de que a educação global precisa ser melhorada. Que existe algo errado ou algo que falta durante esse processo de transição da escola analógica para escola digital.

Dizemos educação global, pois a proposta dos SGA é alcançar a maior quantidade de países e usuários, como se a educação pudesse ser unificada, desconsiderando características sociais e culturais, colocando os professores que estão na internet como uma grande comunidade que se entende e tem o mesmo objetivo.



Figure 18: Comunidade Edmodo

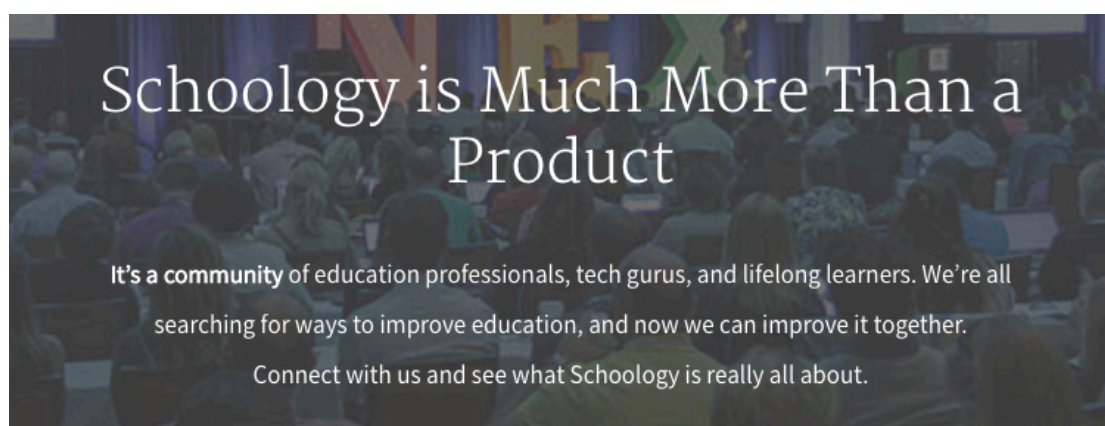


Figure 19: Schoology mais do que um produto

Os Sistemas de Gestão de Aprendizagem⁴⁷ (SGA) compartilham grande familiaridade com as Redes Sociais Virtuais, que passam a impressão de uniformidade entre seus usuários, já que pessoas do mundo inteiro se encontram naquele espaço. Reforçando o ideário de comunidade o *Edmodo* se intitula *Social Learning Network*⁴⁸ cuja tradução se aproximaria ainda mais da ideia das RSV.

Além de reunir professores, alunos e pais em um ambiente virtual, que facilita o contato social fora da escola, o principal objetivo desses sistemas é organizar o material explorado e a interação do aluno com esse conteúdo.

Segundo Falvo e Jonhson,

⁴⁷Tradução nossa do termo *Learning Management System (LMS)*.

⁴⁸Tradução nossa Rede social de aprendizagem

Mesmo que a World Wide Web contenha muitos recursos e várias formas de informação, o uso ineficiente desses recursos pode limitar alguns instrutores (Jungwirth & Bruce , 2002). O sucesso no uso de sistemas de *e-learning* pode ser atribuído à disponibilidade de Sistemas de Gestão de Aprendizagem (SGA), também conhecidos como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou plataformas de aprendizagem (Paulsen, 2003). Estes sistemas ajudam instrutores a proporcionar aos alunos material de aprendizagem e atividades ao mesmo tempo em que rastreiam a participação e progresso do corpo discente através de sistemas de dados e avaliações. O SGA fornece uma interface de controle que automatiza a administração e facilita as interações e distribuição de materiais de aprendizagem. (Hall, 2004). (FALVO e JONHSON, 2007, p.40)⁴⁹

Os SGA são apresentados como uma possível solução para o professor que procura um meio de estabelecer uma linguagem mais próxima de seus alunos, especialmente por oferecerem a ideia de tornar o trabalho docente mais simples e menos solitário. “O design do Schoology é similar ao do Facebook onde conversas acontecem e mensagens são enviadas, os status são atualizados e informações e mídias são compartilhadas dentro de uma rede desenvolvida para sala de aula”. (MANNING *et al.*, 2011, p. 26).⁵⁰ O professor que já possui alguma familiaridade com as RSV acaba se filiando ao discurso que os SGA apresentam, pois é algo que remete a uma plataforma difundida mundialmente.

Observemos os enunciados apresentados na página principal⁵¹ do *Schoology*⁵² por meio de *banner* rotativo:

⁴⁹Tradução nossa: “Even though the World Wide Web contains many resources many resources and various forms of information, inefficient use of these resources may limit some instructors (Jungwirth& Bruce, 2002). Successful use of e-learning systems may be attributed to the availability of Learning Management Systems (LMS), also know as Virtual Learning Environments (VLE) or Learning Platforms (Paulsen, 2003). These systems help instructors provide their students with learning material and activities while tracking participation and progress through data systems and assessments. The LMS provides an interface that automates the administration and facilitation of online interactions and distribution of learning materials (Hall, 2004). (FALVO e JONHSON, 2007, p.40)

⁵⁰Tradução nossa: “The design of Schoology is parallel to that of Facebook in which conversations take place, messages are sent, statuses are updated, and information and other media are shared within a classroom network.”

⁵¹ A plataforma passou por mudanças de design em outubro de 2015

⁵²*Printscreen* retirados do site <<https://www.schoology.com/home.php>> em 19 de set. de 15

Sequência Discursiva IV: Banner Rotativo

1)



Figure 20: Milhões de usuários escolhem Schoolology - Sequência Discursiva III

2)

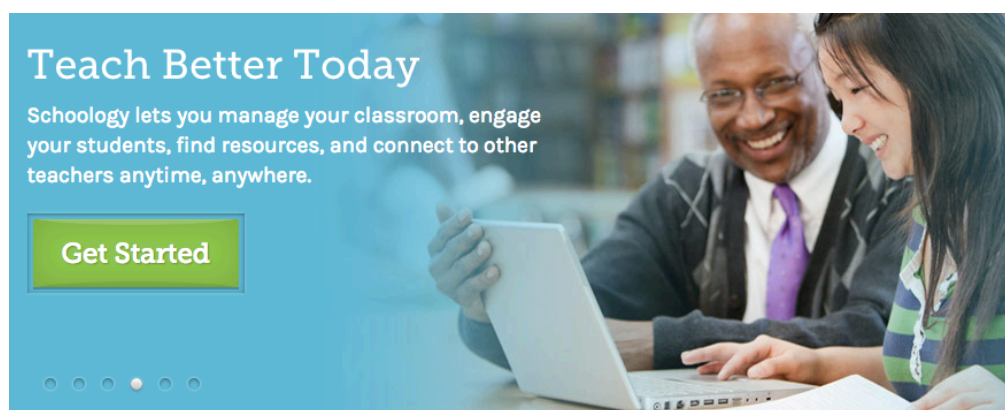


Figure 21: Ensine melhor hoje - Sequência Discursiva III

3)



Figure 22: Aprendizagem simples e envolvente - Sequência Discursiva III

Se considerarmos a figura abaixo que mostra a ordem que essa sequência é apresentada, podemos destacar a importância dada às palavras *comunidade*, *conectividade* e *gerenciamento*.

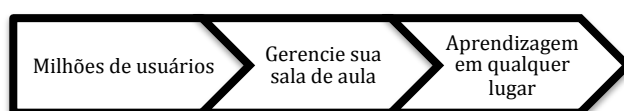


Figure 23- Deslocamentos

Voltamos, então a um aspecto que é recorrente na discussão sobre a docência: a necessidade de encontrar pares para dividir as aflições que permeiam o trabalho do professor, um espaço onde as melhorias, aquelas que estão impressas no discurso “já-dito” (PÊCHEUX, 1998), serão encontradas.

O SGA aparece como o meio de encontro para esses milhões de professores, proporcionando um lugar onde eles estarão amparados, e pelo emprego da linguagem, se estabelece um diálogo direto e quase íntimo, (pronome *você*), dando uma ideia de proximidade entre o SGA e quem o adota.

Existe um reforço da ideia de comunidade como uma maneira de apontar que naquele espaço o professor não estará sozinho, outros milhares usuários também compartilham os mesmos desafios e por isso a troca entre eles se faz necessária, e só pode ser mediada nessas plataformas, formando assim um objetivo em comum: gerenciar de maneira mais dinâmica a sala de aulas.

Esse gerenciamento é associado a notas e gráficos que os SGA disponibilizam, o que pode realmente ajudar numa análise quantitativa do aluno – apontando quanto tempo ele passa dentro da plataforma e a quantidade acertos que ele obteve em determinado exercício.

Além de reunir professores e alunos nessa comunidade acadêmica virtual, também é possível interagir com a família do discente e, assim, a discussão que se inicia no perímetro da sala de aula, expande-se para fora dela e abarca não somente o professor, mas também todos os interlocutores desse processo.

Esse diálogo se dá de maneira rápida e organizada, uma vez que o docente pode entrar em contato direto com os familiares por meio de mensagens. Esses têm acesso às notas de seus filhos e a todos os exercícios produzidos na plataforma, o que é uma forma de otimizar o acompanhamento avaliativo, como apontam as *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica*, em seu artigo 32, item c, em que se destaca essa necessidade:

Art. 32 A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve:

[...]

c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos (BRASIL, 2013, p. 137).

O professor cria salas virtuais que contam com um código específico para cada turma. Somente é aprovado pelo docente o estudante que possuir tal código, garantindo segurança e controle dentro da plataforma. Nesses espaços virtuais, o professor desenvolve diversas atividades que apresentam graus de controle distintos.

É possível, por exemplo, propor um fórum no qual o estudante terá total liberdade de expressar sua opinião e comentar sobre a opinião de seus colegas, sem a interferência do docente, ou ainda desenvolver uma atividade cronometrada, como uma avaliação, na qual o aluno interage com as questões de maneira direcionada. A possibilidade de variar o tipo de interação demonstra certa versatilidade do sistema.

O *Schoology*, por exemplo, propõe dois principais contextos, o de comunicação interativa e troca de informação acadêmica.

Schoology consiste em dois contextos principais 1) comunicação interativa e 2) a troca de informações acadêmicas . Os professores podem criar problemas para serem debatidos, grupos colaborativos ou tarefas que permitem uma interação dinâmica entre estudantes e seus professores. Por exemplo, os alunos que participam na oficina de leitura podem fazer perguntas e publicar comentários sobre escolhas de livros dos colegas. Os professores podem participar e monitorar discussões lideradas por estudantes. O segundo aspecto que Schoology oferece é a forma de troca de informação acadêmica para os estudantes. Dentro Schoology, os alunos têm acesso confiável às suas notas, registros de frequência e *feedback* do professor. (MANNING *et al.*, 2011, p. 26).⁵³

⁵³Tradução nossa: Schoology consists of two main contexts 1) interactive communication and 2) academic information exchange. Teachers can create discussion questions, collaborative groups, or boards for assignments that allow for dynamic interaction between students and their teachers. For example, students participating in reading workshop can ask questions and post comments about classmates' book choices. Teachers can participate in and monitor these student-led discussions. The second

Essa organização do desenvolvimento dos estudantes, por meio de gráficos comparativos da evolução individual e do grupo, viabiliza a avaliação contínua, proposta nas *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica*, que apontam a possibilidade de avaliar o desempenho dos discentes de “várias formas, tais como a observação e o registro das atividades dos alunos” (BRASIL, 2013, p. 115).

A adoção destes sistemas pode facilitar o processo de coleta de dados, e os gráficos tornam a tarefa da análise do desenvolvimento dos estudantes mais rápida e simples.

É possível ter acesso a dados relacionados ao tempo que cada indivíduo levou para desenvolver uma questão, quais exercícios obtiveram maior número de acertos (e se estes demandaram pouco ou muito tempo para serem solucionados), ou, ainda, qual atividade deve ser retomada em sala de aula por apresentar maior margem de erro em sua resolução.

Esse tipo de levantamento se torna mais trabalhoso e menos preciso quando são adotadas avaliações em papel, pois informações como tempo são praticamente inacessíveis.

Nesse sentido, os SGA estudados oferecem uma inovação no acompanhamento permanente do desempenho individual dos discentes e na tabulação de suas notas, uma vez que os registros de atividades contam com elementos específicos, permitindo que o docente avalie não só o resultado final de um teste, mas algumas das etapas que o aluno enfrentou para chegar a tal resultado. Na SD abaixo, percebemos esse apelo:

Sequência Discursiva V: Comunidade

1)

Aprendizado simples e evolvente de qualquer lugar. Schoology oferece um sistema de gerenciamento de aprendizagem mensurável que ambos, professores e administradores amam adotar.



Figure 24: Schoology site inicial em 19 de set. de 15 - Sequência Discursiva IV

2)

Junte-se ao Edmodo, onde mais de 49 milhões de professores, estudantes e pais estão conectados para colaborar com tarefas, descobrindo novos recursos e mais!

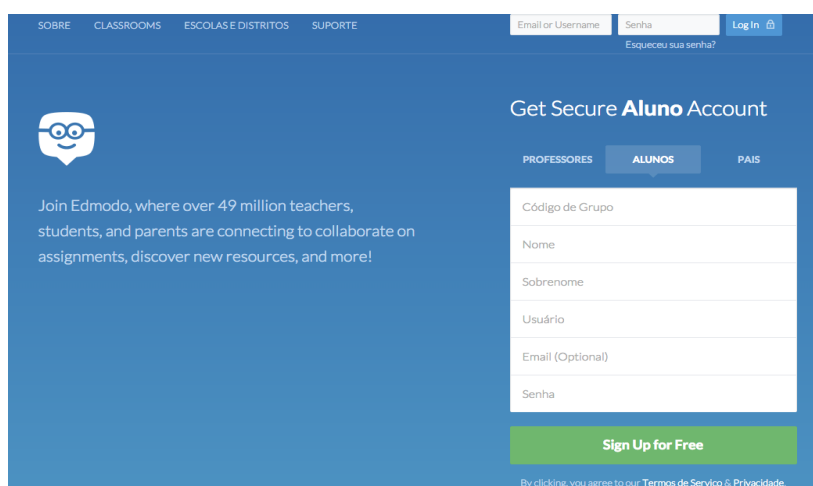


Figure 25: Edmodo site inicial em 19 de set. de 15 - Sequência Discursiva IV

Percebemos que nessa SD, apesar de termos o professor como principal foco existe uma preocupação em identificar e segmentar professores, alunos e pais, já que a interação com a plataforma se dará de maneira distinta, uma vez que o usuário se filiara a uma dessas identificações. É interessante ressaltar que no texto retirado do *Schoology* ainda aparece uma figura que até então não fazia parte dessa dinâmica, que é a figura do administrador, retomando a ideia do professor como gerenciador do aprendizado, ou ainda aproximando a lógica da escola à lógica do mercado, o que reforça a ideia de Althusser quando afirma que a Escola é um Aparelho Ideológico do Estado que ali está para ensinar “o comportamento que todo agente da divisão de

trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar” (ALTHUSSER, 1970, p.21)

Essa escolha evoca a relação de forças (Orlandi, 2009, p.39), já que o sujeito, antes de interagir com a plataforma deve se posicionar como enunciador e esse posicionamento interfere no processo de interlocução.

Finalmente, temos a chamada relação de forças. Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar do professor, suas palavras significam de modo diferente do que falasse do lugar do aluno [...]. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação”. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno. (ORLANDI, 2009, p.39)

Entretanto, num espaço virtual, apesar dessas relações de força existirem, poderíamos supor que elas são mais flexíveis, já que o aluno também assume um espaço de enunciação significativo, podendo trazer para fóruns debates que vão além daquilo proposto pelo professor. Nesse caso, o docente não é visto como única fonte de saber, mas sim como um guia para discussões que superam o perímetro da sala de aula. Existe uma dinâmica de construção de conhecimento que não se faz necessariamente unilateral. Algumas ferramentas mais abertas permitem um processo de coautoria entre docente e discente, o que nos leva às possíveis leituras.

Capítulo 4 – Possíveis leituras

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e a elaboração crítica. Por onde começar?

Pois, para começar, o que é moderno na televisão certamente é a técnica de transmissão, mas se o conteúdo da transmissão é ou não moderno, se corresponde ou não a uma consciência evoluída, esta é justamente a questão que demanda elaboração crítica. ADORNO

A evolução das Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (NTDIC) proporcionou uma mudança radical no cenário da educação, principalmente no aspecto da agilidade da transmissão de dados. Aparelhos digitais portáteis, como telefones celulares e *tablets*, estão presentes nas salas de aula, mesmo sem o intuito educacional. Redes Sociais Virtuais (RSV) se tornaram algo rotineiro na vida de alunos e professores, e uma reflexão sobre como isso afeta as relações entre docentes e discentes em sala de aula (e fora dela) é essencial.

As RSV proporcionam uma interação imediata que independe de tempo e espaço, assim a troca de informações passou a ser síncrona⁵⁴, interferindo diretamente na forma como alunos compreendem o mundo a sua volta. “[...] as TDIC propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício de coautoria de professores e alunos”, reforçam Almeida e Valente (2012, p. 45).

Partindo desse princípio, é possível dizer que a integração das TDIC nas escolas oferece maiores chances para que o aluno tenha um papel mais participativo e autônomo no processo de aprendizagem. Entretanto, adaptando a fala de Adorno para os dias atuais, “essa questão demanda uma elaboração crítica”, (ADORNO, 2010, p. 76), pois se a tecnologia digital é uma necessidade no ambiente escolar, é preciso repensar como ela será utilizada de maneira efetiva na educação, melhorando o processo de aprendizagem e certamente redefinindo o papel do professor, como vimos analisando neste trabalho.

Como pudemos perceber, durante o capítulo de análise, uma questão importante antecede a discussão sobre tecnologia. Essa questão é mais profunda e mais complexa do que a adaptação de escolas e professores, ela diz respeito à filiação daquele que se coloca como sujeito no campo da educação.

Muitos dirão que não existe resposta sobre o que é ser professor, dadas as diversas influências culturais e sociais, e principalmente a motivação subjetiva que leva alguém a escolher essa carreira.

Entretanto, alguns aspectos não podem ser ignorados.

O professor que se filia a um discurso neoliberal, apresentado brevemente nesse estudo, provavelmente não oferece resistência quando se é proposto algo novo como sinônimo de evolução ou progresso. O docente que concorda que a educação

⁵⁴Termo adotado por Stephen Heppell no prefácio do livro *Pedagogy and the Curriculum*

deve obedecer a ordem de produção e por isso tem que atingir metas, tais como aprovação alfabetização precoce, aprovação em exames nacionais e internacionais, resultados na inserção no campo de trabalho, pouco questionará sobre os métodos que o ajudarão a alcançar as metas propostas.

Se as Novas Tecnologias Digitais fazem parte do mercado de trabalho, e a Escola seguindo essa ordem, logo as NTD estarão presentes como ferramentas para atingir os mais diversos resultados no processo de aprendizagem. Os discentes trabalharão com ela no mercado de trabalho e existe uma necessidade de treinamento técnico para que eles possam fazer essa transição. Nesse ideário, não existe a necessidade de uma reflexão crítica sobre o uso da tecnologia; este se dá de maneira mecânica e como uma demanda do mundo moderno.

Entretanto, existe outra parcela que se filia a um conceito de educação para a autonomia do indivíduo. Utilizaremos alguns aspectos da filosofia de Paulo Freire para elucidar tal conceito.

O autor, em *Pedagogia da Autonomia* (1983), faz uma crítica aos impactos neoliberalistas na educação. Defende que criticidade é parte integrante da formação do indivíduo e cabe ao professor incentivar o pensamento crítico⁵⁵ e propor discussões que questionem a submissão a um sistema que, segundo o autor, nos amesquinha:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernista, investe em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando à sua sobrevivência. O livro que volto aos leitores é um decisivo não

⁵⁵ Utilizaremos o termo “crítico/a” na concepção de Freire quanto a formação docente, sem ligação à teoria de análise crítica do discurso de Fairclough.

a esta ideologia que nos nega e amesquinha como gente” (FREIRE, 1983, p. 9)

Os capítulos dessa obra são divididos em passos nos quais o autor completa que “educar exige...” construindo assim uma base para o fazer docente. A obra de Freire aborda diversos aspectos, porém gostaríamos de destacar “educar exige reflexão crítica sobre a prática” e “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, para dialogarmos com a análise proposta nesse estudo, pois concluímos que a utilização das Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação só podem ser eficientes diante da reflexão crítica do docente sobre sua função sujeito.

O professor somente terá mais chances de se apropriar se a teoria e a prática tiverem sentido na sua sala de aula. Freire coloca que

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 1983, p. 18)

Assim ao retomarmos as falas de Adorno, Bondía e Freire, percebemos que a questão central não é o uso da tecnologia, mas o olhar crítico que o docente lança sobre ela para que seu uso seja significativo e não apenas uma reprodução daquilo que é um novo discurso do “já dito”: a tecnologia deve estar na escola.

Mas por que e como ela deve estar na escola? Se pensarmos nas duas possibilidades levantadas nesse estudo, até o presente momento, temos a tecnologia ora reforçando a imagem retrógrada do professor missionário ora o deslocando para um espaço de gerenciamento, reforçando cada vez mais a lógica do mercado de trabalho.

Contamos com uma vasta literatura que trata da inserção tecnológica na educação. Essa literatura conta com um discurso apoiado em um alicerce que não é neutro, como já sabemos, por isso a criticidade é peça fundamental da análise do fazer docente.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. (FREIRE, 1983, p. 38)

Assim sendo, a filiação do professor a certo discurso o define e aponta como ele vê a tecnologia, uma maneira de reproduzir conteúdos de modo mecânico com a finalidade de atingir metas ou uma possibilidade de possibilitar autonomia ao aluno. Sabemos, entretanto, que a filiação não se dá de maneira completa, fechada, havendo sempre embates discursivos, já que, como afirma Abreu,

Somos marcados pelo desalinho, embora vivamos na tentativa constante de colocar as coisas em ordem – aquele desejo de um “mundo semanticamente normal”, aquela “imperiosa necessidade de homogeneidade lógica”, de que nos fala Pêcheux –; uma tentativa de alinhavar, não deixar fios fora de ordem, soltos, com medo da desestruturação de um tecido que parece frágil, numa idealização de que na ordem, numa estética estabilizada, residiria o controle: dos sentidos, de um bem-dizer, bem viver, de uma sociedade centralizada no eixo. (ABREU, 2013, p.49)

As transformações no discurso permitem que o professor, ao interagir com a internet, reveja o lugar das NTDIC na sua sala de aula, possibilitando o uso dos SGA de uma forma crítica, caso seja capaz de observar que não apenas de dados e gráficos se faz uma avaliação. É possível abrir esse espaço para uma interação acadêmica, onde os alunos sejam responsáveis por trazer o conteúdo e analisá-lo criticamente.

O professor, então, auxilia no desenvolvimento dessa criticidade e utiliza o SGA como um método para organizar o saber, mas não antes de refletir sobre sua própria função enquanto docente.

As propostas apresentadas nesse estudo desencadeiam uma discussão sobre como a sociedade vê o professor e até que ponto ele se associa e recria essa imagem. Os diversos discursos que atravessam a formação docente, ora missionária, ora crítica voltada para autonomia, antecedem o uso de qualquer tecnologia, seja o bom e velho livro didático, seja a tela do computador. Tal identificação mobiliza conceitos ligados a discursos silenciados que nem sempre são acessados, mas que definem a prática docente.

Referências:

- ABREU, A.S.C. **Políticas de Autoria**. São Carlos, SP: EdUFSCar/FAPESP, 2013.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- ALMEIDA, Maria E. B. e VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 57- 82, Set/Dez. 2012. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>> acessado em 27 de janeiro de 2015.
- ALMEIDA, Maria E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições do ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n° 2, p. 327-340, jul./dez. 2003
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Presença 1970
- BATISTA, Roberto Leme. **A Ideologia da Nova Educação Profissional no Contexto da Reestruturação Produtiva**. São Paulo: UNESP, 2011.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. [S.l.: s.n.]. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> acessado em 03 de novembro de 15
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica - Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.
- CHIZZOTTI, Antonio e PONCE, Branca Jurema. O Currículo e os Sistemas de Ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v.12,n°.3,p. 25-36, Set/Dez 2012
- COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado as cristãos**. São Carlos : EdUFSCar, 2009
- CUNHA, Maria Isabel. Formatos avaliativos e a construção da docência: implicações políticas e pedagógicas. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 6 n°. 2, p. 7 – 15, 2001.
- FALVO, David A. e JOHNSON Ben F. The use of Learning Management Systems in The United States. **TechTrends**, Março/Abril 2007, vol. 51, n° 2, p. 40-45 disponível em <<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11528-007-0025-9?LI=true#page-1>> acessado em 25 de out. de 15
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, Abr 2004, vol.30, n°.1, p.139-159.

FARIA, D. O & ROMÃO, L. M. S. Discurso e Movimentos na página do Google. **Entremeios: revista de estudos do discurso**. v.7, jul/2013. Disponível em <<http://entremeios.inf.br>> acessado em 25 de out. de 15

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1983

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ªed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1996

GALLO, S. Novas fronteiras para a autoria. **Organon** v. 27, n°. 53,2012.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo **Educação & Sociedade** [On-line] 2005, 26 (Outubro-Sinmes) : [Data de consulta: 27 / enero / 2015] Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313714013>> ISSN 0101-7330

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação** n°01 jan./jun. 2000

KENSKI, Vani Moreira. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. **Cadernos Pedagogia Universitária** 7. São Paulo: USP, 2008

MANNING Carmen, BROOKS William, CROTTEAU Vanessa, DIEDRICH Annelise, MOSER Jessie e ZWIEFELHOFER. Tech Tools for Teachers By Teachers: Bridging Teachers and Students. **Wiscosin English Journal**, volume 53, number 1. 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio B. Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios. Educação online PUC-Rio, 2009, n°. 4. **Revista do Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio - Educação online PUC-Rio**- ISSN 1809-3760 Disponível no endereço eletrônico: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input> acessado em 25 de out. de 15

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes. REGO, Marta Cardoso Lima C., VILLARDI, Raques Marque. Aprendizagem Mediada por Ferramentas de Interação: Análise do discurso de professores em um curso de formação continuada a distância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n°. 101, p. 1413-1434, set./dez. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise De Discurso: Princípios e Procedimentos**. 8. Ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. (Org) **Análise De Discurso**: Michel Pêcheux 4a Ed. Campinas: Pontes, 2014.

_____. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico 4a Ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Os sentidos de uma estátua: Espaço, individuação, acontecimento e memória. **Entremeios: revista de estudos do discurso**. v.1, jul/2010. Disponível em <<http://entremeios.inf.br>>

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni p. Orlandi. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Semântica e Discurso**. Uma crítica à Afirmação do Óbvio. Tradução Eni p. Orlandi. 2ª ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda et al. **Educação Contemporânea**. Caminhos, Obstáculos e Travessias. São Paulo: UNESP, 2011.

SAMPAIO, Marisa Narcizo, LEITE, Lígia Silvia. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Maria Vieira et al. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas – entrevista com Michael Apple. **Currículo sem fronteiras**, v.12,n.1,pp. 175-184, Jan/Abr 2012

SOTO, Ucy et al.(Org.) **Linguagem, Educação e Virtualidade** Experiências e reflexões. São Paulo: UNESP, 2009.