

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

ANA LÚCIA LEME PRESTES

**QUANTIDADE *VERSUS* QUALIDADE: JOGO DISCURSIVO
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA PELA EFAP**

Itatiba
2014

ANA LÚCIA LEME PRESTES - R.A. 002201200628

**QUANTIDADE *VERSUS* QUALIDADE: JOGO DISCURSIVO
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA PELA EFAP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Linha de pesquisa: Linguagem, Discurso e Práticas Educativas, da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia

Itatiba
2014

371.13 Prestes, Ana Lúcia Leme.
P939q Quantidade versus qualidade: jogo discursivo na
 formação de professores á distância pela EFAP / Ana Lúcia
 Leme Prestes. -- Itatiba, 2014.
 120 p.

 Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação
 Stricto Sensu em Educação da Universidade São
 Francisco.
 Orientação de: Márcia Aparecida Amador Mascia.

 1. Professores - Formação. 2. Ensino à distância.
 3. Tecnologias de Informação. 4. Modernidade líquida.
 5. Escola de Formação de Professores “Paulo Renato Costa
 Souza”. I. Mascia, Márcia Aparecida Amador. II. Título.



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

Ana Lucia Leme Prestes defendeu a dissertação "QUANTIDADE VERSUS QUALIDADE: JOGO DISCURSIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA PELA EFAP" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 21 de fevereiro de 2014 pela Banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Orientadora e Presidente

Prof. Dra. Luzia Bueno
Examinadora

Prof. Dra. Ana Maria de Moura Schäffer
Examinadora

Dedico este trabalho aos meus amados pais, Maria Lúcia e Licínio e à minha querida avó Leonor.

Se cheguei até aqui, devo a vocês.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela força a mim concedida ao longo desse trabalho;

Aos meus pais Maria Lúcia e Licínio, pelo constante apoio e incentivo em toda trajetória dessa caminhada;

À minha orientadora, Profa. Dra. Márcia Mascia, pelas valiosas orientações e sugestões dadas ao longo desse trabalho e por me apresentar o fascinante mundo da Análise do Discurso;

Às professoras da banca, Ana Maria Schäffer e Luzia Bueno, pela leitura e pelas valiosas sugestões para esse trabalho;

Às professoras, Alexandrina Monteiro e Jackeline Rodrigues, pelas ricas aulas e discussões em torno de Foucault;

À amiga Jerusa Toledo, por compartilhar comigo os momentos de alegria e angústia ao longo desse percurso;

À Flávia Ottati Valle, pelas valiosas aulas sobre Bauman e Foucault;

À Mariana Chiarion dos Santos, pela gentileza de me conceber a obra “Quantidade é Qualidade”, corpus desse trabalho;

A José Dujardis da Silva, pela solicitude em receber minha visita ao ambiente virtual de aprendizagem da Diretora de Ensino de Bragança Paulista;

A Juarez Segalin, pelos textos concedidos de Foucault;

À Capes, pelo apoio financeiro.

*“A educação é a arma mais poderosa que
você pode usar para mudar o mundo”*

Nelson Mandela

RESUMO

A presente pesquisa se insere na área da Educação, na linha de pesquisa de “Linguagem, Discurso e Práticas Educativas” e tem como tema a formação de professores a distância, sobretudo o Curso de Formação Específica para o Concurso Público de Professores de Ensino Básico II, versão 2010, da “Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo”- EFAP. A mesma promove cursos de formação continuada, nos formatos semipresencial e a distância, para professores e funcionários da rede pública estadual de ensino. A pesquisa tem como objetivo lançar um olhar sobre os discursos que se (des)constróem acerca do Curso de Formação para Professores Ingressantes da EFAP frente ao uso das TIC. O *corpus* foi construído a partir de vídeos disponíveis na página virtual da EFAP os quais transmitem gravações de professores em formação pelos cursos da EFAP, bem como aulas de Políticas Educacionais. Temos, também, como *corpus*, a obra “Quantidade é Qualidade” a qual apresenta os objetivos, etapas e módulos do “Curso de Formação para Professores Ingressantes”, foco do nosso trabalho. Como referencial teórico-metodológico, lançamos mão da Análise do Discurso de Linha Francesa ancoradas aos estudos de Pêcheux (2008) e Orlandi (2012), procurando levantar os efeitos de sentido da materialidade linguística coletada. Também, pautamo-nos nos estudos de Bauman (2001), sobretudo nos aspectos referentes às características e problemas da sociedade atual que ele denomina “Modernidade Líquida”, na convergência dos estudos de Foucault (2011) referentes às relações de poder, regimes de verdade e governamentalidade. Através das análises empreendidas, observamos que as TIC são apresentadas como um recurso inovador ou mesmo “salvador”, o qual possibilitaria a solução de diversos problemas. No que tange à formação de professores, o discurso da EFAP apresenta as TIC como um caminho para viabilizar a transmissão de conhecimento a uma grande quantidade de pessoas e advoga que é possível haver qualidade apesar da grande quantidade. Trata-se de um jogo discurso que pretende persuadir o leitor a entender a quantidade como qualidade em Educação. Também, vemos que, pelas falas dos professores há um grande enaltecimento do curso calcado nas TIC como inovadoras. Ou seja, trata-se de um grande regime de verdade, do qual a Educação parece não escapar. Esperamos, portanto, com a presente pesquisa, lançar um olhar problematizador nos discursos que permeiam a utilização das TIC e a formação de professores a distância.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Modernidade Líquida; Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); Formação de Professores a Distância.

ABSTRACT

Inserted in the research line “Language, Discourse and Educational Practices”, this paperwork approaches distance teacher training, focusing on the Specific Training Course as part of the process of the Public Contest for the selection of Elementary School teachers carried out by “Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo”- EFAP. This school offers continued training courses to teachers and other staff members of the State School System in semi-presential and distance formats. This research aims to reflect on the constructed and unconstructed discourses concerning the Teacher Training Course offered by EFAP regarding the use of communication and information technology. The *corpus* was constructed by videos found on the EFAP’s website, which show teachers being trained by EFAP as well as classes of Educational Policies. In addition, as part of the *corpus*, this research has, as its main basis, the book “Quantity is Quality”, which presents the objectives, steps and modules for the “Teacher Training Course”, theme of this work. As a methodological-theoretical reference, the French-line discourse analysis was used based on the Pêcheux’s (2008) and Orlandi’s (2012) studies, in order to raise the effects of meaning from the collected linguistic materiality. Also, guided by Bauman’s (2001) studies, specially about the aspects related to the characteristics and problems of the contemporary society, which he named “Liquid Modernity”, in the convergence of Foucault’s (2011) studies regarding power relations, regimes of truth and governmentality . Through the analyses carried out, we observed that information technology communication is presented as an innovating resource or as a “savior” which would provide solutions to several problems. Concerning teacher training, EFAP’s discourse presents the information technology communication as a way to transmit knowledge to a huge number of people and it asserts that it is possible to have quality, despite the huge quantity. This discourse can be understood as a discursive game which intends to persuade the reader to understand quantity as quality in Education. By the teachers’ speech in this discourse, there is a great deal of satisfaction with the course offered by EFAP, which had the communication and information technology as an innovation. In other words, it is a great regime of truth from which Education seems to have no escape. Through this paper, we hope to provide the reader with some resources to analyze critically the discourses which permeate both the communication and information technology and distance teacher training.

Keywords: Discourse Analysis; Liquid Modernity; Communication and Information Technology; Distance Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Página virtual da EFAP..... | 59 |
| Figura 2: Divulgação do “Curso de Inglês Online para Servidores” | 60 |
| Figura 3: Sala de videoconferência da Diretoria de Ensino de Bragança Paulista..... | 61 |
| Figura 4: Distribuição dos módulos..... | 65 |
| Figura 5: Módulo 1- Mãos a obra..... | 66 |
| Figura 6: Exemplo de atividade de fórum de discussão..... | 67 |
| Figura 7: Exemplo de questão discursiva da disciplina de História..... | 67 |
| Figura 8: Exemplo de questão objetiva da disciplina de História..... | 68 |
| Figura 9: Atividade de Vivência..... | 68 |
| Figura 10: Exemplo de Atividade Quiz..... | 69 |
| Figura 11: Exemplo de relatório de participação do cursista..... | 70 |
| Figura 12: Representação da estrutura de gestão de pedagógica..... | 71 |
| Figura 13: Imagem do lançamento do “Programa + Qualidade na Escola” | 74 |
| Figura 14: Imagem da capa do livro “Quantidade é Qualidade” | 78 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância

AD – Análise do Discurso

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

DPE – Discurso Político Educacional

EaD – Educação a Distância

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo

FPA – Fundação Padre Anchieta

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Educação

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério de Educação e Cultura

NT – Novas Tecnologias

OSD – Orientadores-Supervisores Docentes

PEC - Programa de Educação Continuada

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

SAI – Sala-Ambiente de Informática

SEE- Secretaria de Educação a Distância

SEESP- Secretaria do Estado da Educação de São Paulo

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 23 |
| 2 MODERNIDADE LÍQUIDA, GLOBALIZAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO | 24 |
| 2.1 Da Modernidade sólida à Modernidade líquida | 24 |
| 2.2 Globalização | 27 |
| 2.3 As Tecnologias de Informação e Comunicação e a Educação | 30 |
| 3 RELAÇÕES DE PODER, REGIMES DE VERDADE E GOVERNAMENTALIDADE | 34 |
| 3.1 Relações de Poder..... | 34 |
| 3.2 Relações de Poder-Saber e Regimes de Verdade | 37 |
| 3.3 Biopoder e Governamentalidade | 39 |
| 3.4 Do Panóptico ao Sinóptico | 43 |
| PARTE II - DO MACRO AO MICRODISCURSO | 46 |
| 4 A ANÁLISE DO DISCURSO E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO | 47 |
| 4.1 Análise do Discurso – Concepções Basilares..... | 47 |
| 4.2 Panorama Histórico da Formação de Professores no Brasil..... | 50 |
| 4.3 A Formação Docente na Educação a Distância..... | 55 |
| 4.4 Condições de Produção do Discurso: a história da EFAP..... | 59 |
| 4.4.1 Sobre o curso de formação de professores ingressantes..... | 64 |
| 4.4.2 Desenvolvimento dos módulos..... | 66 |
| 4.4.3 Seções dos módulos..... | 67 |
| 4.4.4 Gestão e tutoria..... | 72 |
| 4.5 Metodologia e Levantamento do <i>Corpus</i> | 74 |
| 5 ANÁLISE | 76 |

| | |
|---|------------|
| 5.1 Título: “Programa + Qualidade na Escola” e a imagem de seu anúncio..... | 76 |
| 5.2 A obra “Quantidade é Qualidade”..... | 80 |
| 5.3 Análise de excertos de vídeos disponíveis no site da EFAP | 92 |
| 5.4 Regularidades da análise | 100 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 103 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 107 |
| ANEXOS | 111 |
| Anexo A: “Programa + Qualidade na Escola” | 111 |
| Anexo B: Transcrição da capa da obra “Quantidade é Qualidade”..... | 111 |
| Anexo C: Transcrição da apresentação da obra “Quantidade é Qualidade” | 112 |
| Anexo D: Transcrição da aula sobre Políticas Educacionais..... | 118 |
| Anexo E: Transcrição de entrevistas..... | 120 |

1 INTRODUÇÃO

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

(Paulo Freire)

Posso dizer que minha vocação para o magistério tem sua origem remota em meu bisavô, “menino jagunçinho”¹, sobrevivente da Guerra de Canudos², no sertão da Bahia.

Euclides da Cunha, enviado pelo jornal O Estado de São Paulo para cobrir a guerra, recebeu do General Artur Oscar, o menino que havia perdido os pais no conflito e o levou para São Paulo, entregando-o aos cuidados do pedagogo paulista Gabriel Prestes, na época, diretor da escola modelo “Caetano de Campos”. Tutor do garoto que passou a chamar-se Ludgero Prestes, o educador direcionou-o nos estudos e na formação de seu caráter. Ludgero formou-se professor, foi diretor e inspetor escolar, casou-se com a professora Beatriz Prestes, e, conseqüentemente, seu filho, neta e bisnetos dedicaram-se ao magistério.

Merece reflexão o fato de uma criança retirada de um conflito, no árido sertão baiano, analfabeta, pobre e doente, conseguir através da educação, a oportunidade de uma mudança radical na história de sua vida, e, conseqüentemente, influenciar outras vidas.

Tal influência chegou até a mim, na minha infância, a escola foi palco de muitas amizades, descobertas e alegrias. No ensino fundamental, estudei até a 6ª série na escola estadual “Dr. Jorge Tibiriça” e depois em uma escola particular de ordem católica. De ambas as escolas, trago comigo recordações inesquecíveis.

Lembro-me bem do respeito que tínhamos pelos professores. Quando o professor era bravo, como o professor de matemática, tínhamos temor, levantávamos de nossas carteiras em sinal de respeito quando ele entrava na sala de aula. Podia-se até ouvir o som de um mosquito voando na sala, tamanho era o silêncio. As aulas de música eram descontraídas e divertidas. Aprendíamos a tocar flauta e cantávamos várias canções. Já nas aulas de inglês, a professora era séria e gritava com os alunos quando estes pronunciavam uma palavra de modo incorreto. Um certo dia, ela gritou comigo na frente dos colegas, me senti tão humilhada que pedi para minha mãe me matricular em um curso de inglês, a partir desse momento, me apaixonei pelo estudo do idioma.

¹ Apelido dado às crianças de Canudos no final da guerra.

² Conflito sangrento ocorrido entre novembro de 1896 a outubro de 1897 no norte da Bahia.

Outra grande recordação de meu período escolar é de ter tido minha mãe como minha professora de História. Sentia-me honrada em tê-la como minha professora e ouvia sempre meus colegas dizerem “que legal ter aula com a própria mãe”, e realmente havia um sentimento de muita admiração. Com o passar dos anos, minha mãe me incentivou a fazer magistério, ressaltava minhas habilidades comunicativas, e dizia que eu tinha condições de ser uma boa professora, além disso, enfatizava a importância de garantir uma profissão, e tornando-me professora, eu teria uma garantia do futuro. E assim o fiz. Após concluir o curso de magistério (que já não existe), senti que lecionar para crianças pequenas não era algo que me tocava, e então, como gostava muito de inglês, optei por fazer o curso de Letras na Universidade São Francisco, pois, dessa forma, daria início a uma carreira tão desejada.

Nesse período, mesmo ainda não formada no curso de Letras, já ministrava aulas de inglês para crianças em uma escola de idiomas, e prontamente, me identifiquei com a profissão. Após concluir a graduação, senti a necessidade de adquirir mais fluência na língua inglesa, e para alcançar essa meta, teria que morar em um país de língua inglesa e conviver por um tempo com nativos da língua.

Para isso, trabalhei por um ano em uma escola pública como professora não efetiva e economizei o dinheiro necessário para a viagem. Residi na casa de uma prima, na cidade de Nova Iorque, por um ano. Nesse período, trabalhava, em média, dez horas por dia, em diversos lugares como lojas, restaurantes e também em salão de beleza. No período da noite, ia à escola para ter aulas de inglês com professores nativos. Não foi um período fácil, mas sim, de grande compensação. Pratiquei o inglês não somente com falantes nativos da língua, mas com pessoas de diversos países, e consegui, dessa forma, alcançar meu objetivo.

Ao longo de minha carreira profissional, ministrei aulas em algumas escolas de idiomas, conquistei minha própria escola de inglês, a qual mantenho há onze anos, ministrei aulas em algumas escolas públicas, e hoje, leciono, como professora efetiva, em uma faculdade estadual na cidade de Bragança Paulista. Nesse meu percurso profissional, enfrentei muitos desafios, mas um deles, ainda reflito a respeito: a grande dificuldade de despertar interesse em língua inglesa aos alunos do ensino fundamental II da rede pública de ensino.

Lembro-me bem do concurso para professores da rede estadual do Estado de São Paulo que prestei em 2003. Tal concurso era composto de duas provas: a primeira, comum a todas as disciplinas, referente a questões pedagógicas e a segunda prova era composta por conhecimentos específicos da disciplina pretendida, no meu caso, a Língua Inglesa, ambas as provas eram feitas no mesmo dia. Recordo-me que passei horas estudando para este concurso,

afinal de contas, na minha mente, ser professora efetiva da rede estadual significava alcançar a tão esperada “garantia do futuro”, por tantas vezes ouvida nas palavras de minha mãe. Todo o empenho e esforço tinha valido a pena. Em 2005, ingressei como professora efetiva da rede estadual no município de Piracaia. Já nas primeiras aulas, notei grande desinteresse dos alunos pela disciplina de língua inglesa, pensei que tal desmotivação poderia ser justificada pela falta de um material didático que lhes dessem suporte. Como os alunos não possuíam recursos financeiros para a compra de um livro didático, tive a ideia de montar uma apostila para todas as séries (ensino fundamental II e ensino médio), pois achava que dessa forma, além de ser útil na preparação de minhas aulas, seguir uma apostila poderia surtir interesse dos alunos nas aulas de inglês. Para algumas séries, o resultado foi bom, porém, para outros grupos o fato de ter um material didático não era o suficiente para atrair o interesse nas aulas. Enfim, tentei de diversas formas proporcionar-lhes aulas interessantes, mas minhas tentativas foram em vão. Após um ano, devido à dificuldade em conciliar meus horários com viagens diárias para outro município, decidi exonerar-me da rede estadual e trabalhar somente com aulas particulares em minha própria escola de inglês.

A partir dessa experiência, surgiram-me alguns questionamentos: onde residia o problema? Seria na minha formação como professora? Seria um problema centrado no currículo escolar? Ou seria o próprio aluno que não gostava da disciplina e tudo que eu fizesse seria em vão? Seria a falta de um comprometimento maior das políticas formativas acerca da educação da rede estadual? Tais questões foram, em parte, respondidas em minhas reflexões. Primeiramente, creio que o fato de não poder reprovar os alunos na disciplina de língua inglesa fazia-os acreditar que o estudo da disciplina não era relevante. Outro aspecto a ser considerado era o fato da maioria dos alunos serem oriundos de zona rural e, por isso, muitos deles acreditavam que o inglês nunca seria útil em suas vidas e não viam a necessidade em aprender uma língua estrangeira. Um terceiro aspecto importante, dava-se ao fato das salas de aula serem extremamente numerosas tornando-se difícil, ou mesmo impossível, proporcionar uma aula de qualidade a todos. A questão concernente à “qualidade” das aulas nas escolas da rede estadual, fez-me refletir sobre como e o que fazer para melhorar a educação nas escolas.

Nessa minha busca incessante por respostas ou possíveis soluções para os problemas da educação no âmbito do ensino de línguas, vivenciei várias mudanças de abordagens e metodologias de ensino: método gramático-tradução, métodos behavioristas (áudio-oral e audiovisual) e, mais recentemente, a abordagem comunicativa. Contudo, parece-nos que

aquilo que tem acenado como a grande “revolução” no ensino, no momento contemporâneo, trata-se, não mais de metodologias ou abordagens, mas do suporte pelo qual as metodologias e abordagens são veiculadas: o computador, de modo especial, conectado à internet. Ou seja, o ensino a distância (EaD), sem a presença física do professor e do aluno, estando ambos conectados pela internet em seus aparelhos, sejam eles PCs, Ipads, Ipods, Iphones, Android, dentre outros.

É fato que, graças aos avanços tecnológicos, especialmente das tecnologias de informação e comunicação (TIC), houve uma difusão das informações em diversas áreas de conhecimento, especialmente no âmbito educacional, não somente como ferramenta em aulas presenciais ou a distância, mas ampliando-se, também, na formação de professores. Nesse sentido, podemos citar os dados divulgados pela ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância) de que, no senso de 2012, em relação a 2011, houve um aumento de 52,5% das matrículas na modalidade EaD no país. As conclusões nos cursos autorizados/reconhecidos estão mais concentrados no nível superior; sendo 42,3% das conclusões em cursos tecnológicos e 42,1% em licenciaturas.

Diante desse cenário de expansão da modalidade EaD no Brasil, sobretudo nos cursos de licenciatura, o professor passa a utilizar as TIC como principal ferramenta mediadora de seu trabalho. Segundo Ferreira (2011), “[...] o uso de TICs não é mais uma opção, ou um gosto (embora seja, de fato, para alguns), mas uma necessidade ou exigência do contexto sociocultural contemporâneo, presente nas mais variadas atividades humanas” (FERREIRA, 2011, p. 30 *apud* FEITOZA, 2012).

Por outro lado, partimos da premissa de que a utilização das TIC no campo educacional, por si só, não garante uma melhor qualidade no ensino. Pelo contrário, a super valorização das TIC no processo ensino-aprendizagem nos transmite uma aparente roupagem de modernização.

A utilização das TIC na formação de professores, segundo Valente (1999), “deve criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vividas durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e seus objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir” (VALENTE, 1999, p. 153).

O mesmo autor assevera que:

Os cursos a distância acabam apresentando os mesmos defeitos dos presenciais de formação em massa: a interação, mesmo usando tecnologia de comunicação de ponta, ainda é unidirecional, o conteúdo e o material instrucional ainda é descontextualizado da prática do professor e não contribui para a criação, no seu local de trabalho, de um ambiente favorável à mudança a ser implantada. O professor formado ainda tem que enfrentar sozinho as dificuldades de implantação das mudanças necessárias (VALENTE, 1999, p. 154).

Nesse contexto de formação de professores em massa, propomos com o presente trabalho, lançar um olhar problematizador sobre a formação de professores a distância e os discursos que a (des)constroem, sobretudo na formação de professores em grandes demandas. Para isso, tomamos como objeto de estudo, o Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor de Educação Básica II, também denominado Curso de Formação de Professores Ingressantes, realizado no ano de 2010, cujo foco principal era atingir uma demanda de 10.000 professores ingressantes na rede pública de ensino.

Para a efetivação do curso mencionado acima, o governo do Estado de São Paulo lançou em maio de 2009 o programa intitulado “Programa + Qualidade na Escola” com medidas para melhorar a qualidade da educação no Estado. Uma das ações previstas em tal programa foi a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (doravante EFAP), criada pelo ex-secretário de Educação Paulo Renato Costa Souza, cujo programa hoje recebe seu nome. A EFAP tem como objetivo oferecer formação continuada aos 220 mil profissionais das escolas públicas do Estado de São Paulo, presentes nos órgãos centrais e vinculados em 91 Diretorias de Ensino e em 5.300 escolas. Ela também implementa cursos com o foco no aperfeiçoamento e no desenvolvimento profissional dos servidores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, utilizando uma infraestrutura tecnológica composta por ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas de colaboração on-line e uma rede de videoconferências.

O “Programa + Qualidade na Escola” determinou também uma nova forma de ingresso dos candidatos a cargo no Quadro do Magistério. Estes deveriam passar pelo Curso de Formação Específica, oferecido pela EFAP, como fase obrigatória do Concurso Público para Professores de Educação Básica II.

A escolha dessa temática visa preencher uma lacuna no que diz respeito à formação de professores a distância em grandes demandas, uma vez que, até o momento, encontramos uma única pesquisa acadêmica referente à EFAP. A tese de doutorado, conduzida por Flávio dos Santos Sapucaia (2012), teve como foco central a gestão da tutoria em projetos de formação

continuada de professores para grandes demandas, possibilitando, assim, novas abordagens em EaD. O trabalho focou-se na gestão de tutoria do Curso de Formação para Professores Ingressantes de 2010 regido pela EFAP. O *corpus* do trabalho pautou-se nos seguintes materiais: relatórios de atividades da gestão de tutoria; manuais do tutor; assistente de tutoria e coordenador de tutoria; os guias de orientações metodológicas de cada módulo do curso; relatório dos questionários de avaliação do curso respondidos pelos cursistas e pelos tutores. Em sua pesquisa, o autor conclui que a gestão pedagógica da tutoria propicia a criação de uma rede colaborativa de aprendizagem e possibilita novas e eficazes abordagens pedagógicas em cursos de EaD para atendimento a grandes demandas de formação docente.

Outras pesquisas em Educação também têm focado a utilização das TIC, seja tematizando o aluno e/ou professor e a formação de professores. Na perspectiva discursiva, encontramos a dissertação de mestrado conduzida por Mateus Nardini (2011) referente à emergência de “novas” identificações que circulam entre os sujeitos implicados com o ensino-aprendizagem de línguas no momento atual permeado pelas TIC. Pautado aos estudos de Foucault, o autor analisa como tais sujeitos lidam com o trânsito entre os diferentes regimes de verdade que lhes são impostos.

Podemos citar, também, a dissertação de mestrado de Cláudia de Jesus Abreu Feitoza (2012), a qual traz uma contribuição sobre o trabalho docente em EaD. Nesse trabalho, a autora analisa as representações construídas por um professor experiente em EaD sobre sua atividade e analisa, também, os elementos constituintes da atividade de um professor na modalidade de ensino EaD.

Encontramos, também, a pesquisa conduzida por André Bocchetti (2008), cujo objeto de análise foi o Programa Especial de Formação de Professores a Distância, PROFORMAÇÃO. Neste trabalho, o autor, pautado nos estudos foucaultianos, analisa os mecanismos discursivos pelos quais os saberes tidos como corretos pelo programa foram apresentados aos seus participantes.

No presente trabalho, como perguntas de pesquisa, temos: Quais os efeitos de sentido que emergem das falas dos professores em formação, dos professores/ palestrantes, dos gestores, do título do programa denominado “Programa + Qualidade na Escola” e do título da obra “Quantidade é Qualidade”, no que tange às questões sobre o Curso de Formação dos Professores Ingressantes pela EFAP? Como são discursivamente construídos os discursos/ regimes de verdade? Quais relações de poder-saber atravessam os discursos que apontam para novos dispositivos de governamentalidade?

Partindo-se do pressuposto de que os cursos de formação de professores a distância dentro do discurso educacional são considerados “novos”, ou seja, são vistos como um progresso educacional, hipotetizamos que nos dizeres dos professores em formação e gestores da EFAP emergem efeitos de sentido que não só preconizam o “novo” (entendido como a EaD/TIC) como a solução dos problemas educacionais do Estado de São Paulo, como também tais mudanças encontram-se centradas no professor que, precisa, primeiramente, mudar para que consiga melhorar a educação e o Curso para Professores Ingressantes regido pela EFAP é por si mesmo, um meio de promoção dessa mudança.

Este trabalho se insere na área de Educação, na linha de pesquisa de Linguagem, Discurso e Práticas Educativas e tem como objetivo geral analisar os discursos que atravessam o Curso de Formação dos Professores Ingressantes, versão 2010, regido pela EFAP. Como objetivos específicos temos:

- a) Identificar os efeitos de sentido que emergem nas falas dos professores em formação e professores/palestrantes apontados nos vídeos da página virtual da EFAP, os discursos que permeiam a obra “Quantidade é Qualidade” e o título do programa;
- b) Apontar como tais efeitos se materializam linguisticamente;
- c) Levantar as relações de poder-saber, os regimes de verdade e as formas de governamentalidade que circulam na obra “Quantidade é Qualidade”, no título do programa e nos vídeos da EFAP.

O discurso sobre as TIC preconiza que pessoas de diversos lugares do mundo se encontrem, em curso ou conferência, podendo até mesmo interagirem virtualmente, desse modo, elas possibilitam a transformação da realidade e de deslocamento na vida cotidiana.

Por sua vez, na Educação, as TIC possibilitariam um mundo novo à sala de aula, e, em relação à formação de professores, elas são vistas como um recurso inovador ou mesmo “salvador”, que possibilita a solução de diversos problemas. Tal visão é apresentada e problematizada em análises feitas a respeito do discurso da UNESCO e do MEC sobre as TIC por Thiago Manchini de Campos (2005) e Taís Aparecida Lima (2011).

Os trabalhos citados acima, os quais serão descritos no capítulo 2, apontam a utilização das TIC como a “salvação” ou como a “garantia” de uma educação de qualidade, problematizando tal postura, proposta que se coaduna com a presente pesquisa.

Essa “garantia” de uma melhoria na Educação é o que supomos que a EFAP se propõe a oferecer em seus Cursos de Formação para Professores Ingressantes. Diante desses

novos regimes de verdade³ que transitam na sociedade atual sobre as TIC, justifica-se a presente pesquisa que pretende lançar um olhar problematizador, tendo como foco o Curso de Formação para Professores Ingressantes, realizado de modo semipresencial, pela EFAP.

A pesquisa tem como *corpus* vídeos contendo entrevistas de professores que submeteram-se aos cursos da EFAP, bem como vídeos de aulas de Políticas Educacionais disponíveis no site da EFAP. Temos também como *corpus* de pesquisa, o título do programa denominado “Programa + Qualidade na Escola” e o livro “Quantidade é Qualidade: relatos e reflexões”, cuja obra descreve a criação, os objetivos e a proposta do Curso de Formação para Professores Ingressantes, bem como seus desafios e metodologias empregadas.

Para analisar o material linguístico-discursivo produzido pelos sujeitos dos vídeos bem como o material da obra citada acima, lançaremos mão dos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa (Pêcheux, 1990; Orlandi, 2012), tomando como fundamentação teórica os estudos do sociólogo Zygmunt Bauman (2001), sobretudo nos aspectos referentes às características e problemas da sociedade atual que ele denomina “Modernidade Líquida”, na convergência dos estudos foucaultianos sobre governamentalidade.

O trabalho está assim organizado: Parte I- Fundamentação Teórica, apresentando dois capítulos: “Modernidade Líquida, Globalização e as Tecnologias de Informação e Comunicação” o qual relata, apoiando-se nos estudos de Bauman, as transformações sociais, econômicas e culturais em âmbito mundial, e, posteriormente, trataremos do fenômeno da globalização e as tecnologias de informação e comunicação.

No segundo capítulo, refletimos sobre temas como regimes de verdade, relações de poder-saber e governamentalidade, e para tal apoiamos-nos nos escritos de Foucault (1979), sobre as tecnologias de poder, tais como o poder disciplinar, o biopoder e o tema da governamentalidade que visa ao controle do Estado por meio da EFAP.

Na segunda parte do trabalho, trataremos das Condições de Produção e Análise, em dois capítulos: No primeiro capítulo, “Análise do Discurso”, abordaremos suas concepções basilares, sobretudo no que se refere à noção de discurso e sujeito, apoiando-se nos estudos de Pêcheux (1990) e Orlandi (2012) e “Condições de Produção”, no qual descrevemos os ambientes macro e micro da pesquisa. No que tange ao ambiente macro, apoiados nos estudos de Saviani (2009), traremos um panorama histórico da formação de professores no Brasil bem como a formação docente na Educação a distância. Em seguida, referente ao

³ Trabalharemos o conceito de “regime de verdade”, segundo Foucault (2011), no capítulo 3 deste trabalho.

ambiente micro, discorreremos sobre a criação da EFAP bem como o Curso de Formação para Professores Ingressantes, foco do nosso trabalho. No segundo capítulo, “Análise Discursiva”, serão analisados, respectivamente, o título do programa, excertos extraídos da obra “Quantidade é Qualidade” e vídeos encontrados na página virtual da EFAP. Nossa análise terá como fio condutor autores do campo da análise do discurso, juntamente com autores que nos sustentam teoricamente, como Foucault (1979), Bauman (2011), Veiga-Neto (2010), Hall (2011) entre outros.

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2 MODERNIDADE LÍQUIDA, GLOBALIZAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

“Estamos vivendo num mundo fugaz, em mudança rápida, no qual as fundações sociais, econômicas, culturais e políticas da sociedade estão sendo redefinidas numa base contínua”

(GIDDENS, 2000).

O presente capítulo aborda as transformações sociais, econômicas, culturais, em âmbito mundial, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Trata-se de rápidas e profundas mudanças que se dão num amplo conjunto de práticas sociais atingindo a sociedade como um todo. Abordaremos a formulação desenvolvida por Bauman (2001), no que se refere à passagem da Modernidade sólida para Modernidade líquida, o fenômeno da globalização, fruto da liquidez oriunda da modernidade líquida, bem como a inserção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no campo da educação.

2.1 Da Modernidade sólida à Modernidade líquida

Ao lançarmos nosso olhar para as últimas décadas do século XX, observamos rápidas e amplas transformações sociais, econômicas e culturais em esfera mundial. Para alguns teóricos, passamos da Modernidade para a Pós-Modernidade, ou para a Modernidade Tardia, Sobremodernidade, Hipermodernidade entre outros termos. Esta passagem, segundo Mascia (2003), “trata-se de um deslocamento com relação à racionalidade moderna”. A autora comenta a existência de vários termos que definem a pós-modernidade:

Pós-estruturalismo, pluralismo, descentralização do objeto e do sujeito, descontinuidade, fragmentação, instabilidade, anti-realismo, diferenciação, ambivalência, problematização, incredulidade, heterogeneidade, relativismo, incomensurabilidade, cultura popular, de-legitimação, sensibilidade, identidade, desejo e linguistic turn são alguns dos termos frequentemente usados para definir pós-modernidade (MASCIA, 2003, p.58).

Neste trabalho, apoiar-nos-emos na denominação desenvolvida por Bauman (2001) como modernidade líquida para a contemporaneidade. Segundo o autor, passamos da

Modernidade sólida para a Modernidade líquida. A Modernidade sólida derretia os sólidos para colocar outros melhores em seus lugares, tais substituições cessariam somente quando o sólido aí colocado não possuísse defeitos, alcançando uma suposta perfeição. A Modernidade líquida derreteu o sólido, mas não coloca nada sólido em seu lugar. Dessa forma, a impermanência torna-se presente na Modernidade líquida. Os líquidos ou fluidos, ao contrário dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade.

Nas palavras de Bauman (2001):

Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras [...] os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas “por um momento” (BAUMAN, 2001, p. 8).

O autor associa a mobilidade dos fluidos com a ideia de “leveza” e utiliza as metáforas da “fluidez” ou “liquidez” para determinar a natureza do período atual, ou da presente fase, na história da modernidade. Ao se referir aos fluidos, o autor exemplifica que eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “são filtrados”, “destilados” (BAUMAN, 2001, p. 8).

A Modernidade sólida ou “pesada” era centrada pelos ideais de progresso precedentes do Iluminismo e da conquista territorial. O progresso centrava-se no tamanho crescente e na expansão espacial. “A lógica do poder e a lógica do controle estavam fundadas na estrita separação entre o “dentro” e o “fora” e numa vigilante defesa da fronteira entre eles (BAUMAN, 2001, p.133).

A Modernidade sólida, também chamada pelo autor de *Capitalismo Pesado*, tinha a fábrica como a instituição da economia capitalista. Ela pertence a uma economia baseada em máquinas e em grandes construções, com uma presença espacial forte. A fábrica moderna era local de trabalho de um grande número de operários, organizados em equipes hierarquizadas. O regime de trabalho era homogêneo, todos os operários eram contratados por período indeterminado e recebiam seus salários de acordo com o nível hierárquico. O trabalho fabril era tido em posição de destaque na Modernidade sólida. Tratava-se de um trabalho especializado, para o qual cada operário era colocado em seu posto e executava uma atividade rotineira de modo a executá-la com a maior precisão e rapidez possíveis. Para a fábrica, importava o corpo do trabalhador. “Seu espírito, por outro lado, devia ser silenciado e (...)

logo desativado” (BAUMAN, 2008, p. 72). A fábrica, local de total disciplina, exigia um corpo treinado no detalhe não havendo comunicação entre os operários. A desatenção e interrupções do trabalho eram rigidamente punidas. No tempo do capitalismo pesado, havia uma intrínseca relação entre capital e trabalho o qual era fortificado pela mutualidade de sua dependência. Capital e trabalho mantinham-se frente a frente pela relação de compra e venda, dessa forma, cada lado tinha seus interesses investidos em manter o outro lado em forma.

Os trabalhadores dependiam do emprego para sua sobrevivência; o capital dependia de empregá-los para sua reprodução e crescimento. Seu lugar de encontro tinha endereço fixo; nenhum dos dois poderia mudar-se com facilidade para outra parte – os muros da grande fábrica abrigavam e mantinham os parceiros numa prisão compartilhada. Capital e trabalhadores estavam unidos, pode-se dizer, na riqueza e na pobreza, na saúde e na doença, até que a morte os separasse (BAUMAN, 2001, p. 166).

Assim, como na modernidade sólida o foco era tido na produção, na Modernidade líquida o foco se dá no consumo. Há, então, uma mudança de ênfases, enquanto o foco esteve na troca de mercadorias, a ênfase esteve ao lado da produção; quando o foco se desloca para a competição, a ênfase passa para o consumo. Nesse contexto, a fábrica como instituição fundamental na produção das mercadorias é deslocada para a empresa. Na modernidade líquida, as máquinas dão lugar aos equipamentos digitais não mais presos à localidade onde estavam, mas na empresa que situa no ciberespaço. “Tendo se livrado do entulho do maquinário volumoso e das enormes equipes de fábrica, o capital viaja leve, apenas com a bagagem de mão – pasta, computador portátil e telefone celular” (BAUMAN, 2001, p. 173). Nesse momento, o trabalho não é mais realizado por um sujeito mecânico, mas por um sujeito móvel, criativo e capaz de realizar diferentes funções dentro da fábrica. A passagem da modernidade sólida para a modernidade líquida marca a mudança de ênfase dos corpos dóceis ou mecânicos para os cérebros flexíveis readaptáveis à vida cambiante. Cérebros que, por sua vez, comandam corpos que também têm de ser flexíveis (VEIGA-NETO; MORAES, 2008).

Enquanto no capitalismo pesado a produção baseava-se na reprodução de mercadorias padronizadas, na modernidade líquida a inovação e a invenção tornam-se regra. Agora o longo prazo como horizonte temporal não faz mais sentido, enquanto na modernidade sólida os trabalhadores tinham a perspectiva de trabalho por toda a vida, na modernidade líquida vive-se no curto prazo, na cultura do instantâneo. Os contratos de trabalho são curtos, ou até mesmo, sem contratos, a vida de trabalho vive de incertezas, o que importa é a satisfação imediata dos desejos, que tão logo satisfeitos dão lugar a novos desejos.

Segundo Bauman:

O emprego parece um acampamento que se visita por alguns dias e que se pode abandonar a qualquer momento se as vantagens oferecidas não se verificarem ou se forem consideradas insatisfatórias – e não como um domicílio compartilhado onde nos inclinamos a ter trabalho e construir pacientemente regras aceitáveis de convivência (BAUMAN, 2001, p. 171).

Podemos, até mesmo, afirmar que a cultura do curto prazo se estende para o âmbito dos laços humanos. As pessoas não sonham mais em conviver com um único parceiro para a vida toda e até os laços de amizade são rompidos por desacordos triviais ou pequenos atritos. “Casamentos “até que a morte nos separe” estão decididamente fora de moda e se tornam raridade: os parceiros não esperam mais viver muito tempo juntos” (BAUMAN, 2001, p. 169). Pode-se dizer que os laços humanos tornaram-se objetos de consumo que se espera a satisfação imediata no momento da compra, e algo que se rejeita se não satisfizer, sendo usado enquanto durar a satisfação.

Em outras palavras, laços e parcerias tendem a ser vistos e tratados como coisas destinadas a serem *consumidas*, e não produzidas; estão sujeitas aos mesmos critérios, de avaliação de todos os outros objetos de consumo (BAUMAN, 2001, p. 187).

Por fim, a passagem da modernidade sólida para a modernidade líquida trouxe significativas transformações sociais, econômicas, culturais e subjetivas. A vasta gama de informação trazida pelas TIC permite que o sujeito contemporâneo se globalize e se desterritorialize, ampliando, assim, seu conhecimento e autonomia. O fenômeno da globalização e as TIC serão abordados nas seções seguintes.

2.2 Globalização

A abordagem da globalização tratada neste trabalho é a que remete a todos em uma realidade irreversível e se concentra em dois pontos fundamentais: a globalização do capitalismo como sistema-mundo e o avanço das tecnologias de informação e suas consequências no cotidiano, especialmente no diz respeito à Educação.

Bauman afirma que atualmente o conceito de globalização, ao tornar-se ‘palavra da moda’ é um fenômeno que remete a todos:

Para alguns, “globalização” é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, “globalização” é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; e também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo “globalizados”– isso significa basicamente o mesmo para todos (BAUMAN, 1999, p. 7).

Ao contrário do que muitos acreditam, a globalização não é própria do nosso tempo. É fato que o grande desenvolvimento desse processo se deu com o avanço do capitalismo e das tecnologias de informação, porém muitos autores já reconhecem traços da relação entre vários povos na Antiguidade Clássica. Na Grécia, o processo é identificado quando a construção de estradas entre cidades vizinhas começou a se realizar para atender à necessidade de comunicação com outros povos.

O período das Grandes Navegações, a partir do século XV, é citado por inúmeros historiadores como o grande início do processo de globalização. Países europeus, especialmente, Espanha e Portugal, lançaram-se ao mar em busca de terras iniciando um intenso período de colonização. Em um primeiro momento, com foco na busca de metais preciosos e, em um segundo momento, em busca de matéria-prima, mão-de-obra e mercado consumidor para a industrialização. Assim, houve a abertura dos países de origem para os países colonizados e para outros países, devido às relações de comércio, havendo assim troca de experiências entre povos e suas culturas.

Nos séculos XX e XXI, os fatores que impulsionaram e definiram a forma atual da globalização foram o desenvolvimento econômico e tecnológico que possibilitou, com facilidade jamais vista, a interconexão entre nações. E qual seria essa forma atual? Em que medida ela atinge os diversos setores da vida humana?

A forma atual da globalização é a globalização do capitalismo: da produção, da mercadoria, da negociação, do capital. Não há fronteiras para a produção e o comércio. As empresas não se fixam em um único país, há uma multiplicação de filiais e fontes de matéria-prima controlada por elas por meios tecnológicos que facilitam a virtualidade nos negócios.

Segundo Hobsbawm (2000), a globalização no campo econômico irá perpetuar por muitos anos:

Sem dúvida vivemos em uma economia mais globalizada do que há trinta anos, mas podemos afirmar com a mesma convicção que estaremos mais globalizados em 2050 e muito mais ainda em 2100 (...) Ela (a globalização) é um processo histórico que, embora tenha sido muito acelerado nos últimos dez anos, reflete uma transformação incessante (HOBSBAWN, 2000, p. 69).

BAUMAN (1999), ao analisar as consequências do processo de globalização em termos econômicos, salienta seu caráter contraditório. Em diversos momentos de sua obra, enfatiza que a globalização produz e/ou potencializa a exclusão.

A Globalização tanto divide como une; divide enquanto une – e as causas da divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do Globo. (...) O que para muitos parece globalização, para outros significa localização; o que para alguns é sinalização de liberdade, para muitos outros é um destino indesejável e cruel (BAUMAN, 1999, p. 8).

Ser *local* significa não desfrutar dos mesmos privilégios e condições dos *globais*, que são a elite extraterritorial, aquela com todas as condições de mobilidade e comunicação.

Essa mobilidade foi proporcionada pelo desenvolvimento tecnológico e pela facilidade de comunicação e está relacionada com a questão da mobilidade da elite global e consequentemente da sua *desterritorialização*. Os donos do capital não têm mais dificuldade alguma para se locomover e locomover seus empreendimentos. Suas mercadorias podem ser feitas de partes produzidas em diversos lugares do mundo e as decisões podem ser tomadas num voo por quaisquer dos tantos dispositivos tecnológicos. Não estão, como na época dos primórdios do capitalismo ou *Capitalismo Pesado*, no qual se fazia necessário que capital, administração e trabalho tivessem em sintonia no mesmo local, comprometidos com o território.

Os *locais*, ao contrário, estão presos em seus espaços sob a determinação das elites extraterritoriais. São, portanto, os que não têm acesso aos feitos da globalização, dos quais são excluídos.

Segundo Bauman (2007):

Num planeta negativamente globalizado, todos os principais problemas – os metaproblemas que condicionam o enfrentamento de todos os outros – são *globais* e, sendo assim, não admitem soluções locais. Não há nem pode haver soluções locais para problemas originados e reforçados globalmente (BAUMAN, 2007, p. 31).

O que nos interessa focar nesse sentido é que se por um lado o capitalismo globalizado aproxima as pessoas pelas facilidades de vencer tempo e distância, por outro, continua a excluir e a desunir, já que acentua e potencializa a exploração, a opressão e especialmente a marginalização de seres humanos. A sociedade contemporânea não oferece os mesmos benefícios para todos, na era globalizada e centrada na tecnologia, sujeitos, grupos,

organizações e países podem ser tão conectados ou isolados, tão beneficiados ou desfavorecidos quanto antes.

“Ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social” (BAUMAN, 1999, p. 8).

Estamos vivendo no tempo do avanço, de “estar à frente da tendência de estilo” como certeza de reconhecimento, aprovação e inclusão na sociedade, os que não forem adeptos a essa nova ordem serão inevitavelmente excluídos. “No mundo líquido- moderno, a lentidão indica a morte social” (BAUMAN, 2008, p. 110).

A ideia da globalização como fenômeno exclusivamente positivo e como união dos povos e eliminação total de fronteiras deve, assim, ser problematizada em todos os campos e, em nosso caso, no campo da Educação. E com esse objetivo passamos a analisar o processo de globalização para além da questão econômica.

2.3 As Tecnologias de Informação e Comunicação e a Educação

O desenvolvimento industrial, a ascensão dos meios de comunicação e dos transportes, datados do final do século XIX e início do século XX, caracterizaram-se como o período do capitalismo moderno, onde até então, o consumo se restringia à classe burguesa. Por volta de 1950, o consumo de massa chega ao alcance das classes menos favorecidas, instituindo uma sociedade individualista, voltada ao desenvolvimento pessoal, centrado no bem-estar e nos modismos. Segundo Lipovetsky (2004), a partir de 1980, inicia-se o tempo da hiper-modernidade, onde o consumo torna-se objeto de prazer. O mesmo autor assevera que vivemos na cultura hedonista, ou seja, a vida é curta, e o importante é aproveitar o momento presente, sem grandes obrigações com o futuro. Dessa forma, o efêmero se faz presente, e as conquistas pessoais, como obter o carro do ano, por exemplo, devem estar voltadas a curto e médio prazos. Todo esse esforço pessoal é tido como a garantia de sucesso, e este é mensurado pelo dinheiro. É nessa esfera hedonista-consumista centrada no prazer e no consumo que por sua vez está intrinsecamente relacionada ao dinheiro, que se desenvolvem as “novas” tecnologias.

Graças ao rápido desenvolvimento das telecomunicações e de tecnologias de computação nas últimas décadas, surge a *sociedade de informação* e a *economia do conhecimento*, nas quais a produção e consumo de informações são vistos, atualmente, como estando no âmago da produtividade econômica e do desenvolvimento social. Os fluxos

globais de informação, serviços e pessoas são sustentados pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC). Do comércio eletrônico (*e-commerce*) ao aprendizado eletrônico (*e-learning*), as TIC são os principais meios através dos quais a sociedade atual está inserida. Essa reconfiguração por via da tecnologia transformou muitos setores da sociedade nos últimos anos.

Segundo Coracini (2006), é possível viver sem sair de casa nos dias de hoje. Não é mais necessário ir ao correio, pois podemos nos comunicar via e-mail. Podemos fazer compras pela internet; no contexto escolar, há diversos cursos online e semi-presenciais; não precisamos mais ir ao banco, podemos movimentar nossa conta bancária e pagar nossas contas acessando o *site* do mesmo; no trabalho, surgem cada vez mais empregos para serem realizados em casa, via internet, através de videoconferências, possibilitando, assim, menos despesas para o empregador e para o empregado. Até mesmo no âmbito de relacionamentos pessoais, é possível se estabelecer um namoro pela internet.

Por sua vez, todas essas atividades exercidas a distância, onde a imobilidade física se faz presente, traz à tona o isolamento e o individualismo dos sujeitos.

Nas palavras de Coracini,

[...] imobilidade atroficante, não apenas porque impede a mobilidade física dos membros, mas porque estabelece uma relação à distância com o outro que não se vê, não se ouve, com quem não se fala, não se estabelece laço social nenhum. Ora, se, de um lado, a frieza desse distanciamento pessoal facilita as relações porque elimina as emoções e os sentimentos, de outro, isola os indivíduos, tornando-os cada vez mais sós com suas máquinas (CORACINI, 2006, p. 140-141).

Apesar do isolamento do sujeito, trazido pelas TIC, essas novas práticas e “modos de ser” tornam-se esperadas e exigidas para que o sujeito seja bem sucedido na sociedade.

Na esfera da Educação, espera-se que os alunos aprendam conhecimentos e competências em diferentes modos devido às exigências da contemporaneidade. Alguns cursos são ajustados para as necessidades individuais, ao passo que outros têm a forma de instrução de massa. Além das competências básicas de saber contar, ler e escrever, requer-se que os indivíduos desenvolvam diferentes formas de capacidades informacionais e tecnológicas (BAWDEN, 2001, *apud* SELWYN, 2008).

Dessa forma, podemos citar a educação a distância como uma nova prática de ensino-aprendizagem procedente da globalização. Esta está em sintonia com suas determinações: o

encurtamento de distâncias, a rapidez, o ato imediato de conexão/desconexão, as redes sociais, a relação virtual.

Sabemos que a Educação a distância se define basicamente por se tratar de um processo de ensino aprendizagem que se utiliza das novas tecnologias (NT) no qual professor e alunos não se encontram, em pessoa, ou seja, não interagem no espaço do real. Segundo Mascia (2009, p. 217), entende-se por “Novas Tecnologias toda e qualquer tecnologia de Inteligência Artificial que visa a uma comunicação mais rápida entre os sujeitos em nosso mundo contemporâneo”, como por exemplo, podemos citar a televisão, o celular, o computador, a internet, entre outros.

As TIC proporcionam que pessoas de diversos lugares no mundo se encontrem, em curso ou conferência, podendo até mesmo interagir virtualmente. Desse modo, elas possibilitam a transformação da realidade, de deslocamento na vida cotidiana.

Na Educação, as TIC são vistas com o papel de dinamizar o ensino, de seduzir os alunos, de possibilitar um “novo” mundo à sala de aula, e, referente à formação de professores, elas são vistas como um recurso inovador ou mesmo “salvador”, que possibilita a solução de diversos problemas. Tal visão é apresentada e problematizada em análises feitas a respeito do discurso da UNESCO e do MEC sobre as TIC por Thiago Manchini de Campos (2005) e Taís Aparecida Lima (2011).

Manchini traz uma análise das relações de poder-saber do Discurso Político Educacional (DPE) da UNESCO relativo às TIC aplicadas à Educação. Em seu trabalho, o autor apresenta o discurso da UNESCO como um mecanismo de legitimação da verdade e conduz sua pesquisa como uma forma de “micro-resistência” à prescrição de verdades que permeiam o DPE de seu objeto de estudo.

Já o trabalho de Taís Aparecida Lima (2011) analisa o Discurso Político Educacional, especificamente o discurso do MEC referente à EaD. Neste trabalho, a autora se atenta em investigar as inter-relações entre o poder e o saber como construtoras de verdades acerca das subjetividades em educação, sobretudo o discurso do MEC sobre a EaD como construtores de novos regimes de verdade.

Dessa forma, um dos efeitos da globalização é significar as TIC como a *garantia* de oferecer uma melhoria na Educação.

De acordo com Coracini (2006):

Colocam a internet e as máquinas em geral num pedestal que não lhes é apropriado, assim como também não parece apropriado o lamento, vão e impotente, que desejasse um impossível retorno ao passado, anulando o inevitável; afinal, as chamadas novas tecnologias constituem uma escritura, a escritura dos nossos tempos, dos tempos pós-modernos ou mesmo hipermodernos e, como toda escritura, esta também é, a um só tempo, remédio e veneno, benefício e prejuízo para humanidade (CORACINI, 2006, p. 138).

Por fim, estamos todos em movimento mesmo que fisicamente parados. “(...) A imobilidade não é uma opção realista em um mundo em permanente mudança” (BAUMAN, 1999). No entanto, os efeitos dessa nova condição, tais como a progressiva separação e exclusão, a individualidade, a insegurança e incerteza, a compressão espaço-tempo, a progressiva ruptura de comunicação entre as elites extraterritoriais cada vez mais globais e o restante da população local, são radicalmente desiguais. Contudo, como afirmou o autor, este é um destino irremediável e irreversível da sociedade e estamos todos, de maneira positiva ou negativa, inseridos nesse processo.

Estabelecendo uma relação com o pensamento de Bauman e a EFAP, podemos afirmar que a mesma encontra-se inserida às novas condições impostas pelo mundo líquido-moderno, ao oferecer cursos de formação de professores no formato a distância para um número significativo de professores. A EFAP pretende, a partir da utilização das TIC, contribuir para a melhoria da qualidade da educação da rede pública do Estado.

No próximo capítulo, ancorados aos estudos de Foucault, abordaremos o tema referente às Relações de Poder, Regimes de Verdade e Governamentalidade.

3 RELAÇÕES DE PODER, REGIMES DE VERDADE E GOVERNAMENTALIDADE

“As formas de pensamento são também relações de poder, que implicam a coerção e imposição”.

(Michel Foucault)

O objetivo deste capítulo é expor parte da fundamentação teórica do nosso trabalho que servirá como pano de fundo de nossas análises. Para isso, nos apoiaremos nos estudos de Foucault o qual parte da tese de que “tudo são relações de poder”, e se tudo é relação, a questão fundamental a encarar é a do “poder”.

3.1 Relações de Poder

Embora “poder” constitua um dos elementos primordiais de toda organização humana, por mal (absoluto, ditadura) ou por bem (representativo), ele foi como que “redescoberto” por Foucault (2011), provavelmente por uma conjunção de fatores biográficos. Temperamento fechado, agressivo e irônico, em 1948, após tentativa de suicídio, iniciou tratamento psiquiátrico. Formou-se em Filosofia (1948), em Psicologia em 1951 e Psicologia Patológica em 1952, e trabalhou por anos como psicólogo em hospitais psiquiátricos e prisões, o que faz entender títulos como *Doença Mental e Psicologia* (1954), *História da Loucura* (1961) e, mais tarde, *Vigiar e Punir*, além de outros, que serão citados oportunamente⁴.

Foucault (2011), partindo da constatação de que toda forma de sociedade é uma relação de poder, propõe-se, com seu estudo, analisar a mecânica do poder. “Pode-se dizer que o “poder” não se encontra somente nas instâncias superiores, mas penetra em toda a trama da sociedade, constituindo-se um conjunto difuso de micropoderes ao nível do cotidiano” (MASCIA, 2003 p. 63). Foucault direcionou seus estudos para a análise dos mecanismos do poder em diversos dispositivos sociais tais como, o hospital, a prisão, o corpo, a fábrica, a escola, dentre outros. Para o autor, “o poder não existe; existem sim práticas ou relações de

⁴ Cfr. biografias de Foucault: educacao.uol.com.br/biografias/paul-michel-foucault; www.infoescola.com; www.algosobre.com.br; Esboço biográfico: Michel Foucault - UFLA www.ded.ufla.br/generoese sexualidade-ei/imagens/foucault.pdf; www.e-biografias.net/michel_foucault; ask.com/Biografia+De+Michel+Foucault; <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/critico-instituicao-escolar-423110.shtml?page=3>

poder” (FOUCAULT, 2011b, p. XIV), isto é, o poder se expressa nas relações ou nas microestruturas tais como, nos corpos, nos gestos, nos comportamentos e nos discursos, como da EFAP que estará sendo analisado neste trabalho. Na obra *Microfísica do Poder* (2011), Foucault ressalta os níveis macro e micro do poder, isto é, o poder se constitui em diversos níveis os quais não são necessariamente criados pelo Estado. “Os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e neste complexo os micro-poderes existem integrados ou não ao Estado” (FOUCAULT, 2011b, p. XII).

Nessa mesma obra, Foucault define o termo microfísica do poder da seguinte forma:

[...] microfísica do poder significa tanto um deslocamento do espaço da análise quanto do nível em que esta se efetua. Dois aspectos intimamente ligados, na medida em que a consideração do poder em suas extremidades, a atenção a suas formas locais, a seus últimos lineamentos tem como correlato a investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo – gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos” (FOUCAULT, 2011b, p. XII).

Como vemos, o exercício do poder não está localizado em nenhum ponto específico da estrutura social, mas sim funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos que atravessa todo o corpo social. “O poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. [...] Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação” (FOUCAULT 2011b, p. XIV). É importante ressaltar que, para Foucault, as relações de poder não possuem somente uma concepção negativa de dominação, exclusão e repressão, mas sim possui o lado positivo, da eficácia produtiva, transformadora e produtora de subjetividades com a função normalizadora através da gestão e controle da vida dos sujeitos para que estes se tornem úteis em termos econômicos e dóceis politicamente:

Não se explica inteiramente o poder quando se procura caracterizá-lo por sua função repressiva. O que lhe interessa basicamente não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. [...] Portanto, aumentar a utilidade econômica e diminuir os inconvenientes, os perigos políticos; aumentar a força econômica e diminuir a força política (FOUCAULT, 2011b, p. XVI).

Dentre os vários mecanismos de poder analisados por Foucault, pretendemos neste momento, nos deter ao poder centrado no corpo do indivíduo o qual ele chamou de *poder disciplinar*.

O poder disciplinar nasce com o sistema capitalista. Trata-se de uma série de mecanismos que têm como função atuar nos corpos dos indivíduos para discipliná-los e produzir um tipo de indivíduo que Foucault chama de sujeitos submissos, dóceis e úteis. Era necessário disciplinar o corpo das pessoas tornando-as dóceis ao sistema capitalista que se instala na sociedade moderna. Para Foucault, como citado anteriormente, esses mecanismos estão em toda a sociedade e não apenas nos presídios, local onde ele desenvolve seu estudo sobre as disciplinas e que está presente na obra *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*.

No início de *Vigiar e Punir* lê-se: “[...] o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele: elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (FOUCAULT, 1977, p. 28).

Tendo o corpo como alvo, Maia nos assevera o seguinte sobre o poder: “por conseguinte, devemos ter em mente que a genealogia do poder focaliza o corpo como um objeto privilegiado de análise e preocupação” (MAIA, 2011, p. 57).

Como citado acima, havia uma grande preocupação em manter a disciplina do corpo, para isso, requeria-se uma forma de vigilância extrema a qual Foucault denominou de panoptismo. O “Panopticon de Bentham” consistia em um edifício anelar com uma torre no centro. O edifício circular era dividido em pequenas salas nas quais residiam o objeto ou o corpo produtivo específico de cada instituição, como por exemplo, os operários de uma fábrica ou os alunos de uma instituição escolar. No topo da torre central, havia um vigia, desta torre de controle o vigilante poderia vigiar os sujeitos sem que estes pudessem vê-lo. O panóptico representa o modelo de vigilância por excelência, este era utilizado nas prisões, escolas, hospitais entre outros. Tal tecnologia de poder se impôs ao longo do século XIX, tendo “por pura função impor uma tarefa ou uma multiplicidade de indivíduos, desde que ela seja pouco numerosa e o espaço limitado, pouco extenso” (DELEUZE, 1986, p. 79 *apud* MAIA, 2011).

Foucault (1977) ressalta que o esquema panóptico pode até constituir-se em aparelho de controle sobre os seus próprios mecanismos. Segundo o autor:

Em sua torre de controle, o diretor pode espionar todos os empregados que tem a seu serviço: enfermeiros, médicos, contramestres, professores, guardas; poderá julgá-los continuamente, modificar seu comportamento, impor-lhes métodos que considerar melhores; e ele mesmo, por sua vez, poderá ser facilmente observado. Um inspetor que surja sem avisar no centro do Panóptico julgará com uma única olhadela, e sem que se possa esconder nada dele, como funciona todo o estabelecimento (FOUCAULT, 1977, p. 180).

Baumam (1998) descreve o modelo panóptico ressaltando sua artificialidade espacial como forma de controle e vigilância. Em suas palavras:

O Panóptico era um *espaço artificial* – construído de propósito, tendo em mente a assimetria da capacidade visual. O propósito era manipular conscientemente e rearrumar intencionalmente a transparência do espaço como relação social – como, em última instância, uma relação de poder (BAUMAN, 1999, p. 41).

Para Foucault, “o panoptismo é o princípio geral de uma nova ‘anatomia política’ cujo objeto e fim não são a relação de soberania, mas as relações de disciplina” (FOUCAULT, 1977, p. 184).

É importante ressaltar a importância que as relações de poder disciplinares desempenharam nas sociedades modernas depois do século XIX. Tais relações caracterizam-se positivas quando focamos na tecnologia empregada. Daí, então, surge uma das teses fundamentais da genealogia: “o poder é produtor de individualidade. O indivíduo é uma produção de poder e do saber” (FOUCAULT, 2011b, p.XIX).

Na próxima seção, apoiados nos estudos de Foucault, trataremos das relações de poder-saber, regimes de verdade e governamentalidade. Tais conceitos nos darão suporte na análise dos discursos acerca de nosso objeto de estudo: o Curso de Formação para Professores Ingressantes regido pela EFAP.

3.2 Relações de Poder-Saber e Regimes de Verdade

Como explicitado na seção anterior, as relações de poder encontram-se disseminadas em nosso cotidiano, ou seja, tais relações são constitutivas nas microrrelações nos dispositivos sociais diversos. A ação sobre o corpo, o adestramento do gesto, a regulação do comportamento, a interpretação do discurso, tudo isso faz surgir, pela primeira vez na história, a figura do homem como produção de poder e também, ao mesmo tempo, como objeto de

saber. Das técnicas disciplinares, nasce um tipo específico de saber: as ciências humanas (FOUCAULT, 2011b).

Para o autor, todo conhecimento, científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas as quais são condições para que se formem o sujeito e os domínios do saber. “(...) todo saber tem sua gênese em relações de poder” (FOUCAULT, 2011b, p. XXI). Da mesma forma, Veiga-Neto assevera que, “ao estudar as articulações entre poder e saber, Foucault descobriu que os saberes se engendram e se organizam para “atender” a uma vontade de poder” (VEIGA-NETO, 2011, p. 117).

Para Foucault, as relações de poder e saber estão atreladas e todo o poder produz saber. Em suas palavras:

O fundamental da análise é que saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber (FOUCAULT, 2011b, p. XXI).

Diante dessa intrínseca relação entre poder e saber, Foucault (2001b, p. 12) atrela a verdade aos sistemas de poder cunhando, assim, o conceito de poder-saber, a partir do qual um conceito está vinculado ao outro. “Para o autor, o “poder-saber” produz “verdade” e nos obriga a produzi-la através de sistemas coercitivos ao nível do cotidiano. Somos julgados, condenados, obrigados a viver de um certo modo, em função de discursos tidos como verdadeiros” (MASCIA 2003, p. 69).

Foucault define “verdade” da seguinte forma: “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT 2011b, p. 14). O conceito foucaultiano de verdade não supõe algo verdadeiro que necessita ser descoberto, que deve se fazer aceito, mas sim de um conjunto de “regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2011b, p. 13).

Assim como poder e saber estão atrelados, para o autor, é impossível separar verdade do poder:

(...) a verdade não existe fora do poder ou sem o poder (...) A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem

distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2011b, p. 12).

Na obra *Microfísica do Poder*, Foucault cita cinco características inerentes ao discurso político da “verdade” da seguinte forma: A verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política; é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo; é produzida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos e é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas).

Como mencionado acima, é no interior do discurso que se produz a verdade e a legitimidade do mesmo incide do poder que as instituições lhe atribuem: “(...) suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2012, p. 9). Nesse sentido, definem-se regimes de verdade como “discursos veiculados e aceitos em um determinado momento sócio-histórico a partir dos quais construímos nossa consciência de mundo” (MASCIA, 2003, p. 70).

Pode-se dizer, também, que o discurso encontra-se difuso em todo o campo social e este age como construtor de subjetividades. Veiga-Neto assevera que: “os discursos não estão ancorados ultimamente em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades” (VEIGA-NETO, 2011, p. 100).

A seguir, discorreremos sobre os conceitos de biopoder e governamentalidade segundo Foucault.

3.3 Biopoder e Governamentalidade

No desenvolvimento de seus estudos, Foucault se refere e analisa outra forma de relação de poder. Já não se trata mais do poder que atua sobre o corpo de um indivíduo, mas sobre a vida dos indivíduos como uma população. Nesse sentido, é que surgem os mecanismos de controle para que se obtenha o governo de uma determinada população.

MAIA (2011), esclarece que, ao trabalhar essa forma de poder, Foucault não abandona o trabalho com o poder disciplinar nem o desconsidera. Pelo contrário, o referido autor defende que o poder disciplinar e a técnica de controle da população, juntos, definem o que Foucault chama de *biopoder* ou *biopolítica*.

A atuação do biopoder sobre os corpos deve ser percebida em suas especificidades; vale dizer sob esta denominação designam-se principalmente dois níveis de exercício do poder: de um lado, as técnicas que têm como objetivo um treinamento “ortopédico” dos corpos, as disciplinas e o poder disciplinar; de outro lado, o corpo entendido como pertencente a uma espécie (a população), com suas leis e suas regularidades (...) Observa-se que, embora estas tecnologias de poder estejam profundamente articuladas e entrelaçadas no mundo contemporâneo, funcionando de forma complementar, possuem elas, por um lado, origens distintas e, por outro, vão sendo paulatinamente identificadas ao longo do trabalho de Foucault nos anos 70 (MAIA, 2011, p. 57-58).

Como citado acima, o biopoder caracteriza-se como uma nova tecnologia de poder centrada na população, ao nível da vida e nas suas regularidades: taxa de natalidade, mortalidade, longevidade etc. Esta nova tecnologia do poder se dá “com a entrada dos fenômenos próprios à vida da espécie humana na ordem do saber e do poder no campo das técnicas políticas” (FOUCAULT, 2011a, p. 154). Trata-se, portanto, de uma forma de *gestão das condutas* dos indivíduos de uma sociedade. Nas palavras de Foucault:

(...) um poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e ordená-las, um poder que se exerce positivamente sobre a vida, que se encarrega de a gerir, de a valorizar, de a multiplicar, de sobre ela exercer controles precisos e regulações de conjunto e a ordená-las mais do que a barrá-las, dobrá-las ou destruí-las” (FOUCAULT, 2011a, p. 128).

Há, no século das luzes, principalmente na segunda metade do século XIX, a emergência do Estado de bem-estar social. Nesse período, a população passa a ser analisada e esquadrihada por políticas que têm como suporte as ciências humanas, como a demografia e a medicina social.

O grande crescimento demográfico do século XVIII na Europa Ocidental, a necessidade de coordenação e de integração ao aparato de produção e a urgência de controlá-lo, com mecanismos de poder mais sofisticados e adequados, possibilitaram a emergência da população (com suas variedades numéricas de espaço e cronologia, longevidade e saúde), que ela emergisse não só como problema, mas como um objeto de observação, análise, intervenção, modificação etc. Um projeto de tecnologia da população começa a ser desenhado: estimativas demográficas, o cálculo de pirâmides

etárias, diferentes expectativas de vida e níveis de mortalidade, estudos das recíprocas relações entre crescimento da população e crescimento da riqueza, medidas de incentivo ao casamento e procriação, desenvolvimento de formas de educação e treinamento profissional. (FOUCAULT, 1980, p. 171 *apud* MAIA 2011, p. 62).

Através das análises dos problemas da população descritos acima, Foucault conduz seus estudos à questão do governo ou da arte de governar. O problema do governo surge, de modo geral, no século XVI, com relação a questões sob diversos aspectos: o problema do governo de si mesmo; problema do governo das almas e das condutas e o problema do governo dos Estados pelos príncipes. Em seus estudos sobre governo, Foucault se deteve aos seguintes questionamentos: “Como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível, etc” (FOUCAULT, 2011b, p. 277).

A obra “Segurança, Território, População” que apresenta o Curso dado no Collège de France (1977-1979) traz um resumo em que os organizadores esclarecem os conceitos e as abordagens de governo da seguinte forma:

Por governo, esclarecia Foucault, cumpria entender três coisas, a nova ideia de um poder baseado na transferência, na alienação ou na representação da vontade dos indivíduos; o aparelho de Estado instaurado no século XVIII; e enfim, uma técnica geral de governo dos homens (...) o conceito de governabilidade desliza progressivamente de um sentido preciso, historicamente determinado, para um significado mais geral e abstrato. (...) É essa dupla característica - acontecimental e regional - da noção que vai tender a se eclipsar no decorrer dos anos seguintes. A partir de 1979, a palavra já não designa somente as práticas governamentais constitutivas de um regime particular (estado de polícia ou de um governo mínimo liberal), mas “a maneira como conduz a conduta dos homens”, servindo assim como “grade de análise para as relações de poder” em geral (FOUCAULT, 1977-1978, p. 528 – 532).

Maia (2011) assevera a importância de compreender o termo “governo” da seguinte forma:

(...) governo não deve ser entendido nos termos em que é empregado atualmente, ou seja, como uma burocracia ou grupo de pessoas à frente da gestão pública, ou a atividade exercida por aqueles que conduzem a máquina estatal, mas sim no sentido apontado nesta passagem por Foucault (“governo das almas”, “governo das crianças”, “governo das comunidades”, “governo do doente”) (MAIA 2011, p. 64).

Como citado acima, a noção de governo ultrapassa o registro de um governo de Estado, pois essa prática se constitui pelos diversos espaços sociais, tais como na família, na escola, dentre outros. Houve, na modernidade, um deslocamento da arte de governar, deixando de lado a soberania que governava um território para um modelo governamental centrado na população (FOUCAULT, 2011b). Considera-se por governamentalidade uma multiplicidade de práticas de governo que tomam como alvo uma população e os saberes da economia como estratégias de ação (FOUCAULT, 2011b).

Dentre essas práticas de governo, podemos citar o *poder pastoral* como mais uma tecnologia utilizada na organização, disposição e controle dos indivíduos. Tal tecnologia está vinculada a uma espécie de *tecnologia individualizante de poder* (MAIA, 2010).

As técnicas do poder pastoral foram desenvolvidas nos primeiros séculos do Cristianismo, sobretudo, nas atividades realizadas nos mosteiros. Pode-se dizer que o poder pastoral “é um tipo de poder bem específico que se dá por objeto à conduta dos homens – quero dizer, por instrumento, os métodos que permitem conduzi-los; e por alvo, a maneira como eles se conduzem, como eles se comportam” (FOUCAULT, 2008, p. 256).

Na idade medieval, predomina uma *economia de mérito e demérito* em que a finalidade última será a salvação de cada um e, portanto, de todo o rebanho. Para isto, cada cristão deverá obedecer incondicionalmente aos ensinamentos do pastor. Inscreve-se, desta maneira, um processo de individualização do homem por meio desse poder pastoral concentrado em três eixos fundamentais:

- a salvação, realizada por uma economia de mérito e demérito;
- a prática da obediência que institui uma rede de servidão;
- a produção de um regime de verdade que age a partir do interior do homem, mas é secreta e oculta a ele mesmo e, portanto, sua revelação deve ser intermediada pelo saber do pastor.

Este é chamado de “regime das almas” e vai ser entendida por Foucault como “conduta das almas”, pois conduta se refere a duas coisas: à atividade consistente em conduzir, a condução quanto à maneira de se conduzir, à maneira de deixar-se conduzir, à forma como somos conduzidos. Finalmente, a conduta seria o modo de se comportar sob o efeito de uma conduta que seria ato de conduta ou de condução. Dessa forma, o pastorado, o poder pastoral, a arte do governo, vão ser entendidos como uma condução da conduta (FOUCAULT, 2008). Tal poder estendeu-se desde o fim do Império Romano e ao longo de

toda a Idade Média, tendo, porém, movimentos correlativos de resistência, de insubmissão que Foucault chama de “rebeliões de conduta” ou “contra-condutas”.

É relevante observarmos que, ao longo das análises sobre o poder de Foucault, pode-se observar a identificação de diversas estratégias de poder, sobretudo, as tecnologias que agem na formação da subjetividade. O poder disciplinar e seus mecanismos de adestramento e o biopoder e seus mecanismos de controle sobre a vida da população, bem como a governamentalidade, entendida como ação e poder do Estado e em sentido mais amplo de governo dos outros, nos auxiliarão na análise de nosso objeto de estudo, sobretudo, nas questões referentes à ação na perspectiva do adestramento e do controle que o Estado exerce sobre os professores como indivíduos em suas subjetividades, sobre a população envolvida nos processos educacionais estudados. Para além do poder exercido pelo Panóptico, apresentaremos, a seguir, a noção de sinóptico.

3.4 Do Panóptico ao Sinóptico

Como vimos anteriormente, neste capítulo, no contexto da sociedade moderna, a vigilância, encontra no panóptico sua mais contundente materialização de redistribuição dos poderes de controle. O projeto de Jeremy Bentham visava à disciplina dos corpos mantendo-os sob constante ameaça e palpável de punição. Sua estratégia central consistia em fazer os súditos acreditarem que, em nenhum momento, poderiam se esquivar do olhar de seus superiores, de modo que qualquer desvio de comportamento não poderia ficar sem punição. “O Panóptico é uma máquina maravilhosa que, a partir dos desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder” (FOUCAULT, 1977, p. 178).

Foucault assinalou que as técnicas panópticas desempenharam um papel importante na passagem dos mecanismos de integração de base local, autovigilantes e autorreguladores, feitos dentro das capacidades naturais dos olhos e ouvidos humanos para a integração supralocal, administrada pelo Estado, de campos muito mais vastos do que o alcance das faculdades naturais do homem (BAUMAN, 1998). Hoje, no momento contemporâneo, as estratégias panópticas ortodoxas, se seguidas à risca, certamente se revelariam irrelevantes ou não produtivas.

Na obra *Globalização: As consequências humanas*, Bauman destaca o pensamento de Mark Poster sobre os bancos de dados eletrônicos como uma versão ciberespacial atualizada do Panóptico. Em suas palavras:

Mark Poster diz que “nossos corpos são fígados dentro das redes, dos bancos de dados, nas autoestradas da informação” – e assim todos esses locais de armazenamento de informação onde nossos corpos são, por assim dizer, “amarrados informaticamente” não mais oferecem refúgio à observação ou uma barreira em torno da qual se possa traçar uma linha de resistência (BAUMAN, 1998, p. 57-58).

Na mesma obra, Bauman (1998) traça a aparente similaridade entre o panóptico de Foucault e o banco de dados contemporâneos. O principal foco do panóptico era instaurar a disciplina e impor um padrão homogêneo ao comportamento dos sujeitos, ele era, acima de tudo, uma arma contra a diferença, a opção e a variedade. O banco de dados, ao contrário, “é um veículo de mobilidade, não grilhões a imobilizar as pessoas” (BAUMAN, 1998, p. 59). Quanto mais informação o banco de dados contenha sobre o indivíduo, mais livremente ele poderá se movimentar. “O banco de dados é um instrumento de seleção, separação e exclusão” (BAUMAN, 1998, p. 59).

Da mesma forma que o banco de dados constitui uma nova técnica de poder/vigilância na contemporaneidade, podemos dizer que a crescente ascensão dos meios de comunicação de massa, tal como a televisão e as TIC leva à criação de outro mecanismo de poder que é chamado de *Sinóptico*.

Tanto o panóptico como o sinóptico têm como origem o mesmo ponto: a vigilância. Porém, ambos diferem e se completam em um ponto: o espaço.

Enquanto o panóptico, que consistia na função de imobilização de seus súditos, era por sua natureza, um estabelecimento local, o sinóptico é global, ou seja, o ato de vigiar desprende dos vigilantes e de sua localidade, estes são transportados pelo ciberespaço. Os alvos do sinóptico deixaram de ser os *vigiados* e passaram a ser os *vigilantes*, não importando se estes se movam ou fiquem parados (BAUMAN, 1998).

Bauman ressalta que “o Panóptico *forçava* as pessoas à posição em que podiam ser vigiadas. O Sinóptico não precisa de coerção - ele *seduz* as pessoas à vigilância” (BAUMAN, 1998, p. 60). Todos vigiamos e somos vigiados através das TIC, das câmaras espalhadas pelas ruas e por todo comércio, dos bancos de dados, dentre outros. Dentro desse emaranhado de vigilância, o dispositivo sinóptico faz surgir um novo mecanismo de poder: muitos vigiam poucos. Dessa forma, o sinóptico possui caráter paradoxal: enquanto aproxima os *locais* em relação aos *globais*, ao mesmo tempo, causa um distanciamento dos globais, detentores da tecnologia, em relação aos locais.

Segundo Bauman (1998):

No Sinóptico, os habitantes locais observam os globais. A autoridade destes últimos é garantida por seu próprio distanciamento; os globais não são literalmente “deste mundo”, mas sua flutuação acima dos mundos locais é muito mais visível, de forma intrusa, que a dos anjos que outrora pairavam sobre o mundo cristão: simultaneamente inacessíveis e dentro do raio de visão, sublimes e mundanos, infinitamente superiores mas dando um brilhante exemplo para todos os inferiores seguirem ou sonharem em seguir; admirados e cobiçados ao mesmo tempo – uma realeza que guia, em vez de mandar. Segregados e separados na terra, os habitantes locais encontram os globais através de transmissões regulares do céu pela TV. Os ecos do encontro reverberam globalmente, abafando todos os sons locais mas refletidos pelos muros locais, cuja impenetrável solidez de presídio é assim revelada e reforçada (BAUMAN, 1998. p. 61-62).

Dessa forma, podemos concluir que vivemos em um momento histórico no qual ambos os mecanismos de controle e vigilância, panóptico (de natureza local) e sinóptico (de natureza global), fazem-se presentes numa relação complementar: o poder é exercido *sobre* e *pelos* sujeitos.

É na investigação de questões como estas que o pensamento de Foucault nos será de grande valor para nosso trabalho.

A seguir, o próximo capítulo irá discorrer sobre a Análise do Discurso e as condições de produção de nosso objeto de estudo.

PARTE II - DO MACRO AO MICRODISCURSO

4 A ANÁLISE DO DISCURSO E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

(Michel Foucault)

O presente capítulo discorrerá, inicialmente, sobre a Análise do Discurso (AD). Dentre as diversas linhas teóricas que analisam o discurso, neste trabalho, apoiar-nos-emos na análise do discurso de linha francesa e ancorados aos estudos de Michel Pêcheux (2008) e Orlandi (2012), desenvolveremos os conceitos de sujeito e discurso. Posteriormente, trataremos das condições de produção em dois campos de ação: o contexto amplo ou macrológico e o contexto restrito ou micrológico. Entendemos por macrológico o contexto sócio-histórico-cultural, o qual se trata de um breve panorama histórico da formação de professores no Brasil, primeiramente centrado no formato presencial e, posteriormente, sua transição para o formato a distância. Trataremos, também, neste capítulo, do contexto micrológico referente ao *corpus* da pesquisa, o qual concerne ao Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor de Educação Básica II regido pela EFAP. Entender as condições de produção, tanto em nível macro como micro, nos ajuda na compreensão dos efeitos de sentido que serão levantados em nossa análise.

4.1 Análise do Discurso – Concepções Basilares

Existem diversos modos de se estudar a linguagem. Segundo Orlandi (2012), temos a língua enquanto sistema de signos ou como sistema de regras formais, a Linguística, ou, referindo-se às normas, temos a Gramática Normativa.

A partir do pensamento de que há diversas maneiras de se significar foi que estudiosos começaram a se interessar pela linguagem de uma maneira particular que deu origem à Análise do Discurso (AD).

Duas noções são importantes para a AD e estão atreladas: a de discurso e a de sujeito.

Segundo Orlandi (2012), a palavra discurso tem a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é a palavra em movimento, prática de linguagem e com

o seu estudo observa-se o homem falando. Dessa forma, o discurso transcende meramente o linguístico e concebe-se a língua como parte do trabalho social, constitutivo do homem e de sua história.

O discurso não é meramente uma informação passada de um emissor a um receptor por meio de um código. Portanto, não se resume apenas na transmissão de mensagens e nem mesmo a simples linearidade dos elementos básicos da comunicação é suficiente para a AD.

De acordo com Orlandi,

A Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (ORLANDI, 2012, p. 15).

Ao se tratar de discurso, segundo Fernandes (2005), temos que ter a compreensão de que este é atravessado de sentidos e inserido na história, por isso se transforma. Move-se e transforma-se de acordo com a sociedade de um determinado momento. Para a AD, levamos em consideração as outras áreas que afetam e constituem o discurso, como a História, a Linguística e a Psicanálise, as quais são essenciais para a constituição dos pressupostos da análise do discurso.

Para Foucault,

[...] em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2012, p. 8).

A noção de discurso é de suma importância, pois nos abre novas possibilidades de análise. Ao tomar o discurso como seu objeto, a AD coloca-o em relação à língua, à história e ao sujeito, todos em sua materialidade, buscando compreender como o dizer funciona. Seguindo para além da análise conteudista, a AD trabalha com o conceito de que o discurso não é fechado, nem único, mas está sempre aberto, se constituindo e significando a cada momento, permanecendo inacabado, permitindo assim, novas interpretações. Dessa forma, fazer análise do discurso é interpretar o sujeito falando, vivendo, representando a sociedade na qual está inserido. Segundo Orlandi (2012), o discurso é definido como “efeito de sentidos entre locutores”.

Esse discurso, ao qual nos referimos, irá produzir efeitos de sentido no outro. Tais efeitos, são múltiplos e variados e estão atrelados às representações imaginárias, sócio-historicamente construídas dos homens em sociedade.

O sujeito é entendido, na análise do discurso, como interpelado ideologicamente, ou seja, ele não é o dono de seu dizer. Quando produzido um discurso, o sujeito não expõe sua opinião livre de outros discursos socialmente produzidos; o que ele fala, é resultado de domínios discursivos anteriormente praticados que estão presentes em sua memória construída sócio-culturalmente, que gera as representações que temos do mundo.

Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua, trabalha-se a relação língua-discurso-ideologia. Segundo Pêcheux (2008, *apud.* ORLANDI, 2012), não existe discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.

Orlandi (2012) expõe o sujeito discursivo como “materialmente dividido”, desde a sua constituição. Nas palavras da autora:

Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2012, p. 49).

Além disso, dentro de uma mesma estrutura social, podem emergir diferentes posições-sujeito no discurso, pois suas representações ideológicas são diferentes. Segundo Fernandes (2005), o sujeito é tão heterogêneo quanto sua formação, assim, sua identidade não é estável, nem fixa, pois está em constante (re) produção e transformação.

A seguir, na próxima seção, apresentaremos, brevemente, um panorama histórico da formação de professores no Brasil.

4.2 Panorama Histórico da Formação de Professores no Brasil

*Livros em breve serão obsoletos nas escolas
Os alunos em breve serão instruídos através dos
olhos
É possível ensinar a todos os ramos do
conhecimento humano com a imagem em
movimento
Nosso sistema escolar estará completamente
mudado em dez anos.*

Thomas Edison (1913)

Ao longo dos últimos dois séculos, observando a questão pedagógica em articulação com as transformações sociais que se procederam na sociedade brasileira, segundo Saviani (2009)⁵, pode-se distinguir os seguintes períodos na história de formação de professores no Brasil:

Primeiramente, o autor identifica o momento denominado como: Ensaio intermitentes de formação de professores (1827 – 1890). É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Tal lei obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias custas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. Tais Escolas visavam à preparação de professores para as escolas primárias as quais preconizavam uma formação específica. Pressupunha-se que os professores deveriam ter o domínio dos conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

Um segundo momento constituiu no estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo à escola-modelo. Uma vez que a Escola Normal então existente pecava por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos, era necessário reformar seu plano de estudos. A reforma focou-se no enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi à criação da escola-modelo anexa à Escola Normal. Tal reforma da Escola Normal da capital se estendeu para as principais cidades do interior do estado de São Paulo e

⁵ Os períodos de formação de professor no Brasil que apresentamos aqui, provêm de um resumo da obra de Saviani (2009).

se tornou referência para outros estados do país. Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu-se a se firmar e se expandir por todo o país.

O autor identifica o período de 1932 a 1939 como o da organização dos Institutos de Educação. Ainda que o padrão da Escola Normal se tenha fixado a partir da reforma paulista, sua expansão não trouxe avanços muito significativos, mantendo seu padrão dominante centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação e de pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, implantado por Anísio Teixeira em 1932, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando Azevedo em 1933. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova. Os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p. 72).

Entre os anos de 1939 a 1971, há a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, em 1935. Foi então sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias espalhadas por todo o país a partir do decreto-lei de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta considerada referência para as demais escolas de nível superior, tal instituição compôs o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Tal esquema compunha-se de três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática. É relevante observar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais as quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos. Da mesma forma, a mesma orientação prevaleceu no que se refere ao ensino

normal. Na nova estrutura, o curso normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha a duração de quatro anos. O segundo ciclo, com duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre dois modelos: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. Embora seu objetivo estivesse focado no caráter pedagógico-didático, tal modelo não foi impregnado no processo de formação docente e, sim, foi incorporado com maior ênfase o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

No período de 1971 a 1996 é feita a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica do Magistério. O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. A lei n. 5.692/71 modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando assim, um quadro de precariedade preocupante. A gravidade do problema levou o governo a lançar, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, que teve o caráter de “revitalização da Escola Normal”. Tal projeto, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas. Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei citada acima, previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). O curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica do Magistério, conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, como os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. A partir de 1980, surge um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que adotou o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, *apud* SAVIANI, 2009). A partir desse princípio, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação

de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental).

Entre os anos de 1996 a 2006 surgem os Institutos Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia. É promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 20 de dezembro de 1996, a qual introduz como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores. Na visão de Saviani (2009), a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, oferecendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. A essas características não ficaram imunes às novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia homologadas em abril de 2006.

Diante desse breve esboço histórico sobre a formação de professores no Brasil, observamos que, ao longo dos dois últimos séculos, as sucessivas reformulações no processo de formação docente revelam um cenário de descontinuidade. A questão pedagógica, de início ausente, vai aos poucos penetrando nos ensaios de reformas da década de 1930. Porém, não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório e a precariedade das políticas formativas não obtiveram êxito em estabelecer um padrão consistente de preparação docente em nosso país. Além dessas questões, Saviani (2009) ressalta que a formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente, tais como as questões referentes ao salário e à jornada de trabalho. O autor assevera que tais condições dificultam uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Na busca para alcançar uma formação consistente, o referido autor afirma que é necessário o provento de recursos financeiros destinados à Educação a fim de elegê-la como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, conseqüentemente, dispor à mesma todos os recursos disponíveis. Dessa forma, estaríamos atacando de frente outros problemas do país, tais como a saúde, segurança, desemprego, pobreza, meio ambiente dentre outros. Saviani (2009) assevera que, com esse projeto, será resolvido também o problema da qualidade da educação, uma vez que transformada a docência numa profissão atraente em razão da melhoria salarial e das boas condições de trabalho, para ela serão atraídos muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energia numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação.

Nas palavras do autor,

Com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado trabalhando em tempo integral numa única escola, estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, a pleno vapor, sua capacidade produtiva. Estaria criado, por esse caminho, o tão desejado círculo virtuoso do desenvolvimento (SAVIANI, 2009, p. 154).

Por sua vez, na visão de Nóvoa⁶ (2011), a formação de professores deve:

- a) assumir um forte componente prático, centrado na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos;
- b) passar para "dentro" da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- c) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico;
- d) valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão;
- e) estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação dos professores no espaço público da educação.

Como vimos acima, além de salientar a importância da prática e da participação coletiva na formação de professores, o referido autor afirma a necessidade da formação de professores passar para “dentro” da profissão. Em suas palavras:

Chegou o tempo de fazermos uma verdadeira revolução na formação de professores. O que existe é frágil. A interligação entre as questões do ensino, da investigação e das práticas escolares e a participação efetiva dos profissionais na formação dos futuros professores são fundamentais para que se crie um novo modelo de formação de professores. Não nascemos professores. Tornamo-nos professores por meio de um processo de formação e de aprendizagem na profissão. É neste sentido que falo de passar a formação de professores para "dentro" da profissão. Quem forma os médicos são outros médicos. O mesmo devia acontecer na profissão docente (NÓVOA, 2011, p. 3).

Em suma, os aspectos descritos acima tais como, a precariedade das políticas formativas, as condições referentes ao salário e à jornada de trabalho, a importância do

⁶ Nóvoa, A. Profissão: Docente. *Revista Educação*, ed. 154, agosto 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp>

componente prático e teórico, a valorização do trabalho em equipe, dentre outros, é o que poderíamos chamar de importantes peças que compõem um grande quebra-cabeça. A falta de uma das peças acarretaria na não completude do jogo.

Na próxima seção, abordaremos o tema da formação de professores no formato a distância, bem como alguns programas e projetos desenvolvidos para atender a grande demanda de profissionais não qualificados no país.

4.3 A Formação Docente na Educação a Distância

No contexto da sociedade do final do século XX e início do século XXI, as tecnologias digitais vêm entrando em cena na vida das pessoas e afetando-as em diversas proporções e setores variados. Na interface homem/máquina, emerge uma relação que ganha força. É uma relação rápida, utilitária e imediata dos tempos digitais.

No mundo contemporâneo, a informação adquiriu importância econômica e a revolução tecnológica⁷ é um dos fatores fundamentais para as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas da atualidade. A sociedade vive os impactos de uma nova ordem econômica e social, na qual o cerne das transformações refere-se às TIC (CASTELLS, 2003). Dessa forma, a informação é recurso de poder, pela vinculação do desenvolvimento com a capacidade de uma sociedade em gerar e aplicar conhecimentos. O mesmo autor destaca ainda que o poder da informação é capaz de fundamentar uma nova estrutura social. Neste sentido, esclarece que a sociedade da informação é aquela que recebe os impactos informacionais.

Educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das TIC: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas (SILVA, 2010). Trata-se também de formar os

⁷ Castells (2003) entende por revolução tecnológica a aplicação de conhecimentos e informação para geração de novos conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso.

indivíduos para “aprender a aprender”, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica (PRETTO, 2000, p. 38).

Tais transformações se aplicam, também, na formação de professores. Desde 1964, a educação a distância vem sendo utilizada nas políticas de formação de professores no Brasil. Um dos projetos que teve impacto significativo na formação de professores leigos foi o Logos (I e II). Segundo Alonso (1996), esse projeto nasceu em 1973 com o propósito de transformar, em um curto período, o perfil educacional do sistema educacional nas regiões menos desenvolvidas do país e de explorar novos meios na qualificação dos professores leigos. Tais projetos tinham como foco o treinamento na lógica da ideologia de Segurança Nacional e contava com os OSD (orientadores-supervisores docentes) para a formação em nível de 2º grau. A concepção pedagógica do projeto era o tecnicismo, que segundo Saviani (2009), tem como elemento principal a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle são de responsabilidade de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais.

A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB Lei n 9.394/96), a formação continuada de professores foi efetivada por meio da EaD. Tal modalidade ganha respaldo legal, encontrando bases para a sua institucionalização e se materializando por meio da implantação de programas, projetos e ações. Um dos Programas, fundados pela Secretaria de Educação a Distância (SEE/MEC) em 1997, juntamente com o Fundo de Fortalecimento da Educação (FUNDESCOLA), foi o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação). Tal Programa voltava-se para a formação, em nível médio, de professores sem formação específica, que atuavam nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo dados do INEP⁸, o Proformação chegou a formar, até 2004, aproximadamente 35.000 professores leigos nas regiões mais pobres do país. A formação desses profissionais limitava-se à execução dos manuais e guias de orientação mantendo, desse modo, uma concepção tecnicista. A mesma lógica de docência e de formação docente na educação a distância utilizada pelo Proformação foi transportada para o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil). Tal Programa (2005-2011) era voltado para professores da educação infantil em exercício nas

⁸ INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: www.inep.gov.br

creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, oferecendo curso a distância, em nível médio e na modalidade Normal. Tal transposição caracterizou-se em um processo de recorrentes problemas na produção do material pedagógico-didático e na sua forma de implantação. As funções dos professores-formadores mantiveram-se no mesmo formato do Proformação. Estes eram treinados para a execução das múltiplas tarefas demandadas pelo sistema social predefinido, marcados por uma formação de cunho tecnicista e funcionalista.

Podemos, também, citar a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo Ministério da Educação em 2005, a qual assume sua concretização:

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem como prioridade a formação de professores para a Educação Básica. Para atingir este objetivo central, a UAB realiza ampla articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, através da metodologia da educação a distância, acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional (BRASIL, 2008).

Como citado acima, a UAB constitui-se em um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior, a distância, para as camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária. O público geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação. Segundo Pino (2008), o uso das TIC na UAB representa, no primeiro momento, um investimento, seguido do barateamento, pois na linha de produção, os planejamentos e os materiais instrucionais podem ser usados em larga escala, considerando o tempo e o espaço.

Voltando nossa atenção ao *corpus* desse trabalho, podemos citar a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP), instituída em 2009, que tem como objetivo prover a formação continuada e o desenvolvimento permanente dos quadros dos professores, como um exemplo de formação de professores a distância. Além disso, é responsável pelos cursos de formação obrigatórios para os candidatos ao ingresso no quadro do Magistério Público, nos termos da lei vigente.

No Estado de São Paulo, muitos projetos e programas de tecnologia educacional já foram implantados junto às escolas estaduais. Podemos citar alguns como a TV Escola, o Programa de Educação Continuada (PEC), o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), a Sala-Ambiente de Informática (SAI), A Rede do Saber, dentre outros. Tais programas foram desenvolvidos como meio de colocar a educação à altura do seu tempo, contemplando os avanços tecnológicos e as novas formas de comunicação, produção e

disseminação do conhecimento. Entretanto, o computador não é a solução para problemas pedagógicos da sala de aula, não supre, por si, as possíveis lacunas na formação do professor, pois:

[...] o maior problema não se encontra nas questões de informatização. No caso da formação de professores o problema maior se encontra nas lacunas do conteúdo escolar, nas lacunas da formação pedagógica e de aparato metodológico, que impedem, ou pelo menos dificultam, a orientação para uma prática pedagógica mais consequente, onde se percebam as relações estabelecidas com a prática social mais ampla, e se organize a parcela de contribuição que compete a uma Educação compromissada com os menos favorecidos economicamente (SILVA FILHO, 1988, p. 22).

De acordo com Barreto (2004), as simplificações e os deslocamentos que caracterizam as propostas oficiais de EaD expressam o esvaziamento da formação de professores, deslocada para “capacitação em serviço”, ou ainda, “reciclagem”. Tal formação é focada no “treinamento da e pela técnica” de execução e controle dos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o “tutor” não considerado docente, tem sua função reduzida a “animador e motivador” dos espaços de ensino e de aprendizagem. Para ele, o necessário é ter o domínio de técnicas motivacionais e o “treinamento” para a execução dos manuais de implantação dos programas, projetos e ações.

Nas palavras de Pino:

A EaD, como substituição tecnológica, nos casos de formação inicial, favorece a certificação em massa e não a formação, simplifica a formação como “competência”, “qualificação”, “capacitação”; o trabalho docente, como “atividade” ou “tarefa”; e o professor, como “capacitador”, “animador”, “tutor”, “facilitador”, “monitor”. Este é o aligeiramento, produto da flexibilização, resultante da substituição tecnológica e de uma estratégia massificante (PINO, 2008, p. 109).

Nessa perspectiva, a formação docente a distância tem se materializado na fragmentação da função docente e, em grande parte, em “treinamento” para o cumprimento de funções e pelo atendimento aos cronogramas estabelecidos. Medeiros (*apud* PINO, 2008) assevera que esse é um modelo que desestrutura todo o sistema de educação formal, reestruturando um novo sistema, onde a tecnologia passa a ser um meio de execução de programas curriculares e das atividades elaboradas por especialistas.

Nóvoa (2011) assevera que as tecnologias contribuem para mudanças no ensino e aprendizagem, porém elas por si só não darão conta de transformar o modelo atual de escola. O autor salienta, também, a importância do sentido humano na Educação.

Em suas palavras:

As tecnologias são muito importantes e têm contribuído para algumas mudanças no ensino e na aprendizagem. Mas elas, por si só, não alterarão o nosso modelo de escola. Se perdermos o sentido humano da educação, perdemos tudo. Só um ser humano consegue educar outro ser humano. Por isso tenho insistido na importância das dimensões pessoais no exercício da profissão docente. Precisamos de professores interessantes e interessados. Precisamos de inspiradores, e não de repetidores. Pessoas que tenham vida, coisas para dizer, exemplos para dar. Educar é contar uma história, e inscrever cada criança, cada jovem, nessa história (NÓVOA, 2011, p. 4).

Assim como Nóvoa, partimos da premissa de que o uso das TIC, por si só, não garantem uma melhor qualidade no ensino. As tecnologias podem se constituir em importantes ferramentas na escola se houver uma formação adequada dos professores para seu uso, uma formação que associe o domínio dos recursos tecnológicos a uma análise crítica das suas implicações na educação e na cultura. Nesta direção, faz-se necessário repensar as políticas referentes à formação inicial e continuada, buscando novos meios que superem o reducionismo e o simplismo, e que avancem para o encaminhamento da melhoria das condições da formação de professores.

Na próxima seção, trataremos das condições de produção do presente trabalho: o Curso de Formação para Professores Ingressantes oferecido pela EFAP.

4.4 Condições de Produção do Discurso: a história da EFAP

Com os avanços tecnológicos, especialmente das TIC e sua inserção cada vez maior no sistema educacional, seja como ferramenta em aulas presenciais ou a distância, seja na formação de professores, impõe-se que se lance um olhar a esse “novo” universo de relações de poder, à luz das teorias discursivas.

Nesse contexto de expansão tecnológica, o Governo do Estado de São Paulo lançou, em maio de 2009, o Programa “Mais Qualidade na Escola”, com medidas voltadas à melhoria da educação do Estado. Dentre as ações do Programa, criou-se pelo Decreto n 54.297, de 5 de maio de 2009, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP) pelo ex-secretário de Educação Paulo Renato Costa Souza, que hoje recebe seu nome. A EFAP nasceu com o objetivo de desenvolver cursos e projetos de formação

continuada, essencialmente a distância, aos integrantes dos quadros docente e técnico da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP).

A seguir, faremos uma descrição do funcionamento da EFAP, para, em seguida, focarmos no Curso de Formação de Professores Ingressantes, a partir do qual levantamos o *corpus* desta pesquisa.

A EFAP possui sua página virtual⁹ a qual disponibiliza as seguintes seções: Quem Somos, Cursos e Programas; Central de Serviços, Materiais de Referência e Fale Conosco. Na página inicial, podemos acessar as seguintes colunas: Notícias da EFAP, Mural do Educador, Cursos e Programas, Radar Cultural, Radar Digital, Eu Indico, dentre outras.

Vejamos abaixo, a figura ilustrativa da página virtual inicial da EFAP:

⁹ A EFAP conta com sua página virtual no endereço www.escoladeformacao.sp.gov.br

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

CENTRAL DE ATENDIMENTO
Entre em contato com a SEE

ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PAULO RENATO COSTA SOUZA

INÍCIO QUEM SOMOS CURSOS E PROGRAMAS CENTRAL DE SERVIÇOS MATERIAIS DE REFERÊNCIA FALE CONOSCO

Redes Sociais

Educação na 7ª Campus Party Brasil

Tem uma ideia inovadora em Educação? Participe da Campus Party. De 27 a 2 de fevereiro

Saiba mais

Oportunidade na Faculdade de Educação da USP

FEUSP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP

Projeto de extensão oferece aulas para professores da rede pública. Inscrições de 3 a 5 de fevereiro

Notícias EFAP

Bolsa de estudos

O Programa Mestrado & Doutorado abre inscrições no dia 6 de fevereiro. Anote esta data!

Oportunidade!

Arquivo Público do Estado de São Paulo oferece oficina sobre o uso de Documentos de Arquivo na Sala de Aula. Inscrições de 1ª a 18 de fevereiro.

Envie seu projeto

Diretorias de ensino podem enviar projetos de orientação técnica a partir de 16 de Janeiro.

Mural do Educador

Um ano, onze ideias e muita esperança no ensino público

guitais. Relembre os projetos exemplares que apresentamos em 2013.

Mais projetos

Cursos e Programas

- Inscrições Abertas
- Cursos em Andamento
- Cursos e Programas Encerrados
- Cursos Previstos
- Programas Especiais

Mais notícias

Informação e atualidade

Radar Cultural - Capital

Além dos epitafios

A cada semana, uma sugestão de passeio para você se divertir e aprender um pouco mais sobre São Paulo. O destino de hoje é o Cemitério da Consolação.

Todas as matérias

Radar Cultural - Interior

Conhecimento é ouro

A cada semana, um filme rodado em alguma cidade do interior de São Paulo. Hoje teremos "Serra Pelada".

Todas as matérias

Radar Digital

Sites

Já ouviu falar dos Moocs? Selecionamos alguns desses cursos oferecidos em português ou espanhol para que você conheça.

Mais sites

Eu indico

Neste mês

Ghilisiele Trigo, educadora e coordenadora de projetos educacionais na Fundação Vanzolini, indica o livro "Mulheres que Correm com os Lobos: Mitos e histórias do arquétipo da mulher salvadora".

Mais indicações

Figura1: Página virtual inicial da EFAP

São diversos os cursos oferecidos pelo portal da EFAP. Na seção “Cursos e Programas”, podemos encontrar os *links* dos cursos em andamento, cursos com inscrições abertas, cursos previstos, cursos e programas encerrados e programas especiais.

Vejamos como exemplo, na figura ilustrativa abaixo, a divulgação do “Curso de Inglês Online para Servidores” da rede.

The image shows the website of the Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza. The navigation menu includes 'INÍCIO', 'QUEM SOMOS', 'CURSOS E PROGRAMAS', 'CENTRAL DE SERVIÇOS', and 'MATERIAIS D'. The main content area features a section titled '» Cursos com Inscrições Abertas'. Below this, there is a search bar and a category dropdown menu. The featured course is 'Curso de Inglês Online para Servidores', which is described as being for active servers in the São Paulo State Secretary of Education (SEE-SP) and is composed of 90 hours of training over four months. The course is offered by the Escola Virtual de Programas Educacionais (EVESP) and the Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP). The registration deadline is 24 de novembro.

Figura 2: Divulgação do “Curso de Inglês Online para Servidores”.

Os cursos da EFAP também mesclam o ensino a distância com atividades presenciais abrangendo as 91 Diretorias de Ensino¹⁰, 5.300 escolas e 270 mil funcionários da Secretaria. Além das instalações físicas de sua sede na cidade de São Paulo, as 91 Diretorias de Ensino possuem ambientes de aprendizagem com infraestrutura tecnológica, composta por ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e um sistema de videoconferências.

Na foto abaixo, temos a sala de videoconferência onde são transmitidos os cursos de formação da EFAP para professores e funcionários da Diretoria de Ensino da cidade de Bragança Paulista.

¹⁰ Diretorias de Ensino são postos da SEESP responsáveis pela implementação e acompanhamento das políticas públicas nas escolas em cada região do Estado de São Paulo.



Figura 3: Sala de videoconferência da Diretoria de Ensino de Bragança Paulista

A EFAP também oferece cursos de formação continuada aos candidatos a cargos que compõem o Quadro do Magistério, foco deste trabalho. O primeiro Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professores de Educação Básica II, oferecido em 2010, contou com uma etapa complementar obrigatória para os professores ingressantes da rede pública. A realização do curso, com duração de quatro meses, objetivava o conhecimento e a reflexão de questões de ordens pedagógica e específica da disciplina do candidato.

De acordo com as informações contidas na obra “Quantidade é Qualidade”¹¹, esta primeira edição do Curso, também chamado de “Curso para Professores Ingressantes”, foi realizada para dez mil candidatos. Além do Curso abordar questões pedagógicas e específicas da disciplina do candidato, este deveria participar de atividades de vivência nas escolas, ou seja, o candidato deveria observar as práticas de ensino e refletir sobre elas. Ao nosso ver, por detrás das cortinas, tais atividades de vivência nas escolas têm a intenção de retratar, ao vivo e a cores, a necessidade de uma urgente melhoria na educação.

Na próxima seção, trataremos da estruturação do Curso de Formação de Professores Ingressantes da EFAP, foco deste trabalho.

¹¹ A obra “Quantidade é Qualidade” apresenta os objetivos e a descrição completa das etapas do “Curso de Formação de Professores Ingressantes”, versão 2010.

4.4.1 Sobre o curso de formação de professores ingressantes

Segundo o livro “Quantidade é Qualidade”, o Curso de Formação de Professores Ingressantes compunha a terceira fase do processo de seleção.

Na primeira fase, houve uma prova objetiva para 140 mil candidatos, dos quais 35 mil foram aprovados e passaram para a segunda fase, que compreendia a apresentação de títulos. Na terceira fase, dez mil iniciaram o curso.

Dentre eles, havia professores, já efetivos na rede, que desejavam acumular pontos para progressão na carreira com mais uma aprovação em concurso, além de atualização profissional. Havia, também, professores da rede em busca de efetivação, professores de outras redes públicas ou privadas e, ainda, candidatos sem experiência em docência.

O curso compreendia 360 horas de estudos na modalidade semipresencial, distribuídos em 18 módulos de 20 horas cada, acessadas por meio de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) pela internet, e três encontros presenciais, cada um com quatro horas de duração. A carga horária total do curso se desenvolveu em duas etapas:

Etapa 1: Intitulada Núcleo Básico, compreendia uma carga horária referente a 160 horas de estudos com conteúdos pedagógicos. Compreendia temas associados à atuação dos professores no contexto escolar da rede pública estadual, incluindo vivências escolares.

Etapa 2: Compreendia 200 horas de formação específica na disciplina do candidato.

O curso teve como base o Currículo Oficial da Rede Estadual e os conteúdos e as práticas pedagógicas específicas de cada disciplina, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. São elas: Arte, Educação Física, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, Língua Portuguesa, Biologia, Filosofia, Física, Química, Sociologia e Educação Especial, voltada para a formação de professores que atuam com alunos com necessidades especiais.

De acordo com as informações contidas na obra “Quantidade é Qualidade”, o referido Curso contou com o estabelecimento de uma teia de parcerias institucionais que constituiu uma rede responsável pela construção, aplicação, implantação e avaliação do processo. As entidades parceiras foram:

a. Fundação Padre Anchieta (FPA) - participou da construção e aplicação do curso. Atuou na contratação dos autores, no acompanhamento da produção e na seleção e formação dos professores tutores;

b. MStech, empresa de *software* que desenvolveu e realizou a customização do AVA e a conversão dos conteúdos para mídias digitais;

c. Mais Diferenças, uma Oscip¹² especializada no atendimento a pessoas com deficiência, desenvolveu as adaptações necessárias para a acessibilidade dos conteúdos do curso por deficientes visuais e auditivos;

d. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) realizou a análise e validação dos planos de ensino e de cada um dos módulos do curso;

e. Rede do Saber promoveu a interação entre todos os parceiros e equipes, organizou a logística dos encontros presenciais e implantou o sistema Fale Conosco;

f. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) foi responsável pelos *links*, manutenção da hospedagem e pela infraestrutura de fluxo de dados, validação dos conteúdos e consultoria jurídica.

Além das parcerias citadas acima, fez-se necessária a contribuição de universidades particulares que cederam seus espaços para a realização dos encontros presenciais entre os profissionais e professores cursistas.

Por se tratar de um curso essencialmente a distância, os cursistas contavam com o acesso aos recursos tecnológicos, como computador e internet. Por conta disso, os professores cursistas receberam um auxílio financeiro durante os meses do curso o qual visava à aquisição de *notebooks* e à manutenção de um provedor de internet. Fez-se necessário, também, o envolvimento dos supervisores de ensino, gestores e professores das escolas em prol do atendimento aos professores cursistas, tanto na realização dos encontros presenciais, quanto abrindo as escolas e proporcionando acesso às salas de aula para a realização das atividades de vivência escolar.

Na próxima seção, discorreremos, brevemente, sobre o processo de desenvolvimento dos módulos pelos seus autores.

¹² **Organização da Sociedade Civil de Interesse Público** ou **OSCIP** é um título fornecido pelo Ministério da Justiça do Brasil, cuja finalidade é facilitar o aparecimento de parcerias e convênios com todos os níveis de governo e órgãos públicos (federal, estadual e municipal) e permite que doações realizadas por empresas possam ser descontadas no imposto de renda.

4.4.2 Desenvolvimento dos módulos

O desenvolvimento dos módulos planejados pelos autores exigiu a integração dos diversos parceiros anteriormente citados. Dessa forma, a EFAP elaborou um fluxograma a fim de orientar todas as atividades necessárias a esse desenvolvimento. A sistematização de todas as atividades seguiam nove etapas. Elas são:

1. Elaboração do conteúdo e das atividades avaliativas: os autores receberam orientações da EFAP sobre a criação dos conteúdos e das atividades, bem como sobre a estrutura de cada curso.

2. Entrega do conteúdo pelos autores para a Fundação Padre Anchieta (FPA): os conteúdos eram enviados via ambiente virtual para FPA a qual os encaminhava para a equipe que realizava a pesquisa iconográfica, direitos autorais, produção de gráficos e mapas.

3. Validação do conteúdo- CENP, FPA e autores: foram feitas validações do planejamento dos conteúdos do módulo por uma equipe de leitores da FPA e pelos profissionais da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

4. Consolidação Pós-CENP: os coordenadores de conteúdo da FPA verificavam os ajustes realizados e as orientações da CENP e organizavam os conteúdos.

5. Pré-ambientação Mstech: processo no qual os roteiros didáticos foram analisados pela empresa MStech visando à organização das informações de cada *slide* de conteúdo planejado pelos autores.

6. Preparação da edição e correção ortográfica- FPA: Após todo o processo de revisão e validação, inicia-se o processo de preparação da edição e correção ortográfica.

7. Produção *web* e publicação no AVA para revisão final- Foram produzidas todas as animações, páginas, exercícios e ilustrações pela MStech.

8. Revisão final de conteúdo: Após a publicação dos materiais no AVA, foram iniciados os últimos processos de revisão do conteúdo.

9. Publicação final no AVA: Realização das alterações necessárias e, por fim, a última publicação do conteúdo. Após todo esse processo, o módulo encontrava-se pronto para ser utilizado pelo cursista.

Em seguida, abordaremos a composição e as seções dos módulos, bem como as atividades avaliativas propostas para os cursistas.

4.4.3 Seções dos módulos

A estrutura pedagógica do curso previa que fossem realizados 18 módulos, distribuídos ao longo de quatro meses.

O desenvolvimento das 360 horas de conteúdo deu-se em duas etapas: na Etapa 1, que corresponde aos conteúdos relacionados à abordagem pedagógica, os cursistas foram distribuídos em turmas mistas; na Etapa 2, relacionada aos conteúdos de formação específica, os candidatos foram agrupados de acordo com a inscrição de sua disciplina, com a finalidade de gerar discussões que tivessem um caráter específico.

Cada módulo possuía a duração de sete dias, sendo computadas 20 horas por semana de tempo de estudo. O cursista tinha acesso a um módulo por vez e as atividades do mesmo deveriam ser realizadas durante aquela semana. Depois que um módulo era iniciado, o cursista poderia acessá-lo sempre que desejasse, para tirar dúvidas, relembrar conceitos e/ ou apoiar-se em conteúdos anteriores para realizar atividades de módulos posteriores.

Vejam na figura abaixo, a distribuição dos módulos em suas respectivas etapas:

| | |
|-----------------------------|-------------------------|
| MÊS 1 MÓDULOS DE 1 A 5 | ETAPA 1 OITO MÓDULOS |
| MÊS 2 MÓDULOS DE 5 A 8 | |
| MÊS 3 MÓDULOS DE 9 A 13 | ETAPA 2 DEZ MÓDULOS |
| MÊS 4 MÓDULOS DE 14 A 18 | |

Figura 4: Distribuição dos módulos

Os módulos são compostos pelas seguintes seções:

1. Um início de conversa: Apresentação do tema problematizado no contexto da disciplina. Mobilizava a atenção dos alunos cursistas para aspectos-chave do assunto a ser tratado.

2. Mãos a obra: Envolvia a mobilização dos conhecimentos dos cursistas, compreendendo a apresentação do conteúdo problematizado sobre o tema, a análise de situações problema e a busca de soluções. Os conteúdos eram apresentados em forma de documento anexado, ou em forma de vídeos como mostra a ilustração abaixo.

HISTÓRIA
Módulo 9 - História e uso de documentos

Pensando sobre a História: a pesquisa histórica e o uso de documentos

Sabemos que a História se faz com documentos, fontes das muitas narrativas históricas. Neste módulo, tentaremos pensar melhor sobre o que é exatamente um documento, uma fonte histórica. Teremos o auxílio de três pesquisadores para nos enfronharmos nessa discussão importante.

O professor Leandro Karnal, que é especialista em História da América, e a historiadora Flávia Tatsch, com estudos sobre imagem e História, escrevem sobre o uso de documentos de diversas origens no texto "A memória evanescente".

HISTÓRIA
Módulo 9 - História e uso de documentos

Ponto de Vista: um comentário sobre “a história dos usos de documentos na História”

No "Ponto de vista", um convidado vem oferecer sua contribuição para um dos temas de cada módulo. Neste módulo, o professor André fala sobre o uso de documento, principalmente de documentos escritos.

André Figueiredo Rodrigues, doutor em História pela USP, é professor universitário com trabalhos sobre História do Brasil e metodologia de pesquisa.

Figura 5: Módulo 1 - "Mãos a Obra"

3. Ampliando o conhecimento: Estimulava os conhecimentos sobre o assunto durante a exposição do conteúdo digital. Sugeriu textos, filmes, sites e livros que complementavam os assuntos abordados.

4. Finalizando: Apresentava uma síntese da seção "Um início de conversa" e focava os pontos principais tratados.

5. Avaliando conhecimentos: Nesta seção, foram propostas três atividades de caráter avaliativo. Elas são:

a. Uma questão para debate em fórum: o fórum objetivava o debate do conjunto dos temas abordados, relacionando-os com questões do contexto atual. Eram lançadas questões reflexivas, que demandavam o posicionamento do candidato a ser mediado por um professor tutor. Vejamos abaixo, um modelo do fórum de discussão apresentado na disciplina de História:

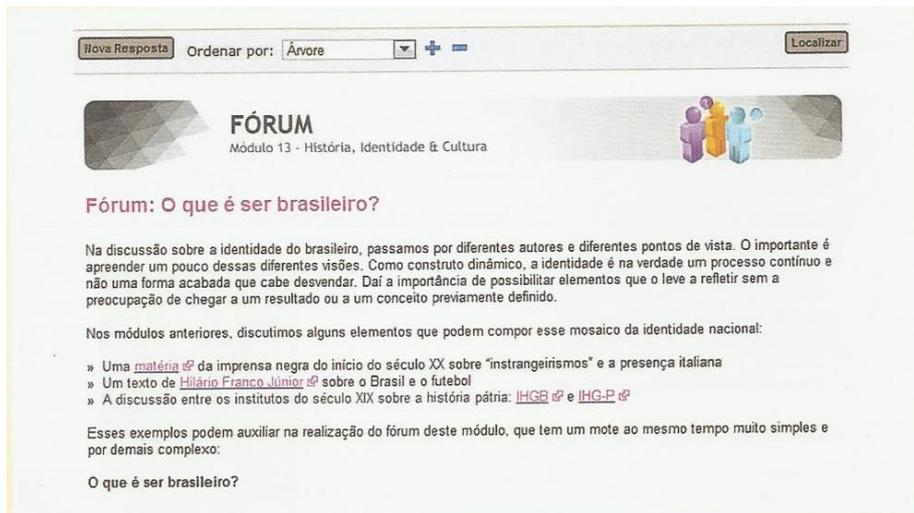


Figura 6: Exemplo de atividade de fórum de discussão

b. Questões discursivas: Possuíam caráter mais reflexivo. Este tipo de questão era comentada e corrigida pelo professor tutor o qual procurava articular os conteúdos apresentados às práticas de sala de aula e ao currículo.

Segue, abaixo, na figura ilustrativa, um exemplo da questão discursiva da disciplina de História:

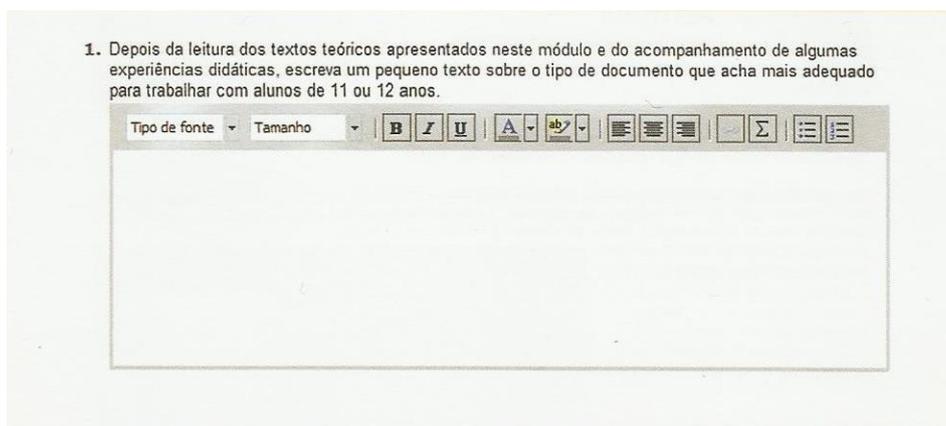


Figura 7: Exemplo de questão discursiva da disciplina de História

c. Questões objetivas: Estas tinham a finalidade de chamar a atenção do cursista para o conjunto dos temas abordados, tendo como referências as expectativas de aprendizagem aprendidas no módulo. Estas eram corrigidas automaticamente pelo AVA.

Segue, abaixo, na figura ilustrativa, um exemplo das questões objetivas da disciplina de História:

1. Olhar com os olhos de crianças, uma preocupação do artista Henri Matisse, está relacionado a:

- Uma busca pela pureza original das crianças.
- Um processo questionador e investigativo dos preconceitos de cada um.
- Uma investigação sobre o processo de maturação cerebral e suas implicações para as artes.
- Uma perspectiva essencialista do mundo.
- Uma infantilização do mundo, por meio de uma abordagem otimista da vida.

2. Segundo Circe Bittencourt, a interdisciplinaridade:

- É um exercício que cada professor pode fazer apenas com as referências de sua disciplina acadêmica.
- Não tem relação com a aprendizagem dos alunos do Ensino Médio.
- Depende de conhecimentos qualificados que o professor tenha de sua disciplina para poder dialogar com os professores de outras disciplinas.
- Não depende das disciplinas.
- Depende de professores versáteis capazes de ensinar qualquer disciplina para qualquer aluno.

3. Porcentagem de pessoas com idade superior a 60 anos

| Região | 2009 (%) | 2050 (%) |
|------------------|----------|----------|
| Mundo | 12 | 22 |
| Europa | 22 | 35 |
| Ásia Oriental | 15 | 32 |
| Brasil | 10 | 30 |
| América do Norte | 18 | 28 |
| América do Sul | 12 | 25 |
| Canadá | 15 | 25 |
| América Central | 10 | 25 |
| Oceania | 18 | 25 |
| Ásia | 12 | 25 |
| África | 10 | 22 |

Fonte: ONU - <http://un.org/esa/population/publications/ageing/ageing2009.htm>

A partir da análise do gráfico, selecione a alternativa incorreta:

Figura 8: Exemplo de questão objetiva da disciplina de História

6. Atividade de Vivência: Ao longo das Etapas 1 e 2, os cursistas participavam de atividades de vivências nas escolas. Tais atividades tinham o objetivo de levar os candidatos a visitar as escolas da rede para a observação de aulas e da unidade escolar a fim de gerar reflexões e discussões. Depois de realizadas, as atividades eram enviadas ao tutor por meio de um questionário com questões discursivas.

Vejam os abaixo, um exemplo de Atividade de Vivência:

HISTÓRIA

Módulo 15 - História & Meio Ambiente

Atividade-Vivência

Ambiente e natureza

Os temas relacionados à natureza podem ser investigados de várias maneiras. Para essa atividade de vivência, sugerimos a observação do ambiente escolar e uma entrevista com um dos professores de História da escola. As perguntas a serem respondidas são as seguintes:

- » Sobre a escola: Que tipo de relação com a natureza, o ambiente escolar sugere?
- » Sobre a atuação do professor de História: Como a temática da natureza é trabalhada nas aulas?

Agora acesse o formulário da atividade no rodapé desta página. Imprima-o e leve-o junto no momento da entrevista.

Esta atividade tem duração de duas semanas. Ela deverá ser entregue por meio do preenchimento do mesmo formulário, porém online, no módulo 17.

Agende a entrevista com antecedência e se organize para ter tempo de realizar a entrevista e preparar o relatório.

Bom trabalho!

Figura 9: Atividade de Vivência

7. *Quiz*: As atividades do tipo “*Quiz*”, com correção automática pelo AVA, foram apresentadas ao longo do estudo de cada módulo a fim de instigar e trazer questões.

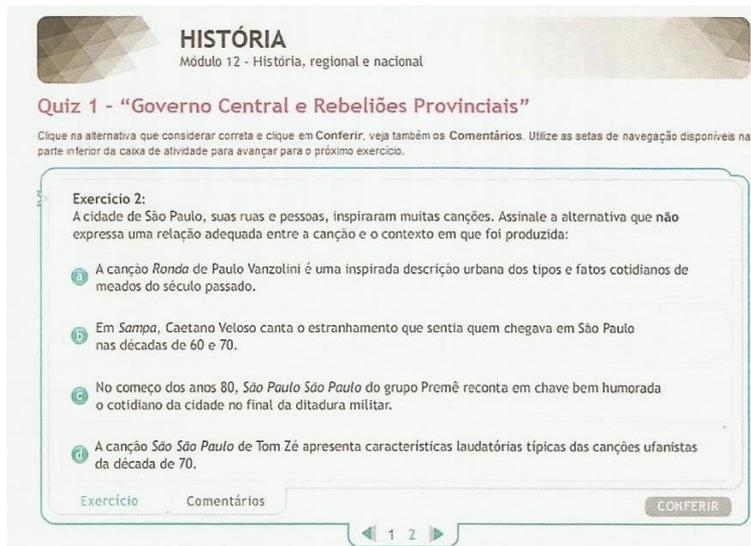


Figura 10: Exemplo de Atividade Quiz

8. *Referências Bibliográficas*: nesta seção, os cursistas tinham acesso às indicações das fontes dos materiais usados na elaboração do conteúdo digital.

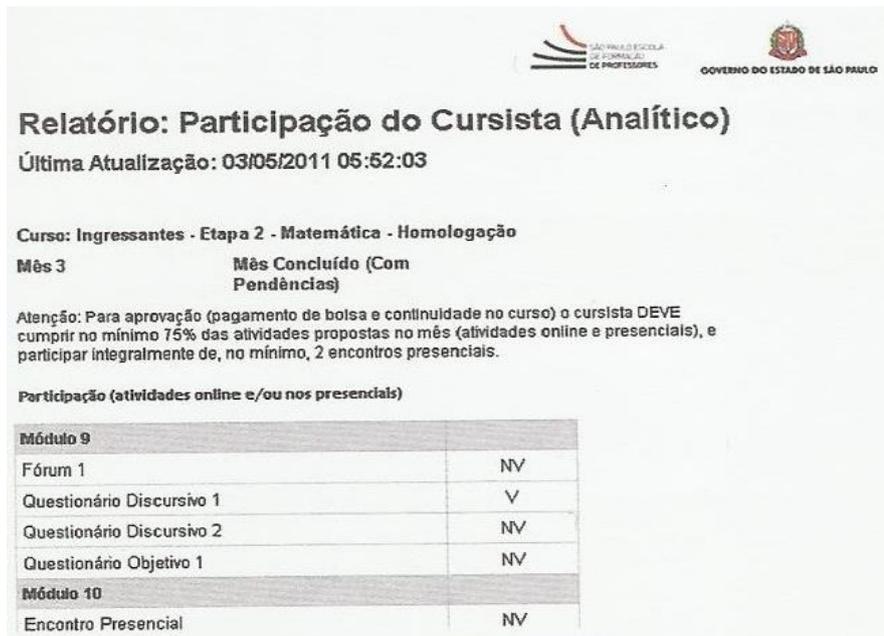
As atividades realizadas pelos cursistas eram avaliadas e computadas como frequência do curso. A avaliação do desempenho das atividades dos módulos se dava da seguinte forma:

a. *Válido*: o cursista visualizava a letra V, indicando que a sua participação na atividade tinha sido validada.

b. *Não válido*: O cursista visualizava as letras NV se as atividades não atendiam aos critérios, neste caso, era gerada uma devolutiva ao cursista com recomendações do professor tutor e abria-se no sistema a possibilidade de nova tentativa.

No AVA, o cursista podia acompanhar as correções de suas atividades e, mensalmente, poderia acessar um relatório com informações sobre seu desempenho, entrega de atividades e acompanhamento de sua frequência e participação no curso.

Vejamos, na figura ilustrativa, um exemplo de relatório de participação do cursista.



Relatório: Participação do Cursista (Analítico)
Última Atualização: 03/05/2011 05:52:03

Curso: Ingressantes - Etapa 2 - Matemática - Homologação

Mês 3 **Mês Concluído (Com Pendências)**

Atenção: Para aprovação (pagamento de bolsa e continuidade no curso) o cursista DEVE cumprir no mínimo 75% das atividades propostas no mês (atividades online e presenciais), e participar integralmente de, no mínimo, 2 encontros presenciais.

Participação (atividades online e/ou nos presenciais)

| | |
|---------------------------|----|
| Módulo 9 | |
| Fórum 1 | NV |
| Questionário Discursivo 1 | V |
| Questionário Discursivo 2 | NV |
| Questionário Objetivo 1 | NV |
| Módulo 10 | |
| Encontro Presencial | NV |

Figura 11: Exemplo de relatório de participação do cursista

4.4.4 Gestão e tutoria

O processo de escolha dos tutores para mediar o curso de professores ingressantes exigia-lhes a compreensão de o curso ser, ao mesmo tempo, uma atividade de formação de professores e uma etapa de um concurso público para ingresso ao magistério.

Por se tratar de um curso que envolvia 10 mil candidatos, fez-se necessário o auxílio de uma equipe de suporte, tal como o assistente de tutoria, que tinha a função de gerenciar assuntos referentes a prazos, relatórios, dificuldades operacionais e tecnológicas, encaminhando-os ao responsável pelo suporte, quando necessário. Já ao professor tutor, cabia lidar com questões específicas de conteúdo, sanando dúvidas, estimulando atividades e promovendo a socialização do conhecimento entre os cursistas de sua equipe. O professor tutor, tendo a função de gestor do ambiente de aprendizagem, organizava suas ações de forma a sistematizar um trabalho diário, destacando-se sobretudo:

- a. O acesso ao ambiente em turnos diferenciados;
- b. A participação nos fóruns de suporte pedagógico;
- c. A correção das atividades e sua validação;
- d. A atualização dos registros e análise de dados dos relatórios gerados.

A Etapa 1 do curso envolveu 84 tutores e 42 assistentes, um para cada grupo de três tutores. Os professores tutores possuíam formação em pedagogia e pós-graduação *stricto sensu* na área da educação. Estes deveriam ter experiência com docência presencial em escolas de Educação Básica e experiência de seis meses em tutoria a distância *online*, além de conhecimentos básicos de tecnologia e boa comunicação oral e escrita.

A Etapa 2 do curso contou com 10 coordenadores de tutoria, 110 tutores e 55 assistentes de tutoria. Os professores tutores deveriam ter licenciatura na área de formação específica, e também experiência em docência presencial em escolas de Educação Básica e experiência, de pelo menos, seis meses em tutoria a distância *online*, além de conhecimentos básicos de tecnologia e boa comunicação oral e escrita.

A gestão pedagógica, ao todo, compreendia uma equipe composta por três coordenadores – geral, pedagógico e executivo.

Vejamos, abaixo, a ilustração da estrutura de gestão pedagógica empreendida na integração das competências que interagiram no curso:

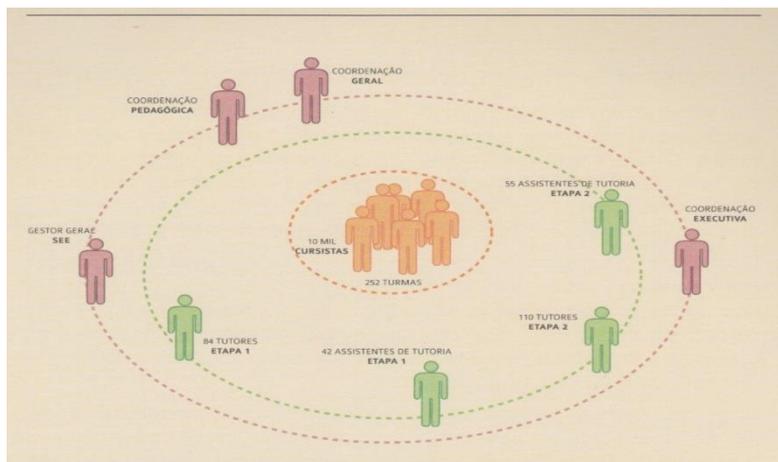


Figura 12: Representação da estrutura de gestão pedagógica

Por fim, de acordo com as informações contidas na obra “Quantidade é Qualidade”, do total de 10.082 cursistas, 9.526 concluíram o curso. É relevante citarmos que mais da metade dos cursistas (54%) nunca participaram de um curso a distância. Ao nosso ver, tal fato nos faz refletir sobre o foco central do Curso para Professores Ingressantes no que tange à *qualidade* na educação. A seguir, apresentamos a metodologia.

4.5 Metodologia e Levantamento do *Corpus*

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, toma como *corpus* de análise a primeira versão do Curso para Professores Ingressantes da EFAP que ocorreu no ano de 2010. Em princípio, intencionávamos analisar o material disponibilizado aos professores-cursistas. Porém, por se tratar de um curso-concurso, o acesso a esse material nos foi negado.

Assim, resolvemos analisar, dentre o material a que tivemos acesso: o título do programa do Estado de São Paulo dentro do qual se encontra a EFAP, denominado “Programa + Qualidade na Escola”. Também tomamos como *corpus* documental de análise o livro “Quantidade é Qualidade”, disponibilizado aos professores ingressantes em 2010. E, por último, fomos ao portal da EFAP e levantamos vídeos disponíveis no link “Materiais de Referência”.

Ao todo, encontramos cinco blocos de vídeos sobre aulas de Política Educacional ministradas pela Educadora Guiomar Namó de Mello¹³. Nos vídeos, a Educadora discorre sobre temas que permeiam as Conquistas da Sociedade, Igualdade, Qualidade e Diversidade.

No primeiro bloco, a Educadora apresenta um histórico das três gerações de Políticas Educacionais no Brasil que se inicia a partir dos anos 1930 se estendendo até os dias atuais com a tendência de uma quarta geração de Políticas Educacionais.

No segundo bloco é apresentada uma videoconferência entre a Educadora e diretores de escolas de diversas Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo. As discussões discorrem entre temas como o fracasso escolar e o papel do estado, da família e da escola.

No terceiro bloco, a Educadora aborda temas relacionados à Constituinte de 1998, a proposta de uma nova LBD e a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério).

No quarto bloco, a Educadora discorre assuntos relacionados à urgência de se construir uma escola de qualidade a partir da capacitação do professor, avaliação e o desafio da diversidade na escola.

E por fim, o quinto bloco apresenta uma videoconferência entre a Educadora e diretores da rede estadual. Temas relacionados ao uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e a formação em serviço são abordados.

¹³ Guiomar Namó de Mello foi Secretária Municipal de Educação de São Paulo em 1982. Elegeu-se Deputada Estadual de São Paulo em 1986, participou de vários projetos de reformas curriculares do MEC entre 1998 à 2000. Atualmente é membro do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em todos os blocos, há a participação do diretor de escola Luiz Cândido Rodrigues o qual participa com perguntas e comentários feitos pela Educadora. Nas videoconferências, ele aparece como um “repórter” intermediando a Educadora e os diretores de escola. A gravação das aulas foi realizada no dia 28/05/10 e cada bloco possui a duração de aproximadamente 20 minutos.

Encontramos, também, no *link* mencionado acima, um vídeo que mostra o primeiro encontro dos professores ingressantes realizado na Diretoria de Ensino da Região Norte 1 da cidade de São Paulo, no ano de 2010. O vídeo, com duração de 3 minutos, traz entrevistas de professores os quais apresentam sua opinião sobre o curso de formação da EFAP.

Além dos vídeos mencionados acima, o *link* também disponibiliza uma série com três vídeos apresentando dicas de como estudar a distância. As dicas variam entre temas de como navegar no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como obter bons resultados no ensino a distância e o papel dos tutores e o uso de tecnologia na mediação dos cursos a distância.

Encontramos, também, uma série de vídeos desenvolvidos pela Fundação Padre Anchieta em parceria com a EFAP, como material complementar ao Curso para os Professores Ingressantes, que apresentam sugestões de como tratar diversas disciplinas em sala de aula.

Para este trabalho, escolhemos dois vídeos/blocos ministrados pela Educadora Guiomar Namó de Mello. Escolhemos, também, duas entrevistas gravadas no vídeo do encontro dos professores ingressantes na Diretoria de Ensino da Região Norte 1.

A seguir, traremos a análise do *corpus* desse trabalho.

5 ANÁLISE

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros.

(Michael Foucault)

O presente capítulo trata-se de uma análise microdiscursiva de excertos extraídos da obra “Quantidade é Qualidade” e de vídeos encontrados no site da EFAP. A análise é pautada na fundamentação teórica deste trabalho e tem como proposta, identificar os efeitos de sentido ancorados no contexto sócio-histórico e cultural que atravessa o discurso da obra e das falas dos sujeitos. A análise se divide em três partes: a) análise do título do Programa “Programa + qualidade na escola” e da imagem de seu anúncio; b) análise de excertos do livro “Quantidade é Qualidade” e c) análise de vídeos oriundos do site da EFAP. Tais excertos estão transcritos, por completo, na seção de Anexos deste trabalho.

5.1 Título: “Programa + Qualidade na Escola” e a imagem de seu anúncio

Nossa primeira análise refere-se ao título do Programa: “Programa + Qualidade na Escola” e ao anúncio no qual se encontra o título. A apresentação do Programa foi encontrada no portal da “Fundação para o Desenvolvimento da Educação” (FDE), disponível em: www.fde.sp.gov.br em set./2013. A seguir, apresentamos o anúncio dentro do qual se encontra o título:



Figura 13: Imagem do lançamento do “Programa + Qualidade na Escola”

A análise terá como foco a materialidade linguística do título, logo após, apresentamos a análise da imagem.

E1¹⁴. “*Programa + Qualidade na Escola*”

O nome/título do Programa nos remete ao fato da Escola ter pouca qualidade e que a mesma precisa de “mais qualidade”. O enunciado se materializa pelo uso de um adjetivo predicativo “qualidade”, modificado por um advérbio de intensidade “mais”, referindo-se à escola enquanto locução adverbial de lugar. “+ Qualidade na Escola” é um nome próprio e ao mesmo tempo é um enunciado que expressa um desejo que circula na boca de professores, alunos, pais e mídia. Chamamos a atenção para o fato de “mais” ser apresentado, no título com o símbolo matemático “+”, de cuja materialidade emerge o efeito de sentido de maior evidência e visualização da quantificação da qualidade. Ao denominar com esse título o programa, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tenta buscar apoio incondicional dos envolvidos com a escola com relação ao programa: Quem não quer mais qualidade na escola?

Ressalta-se o contexto com o qual esse título dialoga como sendo o momento atual, de senso comum e altamente veiculado na mídia, como de crise e precariedade na Educação (SAVIANI, 2009), e de ter chegado o tempo de se fazer uma revolução na Educação (NÓVOA, 2011), conforme apontamos no capítulo 4.

Assim, entendemos que se trata de um título altamente apelativo que reverbera e ressoa na sociedade atingindo os sujeitos, ou seja, atingindo uma população de estudantes e professores de toda a rede pública do Estado de São Paulo, que esperam uma resposta do governo. Temos aqui uma intrínseca relação com o pensamento de Foucault no que diz respeito à *governamentalidade*, ou seja, tratam-se de estratégias ou táticas governamentais de tentar aplacar ou responder à população, como um todo, fazendo-os vislumbrar a tão almejada qualidade em Educação, atingindo os sujeitos de modo subliminar em suas subjetividades, instaurando aí uma relação de poder do Estado sobre uma população, mas de modo velado. Consiste em uma resposta à sociedade que clama por mais qualidade na educação, o que diz respeito, também, à *governamentalidade* que se configura não só na macroestrutura, como

¹⁴ “E” refere-se a excertos que serão numerados.

uma imposição, mas na microestrutura, penetrando em todas as instâncias da sociedade (FOUCAULT, 2011).

A seguir, traremos a análise da imagem do anúncio do programa no qual se encontra o título acima analisado:



Nesse anúncio, encontra-se em evidência o GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, em letras garrafais, ou seja, maiúsculas. O nome do programa, embora esteja em letras maiúsculas está em fonte menor e, portanto, com menos ênfase. A ênfase está no GOVERNO, reiterando um fazer político, nos termos da governamentalidade de Foucault “[...] governo é uma correta disposição das coisas de que se assume o encargo para conduzi-las a um fim conveniente” (FOUCAULT, 2011, p. 283).

E, logo abaixo, temos em letras minúsculas o enunciado: “É o Governo de São Paulo investindo na educação”. O tamanho das letras neste último enunciado parece reverberar um investimento magro/inexpressivo, isto é, que não representa a dimensão de investimento necessária para que de fato haja mudanças. Mais uma vez, o foco está no governo e no fazer do governo. Trata-se de evidenciar uma “ação”, característica do Discurso Político Educacional em que uma instância, o governo, neste caso, se dirige à população, provavelmente os professores para falar de uma proposta de ação relativa à Educação.

Segundo Mascia (2003, p. 19-20), o Discurso Político Educacional:

[...] manifesta os dispositivos reguladores das práticas educacionais. É político porque é veiculado por instâncias às quais são delegados poderes e autoridade sobre a educação no tange tanto às decisões, quanto aos rumos desta. É educacional porque tem como objetivo a educação e o saber veiculado por ela. Nesse sentido, postulamos como DPE o discurso do poder-saber das práticas educacionais.

No caso desse anúncio, temos imbricadas as imagens de poder, nas figuras dos governantes e as imagens de saber, nas figuras dos alunos e professora.

Com relação aos demais paratextos, observa-se que os três governantes, José Serra, localizado ao centro; à direita, o secretário de Educação, Paulo Renato Souza, e, à esquerda, o secretário de Gestão Pública Sidney Beraldo, encontram-se em primeiro plano, sentados atrás de uma mesa com papel nas mãos, como se estivessem participando de uma solenidade de abertura e, possivelmente, lendo um discurso. Ao fundo, vemos a cor amarela, a qual também é vista na bandeira do Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB), onde encontram-se escritos os enunciados analisados acima: “GOVERNO DE SÃO PAULO”, “PROGRAMA + QUALIDADE NA ESCOLA” e “É o Governo de São Paulo investindo na Educação”. As cores dos enunciados transitam entre o branco e o preto, cores encontradas também na bandeira do Estado de São Paulo, ou seja, há aqui uma ênfase política na imagem toda.

Ao analisar as cores de uma determinada imagem, Frías (2011) assevera que a tradução da cor em uma imagem é um fenômeno cultural que cada sociedade e cada civilização vive e define de maneira diferente segundo os contextos espaço-temporais.

Nas palavras do autor:

Cada cultura tiene sus colores favoritos, sus propias referencias plásticas que construyen estructuras simbólicas propias de complicidad, de placer o de rechazo. Cada cultura, cada civilización, cada época ha creado su propia simbología de colores y el traductor lee e interpreta los valores simbólicos otorgados a cada color para traducirlos (FRÍAS, 2011, p. 263-264).¹⁵

Nesse contexto de tradução das cores, a materialidade do amarelo-alaranjada, está associada à criatividade, comunicação e espontaneidade. Seu uso desperta a mente e auxilia no processo de novas ideias.¹⁶

À esquerda, temos imagens de 10 alunos uniformizados e uma professora. Nota-se que as imagens dos alunos e da professora, ocupam menor espaço do que o fundo amarelo no qual se encontram os enunciados-propaganda do governo. A evidência é dada, mais uma vez, no

¹⁵ Cada cultura tem suas cores favoritas, suas próprias referências plásticas que constroem estruturas simbólicas próprias de complicitude, de prazer ou de rejeição. Cada cultura, cada civilização, cada época tem criado sua própria simbologia de cores e o tradutor lê e interpreta os valores simbólicos concedidos a cada cor para traduzi-los (FRÍAS, 2011, p. 263-264).

¹⁶ O significado da cor amarelo-alaranjada foi obtida através do site www.significados.com.br, sendo, portanto, uma informação de senso comum.

título do programa, mas enquanto propaganda do governo. Trata-se de uma manobra política de promoção e a educação tem sido “prato cheio” para os governos se promoverem.

A seguir, traremos a figura ilustrativa da capa da obra “Quantidade é Qualidade” e sua respectiva análise.

5.2 A obra “Quantidade é Qualidade”.

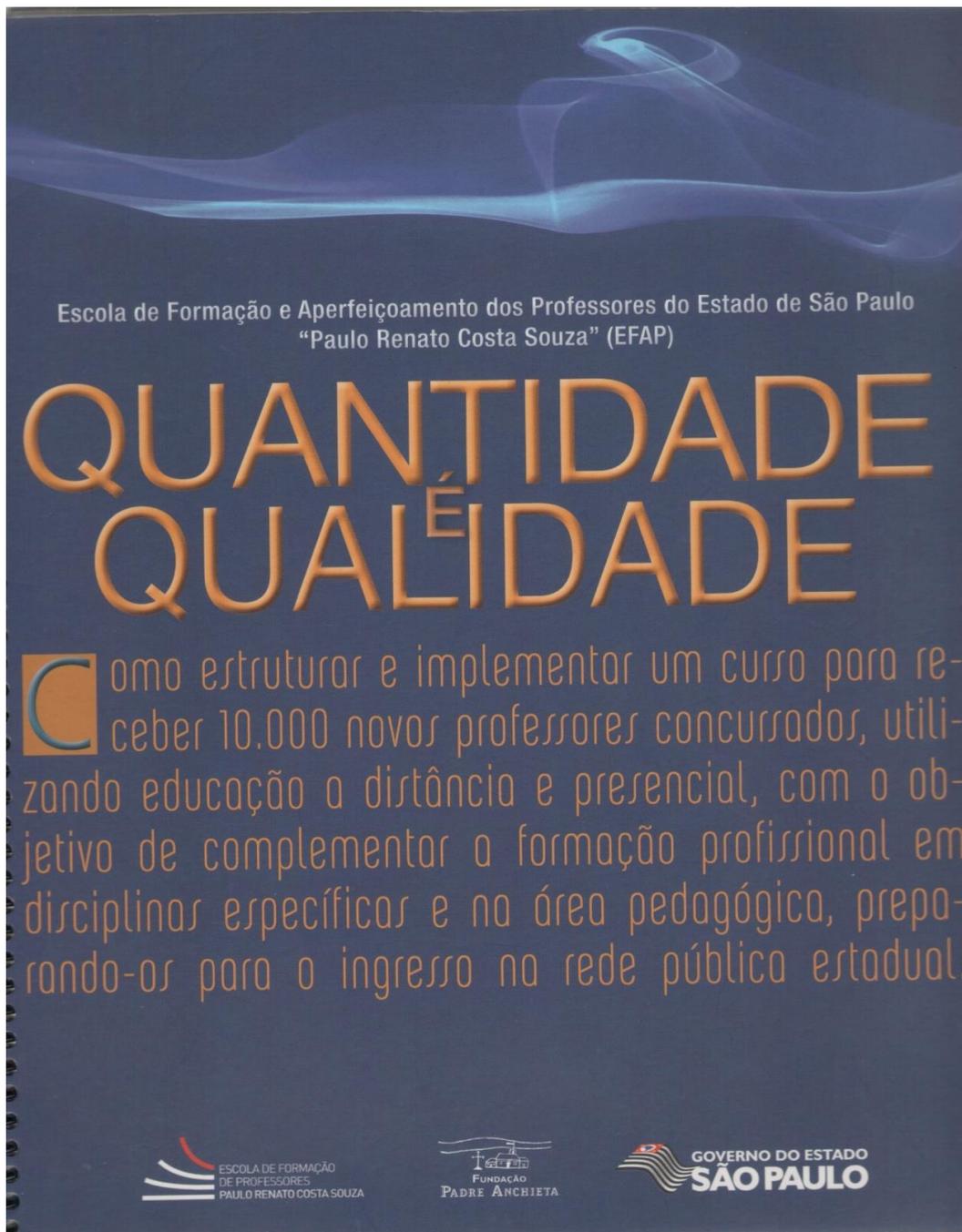


Figura 14: Imagem da capa do livro “Quantidade é Qualidade”

E2: Título da obra: “Quantidade é Qualidade”

O programa cujo título é “Programa + Qualidade na Escola” apresenta um livro explicativo, cuja capa encontra-se acima e cuja descrição fizemos no subitem 4.4. Vejamos como se configura a capa do livro, na qual se encontra o título “Quantidade é Qualidade”.

A capa é de fundo azul escuro com uma névoa azul mais clara na parte superior. A cor azul escura, assim como o azul claro da névoa é vista como uma cor que transmite confiança, dependência e comprometimento (GAGE, 2003 *apud.* MADEIRA, 2012). Logo abaixo da névoa, mas ainda na parte superior da capa, vemos o nome da escola em letras pequenas e de cor branca (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” – EFAP). Abaixo dessa informação e centralizado na capa, vemos em letras grandes e maiúsculas, de cor alaranjada, o título do livro: “QUANTIDADE É QUALIDADE”. Como citamos na análise anterior, a cor alaranjada, a qual se encontra o título do livro, representa criatividade, comunicação e espontaneidade. Observamos que as cores azul e laranja da capa da obra são as mesmas cores da bandeira do partido PSDB e a cor branca encontra-se na bandeira do Estado de São Paulo, ou seja, a combinação das cores da capa do livro tem relação direta com uma ênfase política.

Mais abaixo e em letras menores, embora apresentadas com o efeito de espichadas, temos a descrição (ou até a justificativa do título) do conteúdo do livro: “Como estruturar e implementar um curso para receber 10.000 novos professores concursados...”. Por sua vez, na parte inferior encontramos os símbolos da EFAP, Fundação Padre Anchieta e do Governo do estado de São Paulo.

A partir do demonstrado acima, queremos nos ater ao título do livro: “QUANTIDADE É QUALIDADE”.

Primeiramente, não podemos deixar de estabelecer um vínculo com o nome do programa, “Programa + qualidade na escola”. Ou seja, o mote ou até a identidade que se quer ser conferida ao programa e ao livro passa pela questão da qualidade. Tal título subverte a ordem normal das coisas, pois o que é feito em série (massa), geralmente não é bem visto em termos de qualidade. Podemos citar como exemplo os produtos fabricados em massa, geralmente são baratos, porém sem muita qualidade. Dessa forma, como estabelecer qualidade com uma quantidade tão grande de professores? 10.000. Parte-se do pressuposto, ou seja, é dado, é posto, que embora voltado para um público tão grande (o que seria impossível de se mascarar), o programa terá qualidade. Afinal, é isso que o programa busca, melhorar a

qualidade da educação, mas com o crescimento astronômico da educação, fruto das políticas de educação para todos, questiona-se que, onde há quantidade não há qualidade. O livro e o programa, como um todo se constroem a partir de já ditos, ou seja, da memória discursiva que transita no senso comum que questiona a qualidade na quantidade. Assim, o grande argumento é construído por um jogo discursivo que já refuta qualquer discussão nesse sentido, ao asseverar, de modo explícito e em letras garrafais, que “QUANTIDADE É QUALIDADE”. Ou seja, o jogo discursivo consiste em tomar algo que ressoa na memória discursiva, subvertendo-a de modo parasitário. Uma coisa é outra e vice-versa. E o livro, do tipo livro auto-ajuda, explicita, ao leitor que vai ensinar “como fazer isso”. Lembramos que, afinal, trata-se de um livro voltado a um curso a distância e o que faz de diferente um curso a distância? Ou qual a vantagem de um curso a distância? Poder atingir professores da rede de todo o estado de São Paulo, nesse caso.

Chamamos atenção ao modalizador assertivo “é”, em “Quantidade é Qualidade”, como marca da materialidade de um efeito de sentido de algo inquestionável.

Trata-se, portanto, de um discurso assertivo, que não deixa brechas para postular, refutar, discutir. O professor é “pego nesse jogo discursivo” e só resta fazer o curso, submetendo-se a ele, incondicionalmente.

A seguir, apresentamos alguns excertos da Apresentação do livro “Quantidade é Qualidade” para professores ingressantes.

E3: Apresentação da obra “Quantidade é Qualidade” escrita por: Fernando José de Almeida , Diretor de Projetos Educacionais da Fundação Padre Anchieta/TV Cultura e doutor em Educação pela Puc-SP e por Vera Lucia Cabral Costa , Coordenadora da EFAP no ano de 2010, economista, mestre em teoria econômica pela USP e doutoranda em economia social e do trabalho pela Unicamp.

*Se pedíssemos a qualquer pessoa que apontasse duas das maiores prioridades e **urgências** da educação brasileira, provavelmente, quase todas as respostas teriam um denominador comum: **o professor e sua formação!!!**(grifos nossos)*

Podem variar as urgências do financiamento, das carências culturais regionais, da superação da baixa formação dos pais dos alunos, da questão da reforma do currículo ou da disponibilização das tecnologias da comunicação.

Contudo, a figura do professor estaria presente em todas. O professor aparecerá sempre como fator central e prioritário para a melhoria da aprendizagem em qualquer pesquisa de qualquer país.(grifos nossos)

Mas quais planos colocar em ação com a figura tão central do professor?

Pagar-lhe maior salário, oferecer a oportunidade de desenvolver planos de carreira? Dar-lhe melhor formação inicial – envolvendo as universidades – numa enorme maratona formativa?(grifos nossos)

Reorientar completamente o currículo de sua formação? Formá-lo com perfil teórico ou prático? Desenvolver-lhe as dignidades de outrora? Selecioná-lo melhor em exames de ingresso? Oferecer-lhe formação em serviço?(grifos nossos)

Certamente, a resposta não será única nem simples. No entanto, todas passarão por sua formação. Mas formação para quê? Com que princípios?Em quais dimensões?

Analisando o recorte acima, observamos que o vocábulo “urgências” provoca um efeito de sentido de que algo não pode ser adiado ou retardado, ou seja, trata-se de uma ação imediata, a qual tem que ser feita a fim de que haja uma melhoria na educação brasileira, e tal ação está focada no professor e sua formação. Temos aqui, uma dualidade: o professor e a formação, como algo de senso comum, compartilhado pelo público, em geral, ou seja, “o discurso articula-se a partir da busca da persuasão por parte do sujeito-locutor para com o sujeito-interlocutor no sentido de propagar a existência de interesses comuns que visam à melhoria do nível de vida” (MASCIA, 2003, p. 107). Nesse sentido, na perspectiva foucaultiana, observamos um discurso/regime de verdade imposto quando se diz que “qualquer pessoa” afirmaria que o “professor e sua formação” são as duas prioridades e urgências da educação brasileira. “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” da verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 2011, p. 12).

Ao analisarmos o enunciado “o professor aparecerá sempre como fator central e prioritário para a melhoria da aprendizagem”, observamos que todos os holofotes estão voltados à figura do professor como se ele fosse o único responsável pela melhoria da educação. Observamos aqui que o Estado silencia seu papel e sua responsabilidade na questão da melhoria da educação recaindo a responsabilidade no professor como principal agente de mudança. Há um não-dito, ou seja, a escola/educação não tem qualidade, pois o professor não está preparado. Mas quem é, ou, o que é de fato o responsável pela melhoria na educação?

No recorte analisado, são levantadas algumas questões referentes a possíveis planos de ações que permeiam a figura do professor. Tais questões referem-se ao provimento de um maior salário, ao desenvolvimento de um plano de carreira, à reorientação do currículo, à formação do professor focando em um perfil teórico ou prático, entre outras.

Sabemos que a questão da melhoria da qualidade na educação é algo complexo e que envolve diversos fatores. Segundo Saviani (2009) a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente como a questão do salário e da jornada de trabalho. Segundo o autor, as condições precárias de trabalho afetam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura dos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Na busca por um plano de ação concreto e efetivo, o mesmo autor assevera que se faz necessário instaurar um projeto de desenvolvimento nacional colocando a educação como via principal a fim de atacar de frente o problema da qualidade da educação.

Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. [...] Enfim, é claro que, com esse projeto, seria resolvido também o problema da qualidade da educação (SAVIANI, 2009, p. 153-154).

Nessa perspectiva de eleger a educação como prioridade máxima, faz-se necessário uma ação política efetiva do Estado, sem medir esforços para a concretização de um trabalho sério visando à melhoria da educação.

A seguir, traremos a análise de um excerto tirado das dimensões políticas, pedagógicas e tecnológicas descritas na apresentação da obra “Quantidade é Qualidade”.

E4: Dimensões políticas, pedagógicas e tecnológicas

Estudos sobre a formação de professores nos apontariam no mínimo três dimensões relacionadas às questões antes referidas: políticas, pedagógicas e tecnológicas.

[...] A dimensão tecnológica parte não somente das possibilidades de uso de recursos digitais como oferta de conteúdo e formas de comunicação, mas, principalmente, como

*integrante da metodologia de formação. As tecnologias digitais de informação e comunicação oferecem possibilidades e facilidades de **alcance e acesso a grandes contingentes de pessoas**, como é o caso da **maioria dos nossos sistemas públicos de educação**.*

*A plataforma, a gestão e o suporte tecnológico têm de levar em conta o porte da rede envolvida que, no caso da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, compreende cerca de **200 mil professores**. Esses poderão incorporar o braço da formação como elemento rico disponível a todo momento em sua escola ou em sua casa.*

*Graças à integração das potencialidades das tecnologias à metodologia de formação e às necessidades de realização das políticas públicas de educação, é possível balizar e qualificar mais seguramente o ingresso de **dezenas de milhares de concursados** à prática de sala de aula com a urgência da qualidade de educação que se tem cobrado.*

*Os concursos e as graduações de seus professores – em rede de **tal magnitude** – Não lhes garantem necessariamente a sua qualificação para o trabalho imediato com as exigências do currículo oficial.*

*Os cursos na modalidade de educação a distância (EaD) vão propiciar não em si, mas atrelados a um coerente e **rico projeto pedagógico de formação** – **uma formação massiva, sem dispersão de tempo e com qualidade social**. (grifos nossos)*

Os vocábulos “possibilidades”, “facilidades”, “alcance” e “acesso” nos remetem a uma ideia de que os diversos processos e mecanismos de aprendizagem existentes fora do universo da virtualidade são de difícil acesso e não estão à disposição de todos os professores. Com tal afirmação, vemos assumidas e justificadas as dificuldades do Estado em tornar possível e acessível os meios necessários a uma boa formação, sugerindo, assim, que os problemas na formação de professores podem resolver com a utilização das TIC. Dessa forma, teríamos que concluir que os professores formados antes da explosão tecnológica seriam sempre educadores com potencialidades e acessibilidade limitadas, o que problematizamos. Nesse sentido, remetemo-nos à história de meu bisavô, Ludgero Prestes, menino pobre sobrevivente da guerra de Canudos, o qual chegou ao posto de diretor e inspetor escolar em uma época em que a educação se dava sem a utilização das TIC.

Será que todos os problemas e defasagens na formação de professores estão de fato restritos à questão do acesso às informações? Se assim fosse, a geração internet não teria problema ou dificuldade alguma, o que não é verdade. E ainda que todos os problemas fossem

relativos à acessibilidade, as TIC e especificamente a EFAP dão conta da qualidade além da quantidade?

No enunciado, “como é o caso da maioria dos nossos sistemas públicos de educação”, observamos que o mesmo acaba globalizando o sistema educacional brasileiro, passando assim uma imagem melhor do que vem sendo percebida. É relevante ressaltar que tal projeto concentra-se somente no Estado de São Paulo e não em nível nacional a ponto ser generalizado.

Na concepção da liquidez como metáfora da condição humana na pós-modernidade, em diversos momentos da sua obra, Bauman aborda a questão da preponderância do efêmero, do descartável, do imediato, da fluidez de todas as coisas, o que remete ao reinado da quantidade em detrimento da qualidade. Em entrevista concedida ao projeto “Fronteiras do Pensamento”¹⁷, Bauman comenta, por exemplo, sobre a *quantidade* de amigos no *facebook* e questiona o sentido de *amizade*. Constatando elevada quantidade de amigos, o sociólogo afirma ser necessário rever o sentido atribuído ao termo, já que a *amizade* se define pela qualidade das relações, sendo improvável a conquista de centenas e milhares de amigos. No mesmo sentido, podemos concluir que uma elevada quantidade de professores com o acesso à educação não significa qualidade de formação e, de modo especial, a uma educação a distância.

Enfim, o efeito de sentido da construção do recorte analisado sugere a preocupação do Estado com a quantidade em detrimento da qualidade, já que toda a argumentação a favor do curso se organiza de modo a mostrar o “grande contingente a ser atingido”.

Nesse excerto, especialmente a partir da utilização do vocábulo *rico e* do termo *qualidade social*, temos uma referência à qualidade atrelada à quantidade (como discutimos a respeito do título do programa e da obra), pois o vocábulo *massiva* apresenta na materialidade linguística a valorização da quantidade.

Contudo, o governo silencia a (má ou boa) formação dos cursos de Licenciatura, as condições físicas das escolas, os baixos salários, a jornada estafante, a violência que circula nas escolas, a saúde do professor, o material didático; ou seja, tudo o mais que afeta a tão “decantada” qualidade.

¹⁷ “Fronteiras do Pensamento” é um projeto cultural que abre espaço para discussões e debates acerca da identidade do século XXI. Disponível em: www.frenteirasdopensamento.com.br.

Nesse recorte do discurso, a ideia é a de que a qualidade será obtida pela somatória de apenas dois elementos, ou seja, pela junção das TIC a um rico projeto pedagógico. Lembrando importantes abordagens de Foucault acerca das relações de poder tanto no universo da escola e do cotidiano (microfísica do poder) como no da Governamentalidade, questionamos o fato de se atrelar a qualidade apenas às letras do projeto pedagógico. Sabemos que a educação pública de qualidade requer ação de uma gestão comprometida com os ideais da Educação, bem como de vontade política para sua prática, o que remete às relações de poder tanto no âmbito de sua microfísica quanto da vontade política do governo (FOUCAULT, 1979). No que diz respeito a uma “*formação massiva, sem dispersão de tempo e com qualidade social*”, outra questão, ainda de maior importância, é a real pretensão do Estado com a EaD e a EFAP: não estaria o Estado, utilizando-se das TIC na forma de EaD para realizar alguma espécie de aparelhamento e controle da população (biopoder) envolvida no universo educacional? Até que ponto os discursos da EFAP não se traduzem em regimes de verdade que interessam ao governo e ao poder do Estado? A oportunidade dessa questão se apresenta especialmente na utilização dos termos *formação massiva*. Afinal, qual é o sentido de massificação? Segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o vocábulo “massificar” é o ato de popularizar uma certa atividade que pode ser mais abrangente em todos os níveis. Dessa forma, a massividade padroniza as identidades, tratando todos iguais, como sujeitos autômatos e fantoches. Seria a formação adequada ao universo da boa formação de professores? Nesse sentido, retomando Bauman, ao falar de *formação massiva* estaremos, a exemplo da quantidade de amigos do *facebook*, vangloriando a quantidade de professores certificados pela EFAP.

A seguir, traremos outro recorte ainda referente à apresentação da obra “Quantidade é Qualidade”.

E.5: Uma proposta testada e aprovada

*[...] Há que constatar que nossa escola pública, enquanto política e histórica, é uma escola tardiamente pública. O acesso universal a ela demorou quase 500 anos. A **escola republicana brasileira tem apenas 30 anos!** Só agora ela é universal num País de paisagens e dimensões tão amplas.*

*Consequentemente, como projeto de nação, **a formação dos seus professores também foi tardia. Deles, não se cuidou com atenção, investimento e valorização. Tem-lhes faltado o***

*adequado suporte permanente para figura tão central no seio de um projeto para todos. Eles têm que ser **re-cuidados** com uma atenção que até agora o **País** não deu a esses profissionais. Infelizmente, a maioria das análises rápidas sobre os rendimentos das escolas imputam, com ar de **culpabilidade**, à atuação dos professores, parte substantivas das dificuldades e da **pouca eficácia dos resultados em provas e exames nacionais e internacionais**.*

*Este livro apresenta e analisa uma proposta e uma realização eficazes que visam enfrentar tais questões. As **ações** devem ser cada vez mais coesas, articulando práticas às vezes dispersas, e cada vez mais duradouras. Seu vetor é a política pública.*

*É dentro desses princípios que serão apresentados, neste livro, alguns momentos e dimensões da primeira edição do Curso para Professores Ingressantes da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP). Uma iniciativa que, apesar do imenso desafio de se formar simultaneamente e num **curto espaço de tempo** – cinco meses – **dez mil professores**, privilegiou no bojo da sua implantação as três dimensões fundamentais para se alcançar a qualidade de educação almejada: o caráter político integrado às dimensões pedagógicas e tecnológicas.*

*[...]Os objetivos deste curso vão além da formação para a eficácia do trabalho dos professores em sala de aula. Visam a criação de uma metodologia de estudos formativos de **caráter individual e social em rede**. A crescente importância das tecnologias da informação e comunicação foi levada em conta na montagem deste curso semipresencial.*

*As **redes de cooperação** criadas entre eles, o domínio dos instrumentos de comunicação online, as avaliações e portfólios coletivizados, o sistema de tutoria e as mídias de simulação disponíveis certamente constituíram um **novo ambiente** que se instituirá como procedimento formativo **na cultura da rede** e servirá de referência para outras iniciativas dessa natureza.*

[...] É dentro desse contexto que o ex-secretário de Educação Paulo Renato Costa Souza criou a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores, que hoje recebe seu nome.

Para apresentar e analisar as ações que compõem os quadros de inauguração da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP), da Secretaria da Educação de São Paulo (SEESP) – em especial do Curso para Professores Ingressantes na Rede Pública – partimos de uma questão básica:

*“Qual é o **papel do professor** no desenvolvimento da **qualidade da educação** e da aprendizagem?”*

É a partir desse tema que este livro ganha seu sentido. (grifos nossos)

Analisando o enunciado “*A escola republicana brasileira tem apenas 30 anos*”, percebe-se a emergência de um efeito de sentido de uma justificativa para a não qualidade na educação já que ela só tem 30 anos, e por consequência, justifica-se, também, a formação não efetiva dos professores quando se afirma que “a formação dos seus professores também foi tardia”.

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII. No Brasil, a questão da formação de professores emerge de forma explícita após a independência quando se cogita a organização da instrução popular (SAVIANI, 2009). O mesmo autor assevera que, até hoje, não se encontrou um encaminhamento satisfatório e a precariedade das políticas formativas não obtiveram êxito em estabelecer um padrão consistente de preparação docente em nosso país.

Analisando o enunciado, “*Deles, não se cuidou com atenção, investimento e valorização*”, neste recorte, inferimos que existe algo oculto ou não-dito por detrás desse discurso, afinal de contas quem não cuidou com atenção dos professores? Quem não investiu e não valorizou o professor? Poderíamos dizer, que o Estado silencia sua voz no que tange a sua responsabilidade na questão da formação docente. Nesse sentido, concordamos com Saviani (2009) ao afirmar a inexistência de uma política formativa consistente na preparação dos docentes em nosso país.

O vocábulo “re-cuidado” provoca um efeito de sentido de que os professores não estão sendo cuidados, ou seja, eles não estão sendo respeitados dignamente e a responsabilidade é do “País” por não ter dado atenção especial aos professores. Emerge mais uma vez na materialidade linguística o efeito de sentido de “culpabilidade”; isto é, que o professor é o culpado pela pouca eficácia dos resultados em provas e exames nacionais e internacionais. Notamos aqui um discurso de verdade que recai sobre o professor. “Devemos atentar para o fato de que é no interior do discurso que se produz a verdade, a partir de um jogo discursivo em cujo funcionamento se travam pequenas lutas diárias pelo poder-saber” (MASCIA, 2003, p. 64).

No enunciado “*Este livro apresenta e analisa uma proposta e uma realização eficazes*”, observamos que se constrói um discurso da mudança, da busca por soluções eficazes referente à melhoria da educação; ou seja, um efeito de sentido de que o Curso de Formação dos Professores Ingressantes pela EFAP surge como uma solução para a questão da

melhoria da qualidade na educação, o que hipotetizamos no início deste trabalho. O vocábulo “ações” nos remete à ideia de um Discurso Político que tem como característica de seu funcionamento a produção e a veiculação de verdades.

Por “verdade”, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” da verdade (FOUCAULT, 2011, p. 14).

Os objetivos do curso, conforme descrito no recorte, não somente visam a uma formação para a eficácia do trabalho dos professores em sala de aula, como também a criação de uma metodologia de estudos formativos de caráter individual e social em rede. O termo “caráter individual” sugere que o professor em formação é um sujeito autônomo, individual, ou seja, ele por si mesmo é o condutor de seus estudos e o responsável pela sua formação. Ao mesmo tempo em que o professor é um sujeito individual, ele também tem que participar de um sistema social em rede. Dessa forma, é posto que ele (o professor) deve estar disposto a se adaptar, concomitantemente, às duas vias de formação: individual e social em rede. Nesse sentido, o sujeito se vê diante da necessidade de ser inserido na cultura líquido-moderna para que ele não se sinta marginalizado ou excluído (BAUMAN, 2008).

O enunciado “*A crescente importância das tecnologias da informação e comunicação foi levada em conta na montagem deste curso semipresencial*”, provoca um efeito de sentido de que o curso de formação de professores pela EFAP só foi possível ser desenvolvido graças à utilização das TIC. Neste enunciado, observamos a exaltação às TIC pela materialidade linguística “crescente importância”. Segundo Lévy, essa potencialidade das tecnologias de informação e comunicação e seus impactos sociais na vida do sujeito não é boa, nem má, nem neutra; entretanto, são mudanças que se apresentam como “devir do outro ou heterogênesse” (LÉVY, 1996, *apud*. GALLI, 2011, p. 179).

Analisando a questão norteadora do Curso para Professores Ingressantes descrito no recorte, podemos observar, claramente, uma grande ênfase voltada para o professor e a qualidade na educação. A pergunta em evidência é: “*Qual é o papel do professor no desenvolvimento da qualidade da educação e da aprendizagem?*” Observamos que a pergunta se restringe somente à função do professor em relação à qualidade na educação, ou seja, há um não-dito em relação a outros fatores que contribuem para a melhoria na educação. “Assim, as ações para a implantação da mudança devem envolver todos os segmentos da

escola como a comunidade de pais, alunos, professores e administradores” (VALENTE, 1999, p. 154). Nesse sentido de ampliação de todos os segmentos, tal pergunta possui uma maior dimensão; dessa forma, reformularíamos da seguinte forma: Qual é o papel do professor, do Estado, da equipe gestora, dos pais dos alunos no desenvolvimento da qualidade da educação e da aprendizagem?

A seguir, traremos a análise que discorrerá em torno da coordenadora da EFAP no ano de 2010, Vera Lucia Cabral Costa.

E.6: A ex-coordenadora da EFAP, Vera Lucia Cabral Costa, foi diretora de Políticas Sociais da Fundação para o Desenvolvimento Administrativo (Fundap). É economista, mestre em teoria econômica pela USP e doutoranda em economia social e do trabalho pela Unicamp.

O que nos chama a atenção sobre esta informação, é o fato da EFAP ter uma economista e não uma educadora para assumir a função de coordenação. Neste sentido, podemos inferir que a Educação importa ao Estado mais como gestão econômica do que como Processo Educacional, posto que, embora seja paradoxo, vemos um Espaço Público ser tratado com o mesmo enfoque de uma empresa privada de educação. Afinal, como afirma Bauman “não é mais verdade que o público tente colonizar o privado. O que se dá é contrário: é o privado que coloniza o espaço público” (BAUMAN, 2011, p. 49).

Assim, levantamos um efeito de sentido que nos leva a problematizar se a Educação pública é também vista como uma mercadoria a ser consumida pelos alunos a troco de ganhos econômicos e políticos para o Estado, além do que, para utilizar a expressão de Bauman, no *mundo líquido-moderno*, vivemos em uma sociedade de consumidores e a Educação também está inserida sob esta ótica.

Bauman associa a sociedade de consumidores à adaptação e a aprovação à cultura de consumo. Em suas palavras:

A sociedade de consumidores representa o tipo de sociedade que promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida e uma estratégia existencial consumistas, e rejeita todas as opções culturais alternativas. Uma sociedade em que se adaptar aos preceitos da cultura de consumo e segui-los estritamente, é, para todos os fins e propósitos práticos, a única escolha aprovada de maneira incondicional. Uma escolha viável e, portanto, plausível - e uma condição de afiliação (BAUMAN, 2007, p.71).

Refletindo sobre tal abordagem, inferimos que os cursos a distância, em termos gerais, e especificamente, os cursos promovidos pela EFAP, são, dentro de uma perspectiva econômica e de gestão, tidos como objetos de consumo oferecidos aos *clientes – docentes*, de forma a não onerar a *empresa educacional* do Estado. Além do que tal formato de curso está em perfeita sintonia com a vida líquida atual.

Tal problematização nos leva a inferir que os cursos da EFAP como se apresentam decorrem da opção do Estado de priorizar o econômico em detrimento do educacional. Apenas dessa forma justificar-se-ia a coordenação de uma economista.

No próximo item, apresentamos a análise de excertos de quatro vídeos disponíveis no link “Materiais de Referência” no site da EFAP. Tais vídeos referem-se a aulas de Política Educacional ministradas pela Educadora Guiomar Nano de Mello sobre os seguintes temas: “Conquistas da Sociedade, Igualdade, Qualidade e Diversidade”. Além dessas aulas, foram também analisadas duas entrevistas feitas por professores em formação pela EFAP.

5.3 Análise de excertos de vídeos disponíveis no site da EFAP

O excerto, a seguir, trata-se de um debate/discussão gravado em videoconferência entre a Educadora Guiomar Namo de Mello e diretores de diferentes Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo. O debate é conduzido pelo diretor de escola Luiz Cândido Rodrigues e tem como tema central a “diversidade em sala de aula e a formação continuada do professor”.

A transcrição mais detalhada da aula encontra-se na seção de anexos deste trabalho.

E.7:

“ [...] a educação só se consoma na aprendizagem... e mais... na aprendizagem bem sucedida, quer dizer, considerando que isto numa população heterogênea realmente não é tarefa trivial e é por isso que os nossos cursos de formação de professores feitos no antigo modelo ...jamais darão conta desta complexidade.”

No excerto emerge o efeito de sentido de que só se pode conceber a educação enquanto aprendizagem “bem sucedida” e, para tanto, a EFAP, na voz de seus idealizadores, se propõe a empreender cursos de formação que atendam a uma população heterogênea, fruto da complexidade da sociedade atual.

O adjetivo “trivial” faz surgir um efeito de sentido de algo que é sabido de todos ou algo comum. Nesse trecho, “aprendizagem bem sucedida não é tarefa trivial”, interpretamos que, trabalhar com uma população heterogênea em sala de aula é uma tarefa que não é do domínio de todos os professores. No mundo líquido moderno em que vivemos, temos que ser flexíveis, voláteis e adaptáveis a novas situações, já que estamos na era da fluidez (BAUMAN, 2007). Podemos afirmar também que as escolas são constituídas por alunos com diversas identificações, raças e níveis sócio-econômicos e culturais variados. Além disso, o sujeito pós-moderno ou, como denomina Bauman (2001), da *Modernidade Líquida*, não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente, ele assume identidades diversas em diferentes momentos (HALL, 2011).

O sujeito discursiviza que os cursos de formação de professores feitos no antigo modelo jamais darão conta dessa complexidade. O vocábulo “antigo” materializa um sentido de que os cursos de formação de professores construídos em ideais modernos jamais darão conta de lidar com a diversidade ou heterogeneidade da pós-modernidade. Que antigo modelo é esse? Temos aqui a impressão de que nunca tivemos uma boa educação no passado, portanto, há um endeusamento do “novo modelo”, o qual coloca as TIC como a solução para a melhoria da educação da rede estadual. O professor, em tempos modernos, era o único tido como detentor do conhecimento e cabia a ele moldar os sujeitos-alunos, submetendo-se aos regimes de verdade da educação moderna. Os alunos assujeitavam-se às regras estabelecidas pelos professores, pois eles (alunos) eram corpos dóceis que ficavam sentados em suas carteiras enfileiradas controlados pelo professor a fim de educá-los ou fabricá-los (FOUCAULT, 1986). Ou seja, não dá mais para ser professor dessa maneira, pois não temos mais “corpos dóceis” na educação. O professor precisa se adaptar aos novos tempos, à diversidade e “os cursos de formação feitos nos modelos antigos”, possivelmente referindo-se aos presenciais, não mais surtem efeito. Discursivamente, o argumento em favor do curso é construído pela dicotomia “novo” versus “velho”. A partir desse efeito de sentido, emerge um discurso que vê o novo como melhor, e que as mudanças educacionais encontram-se centradas no professor que, precisa, primeiramente, mudar, para que consiga melhorar a educação, sendo a EFAP um espaço privilegiado de promoção dessa mudança. Nesse sentido, concordamos com Valente (1999) ao asseverar que:

No entanto, implantar mudanças na escola apresenta enormes desafios e envolve mais do que formar o professor. Embora a formação do professor seja um dos fatores importantes dessa mudança, ela não pode ser vista como

o único fator desencadeador de mudança da escola. Outros aspectos também devem ser revistos, tais como: adequação do currículo, mudança na gestão escolar e inclusão de tecnologia (VALENTE, 1999, p. 152-153).

De fato, trata-se de um discurso de autopromoção ou de divulgação da EFAP que se coloca, ao nosso ver, como mais um dispositivo de *governamentalidade*, no sentido foucaultiano, já que o Governo do Estado de São Paulo com essa ação quer fazer crer na necessidade de participação do curso, assumindo certo controle em nossas escolhas de formação a fim de obter controle nas escolas. Talvez pudéssemos também identificar a ação de um poder pastoral, cujo pastor, o Estado, tenta salvar suas ovelhas da má qualidade de sua formação, atuando em suas subjetividades e personalidade.

Na perspectiva de Bauman (2001), poderíamos considerar ainda que o desprezo total ao antigo modelo e a promoção da educação a distância caminha na direção da valorização incondicional do virtual, do flexível, da necessidade de propostas que vão ao encontro da liquidez típica do mundo líquido moderno.

A seguir, trazemos, novamente, a fala da aula/ debate sobre Políticas Educacionais conduzido pela educadora Guiomar Namó de Mello. Nesta aula, a Educadora discorre sobre a 3ª geração de Políticas Educacionais, datada a partir de 1988, quando há uma expansão quantitativa contínua da escola juntamente com a falta de foco de financiamento. A educadora traz um gráfico que ilustra o crescente percentual de alunos de diferentes classes sociais e raças, entre os anos de 1999 e 2003, nomeando assim de universalização do ensino fundamental.

E.8:

*A nossa pedagogia não era uma pedagogia pra maioria... a nossa pedagogia era uma pedagogia pra **minoría** e aí era preciso buscar... o que significa um **ensino de massa**? O que na verdade o que **nós** estamos fazendo é um **ensino de massa**, nós temos que **formar professor em massa**, nós temos que **ensinar em massa**, os alunos têm que **aprender em massa** (...) Então nós estamos tentando consertar ou construir uma nova pedagogia que é uma **pedagogia de massa** é uma pedagogia de todos... não vai ser fácil, nós estamos nesse processo.*

No recorte acima, atentamos para os vocábulos “maioria” e “minoría”. Essa dicotomia maioria *versus* minoría contrasta a escola do passado e a escola de hoje. Emerge um efeito de

sentido de justificativa de que a escola do passado dava conta de atender uma determinada população de alunos, pois ela (a escola) era pedagogicamente estruturada somente para uma minoria de alunos. Nesse sentido, remetemo-nos à perspectiva baumaniana ao dizer que a escola da modernidade sólida visava fornecer aos alunos uma *educação para toda a vida*, como se ela fosse um *produto* que se ganha de uma vez por todas e jamais se perde.

(...) Esse tipo de ordem social, sólida e imutável, é tudo o que não temos na sociedade que fez da liquidez seu paradigma. Isso representa, desse modo, um duro golpe para a educação escolarizada, exatamente porque o processo formativo, moldado à maneira da modernidade sólida, visava uma educação que era “feita sob medida” para a reinvenção de uma organização social (interessada na rotina e na ordem) que não é mais a que vivemos (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 65).

Como mencionado acima, a organização social contemporânea assume outra postura. “As sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente (HALL, 2011, p. 15). Com isso, a escola também sofreu processos de mudança. A escola de hoje é uma escola para todos, uma escola com diversidades e voltada para a maioria; portanto, a ideia da educação concebida como um *produto* acabado e durável para toda a vida entra em declínio, não sendo mais a favor da educação escolarizada (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009).

No recorte acima, observamos o uso repetido do vocábulo “massa” em vários momentos. Segundo o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, o substantivo “massa” significa totalidade, grande maioria ou conjunto numeroso de pessoas. É a quantidade como sinônimo de quantidade.

Atentamo-nos para as diferentes expressões usadas com o vocábulo “massa”. Primeiramente, a educadora faz uma indagação sobre o ensino de “massa”, e mais à frente faz uso da modalidade assertiva dizendo que nós estamos fazendo um “ensino de massa”, que temos que “formar professor em massa”, que temos que “ensinar em massa”, que os alunos têm que “aprender em massa”. Temos aqui um discurso altamente persuasivo que instaura um regime/ discurso da verdade no que tange a educação em “massa”. Inferimos que, a partir desse enunciado, instaura-se um jogo discursivo que aponta não haver outra forma de se conceber a educação se esta não for em “massa”; ou seja, em grandes proporções. Tecendo uma relação com a perspectiva foucaultiana, podemos notar a existência de uma relação/ tecnologia de poder vigente dos professores sobre os alunos, ou seja, o biopoder, o qual se caracteriza como um poder centrado em uma determinada população, neste caso, os alunos.

“A atuação do poder sobre os corpos, designada como biopoder, tem que ser percebida nas suas especificidades” (MAIA, 2011, p. 56).

No excerto acima, observamos, também, o uso repetitivo do pronome pessoal “nós”. Trata-se de um plural majestático, referindo-se à figura da EFAP, mas associa os demais agentes da comunicação, o professor e o povo, em geral. Se o professor é o agente, ele também é o paciente, pois o que se está formando em massa é o professor que irá, por sua vez, também ensinar em massa, de modo a “consertar” ou “construir” uma nova pedagogia. Ora, se é o professor que está tentando “consertar” algo, o efeito de sentido que reverbera é que ele é o responsável pela educação estar “quebrada” e que ele faz parte do processo de “consertá-la”.

No enunciado “*estamos tentando consertar ou construir uma nova pedagogia que é uma pedagogia de massa*”, temos aqui, uma intrínseca relação com o Curso de Formação para os Professores Ingressantes da EFAP, versão 2010, pois ele possuía, em seu desenho, um foco centrado na formação em “massa”, neste caso, 10.000 professores. Inferimos que o curso supracitado trazia em seu bojo a intenção de consertar uma estrutura pedagógica falida e a única maneira de “consertar” tal estrutura era através de um curso que desse conta de atingir uma grande demanda de professores.

A seguir, apresentamos dois excertos extraídos de um vídeo que mostra o primeiro encontro dos professores ingressantes realizado na Diretoria de Ensino da Região Norte 1 da cidade de São Paulo, no ano de 2010. O vídeo, com duração de 3 minutos, traz entrevistas de professores, os quais apresentam sua opinião sobre o curso de formação da EFAP.

E.9:

“Olha, eu adoro aprender, tanto é que eu fiz o Redefor o ano passado pela Unicamp e adorei... e é nesse esquema aí... de online...né...na internet... eu gosto de aprender eu acho que a gente precisa por que senão a gente atrofia”.

A professora começa citando ter feito o Redefor¹⁸ pela Unicamp. Para argumentar em favor de cursos a distância, o sujeito usa o Redefor como exemplo de curso bem sucedido. Redefor entra no enunciado como uma materialidade que referenda, sustenta e argumenta em favor do curso da EFAP. Vale ressaltar que o Redefor foi oferecido pela Unicamp,

¹⁸ Redfor (Rede São Paulo de Formação Docente), oferece cursos de especialização a distância em nível de pós-graduação para professores da rede estadual pública.

universidade de peso no âmbito brasileiro e até internacional. Nesse sentido, cursos a distância são vistos como bons, pois até a Unicamp oferece. Os significantes Redefor e Unicamp sustentam o regime de verdade da qualidade atrelada aos cursos de formação a distância. Estes também estão atrelados à noção de governamentalidade de Foucault, pois eu me deixo governar de uma determinada maneira.

Observamos no recorte um jogo discursivo entre o “eu” e o “a gente”. Quando a professora diz: “eu adoro”, “eu gosto” e “eu acho” emerge aí um efeito de sentido de que ela (a professora) encontra-se submissa a esse discurso e logo depois, a professora silencia sobre ela própria e passa a dizer “a gente precisa” e “a gente atrofia”; há aqui uma prescrição de uma categoria que são os professores. Nessa materialidade linguística, há um efeito de sentido de repetição do discurso do governo; ou seja, encontramos aqui, um discurso/regime de verdade posto pelo governo e que foi apropriado e naturalizado pelos professores. “(...) a “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem” (FOUCAULT, 2011, p. 13).

A professora afirma que adora aprender e utiliza os termos “é nesse esquema aí...de online...na internet”.

Podemos inferir que o sujeito está disposto a se adaptar a um novo regime de verdade instaurado na contemporaneidade que é fazer o curso de formação de professores, utilizando as TIC. Temos a ideia aqui que, em uma sociedade pós-moderna globalizada, é necessário adaptar-se para inserir-se e inserir-se para pertencer (BAUMAN, 2007). As TIC estão cada vez mais presentes no nosso dia-a-dia e também no campo educacional. Supõe-se que o sujeito da contemporaneidade faça uso delas, pois as ordens discursivas atuais legitimam-nas como sendo as propulsoras da evolução humana. É desta forma que os professores que fazem os cursos a distância oferecidos pela EFAP sentem-se inseridos na sociedade atual e estão em constante movimento, afinal de contas, “não se pode ficar parado em areia movediça” (BAUMAN, 1999, p. 86).

Interpretamos o vocábulo “atrofia” como estado de definhamento, enfraquecimento e decadência. Podemos inferir que um sujeito atrofiado é um sujeito decadente, que fica para trás, que não se atualiza e que não avança. No mundo líquido-moderno, a lentidão indica a morte social. O sujeito atrofiado é o sujeito da estagnação e é a estagnação que exclui (BAUMAN, 2008).

No discurso do professor, há o uso repetido de verbos que exprimem sentimento, eles são: “eu adoro aprender”, “adorei”, “eu gosto de aprender” e “a gente precisa”. Nesse dizer,

emerge um sentido de que é agradável aprender com a internet e não há outra maneira. Tais verbos imputam ao discurso a imagem de algo leve, agradável, quase que informal. Isso exposto no site da EFAP funciona como uma forte propaganda para os novos professores que irão fazer o curso. Em linhas gerais, pode-se dizer que o site da EFAP é uma grande propaganda do curso a distância aos professores e, é claro, uma grande propaganda do governo estadual. Trata-se de uma das facetas do Discurso Político Educacional o qual vai ao encontro as relações de poder-saber e, portanto, construtoras de verdades acerca das subjetividades em educação.

A seguir, trazemos uma entrevista de outra professora que expõe sua opinião sobre o Curso de Professores Ingressantes da EFAP.

E.10:

*“**Todo mundo tem que ter acesso...não só os professores que estão ingressando...eu acho que todos os professores da rede também deveriam fazer esse curso...você fica lá no dia a dia e as vezes você esquece que você tem que procurar outras ferramentas...você tem que...as vezes o professor dá aula em três, quatro escolas então é aquela correria e acaba deixando de lado essa questão de novas metodologias...de novo aprendizado...então acho que é importante. (...)Estudar mais...colocar isso em prática cada vez mais em sala de aula..melhorar né...a qualidade de ensino no estado..contribui”.***

Analisando o enunciado acima, a professora entrevistada usa o termo “*todo mundo tem que ter acesso*” referindo-se a todos os professores da rede, e mais à frente reforça sua fala dizendo “*todos os professores da rede também deveriam fazer esse curso*”. Neste recorte, novamente, como os anteriores, é possível levantar o sentido de que a professora encontra-se submersa em um discurso do governo, ou seja, há aqui, um regime/discurso de verdade que foi apropriado e naturalizado pela professora. Encontramos aqui relação com o pensamento de Foucault acerca da existência de um biopoder atuante, ou seja, há um mecanismo de controle do governo sob os professores pois “*todos os professores da rede devem fazer o curso*”.

Assim, os termos “*todo o mundo*” e “*todos os professores*” provoca um efeito de sentido de que nenhum professor pode ficar fora do curso de formação, ou seja, emerge um efeito de sentido de que todos devem estar inseridos a essa nova ordem, pois ele (o professor) é o grande responsável pela melhoria na educação. Nesse sentido, Coracini (2007) assevera que o professor é quem tem em suas mãos o poder.

Continua nas mãos do professor a responsabilidade – impossível – pela motivação (estímulo) do aluno e, portanto, por sua aprendizagem, que se dá como um movimento singular que capt(ur)a o externo, esgarçando o hímen que se separa e une o dentro e o fora. Continua nas mãos do professor o saber que lhe confere e tira o poder (CORACINI, 2007, p. 221).

Observamos o uso repetitivo do termo “tem que”. Temos aqui um discurso que faz uso da modalidade alética ou assertiva¹⁹ ao afirmar que “todos os professores têm que ter acesso” e “têm que procurar outras ferramentas”, ou seja, não há outro jeito, todos os professores têm que se submeter ao Curso para Professores Ingressantes da EFAP, pois esta sim é a ferramenta necessária para que se consiga uma melhoria na educação. Observamos, claramente, que o sujeito encontra-se assujeitado ao discurso da inclusão, ele tem que fazer o curso de formação continuada para não ser excluído.

Vale observar ainda no enunciado em questão, que a professora enfatiza os termos “novas metodologias” e “novo aprendizado”. O que ela quer dizer com “novo”? Nesse dizer, inferimos que “novo” está relacionado às TIC. É graças às TIC que se tem uma “nova metodologia” e um “novo aprendizado” capaz de conquistar a tão almejada melhoria na educação. Temos aqui um discurso de naturalização das TIC como base para um desempenho pedagógico de qualidade, ou seja, o momento sócio-histórico que estamos vivendo instaura um discurso, principalmente via mídia e *marketing*, que naturaliza o uso das TIC. Dessa forma, no âmbito educacional, estamos todos envolvidos por um discurso que coloca as TIC em um patamar que problematizamos. “As novas tecnologias propagadas pelo *marketing* e (re)forçadas ainda que inconscientemente, (...) vieram construir novas dependências, que assumem o caráter de necessidades, naturalizando o que é/foi construído” (CORACINI, 2007, p. 216).

Observamos no enunciado, a repetição do advérbio de intensidade “mais”. A professora afirma que é preciso “estudar mais” e colocá-lo em prática “cada vez mais”. O advérbio “mais” faz emergir um sentido de que o que está sendo feito não é o suficiente e que algo a “mais” é necessário. Mas quem tem que estudar “mais”? Quem tem que colocar isso em prática cada vez “mais” em sala de aula? Temos aqui, novamente, um discurso que recai sobre as costas do professor, é ele quem precisa estudar “mais” e cada vez “mais” para melhorar a qualidade de ensino.

¹⁹ Estamos tomando modalidade em 3 sentidos: assertivas, interrogativas e imperativas (CORACINI, M.J. Um fazer persuasivo. Pontes: 1991, p. 118).

Notamos no recorte, pela materialidade linguística “melhorar a qualidade de ensino” que a professora entrevistada repete um discurso do governo. Nesse sentido, poderíamos dizer que o Discurso Político age como um construtor de subjetividades, ou seja, é um discurso que atravessa um determinado momento sócio-histórico agindo, assim, na constituição da subjetividade do professor. “Os discursos não estão ancorados ultimamente em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades” (VEIGA-NETO, 2011, p. 100).

Na próxima seção, traremos algumas considerações importantes sobre as análises como um todo. Como forma de concluir o capítulo, traremos as regularidades encontradas em nossas análises e os efeitos de sentido produzidos pelo *corpus* analisado.

5.4 Regularidades da análise

Ao nos atentarmos nas análises empreendidas, notamos uma série de regularidades que permeiam nosso material.

Primeiramente, encontramos uma forte regularidade entre o título do programa denominado “Programa + Qualidade na Escola” com o título do livro “Quantidade é Qualidade” pois ambos enfatizam a questão da “qualidade” como prioridade a ser atingida. Atentamo-nos, também, que o título do programa e o título da obra estabelecem uma relação direta com o pensamento de Foucault a respeito da *governamentalidade*. Ou seja, ambos tratam-se de táticas ou manobras do governo que operam como uma resposta à população que clama por uma educação de qualidade. Notamos, também, na imagem do anúncio do programa, que o enunciado “GOVERNO DE SÃO PAULO” aparece em letras garrafais e na cor branca a fim de chamar a atenção das pessoas e, mais do que isso, há uma intenção de reiterar uma ação política nos termos da *governamentalidade* de Foucault. Dessa forma, o título e a imagem do programa, o título da obra, juntamente com o site da EFAP, todos fazem parte de uma grande propaganda do governo estadual. Diríamos que todos são facetas de um Discurso Político Educacional capaz de instaurar verdades e estabelecer relações de poder-saber. “ (...) devemos focalizar as relações de poder-saber como efeitos de verdade, que não são, em si, nem totalmente verdadeiros, nem totalmente falsos” (MASCIA, 2003, p. 64).

Observamos, também, em nossas análises, o uso da modalidade assertiva, emergindo assim, efeitos de sentido altamente persuasivos. Podemos citar o título do livro “Quantidade é Qualidade” como algo já posto e que ninguém tem o direito de contestá-lo. A mesma

modalidade foi encontrada no E.10 onde uma das professoras entrevistadas afirma que *“todo mundo tem que ter acesso”* e *“você tem que procurar outras ferramentas”*.

Encontramos algumas dicotomias, como “maioria” *versus* “minoridade” para se referir à escola do passado e à escola de hoje. Encontramos “novo” *versus* “velho”, referindo-se ao novo e antigo modelo de formação de professores; ou seja, a formação a distância *versus* a formação presencial. Em ambos os enunciados, tanto a escola do passado como a formação de professores feita no antigo modelo não dão conta de promover uma melhoria na educação.

Ao longo de nossas análises, em vários momentos, observamos um discurso de culpabilidade que recai sobre o professor em detrimento da qualidade na Educação. Em alguns excertos, como por exemplo, no E.3, o enunciado: *“O professor aparecerá sempre como fator central e prioritário para a melhoria da aprendizagem”*, o foco no professor encontra-se explícito no discurso. Já no E.8 *“(…) nós estamos tentando consertar ou construir uma nova pedagogia”*, encontramos um discurso camuflado, ou seja, o pronome pessoal “nós” refere-se indiretamente aos professores que precisam “consertar” o que está “quebrado”. Nesses e em outros enunciados, notamos um discurso/ regime de verdade instaurado acerca do professor, sendo ele o grande responsável pela melhoria na Educação. “Devemos atentar para o fato de que é no interior do discurso que se produz a verdade, a partir de um jogo discursivo em cujo funcionamento travam pequenas lutas diárias pelo poder-saber” (MASCIA, 2002. p. 64).

Em vários enunciados, observamos uma exaltação e uma naturalização das TIC acerca da melhoria da Educação. Por detrás das cortinas, notamos que lá estava a EFAP, melhor dizendo, lá estava o Curso de Formação dos Professores a distância como um agente ativo na melhoria da Educação. Podemos citar no E.9 quando a professora entrevistada diz: *“Olha, eu adoro aprender (...) e é nesse esquema aí...de online...né...na internet...eu acho que a gente precisa por que senão a gente atrofia”*. Observamos que nesse dizer, o sujeito naturaliza as TIC e mostra-se disposto a se adaptar a um novo regime de verdade acerca das TIC sob pena de ficar excluído da sociedade. Notamos também no E.10: *“você tem que procurar outras ferramentas”*, “novas metodologias”, “novo aprendizado”, que a professora naturaliza a utilização das TIC como se não houvesse outro caminho. Essa “outra ferramenta”, “nova metodologia” e “novo aprendizado” é encontrado no Curso de Formação da EFAP que não se encontra explícito no discurso da professora, mas sim por detrás do discurso.

Nos dizeres das professoras entrevistadas, notamos que ambas se apropriaram de um discurso do governo, ou seja, elas encontram-se submersas em um regime de verdade posto

pelo governo. No. E.9, a professora diz: “*a gente precisa*” e “*a gente atrofia*”, no E. 10 a professora diz: “*Todo mundo tem que ter acesso*” e “*Você tem que procurar outras ferramentas*”. A materialidade linguística de “*a gente*”, “*todo mundo*” e “*você*” prescrevem a categoria do professor. Encontramos nesse discurso a atuação de um biopoder, ou seja, um poder de controle do Estado sob os professores e construtor de subjetividades.

Por fim, notamos em várias análises empreendidas, a existência de um “silêncio” do governo acerca de sua responsabilidade na formação docente. Em E.5, temos o seguinte enunciado: “*A escola republicana brasileira tem apenas 30 anos, (...) conseqüentemente, a formação de seus professores também foi tardia. Deles, não se cuidou com atenção, investimento e valorização*”. Encontramos nesse enunciado uma justificativa da não qualidade na educação, e mais do que isso, o governo silencia sua voz ao dizer que “*Deles, não se cuidou com atenção, investimento e valorização*”. Ainda no mesmo excerto, no enunciado “*Eles tem que ser re-cuidados com uma atenção que até agora o País não deu a esses profissionais*”, observamos, claramente, que o governo não dá o braço a torcer em assumir sua parcela de “culpa”, apontando a responsabilidade para o País, portanto, há um silêncio que permeia esse discurso.

A seguir, no próximo capítulo, traremos as considerações finais dessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conteúdo abordado e discorrido neste trabalho é oriundo de questionamentos pessoais acerca da qualidade da Educação nas escolas públicas da rede estadual de São Paulo, que, neste momento, se faz concreto através desta pesquisa acadêmica.

O presente trabalho teve como *corpus* de pesquisa o Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor de Educação Básica II, também denominado Curso para Professores Ingressantes, versão 2010, realizado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP. A escolha da temática visou preencher uma lacuna no que diz respeito à problematização da formação de professores a distância em grandes demandas, uma vez que, até o momento, tínhamos encontrado uma única pesquisa acadêmica referente à EFAP. Nesse contexto de formação de professores, visamos com o presente trabalho, lançar um olhar problematizador sobre a formação de professores a distância e os discursos que o (des)constroem, sobretudo na formação de professores em grandes demandas.

Hipotetizamos, no início deste trabalho, que nos dizeres dos professores em formação e gestores da EFAP emergiam efeitos de sentido que não só preconiza o “novo” (entendido como a EaD/TIC) como a solução dos problemas educacionais do Estado de São Paulo, como também tais mudanças encontravam-se centradas no professor que, precisava, primeiramente, mudar para conseguir melhorar a educação; e o Curso de Formação para Professores Ingressantes regido pela EFAP é por si mesmo um meio de promoção dessa mudança.

Dessa forma, objetivamos analisar os discursos que atravessavam o Curso de Formação dos Professores Ingressantes, buscando identificar os efeitos de sentido emergindo na materialidade linguística das falas dos professores-cursistas, do professor/palestrante, bem como os discursos que atravessavam a obra “Quantidade é Qualidade” e o título do programa.

A partir de tal hipótese e de tais objetivos, procuramos nos ater em autores que nos dessem, como pano de fundo, as bases necessárias para as análises desenvolvidas em nosso trabalho. Primeiramente, apoiados aos estudos de Bauman (1999; 2001; 2007; 2008), procuramos trazer o conceito de “Modernidade Sólida e Modernidade Líquida” o qual retrata as transformações sociais, econômicas e culturais, em esfera mundial, nos últimos séculos. Discutimos, também, pautados no mesmo autor, o fenômeno da globalização em termos

econômicos e a globalização como possibilidade de comunicação ampliada e instantânea através das TIC, sobretudo no âmbito da Educação.

No segundo capítulo, debruçados aos estudos de Foucault (1977; 2001; 2008; 2012), discorreremos sobre as relações de poder (poder disciplinar e biopoder), bem como as relações de poder-saber, regimes de verdade e o tema da *governamentalidade* que visa o controle do Estado por meio da EFAP. Tais teorias foram de suma importância para dar sustentabilidade em nossas análises.

Na segunda parte do trabalho, abordamos as condições de produção em nível macro e micro da pesquisa. Primeiramente, apoiados em Pêcheux (1990) e Orlandi (2012), discorreremos sobre as condições basilares da análise do discurso (AD), sobretudo na noção de sujeito e discurso para que, a partir desse conceito, tivéssemos condições/ ferramentas para analisar o material de pesquisa desse trabalho. Posteriormente, trouxemos um panorama histórico da formação de professores no Brasil (SAVIANI, 2009) e a formação docente na educação a distância. Na sequência, referente ao ambiente micro, abordamos a criação da EFAP bem como todos os detalhes do Curso de Formação para Professores Ingressantes, foco do nosso trabalho.

Por fim, abordamos as de teorias que nos deram suporte em nossas análises, iniciamos nosso trabalho, analisando o título do programa denominado “Programa + Qualidade na Escola”, o título da obra “Quantidade é Qualidade”, excertos retirados desta e vídeos disponíveis na página virtual da EFAP.

Após empreendidas as análises, nossa hipótese confirmou-se ao verificar que tanto na fala das entrevistas dos professores-cursistas quanto nos discursos que permeiam a obra “Quantidade é Qualidade”, há um endeuamento das TIC no que tange à melhoria da Educação. As TIC no âmbito educacional, sobretudo na formação de professores em grandes demandas, são vistas como uma “solução” ou como uma possível “salvação” para a melhoria da Educação e a EFAP, sobretudo o Curso de Formação para Professores Ingressantes entra nesse cenário como um espaço de promoção de mudança.

Confirmou-se, também, que o professor é tido como o grande agente responsável por uma mudança na Educação. Ao longo de nossas análises, observamos claramente que todos os holofotes estavam voltados para figura do professor recaindo sobre ele um discurso de culpabilidade acerca da crise na Educação. É ele quem precisa, primeiramente, mudar ou “consertar” algo que está “quebrado”. “Embora a formação do professor seja um dos fatores importantes dessa mudança, ela não pode ser vista como o único fator desencadeador de

mudança da escola” (VALENTE, 1999, p. 152). E mais uma vez, entra em cena, o Curso de Formação para Professores Ingressantes da EFAP intencionando proporcionar um curso de qualidade para uma quantidade enorme de professores ingressantes, 10.000, graças à utilização das TIC.

Como acenamos no título dessa dissertação, o grande mote do Programa, da obra analisada e dos excertos analisados consistem no jogo discursivo entre “quantidade” e “qualidade”, jogo esse que nos “forja” a acreditar que um curso oferecido a um grande contingente de professores pode ter qualidade, desde que sejam usados as TIC. E que o estado está cumprindo o seu papel de buscar a tão desejada qualidade na Educação. Nesse sentido, verificamos que o Estado utiliza-se das TIC a fim de exercer um controle centrado em uma população (biopoder), ou seja, um controle centrado nos professores ingressantes. Dessa forma, estrutura-se uma nova tecnologia de poder, que se “dá com a entrada dos fenômenos próprios à vida da espécie humana na ordem do saber e do poder no campo das técnicas políticas” (FOUCAULT, 2011a p. 154).

Verificamos que nos discursos que permeiam as análises realizadas, o governo silencia sua voz no que tange a sua responsabilidade acerca da melhoria na Educação. Poderíamos dizer que os discursos por nós analisados se traduzem em regimes de verdade que interessam ao governo e ao poder do Estado, agindo, desta forma, como um construtor de subjetividades.

No fundo, trata-se de um discurso de autopromoção ou de divulgação da EFAP que se coloca, ao nosso ver, como mais um dispositivo de gerenciamento dos corpos, no sentido foucaultiano.

Para concluir esta pesquisa, retorno à sua introdução, onde abordei as origens de minha vocação para a área educacional.

Citei, então, a comovente história de meu bisavô, Ludgero Prestes, menino sertanejo sobrevivente da guerra de Canudos, que na sua fase adulta chegou a ser professor, diretor e inspetor escolar. Na edição de 22 de outubro de 1897 do jornal “A gazeta do Rio de Janeiro”, informava-se o retorno de Euclides da Cunha após um mês cobrindo o conflito como repórter e que “em sua companhia veio um jagunzinho de uns sete anos que ficará sob a proteção do professor Gabriel Prestes, diretor da Escola Normal”²⁰. Matriculado na escola Caetano de Campos, teve bom desempenho nos estudos como comprovam os seus registros escolares, completando em 1908 o curso de formação de professores, criado por seu tutor.

²⁰ MONTEIRO, Vanessa Satamini Varão. **Pistas de um enigma**. Revista de História da Biblioteca Nacional. Ano 3, vol.26 nov. 2007.

A vida de Ludgero Prestes é significativa pela carga simbólica de sua trajetória pessoal e pelo cruzamento inusitado com intelectuais do calibre de Euclides da Cunha e com homens que pensaram na regeneração e desenvolvimento do país pela via da educação e da escola como Gabriel Prestes. Foi principalmente o acesso à escola Caetano de Campos, escola modelo de São Paulo, e referencial para o país, que se construiu um enorme diferencial na trajetória de vida do menino de Canudos em uma época que não existiam as TIC.

Através desse exemplo vivo, podemos compreender a importância da Educação e o quanto ela é capaz de contribuir na formação de cidadãos conscientes, críticos, esclarecidos e aptos ao mercado de trabalho, contribuindo ao almejado desenvolvimento pessoal e nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F.Q.; GOMES, I.M.; BRACHT, V. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ALONSO, K.M. **Educação a distância no Brasil**: a busca de identidade. In: PRETI, O. (Org.) **Educação a distância**: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá, MT: UFMT, 1996.

ARRUDA, B.F.B.P. **Formação de Professores em um Curso de Aperfeiçoamento para professores de Língua Inglesa em Contexto Virtual**: as relações estabelecidas no fórum de discussão. Tese (Doutorado em Língua Aplicada e Estudos de Linguagem) PUC - SP. São Paulo, 2012.

BARRETO, R.G. **Tecnologia e Educação**: Trabalho e Formação Docente. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, set./dez. 2004.

BAUMAN, Z. **Globalização**: As Consequências Humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Z. **Vida Para Consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAWDEN, D. **Information and digital literacies**: a review of concepts. *Journal of Documentation*, v. 57, n.2, p.218-259, 2001.

BRAZIL. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: ago. 2013.

BOCCHETTI, André. **Por um Professor mínimo: A produção "a distância" do sujeito docente**. Dissertação de Mestrado – USP, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura.v.1.São Paulo:Paz e Terra, 2003.

CORACINI, M. J. **Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo**: impacto das novas tecnologias. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M. (Orgs.). **Práticas identitárias**: língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006.

CORACINI, M. J. **A Celebração do Outro**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

- FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua** Curitiba: Ed. Positivo, 2008.
- FEITOZA, C.J.A. **Trabalho Docente em EAD: Representações Construídas em uma Entrevista de Instrução ao Sósia**. Dissertação de Mestrado: Universidade São Francisco. Itatiba. 2012
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FOUCALUT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: edições Graal, 2011a.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 29ª Impressão, 2011b.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. 22.ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- GALLI, F.C.S. **Práticas contemporâneas**: fabricação de discursos e de “novos” regimes de verdade. In: CORACINI, M. J.; UYENO, E. Y.; MASCIA, M. A. A. Da Letra ao Pixel e do Pixel à Letra: uma análise discursiva do e sobre o virtual. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HOBSBAWN, E. **O Novo Século**. Entrevista a Antonio Polito. São Paulo: Companhia de Bolso, 2000.
- LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.
- LIMA, Taís Aparecida. **(Re) torcendo os fios do discurso político educacional da EAD: Uma análise dos documentos do Mec**. In: MASCIA, A. A. M; CORACINI, M. J.; UYENO, E. Da letra ao píxel e do píxel á letra: uma análise discursiva do e sobre o virtual. Campinas: Mercado de Letras, 20011.
- LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. **Os tempos hipermodernos**. Trad.: Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- MADEIRA, Luis Miguel Cantante Gomes. **Tratamento de cor em pós-produção televisiva**: o caso da produtora de conteúdos SP Televisão. Dissertação de Mestrado- Instituto Politécnico de Lisboa, 2012.
- MAIA, Antonio. **Do Biopoder À Governamentalidade**: sobre a trajetória da genealogia do poder. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n.1,PP.54-71, jan/jun 2011.

MASCIA, M. A. A. **Investigações discursivas na pós-modernidade** (uma análise das relações poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, Fapesp, 2003.

MASCIA, M. A. A. O professor de língua inglesa e as confissões de si frente ao mundo cibernético. In: CORACINI, M. J.; ECKERT-HOFF, B. M. **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela** – alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. São Carlos: Mercado de Letras, 2009. p. 217-228.

NARDINI, M. R. **Identificações de Professores de Língua Estrangeira Frente às Novas Tecnologias: Uma Análise Discursiva**. Dissertação de mestrado – Universidade São Francisco – Itatiba, 2011.

NÓVOA, A. **Profissão: Docente**. *Revista Educação*, ed. 154, ago./ 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp>. Acesso em: set./2013.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso, princípios e procedimentos**. 10ª Edição, Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEX, M. **O discurso- estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2008.

PINO, I. **As TIC na formação a distância**: reflexões contemporâneas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.2, n.2-3, jan./dez.2008.

PRETTO, N. **Educação na sociedade da informação**. In: TAKAHASHI, T. (Org.). *Sociedade da informação no Brasil: Livro Verde*. Brasília: MCT, 2000.

SAPUCAIA, F.S. **A Gestão da Tutoria no curso para ingressantes da Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo: possibilitando novas abordagens pedagógicas em EaD**. Tese de Doutorado – PUC – SP, 2012.

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, jan./abr.2009.

SELWYN, N. **O Uso das TIC na Educação e a Promoção de Inclusão Social**: uma perspectiva crítica do Reino Unido. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.29, n.104, out./2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em: jul./2013.

SILVA FILHO, J.J. **Informática e Educação**: uma experiência de trabalho com professores. [Dissertação (Mestrado) - PUC-SP],1988.

SILVA, J.D. **Tecnologia e Educação**: artefatos tecnológicos na dependência de mediadores transformadores. *Suplemento Pedagógico APASE*, ano. XI, n.26, out./ 2010.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

VALENTE, J.A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo; MORAES, Antônio Luiz de. **Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível.** In: Resumos do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Florianópolis: UFSC, 2008.p.343.

VEIGA-NETO, A.; SARAIVA, K. **Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea.** *Revista Educação e Realidade.* v.34, n.2,maio/ago. 2009.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ANEXOS

Anexo A: “Programa + Qualidade na Escola”



Anexo B: Transcrição da capa da obra “Quantidade é Qualidade”

Quantidade é Qualidade

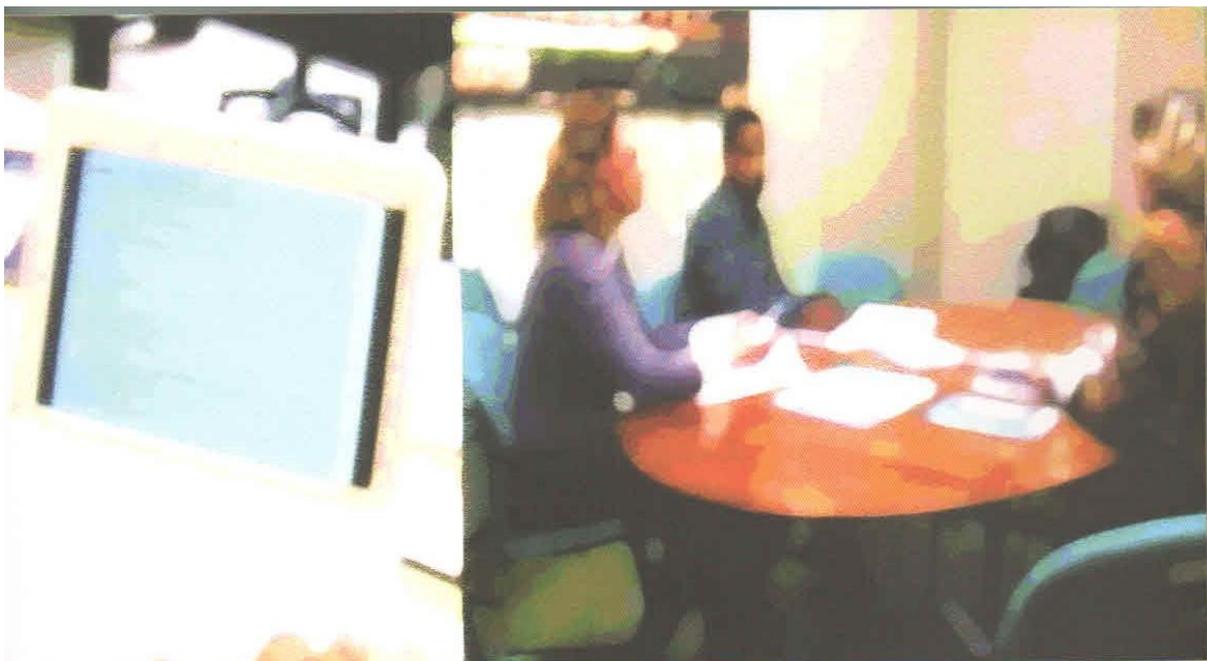
Como estruturar e implementar um curso para receber 10.000 novos professores concursados, utilizando educação a distância e presencial, com o objetivo de complementar a formação profissional em disciplinas e na área pedagógica, preparando-os para o ingresso na rede pública estadual.

Anexo C: Transcrição da apresentação da obra “Quantidade é Qualidade”

APRESENTAÇÃO

FERNANDO JOSÉ DE ALMEIDA
VERA LUCIA CABRAL COSTA

Quantidade
é qualidade:
relatos
e reflexões



Se pedíssemos a qualquer pessoa que apontasse duas das maiores prioridades e urgências da educação brasileira, provavelmente, quase todas as respostas teriam um denominador comum: o professor e sua formação!!!

Podem variar as urgências do financiamento, das carências culturais regionais, da superação da baixa formação dos pais dos alunos, da questão da reforma do currículo ou da disponibilização das tecnologias da comunicação.

Contudo, a figura do professor estaria presente em todas. O professor aparecerá sempre como fator central e prioritário para a melhoria da aprendizagem em qualquer pesquisa de qualquer país.

Mas quais planos colocar em ação com a figura tão central do professor?

Pagar-lhe maior salário, oferecer-lhe a oportunidade de desenvolver planos de carreira? Dar-lhe melhor formação inicial – envolvendo as universidades – numa enorme maratona formativa?

Reorientar completamente o currículo de sua formação? Formá-lo com perfil teórico ou prático? Devolver-lhe as dignidades de outrora? Selecioná-lo melhor em exames de ingresso? Oferecer-lhe formação em serviço?

Certamente, a resposta não será única nem simples. No entanto, todas passarão por sua formação. Mas formação para quê? Com que princípios? Em quais dimensões?

Dimensões políticas, pedagógicas e tecnológicas

Estudos sobre a formação de professores nos apontariam no mínimo três dimensões relacionadas às questões antes referidas: políticas, pedagógicas e tecnológicas.

– DIMENSÃO POLÍTICA

Todo e qualquer programa de formação de professores tem, intrinsecamente, a dimensão política. Estão vinculados, atendem e correspondem a políticas públicas e, como tal, o programa deve ser encarado. As questões relacionadas a esse tema só podem ser respondidas na dimensão do Estado e do País. Envolvem todo o aparelho de Estado, assim como toda a sociedade civil.

Se são políticas, têm em si dois compromissos intrínsecos: ações contínuas – políticas têm em sua definição as perspectivas de continuidade e duração; e ações ideologicamente coerentes com a Democracia Republicana – assim defendemos nós. Assim também como ambas as características fazem delas programas e atividades de Estado e não apenas de governos.

– DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Toda proposta de formação de professores deve levar em conta a dimensão pedagógica. Por ela, entendemos que há que se ter no início das respostas do fazer pedagógico um conceito de conhecimento, de como ele se dá e de como se opera um currículo para implementá-lo.

Mesmo reconhecendo a complexidade do tema e a dificuldade, quase impossibilidade mesmo, de uma resposta cabal; trata-se de optar por uma visão de aprendizagem e ensino que permitirá escolher princípios didáticos, estruturas curriculares e metodologias adequadas de ensino e, principalmente, de aprendizagem.

A escolha de ter, nos Cadernos dos Professores e Alunos, as bases de procedimentos da formação dos professores ingressantes e dos conteúdos do curso analisadas neste livro é parte do princípio pedagógico nele desenvolvido. Seu apoio mais amplo está no currículo, que, no caso do curso analisado neste livro, é o Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

– DIMENSÃO TECNOLÓGICA

A dimensão tecnológica parte não somente das possibilidades de uso de recursos digitais como oferta de conteúdo e formas de comunicação, mas, principalmente, como integrante da metodologia de formação. As tecnologias digitais de informação e comunicação oferecem possibilidades e facilidades de alcance e acesso a grandes contingentes de pessoas, como é o caso da maioria dos nossos sistemas públicos de educação.

A plataforma, a gestão e o suporte tecnológico têm de levar em conta o porte da rede envolvida que, no caso da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, compreende cerca de 200 mil professores. Esses poderão incorporar o braço da formação como elemento rico disponível a todo momento em sua escola ou em sua casa.

Graças à integração das potencialidades das tecnologias à metodologia de formação e às necessidades de realização das políticas públicas de educação, é possível balizar e qualificar mais seguramente o ingresso de dezenas de milhares de concursados à prática de sala de aula com a urgência da qualidade de educação que se tem cobrado.

Os concursos e as graduações de seus professores – em rede de tal magnitude – não lhes garantem necessariamente a sua qualificação para o trabalho imediato com as exigências do currículo oficial.

Os cursos na modalidade de educação a distância (EaD) vão propiciar – não em si, mas atrelados a um coerente e rico projeto pedagógico de formação – uma formação massiva, sem dispersão de tempo e com qualidade social.

Uma proposta testada e aprovada

Em nosso País, nenhum programa de governo ou plataforma partidária ousaria dizer que a figura do professor ou um programa para a melhoria de sua formação não são importantes. Mas a afirmação de sua importância não lhes garante a eficácia nem a boa direção humana, democrática e ética.

Há que constatar que nossa escola pública, enquanto política e história, é uma escola tardiamente pública. O acesso universal a ela demorou quase 500 anos. A escola republicana brasileira tem apenas 30 anos! Só agora ela é universal num País de paisagens e dimensões tão amplas.

Consequentemente, como projeto de nação, a formação dos seus professores também foi tardia. Deles, não se cuidou com atenção, investimento e valorização. Tem-lhes faltado o adequado suporte permanente para figura tão central no seio de um projeto para todos. Eles têm que ser re-cuidados com uma atenção que até agora o País não deu a esses profissionais. Infelizmente, a maioria das análises rápidas sobre os rendimentos das escolas imputam, com ar de culpabilidade, à atuação dos professores, parte substantiva das dificuldades e da pouca eficácia dos resultados em provas e exames nacionais e internacionais.

Este livro apresenta e analisa uma proposta e uma realização eficazes que visam enfrentar tais questões. As ações devem ser cada vez mais coesas, articulando práticas às vezes dispersas, e cada vez mais duradouras. Seu vetor é a política pública.

É dentro desses princípios que serão apresentados, neste livro, alguns momentos e dimensões da primeira edição do Curso para Professores Ingressantes da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do

QUANTIDADE É QUALIDADE

Estado de São Paulo (EFAP). Uma iniciativa que, apesar do imenso desafio de se formar simultaneamente e num curto espaço de tempo – cinco meses – dez mil professores, privilegiou no bojo da sua implantação as três dimensões fundamentais para se alcançar a qualidade de educação almejada: o caráter político integrado às dimensões pedagógicas e tecnológicas.

Os momentos retratados pretendem propor uma reflexão sobre as ações mais significativas de sua identidade e originalidade. Aliando descrição e reflexão, espera-se que o livro ofereça uma oportunidade de continuidade das ações de formação e do compromisso da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, da Fundação Padre Anchieta e de diversos parceiros, com a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem na escola pública.

O Curso para Professores Ingressantes na Rede Pública do Estado de São Paulo, oferecido para dez mil professores na sua primeira edição, foi realizado no segundo semestre de 2010 e está inserido no contexto geral das políticas do Estado de São Paulo para a formação de professores e, no contexto específico, da recém-fundada Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP) [Decreto 55.717, de 19 de abril de 2010].

Os objetivos deste curso vão além da formação para a eficácia do trabalho dos professores em sala de aula. Visam a criação de uma metodologia de estudos formativos de caráter individual e social em rede. A crescente importância das tecnologias da informação e comunicação foi levada em conta na montagem deste curso semipresencial.

As redes de cooperação criadas entre eles, o domínio dos instrumentos de comunicação *online*, as avaliações e portfólios coletivizados, o sistema de tutoria e as mídias de simulação disponíveis certamente constituíram um novo ambiente que se instituirá como procedimento formativo na cultura da rede e servirá de referência para outras iniciativas dessa natureza.

As propostas curriculares que vêm sendo desenvolvidas pela rede, em íntima colaboração com as pesquisas sobre avaliação de desempenho dos alunos e com a melhoria da prática docente, nortearam a elaboração de cada item do programa. O foco do curso é definido também pela visão geral que apresenta da escola e da rede de ensino, pois é nelas que a atividade docente tem lugar.

Este livro descreve e analisa ainda a convergência do que é proposto no currículo da Rede Pública Estadual de Ensino com as leis maiores nacionais e os cadernos de atividades e orientação de ensino dos gestores, alunos e professores. É por meio dessa convergência que podem ser implantadas políticas de currículos numa rede de tal magnitude e de tantas urgências.

É dentro desse contexto que o ex-secretário de Educação Paulo Renato Costa Souza criou a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores, que hoje recebe seu nome.

Relatos e reflexões

Para apresentar e analisar as ações que compõem os quadros de inauguração da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP), da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) – em especial do Curso para Professores Ingressantes na Rede Pública -, partimos de uma questão básica:

“Qual é o papel do professor no desenvolvimento da qualidade da educação e da aprendizagem?”

É a partir desse tema que este livro ganha seu sentido.

FERNANDO JOSÉ DE ALMEIDA

Diretor de Projetos Educacionais da Fundação Padre Anchieta/TV CULTURA, é doutor em Educação: Currículo pela PUC-SP, onde leciona.

VERA LUCIA CABRAL COSTA

Coordenadora da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores “Paulo Renato Costa Souza”. Foi diretora de Políticas Sociais da Fundação para o Desenvolvimento Administrativo – Fundap, consultora do Ministério da Educação, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, da Unesco e do PNUD e pesquisadora do Núcleo de Políticas Públicas – NEPP/Unicamp. É economista e mestre em teoria econômica pela USP e doutoranda em economia social e do trabalho na Unicamp.

Anexo D: Transcrição da gravação em vídeo da aula/debate sobre Políticas Educacionais ministrada pela Educadora Guiomar Namó de Mello e o diretor escolar Luiz Cândido Rodrigues. Transcrição referente ao excerto 7 deste trabalho.

D: Diretor / E: Educadora

D: Eu coloco a dificuldade que nós diretores e professores em sala de aula temos com a diversidade...quando se fala em avaliação, eu comento da questão da avaliação interna enquanto escola e da sala de aula e da dificuldade que o professor passou a enfrentar quando todo criança passou a frequentar a sala de aula...e essa diversidade choca. Nós temos crianças com famílias preparadas, crianças com família sem nenhum tipo de preparo pra que realmente a escola seja utilizada na sua essência...então essa questão da avaliação relacionada à diversidade e essa heterogeneidade da rede que é um desafio constante diário que muitas vezes em bate-papo com professores a gente sente o desabafo...o professor dizendo “esse aluno não rende...esse aluno não prospera” é muito mais fácil do que dizer “eu não alcanço meus objetivos com esse aluno” que por uma realidade social ele é desfavorecido.

E: É mais ou menos nesse exemplo que você ilustra a diferença da liberdade de ensino e do direito de aprender...não é? quer dizer... é quando prevalece o direito de aprender...não adianta eu ensinar, eu posso ensinar, ensinar, ensinar...se ninguém aprendeu, eu não ensinei. É a mesma coisa do que eu dizer que eu vendi, vendi, vendi e ninguém comprou. Quer dizer, a educação só se consoma na aprendizagem... e mais... na aprendizagem bem sucedida, quer dizer, considerando que isto numa população heterogênea realmente não é tarefa trivial e é por isso que os nossos cursos de formação de professores feitos no antigo modelo ...jamais darão conta desta complexidade.”

Anexo D: Transcrição da aula/debate sobre Políticas Educacionais ministrada pela Educadora Guiomar Namó de Mello e pelo diretor de escola Luiz Cândido Rodrigues. Transcrição referente ao excerto 8 deste trabalho.

D: Diretor / E: Educadora

D: Entre a segunda e a terceira gerações, nós temos aí a universalização sendo percebida / mas para nós diretores que estamos vivenciando a escola hoje, a gente precisa entender que isso

não poderia acontecer num passe de mágica/ então nós tínhamos meia dúzia de prédios escolares com alguns professores trabalhando/ isso é uma visão que sempre me chamou muito a atenção e que nós precisamos ter isso com clareza/ construção de prédios escolares / a expansão da rede, não é? e principalmente o número adequado de professores preparados pra assumir essa imensa rede / eu quando faço uma análise histórica dos últimos 30 anos do século passado, eu sinto que apesar das dificuldades, principalmente em relação a qualidade o saldo foi gigante porque nós tínhamos meia dúzia de escolas para meia dúzia de professores e de repente apareceram...hoje nós temos mais de 5.000 prédios escolares e professores pra trabalhar nessas escolas...então nesse momento com toda essa mudança é importante nós sentirmos que isso não acontece como um passe de mágica...

E: Evidente... e mais do que isto, eu acho que...acrescentando tudo isso que você coloca de modo bastante correto, não vamos esquecer que nós tínhamos uma escola pedagogicamente preparada pra minoria e mudar a prática pedagógica mesmo que você construa escola...mudar a prática pedagógica...como disse aquele testemunho daquela diretora...é a coisa mais...desconstruir uma cultura é muito mais complicado do que expandir a rede do que dar material etc...onde começa a desconstrução dessa cultura? na formação inicial dos professores que nesse mesmo tempo passa óbvio por uma expansão quantitativa enorme e também perde qualidade, mas esse é um outro departamento agora..não é? e no impacto que isso causa sobre as equipes docentes...os diretores, os gestores, os próprios gestores do nível central...quer dizer, que estão vendo essa escola se agigantar e veem que a nossa pedagogia não era uma pedagogia pra maioria...a nossa pedagogia era uma pedagogia pra minoria e aí era preciso buscar... o que significa um ensino de massa?O que na verdade o que nós estamos fazendo é um ensino de massa, nós temos que formar professor em massa, nós temos que ensinar em massa, os alunos tem que aprender em massa... então nós estamos tentando consertar ou construir uma nova pedagogia que é uma pedagogia de massa é uma pedagogia de todos...não vai ser fácil, nós estamos nesse processo.

Anexo E: Transcrição dos excertos extraídos de um vídeo que mostra o primeiro encontro dos professores ingressantes realizado na Diretoria de Ensino da Região Norte 1 da cidade de São Paulo, no ano de 2010. O vídeo, com duração de 3 minutos, traz entrevistas de professores os quais apresentam sua opinião sobre o curso de formação da EFAP.

E. 9:

Olha, eu adoro aprender, tanto é que eu fiz o Redefor o ano passado pela Unicamp e adorei.... e é nesse esquema aí... de online...né...na internet... eu gosto de aprender eu acho que a gente precisa por que senão a gente atrofia”.

E.10:

“Todo mundo tem que ter acesso...não só os professores que estão ingressando...eu acho que todos os professores da rede também deveriam fazer esse curso...você fica lá no dia a dia e as vezes você esquece que você tem que procurar outras ferramentas...você tem que...as vezes o professor dá aula em três, quatro escolas então é aquela correria e acaba deixando de lado essa questão de novas metodologias...de novo aprendizado...então acho que é importante. (...)Estudar mais...colocar isso em prática cada vez mais em sala de aula..melhorar né...a qualidade de ensino no estado..contribui”.