

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Doutorado em Educação

EMERSON DOS REIS DIAS

**GOVERNAMENTALIDADE: A EAD COMO MAQUINARIA NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA
CONTEMPORANEIDADE**

Itatiba/SP
2017

EMERSON DOS REIS DIAS - R.A. 002201300745

**GOVERNAMENTALIDADE: A EAD COMO MAQUINARIA NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA
CONTEMPORANEIDADE**

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

Linha de Pesquisa: Educação, linguagens e processos interativos.

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

**Itatiba
2017**

37.018.43 D531g Dias, Emerson dos Reis.
Governamentalidade: a EAD como maquinaria na formação do professor de matemática na contemporaneidade / Emerson dos Reis Dias. – Itatiba, 2017.
94 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

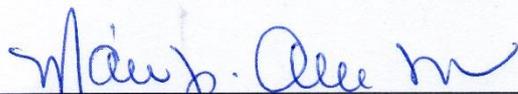
Orientação de: Márcia Aparecida Amador Mascia.

1. Governamentalidade. 2. Discurso. 3. Identidades. 4. Educação à distância. 5. Formação de professores.
I. Mascia, Márcia Aparecida Amador. II. Título.

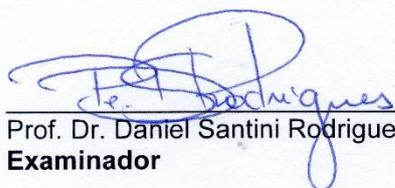
Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

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

Emerson dos Reis Dias defendeu a tese “GOVERNAMENTALIDADE: A EAD COMO MAQUINARIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE” aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 21 de dezembro de 2017 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



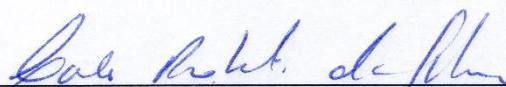
Prof. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Orientadora e Presidente



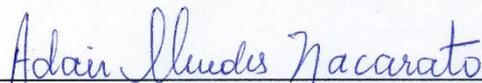
Prof. Dr. Daniel Santini Rodrigues
Examinador



Prof. Dr. Conrado Neves Sathler
Examinador



Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira
Examinador



Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Examinadora

“O meu passado é tudo quanto não consegui ser. Nem as sensações de momentos idos me são saudosas: o que se sente exige o momento; passado este, há um virar de página e a história continua, mas não o texto”. Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a Deus todo poderoso que me acalentou em toda a minha caminhada, sabendo ainda que Ele sempre estará comigo por onde eu for. À minha querida e amada professora e orientadora, Dr.^a Márcia Aparecida Amador Mascia por ter me adotado ao longo do processo de formação do doutorado e, assim, passou a acreditar e alentar os meus sonhos e devaneios que agora exponho aos meus queridos e caros leitores.

À professora Dr.^a Alexandrina Monteiro pela excepcional acolhida no processo de seleção para o doutorado em Educação da Universidade São Francisco e também pelas orientações iniciais durante o primeiro ano de doutorado.

Em especial ao professor Dr. Cleudemar Alves Fernandes por ter me aceitado como visitante/participante em seu Grupo de Estudo – LEDIF – Laboratório de Estudos Discursivos – do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da UFU – Universidade Federal de Uberlândia, espaço de liberdade de expressão e conhecimento nas paragens da Análise do Discurso e nos Estudos Foucaultianos. Agradeço-o ainda, pelo aceite ao convite para participar da banca de Qualificação de minha tese.

Aos professores Dr.^a Adair Mendes Nacarato e ao Dr. Carlos Roberto da Silveira, que participaram da banca de qualificação, assim auxiliaram de forma significativa para a construção deste texto que agora apresento como tese.

Agradeço ainda ao Dr. Daniel Santini Rodrigues e, também ao Dr. Conrado Neves Shatler por aceitarem o convite de participarem da banca final de minha tese.

Agradeço à CAPES pelos recursos para a construção desta tese.

Agradeço à Universidade de Uberaba pela motivação e tantas outras possibilidades que tornaram este momento real.

Aos meus queridos e inestimáveis pais, Francisco Nolberto Dias e Gladys Ferreira Dias por terem me dado o dom da vida, me ensinado os primeiros passos e contribuído de forma providencial para a construção do sujeito que hoje “sou”.

Por fim, agradeço e estimo por todos aqueles que de forma direta ou indireta contribuíram para mais esta caminhada: aos professores que cederam as entrevistas; às minhas inestimáveis amigas Fabiana e Mariângela; ao Marcelo pelos ensinamentos maravilhosos na língua inglesa; à Damaris e Lourdes pela amizade e hospitalidade Itatibense.

RESUMO

Esta tese é vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF – Universidade São Francisco, na Linha de Pesquisa Educação, linguagens e processos interativos, inserida no Grupo de Pesquisa Estudos Foucaultianos e Educação com fomento da CAPES. A tese foi movida pelas seguintes perguntas investigativas: Quais representações discursivas sobre a EaD emergem no Projeto Pedagógico de um curso de Licenciatura em Matemática – Modalidade a Distância – e nas falas de sujeitos professores egressos desse curso? Como tais representações se constituem em “novas formas de Governamentalidade” na educação de Ensino Superior? Quais identidades/identificações são tecidas nas falas dos sujeitos professores em relação à EaD? Como essas representações discursivas e identidades/identificações se materializam linguisticamente, possibilitando um novo sujeito? O corpo teórico da tese, seus levantamentos de dados, suas análises e suas tecituras conclusivas foram embasadas em estudos discursivos, na interface com os estudos foucaultianos, Michel Foucault, Michel Pêcheux e seus comentadores. O *corpus* da tese é composto por uma Proposta Pedagógica para a abertura de uma licenciatura em Matemática pela EaD – Educação a Distância –, de uma universidade particular localizada no Triângulo Mineiro/MG e de entrevistas cedidas por três sujeitos participantes, professores egressos dessa licenciatura e que denominamos de avatares. Analisei e problematizei excertos da Proposta Pedagógica e da entrevista semiestruturada com os três avatares, onde deflagrei práticas discursivas que possibilitam a (des)construção de “identidades/identificações”, por meio das ferramentas da EaD como governamentalidade na contemporaneidade. Vivemos numa sociedade neoliberal, globalizada onde o virtual passa a ser quase que mais valorizado do que o “presencial/real” no momento contemporâneo. Os resultados apontam para as identidades/identificações que perpassam o *Homo oeconomicus*, estudado por Foucault (2008) e o *Homo oeconomicus acessibilis*, legitimado por Loureiro (2013), assim as “Identidades/Identificações” desta tese discursivizam uma subjetivação que postulamos do *Homo oeconomicus virtualis*.

Palavras-chave: Governamentalidade; Discurso; Identidades; Educação a Distância – EaD - e Formação de Professores.

ABSTRACT

This thesis is bond to the *Stricto Sensu* Education Program from the USF – *Universidade São Francisco*, under the research line: Education, languages and interactive process, inserted in the Research Group Foucauldian Studies and Education with the support of CAPES. This thesis was carried out by the following investigative questions: Which discursive representations about Education at Distance (EAD) arise in a EAD Math Pedagogical Project and in the speech of new professors of this discipline? How do such representations constitute in “new ways of Governability” in Higher Education? Which identities/identifications are built in the speech of the new professors in regard to EAD? How do these discursive representations and identity/identifications materialize linguistically enabling a new subject? The thesis’s theoretical corpus, its data base, its analyses and its conclusions were based on discursive studies, together with the foucauldian studies, Michel Foucault, Michel Pêcheux and their comentators. The these corpus is composed by a Pedagogical Proposal to the opening of a EAD Math degree – Education at Distance –, in a private university localized in the region called Triângulo Mineiro/MG and the interview granted by three participants, new teachers of this degree and who are called therefore avatars. I analysed and problematized excerpts from the Pedagogical Proposal and from the semistructured interview with three avatars, where I deflagrated some discursive practices that enable the (de)construction of the identities/identifications, by the means of EAD tools such as governability in the conteporaneity. We live in a neoliberal and globalized society, where the virtual world tends to be more highlhy valued than the “real world” nowadays. The results point to the identities/identifications that perpass the *Homo oeconomicus*, studied by Foucault (2008) and the *Homo oeconomicus acessibilis*, legitimated by Loureiro (2013), thus the “Identities/Identifications” of this thesis discursivize a subjectivation that we postulated of the *Homo oeconomicus virtualis*.

Key words: Governmentality; Discourse ; Identities; Education at Distance– EaD - and / Education of teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I - URDIDURAS: DISCURSO & IDENTIFICAÇÃO	17
1.1 ANÁLISE DE DISCURSO: CONCEITOS.....	18
1.2 IDENTIDADES/IDENTIFICAÇÕES.....	25
CAPÍTULO II - NOS MEANDROS DA GOVERNAMENTALIDADE	29
2.1 GOVERNAMENTALIDADE: POSSÍVEIS FIOS DE NASCIMENTO	30
2.2 PODER PASTORAL.....	33
2.3 DO PODER SOBERANO	37
2.4 GOVERNAMENTALIDADE EM SEUS ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS.....	42
CAPÍTULO III – MACRODISCURSO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA & EAD.....	50
3.1 - UM MERGULHO HISTÓRICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	51
3.2 - A EAD E POSSÍVEIS (NOVAS) PARAGENS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA.....	58
CAPÍTULO IV – NAVEGANDO PELAS TECITURAS DISCURSIVAS: METODOLOGIA, <i>CORPUS</i> E ANÁLISES	64
4.1 QUESTÕES METODOLÓGICAS	64
4.2 ACERCA DO <i>CORPUS</i>	66
4.3 ANÁLISE DISCURSIVA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA PELA EAD	69
4.4 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS	76
TECITURAS CONCLUSIVAS	86
REFERÊNCIAS	90

INTRODUÇÃO

É a curiosidade; o único tipo de curiosidade que, de qualquer forma, vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que busca se assimilar ao que convém conhecer, mas a que permite desprender-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ela apenas garantisse a aquisição de conhecimentos, e não, de uma maneira e tanto possível, o extravio daquele que conhece? Há momentos na vida em que a questão do saber se é possível pensar de forma diferente da que se vê é indispensável para continuar a ver ou refletir (FOUCAULT, 2014, p. 191).

Início¹ as veredas desta tese apresentando um percurso que possibilitou o constructo da mesma, que é a minha história, como sujeito, que não é somente pesquisador, mas imbrica-se com as possibilidades de pesquisa e os caminhos pelos quais a “curiosidade” move o humano num sentido de extrapolar o conhecimento para além da seara científica.

Nasci em Uberlândia/MG em nove de setembro de 1974, lá passei os primeiros quatro anos de minha vida, daí para frente passei a viver em Uberaba/MG, onde fiz meus primeiros estudos e caminhos no âmbito do trabalho. O meu ensino fundamental foi todo realizado na rede estadual mineira de ensino, sendo que, da antiga sexta série até a oitava, já estudei à noite, devido estar trabalhando em serviços os mais diversos (entregador, guia de cego, passador de cola na indústria de tênis e outras atividades). O meu ensino médio foi realizado na antiga Escola Agrotécnica (hoje IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro), onde cursei o Técnico em Agropecuária, isso no início da década de noventa. Em 1993, fiz um cursinho para tentar uma vaga no curso de Engenharia Agrícola na Universidade Federal de Lavras, não fui aprovado no vestibular. Passei a trabalhar como técnico agrícola em uma empresa granjeira e, mais tarde, impulsionado pela ânsia de voltar a estudar, foi que novamente prestei vestibular, mas dessa vez cursei a Licenciatura em Matemática pela Faculdade de Ciências e Letras de Ituverava/SP, onde me formei em dezembro 1997.

Em 1998, iniciei a carreira como professor, trabalhando tanto na rede estadual de ensino quanto municipal da cidade de Uberaba/MG, lecionava em todos os turnos (matutino, vespertino e noturno). Eram muitas aulas em escolas diferentes e até em disciplinas diferentes, pois, além de Matemática, também lecionei Ciências, Física e até Biologia. Durante o caminhar como professor, a “curiosidade” de conhecer um pouco mais fez-me buscar novas possibilidades para a sala de aula, e assim cursei a especialização em Metodologia do Ensino de Matemática pelas Faculdades Claretianas em Batatais/SP, em 1999. Meu TCC – Trabalho de Conclusão de Curso – foi sobre a história do metro e a

¹ Utilizarei na escrita de minha tese a primeira pessoa sempre que possível for, uma vez que nos trabalhos discursivos os pesquisadores em sua maioria estão adotando esta estilística, pois é dele que confluem os discursos reverberados.

importância dos sistemas de medidas. No segundo semestre de 2001, ingressei-me no mestrado em Educação e tornei-me mestre em Educação pela UNIUBE (Universidade de Uberaba), em 2004. Em minha dissertação, discuti a formação de professores de Matemática e a falta de cursos de formação continuada em Uberaba e região, em relação ao ensino dos números inteiros relativos. Tal pesquisa de mestrado nasceu das dificuldades e entremeios da prática como professor de Matemática no sétimo ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi de cunho quali-quantitativo, fundamentada em vários autores da área de formação de professores (Nóvoa e Gatti, entre outros) e, ainda, em Jean Piaget, para entender o processo de ensino e aprendizagem dos números. Movido por uma vontade de saber e trabalhar melhor com os números inteiros relativos, deparando-me com esse problema, caminhei no intuito de resolvê-lo, que é o caso de grande parte de nossas pesquisas. Isso não significa que não seja também importante resolver/solucionar, pelo menos parte dos problemas enfrentados, por exemplo, na sala de aula.

Durante o caminhar do mestrado, iniciei minha carreira como professor universitário, trabalhando no Projeto Veredas (Curso Normal Superior) – projeto instalado pelo governo de Minas Gerais, com o intuito de promover a formação em serviço daqueles professores que estavam atuando nas séries iniciais, mas que ainda não tinham uma graduação. Apesar de toda a minha licenciatura, especialização e até o mestrado terem sido cursados pela modalidade presencial, naquele momento eu me deparava com o Projeto Veredas, pensado dentro da modalidade de educação a distância (EaD), pois havia encontros mensais em que os cursistas (na sua grande maioria mulheres) tinham aulas e oficinas sobre os conteúdos de formação, recebiam os livros, apostilas com todo o conteúdo e com atividades para serem feitas em casa ou até mesmo no módulo escolar (já que era formação em serviço); e as avaliações eram presenciais. Uma parte importante dessa formação era a própria prática desses cursistas. Acompanhei a formação de quinze professoras na cidade de Betim/MG, eu era professor tutor e minha responsabilidade era de visitar as professoras em suas escolas para ver sua prática e trabalhar com a orientação da construção de um Portfólio que deveria expressar a caminhada até a chegada ao curso e os novos aprendizados a partir dele. Não acompanhei a turma até o final do curso, pois no ano de 2004 comecei a trabalhar nos cursos presenciais da Universidade de Uberaba (Administração, Ciências Contábeis, Matemática, Química e Pedagogia).

No final de 2005, fui convidado a trabalhar também com a EaD nos cursos de Administração e Ciências Contábeis, com disciplinas de Matemática desses cursos, e foi então que comecei com a escrita de Roteiros de Estudo e passei a ser nomeado Professor Responsável ou Professor Autor, além de trabalhar nos encontros presenciais das turmas da EaD. Essa trajetória foi muito interessante, pois como professor responsável por um

componente curricular, tinha de pensar os conteúdos para esquematizá-los nos Roteiros de Estudo – que configurava parte do momento não presencial. Para o aluno mergulhar no conteúdo com a finalidade de concretizar o processo de ensino e aprendizagem (que mais tarde foram transformados em livros), eu tinha de montar os Seminários de Integração – momento presencial – de uma forma que fossem trabalhados pontos cruciais de um determinado conteúdo que oportunizasse alavancas para o aluno continuar aprendendo.

No meio do ano de 2010, resolvi fazer Pedagogia e, por conta de minha carga horária semanal de 40h, como professor universitário, foi que optei pela modalidade EaD. Com isso, passei a enfrentar a realidade de ser aluno novamente, sendo que partes dos mecanismos pedagógicos que tínhamos no início dos cursos de graduação pela EaD, já haviam mudado. Por exemplo, a criação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), lugar virtual que contém as salas de aulas (cada componente/disciplina tem a sua), nelas temos as Orientações de Estudo (OE); Atividades Avaliativas (que ficavam abertas durante quinze dias) e tantas outras ferramentas.

Além de toda essa história, em 22 de dezembro de 2010, fui nomeado Gestor do curso de Administração na modalidade EaD, cargo que exerci até dia 30 de janeiro de 2013. Esse período enveredou-me para experiências que atravessaram meu corpo e minha alma e fez que colocasse várias coisas em suspeita, e com uma vontade de tentar “olhar de outro modo” para os acontecimentos ao meu redor. Agora, como aluno e gestor de um curso pela EaD, fui impulsionado a aprender e entender melhor os meandros da modalidade.

Assim, no segundo semestre de 2012, enveredei-me na busca de fazer um doutorado em Educação, fiz várias pesquisas sobre vários programas, verifiquei as datas de inscrições abertas para os processos seletivos, as distâncias entre a minha cidade e as cidades onde estavam abertas as inscrições e tantas outras variáveis.

Escrevi dois projetos de pesquisa, um destinado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC/SP e outro destinado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF/Itatiba. No entanto, optei pela USF – Universidade São Francisco – devido à proposta do programa e pelo perfil dos orientadores.

Iniciei meus estudos no doutorado em educação pela USF em 2013, matriculado na extinta Linha de Pesquisa em “Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas”, sob a orientação da Profa. Dra. Alexandrina Monteiro. O meu projeto de pesquisa era voltado unicamente para a discussão sobre a formação de professores de Matemática, mas como tudo muda, ele também mudou. Depois de dois ou três meses de aula, a professora Alexandrina informou-me que estava migrando da Linha de Pesquisa “Matemática Cultura e Práticas Pedagógicas” para a de “Linguagem, Discurso e Práticas Educativas”. Assim,

comecei a participar da disciplina de estudos foucaultianos, um autor/assunto que eu tinha um conhecimento, digamos, bem modesto, quase incipiente. Cursando a disciplina específica de doutorado – Análise do Discurso – com a Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia, fiz leituras totalmente novas e desafiadoras que foram me despertando para outras possibilidades.

Em 2013, cursando o doutorado e ainda trabalhando 40 horas, viajando toda semana de minha cidade até Itatiba/SP (um percurso de ida e volta que perfazem 860 km), tudo caminhava bem, mas, de repente, o final de ano e as tantas atribuições me levaram a dar uma parada em alguma coisa de minha vida. Levando em consideração várias coisas práticas do meu dia a dia, fiz um balanço e, também seguindo aconselhamentos da minha orientadora, afastei-me do doutorado, por um ano, tendo estado desligado oficialmente como aluno no ano de 2014.

Em 2014, passo a exercer somente 20 horas semanais de trabalho para ter mais tempo para dedicar a mim mesmo e aos meus estudos. Sim, continuei estudando apesar de afastado oficialmente e, posso dizer, as “curiosidades” me levaram até o Seminário Avançado sobre Foucault (uma semana de imersão na cidade de Porto Alegre, estudando Foucault (normatização, normalização, governo, governmentação, Governamentalidade...)), ministrado pelo Prof. Dr. Alfredo José da Veiga-Neto, na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Também entrei em contato com o Prof. Dr. Cleudemar Alves Fernandes, que prontamente me acolheu e, com isso, passei a frequentar as reuniões do LEDIF – Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos – que está vinculado ao ILEEL – Instituto de Letras e Linguística – e ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Linguísticos da UFU (Universidade Federal de Uberlândia).

Devido a todas essas considerações, o meu projeto inicial ganhou pelas “curiosidades” novos rumos, inserindo os estudos discursivos e foucaultianos. E, de repente, não mais que de repente, estava sendo orientado pela Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia, pois a Profa. Dra. Alexandrina Monteiro estava saindo do corpo docente da USF e passando a trabalhar na UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. De forma sucinta, foi assim que (re)desenhei o projeto de pesquisa e mudei os rumos de minha vida, que também é acadêmica. Paro por aqui, e começo a enveredar e escrever a “tese”, por assim dizer. Já que daqui para frente “eu” não desapareço, mas mergulho discursivamente em paragens teóricas que “configurarão” (des)alinhamentos no sujeito “Emerson”, que tranquilamente será um outro sujeito nas linhas aqui escritas, nas palavras proferidas, nos sentidos e reflexões feitos dentro e fora do mundo acadêmico, isto é, também com várias “identidades/identificações” que levarão a outros (des)caminhos

O Ensino Superior no Brasil passa por constantes transformações e crises. Desde sua criação no final do século XVII, passando pelas primeiras universidades por volta de 1930 e, até ao advento da EaD no Ensino Superior, essas transformações me instigam a questioná-lo e problematizá-lo. Para tanto, lançarei mão do conceito de Governamentalidade de Foucault para compreender como esse processo e suas maquinarias constituem e instituem novas identidades/identificações na contemporaneidade.

A questão que se coloca daqui para diante é examinar, em detalhe, como a maquinaria escolar está instituindo novos processos de subjetivação e fabricando novos sujeitos. Nesse sentido, investigar os pormenores das transformações que estão ocorrendo nas máquinas, artefatos e dispositivos que, ao mesmo tempo que se transformam a si mesmos, transformam (diretamente) os sujeitos que tomam para si e (indiretamente) a sociedade (VEIGA-NETO, 2008, p. 55).

A EaD surge oficialmente no Brasil pela Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB – (lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), porém, somente com o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, em que há diversas deliberações sobre a EaD, é que o MEC – Ministério da Educação - cria a Secretaria de Educação a Distância, que passa a ser o órgão federal de maior instância e seu regulador.

O sujeito é constituído pelo meio social, pelos discursos produzidos pelos regimes de verdade², pelas relações de poder/saber e também pelas práticas da Governamentalidade, ou seja, é constituído na e pela linguagem, é formado pelo discurso, e esse discurso é fruto das relações de poder/saber, das artes de governo e produz sua(s) identidade(s)/identificação(ões) (FOUCAULT, 2008a). Tenho como pressuposto que o Ensino Superior e as IES – Instituições de Ensino Superior -, na modalidade EaD, dentro da formação de licenciados em Matemática, são um grande conjunto de maquinarias cultural e social e que o currículo e as legislações da própria modalidade funcionam como principais engrenagens, conforme nos diz Veiga-Neto:

Ao longo da Modernidade, a escola estabeleceu-se como uma grande maquinaria social e cultural, ou seja, como um grande conjunto de “máquinas” que, operando articuladamente entre si, desempenharam um papel crucial para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental. Essa maquinaria, além de inventar espaços específicos para a educação das crianças e dos jovens, foi decisiva para a invenção de saberes e seus respectivos especialistas, encarregados de dizer como educar, ensinar, vigiar e regular essas crianças e esses jovens (2008, p. 40).

² 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 escolhe 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, 1979, p. 12).

Perante toda essa discussão, não nos basta somente entender a alta disseminação dos cursos superiores pela EaD e a complexidade da sociedade atual. O que se tem, nesse caso, é a própria relação de imanência discursiva. Lembrando que todos os aspectos atuais de nossa contemporaneidade advêm das importantes mudanças ocorridas na Modernidade. Foucault dedicou-se muito ao entendimento das novas configurações e pode perceber as novas ferramentas aplicadas no e para o sujeito, que ora é o centro das atenções. Sobre isso, Veiga-Neto afirma que:

a partir dos estudos sobre disciplinaridade – principalmente em Vigiar e Punir – e sobre o biopoder – principalmente em A vontade de saber – pode fazer uma articulação entre tais estudos [...], para compreender a Modernidade como resultado da combinação de duas superfícies de emergência: o deslocamento das práticas pastorais e o advento da Razão do Estado (VEIGA-NETO, 2014, p. 7).

Entendo que a Governamentalidade se constitui no cruzamento das práticas de governo/governo com as práticas discursivas que possibilitarão identidades/identificações e, desta forma, a minha intenção é, a partir da análise discursiva apontar como são mobilizadas práticas da condução de condutas, isto é, de governo, e que tipos de identidades/identificações são produzidas por meio da disseminação do Ensino Superior pela EaD, dentro de uma teia de práticas discursivas.

Assim, as práticas discursivas são, de alguma forma, os modos que levarão à constituição dos discursos. Os discursos, logo as práticas discursivas, tomam ou ganham um corpo dentro de conjuntos técnicos, nas instituições (escolares, faculdades, hospitais e outros), nas estratégias relacionais, na diversidade das transmissões e difusões de saberes e, claro, pela via pedagógica que, por sua vez, as impõem e as mantém (FOUCAULT, 2013).

Esta tese, em seu corpo teórico, seus levantamentos de dados, análises e tecituras conclusivas foram embasadas em Michel Foucault, Michel Pêcheux, Maria José Rodrigues Faria Coracini, Eni Puccinelli Orlandi, Cleudemar Alves Fernandes, Márcia Ap.^a Amador Mascia, Zygmunt Bauman, Alfredo José da Veiga-Neto, entre outros. Esses multiplicam os sentidos de inserções como discurso, sujeito, Governamentalidade, relações de poder e saber que são importantes para a compreensão da educação escolar/Ensino Superior na sociedade contemporânea.

A tese se justifica pela escassez de estudos que analisem e problematizem a EaD e a(s) identidade(s)/identificação(ões) do professor de Matemática como um regime de verdade dentro da Governamentalidade perante a sociedade contemporânea. A escassez se torna visível e possível quando se faz uma busca/pesquisa no site da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES³ – banco de teses e dissertações – em que foram encontradas doze teses defendidas em 2015 e mais nove teses defendidas em 2016 na área da Educação e que trabalham com a Governamentalidade como uma ferramenta para análise e discussão de assuntos/temas os mais variados – currículo, inclusão, avaliação sistêmica, ensino de libras, sexualidade, produção acadêmica de cientistas, educação integral e outros, contudo, nenhuma delas trabalhou com a EaD e muito menos com a formação do professor de Matemática. Entretanto uma tese do banco da CAPES de suma importância para a minha pesquisa é a tese intitulada “Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na Educação Pública: estratégias da Governamentalidade eletrônica” – defendida por Carine Bueira Loureiro e orientada pela Profa. Dra. Maura Corcini Lopes no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS -. Essa é uma tese construída numa vertente discursiva e sustentada pelas ferramentas foucaultianas. Faz uma “arqueogenealogia” de vários programas e políticas públicas que vêm atravessando a maquinaria Escola e, assim, amalgamando o sujeito que Loureiro (2013) denomina de “*Homo oeconomicus acessibilis*”. Outra tese do banco de dados da CAPES é intitulada “Outros tempos, outros espaços: Internet e Educação”, foi defendida em 2006 por Karla Saraiva e orientada pelo Prof. Dr. Alfredo José da Veiga-Neto no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dessa tese frutificou o livro “Educação a Distância: outros tempos, outros espaços”, lançado em 2010 pela editora UEPG. Essa obra foi de grande significância para minhas reflexões, análise e escrita.

Esta pesquisa se insere na área de Educação, na linha de pesquisa Educação, linguagens e processos interativos e no Grupo de Pesquisa Estudos Foucaultianos, com fomento da CAPES. O tema da tese são as representações discursivas do Ensino Superior no Projeto Pedagógico de um curso de Licenciatura em Matemática pela EaD⁴, de uma Universidade localizada no Triângulo Mineiro e nas falas de três sujeitos participantes, professores egressos do referido curso. Assim, a tese foi movida pelas seguintes perguntas investigativas: Quais representações discursivas sobre a EaD emergem no Projeto Pedagógico de um curso de Licenciatura em Matemática – Modalidade a Distância – e nas falas de sujeitos professores egressos desse curso? Como tais representações se constituem em “novas formas de Governamentalidade” na educação de Ensino Superior? Quais identidades/identificações são tecidas nas falas dos sujeitos professores em relação à

³ Dados extraídos do site: catalogodeteses.capes.gov.br; acessado em 10/08/2017. Para copilar os dados utilizei descritores como: teses, Governamentalidade, educação, 2013, 2015, 2016.

⁴ A licenciatura teve praticamente 70% da sua carga horária a distância e o restante presencial (seminários, oficinas e avaliações), o que configura EaD com momentos presenciais.

EaD? Como essas representações discursivas e identidades/identificações se materializam linguisticamente, possibilitando um novo sujeito?

O objetivo geral da tese é problematizar as práticas discursivas de Governamentalidade da EaD que moldam as identidades/identificações do professor de Matemática. O que desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- levantar as representações discursivas a respeito das identidades/identificações do Professor de Matemática formado pela EaD no Projeto Pedagógico do curso e nas falas dos sujeitos professores egressos.
- investigar como tais representações discursivas se constituem em novas formas de Governamentalidade.
- explorar de que forma as formações discursivas fazem emergir um novo sujeito.
- apontar como tais representações se materializam linguisticamente nos discursos analisados.

A tese foi organizada e subdividida em: introdução, lugar onde apresento as construções discursivas que sustentam a escolha e desenvolvimento da tese; no primeiro capítulo um, intitulado “Urduidas: discurso & identidades/identificações”, foi construído um embasamento teórico sobre a Análise de Discurso (as fases da AD, conceitos e outras discursividades), assim como os meandros teóricos sobre identidades/identificações; no segundo capítulo, intitulado “Nos meandros da Governamentalidade”, busco sustentação teórica no filósofo francês Michel Foucault, percorrendo desde a Pastoral Cristã, da mudança da noção de Estado/Governo/Nação que embasam o advento da “Governamentalidade/arte de governar” como uma ferramenta/maquinaria para os jogos de poder e os regimes de verdade, até a contemporaneidade; no terceiro capítulo, intitulado “Macro Discurso: formação de professores de Matemática & EaD”, começo justificando a construção do mesmo pelos conceitos de “contexto” e “condições de produção”, que são as construções discursivas que permitem a “edificação” de um “acontecimento”, que aqui é a formação de professores de Matemática e o advento da EaD no ensino superior no Brasil; no quarto capítulo, intitulado “Navegando pelas tecituras discursivas: metodologia, *corpus* e análises”, em seu primeiro item começo nos apontamentos sobre a análise de discurso e a metodologia que adotei para a construção da tese, no segundo item abordo o *corpus*, no terceiro item faço uma análise discursiva de excertos da Proposta Pedagógica de uma licenciatura pela EaD e também de excertos das entrevistas com três professores egressos da licenciatura em Matemática, fruto dessa proposta na modalidade EaD; por fim, caminho para as Tecituras Conclusivas.

CAPÍTULO I - URDIDURAS: DISCURSO & IDENTIFICAÇÃO

A Análise do Discurso, tendo o discurso como objeto de investigação, trabalha com a linguagem sob suas diferentes possibilidades de existência, e a considera em relação direta com a história – esta como o que determina as possibilidades de realização daquela – e com os sujeitos. O discurso é exterior à língua, mas depende dela para sua possibilidade de existência material, ou seja, o discurso materializa-se em forma de texto, de imagens, sob determinações históricas (FERNANDES, 2012, p. 16).

A ideia, neste capítulo, é buscar subsídios na Análise de Discurso de Linha Francesa e em autores do campo discursivo ligados à esfera discursiva e às identidades/identificações, a fim de levantar um caminho metodológico juntamente com a ferramenta foucaultiana de Governamentalidade, para a análise da Proposta Pedagógica de uma licenciatura em Matemática pela modalidade a distância e também para a fala de três professores egressos desse mesmo curso. A Análise do Discurso (doravante AD) extrapola a dimensão da palavra, da proposição ou da oração, geralmente preocupados com aspectos gerais e formativos de um texto; para examinar as relações entre a enunciação e o discurso enunciado e também entre o discurso enunciado e sua construção sócio-histórica (BARROS, 2007).

Michel Foucault (2012), em sua aula inaugural no Collège de France, em 02 de Dezembro de 1970, começa “falando” sobre o discurso e seus interstícios. Em sua apresentação, há uma elucidação de que não há uma origem do discurso, no que tange ao sujeito, com isso, ele é fruto do atravessamento de vários discursos. Logo no início dessa aula inaugural, Foucault nos arremete a pensar de outro modo, o discurso e a palavra.

É preciso continuar, eu não posso continuar, é preciso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam [...] estranho castigo, estranha falta, é preciso continuar, talvez já tenha acontecido, talvez já me tenham dito, talvez me tenham levado ao limiar de minha história, diante da porta que se abre sobre minha história, eu me surpreenderia se ela se abrisse (FOUCAULT, 2012, p. 6).

Nesse aforismo de jogo discursivo, Foucault nos possibilita entender que não é o sujeito que tem a palavra, mas que é a palavra, melhor dizendo, o discurso que constitui o sujeito em sua prática discursiva. Coadunado com Eckert-Hoff (2009, p.136), que afirma, “todo discurso é atravessado por outros discursos, vale dizer, por vozes exteriores que o constituem”. A AD possibilita-nos entender o “discurso” na amálgama do histórico e do ideológico em cujas tramas discursivas se constituem os sujeitos. Depois desse preâmbulo, venho elucidar que o capítulo será subdividido da seguinte forma: A Análise de Discurso,

conceitos principais e atuais, trato aqui das minúcias em torno do discurso, do sujeito discursivo, formações discursivas e interdiscurso, entre outras paragens e, por fim, as Identidades/Identificações, busco subsídio em Kathryn Woodward, Stuart Hall e Maria José Coracini, entre outros autores que nos possibilitam ver como as identidades/identificações adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas, logo, pelo discurso.

1.1 ANÁLISE DE DISCURSO: CONCEITOS

No Brasil, há um número razoável de pesquisadores e pesquisas em torno do “Discurso” e com abordagens bem diferenciadas. Eu me propus a pesquisar dentro da Análise de Discurso de Linha Francesa que tem como precursor Michel Pêcheux, uma vez que essa nos coloca em um estado reflexivo, nos opondo à ilusão de nos acharmos conscientes de tudo, e nos propicia uma relação de menor grau de ingenuidade com a língua e a linguagem. Assim, a AD vai trabalhar no entremeio que provoca o confronto e contradição, ora com um *status* de disciplina, ora utilizando-se das disciplinas para sustentar o trabalho com o discurso, sempre na região do equívoco em que se juntam materialmente o inconsciente e o ideológico.

A AD em maio de 1968, na França, momento em que universitários de renomadas universidades francesas estavam indo às ruas manifestar contra um “Sistema Educacional Rígido” e ainda havia uma grande convulsão do “Sistema Político de então”. Até mesmo a classe trabalhadora dessa época passa a fazer parte do movimento estudantil, havendo grandes ondas de greves operárias em busca de melhores salários e condições de trabalho. Além dos estudantes e operários, havia agregação de eminentes intelectuais como: Lacan, Althusser, De Certeau e Kristeva, entre outros. Esses intelectuais eram vinculados ao partido comunista francês, portanto, a crise não estava somente nas ruas, mas também no mundo das ideias, buscando uma quebra de paradigmas. Robin (1977) afirma que ocorreu a possível passagem de uma “linguística da frase” para uma “linguística do discurso”.

Segundo Mazzola (2009, p. 8), “em 1969, Jean Dubois publicou *Lexicologia e análise do enunciado*, e Michel Pêcheux, *Analyse automatique du discours*. As duas obras são consideradas os marcos inaugurais desse campo do saber”, a AD de Linha Francesa, a qual tem como pilar epistemológico o materialismo histórico.

A chamada “Primeira Fase da AD”, que vai de 1969 até 1975, é marcada pelo conceito de “Ideologia” e aplicação de um método estruturado envolto por vários cálculos matemáticos e algoritmos, isso é retratado na segunda parte do *Analyse Automatique du discours*, dessa forma, surgiu o questionamento: qual o real papel do analista?

Nessa fase, a AD focou-se na produção dos discursos pela maquinaria discursivo-estrutural e assumiu uma posição teórica (PÊCHEUX, 1997, p.311), pela qual a “produção discursiva é concebida como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos produtores de seus discursos”. O social e ideológico levam o sujeito a um processo de assujeitamento desta maquinaria produtiva e discursiva.

A “Segunda Fase da AD” é marcada pela publicação do anexo a *Les vérités de la palice* de Pêcheux, e um artigo conjunto com Catherine Fuchs, compreendendo o período de 1975 a 1980. Essa época foi desenhada pela necessidade de buscar novos desdobramentos teóricos, devido às dúvidas que surgiram a partir dos trabalhos elaborados em um solo produzido na análise automática do discurso.

Mazzola (2009, p. 13) coloca que, “apesar da Análise do Discurso se encontrar em sua segunda época, a abordagem do sujeito ainda se dá através da **interpelação pela ideologia**”.

Aqui devo ressaltar a importância de efeito de sentido para a AD, sendo que as duas marcas dessa segunda fase são: incorporação de aparelhos ideológicos, de Althusser, e releitura da noção de Formação Discursiva, de Michel Foucault, porém na interioridade das lutas de classes. Sobre o efeito de sentido, Pêcheux e Fuchs nos explicitam que:

A produção de sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar a “matriz do sentido”. Isso equivale a dizer que **é a partir da relação no interior desta família que se constitui o efeito de sentido**, assim como a relação a um referente que implique este efeito (PÊCHEUX e FUCHS, 1997, p. 169, grifo nosso).

Não podemos esquecer que, quando nascemos, as palavras, a linguagem, isto é, o discurso já existia, por isso, são os sujeitos que entram na ordem do discurso e não o contrário. Não podemos desprezar a historicidade e a ideologia, que fazem com que o esquecimento seja estruturante. O esquecimento não pode ser visto como defeito, mas como uma ilusão necessária que permitirá ao sujeito um movimento que possibilite novos sentidos, dando e criando diversas maneiras de entendimento. Embora sejam as maneiras

sempre as mesmas, contudo, sempre diferentes, uma vez que tudo dependerá do contexto da historicidade e da carga ideológica. Não podemos nos esquecer dos lapsos ou chistes, nos quais o sujeito dá espaço para manifestar o desejo, assim, em várias situações cotidianas, escutamos alguém dizer; “não foi bem isto que quis dizer”, após a constatação do próprio sujeito de haver a produção de sentidos para além do desejado, pois essa produção acontece fora do sujeito e também fora de seu alcance.

A “Terceira Fase da AD” não é muito bem definida ou delimitada, acredita-se que ocorreu nos idos de 1980 e 1983, este último, ano da morte de Pêcheux. Vários estudiosos creem que tal fase se estende até a contemporaneidade. Nessa fase, há um abarcar das teorias de Foucault e Bakhtin, propiciando a quebra de certos dogmas e o diálogo com outros tantos teóricos.

Há uma (des)construção da maquinaria e da noção de formação discursiva. Para Pêcheux (1997, p. 315), “a insistência da alteridade na identidade discursiva coloca em causa o fechamento desta identidade, e com ela a própria noção de maquinaria discursiva estrutural [...] e talvez também a de formação discursiva”.

Um estandarte dessa última fase é a publicação do livro de Pêcheux, que no Brasil ficou com o título *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Essa obra reafirma certos assuntos já tratados na AD e abre outros leques até então não colocados, extrapolando as margens das lutas de classe e possibilitando os estudos de outros cotidianos.

No Brasil essa obra foi traduzida por Orlandi, em 1990, além da tradução, faz uma “Nota ao Leitor”, na qual suscita importantes pontos sobre Michel Pêcheux e suas novas contribuições para a AD.

Assim, Orlandi⁵(2012) na *Nota ao Leitor* faz as seguintes observações: Pêcheux propõe uma reflexão acerca da linguagem que deve aceitar o desconforto e uma arte de refletir nos entremeios. Os princípios teóricos apontados por Pêcheux estão nos interstícios das diversas disciplinas e também nos espaços deixados por elas em suas articulações contraditórias. Desse modo, o filósofo faz com que a AD trabalhe na (des)construção e compreensão constante de seu objeto primordial que é o “discurso”.

Na possibilidade de supormos que em certas situações existe independência do objeto frente a qualquer discurso feito a seu respeito, seria o mesmo que colocar que há um “real”

⁵ Trechos construídos por meio de um resumo que fiz da obra *O Discurso: estrutura ou acontecimento* de Michel Pêcheux, tradução de Eni Puccinelli Orlandi – 6ª edição, Campinas, SP Pontes Editores, 2012.

dentro do espaço físico-humano, ou seja, implantar pontos de impossibilidade. Não há como descobrirmos o “real”, na verdade, nós o encontramos ou nos deparamos com ele (PÊCHEUX, 2012).

Há vários equívocos nessa ideia de rigor, ordem, princípio e outros, assim, a cobertura de espaços heterogêneos do “real” é um episódio bem mais maciço e sistemático do que vislumbrar uma impostura construída por um “Rei”. Na verdade, tudo acontece em face de uma falsa aparência de um “real” natural-sócio-histórico homogêneo e que, por meio de suas redes, impõe a impossibilidade de qualquer ser escapar dessa falsa realidade (PÊCHEUX, 2012).

Na França, na década de 60 do século e do milênio passados, após o movimento intelectual denominado Estruturalismo, deu-se um movimento de busca de outro tipo de “real”, que é o entrecruzamento da linguagem da história, e que abrangeu a Linguística, a Filosofia, a Antropologia, a Política e a Psicanálise. Um movimento de busca de outro tipo de “real”, que é do entrecruzamento da linguagem da história em uma prática de leitura que multiplica a relação entre o “dito” e o “não dito” no interior do que é dito. A partir de Freud, começamos a suspeitar do falar e do escutar, assim, surge o discurso do inconsciente (PÊCHEUX, 2012).

No início dos anos 80, em meio aos paradoxos, desmorona-se o Estruturalismo político francês como ciência régia e, ao mesmo tempo, florescem os trabalhos de Lacan, Derrida, Foucault e Barthes, alastrando pelo mundo. Houve uma verdadeira oscilação, pois enquanto a França virava a página, a América descobria o Estruturalismo. Depois de várias digressões sobre o novo cenário intelectual mundial e dos possíveis casamentos teóricos que insurgiriam para uma nova possibilidade da AD, Pêcheux termina com as seguintes pontuações:

todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.

o discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como próprio princípio do real sócio-histórico.

o ponto crucial é que, nos espaços transferenciais da identificação, constituindo uma pluralidade contraditória de filiações históricas [...] as “coisas-a-saber” coexistem assim como objetos a propósito dos quais ninguém pode estar seguro de “saber do que se fala”.

a discursividade como estrutura ou como acontecimento [...] a noção de “formação discursiva” emprestada de Foucault.

todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação (PÊCHEUX, 2012, p. 53-56).

Somos frutos da linguagem em nosso agir cotidiano, todas as nossas atividades necessitam de comunicação, troca de conhecimentos e experiências, isto é, uma constante miríade de interação social, sendo que a linguagem é o palco do “Drama”, logo de conflitos e confrontos. O discurso se dá na prática linguística comunicativa que é aquilo que a AD estuda, preocupando-se com análises e construções ideológicas presentes em discursos plurissemióticos.

Sobre discurso, Orlandi coloca que:

O discurso é definido não como um transmissor de informação, mas como efeito de sentido entre locutores. Assim, se considera que o que se diz não resulta só da intenção de um indivíduo em informar outro, mas da relação de sentidos estabelecida por eles num contexto social histórico. (ORLANDI, 2003, p. 63).

Em Gregolin (2011, p. 311), o discurso pode ser entendido como “efeitos de sentido que se materializam nos textos que circulam em uma sociedade. Como o interdiscurso não é transparente nem, muito menos, o sujeito é a origem dos sentidos, ninguém consegue enxergar a totalidade”.

Por sua vez, para Maltby (2003, p. 15), o discurso “não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que intrincam literalmente todas suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito”.

Para Gallo (1995, p. 27), “discurso, então, se define como prática linguística de um sujeito em determinadas condições de produção (sociais, políticas, históricas, etc.)”, enquanto que para Fernandes (2008, p. 13), o “discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística”.

Depois dessa explanação, o meu entendimento é que “discurso” é um percurso a ser percorrido, como o caminho feito pelas águas de um rio ou riacho que irá desembocar no mar e ressaltar, ainda, que essa água sofrerá antes, durante ou depois do seu encontro com o mar o processo de sublimação, formação de nuvens e o processo de condensação, que são as chuvas. Entretanto, apesar de continuar sendo água, nunca mais será a mesma água que era antes de se encontrar com o mar. Por meio dessa metáfora, é possível pensar o sujeito e sua formação. Ele é um indivíduo atravessado por várias práticas discursivas advindas do meio, logo pela ideologia que o cerca e que emana das instituições onde o sujeito está imerso.

Embora o sujeito não seja somente ideologia, não podemos alijá-lo dos atravessamentos advindos dela, assim, busco suporte teórico sobre ideologia nos escritos de Orlandi (2012), que afirma:

A ideologia, por sua vez, nesse modo de a conceber, não é vista como conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade. Não há aliás realidade sem ideologia. Enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. E como não há uma relação termo-a-termo entre linguagem/mundo/pensamento essa relação torna-se possível porque a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário. São assim as imagens que permitem que as palavras “colem” com as coisas. Por outro lado, como dissemos, é também a ideologia que faz que haja sujeitos (ORLANDI, 2012, p. 48).

Ao atentar para o funcionamento do discurso, buscamos diferentes sentidos, no fio das irregularidades discursivas que apontam para a dispersão, para a heterogeneidade, para aquilo que, de forma alguma, pode ser capturado na simplicidade do “UM”, tanto do discurso, quanto do sujeito. Sobre isso, Coracini relata:

Não existe UM sentido, a não ser numa dada circunstância de interpretação que é sempre produção de sentido; não existe UM autor, a não ser como função jurídica [...] não existe UM discurso, já que todos são atravessados por outros discursos, assim como não existe UM sujeito, pois este é efeito do assujeitamento à linguagem, que, por ser porosa, permite fagulhas do inconsciente, do que recalamos, porque não “queremos” lembrar para não sofrer, manifestam-se no dizer, sob a forma de atos falhos, chistes, sonhos (CORACINI, 2011, p. 168).

O sujeito da AD é descentrado, cindido por múltiplas vozes, clivado pela contradição de seus desejos, sendo efeito da linguagem, pois se constitui nela e por ela, que é da concepção advinda da Psicanálise. O inconsciente é o discurso do Outro e estrutura-se como linguagem. Segundo Lacan (1966), o sujeito é o sujeito do desejo, da falta, da incompletude.

Sobre isso, Tavares (2009, p. 55) esclarece que “o desejo do sujeito é sempre desejo do Outro; sendo assim, trata-se do objeto como causa do desejo e não como algo que satisfaz este desejo. Isso faz com que o desejo seja algo constitutivo do sujeito na sua relação com os demais”.

E, por fim, Orlandi (2012, p. 52) corrobora dizendo que, na AD, o sujeito “é um produto histórico, efeito de discurso que sofre as determinações dos modos de assujeitamento das diferentes formas-sujeito na sua historicidade e em relação às diferentes formas de poder”.

Na perspectiva da AD, há dois tipos de universos discursivos: os logicamente estabilizados, que são representados pelos discursos das tecnologias, das ciências da natureza, e os não estabilizados logicamente, dos quais fazem parte o discurso político, o sócio-histórico e os registros do cotidiano. Dessa maneira, trabalhar discurso implica trabalhar com a sua materialidade discursiva, o real da língua na sua existência simbólica, abordando-a a partir do “equivoco”, de sua heterogeneidade. Isso quer dizer que os

discursos, vistos como enunciados, são suscetíveis a se tornarem outros, de deslocarem discursivamente de seus sentidos para outros sentidos. Nesse processo, interferem diretamente as condições de produção, que compreendem os sujeitos, a situação e a memória discursiva, ou seja, aquilo que já foi dito antes, em outro lugar e que retorna sob a forma do já-dito. É a memória discursiva, o interdiscurso, que vai disponibilizar os dizeres que vão determinar o modo como o sujeito faz a significação em uma dada situação enunciativa. A enunciação proverbial, vista como estereotipada, torna-se outra no discurso midiático, adquirindo novos sentidos cujos limites são dados pela situação enunciativa (Orlandi, 2012).

As práticas discursivas podem regular uma sociedade, governá-la e, ainda, incitar modificações, resultado das oposições entre as forças sociais, que perpassam as relações de poder-saber. De outro modo, as práticas discursivas funcionam como um processo que produz transformações constantes, de forma que um discurso decorrente de uma dada formação discursiva é constituído a partir de regras de aparecimento e também de suas condições de apropriação e utilização, das questões sobre o poder.

Os discursos, na perspectiva foucaultiana, podem expressar inúmeros sentidos, podem falar de tudo: (re)construir verdades sobre o mundo, sobre as realidades e sobre as coisas. Essas verdades são fabricadas com base na consciência que o sujeito, dentro de micropoderes, tem de si mesmo, do mundo, das relações, *etc...*

O Analista de Discurso, em meu caso, analista dos discursos que circundam, circunscrevem e atravessam a EaD e a formação inicial de professores de Matemática, enveredando pela Linha Francesa, não deve ter nunca uma postura prescritiva, ou sequer julgar pontos positivos ou negativos, mas esgarçar os intradiscursos e (des)construir uma possível imagem/miriade que ingenuamente podemos ter sobre um recorte da “Realidade”/Regime de Verdade”. Assim, toda vez que um analista se debruça sobre um *corpus* deverá, por meio do seu outro/Outro⁶, capilarizar e mergulhar na tecitura da prática discursiva e no contexto histórico de produção deste numa (des)figuração ou (des)configuração das verdades construídas pelo discurso analisado.

Duas importantes noções para a AD são: Formação Discursiva (doravante FD) e Interdiscurso. A FD pode ser entendida ou compreendida como uma “manifestação, no

⁶ A ideia de “outro/Outro” tomamos emprestado de Lacan (1966). O Outro, segundo Lacan, é a matriz simbólica que determina a relação do sujeito com a imagem e o objeto. Cabe lembrar que o outro é o semelhante, com quem nos relacionamos e no qual nos reconhecemos, e o Outro – tesouro do significante, inomeável, estranho e estranho ou estrangeiro a mim mesmo – é linguagem, é fala, é resíduo que fica e que age (LACAN (1966) *apud* ECKERT-HOFF, 2008, p.46).

discurso, de uma determinada formação ideológica em uma situação específica” (FERREIRA, 2005, p. 15).

Para Orlandi, a Formação Discursiva é:

Aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de lutas de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de uma propaganda, etc) (ORLANDI, 2008, p. 48).

Entendemos, portanto, em consonância com Pêcheux, a FD advinda dos vários discursos imanentes no e pelo sujeito, ou mesmo por um grupo de sujeitos, que estão inseridos num cenário/contexto sócio-econômico-político-histórico, numa materialidade linguística num momento presente.

A FD imbrica-se ao conceito de interdiscurso, sendo que este pode ser entendido como um feixe de várias FDs que nos possibilita correlacionar um discurso ao outro; lugar originador dos sentidos.

Para coroar os meus dizeres sobre a FD, busco aporte em Orlandi, que define a FD como: “Aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2012, p. 43).

Entendo o interdiscurso como discurso, uma vez que tudo é discurso e todo discurso não é algo novo ou inédito, então, todo discurso é também um interdiscurso.

Assim, Orlandi (2012, p. 43) colabora com a nossa percepção sobre interdiscurso quando fala que “as palavras falam com palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória”.

Depois do passeio pelo “mundo discursivo” e, claro, pela AD, tratarei das teorizações sobre “identidades/identificações” que serão de suma importância para o constructo de minha tese.

1.2 IDENTIDADES/IDENTIFICAÇÕES

O sujeito que ora nos preocupa é aquele que não é fruto do cartesianismo ou mesmo do estruturalismo, mas sim um sujeito atravessado discursivamente por várias cargas ideológicas, históricas, culturais e sociais. Assim, o sujeito não tem uma “**identidade/identificação**” fixa, mas pelas práticas discursivas vai se (des)constituindo,

possibilitando que em seu processo de subjetivação⁷ emanem “**identidades/identificações**” que fazem parte da tecitura das práticas discursivas e dos “Regimes de Verdade”⁸ desse sujeito.

Durante toda a escrita de minha tese sempre utilizei o lexema identidades/identificações (sempre no plural, somente agora no início do texto por conta de uma comparação é que grafiei de forma singular), uma vez que compreendo os dois lexemas tendo um mesmo sentido. Coaduno com Hall (2006, p.12-13) que explicita que “a identidade torna-se uma “**celebração móvel**”” (grifo nosso), assim, entendo que onde há mobilidade há mudança/movimento, logo o sujeito contemporâneo apresenta ou assume diferentes identidades/identificações. Para atualização do lexema Identidades/Identificações, apoio-me ainda, em Hall (2006) quando propõe que estudemos as identidades não como algo fixo, mas como um “processo de identificação” (aspas nossa).

Coracini (2003, p. 253) vem respaldar nossa fala quando afirma que as identificações são “fios que tecem e entretecem subjetividade heterogênea e contraditória, a partir de seu dizer e do dizer de outros”.

Coaduno com o pressuposto de que o sujeito não é algo dado, ou pronto, nem somente fruto do meio ou tampouco algo que é substância, mas sim que é constitutivo e que aparece ou passa a existir sendo necessário uma gama de “coisas” para dar uma certa forma àquilo que é disforme, até mesmo como identidade.

Ao falar da identidade, os Estudos Culturais também darão ênfase a um sujeito social e, assim como na AD, não irão entendê-lo como um ser empírico e individual, mas como sendo disperso, fragmentado e múltiplo. Uma vez que não existe identidade sem sujeito e nem sujeito sem pelo menos uma identidade, muito menos existirá um sujeito sem discurso.

Assim, não devemos olhar para o humano numa via de mão única e, sim dentro de um viés dos estudos histórico-sócio-culturais, que é o “lugar” em que esse humano está inserido, logo, no palco dos seus embates diários. Justamente por conta dos embates, é que Hall e Woodward (2009, p. 9) colocam que “a identidade é, assim, marcada pela diferença”.

O sociólogo Bauman (2007) nos faz perceber que já há algum tempo a chamada “crise de identidade” é parte constitutiva do processo de deslocamento das estruturas das sociedades modernas, assim, abalando os quadros de referência que são subsidiados pela ancoragem de um estável no mundo social. O conceito de “identidade/identificação” é bastante complexo, ainda muito pouco compreendido pelas ciências sociais na

⁷ No capítulo sobre Governamentalidade, trataremos mais especificamente dos processos de subjetivação, fazendo um inter-relacionamento da governamentalidade com a constituição das Identidades/Identificações do sujeito.

⁸ Utilizo o termo “Regimes de Verdade” a partir de Foucault em *Microfísica do Poder*.

contemporaneidade. A partir do final do século XX, a “crise de identidade” e as várias transformações mudam também as nossas identidades pessoais. Uma vez que temos o descentramento do sujeito, temos identificações.

Para Hall (2006), essa falta de uma concepção essencialista ou de identidade fixa pode ser entendida a partir de três concepções: identidade do sujeito do iluminismo; identidade do sujeito sociológico e identidade do sujeito pós-moderno.

A identidade do sujeito do iluminismo era pautada numa concepção de um indivíduo absolutamente centrado, unificado em sua racionalidade, sendo que havia um núcleo de consciência e de ação que emergia, juntamente com o nascimento do indivíduo e se desenvolvia, mas que permanecia o mesmo, ou melhor, idêntico.

A identidade do sujeito sociológico espelha-se no mundo moderno e em toda a sua complexidade, destacando que o núcleo do sujeito não era autônomo nem autossuficiente, todavia para formar-se dependia dos outros. A identidade era composta pela interação entre os pares sociais. Continuava tendo um interior “real”, contudo propício às mudanças conforme os mundos culturais, que estão no exterior e as identidades que os mundos culturais propiciam.

O sujeito que possuía uma identidade unificada e estável, no mundo contemporâneo, passa por um processo de fragmentação; não tendo mais uma única, mas múltiplas identidades, claro, algumas delas contraditórias ou não resolvidas. O processo pelo qual estamos projetando as nossas identidades culturais é provisório, variável e totalmente problemático.

A Identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados [...] É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (HALL, 2006, p. 13).

Temos, dentro de cada um de nós, identidades contraditórias, podemos até sentir que temos uma identidade unificada do nascimento até nossa morte, pois construímos isso por meio de uma história cômoda sobre nós mesmos, que Hall (2006) denomina de “uma narrativa do eu”. É uma fantasia ou ilusão a sensação de uma identidade unificada, segura e coerente.

A globalização, juntamente com as transformações inerentes ao tempo e ao espaço, que Giddens (1990) chama de “desalojamento do sistema social”, onde há uma retirada das relações sociais de seus contextos de interação e sua reestruturação ao longo de novas escalas indefinidas de espaço-tempo levam a uma reestruturação social. Tudo isso provoca uma descontinuidade, uma vez que não há mais um centro, embora não seja criado outro,

mas uma multiplicidade de centros, que podem ser denominados até como “centros de poder”.

As sociedades contemporâneas são caracterizadas pela “diferença”, elas passam por atravessamentos de diferentes divisões sociais antagônicas que multiplicam as posições sujeitos – Identidades/Identificações – para um mesmo sujeito ou para a sociedade como um todo, e devemos encarar isso como um acontecimento de características positivas, posto que esse fenômeno possibilite a criação de novas identidades/identificações, logo de novos sujeitos.

As identidades/identificações mudam conforme o sujeito é interpelado pelo discurso, assim, elas não são automáticas, contudo possam ser conquistadas ou perdidas. Houve uma mudança de uma política de identidade para uma política de diferença. O sujeito deve ser encarado como uma figura discursiva que vai sofrer mutações histórico-ideológico-culturais.

Para Hall e Woodward (2009, p. 17), “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”. Os discursos das telenovelas, da semiótica da publicidade podem inserir novas subjetividades que irão moldar inúmeras identidades/identificações. As práticas de significações envolvem relações de poder, inclusive o poder que delimita quem é e quem não é excluído. A cultura oferecerá uma identidade/identificação dando sentido à experiência e ao tornar possível escolher, entre múltiplas identidades/identificações factíveis.

Isso me leva a dizer que as identidades/identificações são amalgamadas a partir do outro/Outro. Somente pode existir “o ser mineiro uai”, se existir o não mineiro; o nordestino, por exemplo, e outras regionalidades territoriais e não territoriais. Assim como sujeito que somos do desejo e que nos impulsiona constantemente pela falta, há sempre momentos de identidades/identificações, também movidos por este mesmo desejo. Depois deste caminhar discursivo, posso entender que a AD e seus conceitos como discurso, interdiscurso, formação discursiva, viabilizam uma forma de ver o sujeito, como um ser discursivo e, logo com possibilidades de ter identidades/identificações movidas pela diferença dentro de seu processo de subjetivação. Passarei no próximo capítulo a tratar da “Governamentalidade”, uma ferramenta foucaultiana que fala da “arte de governar”, dentro da miríade dos discursos que reverberam nas políticas, condutas e contracondutas do sujeito.

CAPÍTULO II - NOS MEANDROS DA GOVERNAMENTALIDADE

As identidades/identificações do sujeito no século XXI trazem consigo novas nuances antes não possíveis, como a expansão da “*internet*”, que possibilita a “globalização” ilimitada, rompendo literalmente com as barreiras territoriais das nações. A informação viaja numa velocidade incrível e o sujeito-professor, que também é de Matemática já não pode mais ser só um transmissor do conhecimento matemático, é preciso ter acesso à “*internet*”, saber navegar e estar “virtualmente” preparado para estar em outras modalidades de ensino – presencial ou a distância – também deve permitir-se o atravessamento dessa nova realidade em sua sala de aula. Estamos lidando com novas “relações de poder” que geram novas problematizações entre as práticas sociais e institucionais e seus efeitos “não intencionais”, que podem gerar um movimento de contraconduta do sujeito perante o enfrentamento da contemporaneidade (DIAZ, 2012).

Essa introdução se faz necessária pensando no *corpus* da tese, composto por falas de três professores de Matemática formados pela modalidade EaD e também pelos discursos oriundos da Proposta Pedagógica da uma licenciatura em Matemática na qual os referidos professores se formaram. Os três professores são egressos da EaD, isto é, a licenciatura foi totalmente feita pela modalidade de EaD, uma modalidade que vem crescendo muito, não só no Brasil, mas também, em outros países e que desde 2005 vem formando grande parte do novo quadro de professores por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Embora várias de minhas discussões e problematizações extrapolem o “Professor de Matemática”, apontarei um novo/diferente cenário que faz emergir novas identidades/identificações a partir de inúmeros dispositivos da Governamentalidade/ “artes de governar”, constituindo um sujeito/professor (des)ideal para as necessidades e prerrogativas da contemporaneidade.

O presente capítulo passa a ter daqui para frente a seguinte configuração; começarei trazendo a Governamentalidade e seus possíveis fios de nascimento. E para a construção textual deste item do capítulo busco subsídio, principalmente, na obra de Foucault (2008a) intitulada – *Segurança, Território e População (Curso dado em Collège de France em 1977-1978)* -; depois em um próximo item do capítulo passarei a descortinar os (des)caminhos do Poder Pastoral que serve como um sustentáculo para o advento da Governamentalidade; após esse item construirei um texto no qual discutirei o Poder Soberano e, por fim, passarei à Governamentalidade e seus aspectos contemporâneos, nesse item, o texto apresenta o Neoliberalismo e algumas tecituras contemporâneas.

2.1 GOVERNAMENTALIDADE: POSSÍVEIS FIOS DE NASCIMENTO

Não tenho a pretensão de fazer uma linha retilínea do nascimento “das artes de governar” que Foucault tão bem escavou e fez emergir para trabalhar a ideia de “Governamentalidade”, mas busco alguns fios discursivos nos escritos do filósofo e de autores contemporâneos que veem estudando e pesquisando para, assim, utilizá-la como ferramenta problematizadora e analítica nesta tese.

Tudo parece começar nas aulas de 1978 proferidas por Foucault no *Collège de France* e que frutificaram a publicação do livro intitulado em português – *Segurança, Território, população* – mais especificamente na aula de 1 de fevereiro de 1978 – na qual o filósofo faz uma análise dos dispositivos de segurança e suas inter-relações com a historicidade da população e as ações do governo no e sobre o Estado.

O autor faz uma rápida retrospectiva na qual coloca que, desde a Idade Média ou mesmo na Antiguidade greco-romana, existiam documentos que orientavam o governante quanto ao modo de vida e, com isso, também a forma de exercer o poder, sendo uma das formas para ser aceito e respeitado pelos seus súditos a figura do divino – Deus – de modo a impor nas leis dos homens a necessidade de obedecer e amar a Deus. A partir do século XVI até o final do século XVIII, aparece uma nova forma de governar, como se fosse uma “arte de governar”. Sobre isso Foucault, coloca:

Creio que, de modo geral, o problema do “governo” eclode no século XVI, de maneira simultânea, a propósito de muitas questões diferentes e sob múltiplos aspectos. Problema, por exemplo, do governo de si. O retorno ao estoicismo gira, no século XVI, em torno do problema: como governar a si mesmo. Problema, igualmente, do governo das almas e das condutas – o que foi, evidentemente, todo o problema da pastoral católica e protestante. Problema do governo dos filhos – e a grande problemática da pedagogia tal como aparece e se desenvolve no século XVI. E, por último, talvez somente por último, governo dos Estados pelos príncipes. Como se governar, como ser governado, como governar os outros, como fazer para ser o melhor governante possível? (FOUCAULT, 2008a, p. 118)

Assim, vários processos e acontecimentos fazem ruir as estruturas feudais e, por conseguinte, instauram-se os grandes Estados territoriais com suas colônias e toda uma nova situação em que é necessário criar um grande aparato administrativo e, ainda, a Reforma e a Contra-Reforma que são revoluções da Igreja criadas dentro da Cristandade que vão desenhar uma nova forma de governo e de governar, instaurada a partir do século XVI e que se estende até o século XVIII.

A ideia de uma Pastoral Cristã, que nasce por volta do século II ou III e se estende até o século XVIII, faz crescer uma nova configuração em que o governante deveria ser o Pastor e cuidar do seu rebanho. Por sua vez, o Estado administrativo criado no Ocidente faz

florescer uma sociedade de regulamentos e de disciplinas e, por conseguinte, se instaura um Estado que governa para além de sua territorialidade. Assim, Foucault (2008a, p. 145) nos coloca “um Estado governo que já não é essencialmente definido por sua territorialidade, pela superfície ocupada, mas por uma massa: a massa da população, com seu volume, sua densidade”.

Esse Estado de governo deve agora ter e ser a “arte de governar” e utilizará saberes econômicos e dispositivos de segurança para gerir uma sociedade controlada, com isso faz nascer a Governamentalidade, originada do modelo arcaico de “Pastoral Cristã” que vai se transfigurando e faz surgir novas possibilidades para a “arte de governar”. Sobre isso, Foucault (2008a, p. 146) nos elucida, “a pastoral, a nova técnica diplomático-militar e, enfim, a polícia – creio que foram esses três grandes pontos de apoio a partir dos quais pôde se produzir esse fenômeno fundamental na história do Ocidente, a governamentalidade do Estado”.

Foucault busca demonstrar que mesmo nos anos anteriores quando tratou das disciplinas nas instituições – escola, exército, prisões e outras – foi numa tentativa de efetuar um tríplice deslocamento, na intenção de passar para a exterioridade dessas instituições, pensando de três maneiras; primeiro o que ele chama de “institucional-centrismo”, em que:

Podemos proceder do exterior, isto é, mostrar de que maneira o hospital como instituição só pode ser compreendido a partir de algo exterior e geral, que é a ordem psiquiátrica, na própria medida em que essa ordem se articula com um projeto absolutamente global, que visa toda a sociedade e que podemos chamar, grosso modo, de higiene pública. (FOUCAULT, 2008a, p. 157).

Aqui o autor evidencia a necessidade de uma investigação extramuros, elucidando que não podemos analisar somente a instituição ou um único *lócus*, mas que devemos sempre ir além, a fim de compreender um “acontecimento” como uma arquitetura globalizada e cheia de ramificações e que reconstitui uma rede de alianças, de comunicação, de pontos de apoio, permitindo um ponto de vista global da “tecnologia de poder”.

A segunda grande passagem ao exterior é o que Foucault (2008a) chama da relação à função. Dá o exemplo da prisão e suas funções esperadas, a partir das funções consideradas como ideais para a prisão de maneira a otimizá-la – como o que Bentham fez com o Panóptico – o autor faz um balanço dos aspectos positivos e negativos, avaliando o que, na verdade, alcançou-se. Entretanto, estudar a prisão pelo prisma das disciplinas gera um curto-circuito, isto é, passa para a exterioridade dando ênfase na funcionalidade (exemplificando: quando queremos ou temos a pretensão de fazer a gestão de uma

empresa, sempre faremos uma análise diagnóstica, para somente a partir dos resultados positivos e negativos criarmos estratégias administrativas que objetivem corrigir ou reposicionar certas questões da empresa. Entretanto, o que Foucault nos propõe aqui é que analisemos as táticas e estratégias geradas pelos próprios fracassos e sucessos das ações das disciplinas, isto é, como as disciplinas criam um “mundo auto regulável”, a ponto de gerar uma economia geral de poder.

E com isso se percebe que a história real da prisão sem dúvida não é comandada pelos sucessos e fracassos de sua funcionalidade, mas que ela se inscreve na verdade em estratégias e táticas que se apoiam até mesmo nos próprios déficits funcionais. Portanto, substituir o ponto de vista interno da função pelo ponto de vista externo das estratégias e táticas. (FOUCAULT, 2008a, p. 158).

O último e não menos importante descentramento que Foucault (2008a) faz para passar ao exterior é em relação ao objeto. Ter como ponto de vista as disciplinas conduz a uma recusa de ter um objeto já pronto e acabado, seja tomando como objeto a sexualidade, a doença mental ou qualquer outro, era de suma importância empreender um movimento que se constituía justamente pelas tecnologias movediças num campo de verdade com objetos de saber.

Em suma, o ponto de vista adotado em todos esses estudos consistia em procurar destacar as relações de poder da instituição, a fim de analisá-las [sob o prisma] das tecnologias, destacá-las também da função, para retomá-las numa análise estratégica e destacá-las do privilégio do objeto, a fim de procurar ressitua-las do ponto de vista da constituição dos campos, domínios e objetos de saber. (FOUCAULT, 2008a, p. 159).

Todo o caminho percorrido por Foucault (2008), como nas suas escolhas metodológicas, históricas e retóricas para criar uma “História da Arte de Governar”, o leva a afirmar que...

Nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades. Quando se fala da cidade que se governa, que se governa com base nos tecidos, quer dizer que as pessoas tiram sua substância, seu alimento, seus recursos, sua riqueza, dos tecidos. Não é portanto a cidade como estrutura política, mas as pessoas, indivíduos ou coletividade. Os homens é que são governados (FOUCAULT, 2008a, p. 164).

Com isso, fica claro que nunca se governa um Estado/Nação/Economia, mas os sujeitos e isso somente acontece por meio de microrrelações de poder/saber. Anos mais tarde, retornando à Grécia antiga, buscando novas paragens na constituição do sujeito, em seu livro *História da Sexualidade 3: o cuidado de si*, Foucault (1985) já amplia esta “Arte de Governar” para as micro relações de saber/poder/prazer entre os sujeitos, no próprio sujeito, a fim de ter um “cuidado de si”, em um “autogovernar-se”. Sendo que somente posso

governar o outro se puder governar-me, cuidar-me a fim de ser virtuoso e com vias a um prazer que não é simplesmente do apelo carnal.

Um dos temas mais constantes do pensamento político grego era o de que uma cidade só poderia ser feliz e bem governada com a condição de seus chefes serem virtuosos; e inversamente, que a boa constituição da cidade e leis sábias eram fatores decisivos para a justa conduta dos magistrados e dos cidadãos (FOUCAULT, 1985, p. 95).

Após esta introdução da noção de “Governamentalidade”, passarei a discutir, no próximo item, o “poder pastoral”, apresentado por Foucault como um dos sustentáculos para essa noção.

2.2 PODER PASTORAL

Foucault (2008a) delinea o “poder pastoral” ou pastorado como pano de fundo para a Governamentalidade ou “arte de governar”. A ideia de um “governar dos homens” tem sua origem no Oriente, primeiramente num Oriente pré-cristão e depois no Oriente cristão, apresentando-se de duas formas; sendo a primeira toda organizada em um tipo de poder pastoral e, mais tarde, sob um tipo de direção ou condução de consciência ou das almas.

No Egito, na Assíria e em todo Oriente mediterrâneo, principalmente, entre os Hebreus, houve a propagação de um “poder pastoral”, no qual o rei, que também era deus, seria um pastor para o seu rebanho, que era os homens. Assim, Foucault (2008a, p. 166) coloca que “o título de pastor dos homens faz parte da titulação real dos monarcas babilônicos”.

Sabendo que Deus era o pastor dos homens possibilitava uma relação em que o soberano fosse o subalterno de Deus, logo, Deus confiava ao soberano o seu rebanho e, assim, o soberano deveria reconduzir o rebanho a Deus. Foucault (2008a, p. 167) afirma que “o pastorado é um tipo de relação fundamental entre Deus e os homens, e o rei de certo modo participa dessa estrutura pastoral da relação entre Deus e os homens”.

No povo hebreu, o poder pastoral se desenvolveu sobremaneira, mas com pouco enfoque sobre o soberano, somente Davi, primeiro monarca hebreu nominalmente chamado de “pastor”, estabeleceu uma relação pastor-rebanho quase exclusivamente pela religião. Isto é, a relação entre Deus e seu povo se configurava em uma relação entre um pastor e seu rebanho. Assim, “a relação pastoral, em sua forma plena e em sua forma positiva, é, portanto, essencialmente, a relação entre Deus e os homens. É um poder de tipo religioso

que tem seu princípio, seu fundamento, sua perfeição no poder que Deus exerce sobre seu povo” (FOUCAULT, 2008a, p. 167-168).

Esse era o cenário do Oriente mediterrâneo e de seu povo, muito diferente do que era encontrado no antigo povo grego. Para os gregos os deuses orientavam ou ajudavam na construção e proteção das cidades e suas muralhas, ou até mesmo dando orientações, mas nunca, nenhum deus grego conduziria os homens, como a um “pastor” conduzindo o seu rebanho para o lugar escolhido por seu “Deus”.

O poder pode ser caracterizado por seu bem-fazer, e fulgor dos vários símbolos que o cerca, assim, o poder pode também ser definido pela capacidade de triunfar contra os inimigos, derrotando-os e escravizando-os, sendo o bem-estar apenas uma das características do feixe de forças e ações em que o poder é definido.

O poder pastoral é praticamente definido pelo bem-fazer, isto é sua razão essencial é salvar o rebanho, assim como, a possibilidade de salvar a pátria é o lema supremo do exercício do poder, logo, do soberano. No poder pastoral, a salvação vai ao encontro essencialmente dos meios de subsistência – que são os bons pastos -, o pastor é aquele que alimenta ou que leva o alimento, sendo o poder pastoral o poder de cuidado e de boa condução, logo, trabalha no âmago da conduta e da contra conduta do sujeito.

Ele cuida do rebanho, cuida dos indivíduos do rebanho, zela para que as ovelhas não sofram, vai buscar as que se desgarram, cuida das que estão feridas. E, num texto que é um comentário rabínico um pouco tardio, mas que reflete muito bem tudo isso, explica-se como e por que Moisés foi designado por Deus para conduzir o rebanho de Israel. É que, quando era pastor no Egito, Moisés sabia perfeitamente fazer suas ovelhas pastarem e sabia, por exemplo, que, quando chegava numa campina, devia mandar primeiro para lá as ovelhas mais jovens, que só podem comer a relva mais tenra, depois mandava as ovelhas um pouco mais velhas, e só depois mandava para a campina as ovelhas mais velhas, as mais robustas também, as que podiam comer a relva mais dura. Assim, cada uma das categorias de ovelhas tinha efetivamente a erva de que necessitava e alimento suficiente. Era ele que presidia essa distribuição justa, calculada e pensada do alimento, e foi então que Jeová, vendo isso, lhe disse: ‘Já que sabes ter piedade das ovelhas, terás piedade do meu povo, e é a ti que eu, o confiarei’ (FOUCAULT, 2008a, p. 170).

Com isso, fica claro que o poder do pastor deve manifestar-se pelo cuidado na condução e zelo do rebanho, a fim de zelar com a finalidade de vigiar o que se pode fazer de errado e que na medida do possível não aconteça nenhuma desgraça a nenhum animal do rebanho. O pastor é aquele que deve preocupar-se com o outro, nunca consigo mesmo, estando sempre a serviço do rebanho, sendo o intermediário entre ele e os pastos, a salvação e a alimentação, o que torna o poder pastoral na vertente do bem. O que faz sumir, apagar aquele temor frente ao poder dos reis ou dos deuses, sendo o pastor no papel de rei-pastor ou deus-pastor aquele que conduz para o bem-estar.

Para Foucault (2008a), o poder pastoral configura-se como um poder que age sobre os homens, a partir de uma matriz de procedimentos para governá-los. O poder pastoral dissemina-se no Ocidente a partir do cristianismo, constituído como Igreja, isto é, como uma instituição com aspiração a governar os homens em sua vida diária com a finalidade de conduzi-los à vida eterna em outro mundo, não somente numa grandeza escalar finita de um grupo, mas que abranja toda a humanidade.

A Igreja é a precursora da institucionalização da religião cristã, é um dispositivo de poder que continuamente se desenvolveu e se aperfeiçoou desde o século II ou III até o século XVIII da era cristã, sendo que o poder pastoral, advindo dessa instituição passou por várias mudanças e adequações, até hoje temos a sua influência.

Todas as crises que o poder pastoral passou, incluindo as crises dogmáticas como a Reforma – criação das igrejas protestantes – e a Contra-Reforma - reestruturação da Igreja católica -, não foram acontecimentos para exterminar o poder pastoral, mas para buscar ter o direito de ser governado e o direito de saber como e por quem vai ser governado, levando a uma reflexão sobre as leis e instituições e, também, a uma reflexão teórica com valor filosófico.

O pastorado é a arte que ensinou as pessoas a se deixarem se governar e governar os outros, de uma forma tão magistral que o saber pastoral se tornou um poder ou dispositivo para desenhar o cotidiano do mundo ocidental. No poder pastoral, há a criação de uma relação essencialmente amparada sobre e nas suas leis, regras, técnicas e procedimentos, portanto, um poder autônomo, globalizante e específico. O ícone ou mártir do poder pastoral é Jesus Cristo; o pastor sacrificou-se para trazer de volta a Deus o seu rebanho perdido, chegou a se sacrificar não apenas pelo rebanho, mas por cada ovelha em particular.

Evidentemente houve uma série de interferências entre o poder pastoral e o poder político, ora apoiando, ora intermediando conflitos, de forma que levou a um entrecruzamento dos dois poderes na história do Ocidente. Mas, apesar desse entrecruzamento o poder pastoral vai permanecer distinto do poder político até o século XVIII.

Ele não funciona da mesma maneira, e ainda que sejam os mesmos personagens a exercer o poder pastoral e o poder político, e Deus sabe quanto isso se fez no Ocidente cristão, ainda que a Igreja e o Estado, a Igreja e o poder político tivessem todas as formas de aliança que se possa imaginar, creio que essa especificidade foi um traço absolutamente característico do Ocidente cristão. (FOUCAULT, 2008a, p. 205).

Apesar de a sociedade ocidental ter sido criada ou engendrada tão bem pela pastoral cristã desde seu início até a Modernidade, o poder pastoral cristão não pode ser assimilado

ou confundido com a aplicação das leis ou mesmo ao poder de um soberano frente aos seus súditos. Mas por esses e outros motivos é que se torna importante buscar a origem ou a formação da governamentalidade, que possui uma entrada política no Estado Moderno que se instala no final do século XVI.

A Governamentalidade será preludiada pelo poder pastoral por dois aspectos, primeiro pelos procedimentos específicos do poder pastoral e por, no fundo, não agir pura e simplesmente pelo princípio da salvação, pelo princípio da lei e pelo princípio da verdade, mas por meio de diversas diagonais que instauram sob a lei, sob a salvação, sob a verdade e outros tipos de relações. Também, preludia a Governamentalidade pela constituição de um sujeito que possui méritos identificados de maneira analítica e subjetivado pela extração de uma verdade que lhe é imposta. Foucault (2008a, p. 244) afirma, “a meu ver, essa constituição típica do sujeito ocidental moderno, que faz com que o pastorado seja sem dúvida um dos momentos decisivos na história do poder nas sociedades ocidentais”.

Uma mudança importante aconteceu com o advento da nova noção sobre economia que ocorreu nos séculos XVI e XVII e que em português pode ser traduzida pela palavra “conduta” surgida a partir do século XVII e que se refere a duas coisas. A conduta como atividade de realmente conduzir, tanto na maneira em que uma pessoa se conduz quanto na maneira em que se deixa conduzir.

A Revolução Inglesa do século XVII, em seu quadro de complexidade, deixa transparecer uma dimensão de resistência da “conduta” em vigência, sendo o poder pastoral condutor da “conduta” da época. O cenário desenhado pelas revoltas e resistências de condutas, assim como o movimento metodista ocorrido no final do século XVIII, pode ser um exemplo magnífico de revolta e resistência de conduta, tanto no viés político quanto no econômico.

No início do século XVIII, o governo ou o Estado tende a querer governar a conduta dos homens, sendo assim, a Governamentalidade passa a exercer muitas das funções do poder pastoral, a partir daí, os conflitos de conduta começam a se produzir muito mais pelo lado das instituições políticas do que da instituição religiosa, que era a Igreja.

Com a instalação do Estado acontece uma diferença importante em relação à guerra durante os séculos XVI e XVII. A guerra era feita quase que exclusivamente pelos nobres, além desses, o restante eram voluntários, surgindo uma sistemática de resistências, de recusas e deserções. Pode-se dizer que as deserções foram uma prática corrente durante todo esse período. Quando a guerra passou a ser entendida como uma ética e que todo cidadão de bom comportamento deveria participar, aí surge uma conduta política e moral, a partir da qual o soldado, como sujeito, deveria sacrificar-se, dedicar-se por um bem público

e ser dirigido precisamente e disciplinarmente para exercer tal papel. Assim, o papel de soldado passa de ser simplesmente um destino, para ser uma conduta, que somava, além da deserção ou infração, outra forma de deserção, que é uma deserção-submissa, em que não exercer esse papel de soldado seria uma contraconduta moral, como uma recusa dos valores cívicos apregoados por uma sociedade. Com esse e outros exemplos, Foucault (2008a), faz emergir uma outra palavra que é a “contraconduta”.

O que vou lhes propor é a palavra, mal construída sem dúvida, ‘contraconduta’ – palavra que só tem a vantagem de possibilitar referir-nos ao sentido ativo da palavra ‘conduta’. Contraconduta no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros; o que faz que eu prefira essa palavra a ‘inconduta’, que só se refere ao sentido passivo da palavra, do comportamento: não se conduzir como se deve. Além disso, essa palavra – ‘contraconduta’ – talvez também permita evitar certa substantificação que a palavra ‘dissidência’ permite. [...] a palavra contraconduta, é sem dúvida possível, sem ter de sacralizar como dissidente fulano ou beltrano, analisar os componentes na maneira como alguém age efetivamente no campo muito geral da política ou no campo muito geral das relações de poder. Isso permite identificar a dimensão, o comportamento de contraconduta que podemos encontrar perfeitamente nos delinquentes, nos loucos, nos doentes. Portanto, análise dessa imensa família do que poderíamos chamar de contracondutas (FOUCAULT, 2008a, p. 266).

No poder pastoral desenvolveu-se uma economia da verdade, que caminha do ensino de uma verdade até ao exame do indivíduo, que é um desvelar de um segredo descoberto. Com a mística, temos uma economia totalmente diferente e ambígua que se tornasse outra contraconduta ao poder pastoral. E, também temos a “Escritura”, que falava ou bastava por si mesma e, assim, não precisava de um pastor, uma vez que a “Escritura” é a própria palavra de Deus, nasce uma contraconduta ao poder pastoral ou da figura do pastor em si.

Passarei a tratar do Poder Soberano em Foucault, claro que este está diretamente ligado às diferentes relações de poder e, também, se subsidia pelo Poder Pastoral.

2.3 DO PODER SOBERANO

No século XVI, entramos na era das condutas, das direções e dos governos e, logo, o soberano passa a exercer, digamos, um prolongamento do poder pastoral. Com o passar do tempo e das novas descobertas científicas, novos discursos são propagados e, com isso, nasce uma “Razão de Estado”, que é uma razão da arte de governar da soberania ou do pastorado e com especificidades a atender o bem de todos. Os partidários de uma “Razão de Estado” ou de uma Governamentalidade vão buscar em Maquiavel, mas o “dos

Comentários”, pois nele busca identificar fora do modelo natural e teológico, quais seriam as necessidades internas ou intrínsecas à cidade e também relacionais entre quem governa e quem é governado.

No Ocidente do século XVI, o que aparenta ser em relação à “política” é uma prática grupal de pessoas denominadas “políticos”, pessoas essas que vão desenhar certa forma de pensar, analisar e, assim, conceber o que um governo deveria fazer e a racionalidade em que se apoiar. Somente a partir da metade do século XVII é que aparece a “política” como um domínio ou ação. O sistema de soberania da monarquia absolutista de Luís XIV, em suas práticas e rituais articulou e manifestou a diferença entre soberania e o governo evidenciando a razão de estado.

O mais importante é saber em que momento, em que condições, sob qual forma o Estado passa a ser projetado, no interior de uma prática dos sujeitos, em que momento tornou-se objeto de análise e conhecimento. E em que momento o Estado passou a ser cobiçado, amado e também odiado pelos homens. Foucault (2008a) tenta mostrar uma lógica de “Razão de Estado” por meio da história da Governamentalidade ou no campo das práticas e relações de poder.

Sobre o Estado, Foucault (2008a, p. 331) coloca: “o Estado não é na história essa espécie de monstro frio que não parou de crescer e de se desenvolver como uma espécie de organismo ameaçador acima de uma sociedade civil”. Na verdade, ele mostra como a sociedade ocidental, a partir do século XVI, criou esta coisa denominada Estado, e que o Estado não é um instrumento do governo e, sim, que o Estado é um fato histórico da Governamentalidade.

E, então, em consonância com esse novo cenário é criado todo um saber em relação à arte de governar para o sujeito que iria governar, sendo que não havia esta preocupação anteriormente. O sujeito que governa deve não somente conhecer sobre as leis, mas as coisas que constituem e que fazem a possibilidade de manter o Estado, que na época seria a “Estatística” a ferramenta que iria desvendar a realidade do Estado. A Estatística fornecia o conhecimento sobre a população: quantidade, taxa de natalidade, taxa de mortalidade e estimativa de grupos diferentes na população, assim como as riquezas virtuais, que seriam as florestas, mananciais aquíferos e outros. Gerando, ainda, importantes informações sobre a balança comercial, impacto das taxas de impostos; todos esses saberes e vários outros passariam a formar o saber precípuo para o soberano ou quem governa.

A Estatística era mais bem sucedida nos países menores, uma vez que era mais fácil quantificar e estimar todos os saberes necessários ao governo. Esse fator foi limitador no entendimento da engrenagem administrativa existente e ainda por vir, o que tornou

necessário desenvolver mais e melhor a ferramenta Estatística com a finalidade de produzir os saberes imprescindíveis ao ato de governar.

[...] conhecer exatamente o que acontece no reino, um aparelho administrativo que não fosse apenas o agente de execução das ordens do soberano ou o agente de captação de taxas, riquezas, homens de que o soberano necessita, mas um aparelho administrativo que fosse ao mesmo tempo um aparelho de saber, aqui também como dimensão essencial ao exercício do poder (FOUCAULT, 2008a, p. 366).

O segredo é o saber que o Estado deve constituir sobre si e como consequência de si mesmo, saber que poderia perder o seu devido valor a partir do momento em que se tornasse público, pois como todo Estado tem seus inimigos, um não poderia saber o que o outro possui de riquezas reais. Com isso, era importante saber o que tornar ou não público, logo, a necessidade do segredo de Estado ou segredo de poder fez com que as estatísticas fossem consideradas por longo tempo como um dos segredos de Estado.

Outra preocupação da razão de Estado era a prática da verdade, o questionamento sobre o público, isto é, o Estado deveria agir sobre as consciências humanas, não somente para inculcar-lhes uma malha de crenças verdadeiras ou falsas, mas de uma maneira que o pensar sobre elas passasse a transformar os sujeitos em econômicos e políticos.

Sobre a ideia de Estado, Foucault (2008a, p. 369) afirma, que “o Estado é uma prática. O Estado não pode ser dissociado do conjunto das práticas que fizeram efetivamente que ele se tornasse uma maneira de se governar, uma maneira de agir, uma maneira também de se relacionar com o governo”.

Quando falamos sobre o Estado sempre temos que entender que detrás se encontra o povo, ou o público que deve ser trabalhado a fim de moldar os seus comportamentos e opiniões e, assim, chegamos próximo da ideia de “população”. A definição que Chemnitz faz de razão de Estado, quando coloca “felicidade do Estado”, jamais, “felicidade da população”, explicita claramente que não há necessidade do homem ser feliz ou rico, mas o Estado deveria possuir tais bens reais ou abstratos. O mercantilismo da época apregoava esses traços basilares para a razão de Estado. Sendo que a razão de Estado desse período também era vista como uma “política”, como *mathesis* ciência geral criada por Descartes, mas sustentada nas teorias de Platão e nos Pitagóricos e também apregoada por Galileu Galilei entre outros filósofos. O filósofo Descartes tinha como premissa básica que a matemática era uma ciência rigorosa, de linguagem clara e cheia de certezas absolutas. A *mathesis* seria capaz de junto com outras ciências explicar tudo que era ligado à ordem e à quantidade. Isto é, a “política” deveria ter como premissa básica ser uma verdadeira leitora e interpretadora da realidade (FOUCAULT, 2008a).

Do início do século XVII aos meados do século XVIII, aconteceram várias mudanças que propiciaram uma ruptura na forma de pensar toda a vida política, em toda a ciência política e em como refletir sobre ela, o que vai permitir surgir a ideia de “população” a partir do século XVIII. O que faz fomentar essa nova ideia é o novo campo de práticas e saberes da razão de Estado, que é a “polícia”. Isto é, a polícia é o pano de fundo para a população.

Um importante episódio da época que fomentou a ideia de “polícia” foi a manutenção do “equilíbrio europeu” ou da “balança da Europa”. Para tal, era necessário um cabedal de procedimentos para organizar a composição das forças interestatais utilizando a instrumentalização por meio da diplomacia permanente e multilateral, assim como um exército profissional.

Nos primórdios do século XVII, a “polícia” adquire o sentido de conjunto de ações que fazem as forças do Estado crescer, contudo, mantendo também a ordem. Resumindo, seria a afirmação de que a “polícia” manteria o controle entre a ordem interna e o crescimento do Estado por meio de cálculos e técnicas (FOUCAULT, 2008a). Mais tarde surge a ideia de “polícia” como sinônimo de “esplendor”, ou seja, o esplendor do Estado deveria ser mantido pela polícia, a fim de promover o bom crescimento do Estado e a felicidade de todos os cidadãos.

[...] o maior dos teóricos da polícia, um alemão que se chama von Justi, que, nos Elementos gerais de polícia, em meados do século XVIII, dava esta definição de polícia: é o conjunto de “leis e regulamentos que dizem respeito ao interior de um Estado e procuram consolidar e aumentar o poderio desse Estado, que procuram fazer um bom uso das suas forças”. O bom uso das forças do Estado – é esse o objetivo da polícia. (FOUCAULT, 2008a, p. 422).

Cada Estado, com sua polícia, devem ter como instrumento a Estatística, pois com isso torna possível, a cada Estado, conhecer suas forças, as forças dos outros e, por consequência, fazer uma concatenação de dados que propiciasse ajustes, acompanhamento e observação do equilíbrio. Foucault (2008, p. 424) afirma que, “a Estatística se torna necessária por causa da polícia, mas também se torna possível por causa da polícia”.

E, por fim, o ponto sobre a instrumentalização.

A polícia deve estar preocupada com o número de homens, pois a força do Estado depende do número de habitantes, logo deve estar preocupada com tudo que for concernente aos homens, como sua ocupação e sua multiplicação. O número absoluto de homens por si só não é tão importante quanto a sua relação com as diferentes forças que constituem o Estado, como a extensão do território, riquezas, atividades agrícolas e comerciais e tantas outras. Outra preocupação importante é em relação às necessidades da

vida, pois além de ter muitos habitantes, é de suma importância que esses consigam viver e, para tal, é imprescindível os itens de primeira necessidade como roupa, alimento e habitação. Nada deve estar em excesso, mas ao contento e extremamente vigiado e controlado.

E, claro, a polícia deve manter a preocupação com a saúde dessa população/homens, pois somente depois de bem alimentados e de poderem manter a capacidade de aumento da taxa de natalidade, torna-se necessário trabalho e ocupação, pois é geralmente para tal a extrema importância de não haver epidemias ou, até mesmo no cotidiano o Estado, ter homens saudáveis.

Outra preocupação da polícia seria com a ocupação desses homens, isto é, zelar para que todos tivessem uma atividade ou ofício. E por último, preocupar-se com a circulação da população, sendo que essa circulação deveria ser compreendida tanto na situação prática fornecendo boas estradas e uma navegabilidade diversa. Abrangendo, ainda, o conjunto de regulamentos, imposições, limites ou, mesmo na contramão, facilitar e promover a circulação dos homens e bens no Estado e fora dele.

De maneira geral, no fundo, o que a polícia vai ter de regular e que vai constituir seu objeto fundamental são todas as formas, digamos, de coexistência dos homens uns em relação aos outros. É o fato de viverem juntos, de se reproduzirem, de necessitarem, cada um do seu lado, de certa quantidade de alimento, de ar para respirar, viver, subsistir, é o fato de trabalharem, de trabalharem uns ao lado dos outros, em ofícios diferentes ou semelhantes, é também o fato de estarem num espaço urbano de circulação, é (para empregar uma palavra que é anacrônica em relação às especulações da época) toda essa espécie de socialidade que deve ser tarefa da polícia (FOUCAULT, 2008a, p. 437-438).

A unidade constituída pela tríade polícia, comércio e desenvolvimento toma a forma abstrata da razão de Estado e é afiada pela formação de uma arte de governar/Governamentalidade. A polícia toma o grande e importante papel de organizar a relação entre população e produção de mercadorias, a fim de fazer nascer a cidade-mercado e contornar todos os problemas advindos desse nascimento. Pela primeira vez na história da sociedade ocidental que a “arte de governar”/“Governamentalidade” do Estado se interessa pela humanidade em sua materialidade da existência e coexistência, também pelos problemas com a saúde e com toda a realidade que envolve a cidade, por conseguinte, a polícia se apresenta como reguladora do mercado e do comércio urbano, tendo como objetivo o crescimento das forças do Estado.

A polícia não pode de forma alguma ser confundida com o poder régio, que é o poder da justiça, embora derive desse mesmo poder. A polícia é o exercício prático do poder pastoral, logo, é a Governamentalidade aplicada diretamente do soberano como soberano

sobre seus súditos. Este jogo da polícia também pode ser entendido como golpe de Estado permanente. Sobre isso, Foucault (2008a, p. 457) afirma ainda, “é o golpe de Estado permanente que vai se exercer, que vai agir em nome e em função dos princípios da sua racionalidade própria, sem ter de se moldar ou se modelar pelas regras de justiça que foram dadas por outro lado”.

A polícia como instrumento da razão de Estado nada mais é do que uma similitude do aparelho jurídico, sem, contudo, poder ser designada como tal na época, uma vez que sua preocupação era tornar um espaço chamado de reino em um espaço de territorialidade que passaria a se chamar cidade e, a partir desse evento, acontece o surgimento da necessidade de urbanizar e humanizar a população, claro, isso nos séculos XVII e XVIII. A principal ânsia a ser atendida pela polícia era a utopia de disciplinar toda a população a fim de que essa servisse de corpo e alma à razão de Estado e ao equilíbrio da balança europeia, tudo isso, por meio de uma “arte de governar”/”Governamentalidade” do Estado voltado para o bem-estar e felicidade de cada sujeito.

2.4 GOVERNAMENTALIDADE EM SEUS ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS

Os economistas do século XVII formulam uma nova tese, que passa a ser chamada de “Governamentalidade Racional” e, que deveria levar agora mais do que nunca em conta a terra. O elemento fundamental para a arte de governar seria a agricultura, passando o campo a exercer um novo domínio da intervenção governamental. O ponto crucial dessa nova Governamentalidade era o reembolso do produtor, logo, não é mais a cidade o *locus* privilegiado, mas o problema do retorno (FOUCAULT, 2008a).

Com os economistas, a população passa a ser concebida de forma totalmente diferente. O valor absoluto da população sai de cena e entra o valor relativo da população. Isto é, existe uma quantidade desejável de homens num dado território, sendo que essa quantidade varia conforme os recursos do Estado. No cenário desenhado pelos economistas dessa época, busca-se a integração da Europa por meio de novas técnicas de Governamentalidade/arte de governar que regulem internamente em cada país. Busca fazer com que haja a ação direta da concorrência entre os particulares e, com isso, permitir que a população embolse e gere uma situação econômica favorável (FOUCAULT, 2008a).

A grande guinada na razão de Estado é promovida pela, digamos, saída da seita dos políticos e a entrada da seita dos economistas, uma seita herética em relação ao Estado de Polícia e com a idealização de um Estado Econômico, isto é, com uma racionalidade voltada

para o campo da economia que faz nascer a Governamentalidade moderna ou contemporânea. Reaparece uma forma de pensamento natural ou de naturalidade dos mecanismos de regulação do Estado e da balança europeia.

É a naturalidade desses mecanismos que fazem que, quando os preços sobem, se se deixar que subam, eles vão se deter sozinhos. É essa naturalidade que faz que a população seja atraída pelos altos salários, até um certo momento em que os salários se estabilizam e, com isso, a população não aumenta mais. É portanto uma naturalidade que, como vocês estão vendo, não é mais de maneira nenhuma do mesmo tipo da naturalidade do cosmo, que demarcava e sustentava a razão governamental da Idade Média ou do século XVI (FOUCAULT, 2008a, p. 469, 470).

A naturalidade pensada e sustentada a partir de então, é de uma lógica totalmente nova, uma vez que agora o foco era a relação entre os homens, os homens trabalhando, produzindo e habitando o mesmo espaço, propiciando assim o nascimento da ideia de uma naturalidade de sociedade humana. Uma sociedade que passa a ser denominada “sociedade civil”. Essa sociedade civil é a amálgama das novas formas da Governamentalidade do século XVIII como homólogas ao Estado. O Estado deve preocupar-se com a gestão dessa sociedade civil numa racionalidade que deveria ser galgada no conhecimento, mas não em qualquer conhecimento, e sim no conhecimento científico que teria como base a análise das evidências. Um Estado que realmente não levasse em conta todo esse novo gênero de conhecimento científico estaria predestinado ao total fracasso.

O importante aqui é que esse conhecimento não estaria circulando somente no próprio governo, mas com um conhecimento na lógica da arte de governar/Governamentalidade, assim, mesmo os sujeitos que não estão diretamente no governo podem concatenar, provar de fio a pavio em um contexto. A relação imperadora é amparada agora pelo poder/saber, numa confluência da ciência e decisão dos atos cotidianos que deveriam ser tomados pelo governo do Estado.

A população passa a ser regida pelas suas próprias leis e transformações, não sendo necessariamente o desejado pelo Estado, uma vez que a interação entre os sujeitos cria um vínculo de uma realidade natural, porém, mais densa, na qual não impera mais uma realidade de súditos ou da intervenção da polícia como acontecia até o século XVII. Essa nova naturalidade da população e seu campo científico fazem surgir novas práticas ou ciências como a medicina social ou a tão famosa fase do “Higienismo” – higiene pública - que levava a cabo agora toda uma configuração voltada, não mais para um sistema de regulamentações e proibições, mas para respeitar os princípios naturais e agir com eles e a

favor deles. Agora mais do que nunca é preciso gerir e não mais regulamentar (FOUCAULT, 2008a).

Surge a implantação dos mecanismos de segurança, com a finalidade de assegurar os fenômenos naturais advindos dos processos econômicos específicos à população, que passa a ser o foco principal da Governamentalidade. A liberdade nasce como um imperativo de legitimação oposta ao poder abusivo dos soberanos, liberdade amparada legalmente que, assim, não deixa o Estado abusar das leis que dão certas garantias aos sujeitos.

A polícia agora passa a ter o sentido negativo que conhecemos hoje, pois seu papel é de manutenção da ordem, isto é, de impedir a desordem. Com isso, essa nova naturalidade da economia é obrigada a criar um sistema jurídico e fazer da polícia a força repressiva contra e sobre a população. Foucault (2008a) adverte sobre a possibilidade de fazer uma história do Estado moderno, não necessariamente pela linha de uma ontologia que tem no Estado um monstro, mas fazer uma genealogia tomando como caminho metodológico a história da razão governamental.

Pois bem, eu me pergunto se não poderíamos chamar de contracondutas no sistema moderno de governamentalidade do seguinte modo: dizendo que, no fundo, as contracondutas que vemos se desenvolver em correlação com a governamentalidade moderna têm como objeto os mesmos elementos dessa governamentalidade, e que vimos desenvolver a partir dos meados do século XVIII, toda uma série de contracondutas que têm essencialmente por objetivo, precisamente, recusar a razão de Estado e as exigências fundamentais dessa razão de Estado e que vão se apoiar naquilo mesmo que essa razão de Estado, através das transformações que eu lhes havia indicado, havia terminado por fazer surgir, ou seja, justamente nestes elementos que são a sociedade oposta ao Estado, a verdade econômica em relação ao erro, à incompreensão, à cegueira, o interesse de todos em oposição ao interesse particular, o valor absoluto da população como realidade natural e viva, a segurança em relação à insegurança e ao perigo, a liberdade em relação à regulamentação. (FOUCAULT, 2008a, p. 477, 478).

A razão de Estado é a “lei de ouro” da Governamentalidade, logo, também da ciência histórica e, a partir de então, o homem/população passa a viver indeterminadamente. Ocorre uma mudança: onde antes tínhamos os súditos subordinados diretamente ao rei/soberano, agora, pouco a pouco, a sociedade civil por meio de uma contraconduta, produz uma afirmação escatológica de que a sociedade civil suplantar a razão de Estado, transformando-se no próprio Estado.

O Estado e os seus dirigentes possuem uma certa verdade sobre os homens dentro de uma territorialidade desse mesmo Estado, a partir disso, esses homens ou a população irão criar contracondutas que colocarão em cheque essa verdade sobre ela mesma, criando assim uma mutação e um processo no qual haveria uma verdade advinda dessa população, que é a verdade da sociedade civil ou da nação que não mais deve ser instituída pelo

Estado. A prática dos homens ou da população, a forma como pensam e agem, constitui a história do Estado.

O fato de que se vê que não há, entre o nível do micropoder e o nível do macropoder, algo como um corte, o fato de que, quando se fala num, [não] se exclui fala no outro. Na verdade, uma análise em termos de micropoderes compatibiliza-se sem nenhuma dificuldade com a análise de problemas como os do governo e do Estado (FOUCAULT, 2008, p. 481).

Desde o final do Renascimento governar não era entendido apenas como gestão política e do Estado, referia-se também à forma de dirigir a conduta da sociedade civil e seus grupos. Entretanto, na era Moderna, a expressão se limitou a “coisas do Estado”. A definição de governo emerge das relações de poder que foram progressivamente governamentalizadas, ou melhor, produzidas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado. Na modernidade, exprime uma relação entre a segurança, a população e o governo, pois “a arte de governar” começou a tornar-se Ciência Política.

Destaco ainda que o poder em Foucault não é aquele que vem de cima para baixo, hierárquico ou soberano, mas uma multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constituem a sua organização; o jogo que, por meio das lutas e afrontamentos incessantes, as transforma, reforça e inverte.

Segundo o pensamento Foucaultiano, não se trata de entender o poder e a ação política como algo distribuído somente pelo Estado. Veiga-Neto (2002, p.17) resume que “o que está grafado como ‘prática de governo’ não são ações assumidas ou executadas por um *staff* que ocupa uma posição central no Estado, mas são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social”. Assim, as políticas públicas são frutos de um desejo coletivo do tecido social, construído na malha discursiva que vai subjetivar/objetivar cada sujeito, mas entendendo que esse é atravessado por vários discursos advindos dos acontecimentos que o perpassam.

A ideia de Governamentalidade pode ser entendida como táticas ou ferramentas do governo, logo, de Governo, que passam pelo Estado e têm imanência nos sujeitos que vão imbricar na intersecção das técnicas das ações de uns sobre as ações de outros (VEIGA-NETO, 2011).

Para Foucault, a palavra “Governamentalidade” podia dizer/(re)significar três coisas, que são elas:

1 – o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.

2 - a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.

3 - o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 1979, p. 291, 292).

O Neoliberalismo para Foucault não era entendido como uma teoria econômica, mas como uma “arte de governar”, isto é, como uma Governamentalidade capaz de conduzir a população a pensar como uma empresa. Assim, é importante que o estado invista, a fim de que os seus cidadãos/sujeitos se tornem autônomos – que saibam se autogovernar independentemente do que o Estado possa oferecer -, por fim que sejam o “empresário de si”, o famigerado *Homo oeconomicus*, sujeito que vive a “serviço” da economia e do consumo, a um ponto de se transformar ele mesmo em capital consumível.

O sujeito denominado *Homo oeconomicus*, contudo, não pode ser entendido da forma clássica como homem da troca. Todo o processo de troca está diretamente ligado às questões das necessidades básicas, logo, da utilidade e, assim da troca. Foucault (2008b, p. 311) demonstra que há uma “troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda”.

Todo esse deslocamento trabalhado por Foucault em relação à Governamentalidade e a arte de governar, com o advento de um olhar diferenciado para o *homo oeconomicus* como empresário de si nos arremete a falar um pouco sobre globalização. A globalização já é uma palavra em voga há algum tempo, sendo que a grosso modo ela é uma tentativa real e um tanto insana de “universalizar” várias ações e procedimentos dos sujeitos em nossa contemporaneidade. A globalização irá proporcionar para uns, certo grau de liberdade e, para outros, certo grau de aprisionamento. Vivemos num mundo onde o capital não tem um endereço certo, tem um fluxo tão rápido que não é possível ser totalmente rastreado e nem controlado por um único dono ou Estado. Além disso, uma desordem está instalada, na era moderna havia uma ideia de que a ordem era equivalente a “estar no controle”. Hoje a maior falta do sujeito é justamente “estar no controle” (BAUMAN, 1999).

O sujeito formado na/pela EaD é um “Professor” que deve ser, ou pelo menos parecer ser, um “cosmopolita inacabado” de Popkewitz (2008) – *unfinished Cosmopolitan* – apud Noguera-Ramírez (2011), que é o sujeito que deve ter características individuais de responsabilidade pessoal e a autogestão dos próprios riscos e do destino, propagados pela constante maximização e correta aplicabilidade da razão e da racionalidade.

O cosmopolita inacabado é um 'solucionador de problemas' capaz de elaborar cálculos e juízos sobre determinados princípios, desenhar conclusões e propor retificações; é um sujeito adaptado a um mundo em constante mudança e transformação. Prefiro chamar esse novo sujeito (essa nova forma de subjetivação) de *Homo discentis*, um *Homo aprendiz* permanente, definido por sua condição de ser um aprendiz ao longo da sua vida, ou melhor, um *Homo* que, para ser tal, deve aprender constantemente (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 16, 17).

A escola, assim como o Ensino Superior no Brasil e pelo mundo afora, vem passando na contemporaneidade por várias mudanças e, com isso, não responde sozinha como maquinaria da instauração da Modernidade, uma vez que as situações colocadas hoje deixam em constante crise a sociedade e suas instituições, portanto, a escola e o Ensino Superior também estão em crise. A EaD no Ensino Superior é conclamada a atender as mudanças necessárias para a modificação do *status* do Estado Brasileiro, frente ao “*modus operandi*” da aldeia global ou da ciberneticidade, aqui entendida como a criação de comunidades que têm como suporte a *internet*⁹.

Loureiro (2013), em sua tese, também, trabalhou com a ferramenta Foucaultiana Governamentalidade, na qual fez uma analítica que demonstrou o fomento de empresários de si mesmos como um dos princípios para o desenvolvimento de estratégias para a governamentalidade eletrônica. Assim, a autora advoga pela constituição de um novo sujeito contemporâneo e empresário de si, que passa a ser denominado de *Homo oeconomicus acessibilis*, e para tal argumenta:

[...] a palavra acessibilidade é formada pela palavra acesso mais o sufixo *idade*. No contexto da informática, está relacionado à capacidade de efetuar uma comunicação através de um dispositivo, para receber ou enviar dados, ou ainda à capacidade de conectar à internet [...]. Em suma, a acessibilidade está relacionada a uma maneira de ser, a uma disposição favorável, a uma disposição do que é acessível e do que tem acesso por meio da internet [...] parece-me que ao *Homo oeconomicus*, na sua atualidade, é preciso agregar a habilidade da acessibilidade, para fazer referência à sua capacidade e à disponibilidade para acessar e manter-se acessível. Assim, ousou chamar o empresário de si mesmo da atualidade de *Homo oeconomicus acessibilis* (LOUREIRO, 2013, p.173-174).

Para entender um pouco melhor as confluências e concatenações que Loureiro (2013) fez em sua tese é que busquei explorar um pouco teoricamente sobre o que Foucault (2008b) falou sobre o *Homo oeconomicus*. Todos os aspectos criados e fundidos no interior da Governamentalidade neoliberal e contemporânea levam a um investimento na constituição de sujeitos que possam ser conduzidos por si próprios, ou seja, autônomos e

⁹ Segundo decisão judicial da Corte dos EUA, datada de 1999, o nome internet não pode ser utilizado como uma marca, por tratar-se de um tipo de tecnologia cujo uso é de domínio público. Utilizo essa decisão jurídica para a redação do termo internet sem uso de maiúsculas. Observa-se nos meios de comunicação e em trabalhos técnicos e acadêmicos um uso cada vez mais frequente do termo internet em minúsculas (SARAIVA, 2010, p. 12).

capazes de fazer a gestão de sua vida de forma independente do provimento do Estado. Esse sujeito, eminentemente econômico é o *Homo oeconomicus*, que, na concepção clássica, era o sujeito da troca e que, nas formas de vidas neoliberais, passa a ser o “empresário de si mesmo”. Foucault (2008b, p. 311) coloca da seguinte forma a ideia de consumo e a relação com o *Homo oeconomicus*:

O homem do consumo não é um dos termos da troca. O homem do consumo, na medida em que consome é um produtor. Produz o quê? Pois bem, produz simplesmente a sua própria satisfação. E deve-se considerar o consumo como uma atividade empresarial pela qual o indivíduo, a partir de certo capital de que dispõe, vai produzir uma coisa que é a sua própria satisfação.

Pensando assim, é que Loureiro (2013) passa a utilizar no lugar da expressão *Homo oeconomicus*, a expressão *Homo oeconomicus acessibilis*, pois agrega a ideia de acessibilidade, que é a capacidade de acessar e manter-se acessível, utilizando-se da *internet* para tal façanha. Loureiro (2013, p. 174) reforça ainda dizendo que “a educação em todos os seus espaços, atrelada à conexão em rede e à disposição para acessar e ser acessado, é a estratégia que cria as condições de possibilidade para que os sujeitos aprendam a ser [...] pelas condutas de si e dos outros”. Assim, essa expressão passa a designar um novo sujeito que é o empresário de si e, que também é, (des)ideal para a sociedade globalizada e contemporânea.

A governamentalidade como “arte de governar”, vai além da ideia de relações de poder emanadas do Estado como uma fonte de poder, mesmo porque o Estado é compreendido pelas várias instituições e pela população, todos juntos, em vastas relações de poder. Sobre isso, Veiga-Neto (2011, p. 68) explicita que “Foucault procurou compreender a governamentalidade como princípio geral de orientação da prática de governo relativo aos fenômenos da população, tal como elas mostraram operativas a partir da atuação capilar e discreta do próprio governo”.

Retomando o tema principal dessa proposta de trabalho, a EaD surge como veículo de acesso para a graduação ou formação continuada, como estratégia para inserir e ou adaptar os sujeitos às novas configurações sociais, econômicas e culturais em curso. E, nesse sentido, ressalta-se que não aparece apenas como governo de condutas individuais, ao contrário, surge como mecanismos que visam o equilíbrio de diferentes tipos de formação, assegurando uma “disciplinarização” que age no desejo de uma formação.

Finalizando este capítulo, retomamos o cerne de nossas discussões, visto que, nesse contexto, a geração de sujeitos professores de Matemática está sendo forjada por meio do governamentalidade diluída nas microrrelações a fim de atender aos padrões

normativos estabelecidos os quais assumem uma conotação naturalizada. A EaD tem sido considerada uma estratégia privilegiada para a formação de professores na contemporaneidade, inserida em uma racionalidade cada vez mais disseminada, o que faz com que os docentes tornem-se empresários de si. Outro aspecto a ser destacado é que, ao romper as barreiras da lógica disciplinar, essa modalidade educacional produz subjetividades adaptadas e adequadas, ao que Foucault chamou de governamentalidade neoliberal, em que os sujeitos envolvidos na EaD são capazes de autogovernar-se, responsabilizando-se por seu próprio aprendizado. O próximo capítulo é dedicado ao macrodiscurso, que aqui é tomado pela formação inicial de professores de Matemática e a EaD com suas políticas e estratégias.

CAPÍTULO III – MACRODISCURSO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA & EAD

Neste capítulo, trabalho com ideias e conceitos que servirão de “pano de fundo” para toda a análise de excertos do Projeto Pedagógico de um curso de licenciatura em Matemática na modalidade EaD e, também das falas de três professores egressos desse mesmo curso. O trabalho ocorre, na perspectiva do macrodiscurso, de modo a explicitar as formações discursivas sobre formação de professores de Matemática e EaD.

Justificando o porquê da escolha lexical de “MacroDiscurso”, resalto que, no campo da AD, essa ideia está diretamente interligada ao “contexto” e “condições de produção”, isto é, como o discurso é produzido pela história, pela sociedade e pela ideologia. Sustento teoricamente minha fala em Ferreira (2005) que assim elucida:

Condições de produção: são responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso e mantém com a linguagem uma relação necessária, constituindo com ela o **sentido** do texto. As condições de produção fazem da exterioridade linguística e podem ser agrupadas em condições de produção em sentido estrito (circunstâncias de enunciação) e em sentido amplo (contexto sócio-histórico-ideológico) [...] para a teoria discursiva a exterioridade não está fora do **discurso**, mas é dele constitutiva, sendo englobada pela noção de **condições de produção** (FERREIRA, 2005, p. 13).

Essa explicação se faz necessária, pois este capítulo discorre sobre as “Condições de Produção” para os múltiplos interdiscursos que serão analisados tanto da Educação a Distância – EaD -, quanto da Formação de Professores de Matemática. Tudo isso implantado e sustentado pelos interdiscursos das Políticas Públicas que instauram a “Governamentalidade” dos sujeitos e de seus discursos e que se revelam na contemporaneidade globalizada e virtual, na qual o sujeito, o tempo, o trabalho e as inter-relações estão em constante crise.

Impulsionado pelos estudos foucaultianos, em uma análise do macrodiscurso, saímos do discurso do indivíduo para nos preocuparmos com a natureza coletiva do discurso. Dessa forma, a importância recai sobre os aspectos sociais e culturais das atividades humanas com menor importância ao contexto individual ou particular. Na presente discussão, será percebido como o discurso legitima as relações de poder existentes nas estruturas que regem a educação, em específico, os cursos de licenciaturas EaD em Matemática, e como ocorrem os desdobramentos desses discursos.

Cabe ressaltar que, nessa perspectiva, o discurso produz sentidos de verdades, colaborando para a constituição de sujeitos ajustados ou adaptados às demandas de seu tempo, com a finalidade precípua de ser e de estar no mundo. Assim, busca-se um caminho

de compreensão do ensino na contemporaneidade, sem a pretensão de ser taxativo ou estabelecer uma verdade única, muito pelo contrário, pretende-se compreender o que está estabelecido e atribuir sentido às ações anteriores e que têm seus reflexos nas formas pedagógicas do agora.

3.1 - UM MERGULHO HISTÓRICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Discutir sobre a formação de professores envolve falar, também, das políticas que envolvem essa formação. Viel (2011) identifica que há uma enorme lacuna entre o que as pesquisas apontam, as leis que respaldam a criação de novos cursos e as expectativas de quem atua nas salas de aula. É visível que a qualidade de formação não está condizente com as necessidades atuais, tanto das instituições de ensino como do próprio trabalho docente.

Costa (2012) aponta que a educação realiza um papel regulador, isto é, de preparar os sujeitos para diversos papéis sociais, a fim de que desenvolvam as próprias capacidades individuais. As experiências culturais e as relações sociais advindas pelo e no discurso, aqui entendido como o que incide sobre o sujeito, com o poder de subjetivá-lo, nos permitem pesquisar sobre a constituição dos sujeitos docentes e a construção desse sujeito na modalidade de ensino a distância. De acordo com Fernandes (2012), o discurso não compreende somente o que está escrito ou falado, mas também o silencioso ou silenciado, o que por si só traz significados e molda os sujeitos por meio das verdades que os atravessam.

Os estudos realizados por Larossa (2002) subsidiam afirmar que as subjetividades de um professor se constituem historicamente. Esses conhecimentos subsidiam reconhecer que, como sujeitos históricos, o professor também se constitui como profissional a partir dos saberes e poderes que, por meio do discurso, o alcançam, o atravessam e o moldam. Nesse sentido, é costume:

[...] pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. [...] Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva

política. Tudo isso é suficientemente conhecido, posto que nas últimas décadas o campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política (LAROSSA, 2002, p. 19).

Para Foucault (1999), é possível compreender os movimentos constituintes e constitutivos da história e suas descontinuidades na formação e na ação docente. Assim, a Matemática foi estudada durante um longo período da história da humanidade, como parte de ciências como a filosofia, astronomia, dentre outras, sendo somente na Modernidade conhecida e disseminada como a entendemos hoje.

Segundo Ubiratan D'Ambrósio,

[...] quando nos referimos à Matemática estamos identificando o conhecimento que se originou nas regiões banhadas pelo Mar Mediterrâneo. Mesmo reconhecendo que outras culturas tiveram influência na evolução dessa forma de conhecimento, sua organização intelectual e social é devida aos povos dessas regiões. Por razões várias, ainda pouco explicadas, a civilização ocidental, que resultou dessas culturas, veio a se impor a todo o planeta. Com ela, a Matemática, cuja origem se traça às civilizações mediterrâneas, particularmente à Grécia antiga, também se impôs a todo o mundo (D'AMBROSIO, 2012, p. 338).

Em relação ao Brasil, foi por volta de 1550 que os jesuítas edificaram em São Vicente – hoje São Paulo – a escola primária do Brasil, cujos estudos não contemplavam o ensino de Matemática.

Em 1572 foi criado pelos iniciados (esse nome foi dado aos jesuítas porque foram eles os que iniciaram todo processo de ensino daquela época) um curso mais avançado. Foi o primeiro curso de Artes no Colégio de Salvador. Esse curso tinha três anos de duração, onde se estudava alguns assuntos como: matemáticas, lógicas, físicas, metafísica e ética. Esse curso levava seus alunos ao grau de bacharelado ou licenciado, o que quer dizer que foi o início das licenciaturas e bacharelados no Brasil. (SILVA, 1992, p. 23).

Entretanto, no Brasil, só em 1757, nasce no Colégio de Salvador/BA a primeira Faculdade de Matemática. Por um longo tempo, tanto essa ciência quanto os matemáticos formados no Brasil tiveram a influência direta de Coimbra/Portugal. Somente ao final de 1800 e início de 1900, isso começou a mudar. Em 1934, com a fundação da (USP) Universidade de São Paulo e a sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é que o ensino da Matemática retorna com força e nos moldes brasileiros, todavia, ainda com muita influência de outros países, principalmente, da Itália.

A partir desse importante marco, outras tantas faculdades e, claro, outros cursos de bacharelado e licenciatura em Matemática foram abertos, Brasil afora e, já na década de 50, inicia-se a pós-graduação na área de Matemática na USP – Universidade de São Paulo (SILVA, 1992).

Nesse contexto, também se discute sobre a formação docente/professor que não é algo novo, mas se ainda há discussões em torno desse assunto é porque há o que ser discutido e/ou analisado. Desde o século XVII, Comenius já abordava alguns pontos relativos à formação de professores. Saviani (2009, p. 143) elucida que “o primeiro estabelecimento destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista La Salle em 1684, em Reims”.

No Brasil, a organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciaturas e consolidação do padrão das Escolas Normais deu-se de 1939 até 1971. Um importante marco foi a transformação dos Institutos de Educação do Distrito Federal (na época Rio de Janeiro) e de São Paulo em Universidades; USP – Universidade de São Paulo, 1934 – e Universidade do Distrito Federal em 1935, hoje UNB – Universidade Federal de Brasília. Nesse contexto, foi criado o esquema “3 + 1” para a formação das licenciaturas e também para a pedagogia, os três primeiros anos da formação eram dedicados às disciplinas específicas e um ano à formação didática.

Em 1972, o parecer n. 349/72, aprovado em 6 de abril de 1972, organiza a nova habilitação em duas modalidades básicas: uma para habilitar lecionar até a 4ª série, com uma duração de três anos e outra para habilitar lecionar até a 6ª série do primeiro grau, com duração de quatro anos. Tal currículo era composto pelo núcleo comum, que garantia a formação geral destinada à formação específica, sendo obrigatório em todo o Brasil, valendo para o ensino de 1º e 2º grau. Para o ensino das quatro últimas séries do ensino primário e para o segundo grau, a legislação previa a formação de professores em nível superior, em cursos denominados de licenciatura curta (duração de três anos) ou licenciatura plena (duração de quatro anos).

Na Licenciatura Plena em Matemática, no último ano eram lecionadas as disciplinas como: Cálculos Avançados, Geometria Vetorial e outras. Esta era a realidade para a “plenificação” – licenciatura plena específica em uma área de atuação (SAVIANI, 2009).

A nova (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, introduziu os Institutos de Educação e as Escolas Normais Superiores como alternativa para os cursos de pedagogia e licenciaturas. Contudo, houve um nivelamento “por baixo”, sendo uma formação mais aligeirada, mais barata e com cursos de menor duração. A LDB veio impor legalmente a obrigatoriedade de que todos os professores deveriam possuir formação universitária até 2006. Nesse cenário de imposição legal, surgem os cursos denominados “plenificação”, que serviriam para quem possuía somente as licenciaturas curtas, ou para outros cursos de ensino superior que fossem correlatos à área de formação específica, cuja duração era de seis a doze meses. Assim, é possível

perceber que as distorções na formação de professores continuavam devido, principalmente, à concentração de conceitos e conteúdos específicos, além de abarcar profissionais que não eram necessariamente da área da educação.

Por intermédio da LDB nº 9394/1996, as práticas de ensino a distância passaram a fazer parte do Sistema Educacional Brasileiro sendo, a partir de então, “oficializadas”, uma vez que teve por objetivo atender as demandas educativas e como solução de problemas educacionais associando a EaD às TDIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). Até mesmo a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) expõe no portal do MEC como possível “agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das TIC e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos” (BRASIL, SEED/MEC, 2016).

O decreto número 5.622 somente foi possível devido às prerrogativas já estabelecidas pela LDB de 1996, em cujo artigo 80 é deliberado sobre a formação de professores e a introdução da EaD:

O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada em abertura com regimes especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registros de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o poder público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, p. 43, 2015).

Pode-se ver pelo excerto acima que, já em 1996, dá-se o incentivo e as condições de estabelecimento de algumas bases para cursos em EaD, podendo ocorrer todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada. Um dos aspectos a ser observado é o tratamento diferenciado a ela dispensado, neste caso, através de canais, tendo o seu custo reduzido, ou canais educativos. Vale ressaltar que a EaD, nesse momento, não se vale das tecnologias do computador e da Internet, ainda em fase de emergência, no Brasil e no mundo. Assim, os cursos a distância ocorriam via canais de TV, como o Telecurso iniciado em 1978, dentre outros.

O Decreto n. 4494/1998 abriu campo para a EaD na iniciativa privada, entretanto, sem direção ou limites precisos. Começou na virada do século uma trajetória apressada atingindo as instituições públicas. A LDB, no artigo 87, parágrafo 4º, determinava que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Percebendo uma oportunidade, a partir de 2002, a iniciativa privada também credenciou a oferta de cursos em EaD.

Outro documento considerado relevante em relação à EaD é a Portaria nº. 4.059/2004, por meio da qual os cursos presenciais são autorizados a oferecer vinte por cento (20%) de suas disciplinas regulares na modalidade semi-presencial. Dentre outros aspectos, este documento potencializa o crescimento do uso das TDIC como recursos mediadores nos processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a necessidade do seu conhecimento por parte dos profissionais da educação.

Um importante marco histórico para a implementação da EaD é o Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que faz diversas deliberações sobre a EaD e, ainda, cria a Secretaria de Educação a Distância, que passa a ser o órgão federal de maior instância reguladora dessa modalidade em relação a tudo que trata da mesma, em aspectos que estão subdivididos em seis capítulos na seguinte seqüência: disposições gerais; do credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas; da oferta de educação de jovens e adultos; educação especial e educação profissional na educação básica; da oferta de cursos superiores; das ofertas de cursos e programas de pós-graduação e por fim das disposições gerais.

Após a promulgação da LDB nº 9394/1996, alguns programas e projetos foram publicados para regulamentação dessa modalidade de ensino no Brasil. Dentre eles destaca-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2005, mas somente homologada pelo decreto 5800, de 08 de junho de 2006 (SILVA, 2010), que visava ampliar a oferta de cursos e programas em Educação Superior por meio do ensino a distância, principalmente, a formação de professores atuantes na educação básica pública, porém ainda não graduados. Dentre seus objetivos, também, se destacava a oferta para formação continuada aos graduados.

A extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED), vinculada ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), elaborou, em 2007, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância em que um curso a distância pode ser adequado às especificidades da instituição, desde que seu Projeto Político Pedagógico (PPP) contemple: concepção de educação e currículo no processo de ensino-aprendizagem; sistemas de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio;

gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira. Especificamente em relação ao corpo docente, em Brasil (2007, p. 18), que são os Referencias para EaD trazem a seguinte normativa: “a) Corpo docente, vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em Educação a Distância; b) Corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso”.

Em tal documento, tanto professores quanto tutores a distância são apontados como sujeitos de notada importância na EaD, uma vez que as responsabilidades atribuídas a esses profissionais preveem a relação direta com o processo de ensino-aprendizagem. Principalmente quando se observa os papéis destes profissionais mediante o conteúdo, estudantes, metodologias, entre outros. Nesse caminho, deve-se considerar a educação como campo de disseminação de verdades e a modalidade EaD e os interesses que a envolvem não fogem a isso.

Em 5 de junho de 2009, a Resolução CD/FNDE nº. 26 (SILVA, 2010) determina a dinâmica de pagamento das bolsas aos profissionais que participam da preparação e execução dos programas de formação vinculados à UAB. Tal documento contribui também para a reflexão sobre as condições de trabalho sob as quais estão expostas os profissionais da EaD. Segundo este documento, cabe à CAPES/MEC “e) fornecer ao FNDE/MEC as metas anuais do Sistema UAB e sua respectiva previsão de desembolso, bem como a estimativa da distribuição mensal de tais metas e dos recursos financeiros destinados ao pagamento de bolsas;” (BRASIL, 2009, p.4). Assim, a vigência da bolsa depende do tempo de duração do curso e, de acordo com o documento, esse prazo não pode ultrapassar quatro anos. Isso demonstra que os processos formativos vinculados à UAB estão diretamente relacionados com metas de custo e de tempo.

Todo esse percurso é necessário para pensarmos a formação do professor de Matemática e o ensino e a aprendizagem no século XXI, isto é, na contemporaneidade. Vivenciamos deslizamentos velozes que nos fazem questionar o papel da formação universitária como um todo no Brasil, principalmente, pelo advento das tecnologias da informação e o fácil acesso a todo e qualquer conteúdo sem tratamento pedagógico e direcionamento para a formação de um cidadão dito integral. Coloca-se uma indagação dentro dos interdiscursos da contemporaneidade: como as Universidades e faculdades estão formando as identidades do professor de Matemática pela modalidade a distância?

É possível perceber que as estratégias para essa formação ainda têm um aspecto a ser considerado em relação à qualidade, visto que há urgências próprias da contemporaneidade. Segundo afiança Chauí (2001), as necessidades de modernização da economia têm definido os contratos de gestão em que se observam os critérios de quantidade, tempo e custo para a produtividade. A autora afirma que “Observa-se também

que a docência não entra na medida da produtividade e, portanto, não faz parte da qualidade universitária, o que, aliás, justifica a prática dos ‘contratos flexíveis’ (CHAUÍ, 2001, p. 184). Já Viel (2011, p.43), ao se referir a esse aspecto, alerta que “é preciso criar possibilidades de o professor se familiarizar com as atuais recomendações e construir um conhecimento profissional que lhe permita agir na perspectiva da renovação”. A autora ainda faz importante consideração a respeito da EaD:

Desde então, a meu ver, no Brasil ainda não estão disseminadas informações suficientes para uma compreensão mais profunda das possibilidades da Educação a Distância e dos fatores que tornam sistemas, programas de EAD e, principalmente, cursos, efetivos e de qualidade, principalmente com relação a Matemática. Há, entretanto, exceções neste quadro de ausência de pesquisas (VIEL, 2011, p. 52).

No caso específico da licenciatura em Matemática, vamos apresentar como um marco histórico as resoluções de 2001 para a formação do professor, segundo o MEC, que preconiza os seguintes conteúdos básicos os quais podem ser distribuídos conforme a realidade de cada (IES) Instituição de Ensino Superior, devendo seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores:

Cálculo Diferencial e Integral · Álgebra Linear · Fundamentos de Análise · Fundamentos de Álgebra · Fundamentos de Geometria · Geometria Analítica A parte comum deve ainda incluir: a) conteúdos matemáticos presentes na educação básica nas áreas de Álgebra, Geometria e Análise; b) conteúdos de áreas afins à Matemática, que são fontes originadoras de problemas e campos de aplicação de suas teorias; c) conteúdos da Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática. [...] Desde o início do curso o licenciando deve adquirir familiaridade com o uso do computador como instrumento de trabalho, incentivando-se sua utilização para o ensino de matemática, em especial para a formulação e solução de problemas. É importante também a familiarização do licenciando, ao longo do curso, com outras tecnologias que possam contribuir para o ensino de Matemática (BRASIL, 2001.p.6).

Algumas considerações podem ser feitas a este respeito. Segundo Bairral (2015), nenhum modelo teórico dá conta de todas as questões inerentes ao ensino e ao aprendizado matemático. Para decisões e aproximações teóricas são necessárias muitas leituras, discussão coletiva, além de muita pesquisa científica para a emergência de novos matizes conceituais e de produção de conhecimento. Todavia, não podemos incorrer no erro de aproximar perspectivas teóricas que são incoerentes epistemologicamente. Tampouco usar um referencial teórico para analisar uma perspectiva com outra visão de mundo. Teoria e método caminham juntos no ato de pesquisar. A característica multifocal, política e interdisciplinar da Educação Matemática torna-a singular, complexa e cada vez mais relevante em nossos dias. Assim, os conteúdos preconizados pelo MEC precisam ser

avaliados em função do momento contemporâneo e, no caso desta pesquisa, da modalidade a distância.

Outro aspecto a ser destacado é que é possível perceber a inserção da EaD nas pautas legislativas como possibilidade do sujeito investir em sua formação e se adaptar ao contexto, afinal cabe aos profissionais da educação a construção de outras subjetividades (COSTA, 2012).

3.2 - A EAD E POSSÍVEIS (NOVAS) PARAGENS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Como nosso trabalho é na vertente Foucaultiana e discursiva, não apresentarei uma linha retilínea do tempo, mas pincelamentos de fios discursivos sobre momentos históricos que emergem da EaD e da formação inicial de professores de Matemática, a partir de documentos oficiais e de estudiosos.

Os estudos sobre a licenciatura de Matemática, exclusivamente pela EaD, ainda são escassos e muitas vezes centrados em ferramentas, sendo que pesquisadores como Viel (2011), Souza(2014) e outros acreditam que há ainda uma vasta gama para a pesquisa sobre o tema, deslocando-se das ferramentas tecnológicas para lançar olhares às questões de subjetividade, à aprendizagem, à defasagem da formação matemática e, aos aspectos sociais, entre outras vertentes. Na esteira dessas discussões, esta pesquisa tenta trazer à tona as identidades/identificações no processo de subjetivação do professor de Matemática formado pela EaD.

Como um pano discursivo e tecido por vários fios, vamos nos remontar a alguns estudiosos da EaD, para assim, entender alguns aspectos da governamentalidade de tal cenário. Vale ressaltar que a legislação e as considerações dos estudiosos sobre a EaD são de ordem geral, atingindo todos os cursos a distância, não só a licenciatura em Matemática. Contudo, ao apresentar as discussões abaixo, temos, sempre em mente que estamos tratando da licenciatura em Matemática pela EaD.

A EaD pode ser entendida e discutida tendo como base os conceitos trabalhados por Maia (2007, p. 6), para o qual a “EaD é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicações”, ou também sob a ótica de Valente (2011, p. 47 e 48), que afirma em seus estudos que “temos modelos de EaD muito interessantes, diversificados e cada vez mais sólidos, com diferenças na qualidade e possibilidades de aperfeiçoamento. Todos são

complexos, utilizam várias mídias, têm momentos presenciais e atividades a distância predominantemente pela web”.

Complementando, Almeida (2010, p. 67) diz que a EaD “trouxe novos desafios para que essa modalidade de ensino possa utilizar as funcionalidades dessas tecnologias em situações nas quais tragam efetivas contribuições ao processo educativo”. Para o referido autor, há um novo delineamento dos contextos de ensino e aprendizagem, os quais se refletem na formação desse docente em formação nos cursos de licenciatura, no foco de nosso estudo, em Matemática.

O movimento em torno da EaD só foi intensificado na década de 1970, com tentativas de organizar as diversas experiências no Brasil em torno dessas práticas. Alves (2007) aponta que as primeiras normas da EaD no Brasil surgiram na década de 1960, dentre as quais se destacam o Código Brasileiro de Comunicações (Decreto-Lei 236/1967) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5692/1971). Nesse contexto, Costa (2012, p.115) ressalta que:

a política do governo brasileiro estava voltada para a consolidação do projeto político desenvolvimentista; logo, a educação estava voltada para o ajustamento da população, visando a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, que estava em plena expansão no país.

Ainda, consoante com Costa (2012), as práticas de EaD no Brasil, ao serem empregadas, objetivavam alcançar três grandes frentes de formação: (i) geral – que intervinha no desenvolvimento social e econômico; (ii) de professores – a qual visava modificar o perfil do sistema educacional nas regiões menos desenvolvidas; e (iii) o profissional, a fim de atender o crescimento das empresas no país.

Como se pode notar, o foco das primeiras medidas legais do governo em relação à EaD era o de capacitar mão de obra para o país que estava em plena ascensão nos setores de indústria e comércio. Entretanto, parte da população se encontrava em lugares muito afastados dos grandes centros educacionais de regime regular, o que dificulta o deslocamento e, também, restringia sua participação no processo de desenvolvimento do país. Assim, a EaD foi a prática encontrada a fim de garantir o acesso à educação a esses indivíduos sem que tivessem de se deslocar de seu local e moradia, se ausentar de seus afazeres e, ainda, poderiam organizar seu próprio tempo de estudo.

Ainda, seguindo a linha temporal, como o processo histórico e cultural é dinâmico, apresento alguns excertos da última normativa de número 11 de 20 de junho de 2017, promulgada pelo MEC – Ministério da Educação –, que modifica a abertura de polos e o aumento na fomentação da modalidade para a formação superior no Brasil, sendo regidas pela Meta 12 do Plano Nacional da Educação (PNDE):

Art. 1º O credenciamento de que trata o caput permitirá a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação lato sensu a distância. Ministério da Educação. § 2º É permitido o credenciamento de IES para oferta de cursos superiores a distância, sem o credenciamento para oferta de cursos presenciais. § 3º A oferta regular de curso de graduação, independente da modalidade, é condição indispensável para manutenção do credenciamento. Art. 2º O credenciamento de que trata o art. 1º não se aplica às IES públicas [...] Art. 5º As avaliações in loco nos processos de EaD serão concentradas no endereço sede da IES. § 1º A avaliação in loco no endereço sede da IES visará à verificação da existência e adequação de metodologias, infraestrutura física, tecnológica e de pessoal que possibilitem a realização das atividades previstas no PDI e no Projeto Pedagógico do Curso - PPC. § 2º Durante a avaliação in loco no endereço sede, as verificações citadas no § 1º também devem ser realizadas, por meio documental ou com a utilização de recursos tecnológicos disponibilizados pelas IES, para os Polos de EaD previstos no PDI e nos PPC, e os ambientes profissionais utilizados para estágio supervisionado e atividades presenciais (BRASIL, 2017, p.9-10).

Observa-se, pelo excerto acima, uma mudança nas condições de oferta dos cursos a distância, qual seja, a desvinculação destes a cursos presenciais, sendo feita a avaliação pelo MEC, *in loco*, como as avaliações de cursos presenciais. Assim, a EaD surge como opção de legitimar o tipo de formação pensada pelo setor econômico, a fim de atender a prerrogativa de uniformização da educação básica à superior.

De acordo com Belloni (1999 e 2001), a EaD parece ser extremamente promissora do ponto de vista econômico no atual cenário econômico, principalmente com as possibilidades de multiplicação derivadas do uso intenso das tecnologias de informação e comunicação. As novas formas de EaD estão, também, relacionadas às novas tecnologias de informação e comunicação, visto que possuidoras de enorme potencialidade comunicacional, apontam para novos tipos de aprendizagem mais abertas e mais flexíveis. A autora ainda ressalta que aprendizagem aberta e flexível é justamente a proposta da educação nas sociedades contemporâneas.

As transformações pelas quais a sociedade passou e passa têm seus reflexos também na Educação e, conseqüentemente, o papel do professor se transforma. Consideramos que ser professor tem reflexos e se reflete na realidade desse profissional. Dessa maneira, pode-se dizer que um conjunto de fatores como experiência, formação, subjetividades de suas vivências, durante e depois de sua formação, constroem sua identidade/identificação docente.

No contexto universitário, conforme Moran (1999) identifica, algumas especificidades da prática docente emergem de fatores como: necessidade do envolvimento com atividades de ensino, pesquisa e extensão; políticas de ampliação do acesso à educação superior; programas voltados para a formação de professores, com a meta de atender demandas da educação básica; a intensificação do uso da *internet*, do computador e de outros recursos tecnológicos contemporâneos; e, conseqüentemente, a expansão da EaD, enquanto

modalidade educacional que dá origem a outras maneiras de aprender e ensinar, outra organização temporal, outros métodos, espaços, relações, instrumentos e concepções sobre e pelas quais se constrói o processo de ensino e aprendizagem na educação superior.

Para D' Ambrósio (2012), vários questionamentos podem levar à preservação de identidades nacionais, muitas dessas têm como referência o conceito de conhecimento e as suas próprias práticas. Provavelmente a mais importante a se destacar seja a ideia da dicotomia entre saber e fazer (teoria e prática). Corroborando com esse pensamento, Oliveira (2008) considera que a EaD criou um espaço de construção, desconstrução e reconstrução do saber, principalmente porque o ato de aprender é simultâneo e colaborativo.

Convém ressaltar que essa modalidade tem propostas pedagógicas nas quais o próprio aluno é construtor de sua aprendizagem, pois ela é permeada por ferramentas tecnológicas que auxiliam essa aprendizagem. De acordo com nossos escritos e fundamentando em Foucault, é possível considerar que os Estados ao investirem nas práticas da EaD, bem como em outras formas e modalidades, estas práticas contribuem para a constituição de novas subjetividades, ou seja, a constituição de sujeitos ajustados ao tempo, sob os efeitos da globalização e suscetíveis às mudanças impostas pelas formas de produção e nas condições de trabalho.

Buscando outras paragens sobre a EaD e a formação de professores de Matemática, Bairral (2015) argumenta que o posicionamento de como as investigações estão entendendo a relação indivíduo-tecnologia-matemática é imprescindível. Entretanto, deve-se acrescentar uma nova demanda na pesquisa sobre os processos de formação a distância, o estudo da aprendizagem e da mediação tecnológica através da atividade humana, em que a interação e os elementos discursivos devem ser levados em consideração. De acordo com Castro e Souza (2010), as interações midiáticas do processo de ensino e aprendizagem podem ser bem assessoradas se bem usado o (AVA) Ambiente Virtual de Aprendizagem, com a finalidade de tornar as aulas mais eficazes e melhores, pela possibilidade de uso de diferentes mídias.

O AVA é um espaço midiático exigido pelo MEC para todas as instituições que trabalham com a EaD, contudo, não é somente a existência do espaço virtual que vai realmente sedimentar a formação discente, o docente/professor formador continua sendo um importante mediador do processo. Assim, Souza (2014, p.83) coloca “sugerimos que estimulem os professores a utilizarem mais os recursos disponíveis no AVA, com atividades que tenham por objetivo o acesso regular ao ambiente, seja realizando as atividades ou interagindo com os outros usuários, tornando este aluno mais autônomo. O AVA não é e

não pode ser o ponto *sine qua non* para que aconteça a formação universitária pela EaD, mas sim um veículo, caminho que deve ser amplamente utilizado por todos os artífices do processo.

Bairral (2015) expõe, em suas pesquisas e estudos sobre AVA, que a aprendizagem deve ser analisada pelas diferentes formas de participação e não apenas pela realização de tarefas formativas. Todo o processo, multidirecional, de publicitação de ideias e de participação está embebido de reflexões provenientes de diferentes contextos e contínua prática dos envolvidos. Sabemos que os professores e os alunos utilizam espaços comunicativos variados (e-mail, chat, fórum, Facebook etc.), cada cenário assume uma dimensão discursiva própria no processo de ensino e aprendizagem. Todas as singularidades irão compor o mapeamento sociocomunicativo da aprendizagem e deverão ser levadas em consideração na análise do processo formativo (BAIRRAL, 2015).

Nesse movimento, baseado em Loureiro (2013), é possível afirmar que existe uma discussão em que indivíduos participantes do processo de EaD precisam possuir capacidade para organização desse sistema desde a sua criação, percebendo-o como um organismo vivo, com aprendizes, gestores, professores, tutores e a comunidade em rede. Também, de todos os colaboradores é exigida participação, autonomia e visão ampliada dos processos. As percepções da autora reforçam que, para os profissionais atuarem nessa modalidade de ensino, precisam estar asseguradas a interatividade, flexibilidade e partilha, entrelaçadas por criatividade, inovação, participação, estratégias e, principalmente, competência.

Aparentemente, a modalidade mostra-se de simples leitura e de fácil execução. Entretanto, respaldados nos estudos foucaultianos, é possível perceber a EaD como lugar e processo que moldam os sujeitos por meio do discurso. Refere-se aqui àqueles que são envolvidos nessa teia, na mediação entre tecnologias e humano, assegurando e viabilizando o trabalho em rede. Então, como apropriação social dos discursos, esse espaço é o lugar de ritualização da palavra, que determina e fixa os papéis e constitui e promove a difusão de doutrinas. Por esse viés, Loureiro (2013) destaca que o desafio é a ocorrência de uma formação implicada na constituição de sujeitos flexíveis, adaptados para viver neste tempo, com habilidades cada vez mais relacionadas ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, com ações que sejam produtivas na educação de si, na obtenção de cidadão parceiro, na condução da população e sua formação.

Diante disso, é possível perceber que a própria cultura educacional vem sendo vista como mais uma forma de conhecimento, rivalizando-se com outros meios e tecnologias de produção e de transmissão do saber. Combinando tais argumentos ao trabalho docente em

EaD, é importante destacar que as tecnologias e as metodologias incorporadas ao saber docente modificaram o papel tradicional do professor, o qual vê que sua prática pedagógica precisa estar sendo sempre (re)avaliada e (re)atualizada. Entretanto, a massificação a qual essa modalidade tem sido submetida tem objetivado os sujeitos envolvidos e, assim, destituindo-a de um dos mais respeitados valores de uma educação de qualidade: o reconhecimento e valorização das subjetividades.

Dessa forma, toma-se as discursividades que nos remetem a uma formação discursiva nos cursos de licenciaturas na modalidade EaD, como um macrodiscurso que se apresenta como verdadeiro e já legitimado e que, portanto, incide direta e indiretamente nos diversos âmbitos sociais e, sobretudo, no contexto educacional.

Portanto, compreender que a docência é uma profissão complexa pelo fato de se exigir que esse sujeito se desconstrua e reconstrua constantemente (TARDIF, 2002), e, também, a esse trabalho que lhe impõe uma adequação condizente com o contexto no qual se apresenta, torna-se essencial perceber os processos formativos deste profissional, bem como os fatores que lhe constituem e às suas subjetividades enquanto sujeito que se desenvolve para, na e pela docência.

Neste capítulo apresentamos alguns aspectos sobre a legislação que respalda a implantação de cursos a distância, bem como a formação do professor de Matemática. Dessa forma, procuramos verificar como os nós legais e essa formação se entrelaçam em um ambiente que envolve tantos sujeitos e o uso de tecnologias em cursos de licenciaturas. No próximo capítulo, apresentamos as questões metodológicas, o *corpus* e as análises empreendidas.

CAPÍTULO IV – NAVEGANDO PELAS TECITURAS DISCURSIVAS: METODOLOGIA, CORPUS E ANÁLISES

Neste capítulo apresento em seu primeiro item os apontamentos sobre a análise de discurso e a metodologia que adotei para a construção da tese, no segundo item trabalho a constituição do *corpus*, já no terceiro item empreendo uma análise discursiva de excertos da Proposta Pedagógica de uma licenciatura em Matemática pela EaD da Universidade “X” localizada no Triângulo Mineiro, no quarto item faço uma análise discursiva de excertos das entrevistas com três professores egressos dessa licenciatura em Matemática pela EaD.

4.1 QUESTÕES METODOLÓGICAS

No capítulo em que trabalhei a AD e suas perspectivas, expus a noção que adoto sobre discurso e é com ela e por ela que transcorro as questões metodológicas. Utilizei a metáfora do caminho da água de um rio até o mar e suas várias transformações, logo o discurso também é esse que percorre várias veredas e em cada situação se transforma em um outro discurso, sedo assim é possível pensar o sujeito e sua constituição. Pois, o sujeito atravessado por várias práticas discursivas advindas do meio e, também pela ideologia circulante nos grupos sociais e que emana das instituições onde esse sujeito está imerso.

Com relação à metodologia da AD, começarei subsidiando-me em Ferreira (2007) que nos atesta que:

Esse método não é “modelo” para a compreensão e interpretação dos discursos; ele não existe pronto, pré-fabricado, não aceita encomendas. Ele precisa ser, a cada procedimento de análise, construído, trabalhado, em parceria indissociável com a teoria crítica onde é forjado (FERREIRA, 2007, p.16).

Em todo trabalho com a Análise de Discurso é de suma importância que o analista tenha em mente o que Ferreira (2007) nos apontou e, mais ainda, realmente, não há, em hipótese alguma, um caminho metodológico pronto, ele será construído no fazer da pesquisa, desde a escolha do *corpus*, das perguntas ou hipótese colocadas pelo pesquisador e assim por diante. Assim, também trabalharei na perspectiva de que “todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação das redes e trajetos” (PÊCHEUX, 2012, p. 56), sinalizando a possibilidade de conflitos nas filiações sociais e históricas, na relação de efeito e de deslocamento. Dessa forma, todas as informações tornam-se importantes no sentido de identificarmos e compreendermos os efeitos e os

deslocamentos discursivos em relação à EaD e à formação dos professores em Matemática que também são sujeitos/cidadãos com várias identidades/identificações no Brasil contemporâneo. A interpretação é sempre algo particular do analista, atravessada pelo contexto de produção, e concordo com Pêcheux (2012) que não há identidades/identificações plenamente bem sucedidas.

Há um discurso circulante na sociedade de que as identidades/identificações do(a) professor(a) estão em crise. Todavia, estamos vivendo um tempo de grandes mudanças e isso exige um novo sujeito, com comportamentos, diferentes e diferenciados, fundado na alteridade e constituído pela linguagem, em que sujeito e linguagem se imbricam na materialidade e na ideologia. Esse novo tempo coaduna com a heterogeneidade de sujeitos e discursos, cuja (in)compreensão impulsiona os sujeitos a confrontarem discursos, em sua maioria antagônicos, os quais se configuram em regimes de verdade e são veiculados como tal nos diferentes espaços sociais.

Nesse sentido, Mascia (2003) argumenta que o conjunto de regras disciplinares que orientam uma sociedade se constitui em objeto desencadeador de lutas e embates que envolvem interesses, moldados segundo a ideologia de um grupo, produtor de verdade.

O movimento das (FD) Formações Discursivas e das várias teias de relações de poder sobrepõe-se de uma forma não harmoniosa e, muito menos simples, pois essas relações possibilitam algo trivial na interdiscursividade: a interdição. Esta pode desencadear resistências entre grupos diferentes e também entre integrantes de um mesmo grupo, produzindo conflitos e embates. Destaco que a governamentalidade não se manifesta apenas pelo aspecto repressivo, baseado na negação, mas também funciona de forma relacional, quase transparente e imperceptível. A governamentalidade entendida como sinônimo da “arte de governar” é o encontro de várias águas/discursos que fluem, ora em mesmo sentido, ora em sentido oposto e às vezes como um turbilhão metafórico na vida dos sujeitos, gerando condutas e contracondutas.

Entendo os sentidos produzidos nesta pesquisa como interpretações particulares que de forma alguma podem ser apreendidas e/ou tomadas como únicas e/ou universais. Com isto, recupero o princípio discursivo de que o sujeito não tem controle sobre o seu discurso e nem sobre os efeitos de sentido do que foi dito por ele, uma vez que a análise está relacionada às condições de produção, que poderão gerar discursos outros a partir da memória histórica, dos interdiscursos. Analisarei os discursos como materialidades – linguística e histórica, simultaneamente - produtoras de sentidos distintos e inesgotáveis (GRIGOLETTO, 2002).

Reforço ainda que as interpretações/análises de uma Proposta Pedagógica para a abertura de uma licenciatura em Matemática pela EaD da Universidade “X” do interior de Minas Gerais e, também da fala dos três sujeitos participantes que são egressos dessa mesma licenciatura em Matemática pela EaD, não foi e nem devem ser tomadas como únicas, muito menos como uma verdade definitiva. Por outro lado, isso não quer dizer que devam ser tomadas como falsas, e sim compreendê-las como interpretações aceitas como algumas das possibilidades de várias outras possíveis as quais podem torná-las outras e produtoras de diferentes sentidos, atuando, dessa forma, como pontos de deriva (PÊCHEUX, 2012).

Nessa perspectiva, entendo que não há significado uno ao compreendermos a opacidade e a incompletude da linguagem, o que revela a heterogeneidade do sujeito e, conseqüentemente, a constituição de identidades/identificações pela linguagem que atribui características, móveis e instáveis, mediante o atravessamento dos distintos discursos ideológicos a que se filia. Nesse sentido, Orlandi (2012, p. 32) afirma que os mecanismos de produção de sentidos e de sujeitos pode se dar por meio da engrenagem entre sujeito, discurso e ideologia; “é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia”. O sujeito produz cultura e é construído pela cultura e isso está relacionado ao processo de identificação com discursos produtores de interdiscurso, ligados à memória histórica. Assim, se dedicar a uma análise requer compreender que onde há memória, há esquecimento e tal compreensão inclui validar a condição de sujeito heterogêneo.

A análise aqui apresentada transita na perspectiva anteriormente mencionada e representa parte do nosso entendimento, uma vez que na condição de sujeito heterogêneo, transitando nas flutuações da língua, haverá sempre falhas e esquecimentos que poderão reaparecer e desaparecer nas malhas e nos furos da linguagem, considerando o contexto histórico-social do sujeito (PÊCHEUX, 1997).

4.2 ACERCA DO CORPUS

O *corpus* é formado pela Proposta Pedagógica para o Curso de Matemática na modalidade de EaD, da Universidade X, (é mister esclarecer que a EaD, abraçada por essa proposta, e aplicada nos diversos cursos da Universidade X, acontecem dentro de momentos presenciais e não presenciais, tendo como suporte para a concretização da parte não presencial o AVA e as horas destinadas aos momentos presenciais acontecem nos Seminários de Integração, nas Oficinas de Apoio à aprendizagem e nas Avaliações

Presenciais). Elaborada em 2005 para abertura de uma licenciatura em Matemática pela Universidade “X”, essa proposta apresenta o início da modalidade a distância advinda do Instituto de Formação de Professores e do Plano de Desenvolvimento Institucional dessa universidade em consonância com as políticas públicas que direcionam a formação de professores na educação básica por meio da EaD. A Proposta Pedagógica (doravante PP) não será anexada uma vez que manteremos em sigilo a instituição de ensino superior e parte dos dados que foram utilizados para a construção dessa proposta.

A Universidade “X”, que assim denomino, está situada em uma cidade de médio porte no Triângulo Mineiro no Estado de Minas Gerais. Trata-se de um polo universitário e sua fonte de renda, por muitos anos, foi exclusivamente a agropecuária. Apenas nas últimas três décadas é que houve uma maior diversificação nos seguimentos que propiciam renda para a cidade e sua população. Temos, então, a forte presença de empreendimentos imobiliários (construção civil); lojas e serviços (dois shoppings; uma loja da Havan; vários hipermercados e supermercados) e, claro, um Mercado Municipal (com muitas atratividades de consumo alimentício e de artesanato) e, em seus arredores, várias igrejas e praças que são pontos turísticos visitados por muitas pessoas do país, as quais podem levar para suas casas os famosos doces e queijos mineiros. O município do *campus* central/principal da Universidade “X”, está localizado no Triângulo Mineiro, sendo que em um raio de quinhentos quilômetros reúne cerca de 2100 municípios, incluindo Brasília, São Paulo, Goiânia e Belo Horizonte, que, juntos, detém mais de quarenta por cento do PIB (Produto Interno Bruto) no Brasil. Assim, a Universidade X está estrategicamente e potencialmente ligada a um mercado consumidor que alcança setenta e um milhões de habitantes.¹⁰

Entrevistei três sujeitos participantes, professores egressos da licenciatura em Matemática pela EaD da Universidade “X”. Doravante passarei a denominar cada sujeito participante da pesquisa pelo termo lexical Avatar¹¹ nos sentidos empregados por Moreira (2003) e por Seppi e Cardoso (2014) e, em nosso entendimento, como um sujeito multifacetado pela discursividade e subjetivação da Governamentalidade pela EaD. Com

¹⁰ Extraído do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática, modalidade a distância, de 2005, páginas 14 e 15.

¹¹ Avatar termo no RPG (Role Playing Games), que significa criar um personagem e comunicar-se com os outros por meio dele. Com a criação de “agentes inteligentes”, cada indivíduo poderá criar seus próprios avatares e percorrer o mundo da Web de forma personalizada. Em termos de marketing, a comunicação virtual via Avatar será uma prática comum nas compras, tours, escolhas profissionais, etc... (MOREIRA, *et al*, 2003, p. 59).

No Avatar, estão imbricadas questões psicológicas indissociáveis de outras questões que, com certeza, permeiam o tema ressaltando aqui possibilidade de diferentes identidades e a liberdade de existir em constante transformação, o que permite experimentar uma gama imensa de sensações e percepções a respeito de si mesmo e dos outros (SEPPI; CARDOSO, 2014, p. 7).

isso, o termo lexical Avatar permite a criação de outras identidades/identificações dentro e fora do mundo virtual da *internet*, como uma extensão desse sujeito. O projeto de pesquisa foi submetido pela Plataforma Brasil para avaliação do Comitê de Ética da Universidade São Francisco, que o aprovou em 24/11/2014, CAAE: 39315214.3.0000.5514.

As duas primeiras entrevistas foram feitas por *Skype* e com o recurso do *MP3 Skype recorder 4.26* que é um aplicativo *free* baixado para gravar somente o áudio das conversas via *Skype*, já para a transcrição das entrevistas utilizei o aplicativo *VoiceNote II* (eu ia ouvindo a entrevista pelo celular e ditando para o computador que, por meio do *VoiceNote II*, captava minha voz e, automaticamente, transformava em forma textual. Entretanto, depois foi necessário fazer os ajustes referentes ao vocabulário (o programa não conhece ou capta corretamente todas as palavras pronunciadas) e também à parte gramatical e pontuação. Somente na entrevista com o Avatar 3 tive que viajar 200 km (entre ida e volta) para fazer presencialmente, pois havia alguns problemas de horário e muitas vezes tivemos problemas com a *internet*.

Passo agora para a apresentação de cada Avatar entrevistado.

Avatar 1, residente em uma cidade de porte médio no Triângulo Mineiro/Minas Gerais, sexo feminino, 31 anos, casada e mãe. Avatar 1 reside na mesma cidade em que é o *campus* principal da Universidade “X”, sendo assim, não fazia grandes deslocamentos para os encontros presenciais como muitos outros alunos que moram em cidades onde não há polo, assim demandando viagens com grande quilometragem. Avatar 1 é licenciada em Matemática (colou grau em 2014), ainda não tem nenhum curso de pós-graduação, contudo, se no futuro fizer enuncia que será pela EaD. Atua há três anos nos últimos anos da Educação Básica como professora contratada o que significa já ter passado por mais de duas escolas. Sua carga horária oscila a cada semestre ou ano, logo sua renda também. Avatar 1 em 2015 atuava na Educação Básica, do 6º ao 9º Ano. Já durante a licenciatura, o Avatar 1 ministrava aulas de Matemática na rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais, somente passando a ministrar aulas na rede municipal após a sua formatura, pois o município onde reside não contrata professores não habilitados.

Avatar 2 é solteiro, sexo masculino, 23 anos de idade e residente em uma cidade de pequeno porte no Estado de Minas Gerais, com uma distância de cerca de 140 Km do *campus* central da “Universidade X” (viajava duas horas para ir e mais duas horas para voltar). É licenciado em Matemática (colou grau em 2014), Pedagogia e possui três cursos de pós-graduação *lato sensu* (Ensino Lúdico; Gestão Escolar e Matemática Financeira/Estatística) todas pela modalidade EaD. Começou a lecionar já no segundo ano da licenciatura na rede de ensino municipal, mas devido ser uma cidade muito pequena e

contar com poucos profissionais formados, o Avatar além de lecionar Matemática, também lecionou inglês. Hoje é efetivo no cargo de supervisão escolar na rede de ensino de Minas Gerais e tem a pretensão de continuar os estudos fazendo uma pós-graduação *stricto sensu*.

Avatar 3, é casado, tem filhos, mora em uma cidade que dista 100 Km do *campus* principal da Universidade “X”, entretanto, em sua cidade há um polo da universidade, o que possibilitou transcorrer pequenos percursos sem a necessidade de viajar como muitos dos alunos na EaD. Esse Avatar já leciona desde o segundo ano da licenciatura como professor contratado na rede de ensino de Minas Gerais, hoje já é professor efetivo em um cargo na rede de ensino de Minas Gerais, lecionando Matemática tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Ainda não possui pós-graduação, contudo, se no futuro fizer diz ser pela EaD.

4.3 ANÁLISE DISCURSIVA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA PELA EAD

Neste item, apresento alguns aspectos da Proposta Pedagógica para abertura de uma licenciatura em Matemática pela Universidade “X” na modalidade EaD e, também faço uma análise discursiva de alguns excertos dessa em consonância com o referencial teórico da tese. A Proposta Pedagógica, de 2005, foi escrita para a abertura da licenciatura e teve fulcro no Instituto de Formação de Educadores¹², assim como no Plano de Desenvolvimento Institucional 2003-2007 da Universidade “X”, que juntos tinham como objetivo comum a melhoria na formação dos professores e a implementação de novas tecnologias.

A EaD já acontecia na universidade por meio de cursos de extensão e pós-graduação, desde 1995, e somente a partir de 2005 se tornam realidade os cursos de graduação na modalidade a distância, justamente pela criação da Secretaria de Educação a Distância, nesse mesmo ano no MEC, o que permitiu e regulamentou o que consta no artigo 80 da Lei número 9.394 de dezembro de 1996, que direciona e estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Logo de início, salta-nos aos olhos uma situação enunciativa muito interessante: na capa aparece “Proposta Pedagógica”, no entanto, no texto, aparecem “Projeto Político Pedagógico” e “Proposta Pedagógica”, o que evidencia

¹² O Instituto de Formação de Educadores (IFE) era constituído por uma diretoria, juntamente com os gestores das várias licenciaturas (biologia, matemática, química, pedagogia, pedagogia especial, história, letras e suas configurações) e mais os professores dessas respectivas licenciaturas. Professores com formações diversificadas desde sua graduação inicial, quanto atuação e especializações (*lato e stricto sensu*). Todos esses professores promoviam pesquisas, encontros, seminários e outros eventos para motivar o processo de união entre o ensino e a pesquisa. Foi por meio de um grupo de pesquisa do IFE que frutificou o mestrado em educação da Universidade “X”.

uma ampla contribuição de diferentes matizes epistemológicas na construção do documento, aspecto que entendo ser muito positivo, embora não tenha sido bem delimitada a fundamentação teórica que sustenta uma ou outra enunciação, o que faz total diferença para a (in)formação de quem lê ou avalia documentos de tais importâncias.

O Instituto de Formação de Educadores se orientava por algumas questões que são:

“Qual a formação que os professores devem ter? Que educador queremos formar para atuar na educação básica? Para quê e para quem? Quais os requisitos essenciais a um educador da área de Matemática do nosso tempo?” (PP, p.6).

Essas questões impulsionaram a Proposta Pedagógica do curso de Matemática na modalidade EaD (onde o curso ofertado é formatado com momentos presenciais e não presenciais), com vistas a buscar a formação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, que não tivessem a preocupação somente centrada no conteúdo/disciplina, mas na formação do pleno desenvolvimento humano de forma crítica dentro da ação educativa.

A Proposta Pedagógica da licenciatura em Matemática da “Universidade X” pela EaD foi construída já em consonância com os Referenciais de Qualidade para a EaD de 2007, que traz oito tópicos importantes que devem estar no PPP (Projeto Político Pedagógico) de um curso na modalidade a distância, que são:

(i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) Sistemas de Comunicação; (iii) Material didático; (iv) Avaliação; (v) Equipe multidisciplinar; (vi) Infra-estrutura de apoio; (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa; (viii) Sustentabilidade financeira. (BRASIL, 2007, p. 8)

Um ponto estratégico da Proposta Pedagógica é proporcionar:

a um maior número de pessoas o acesso a um curso de reconhecida qualidade [...] para a melhoria da qualidade do ensino aprendizagem de matemática [...], em localidades cujo acesso ao ensino superior e à formação inicial e/ou continuada de professores, tem sido dificultado por vários fatores, dentre eles o geográfico. (PP, p. 7-8).

A concepção de EaD adotada pela Universidade “X”, é pensada como uma modalidade de organização do processo educativo que amplia a dimensão do tempo-espaço escolar, em que o aluno e o professor se encontram em espaços físicos diferentes e a interlocução se faz mediada por recursos didáticos, sistematicamente organizados, ressaltando o paradigma de interação como suporte do processo de ensino-aprendizagem.

A intercorrência lexical do termo “qualidade” é importante, pois delimita/reforça uma prática discursiva que circunda os documentos oficiais e também o mundo do capital empreendedor neoliberal e globalizado em que é necessário apregoar aos “quatro cantos” essa “qualidade”. Logo, tenta repetir o efeito de sentido da aceitação de um produto ou bem

de serviço que será aceito e consumido, dando a impressão ao sujeito de ser um “empreendedor de si” ao “comprar” tal produto que contribui “para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de matemática”.

A PP trabalha com a metodologia de formação do perfil profissional e que orienta toda a graduação da Universidade “X”, sendo que o perfil deve ser construído ao longo do curso, nos seguintes termos:

- Como perfil final, propõe-se um professor, educador, comprometido com o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões e competência para:
- a) promover o desenvolvimento infantil e favorecê-lo em todas as ocasiões que se apresentarem;
 - b) fazer escolhas e tomar decisões pedagógicas de acordo com os princípios políticos, éticos, estéticos e epistemológicos que considerem as etapas de desenvolvimento e que contemplem a diversidade humana;
 - c) organizar o espaço pedagógico escolar de forma adequada aos processos de ensino aprendizagem, sintonizados com o contexto cultural contemporâneo;
 - d) agir como mediador dos conhecimentos a serem construídos pela criança, pelo adolescente, pelo jovem e/ou apropriados, levando em conta Referências Curriculares da Educação Infantil e os conteúdos referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental (PCN) e os recursos tecnológicos disponíveis como meios de promoção do desenvolvimento humano;
 - e) participar coletiva e cooperativamente da elaboração, desenvolvimento e avaliação pedagógica escolar, ao atuar em diferentes contextos da prática profissional;
 - f) ser defensor de uma educação inclusiva e plural, que promova a valorização da vida e que reconheça as diferentes identidades e fases do desenvolvimento humano (PP, p. 9-10).

Os termos lexicais utilizados para a “edificação” do perfil final do professor, tais como: “comprometido”; “promover”; “desenvolver”; “mediador”; “participar”; “diferentes contextos”; “defensor de uma educação inclusiva” nos colocam como um imperativo a “inclusão” e o professor como responsável direto por tal ação cotidiana, o que nos leva às estratégias fundamentais no processo de empresariamento da sociedade, logo, para a constituição de sujeitos empreendedores dentro da ciranda da governamentalidade neoliberal. Sobre isso, Santos e Klaus (2013, p. 76) colocam que “para que a governamentalidade neoliberal funcione, é preciso a inclusão social de todos, ou seja, a inclusão e empresariamento de si são processos que se alimentam na produção de uma sociedade mais segura”.

Os itens lexicais: “organizar espaços pedagógicos”; “promover o desenvolvimento”; “fazer escolhas”; “tomar decisões” – nos arremetem a um Neoliberalismo que faz ressurgir uma teoria “do *homo oeconomicus*, mas o *homo oeconomicus*, aqui não é em absoluto um parceiro da troca [...] é um empresário, e um empresário de si mesmo. [...] sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de sua renda” (FOUCAULT, 2008b, p.311). O professor passa a ser um empresário de si, que vai tomar suas decisões, promover novas estratégias para o processo de ensino e aprendizagem de

“todos”, sem distinção de sexo, idade, cor ou qualquer outra “barreira”, até então construída pela sociedade, mas que agora, por conta da “inclusão”, o professor deve ser esse empresário de si, capaz de construir junto com a escola, ou mesmo sozinho, inúmeras situações diversificadas em que todas as barreiras devem ser quebradas e o ambiente escolar deve ser totalmente, inclusivo, para a construção de um cidadão completo. Dentro da lógica da construção das subjetividades contemporâneas, a PP tem como objetivo moldar o professor a ser um sujeito empresário de si.

É importante lembrar que todo o processo da governamentalidade só e somente só acontece por meio da normatização, normalização e docilização dos corpos, logo, de fazer o sujeito acreditar que é ele quem “quer” e precisa fazer parte da miríade de todo o processo do Estado e, desta forma, o sujeito é também o Estado. Entretanto, não podemos nos esquecer das contracondutas, que são as resistências no campo da subjetivação.

A licenciatura em Matemática em questão foi organizada em seis etapas (o que corresponde a seis semestres), isto é, três anos com uma carga horária total de 2960 horas. As horas foram assim distribuídas: Seminários de Integração com 192h (presencial); Estudos Individuais com 1668h (a distância); Oficinas de apoio à Aprendizagem com 192h (presencial); Prática de Ensino com 400h (presencial e a distância, como na proposta não fica claro a porcentagem ou a quantidade de horas presenciais ou não presenciais, optei por colocar 200h para cada modalidade); Estágio curricular supervisionado com 400h (a distância); Trabalho de Construção de Aprendizagem – TCA – com 50h (a distância); Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – com 10h (a distância) e as Atividades Avaliativas com 48h (presencial). Tendo uma carga horária total de 2960, ficou assim distribuída: carga horária presencial com 1012h, logo representando 34,86% e a carga horária não presencial com 1948h, perfazendo 65,14%.

Para a oferta do curso em vários locais, foram firmadas várias parcerias com instituições de ensino público e privado e com outras configurações, assim, as parcerias possibilitaram a abertura de polos em várias cidades nos estados de Minas Gerais (Araxá, Belo Horizonte, Governador Valadares, Teófilo Otoni, Barbacena e tantas outras); Espírito Santo; São Paulo; Goiás; Pará; Distrito Federal e, Bahia entre outros.

Cada cidade ou polo ficaria responsável pela divulgação do curso, matrícula e acompanhamento, sendo que esse seria feito por um preceptor (professor formado na área de Matemática e de preferência tendo experiência com ensino superior) que seria contratado pela Universidade “X”.

O aluno recebia um Guia do Aluno com várias informações básicas sobre a EaD dentro da universidade por cada etapa e os Roteiros de Estudos de cada Unidade Temática (componente curricular), nos quais foram desenvolvidos todos os conteúdos e atividades de aprendizagem. Este material foi elaborado por professores especialistas com experiência,

tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior, alguns lotados na Universidade “X”, outros convidados de outras instituições.

Havia as Oficinas de Apoio à Aprendizagem e os Seminários de Integração que eram os momentos presenciais. Os Seminários eram momentos com os professores especialistas de cada Unidade Temática para trabalhar os conteúdos e sanar dúvidas. Em duas Oficinas aconteciam as Avaliações Presenciais, as demais horas das Oficinas eram de inteira responsabilidade do preceptor.

O preceptor tinha um importante papel no processo de ensino-aprendizagem do aluno, pois ele acompanhava o seu desenvolvimento e recebia e avaliava as Atividades de Aprendizagem. Além disso, seguia também todas as questões administrativas dos alunos (matrícula para cada etapa, recebimento do material (roteiros e outros)), acompanhamento e controle das presenças nos encontros presenciais, lançamento das notas no sistema avaliativo da universidade e acompanhamento e avaliação de demais documentos como Estágio, TCA – Trabalho de Construção de Aprendizagem e o TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

Na engrenagem do sistema da EaD da Universidade “X”, foi instituído o professor tutor, que é responsável pelo acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem de cada aluno dentro de uma Unidade Temática ou componente curricular, sendo que ministraria os Seminários de Integração e a correção de todas as Atividades Avaliativas.

Outro importante ator desse cenário é o professor Responsável (professor conteudista), sendo o produtor do material necessário para a concretização do processo de ensino-aprendizagem de cada Unidade Temática, fazendo um mapeamento detalhado dos conteúdos dentro da Unidade Temática/Componente Curricular, distribuindo devidamente e hierarquicamente os passos necessários para cada etapa (leituras, estudos obrigatórios e complementares, assim como atividades já resolvidas passo a passo e outras situações pedagógicas necessárias); confecção dos Roteiros de Estudos (que vieram a se transformar em livros, devido às novas exigências de carga horária e melhoria na qualidade técnica e visual do material didático), todas as questões avaliativas presenciais e não presenciais.

Em 2010, foi implantado o AVA, fruto das prerrogativas das novas diretrizes da Secretaria da Educação a Distância, o AVA é uma plataforma online onde cada curso possui uma área para implementar e implantar todo o material de cada Unidade Temática, desde os livros, questões avaliativas, Chats para dúvidas, Central de Mensagem (que funciona similar a um e-mail), Fóruns para discutir determinados conteúdos e estratégias para aplicação/contextualização, Biblioteca do curso com material diverso e uma Biblioteca Virtual onde o aluno pode acessar livros de vários autores e editoras (para impressão, há um pequeno custo).

O Referencial de Qualidade para EaD de 2007, vem preconizar os canais de comunicação e interação do aluno e do professor:

Para atender às exigências de qualidade nos processos pedagógicos devem ser oferecidas e contempladas, prioritariamente, as condições de telecomunicação (telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum de debate pela Internet, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.), promovendo uma interação que permita uma maior integração entre professores, tutores e estudantes. (BRASIL, 2007, p11)

A implantação do AVA na EaD da Universidade “X” vem coroar o “regime de verdade” apregoado pelo discurso das políticas públicas que referendam a EaD, pois para existir e coexistir é necessário participar da FD onde reverberam os discursos circulantes da governamentalidade em relação a EaD. Dentro de cada etapa do curso, cada Unidade Temática é dividida em quinzenas e em cada quinzena o aluno tem questões avaliativas abertas e fechadas para responder, sendo que as questões fechadas são corrigidas pelo próprio sistema do AVA e as questões abertas são corrigidas pelos professores tutores. O TCA e o TCC¹³ também passaram a serem postados no sistema AVA e avaliados pelos professores tutores.

Com o advento do AVA, uma sistemática na engrenagem do sistema avaliativo mudou significativamente, pois antes os alunos entregavam para o preceptor as atividades avaliativas a distância, agora tudo deve ser postado no sistema e há um prazo limite para cada quinzena, no final de cada quinzena e em sua virada (à meia noite), o aluno tinha o prazo para postar sua resposta ou material, porém, após fechada o aluno não podia mais entregar, o que acontecia era o reestudo que era aberto juntamente com a outra quinzena e o tempo para sua resposta/postagem era menor. No AVA, há um sistema de controle chamado de “Marca passo”, ele registra todos os passos do aluno dentro de cada quinzena e de cada atividade (é possível ver quantas vezes o aluno acessou uma questão, se salvou ou não cada questão, por qual *IP* (protocolo de *internet*, meio individual pelo qual cada computador se comunica pela *internet*) ele entrou e em qual horário fez *login* no AVA e assim por diante), aqui temos um exemplo mais aperfeiçoado de um Panóptico de

¹³ O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é componente obrigatório para conclusão de curso, e é realizado a partir do Trabalho de Construção de Aprendizagem (TCA), que é realizado ao longo do curso e culmina ao final com o Trabalho de Conclusão de Curso. O TCC é um trabalho de cunho científico, não necessariamente inédito. Tanto o TCA quanto o TCC devem revelar o desenvolvimento das competências propostas no Projeto Pedagógico do Curso; a capacidade reflexiva, crítica e criativa do aluno (a) sobre as aprendizagens significativas para formação do professor educador; expressar um “antes” e um “depois”, mediados por uma transformação nas atividades selecionadas para compor o trabalho; conter uma autoavaliação ao longo do trabalho estimulando a formação continuada do aluno (b). Nele são registrados as aprendizagens do aluno ao longo do curso, com suas reflexões e os comentários dos professores da turma. Essas aprendizagens referem-se à formação como um todo, tanto da parte específica como da parte de formação comum, e tanto da parte presencial como das buscas dos licenciandos em diferentes ocasiões, suportes, modalidades e lugares.

Bentham¹⁴, porém mais aperfeiçoado pela via da virtualidade da *internet*, exercendo uma governamentalidade com dispositivos de controle e segurança bem afiados/atualizados para a contemporaneidade.

Para Saraiva (2010, p. 155), “o apagamento dos mecanismos disciplinares tradicionais na EaD não implica abandono das pretensões de governo, subjetivação e normalização dos sujeitos envolvidos”, portanto o que temos é uma fluidez nos mecanismos que acarretam em formas de subjetivação na governamentalidade neoliberal.

Os três sujeitos de pesquisa são egressos da licenciatura em Matemática pela modalidade EaD, cursaram em momentos de transição do modelo. Inicialmente somente com Roteiros e atividades impressas recebidas e corrigidas pelo preceptor, avançaram para atividades postadas no AVA, corrigidas pelo professor tutor e pelo próprio ambiente virtual. Essa mudança gerou maior “informatização” do sistema e propiciou, um gerenciamento dividido entre os atores desse processo. O preceptor continuou tendo acesso a todos os seus alunos, mas agora de uma forma mais virtual, *online*. O preceptor dividiu suas responsabilidades com o professor tutor, com o próprio sistema, com a gestão do curso e, o mais importante, com o próprio aluno. Todos os atores estão agora capturados pelo “sistema”, ou seja, pelo AVA da Universidade “X”.

O foco agora na EaD não é o corpo do sujeito na sua posição aluno, mas a sua produção intelectual armazenada no AVA para ser avaliada pelo professor formador, as identidades/identificações desses “novos” professores formados pela EaD são subjetivadas pelas ações dos professores formadores nos momentos presenciais, pelas escritas dos professores responsáveis (nos livros, recomendações e orientações em fóruns e outras escritas) e, claro, nas avaliações presenciais. Saraiva (2010, p. 187) coloca que “a EaD está transformando o governo de alunos e professores. São outros mecanismos de subjetivação e outras normas para forjar subjetividades”. O campo de identidades/identificações no processo de subjetivação do professor de Matemática formado pela EaD percorre caminhos virtuais da *internet*, multiplicadores das possibilidades em cenário mais líquido e imaterial. Não é somente a presença física, mas todo um campo de produções intelectuais transbordadas em diferentes formatos de apresentação e que tornam possível a construção desse profissional da educação.

¹⁴ O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. [...] Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. [...] Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua sua ação [...] Dispositivo importante, pois automatiza e desindividualiza o poder (FOUCAULT, 2013, p. 190-191).

Para finalizar essa análise, buscamos apoio em Sibilía (2002, p. 16), que nos impulsiona em novas possibilidades de análise e discussão em Foucault e suas ideias e ferramentas, “pois somente agora a criatura humana passaria a dispor, de fato, das condições técnicas necessárias para se autorizar, tornando-se um **gestor de si** na administração do seu próprio capital privado e na escolha das opções disponíveis no mercado para modelar seu corpo e sua alma”. O sujeito professor de Matemática formado por esta licenciatura nos moldes apresentados, onde o AVA representa juntamente com as leituras e atividades diversas, cerca de 70% das horas de sua formação e que configuram o momento não presencial da modalidade EaD, assim podemos colocar que o virtual é uma forma preponderante e gerencialmente arquitetada para governar, logo fazer acontecer a governamentalidade neoliberal.

4.4 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

No presente item, apresento a análise discursiva dos excertos extraídos das entrevistas com os três avatares, professores de Matemática formados na licenciatura em EaD da Universidade “X”. Para analisar as entrevistas, observei algumas regularidades discursivas e postulei os seguintes eixos temáticos de análise, elencados a partir do meu olhar de analista em função das perguntas de pesquisa. Assim, os eixos de análise são: como o sujeito chegou ou escolheu a EaD; como o sujeito vê ou entende a EaD; como o sujeito interpreta o papel do professor de Matemática formado pela EaD e como o sujeito vê ou entende o papel das tecnologias na contemporaneidade.

Pinçamos alguns fios discursivos dos recortes das entrevistas, a fim de deflagrar discursos que estamos denominando como “regimes de verdade” com fulcro na “governamentalidade/arte de governar” movida pela EaD, fundamentados nas ferramentas foucaultianas e que possibilitam visualizar um processo de identidades/identificações do sujeito contemporâneo. Esses sujeitos, que denominamos de Avatares, circulam numa malha de práticas discursivas que possibilitam demonstrar como um discurso “Macro”, ou um interdiscurso, atravessa o sujeito criando condutas e contracondutas impressas nos seus discursos, que espelham a “verdade” por cada Avatar e a confluência entre eles.

No primeiro eixo – “Como o sujeito chegou ou escolheu a EaD”, temos, a seguir, excertos das falas/discursos dos três Avatares, seguidas das análises. Em relação ao Avatar 1, temos:

E1¹⁵

AVATAR 1: *então! Éee. Quando eu voltei pra estudar, eu já num tava mais nenhuma mocinha, né! Então, já tava... já tinha meus filhos. Não dava para conciliar o trabalho, o serviço doméstico e uma faculdade presencial.*

Neste excerto, Avatar 1, quando enuncia “*eu num tava nenhuma mocinha, né!*”, discursivamente faz ecoar um dizer do senso comum sobre a idade ideal de se estudar, revelando um desejo de ser mais nova. Logo, Avatar 1 diz que não contemplava a idade ideal, o que discursivamente se atrela ao “Regime de Verdade” do Sistema Educacional Brasileiro, que preconiza uma idade coerente para iniciar um curso universitário: por volta dos 18 anos. Além disso, no seu não dito, há outra faceta da FD atrelada à EaD, que é a ideia de “inclusão”, pois ao longo dos últimos vinte anos, principalmente, o discurso sobre a inclusão tem sido “ostensivamente/fortemente” fomentado, divulgado, alardeado e feito parte constitutiva de uma política ideológica de incluir aqueles que passaram da idade de estudar. A partir disso, há a ideia de oportunizar a todos o direito e o lugar nos bancos escolares, independentemente da idade, sexo, grau de escolaridade pretendida ou atual, que vêm discursivamente nos atravessando.

No caso de Avatar 1, a noção do “sujeito empreendedor de si” e, claro, à serviço da Governamentalidade Neoliberal, emerge na materialidade discursiva – “*Quando eu voltei pra estudar, eu já num tava mais nenhuma mocinha, né! Então, já tava... já tinha meus filhos. Não dava para conciliar o trabalho, o serviço doméstico e uma faculdade presencial*”. Há aqui uma voz discursiva do outro/Outro que mostra a formação de identidades/identificações necessárias para a contemporaneidade, uma vez que, apesar de enunciar a ideia de estar “velho”, fora de uma faixa etária ideal para iniciar o Ensino Superior, o Avatar ainda voltou a estudar; e que os filhos, seus encargos de mãe, esposa e de quem trabalha fora, não impediram com que entrasse e concretizasse a licenciatura em Matemática. O que foi oportunizado pela EaD.

Analisando agora a fala do Avatar 2, vamos perceber outras marcas discursivas que motivam o sujeito a procurar/buscar a EaD.

E2

AVATAR 2: *eu formei em 2009, fiquei um ano, fiquei um ano parado, eu ... eu porque eu tive problemas com meus avós, mas ainda não poderia sair e aí eu fui buscar uma alternativa, pois eu precisava e que eu não poderia estar mais um ano parado!*

No caso do Avatar 2, há algumas marcas temporais que datam, exprimem uma preocupação com a rapidez com que o tempo voa, atrelados a uma necessidade de “voltar a estudar” e a um caminho para não abandonar seus familiares. Assim, a EaD surge como

¹⁵ “E”, refere-se a Excerto.

uma “alternativa” para cursar um curso superior, embora Avatar 2 não enuncie diretamente, há um “não dito” que demonstra que ele estaria numa faixa etária dita mais ideal para o Ensino Superior, quando demarca em sua fala - “*Eu formei em 2009*” – está se referindo ao término do Ensino Médio e, ainda ter ficado um ano sem estudar, demarcando discursivamente uma pessoa jovem e dentro de uma faixa etária para iniciar com pouca defasagem o Ensino Superior. Em sua fala emerge um desejo muito forte de voltar a estudar, pois uma questão basilar da Governamentalidade Neoliberal é que, para ser um sujeito autônomo, um dos caminhos é o estudo, o conhecimento que vai diferenciar esse sujeito numa malha discursiva de empoderamento e legitimada por um novo dispositivo de segurança que é participar de um grupo cada vez maior no Brasil e no mundo, que é o grupo dos sujeitos que possuem o Ensino Superior. Quando enuncia “*eu não poderia estar mais um ano parado*”, filia-se a uma FD muito em voga no mundo globalizado e virtualizado que é o de “não poder”, como se o sujeito estivesse fora da engrenagem de sociedade liquefeita pelo mundo virtual da rede mundial da “*internet*”, que molda uma “*identidade/identificação*”, na qual o sujeito somente é produtivo e útil se estiver dentro do movimento impulsionado pela contemporaneidade das diversas mídias digitais/virtuais. Neste caso, trabalhando, estudando, sendo um ser produtivo e não somente pensando ou cuidando da família, uma vez que na contemporaneidade, o sujeito deve ser multitarefa, dar conta de ser e estar em diferentes posições sujeito ao mesmo tempo – trabalhando, estudando, sendo um ser ativo na família (como responsável, cuidador, zelador e outras tarefas que envolvam tal posição). O cenário histórico emergente não permite a nenhum Avatar (sujeito) ter ou estar em uma única posição sujeito como aquele que é somente provedor do lar, somente estudante, somente pai, somente mãe, e tantas outras identidades/identificações que tentem colocar esse Avatar em uma “única” posição ou ação diária.

Já nas falas do Avatar 3, vamos perceber outras marcas discursivas:

E3

AVATAR 3: é [...] questão do tempo [..]. porque assim [...] e eu precisava trabalhar também... só que eu não tinha condições de trabalhar e fazer faculdade presencial o tempo todo... então assim, eu busquei, busquei por acaso eu encontrei lá na “X” alguma coisa que encaixava no meu horário, encaixava no meu tempo então eu consegui continuar trabalhando e estudando...

O Avatar 3 deixa algumas marcas discursivas fortes que se inscrevem no mundo Neoliberal e contemporâneo, a “*questão de tempo*”, que emerge como um “Regime de Verdade” para os cursos em EaD, conhecidos como passíveis de otimizar o tempo, ou seja, o sujeito consegue fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo: ser um trabalhador, ser um estudante e, também, provedor de uma família. O Avatar 3, quando enuncia “*e eu precisava*

trabalhar também”, reforça ainda a possibilidade de poder fazer duas ou três coisas ao mesmo tempo, neste caso, cursar um Ensino Superior e trabalhar, logo ser um sujeito do mundo globalizado do capital (que aqui engloba uma posição de provedor de si e dos outros que dependem dele, e também de ter a condição de pagar as mensalidades do curso). Um discurso que molda sua forma de escolha, como se fosse um “imperativo” em seu cotidiano - “*só que eu não tinha condições de trabalhar e fazer faculdade presencial o tempo todo*” -, materializando-se a EaD como uma “salvação” para todos os seus problemas momentâneos, que era o de conciliar tempo, estudo, trabalho, ter e ser família e demais afazeres desse sujeito contemporâneo.

Os três Avatares demonstram em seus discursos o *Homo oeconomicus* trabalhado por Foucault (2008b), que coloca o sujeito como um “empreendedor de si”, neste caso, imersos numa malha discursiva na qual a EaD torna-se uma modalidade que permite e autoriza a sensação de “liberdade” para o sujeito “ir e vir” dentro do seu tempo, lugar e condição.

No segundo eixo – “Como o sujeito vê ou entende a EaD” -, apresentamos a análise de excertos das falas/discursos dos três Avatares, iniciando com o excerto do Avatar1:

E4

AVATAR 1: tanto é que hoje eu até poderia ter sim um tempo pra estudar presencialmente, mais eu não abro mão da distância. Eu acho que, assim! Eu vejo que... seria muito importante pra nós hoje, se não existisse mais o preconceito com o estudo a distância. Porque, às vezes a pessoa não tem disponibilidade de tempo. E tá lá à disposição dela o ensino a distância. E ela não faz por puro preconceito! Então, assim, se as pessoas tivessem conhecimento do tanto que isso pode ser benéfico. Seria muito importante! Para a educação em geral! A gente teria pessoas mais qualificadas, mais atualizadas. Existe especialização a distância. A própria Universidade Aberta já lançou até mestrado a distância. Se as pessoas não fazem é por puro preconceito mesmo! Então, seria importante se fosse melhor divulgado.

O Avatar 1 nos apresenta uma impressão discursiva muito “forte” sobre a sua forma de entender a EaD quando enuncia – “*eu até poderia ter sim um tempo pra estudar presencialmente, mais eu não abro mão da distância*”. Trata-se, na verdade, de uma defesa da EaD, sendo esta comparada, implicitamente, com a educação presencial. Avatar 1 deixa claro a existência de preconceito contra a EaD e mostra o desejo de superação deste preconceito pela sociedade. Para tanto, faz uso de verbos no subjuntivo que apontam para algo não real, mas desejável: “*seria muito importante*”; “*se as pessoas tivessem*”; “*seria importante*”; “*a gente teria*”; “*então seria importante*”. Em contrapartida ao preconceito, Avatar 1 usa o termo “benéfico” para se referir à EaD. Também, refere-se à existência da Universidade Aberta e à possibilidade de ter “*pessoas mais qualificadas, mais atualizadas*” pela EaD.

Referente ao Avatar 2, temos:

E5

AVATAR 2: quando eu entrei, eu já me desesperei logo no início, na primeira aula com todas as turmas juntas ... e de pensar que teria que fazer um cálculo tudo a distância sem ter o professor lado a lado, eu comecei a ficar desesperado. Eu entendi, enxergava o Ensino a Distância, como se a faculdade fosse formar qualquer um! Eu enxergava dessa forma! Pra quem não tinha o diploma eu vou propiciar o diploma dessa forma. Depois que eu entrei aí eu tive uma outra visão, uma outra visão bem diferente, passei a enxergar a EaD bem diferente, quando eu não tenho o professor, não tenho professor do meu lado, eu vou ter que buscar e sanar as dificuldades quando a gente está diariamente com professor, aí professor já está o fato que eu estava lá na chegada na EAD eu já já já presente de forma diferente aí na busca eu não achava só solução! Eu acho que consegui uma aprendizagem ainda maior! Se eu ia buscar, como se eu fosse o sabor da laranja, mas até chegar o sabor da laranja, eu aprendi a descascar, apanhar e tantas outras coisas! Eu entendo EAD, eu enxergo a EaD como uma busca, uma forma de pesquisa! A gente aprende pela busca de pesquisa, pela busca de conhecimento, como uma maratona! Então temos que correr. Temos que correr em busca disso!

Avatar 2 elucida em seu discurso que o seu curso foi pela modalidade EaD, mas em um molde em que havia momentos presenciais entremeados aos momentos a distância. Contudo, o Avatar em sua posição de aluno ingressante coloca em “xeque” o processo de ensino aprendizagem pela EaD quando enuncia “e de pensar que teria que fazer um cálculo tudo a distância sem ter o professor lado a lado”. Ele inicia seu depoimento comparando a EaD com o ensino presencial, no qual o professor está “lado a lado auxiliando o aluno.” Importante salientar que a licenciatura em Matemática ofertada pela Universidade “X” era na modalidade EaD, mas que não era totalmente a distância, uma vez que a própria legislação não permitia. Sendo assim, durante a licenciatura, havia vários momentos para a consolidação e concretização do curso em si, por meio dos Seminários de Integração, das Oficinas de Apoio à Aprendizagem e, claro, pelo AVA, em que os professores tutores estavam à disposição do aluno para sanar suas dúvidas. Um ponto muito importante em todo esse processo é o Material Didático em que o aluno deve encontrar todo o conteúdo desenvolvido de uma forma metodológica e visual que possibilite caminhos para a realização de um curso nessa modalidade.

O Avatar 2, discursivamente, vai construindo sua trajetória histórica e processual sobre o curso e a modalidade EaD de uma forma um tanto poética, usando uma metáfora sobre como saborear “uma laranja”, comparando com o processo de ensino e aprendizagem. Discursivamente, ele nos mostra o processo da EaD por meio de todas as etapas até poder sentir o sabor de uma laranja, como em “eu acho que consegui uma aprendizagem ainda maior! Se eu ia buscar, como se eu fosse o sabor da laranja, mas até chegar o sabor da laranja, eu aprendi a descascar, apanhar e tantas outras coisas! Eu entendo EaD, eu enxergo a EaD como uma busca, uma forma de pesquisa!”. Como se vê, por sua analogia, o aluno de EaD constrói o próprio caminho de sua aprendizagem,

materializado em termos como “busca”, “forma de pesquisa”. Outra metáfora usada por ele foi a busca de conhecimento como “maratona”, o aluno tem “que correr em busca disso”. Avatar 2 culmina seus sentidos a respeito da EaD com “*eu acho que consegui uma aprendizagem ainda maior!*”, revelando sua inserção total no universo do ensino a distância.

Em relação ao Avatar 3, temos:

E 6

AVATAR 3: eu acho que a Educação a Distância ela consegue alcançar algumas coisas que o ensino presencial ele não chega [...] né [...] tanto em questão de horário, quanto em questão de disponibilidade de às vezes você mesmo faz seu programa de estudos, né, então dá essa flexibilidade aí pra gente [...] se tiver... se tiver condições assim de manter tanto presencial quanto EAD, sabe, conseguir mesclar igual a universidade fez “olha, vocês têm pra entregar, vocês têm que estudar isso, tudo, tudo aquele cronograma, porém tem um encontro de tanto e tanto tempo com os professores” então eu acho que seria o ideal.

O Avatar 3 deixa ressoar em seus fios discursivos traços de uma FD em que a EaD é vista como diferenciada em relação à modalidade presencial, colocando-a num patamar de construções de novas realidades virtuais em relação ao espaço físico no qual o aluno está, contudo sem menosprezar o processo de ensino e aprendizagem com momentos presenciais e o papel do professor/formador, do próprio curso (forma como o curso era estruturado e toda a logística para a realização dele) e, claro, da representação identitária da instituição de ensino superior em que ele se formou. Mas, hierarquicamente, ele avalia a EaD como uma modalidade que “*consegue alcançar algumas coisas que o ensino presencial ele não chega*”, ou seja, a vê como superior.

No terceiro eixo, “como o sujeito discursivamente tece o papel do professor (de Matemática) formado pela EaD”, apresentamos a análise de excertos das falas/discursos dos três Avatares. O Avatar 1 nos diz:

E 7

AVATAR 1: então, assim, a educação a distância ela te propicia isso, uma autonomia na busca do conhecimento. Eu acho que essa autonomia ela é benéfica pra gente. Não só enquanto estudante! E até como professor, porque o exercício da docência, ele exige esse constante, essa constância busca de conhecimento. Enquanto você adquire esta habilidade lá na distância, no curso a distância, automaticamente isto já te beneficia no exercício da docência.

Nesse excerto do Avatar 1 há um interdiscurso sobre a ideia da “autonomia”, não só em seu papel enquanto aluna da EAD, mas também o entendimento de que, na “posição sujeito professor”, este deve continuamente buscar o “conhecimento”, emergindo discursivamente a sua práxis, isto é, de um professor pesquisador dentro da sua prática, mas em constante estudo. Seu discurso mostra que esse “regime de verdade” somente foi possível devido ao fato de haver feito sua licenciatura pela EaD. Isso sustenta as identidades/identificações que o Avatar foi tendo durante seu processo de subjetivação.

Outros dois fios discursivos relevantes são “habilidade” e “automaticamente”, nesses lexemas vemos reverberar o discurso já propagado na Proposta Pedagógica da licenciatura da Universidade “X”, quando trabalha a construção do perfil dos formados, sendo que sempre é uma dobradinha “perfil e habilidades”.

E 8

AVATAR 2: olha não é puxando sardinha, mas eu tenho muita sorte de vida até outras pessoas que eu já conheci pessoas que estudam em outras universidades, faculdades. Eu não conheço universidade como essa pra desenvolver desde o básico até o avançado, o primeiro período a gente revisita muitos princípios básicos, coisas que eu dô aula no sexto ano eu lembro do “A” explicando a diferença entre [...] Uma colega começou Sucro Alcooleiro na “Y” lá em Ituiutaba e na primeira aula o professor já meteu “Limite” de cara, e a minha colega disse: “mas professor eu não sei nada sobre função”. Aí o professor disse “se vira”, arruma aula particular e tal. A minha amiga largou o curso. A “X” foi muito parceira, quando a gente estava lá em Cálculo e a gente tinha dúvida, voltada.

Avatar 2 discursivamente evoca que tanto o curso quanto a universidade foram um diferencial na sua formação, então há um “não dito” que é a necessidade de o professor ser também um profissional capaz de ser “diferente”. Além disso, coloca um professor como exemplo ou “espelho” para sua formação e atuação. Coloca o papel de professor “paciente” e que respeite o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, sem ter o discurso do “se vira, procure um professor particular ou vai lá e resolva a sua vida”, como no outro curso tematizado para estabelecer comparação: “a minha colega disse: “mas professor eu não sei nada sobre função”. Aí o professor disse “se vira”, arruma aula particular e tal”. Por sua vez, o curso que ele fez, foco desta pesquisa, apesar de ser EaD, levou em consideração os níveis de cada aluno, dando chance de voltar e rever conteúdos ainda não aprendidos. Ou seja, para o Avatar 2, o curso possui uma boa formação profissional. Por sua vez, para o Avatar 3:

E 9

AVATAR 3: as ferramentas que você tem pra trabalhar, pra dentro de uma sala de aula, acredito que você vai adquirindo mais no decorrer do trabalho mesmo, sabe, porque no curso a gente vê mais a questão teórica e tudo, mas o que vai acontecer na sala a gente fala “olha”. Eu saio de casa pra trabalhar hoje, eu preparei minha aula daquela forma”, mas nunca acontece daquele jeito, então o processo de ensino ele é diferente a cada aula, cada situação, cada sala que eu entro tem que vestir uma cara diferente. E lá no curso ele dá sustentação a o quê? Sustentação de teoria, é... disso, mas a questão da prática é isso que vai lapidando a gente devagarzinho, né?

O Avatar 3, discursivamente, evoca a ideia de que não é possível a formação do professor acontecer somente durante a licenciatura. Coloca a licenciatura – formação inicial - como um lugar quase somente passível de teoria, e que a prática seria um lugar somente possível quando o professor passa a atuar – formação continuada ou em serviço.

Discursivamente, a prática em sala de aula deve ser necessariamente “planejada” e o “fazer pedagógico” visto como um lugar do “acontecimento”, onde o professor “não tem controle”, mas que deve ser e ter “flexibilidade” para adequar e agir conforme as necessidades apresentadas pelos alunos. A governamentalidade aqui é exposta pelos “regimes de verdade”, logo formada pelos embates das relações de poder e, sempre reafirmando que não há “um dono da verdade”, mas que, nas relações de poder, nesse caso do processo de ensino e aprendizagem dentro da “arte de governar”, passa a ser “governado” pelos alunos, pelo professor e pelos acontecimentos contemporâneos (notícias, Facebook e outros), para assim conduzir e gerar o “acontecimento” ou o “governo” das identidades/identificações na subjetivação dos sujeitos. Corroborando com a nossa análise, Floriani (2000, p. 33) explicita que “as terríveis pressões do tempo e do contexto da sala de aula obrigam o professor a decidir sobre o quê, o como, o quanto e o quando, em curto espaço de tempo, quando não no próprio momento da ‘execução’ de sua aula”. Assim, as pressões da contemporaneidade neoliberal, juntamente com o processo da governamentalidade, em que os dispositivos de segurança e disciplinares estão mais elaborados e levados ao extremo, fazem com que o sujeito professor seja “responsável” direto para tomar as decisões sobre o que e como ensinar. (In)conscientemente o sujeito professor sabe que há uma rede de dispositivos de segurança (família, aluno e as avaliações dentro do sistema de ensino), tudo dentro da rede da Governamentalidade, que provoca identidades/identificações, em que o professor deve ser autônomo, proativo e gerenciador de todo o espaço e tempo pedagógico em sala de aula, configurando o “empresário de si” (Foucault, 2008b).

No quarto eixo – “como o sujeito discursivamente entende o papel das tecnologias na contemporaneidade” – temos, a seguir, a análise de excertos das falas/discursos dos três Avatares:

E 10

AVATAR 1: a gente vê essa resistência desse uso da tecnologia até entre os professores. Acho que uma das coisas que afasta o professor da modalidade a distancia é a questão do uso das tecnologias, existe uma observação muito grande no uso de celulares, computador, mas não academicamente. Uso de redes sociais, Facebook, whatsapp. Enviar um e-mail com anexo maior do que o permitido, pelo Google Drive, não é um bicho de sete cabeças e sim de mil cabeças. Os professores falam - “Nunca ouvi falar isso na minha vida”, essa semana mesmo a gente teve formação continuada na escola, usou o PowerPoint – surgiu, “Como você inseriu o vídeo dentro do slide?”. Como tinha dois vídeos e ficou muito pesado, os professores não deram conta de abrir a apresentação, eu tive que ensinar eles a usar. Você vê que existe uma resistência muito grande.

Avatar 1 coloca a tecnologia e o uso dela como uma “resistência” construída discursivamente pelos próprios professores. Quando enuncia - “Acho que uma das coisas

que afasta o professor da modalidade a distancia é a questão do uso das tecnologias” – a FD faz emergir um discurso que engloba uma gama de sujeitos que percebem a EaD como algo pouco tangente devido ao uso das tecnologias, pois hoje, no Brasil, muitas pessoas têm acesso à *internet*, principalmente pelo uso do celular para navegar nas redes sociais. Entretanto, quando se trata do uso de outras ferramentas tecnológicas para a sua construção acadêmica, e até profissional, cria-se um grande “muro”, que separa o sujeito dessas possibilidades, até mesmo devido a uma coisa que o sujeito não quer se submeter, que é ser diretamente vigiado e inspecionado por alguém (professor, patrão, chefe, gestor). O Avatar 1 quando enuncia “*eu tive que ensinar eles usar*”, coloca-se numa posição sujeito que aprendeu em curso EaD, logo tem o poder-saber para ensinar os colegas, enquanto seus colegas ainda estão caminhando nas questões tecnológicas, em seu caso é diferente levando a concretização de sua licenciatura em matemática pela EaD. O exemplo de conseguir inserir um vídeo no powerpoint foi visto pelos colegas como algo inusitado. Trata-se de uma realidade na qual os professores em serviço dispõem de pouco tempo para se aperfeiçoar, devido ao aligeiramento do processo do campo tecnológico, que são: celulares e computadores já com tela *screen*, novas formas de armazenamento no seu próprio aparelho em nuvens (lugares que não estão realmente fora do aparelho, uma nuvem muito utilizada no Brasil é o *Dropbox*) e outras formas que aparecem a cada dia e que o professor não consegue acompanhar. Vejamos Avatar 2:

E 11

AVATAR 2: bom... ela tá presente em todo momento, né?... existem pontos que são favoráveis e que não são... né?... eu acho que ele é muito útil, ela é muito útil, e não adianta nós fugirmos dessa realidade, não adianta fugir porque vai ser cada vez maior... sempre vai se aprofundar mais, as pessoas vão querer mais... agora como professor... tenho que buscar formas pra inserir os alunos dentro... se [pra algo] que está sendo atual, que está sendo usado, que é o futuro... né, nós temos que buscar a inserir os alunos dentro... de uma forma boa, né?... como eu disse... existem as formas boas e as formas ruins....

O Avatar 2 deixa um “não dito”, quando coloca que “ela está presente em todo momento”, “pontos que são favoráveis e que não são”, explicita uma preocupação de a tecnologia estar em tudo e em todo lugar, como algo “onipresente”, mas que também impulsionasse a ideia de “aprisionar”, deixando rastros de um “medo” para entender, aprender e aplicar essa tecnologia. Contudo, no restante de sua fala filia-se a uma FD em que a tecnologia é útil e que, como professor, deve-se buscar caminhos para aplicá-la em sala de aula. Aqui, o Avatar discursivamente coloca a “tecnologia” numa seara na qual há bons e maus usos, deixando um “não dito” de que é responsabilidade do professor mostrar as “formas boas” para a utilização da “tecnologia”. Destarte, o sujeito professor é sempre o “gestor”, aquele que teria obrigatoriamente de conduzir como “bom pastor” o seu rebanho.

E 12

AVATAR 3: a formação da gente ela vem diante da tecnologia, né, então assim, eu preciso da tecnologia pra eu poder me construir como professor, pra eu poder me identificar como professor ali... ao mesmo tempo, se eu já tenho isso pra mim, a minha formação em cima disso, com certeza eu consigo trazer isso pra dentro da sala de aula também, né? Desde que a gente tenha abertura pra isso, porque está vivendo uma era hoje em dia [...] os meninos têm tudo no celular, e celular muito melhor que o da gente, você olha e fala assim: “que que é isso?”, o celular só não faz café (risos), mais nada, mas você chega, olha aquilo e se você falar “olha, faz uma pesquisa a respeito disso, olha aí”, num instante você já tem tudo na palma da mão...”.

Avatar 3 coloca de forma explícita e direta que sua formação foi impulsionada, forjada pelas identidades/identificações em seu processo de subjetivação no seu contexto histórico, social e ideológico, em que a “tecnologia” esteve sempre presente – “ a formação da gente vem diante da tecnologia” -, assim, a tecnologia é entendida num sentido, em que tudo que possa ser “novo”, “diferente”, é tecnologia. Nesse contexto, não somente a *internet* e seus adventos são colocados como “tecnologia”. Dentro dessa FD o “celular” é algo novo e dotado de tecnologia, claro, com acesso à *internet*, discursivamente o celular figura como um “milagre” ou “algo mágico” – “o celular só não faz café” - e o aluno como “detentor” de uma ferramenta tecnológica que se bem direcionada pode gerar bons frutos para pesquisas em sala de aula. Nesse discurso, podemos ver a tendência contemporânea em que o sujeito, pelo fruto constante do desejo, muitas vezes entende que sem o “celular”, sem o “computador”, logo, sem *internet*, é quase impossível viver ou coexistir, sendo que a *internet*, em seus diversificados suportes, vai propiciar um prolongamento da existência desses sujeitos de forma que possam estar em um ponto físico do espaço terrestre, mas tendo e passando informações, conteúdos, discursos, saberes para outros sujeitos que estão em outros pontos físicos do espaço terrestre. Os discursos da governamentalidade neoliberal foram impulsionados pelas políticas e projetos que promovem a utilização da *internet*, em suportes variados como uma alavanca necessária e imprescindível para o processo de formação/educação dos sujeitos, que devem acessar e ser constantemente acessados, o que levou Loureiro (2013), em sua pesquisa de doutorado a propor o *Homo oeconomicus acessibilis*, um sujeito (des)ideal para o discurso que circula e circunda toda a maquinaria escolar contemporânea, mais particularmente, nossos sujeitos-avatars.

Poderíamos trabalhar vários outros fios discursivos e tantos outros eixos para fazer uma análise discursiva, contudo, pensando nas perguntas desta pesquisa e caminhando para finalizar a discussão da tese partirei para as considerações finais galgadas nas discursividades e análises da Proposta Pedagógica e nas falas/discursos dos três avatares.

TECITURAS CONCLUSIVAS

A EaD e a formação de professores de Matemática discursivamente alardeadas pelos contornos da Proposta Pedagógica e pelos três avatares cujas formações foram conduzidas dentro e fora de um AVA, e que também se encontram atreladas às malhas discursivas das políticas públicas e se mostram como algo intensamente dinâmico, em um discurso contemporâneo forjado no entendimento e atendimento de demandas “urgentes”. Para corroborar com isso, Malanchen (2015, p. 187) enuncia que “todo o arcabouço legal e teórico organizado e posto em prática pelo governo brasileiro nos últimos anos tem o objetivo de instituir a EaD como modalidade da democratização do acesso à educação, principalmente ao ensino superior”.

As identidades/identificações pinçadas pelo processo de subjetivação emergente das discursividades da PP e das falas dos três Avatares nos permitem concluir os seguintes “regimes de verdade” em relação à EaD como caminho para formar-me professor de Matemática atendendo às várias prerrogativas da sociedade contemporânea: “atender muitos em uma licenciatura, dando suporte para alcançar distâncias”; “tempo para fazer o curso/licenciatura”; “poder estar com a família”; “formação diante da tecnologia”; “que é o futuro”; “estar presente a todo momento”; ente outros.

Todas essas discursividades nos mostram uma realidade em que a sociedade educacional do ensino superior, principalmente das licenciaturas na contemporaneidade, em que o sujeito é governado e se autogoverna pela preponderância da EaD, tendo como suporte básico, porém não único um AVA, logo pelo virtual tendo como plataforma a *internet*. A ideia na tese foi nominar os sujeitos participantes de avatares, pois todos foram formados utilizando o AVA e tendo de forma confessional mostrado que discursivamente a sua licenciatura em Matemática pela modalidade EaD possibilitava enumeras identidades/identificações, tais como: ser aluno da EaD, ser professor em exercício; ser professor pesquisador; ser pai; ser mãe, ser filho; ser professor formado em Matemática. Tudo isso faz com que os sujeitos sejam constituídos, amalgamados de uma forma em que os discursos os constituam sujeitos cheios de virtude, de potencial, de capacidade e com a dinamicidade que a contemporaneidade exige.

Etimologicamente, a palavra “virtual” teve sua origem no radical latino *virtus, virtutis*, que significa força, coragem, energia, virtude (FARIA, 2001, p. 428), e é um termo que se relaciona com o potencial de alguma coisa. Em termos estritamente linguísticos, o virtual deve ser entendido como tudo o que pertence à língua, e o oposto disso seria a palavra “atual”, que engloba tudo o que pertence à fala, entendendo língua como um sistema de signos e regras (SAUSSURE, 1976), algo que existe enquanto potencial, e a fala como algo que está em constante atualização (DUBOIS *et al*, 2001, p. 613). Como o discurso vai além

da fala e também da escrita, logo da língua enquanto signo, pois é constituído pelo movimento histórico, social e ideológico, do sujeito, podemos entender o virtual como uma FD em que o sujeito tem a possibilidade para estar além de si, enquanto corpo físico. Pierre Lévy (1996, p. 6) explica que a palavra “virtual” é costumeiramente empregada para designar algo que é simplesmente desprovido de realidade, supondo essa realidade como “uma efetuação material”, ou ainda “uma presença tangível”. Nesse sentido, o virtual seria o oposto do real, pois estaria no domínio da ilusão. No entanto, este autor, considera que elevar o virtual e o real a uma dicotomia acaba criando uma “oposição fácil e enganosa”, já que, para Lévy (1996, p. 6), “em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes”. A virtualização, portanto, não seria uma desrealização, isto é, algo real transformado em um conjunto de coisas possíveis.

Pelo contrário, a virtualização seria uma mutação de identidade, e “em vez de se definir principalmente por sua atualidade (uma ‘solução’), a entidade passa a encontrar sua consistência essencial num campo problemático” (LÉVY, 1996, p. 7). Citando como exemplo uma empresa que decide se virtualizar, Lévy (1996) explica que essa virtualização irá substituir a presença física dos funcionários nos mesmos locais pela participação numa rede de comunicação, logo com suporte na *internet*. Contudo, isso não representa uma desrealização da empresa, mas sim um ato de repensar o meio espaço-temporal em torno do qual tudo deverá se organizar.

Depois de apresentar e definir o conceito de “virtualização”, em termos gerais, Lévy (1996) passa a abordar esse termo em sentido mais estrito. Para ele, o fato de o virtual frequentemente não estar presente constitui uma abordagem que deve ser levada em consideração.

A empresa virtual não pode mais ser situada precisamente. Seus elementos são nômades, dispersos, e a pertinência de sua posição geográfica decresceu muito. Estará o texto aqui, no papel, ocupando uma porção definida do espaço físico, ou em alguma organização abstrata que se atualiza numa pluralidade de línguas, de versões, de edições, de tipografias? Ora, um texto em particular passa a apresentar-se como a atualização de um hipertexto de suporte informático. Esse último ocupa ‘virtualmente’ todos os pontos da rede ao qual está conectada a memória digital onde se inscreve seu código? (...) Embora necessite de suportes físicos pesados para subsistir e atualizar-se, o imponderável hipertexto não possui um lugar. (LÉVY, 1996, p. 8)

A empresa virtual, portanto, não deixou de existir. Ela apenas teve de reordenar-se em um tempo e espaço diferentes. Assim, não houve uma desrealização da empresa, mas sim uma atualização. A virtualização não pressupõe um lugar específico, pois pode estar em mais de um lugar ao mesmo tempo.

O que os sujeitos dessa tese fizeram foram realmente se reordenar, assim constitutivamente agregaram novas identidades/identificações. Postulo então, que sujeitos que tenham identidades/identificações como os três avatares, professores de Matemática formados pela EaD, passem a ser denominados de *Homo oeconomicus virtualis*, sujeito que é empresário de si e que tem a sensação de estar em mais de um lugar ao mesmo tempo, na tentativa de otimizar seu tempo. Como empresário de si, o sujeito também é sua própria empresa, pois é o seu próprio negócio na sociedade contemporânea.

Esta proposição acima mostra nossos sujeitos em seu processo de subjetivação agregam identidades/identificações móveis, flutuantes, mas que de certa forma são governadas docilmente pelo processo da governamentalidade neoliberal aparada e apregoada pela EaD com suas políticas que estão muito bem disseminadas e aplicadas nos corpos/alma dos sujeitos envolvidos direta e indiretamente por essa formação discursiva. Somente foi possível emergir discursivamente o *Homo oeconomicus virtualis*, devido às discursividades da Proposta Pedagógica para a abertura da licenciatura em Matemática pela EaD da Universidade “X” e nas falas/discursos dos três avatares, claro, evidentemente valendo-me dos estudos de Foucault (2008a,b), momento em que discute a governamentalidade e o ressurgimento do *Homo oeconomicus*, um sujeito que era da troca, mas que agora é embebido pelo capital e sua governamentalidade, tendo e mantendo a sensação de ser empresário de si, seu próprio empreendedor, que vive na tentativa infundável do desejo, em que ele pode e é seu próprio capital. Busquei ainda subsídio em Loureiro (2013) que após sua pesquisa e análise dos programas promovidos pelas mais diversas políticas públicas nas várias estratégias da governamentalidade eletrônica no âmbito nacional impulsionam o sujeito a tornar-se além de empresário de si, um ser que está conectado, logo acessa e é acessado a todo o momento pelas vias da *internet*, sendo que esses sujeitos foram denominados por *Homo oeconomicus acessibilis*.

Nesta tese os sujeitos participantes, os avatares, são constituídos por discursos aspergidos da EaD, das políticas públicas, de um cenário profissional como professor que foi formado dentro de uma realidade em que o virtual alicerça e ampara as identidades/identificações em sua formação como professor e sujeito do mundo contemporâneo.

A intenção não é fechar a discussão e muito menos ser ingênuo em afirmar: a EaD é o único caminho para a formação de professores de Matemática, ou do professor em geral. Entretanto, a EaD, na formação inicial ou continuada é uma realidade, ou melhor dizendo, um “regime de verdade” instaurado pela contemporaneidade. Cabe-nos, portanto, como professores/pesquisadores, propiciar momentos de discussão e, no nosso processo de subjetivação fazer emergir condutas e contracondutas que possibilitem caminhos para a continuidade e melhoria da formação do professor, todavia, não podemos nos esquecer que

estamos no mundo em que a *internet* participa intensamente das relações de poder. Assim, é necessário viver, trabalhar, pensar, pesquisar na (im)possibilidade de vivenciar trocas, impressões e “curiosidades” na constituição do sujeito contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria E. Bianconcini de. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1791/1354>>. Acesso em 29/05/2015.

ALVES, Aglaé Cecília Toledo. EaD e a formação de professores. In: VALENTE, José Armando, ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (Organizadores). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

BAIRRAL, Marcelo Almeida. **Pesquisas Tecnologias Digitais: algumas faces da interação**. Perspectivas da Educação Matemática, UFMS, volume 8, número temático; p. 486-505, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

_____. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1997.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos dos discursos (p.187-.219). In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à linguística II: princípios de análise**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BELLONI, Maria Luisa. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais. In: BARRETO, R.G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: Avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura**. Brasília, novembro de 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação a Distância. **Referencias de Qualidade para Educação a Distância**. Brasília, agosto de 2007.

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, 16ª edição de 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CORACINI, Maria José (Organizadora). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Argos Editora Universitária, 2003.

_____. Aspectos Metodológicos e Análise de Discurso: migrantes em situação de rua, entre a hos(ti)pitalidade e a anulação de si. In: TFOUNI, Leda Verdiani; MONTE-SERRAT, Dionéia Motta & CHIARETTI (Organizadoras). **A Análise do Discurso e suas Interfaces**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011, p. 163-184.

COSTA, Aline Tavares. **Aprendizagem docente: o ciclo de apropriação do conhecimento na formação continuada mediada pelas tecnologias digitais**. Campina Grande: UEPB, 2012.

COSTA, M. L. F. (2012). **História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: O programa Universidade Aberta do Brasil em questão.** Revista HISTEDBR On-line 45, 281-295. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/45/art18_45.pdf>.

D'AMBROSIO, U. **Tendências e Perspectivas Historiográficas e Novos Desafios na História da Matemática e na Educação Matemática.** Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.14, n.3, pp.336-347, 2012.

Dias, Emerson dos Reis. **Formação Continuada de Professores de Matemática: um foco no ensino dos números inteiros.** 112 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba. 2004.

DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de Linguística.** 8ª ed. Tradução de Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2001.

FARIA, Ernesto. **Vocabulário Latino.** Belo Horizonte: Livraria Garnier, 2001. v.8.

ECKERT-HOFF, Marai Beatriz. **A escritura de si na formação do professor.** 2009. In: BERTOLDO, Ernesto Sérgio. (Organizador). Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas. São Paulo: Claraluz, 2009, p. 135 até 151.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias.** 2 ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

_____. **Discurso e sujeito em Michel Foucault.** São Paulo: Intremeios, 2012.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Organizadora). **Glossário de Termos do Discurso.** Porto Alegre: UFRGS, 2005.

_____. Análise do Discurso no Brasil: notas à sua história. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bôsko Cabral. (Org.). **Percursos da Análise do Discurso no Brasil.** São Carlos: Claraluz, 2007, p. 11-22.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade 3 – o cuidado de si.** Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

_____. **A Ordem do Discurso.** Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de Dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11 edição. São Paulo: 2004.

_____. **A arqueologia do saber.** Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **As Palavras e as Coisas.** Trad. Salma Tannus Muchail. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2007.

_____. **Segurança, Território, População: Curso dado em Collège de France (1977-1978).** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Nascimento da biopolítica:** Curso dado em Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Em Defesa da Sociedade:** Curso em Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 41ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. **Ditos e escritos, volume V:** ética, sexualidade, política. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino.** 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação.** (19), jan/fev/mar/abr. p. 20-28. 2002.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LOUREIRO, Carine Bueira. Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na educação pública: estratégias da governamentalidade eletrônica. 2013. 210 folhas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2013.

MAIA, Carmem. **ABC da EaD.** São Paulo: Prentice Hall, 2007.

MALANCHE, Julia. **Políticas de formação de professores no Brasil:** uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso – (Re)ler Michel Pêcheux Hoje;** Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. **Investigações discursivas na pós-modernidade:** uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MAZZOLA, Renan Belmonte. Análise do Discurso: um campo de reformulações. In: MILANEZ, Nilton e SANTOS, Janaina de Jesus. **Análise do discurso:** sujeito, lugares e olhares. São Carlos: Claraluz, 2009.

MORAN, J. M. O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios. Palestra no evento "Programa TV Escola - Capacitação de Gerentes", COPEAD/SEED/ MEC, Belo Horizonte e Fortaleza, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>>. Acesso em: 27 ago.2015.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>>. Acesso em 17/02/2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O que é linguística?**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

ORLANDI, Eni. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10 ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, MICHEL; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 163-252.

_____. A análise do discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**. Trad. Bethânia S. Mariani et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p.311-319.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 6.ed. Campinas: Pontes, 2012.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre a noção de acontecimento. In: FERNANDES, Cleudemar Alves [et al,], organizadores. **Sujeito, identidade e memória**. Uberlândia: EDUFU, 2004.

_____. **Discurso**: estilo e subjetividade. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ROBIN, Régine. **História e linguística**. São Paulo: Cultrix, 1977.

SANTOS, Iolanda Montano & KLAUS, Viviane. **A inclusão e o sujeito empresário de si**. In: FABRIS, Eli T. Henn & KLEIN, Rejane Ramos (Organizadoras). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 61 até 78.

SARAIVA, Karla. **Educação a distância**: outros tempos, outros espaços. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1976.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009, p. 143-155.

_____. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, jan./jun. 2011, p. 7-19.

SEIXAS, Rogério Luiz da Rocha. A questão do governo: qual a relação entre éthos crítico e éthos parrehiástico no último Foucault? 2012. 186 folhas. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SILVA, Clóvis Pereira da. **Matemática no Brasil: uma história de seu desenvolvimento**. Curitiba: Editora UFPR, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Tradução: Jussara de Loiola. 6 ed.. São Paulo: Papirus, 2013.

SOUZA, Robson Marques. **Formação inicial de professores a distância no polo CEDERJ/UAB Paracambi: uma análise na licenciatura em matemática**. 2014. 191 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. Deslocamentos identitários no encontro com a língua estrangeira. In: BERTOLDO, Ernesto Sérgio. **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas**. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 51-69.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-34.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**, 2008, v.3, p. 35-58.

_____. Governamentalidade, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011; p 37-52.

_____. Prefácio. In: RIBETTO, Anelice. (Org.). **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014, v. 1, p. 7-10.

VIEL, Sílvia Regina. **Um olhar sobre a formação do professor de matemática a distância: o caso CEDERJ/UAB**. 2011, 218f. Tese (doutorado em educação matemática). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2011.