



**MARIA INÊS BERLOFFA**

**SOBRE O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO DA QUALIDADE  
EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**CAMPINAS  
2014**





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**MARIA INÊS BERLOFFA**

**SOBRE O FUNCIONAMENTO DO DISCURSIVO DE QUALIDADE EM UM  
CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação de mestrado apresentada ao  
Instituto de Estudos da Linguagem da  
Universidade Estadual de Campinas para  
obtenção do título de Mestra em Linguística.

**Orientadora: Profa. Dra. Suzy Maria Lagazzi**

**CAMPINAS  
2014**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem  
Haroldo Batista da Silva - CRB 5470

B455s Berloff, Maria Inês, 1957-  
Sobre o funcionamento do discurso da qualidade em um curso de formação de professores / Maria Inês Berloff. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Suzy Maria Lagazzi.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Qualidade. 2. Professores - Formação. 3. Gestão da qualidade total. 4. Autoria. I. Lagazzi, Suzy, 1960-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** On the functioning of quality discourse on a training course for teachers

**Palavras-chave em inglês:**

Quality

Teachers, Training of

Total quality management

Authorship

**Área de concentração:** Linguística

**Titulação:** Mestra em Linguística

**Banca examinadora:**

Suzy Maria Lagazzi [Orientador]

Cláudia Regina Castellanos Pfeiffer

Carolina Padilha Fedatto

**Data de defesa:** 28-08-2014

**Programa de Pós-Graduação:** Linguística

BANCA EXAMINADORA:

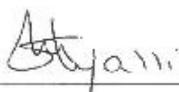
Suzy Maria Lagazzi

Claudia Regina Castellanos Pfeiffer

Carolina Padilha Fedatto

Carolina Maria Rodríguez Zuccolillo

Nádia Régia Maffi Neckel

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

IBL/UNICAMP  
2014



## RESUMO

Esta dissertação teve como finalidade analisar, segundo os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso Pêcheutiana, o funcionamento discursivo de “qualidade” na textualidade do Curso de Formação do Concurso Público para Provimento de Cargo Efetivo de Professor de Educação Básica II, SQCII-QM, elaborado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFPA) como uma das ações do Programa + Qualidade na Escola, lançado em maio de 2009, pelo Governo do Estado de São Paulo, segundo a Lei Complementar 19/2009. O curso, oferecido na modalidade a distância, foi etapa obrigatória do referido concurso público, tendo sido ministrado somente para os professores selecionados na primeira etapa desse processo de seleção, durante o período de julho a dezembro de 2010.

As análises apontaram que, sob o pretexto da qualidade no/do ensino/educação, materializa-se o caráter injuntivo dos dizeres, historicamente determinados, evidenciados pela excessiva organização, cujas marcas recorrentes marcas estão expressas, também, nas formas linguísticas não verbais como, por exemplo, a estrutura modular e a organização modelar dos slides. Formas que antecipam dizeres que derivam da orientação para ordenação – dando lugar a formulações de caráter instrucional do tipo “para X, faça Y”, constituídas por verbos no imperativo, sendo, portanto, injuntivas. Dizeres esses que estão determinados pelo discurso da gestão dos processos de qualidade, normalizados segundo certificações internacionais – as ISOS, que se justificam em razão das demandas prementes do mercado mundial por produtividade, ou seja, as regras do mercado globalizado se impõem, também, para a educação no Brasil. Nesse discurso, a qualidade da educação significa a qualidade na gestão dos processos de produção da educação/informação.

Esse funcionamento discursivo materializa dizeres capazes de desidentificar os sujeitos-professores, projetando para o futuro um outro sujeito-professor - imaginário - em estado embrionário, potencial. Há um apagamento da memória constitutiva do sujeito-professor, de modo que os dizeres do/sobre o sujeito-professor não estão em relação ao conhecimento; apagamento que o impossibilita de sua condição de autoria.

Criam-se, assim, condições para o monitoramento constante dos dizeres, de modo a tornar possível o controle sobre a produção e circulação da informação/conhecimento pelo Estado para o Mercado e/ou vice-versa, uma via de mão dupla que propicia a circulação da mercadoria e do capital. A partir das análises, pode-se concluir que sob uma aparência sedutora, esse curso pretende manter o processo de “divisão social do trabalho de leitura” (Pêcheux, 1981) em nossa sociedade, de modo a dar a alguns o direito à interpretação (atribuir sentidos), enquanto outros “podem [devem] exercer o trabalho divino de sustentação do sentido estabilizado – sob a forma do efeito do ‘sempre-já-lá’” (Pfeiffer, 1995, p. 26).

Palavras-chave: qualidade, formação de professores, gestão de processos de qualidade, autoria.

## ABSTRACT

This thesis aimed to analyze, according to the theoretical and methodological assumptions of Pecheutian Discourse Analysis, the “quality” discursive functioning in the textuality of the Training Course for the Public Tender for Provision of Effective Role of Primary Teacher Education II, SQCII-QM, elaborated by the School of Development and Improvement of Teachers (EFPA) as one of the action of the Program + Quality in School, launched in May 2009, by the São Paulo State Government, according to the Complementary Law 19/2009. The course, offered via distance education mode, was obligatory step of the referred public tender, has being taught just for the teachers who has been selected in the first stage of this selection process during the period from July to December 2010.

The analysis showed that under the guise of quality in/of teaching/education, the injunctive character of the wording is materialized, historically determined, and is evidenced by its excessive organization, whose recurring marks are expressed in nonverbal linguistic forms such as in the modular structure and the in modeling organization of the slides. Such forms anticipate sayings that derive from orientation to ordination – giving way to instructional character formulations of the type “to do X, make Y”, constituted by imperative verbs, being, therefore, injunctive. These sayings that are determined by the discourse of the management quality process, standardised according to internationals certifications – the ISOS, which justifies itself because of pressing demands of worldwide market for productivity, i.e., the rules of global market are imposed also for education in Brazil. In this discourse, the quality of education means the quality of the production process management in education/information.

This discourse function materializes sayings that are capable of disidentify the subject-teachers, projecting for the future another subject-teacher – in potential, embryonic state. There is a deletion of subject-teacher constitutive memory of the, so that the sayings of/about the subject-teacher are not in relation to knowledge; deletion that prevents its authorship condition.

This discourse functionality also creates conditions for the constant monitoring of the sayings, in order to enable the control by the State of production and circulation of information/knowledge to

the Market and/or vice-verse, a two-way street that provides the circulation of goods and capital. From the analysis, it is possible to conclude that, behind a seductive appearance, this course whises to keep the process of “social division of reading labor” (Pêcheux, 1981) in our society, in order to give some the right of interpretation (of assigning meanings), while others “can exercise the holy work of support of stabilized meaning” – under the form of the effect of “always-already-there” (Pfeiffer, 1995, p. 26).

Keywords: Quality – Training Course for Teachers – management quality process – authorship

*Dedico esta dissertação às minhas filhas queridas, Melina e Juliana, porque somos feitas do mesmo afeto que, desde sempre, nos alimenta e fortalece; por compartilharem tanto e serem tão companheiras.*

*A meus pais Aroldo (in memoriam) e Aparecida; e a meus irmãos: Ângela, Nina, Carlos e Luciano - laços de muito amor e valor.*

*A todos os meus professores.*



## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Dra. Eni P. Orlandi, pois seus escritos mostraram um outro caminho para os meus estudos em linguagem.

À Profa. Dra. Suzy M. Lagazzi, por me orientar neste projeto, com paciência, compreensão, atenção e carinho e, especialmente, por dividir comigo seu conhecimento.

Às Profas. Dras. Cláudia Pfeiffer, Carolina Rodríguez-Alcalá e Carolina Padilha Fedatto, por participarem das bancas examinadoras às quais apresentei esta dissertação de mestrado: pela dedicação e pelas sugestões.

A todos os professores do Instituto de Estudos de Linguagem por suas aulas estimulantes.

Aos meus colegas entusiastas da Análise de Discurso, por me incentivarem e ajudarem: muito obrigada.



*“Je suis moi-même mon propre symbole, je suis l’histoire qui m’arrive: en roue libre dans le langage, je n’ai rien à quoi me comparer[...].Innombrables sont les récits du monde.”*

*Roland Barthes*



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
1.1 A PERTINÊNCIA DA ESCOLHA OU O PERTENCIMENTO À ESCOLHA .....	19
1.2 POR QUE A ANÁLISE DE DISCURSO PÊCHEUTIANA? .....	25
<b>2. SOBRE O MÉTODO .....</b>	<b>31</b>
2.1 O TRABALHO DO ANALISTA.....	31
2.2 ANÁLISE DE DISCURSO PÊCHEUTIANA: UMA DISCIPLINA DE ENTREMEIO.....	33
<b>3. DESCRIÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CFP).....</b>	<b>37</b>
3.1 DESCRIÇÃO GERAL DO CURSO.....	37
3.2 DESCRIÇÃO DOS MÓDULOS DA ETAPA 1 .....	40
<b>4. AS MARCAS RECORRENTES NO CPF.....</b>	<b>59</b>
4.1 OS MODOS DO IMPERATIVO ENTRE ORGANIZAÇÃO E CONTROLE .....	60
4.1.1 <i>A estrutura dos módulos e slides: um modelo de organização.....</i>	<i>60</i>
4.1.2 <i>Os sentidos do imperativo entre instruir e ordenar .....</i>	<i>69</i>
4.1.2.1 Ferramentas Configurações e Perfil.....	71
4.2 INICIANDO O CURSO.....	86
4.2.1 <i>Guia Fale Conosco.....</i>	<i>86</i>
4.3 AS DIFERENTES DENOMINAÇÕES DO SUJEITO-PROFESSOR.....	88
4.3.1 <i>Ferramentas de Configurações e Perfil .....</i>	<i>89</i>
4.3.2 <i>Manual do Cursista .....</i>	<i>93</i>
4.3.3 <i>O Regulamento .....</i>	<i>96</i>
<b>5. DISCURSO EM QUESTÃO .....</b>	<b>101</b>
5.1 A EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS DE GESTÃO DE QUALIDADE.....	101
5.2 A GESTÃO DA QUALIDADE – UM BREVE HISTÓRICO .....	108
5.3 OS SENTIDOS DE “QUALIDADE” NO DISCURSO DA GESTÃO DOS PROCESSOS DE QUALIDADE .....	112
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>121</b>
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>129</b>



# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1 A pertinência da escolha ou o pertencimento à escolha

“Como não há leitura inocente, digamos de qual leitura somos culpados.”  
Althusser, 1996[1995].

A presente dissertação pretende compreender<sup>1</sup> o funcionamento do discurso da “qualidade” na textualidade do *Curso de Formação do Concurso Público para Provimento de Cargo Efetivo de Professor de Educação Básica II, SQCII-QM*, ministrado aos professores selecionados na primeira etapa do referido concurso, como etapa obrigatória, durante o período de julho a dezembro de 2010. Oferecido pela, então, recém-criada Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFPA)<sup>2</sup> como uma “nova forma de ingresso à carreira do magistério público”, o curso faz parte do *Programa + Qualidade na Escola*, lançado em maio pela Lei Complementar 19/2009.

A escolha desse curso de formação, em específico, como material inicial e origem do *corpus* analisado<sup>3</sup> não ocorreu por acaso e, para justificá-la, será necessário recontar parte de meu percurso pessoal – retomando e atualizando memórias -, em busca das injunções dos/nos dizeres que me impeliram a interpretá-lo, para tentar compreender o que nesse curso o torna significativo, memorável e, desse modo, expor o gesto que torna o material único – o texto tratado como monumento e não documento, de modo a ser “um vestígio discursivo em uma história, um nó singular em uma rede.” (PÊCHEUX, 1999)

No caso desse curso de formação de professores ou CFP, sigla pela qual passaremos a designá-lo daqui por diante, foram três os aspectos a chamar a atenção, tornando-o interessante

---

<sup>1</sup> “Compreender, segundo a perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação.” José Horta Nunes em *Leitura de arquivo: historicidade e compreensão*.

<sup>2</sup> O Programa + Qualidade na Escola foi lançado no dia 5 de maio de 2009 pelo governador José Serra e pelo secretário de Estado da Educação, Paulo Renato Souza, e visa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público de São Paulo. Entre as ações, ele conta com a criação da Escola de Formação de Professores. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=202949>>. Acesso: fev. 2014.

<sup>3</sup> Para a teoria pècheutiana do discurso (AD), o material inicial é chamado de material bruto até que a pergunta que fundamenta a pesquisa defina o corte, dando origem ao *corpus* – material analisado de fato.

para análise: 1) O fato de ter participado do curso e ter concorrido a uma das vagas para professora do Ensino Fundamental II na rede pública do Estado de São Paulo; 2) Perceber que os dizeres que circulam na mídia e responsabilizam os professores pela atual situação na qual se encontra a educação estavam também presentes no curso, fazendo-me sentir “chamada à questão”; 3) Muitos dos dizeres sobre os professores nada tinham a ver com as lembranças dos meus professores.

Certamente para alguém que é professora, as lembranças em relação aos professores e espaços escolares – espaços de trabalho, inclusive - estão impregnadas de sentidos agradáveis, alguns excelentes, quem sabe pudesse dizer sentidos memoráveis por serem aqueles que significam e nos constituem. No entanto, ao participar do CFP como “ingressante à carreira do magistério” compreendi que as “qualidades” com as quais se referiam ao professor haviam mudado, e muito. Os diferentes modos como o professor passou a ser designado ao longo do curso – “participante”, “integrante”, “ingressante”, “cursista”, “funcionário” entre outros – sugeriam um professor não mais possuidor de “qualidades”. Ou, talvez, possuísse outros atributos distintos daqueles que eu reconhecia para eles? Percebi, então, que os sentidos presentes no curso disputavam espaço com as minhas memórias! E mais, o professor não era mais chamado de “professor” em um curso de formação de professores.

Desse incômodo, irromperam as questões orientadoras das análises: por que o professor não pode ser chamado de “professor”? Por que a denominação “professor” teve que ser substituído durante todo o decorrer do curso? Onde foram parar as qualidades reconhecidas por mim como sendo próprias dos professores? Qual o sentido da expressão “Mais qualidade” posta no curso?

A partir dessas indagações percebemos que poderia haver mais de um sentido para “qualidade”, no entanto, ela circulava como se houvesse um único sentido. A partir de então, passou a ser preponderante compreender o funcionamento na textualidade da palavra “qualidade” enquanto pista para os processos de significação postos, mesmo porque a “qualidade” é tida como um paradigma que está estabelecido também com relação à educação, ao ensino e, no caso do curso, à formação de professores. Sendo assim, a palavra passa a circular em diferentes situações e espaços, cotidianamente, como se houvesse um único sentido possível e todos nós soubéssemos qual ele é.

Um conflito se instalava na medida em que os sentidos possíveis de “qualidade” surgiam em profusão, circulavam com velocidade, porém, na contramão de minhas recordações: lembranças que repercutiam fortemente, trazendo à memória aqueles que foram os meus professores, alguns dos quais, efetivamente, marcaram presença em minha vida. Professores cujas lembranças ainda me remetem a sentidos profundos, os quais eu “qualificaria” como dignos, conhecedores, gentis, pacientes, severos, educados, cultos e, por que não dizer, inspiradores! Eram boas as minhas lembranças; não perfeitas, não impunes de erros, mas havia um sentido de valor positivo; um sentido de “qualidade”, saturado por adjetivos como os mencionados há pouco.

O que sei é que permaneciam comigo; memórias que me faziam perseverar em ser eu mesma uma “boa” professora. Afinal, por que não, se havia grande dignidade naqueles que eram professores? Dignidade que para mim tinha e tem relação com o desejo do/pelo conhecimento; com o trabalho do/pelo conhecimento. Havia ainda, modos de ensinar os conhecimentos – modos que se tornaram objeto de meus desejos. Certamente havia afetos, paixões e desejos nesses modos de ensinar, pois não há história sem afetos, paixões e desejos. Nem mesmo a história do conhecimento enquanto ciência.

Ainda hoje, não sou capaz de definir como se estabelece a relação entre o professor e o aluno – como sujeitos, sentidos pelos/nos dizeres se constituem e se filiam a memórias capazes de deslocar, movimentar, instigar, enfim, despertar o mesmo desejo pelo conhecimento.

Foi assim na minha história, na qual aquele velho e gordo professor - um judeu, refugiado da Segunda Grande Guerra Mundial - que arrastava alpargatas pela sala, fez da menina - que não era boa aluna de matemática - decidir pelo curso de Física. Por que os poemas recitados em francês por ela não compreendidos, fizeram tanta diferença em suas escolhas? Só muito mais tarde a menina compreenderia que a beleza do falar era sua paixão e que a compreensão, o sentido eram mais do que as palavras; ele se fazia alhures, pelas palavras. Assim, o caminhante que caminha sobre palavras está sempre desenhando uma tênue e movente linha que se desloca entre o sentido e o *non sense*. Como um malabarista ou uma bailarina... De onde vem tamanha força que a palavra possui? Guimarães Rosa diria: “coisas de homem humano” (1994, p. 875).

Contudo, ao término do curso permanecia sem repostas a pergunta que me fez defini-lo como material para análise: por que em um curso de formação para professores, o professor não podia ser chamado de professor? Por que durante todo o curso a palavra “professor” foi

insistentemente substituída? As diferentes denominações desnudavam um conflito, pois colocavam em jogo diferentes sentidos para “professor”; sentidos diferentes dos que eu reconhecia, pois, agora, havia um professor que não sabia. Como os dizeres do/sobre o professor haviam se modificado tanto em tão pouco tempo?

Trinta anos mais tarde, sentada novamente no banco de uma escola – desta vez, a universidade - eu ainda me alimentava dessas memórias. Nelas, eu descobriria outras “razões”, “motivos”, “necessidades” – mas todos sempre apaixonados e apaixonantes. Paixões que tiveram lugar na Faculdade de Letras, onde o encontro com o “possível”, o “permitido” aconteceria, pois naquele lugar “1 + 1” não precisava ser necessariamente “2”. Ali, a expressão poderia ter outros sentidos, todos aqueles que a liberdade poética me permitisse.

E qual seria a resposta certa então? Haveria uma resposta certa para tudo? Só muito recentemente foi que aprendi que não havia a necessidade de uma resposta certa, que havia alguns sentidos possíveis e que existem outras formas de ordenação do/no mundo, pois elas também são imprescindíveis, como nos diz Pêcheux,

[...] entendendo-se o “real” em vários sentidos – é [possível] supor que possa existir um outro tipo de real diferente [...] que não se reduz à ordem das “coisas-a-saber” ou a um tecido de tais coisas. Logo: um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos (2012, p. 43).

Ordenações diversas, talvez uma infinidade de ordenações possíveis – mesmo as incompreensíveis ainda. Compreendi que o sentido de pertencimento pode se dar por outras ordenações, outros modos possíveis de se fazer sentido no mundo (ou de fazer o mundo fazer sentido), a partir de referências próprias, únicas e que passam a significar por estarem inscritas na história e na memória dos homens. Eu aprendi tudo isso com os melhores professores.

E a paixão encontrou sentido pela literatura; e foi nela, por ela, que cheguei ao dizer de Eni Orlandi: “aquilo que faz sentido, só faz sentido pela história que nos chega, nos constitui, nos determina e que se materializa na língua” (2002, p. 28). Ao buscar referências para a análise literária de um belíssimo conto de Luandino Vieira, denominado *A estória da galinha e do ovo*, tive contato com esse trecho de Orlandi e pude, então, perceber o que de fato me movia: o desejo de compreender o que é o memorável; como o aprender se relaciona com esse memorável.

Mariza V. da Silva, em sua tese *História da Alfabetização no Brasil*, percorre o caminho da constituição dos sentidos e do sujeito da escolarização, fazendo menção às “**cousas** memoráveis”:

[...] estas que só funcionam e significam como tal, porque existem as outras, as **cousas** não memoráveis, impressas com o mesmo vigor no esquecimento, funcionando e significando como contraparte necessária para a existência da minha, da sua, da nossa história individual e coletiva. (1998, p. 51)

O trecho acima também remete a uma disputa pela memória, na qual permanecem alguns dizeres enquanto outros são esquecidos, apagados ou, ainda, interditados. Quais seriam os dizeres memoráveis para aquele que, como eu, é professor? O que nesse movimento entre certezas e incertezas; falas e silenciamentos; permissões e interditos havia se perdido ou apagado? Por que a palavra “professor” não se repetia no CFP? O que a “qualidade” tinha a ver com isso?

Era essa questão a mim colocada. Um embate, um confronto, mas também o início de um outro caminho, porque o questionamento dos sentidos possibilitou outros sentidos, não ditos. Espaços de liberdade, possibilidade de retomar ideias e compreensões para vê-las modificadas pela releitura de minha própria história, agora compreendida pelos processos que determinam os sujeitos na língua e na história. Mesmo que sem sentido a história se fazia e eu a compreenderia em algum momento, ou não. Não aquela história que eu gostaria de escrever, mas aquela que se escreve apesar de mim, apesar de nós. História na qual o memorável se produziu por inúmeras não escolhas, não ditos, não permitidos; na qual o dizer tem sentido profundo de permissão e possibilidade, mas é sempre passível de assumir outros sentidos, entre eles, o sentido da tirania. Barthes (1977) nos dirá: “a língua é fascista, obriga a dizer”.

Mesmo eu ainda não compreendendo a dimensão da linguagem, ela fez seu percurso em minha vida, nem sempre feliz, entre autoritarismos e proibições em um mundo estabelecido e estabilizado, no qual dizer tem relação com poder.

Seguindo por caminhos diversos, materializando-se em sonhos que se repetiam; em versos recitados pelo professor judeu em francês; em gestos como os do aluno que escondeu seu rosto para dizer - o que ele não podia dizer? Por que ele não podia dizer?! – foi que pude perceber que os sentidos se faziam mesmo que sem palavras: significavam. E eu pude entender que havia outros modos possíveis de se dizer e se fazer sentido, mesmo que sem permissão. Havia um sentido/sentimento de resistência naquele dizer que não se dizia.

Nesse vaivém da história, só muito mais tarde, a compreensão do político no dizer se fez. Conhecer a dimensão político-ideológico da linguagem fez com que eu estabelecesse uma prioridade diferente na vida da mulher filha-aluna-mãe-professora, outro sentido: o da permissão. Permissão de fazer(mos) sentido, de buscar(mos) um sentido para aquilo que nos falta, mesmo sabendo que a falta estará sempre. Permissão para poder (re)contar minha história de modo a torna-la muito mais plena de sentidos. Compreendi que o político nesse grande jogo de dizeres, promove uma divisão, na qual alguns podem dizer, enquanto outros, não podem. A partir daí muitas coisas vividas passaram a fazer todo o sentido.

Educar, a partir da minha história, passou a significar “possibilitar sentidos”; permitir o conflito para que outros sentidos se façam ao contar e recontar histórias e possibilitar que essas façam sentido e ganhem pertencimento à história, para poder aliviar e curar a dor do crescimento, do conhecimento que é inevitável. Crescimento e conhecimento - prazer e dor ao mesmo tempo juntos, e que se materializam na linguagem pelo simbólico. O modo pelo qual criamos a nós mesmos e aos outros, entendendo sermos seres constituídos pelo simbólico..., mesmo que isso implique em conviver na tensão permanente dos conflitos, entre o dito e o não dito, de modo que a história se repita e/ou se modifique. História que se constitui pelos dizeres que se perpetuam, pelos não ditos que permanecem, pelas condições possíveis naquele momento – condições históricas que nos constituem.

Ao me debruçar sobre essa dissertação é importante dizer que obstáculos foram vencidos, de forma a sentir-me autora de um [modo de] dizer próprio, um dizer que faz sentido porque se constitui na/pela “relação simbólica de minha própria história de sentidos” (Pfeiffer, 1995, p.11). E, sobretudo estar na função-autora significa considerar a importância da memória histórica na produção dos sentidos, reconhecendo que meu dizer pertence à memória do dizer humano e mostra um esforço de resistência, uma insistência em preservar a condição em que se constituem espaços de significação para o sujeito, nos quais se possibilitem interpretar. É também reconhecer que o conhecimento é capaz de abrir as portas a outros entendimentos, fazendo com que sejamos capazes de compreender o nosso modo de estar no mundo, abrindo possibilidades de sentidos àqueles que, como eu, nem sempre puderam ou tiveram como dizer.

Foram professores, mestres, que me ensinaram, até eu poder compreender que não há discurso isento: “[...] o poder (a *libido dominandi*) aí está, emboscado em todo e qualquer discurso, mesmo quando este parte de um lugar fora do poder.” (BARTHES, 1997, p.9), como

supostamente o discurso da educação diz ser. Assim, por reconhecimento aos que estão e estarão no meu caminho me ensinando e por amor àqueles a quem ensino, escolhi o curso de formação como material para análise, ciente de estar num campo de batalhas e de jogos de poder.

## 1.2 Por que a Análise de Discurso Pêcheutiana?

A possibilidade de aprofundar meus estudos em linguagem, segundo a Análise de Discurso (doravante AD) de vertente francesa, proposta por Michel Pêcheux e introduzida por Eni Orlandi no Brasil, abriu-me caminho, melhor dizer “descaminhos”, para uma concepção de linguagem capaz de catalisar os sentidos e os sujeitos diversos que se faziam ver através da linguagem, numa permanente tensão, entre dizeres ora filosóficos, ora religiosos, ora poéticos, ora científicos. Por vezes, o humano era matéria-prima com a qual se pensava o religioso, o esotérico, o sensível, o poético – momentos em que homem transcendia a matéria; outras vezes, o humano era matéria bruta, o concreto, a coisa palpável cujos elementos poderiam ou não compor um todo capaz de explicar a si mesmo ou o mundo. Nem uma coisa nem outra. Entre o sensível e o concreto, a compreensão do homem como ser simbólico, constituindo-se em sujeito quando interpelado pela linguagem. “Frente a não importa que objeto simbólico, o sujeito não pode não significar e fazendo significar, ele significa”. “Há assim injunção à interpretação” (ORLANDI, 2001, p. 22) pela linguagem. E as percepções puderam “fazer sentido”, a partir da perspectiva materialista da Análise de Discurso pêcheutiana, cujo dispositivo teórico-metodológico possibilita entrever, no batimento entre a interpretação dos dizeres - efeitos de sentido do discurso - e a análise da materialidade da/na língua, a dimensão sócio-histórica e, portanto, político-ideológica que os determina e constitui os sujeitos que ali se dizem.

Para chegar a essa base teórica e metodológica, Pêcheux recorreu a conceitos originários da teoria marxista e da psicanálise freudiana nas respectivas releituras feita por Althusser e Lacan, como lembra Rodriguez-Alcalá (2005, p. 16) e, a partir desse outro lugar promoveu uma conseqüente ruptura no interior do quadro da Linguística, passando a considerar a intervenção de conceitos exteriores ao domínio estritamente linguístico. (ibidem, p.16)

Encontramos em *Observações para uma teoria geral das ideologias* - texto assinado por Pêcheux sob o pseudônimo de Thomas Herbert – o registro do momento em que se constitui a disciplina, chamada pelo autor de “‘trabalho teórico-conceptual’, no qual ela [a disciplina] ‘se dá

a palavra' e efetua a 'transformação produtora' de seu objeto" (1967, p. 64). Pêcheux toma como base a teoria de valor de Saussure, ou seja, a língua como sistema formal e o transforma em um objeto diferente, o discurso, "a palavra em movimento, prática de linguagem." (ORLANDI, 2005, p.15). A partir desse movimento/ruptura, desloca-se a dicotomia língua/fala de Saussure para língua/discurso e, desse modo, a ideologia e o inconsciente passam a ser compreendidos como constitutivos de todo o discurso, assim também como o sujeito. "É o discurso, a materialidade específica da ideologia e é a língua, a materialidade específica do discurso. Desse modo temos a relação entre língua e ideologia afetando a constituição do sujeito e do sentido." (ORLANDI, 2010, p. 17) Por isso é que dizemos em AD: "Não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia" (ORLANDI, 2007 apud. PÊCHEUX, 1975, p 17). Assim, ao observarmos como a língua produz sentidos, temos acesso ao modo como a ideologia está presente na constituição dos sujeitos e dos sentidos.

A ideologia está em que o sujeito, na ilusão da transparência e sob o domínio da memória discursiva – alguma coisa fala antes, em outro lugar e diferentemente – pensa que o sentido só pode ser "aquele", quando na verdade ele pode ser outro. (ORLANDI, 2007, p. 296)

Nesse gesto, M. Pêcheux reconhece o "corte simbólico do qual se constitui a vida humana" e conclui que,

[...] a ordem humana não é reflexo da ordem natural, mas sim o resultado de um trabalho sobre ela e a realidade psíquica do sujeito não é o reflexo do seu corpo biológico, as relações sociais não são a extensão de necessidades naturais comuns nem os sentidos da língua emanam das coisas do mundo. (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2003, p.19)

Esta é a linha de corte adotada, um paradigma outro que considera a questão da subjetividade no fazer científico, para além da ideia de neutralidade e objetividade tão presentes nos modos de dizer moderno. A partir desse visio, buscaremos compreender o funcionamento discursivo desse curso de formação de professores, considerando este um gesto de interpretação<sup>4</sup>, e que, de algum modo se assemelha a um esforço de resistência do "sujeito de uma prática, que deve ter a teimosia daquele que espia, [daquele] que se encontra na encruzilhada de todos os

---

<sup>4</sup> Pêcheux afirma que no gesto interpretativo do leitor intervêm a memória discursiva em seus dois aspectos: a constitutiva e a institucionalizada. A primeira diz respeito ao interdiscurso, a segunda, à divisão social do trabalho de leitura, à posição do leitor – ou como escrevente ou como intérprete.

outros discursos [...]”. Daquele que teima em “manter ao revés e contra tudo a força de uma deriva e de uma espera” (BARTHES, 1977, p. 25).

Momento fundamental esse, que possibilita “suspender os sentidos do já lá”, aqueles que estão postos e que circulam como se estivessem “colados” às palavras, perpetuados pela/na repetição das palavras, na memória do dizer, e que nos permite falar em “transparência da linguagem”, como se a linguagem pudesse ser transparente, não existindo, então, disputa de sentidos, nem o histórico nem o político no dizer. O momento de espera reportaria então àquele instante entre uma respiração e outra, entre uma palavra e outra; momento no qual nos permitimos perguntar: por que uma palavra e não outra? É essa questão que, primeiramente, nos chama a atenção no curso de formação objeto dessa dissertação: por que as diferentes denominações para “professor” em um curso de formação para professores? Que relações de sentido essas diversas denominações estabelecem e que sujeitos-professores se constituem a partir delas? O que está sendo negado/apagado quando não se diz “professor”?

O curso proclama formar um professor de “qualidade” que, no entanto, parece constituído pela ausência de formação. Em meio a esses contraditórios dizeres, desponta a inquietação sobre os sentidos de “qualidade” tantas vezes relacionados à formação de professores, ao professor, ao ensino, à educação. Enfim, qual é a “qualidade” a que se almeja? Que tipo de “formação” se privilegia?

É importante dizer que, a princípio, a dissertação contemplaria apenas a análise das denominações para o sujeito-professor e o sentido de formação nesse curso. No entanto, a certa altura das releituras, a polêmica da qualidade toma a frente de outros sentidos e passa a determinar outro caminho para as análises. Foi nesse momento que demo-nos conta de que o curso integra o “Programa Mais Qualidade no Ensino” da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (doravante somente SEE/SP); o programa se autodefine como capaz de “melhorar a qualidade do ensino” e tem no curso de formação uma de suas diretrizes.

Concluimos, então, que seria necessário compreender as relações de sentido entre “formação” e “qualidade”, pressupondo que o discurso da/sobre a qualidade determina hoje os modos de pensar das políticas de formação de professores, por terem determinado anteriormente – acreditamos - as políticas estaduais de educação. Haja vista circularem fortemente na mídia dizeres apontando para uma relação de causalidade entre “formação” e “qualidade”, na qual se pressupõe que a qualidade do ensino/da educação se deve à boa formação do professor. Relação

em que uma coisa decorre diretamente da outra, mas, no entanto, se esquece de considerar outros fatores que não necessariamente têm a ver com a formação do professor ou mesmo com o trabalho do professor em sala de aula como, por exemplo, as condições materiais em que o professor trabalha e que, no entanto, estão ou deveriam estar em questão.

Pode-se afirmar que a “qualidade no ensino/na educação” está posta insistentemente em relação à “formação dos professores”, de modo a possibilitar a seguinte paráfrase: “a qualidade do ensino depende da formação dos professores” ou “não há ‘qualidade’ no ensino/na educação porque falta ‘formação’ para os professores”. E, ao analisarmos o dito, nos perguntaremos pelo não dito; o que está pressuposto e funciona como pré-construído<sup>5</sup> nesse discurso, conceito que para Paul Henry contempla a ideia de que aquilo que se diz, ou que se escuta, é sempre atravessado por algo que já foi dito, atravessado por um dito anterior. O que está sendo negado em relação à formação de professores, sobre os professores, sobre o ensino, sobre a educação, quando se trata da qualidade em formação. O que de fato procuramos não é somente analisar “a *textualização do político*, mas a política de língua que se materializa no corpo, ou seja, na formulação por gestos de interpretação que tomam sua forma na textualização do discurso.” (ORLANDI, 2005, p.10).

Iniciamos esta trajetória dando conta do processo que deu ensejo à pergunta fundamental dessa pesquisa: “Como funciona o processo de significação de ‘qualidade’ no discurso de/sobre formação de professores?” Para respondê-la, será necessário respondermos a perguntas que a precederam e contribuiram para chegarmos à questão fundamental dessa dissertação.

Respondemos, na primeira etapa desta dissertação, à indagação sobre o porquê da escolha do CFP, momento no qual retomamos parte de nossa história pessoal, aquela que faz sentido e é pertinente para explicar a escolha do material, ou aquela capaz de dar a entender o que tornou esse material significativo para as análises.

A etapa seguinte pretende dar visibilidade ao tipo de trabalho de análise que será realizado a partir do material escolhido ou como deve ser o trabalho do analista; a partir de qual viés ele fará a leitura e a análise. Enfim, iremos expor o modo como faremos as análises.

Após nos situarmos histórica e metodologicamente, descreveremos o material de análise – os nove módulos da Etapa 1, nos quais destacamos as seguintes marcas recorrentes no

---

<sup>5</sup> Paul Henry em entrevista dada ao Jornal da Unicamp. Publicada no Portal da Unicamp em 16 de dezembro de 2013 e disponível no endereço: <[www.unicamp.br/unicamp/ju/587/o-discurso-nao-funciona-de-modo-isolado](http://www.unicamp.br/unicamp/ju/587/o-discurso-nao-funciona-de-modo-isolado)>. Acesso em: jan. 2014.

texto: 1) os verbos no modo imperativo (cf. p. 45); 2) as diferentes denominações do sujeito-professor e o processo de formação de alguns deverbais (cf. pp. 73 e 81); e 3) as marcas de gerúndio (cf. p. 76).

Finda a etapa de análise das marcas recorrentes, teremos avançado na compreensão do funcionamento do discurso de modo a alcançar as redes de formações discursivas ou FDs que, Pêcheux define como “aquilo que, em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada dentro de uma conjuntura dada, determina o que pode e o que não pode ser dito” (1995, p. 160-162). Portanto, chegaremos às FDs que determinam os dizeres do CFP. Só então, será possível responder à indagação fundamental desta dissertação: “Como funciona o processo de significação de ‘qualidade’ na textualidade deste curso de formação de professores?” A nossa aposta é de que o discurso da qualidade determina os sentidos de formação, determinando os modos de se dizer a educação, o ensino e os modos dizer do/sobre o sujeito-professor e, ao contrário do que faz parecer, esses dizeres que se materializarem não correspondem a formas libertárias de viver/dizer.



## 2. SOBRE O MÉTODO

### 2.1 O trabalho do analista

A Análise de Discurso é considerada uma teoria de interpretação por excelência, que “permite pensar a leitura (escrita) além da interpretação” (ORLANDI, 2001, p.14) e, por isso mesmo, coloca a interpretação em questão. É esse o trabalho do analista de discurso: “suspender” os sentidos daquilo que foi dito, “desnaturalizando-os e desautomatizando-os na relação com a língua, consigo mesmo e com a história” (idem). Não cabe, portanto, ao analista, perguntar “o que o texto quer dizer (posição da tradicional análise de conteúdo, frente a um texto qualquer), mas *como a interpretação funciona em um texto*” (idem, p. 20).

O texto, tomado em sua unidade imaginária, é considerado como forma material do discurso, ou seja, “lugar onde se pode observar a relação entre a língua e a ideologia.” (idem, p. 16-17) Ao analista de discurso caberá considerar o trabalho da ideologia, “investindo na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico.” (ORLANDI, 2002, p. 61) Só assim, ele poderá “trabalhar, na organização (imaginária), a ordem real do discurso, atingindo os processos de significação, a memória, a ideologia, [...]” (ORLANDI, 2001, p. 12).

Em *Discurso e Texto*, Orlandi (2001, p. 23) reitera que “é por levar em conta a materialidade da linguagem, isto é, a sua não transparência, a sua espessura semântica – linguística e histórica – ou seja, a sua discursividade, que a AD vê a necessidade de o analista construir um ‘dispositivo analítico baseado na noção de efeito metafórico’”, definido por Pêcheux (1969, p. 23) do seguinte modo:

[...] um fenômeno semântico – a deriva – produzido por uma substituição contextual, observando-se que este deslizamento de sentido entre x e y é constitutivo do sentido designado por x e y. Como esse efeito é uma característica das línguas naturais por oposição aos códigos e às línguas artificiais, nós podemos considerar que não há sentido sem esta possibilidade de deslizamento, logo sem interpretação. Isto nos permite colocar a interpretação como constitutiva da língua (sistema sintático intrinsecamente passível de jogo), ou melhor, isto nos autoriza a dizer que a língua dá lugar à interpretação.

Nessa perspectiva, ele “situa a questão do funcionamento [da linguagem] face à articulação entre língua e discurso” (idem). Orlandi refere-se a esse funcionamento como um

“jogo entre os dois processos que regem a linguagem: o parafrástico e o polissêmico. O primeiro está ao lado da estabilização dos sentidos, produzindo através de reformulações diferentes o retorno aos mesmos sítios de significação; este último, por sua vez, joga com o equívoco, estando relacionado ao deslocamento, à ruptura dos processos de significação” (ORLANDI, 1999, p.36 *apud* DINIZ, 2010, p.86).

A autora conclui, ainda, que “todo discurso se faz nessa tensão entre o mesmo e o diferente”. (Ibidem)

Ao considerar esse dispositivo, o analista deverá observar “três momentos igualmente relevantes” dos processos de produção do discurso:

[...] o da sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo; sua formulação, em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas e, sua circulação que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições. (ORLANDI, 1999, p. 9)

No caso do curso CFP, há a recorrente presença do modo imperativo, mas nos parece que as formas injuntivas se materializam também nos dizeres que pretendem apenas organizar o curso e acreditamos que não por acaso, se constituam, esses modos de dizer, em uma plataforma virtual de ensino a distância. Outro aspecto recorrente são as diferentes denominações para professor dispersas por todo o curso, quer dizer, a palavra “professor” quase sempre é substituída por outras palavras, muitas delas são deverbais terminados pelo sufixo - **ante**, como no caso de “participante”.

A partir dessas considerações e partindo da premissa que não há um sentido a priori, pois o sentido se estabelece na relação entre a palavra e a formação discursiva na qual ela se apresenta - recortes no interdiscurso, memórias do dizer – nós buscaremos compreender os sentidos determinados pelo que foi dito e que permanecem; os sentidos determinados por aquilo que não foi dito, porque não foi permitido ou não foi possível dizer, mas que permanecem na/pela memória, no interdiscurso. Interessa-nos, ainda, fazer perceber o quanto possível, os modos como o poder se diz no CFP; os modos como o sujeito é “compulsoriamente” obrigado a dizer, como afirma Barthes (1997, p. 13): “o poder se manifesta na língua de duas maneiras evidentes: pela

‘autoridade da asserção’ e pelo ‘gregarismo da repetição’, sendo, então, a ‘língua imediatamente assertiva’.

Lagazzi acrescentará às reflexões sobre a “assertividade” o seguinte entendimento:

A língua, e por trás dela o poder, nos obrigam, antes de qualquer coisa, a afirmar. Não interessa ao poder privilegiar a dúvida, a negação, a possibilidade (que sempre pode abrir em diferentes caminhos). A asserção é a forma mais segura da expressão do poder, da expressão da autoridade, porque é onde existe o menor espaço para qualquer mudança. (1988, p. 23)

Ao analisar o funcionamento do discurso do CFP pretendemos mostrar como os modos de dizer materializam as formas de poder, mesmo que em lugares ou espaço que se pretendem isentos; mesmo em discursos que se dizem neutros, ou ainda naqueles que se encontram encobertos pelos vislumbres da diversidade/pluralidade/multiplicidade, dando a eles, um caráter contemporâneo, supostamente libertário, isento de qualquer obrigatoriedade.

A ideia de considerarmos o contraditório como constitutivo da linguagem, da língua, do humano é nevrálgica, pois abre a possibilidade da recusa ao caráter da assertividade, abrigando – “autorizando” - outras ordens do dizer que não necessariamente aquelas em que o caráter único está no controle do dizer e, portanto, dos sujeitos.

## **2.2 Análise de discurso pêcheutiana: uma disciplina de entremeio**

Faz-se necessário, antes de iniciarmos as análises do material, reiterar o caminho diferenciado que Pêcheux trilhou nos estudos discursivos “ao desmanchar a dicotomia língua/fala – com o deslocamento para uma relação não dicotômica entre língua e discurso” (ORLANDI, 2003, p. 3), na qual passa a relacionar língua/sujeito/história. Nesse movimento, ele redefine a língua como uma “estrutura não fechada em si mesma, porém sujeita a falhas e à incompletude de sentidos”.

Em razão desse reposicionamento teórico, decorre a ressignificação do sujeito: a partir de agora não mais a origem de si e do dizer; assim, também, a situação na enunciação deixa de ser considerada como a situação empírica, para ser entendida como “linguístico-histórica” (ORLANDI, 2003, p.11). Pêcheux passa a tratar da “*determinação histórica dos processos de significação*” (Ibidem).

Por essas conseqüentes rupturas, Orlandi entende a AD como “uma forma de conhecimento *cisionista*” (1983, p.11) que - embora considere a Linguística enquanto ciência positivista – crítica, simultaneamente, “o *objetivismo abstrato* (que advoga a onipotência do sistema, o da autonomia da língua) e o *subjetivismo idealista* (em que domina a onipotência do sujeito e do território-livre da fala.)” (Idem, 1996, p. 12).

Foi preciso, para isso, conceber outro dispositivo analítico capaz de suportar as novas proposições: um dispositivo capaz de possibilitar, “ao mesmo tempo, a análise linguística [...] e a análise histórica das condições de formação dos conjuntos ideológicos como discurso” (LAGAZZI, 1988, p. 52); capaz de apreender “a materialidade do discursivo”, ou seja, o discurso como o lugar onde se dá o contato da língua com a ideologia, evidenciando os traços dos processos discursivos, que produzem os efeitos de sentidos que se materializam na língua, lugar onde se dá o confronto entre o simbólico e o político e, também, espaço para pensar a relação estrutura/acontecimento (PÊCHEUX, 1981) no batimento metodológico entre a descrição da estrutura e a interpretação.

Orlandi situará a “reflexão discursiva em espaços habitados, simultaneamente, por relações contraditórias entre teorias” (2003, p. 3). Por isso mesmo, uma disciplina de “entremeio”:

[...] a análise de discurso se pratica pelo deslocamento de regiões teóricas e se faz entre terrenos firmados pela prática positivista da ciência (a linguística e as ciências sociais). Ela produz uma desterritorialização e, nesse movimento, põe em estado de questão o sujeito do conhecimento e seu campo, seu objeto e seu método, face à teoria que produz. (Idem)

Para Lagazzi (2005, p. 185) é na prática analítica discursiva que se deve dar importância ao confronto com a materialidade discursiva que, segundo ela, só se faz possível a partir da formulação do objetivo da análise, da delimitação do *corpus* e da remissão às condições de produção do discurso. Isto porque a metodologia proposta pela AD rejeita o modo idealista de conduzir a análise, afirmando que é preciso “abrir mão de interpretações apriorísticas para se chegar à compreensão de um processo discursivo” (ibidem).

Sobre o *corpus*, a autora explica seu caráter mutante:

[...] o *corpus* irá se configurar a partir do recorte do material bruto pelas questões que se colocam a partir de um objetivo inicial proposto pelo analista.

No entanto, ao longo das análises, irão ocorrendo modificações no recorte e, também, na questão inicial, já que é o próprio material que determina as possibilidades de análises, alterando a configuração do *corpus* durante o decorrer das análises. (Idem)

Tendo em vista as considerações anteriores, daremos início à descrição do material que será feita em duas etapas: uma breve descrição geral do curso e de seu funcionamento; e em seguida, uma descrição mais detalhada da Etapa 1, por ser o material utilizado para análise. As análises seguintes darão conta das marcas linguísticas recorrentes no texto e, se necessário, farão uso de outros slides desse mesmo material.

De qualquer modo, os dizeres destacados é que se transformarão no *corpus* definitivo, cujas análises deverão corroborar com nossos esforços para responder à pergunta inicial, qual seja: “Como funciona o processo de significação de ‘qualidade’ na textualidade do curso de formação de professores?”.



### 3. DESCRIÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CFP)

#### 3.1 Descrição geral do curso

O Curso de Formação Específica para Concurso Público para Provisão de Cargo Efetivo de Professor de Educação Básica II, SQCII-QM, foi uma ação promovida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo dentro do Programa **Mais Qualidade na Escola** - que se define como um programa “com medidas para melhorar a qualidade da educação no estado”<sup>6</sup>, tendo sido realizada pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo ‘Paulo Renato Costa Souza’ – atual responsável pela formação continuada dos funcionários da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Ministrado pela primeira vez em 2010, por ocasião da realização do concurso público, mencionado na introdução, o curso integra uma “nova forma de ingresso ao Quadro do Magistério”.<sup>7</sup> Essa nova forma de ingresso submete “os postulantes a cargos efetivos”<sup>8</sup> a três fases distintas durante o concurso: na primeira acontece a prova objetiva; na segunda, há um processo de avaliação de títulos; e, na terceira etapa, ocorre o Curso de Formação seguido de uma prova de aptidão.

É interessante notar que durante todo o curso consideramos a prova de aptidão como a quarta fase do concurso. Sendo assim, pertenceria a ela, e não ao curso, o critério eliminatório. Contudo, pelos dizeres do curso, ela faz parte da terceira fase, quer dizer, faz parte do CFP. Na realidade, a tal prova final pairou durante todo o curso como tendo caráter “eliminatório”, mas acabou se configurando como uma avaliação pró-forma, tendo em vista que todos os que participaram e cumpriram as etapas exigidas do curso, foram aprovados nessa prova.

Somente após a escolha do material para análise tive conhecimento de que o curso teve uma versão aplicada aos professores que se formariam como gestores em educação. Portanto, há uma parte do curso comum a todos, ou seja, aquela comum a todas as disciplinas – Etapa 1 e que foi também escolhida para análise.

---

<sup>6</sup> Os dizeres constam do Regulamento do CFP, no Módulo inicial, p. 3.

<sup>7</sup> Idem a nota anterior.

<sup>8</sup> Outro modo de se referir ao professor.

Quanto ao objetivo, o curso pretende “contribuir para que a sua atuação como professor da rede pública seja coerente com a política educacional vigente”<sup>9</sup>, quer dizer, coerente com as políticas públicas educacionais estaduais e também federais. Esse objetivo primeiro irá se “desdobrar” (ou “multiplicar”) em objetivos menores para cada etapa, conforme veremos adiante.

Promovido na modalidade de ensino a distância (EAD), a primeira edição do curso contabilizou 12 mil professores participantes, selecionados nas primeiras etapas do referido concurso em todo o Estado de São Paulo. Isso significa que os conteúdos dos módulos, baseados no Currículo Oficial da Rede Estadual e nas práticas pedagógicas específicas de cada disciplina do Ensino Fundamental II e Médio foram disponibilizados em um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (do inglês: *Virtual Learning Environmental*), uma ferramenta bastante utilizada em EAD por possuir recursos tecnológicos que possibilitam situações de ensino diferenciadas e, no caso desse curso, a possibilidade de acesso simultâneo aos participantes. Quer dizer, o acesso aos conteúdos do curso se deu via internet, *on-line*, sendo que os professores/alunos contavam com o apoio, também *on-line*, de professores-tutores.

O CFP teve duração de 360 horas e foi dividido em 18 módulos de 20 horas cada um, sendo “cada módulo equivalente a uma semana de trabalho” (idem, p. 4) Quer dizer, o curso tem caráter de treinamento empresarial, pois, durante esse período, os professores/cursistas receberam mensalmente uma bolsa de estudos que corresponde a 75% do salário inicial do cargo de Professor de Educação Básica II - PEB II, em regime de 40 horas de trabalho. Podemos considerar que são profissionais em treinamento.

De volta à descrição, constataremos que o curso possui dois momentos distintos: Etapa 1 – Módulo Inicial ao Módulo 8, com 160 horas, durante as quais foram abordados “os conhecimentos gerais necessários para a compreensão do funcionamento da rede de ensino público estadual e temas associados à atuação dos professores no contexto escolar, incluindo vivências escolares.”<sup>10</sup> sendo, portanto, uma etapa comum a todos os “cursistas” - mais uma das muitas denominações para professor presentes no texto.

No manual em questão pode-se observar que a Etapa 1 do curso está separada da Etapa 2. No entanto, quando comparadas, é possível perceber suas estruturas semelhantes, tanto no que se refere à estrutura em módulos quanto à estrutura dos slides. A diferença reside nos conteúdos da Etapa 2, específicos para cada disciplina.

---

<sup>9</sup> Os dizeres destacados estão no Manual do cursista, Módulo Inicial, p. 3.

<sup>10</sup> Os dizeres destacados estão no Manual do cursista, Módulo Inicial, p. 4.

A Etapa 2 do CFP contou com 200 horas de formação, divididas em 10 módulos (do módulo 9 ao módulo 18), sendo específica para cada uma das disciplinas do currículo dos ensinos Fundamental II, Médio e Educação Especial. Ao final de cada um dos módulos acontecia uma avaliação, cujos formatos variavam em projetos, questões de múltipla escolha, produções textuais, enfim, modelos diversos.

Ao longo do curso aconteceram três encontros presenciais que se ocuparam em explicar o funcionamento da plataforma AVA e o modo como o curso estava estruturado. O primeiro deles deu o *start* ao curso em todo o Estado de São Paulo e teve como objetivo orientar sobre o cadastramento do professor no sistema, dar as explicações iniciais sobre o funcionamento da plataforma e sobre o curso, como por exemplo, sobre o funcionamento da central de atendimento ao usuário, ou de como proceder em caso de problemas no sistema; prazos para a entrega das avaliações, entre outros temas concernentes às áreas técnica e/ou administrativo-burocrática somente.

Foram focos de interesse dos encontros, também, algumas atividades pedagógicas, especialmente voltadas à questão das avaliações, como: o funcionamento dos fóruns *on-line*; a realização das atividades externas - atividades pedagógicas a serem realizadas em escolas públicas e entregues em forma de relatórios ou trabalhos dissertativos. O fato é que, no decorrer do curso, nem todas as atividades aconteceram como haviam sido previstas inicialmente ou foram modificadas em função de tempo e disponibilidade dos professores/alunos.

Quanto ao funcionamento do curso, os módulos tinham início às cinco horas da quarta-feira e se encerravam às vinte e quatro horas da terça-feira da semana seguinte, quando eram entregues as atividades de avaliação, enquanto os conteúdos dos módulos ficavam disponíveis, durante todo o período de duração do curso, na plataforma AVA, para consulta, leitura, podendo ser acessados a qualquer hora do dia ou da noite, no endereço eletrônico: <[www.escoladeformacao.sp.gov.br](http://www.escoladeformacao.sp.gov.br)>.

O professor/aluno se ocupava em realizar atividades de leituras dos módulos, sempre seguidas de avaliações, como testes, redações, atividades externas ou fóruns virtuais, nos quais deveriam responder à pergunta inicial feita pelo professor-tutor ou complementar as respostas anteriores dos colegas de turma. Em relação ao trabalho do professor-tutor, pelo menos na turma da qual participei, foi mínima. Isto é, não ocorriam espontaneamente durante o curso. Ele demandava atividades cotidianamente ou semanalmente, mas não participava delas. Mesmo no

que seria um suposto debate do grupo, em nenhuma ocasião houve o envolvimento do professor-tutor. Assim, ele só respondia a questões, dúvidas ou perguntas sobre as leituras. Sua ocupação maior era a de acompanhar a entrega das avaliações e, no caso dos fóruns, ele se limitava a observar e orientar sobre o que os alunos haviam escrito/dito, a fim de impedir “excessos” – críticas ou bate-bocas. No mais, não houve integração entre o professor-tutor e o grupo ou entre grupos distintos. Pôde-se perceber certa ausência de relações humanas mesmo nos diálogos que acabavam não se desenvolvendo.

É importante frisar que essa etapa foi dirigida também a professores-gestores, sendo, portanto, uma etapa comum àqueles cujo objetivo era o de ingressar na carreira do magistério público. Ao que parece, a função de professor-gestor é uma “nova” função dentro do funcionamento escolar. Estaria, então, o professor se transformando em gestor da educação pública? Ainda não sabemos.

### **3.2 Descrição dos Módulos da Etapa 1**

Descrevemos, a seguir, os nove módulos que constituem a Etapa 1 do CFP, com o intuito de dar uma visão ampla do curso e possibilitar a compreensão das análises mais adiante. Na tentativa de não sermos extensivos, procuramos listar os temas abordados por módulo, explicando o essencial em cada um deles. Alguns dos módulos, no entanto, são mais interessantes para as análises que outros e, em função disso, nos demoraremos um pouco mais nesses, recortando algumas de suas formulações. No decorrer da descrição, grifamos alguns dizeres – portanto, todos os grifos são nossos-, porque pretendemos retomá-los quando falarmos sobre “formação”.

O Módulo Inicial antecede o Módulo 1 e contém documentos que dizem respeito ao funcionamento do curso, como: Ferramenta de Configurações de Perfil, Guia Fale Conosco, Guia de Utilização AVA, Manual do Cursista, Regulamento e um texto de José Manuel Moran, *Os Modelos Educacionais na Aprendizagem On-line*. Mais adiante, nas análises iremos descrevê-los com maiores detalhes e, por isso, citamos somente os documentos que cada módulo contém.

O Módulo 1 trata das *Políticas Educacionais da SEE/SP*, organizadas em dois eixos – “gestão de carreira do magistério” e “padrões curriculares”. Nesse segundo eixo, estão os dois programas estruturantes que nos interessam: **São Paulo faz Escola** e **REDEFOR – Programa de**

**Especialização para Professores e Gestores da Educação.** Quanto à gestão de carreira, o curso informa sobre as leis que orientam a carreira de professor em âmbito nacional e estadual; sobre o estágio probatório previsto para o servidor público, dando destaque à avaliação de desempenho e progressão na carreira, inclusive por avaliação de conhecimentos. Quanto ao programa estruturante **São Paulo faz Escola**, dito como “o currículo em ação”<sup>11</sup>(5), há informações sobre o material que o professor receberá: o currículo oficial da disciplina e o Caderno do Professor, no qual se encontram definidas as competências e habilidades a serem desenvolvidas também para o aluno. Num dos títulos encontramos: “O currículo e foco na aprendizagem” (idem), que podemos parafrasear por “o currículo com foco na aprendizagem”.

Em seguida, o módulo aborda a Política de Valorização do Magistério, que está apoiada em dois eixos: o reconhecimento do mérito da equipe escolar por bônus; e a valorização do mérito individual do servidor pelo seu desempenho. Coloca-se a necessidade da política de valorização do mérito, em função dos péssimos resultados da educação e, em seguida, destacam o Bônus por Resultados, pago para a equipe escolar anualmente. Outro tema é “gestão do currículo”<sup>12</sup>, definida como “o acompanhamento da adequação dos objetivos, conteúdos e atividades previstas” (19), que servirá para o “docente” identificar suas necessidades ao planejar as aulas. No entanto, o momento decisivo da gestão do currículo é a análise do resultado das avaliações, feitas pelo SARESP. Aqui se faz uma relação direta entre o mérito do professor e os resultados da avaliação do Ensino Básico na Rede Estadual (idem). Em seguida, afirma-se que o concurso é novo, a partir de uma pergunta retórica: “Por que este concurso é novo?” (22); Resposta: porque ele se baseia na matriz de competências e habilidades, não só para elaborar as provas, mas, também, o curso – segunda etapa do concurso. Afirma, também, que o objetivo do curso é “afinar ainda mais o perfil do candidato com a função de professor” (idem), porque a SEE/SP necessita disso para implementar o currículo e as outras orientações pedagógicas. Quais seriam?

Na sequência estão duas competências, a título de exemplo: 1. Compreender o significado e a importância do currículo – com a “finalidade de que todos os cursistas recebam o conteúdo básico e desenvolvam as competências e habilidades necessárias ao exercício da função” e que possam identificar “as diferenças entre o currículo praticado na escola e as

---

<sup>11</sup> Indicaremos, entre parênteses, o número do slide no qual estão os dizeres entre aspas, evitando, assim, a repetição desnecessária da palavra slide.

<sup>12</sup> Todos os grifos desta página são nossos.

Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais.” (idem) No slide 14, os objetivos da SEE/SP se transformam em metas, representadas em porcentagens, dados e números. Contudo, o que chama a atenção é que as metas não consideram qualquer período de tempo; não há um prazo determinado. Algo que causa estranhamento, pois é regra básica que as metas sejam definidas considerando cronogramas específicos e prazos determinados (*TIME-BASED*).<sup>13</sup>

Listamos os materiais presentes nos **Clique aqui** do módulo: Dois cadernos “Gestão do currículo da escola” 2009 e 2010; escala de Língua Portuguesa da Prova Brasil; Resultados IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2005 a 2009; Lei de Diretrizes e Bases – LDB e RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE MAIO DE 2009 que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública; lista de sites indicados.

O Módulo 2, cujo subtítulo é *Profissão professor: dimensão ética e profissional* vai destacar o papel do professor, algumas características e o lugar por ele ocupado nas políticas públicas educacionais. Segundo o texto, a educação está em destaque em função das avaliações nacionais e internacionais, que apontam como fator que favorecem o desenvolvimento dos alunos, o professor<sup>14</sup> e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) aparece como responsável pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação do Aluno). Desse modo, relacionam-se as avaliações realizadas no país às políticas internacionais para a educação.

Nessas pesquisas, o fator professor tem “mais impacto” sobre a escolaridade do que qualquer outro e fazer a diferença na vida da criança e do jovem tem a ver com a qualidade do trabalho, são as informações que estão no slide 3 do Módulo 2, que traz, ao lado uma foto em que o professor mostrar um mapa-múndi digital para os alunos. Sob ela, os dizeres: “a qualidade depende da relação do professor com os alunos e as inovações da sociedade”. Segundo os slides do módulo, há professores que conseguem “melhorar os resultados dos alunos, independente de raça, classe social e nível de habilidade anterior” (4), segundo pesquisas de professores de *Standford* etc. No mesmo slide se afirma o interesse cada vez maior da sociedade na atuação docente e nas políticas e programas destinados a aumentar a eficiência dos professores.

---

<sup>13</sup> **Planejamento Estratégico.** *Universidade Federal de São Paulo.* Reitoria. Secretaria de Planejamento. Disponível: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0dVswc8Rj7sJ:dgi.unifesp.br/seplan/templates/docs/seplan-planejamento\\_estrategico\\_material.pdf+&cd=4&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0dVswc8Rj7sJ:dgi.unifesp.br/seplan/templates/docs/seplan-planejamento_estrategico_material.pdf+&cd=4&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br). Acesso em: jun. 2014.

<sup>14</sup> Todos os grifos desta página são nossos.

Entre os itens no slide 5, há um que sugere ao professor se “familiarizar com o contrato didático” – e menciona, no slide 16, que os manual possui as informações como duração, avaliação, cumprimento de tarefas, prazos etc. tudo faz parte desse contrato que já está sendo usado com o cursista. O contrato parece se referir à regulamentação das atividades no contexto escolar. No slide 17, define-se “o contrato como uma regulamentação, explícita ou implícita (!), das atividades que se manifestam no contexto escolar de forma intencional”; e mais, que ele “profissionaliza” a relação conhecimento-professor-aluno e “sistematiza” as regras do “jogo escolar.” Regras que regem a relação que o professor e o aluno têm com o conhecimento curricular e com as atividades, estabelecendo “papéis” dos diferentes atores do processo educativo e suas relações no contexto escolar. No mesmo slide, está explícita a responsabilidade do professor pela aprendizagem e a importância do trabalho junto à família. “O contrato didático é que garante o papel de cada um na sala de aula” (Idem). Ao final, no slide 20, sugere-se um texto da revista *Nova Escola*, chamado *Pela ritualização da sala de aula*, de J.G. Aquino. Ao que parece o contrato didático é um regimento interno à sala de aula, mas que está sendo mencionado como documento de caráter legal e que regula – ou tenta regular - as relações em sala entre professor e aluno, e não um documento que regula a relação do Estado com o professor-cursista, ou seja, o futuro professor.

Os slides que seguem irão abordar o perfil da profissão docente, classificados dentro de quatro grandes categorias: 1) Domínio dos conteúdos e dos objetos de aprendizagem; 2) Capacidade de motivar ou de envolver o aluno na aprendizagem; 3) Capacidade de conduzir o processo de aprendizagem; 4) Atitudes e comportamentos pessoais e relacionais. Como se vê, há um “perfil” sendo moldado, a partir de uma tomada cognitiva, na qual a capacidade e o comportamento moral determinam atitudes e comportamentos pessoais. Há também um sentido de responsabilização do professor, pois se considera que por ele ocupar uma posição superior na hierárquica do saber, ele deve ser responsável/responsabilizado pelo sucesso ou fracasso escolar. Afirma-se, ainda, a necessidade do marco regulatório para a profissão – leis e normas que regem a escola e a docência. Assim, o tal contrato didático está dito como “um recurso já está sendo usado (no CFP)”, um “treino” para que o professor possa vir a usá-lo com o seu aluno no futuro. O contrato didático faz parte, inclusive, do Manual do cursista. Contudo, não se especificam as cláusulas e o texto contratual parece estar “implícito” no curso, ele é apenas mencionado e referido.

O tema seguinte diz respeito à História da Educação no Brasil. Os slides mencionam: “a educação escolar brasileira nasceu marcada pela desigualdade social sendo privilégio de minorias” e “a educação só poderá contribuir com a democracia se for garantida a permanência na escola, o que resultaria em aprendizagem para todos” (32). Menciona-se Anísio Teixeira e o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, documento de referência do movimento escolanovista, e que viria a se opor a educação tradicional existente na época, deslocando o eixo do aprendizado da transmissão dos conhecimentos para os processos de aprendizagem, ou como diz Saviani, “uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia” (MELLO, 2011, p. 9 apud Saviani, 1999, p. 09); e o artigo 13 da LDB sobre a essência da profissão do professor: “o zelo pela aprendizagem do aluno” (35). Os slides informam ainda que “A liberdade de ensino não foi mencionada na LDB de 1996” que estava “sintonizada com o movimento mundial de reforma educacional, provocada pelas mudanças tecnológicas do século XX o que desloca o valor de ensino para aprendizagem” (idem).

Na sequência dos temas, aparecem as novas demandas para a profissão docente: as aprendizagens que são o propósito da educação escolar se modificam em função dos diferentes períodos do desenvolvimento da sociedade. Agora é a sociedade da informação que está impondo mudanças. “O ensino, a aprendizagem e a gestão de sala de aula estão se incorporando à gestão em geral”. Há também menção à LDB, informando que ela tramitou durante o período em que a União Europeia e os EUA discutiam as novas formas de organização do trabalho e do conhecimento sobre o currículo escolar. Pautado no direito de aprender, o currículo tem foco na aprendizagem e nas competências a serem desenvolvidas pelos alunos, colocando os conteúdos não como fins em si mesmos, mas como recurso para atingir as competências.

A LDB e as diretrizes curriculares dela derivadas descrevem as competências que se espera desenvolver nas crianças e reafirmam a autonomia da escola e do professor quanto à contextualização da aprendizagem; quanto à conexão do que está previsto no currículo com a realidade imediata; quanto à diversificação dos recursos para atender os alunos heterogêneos; e quanto à gestão do currículo para diagnosticar e recuperar problemas de aprendizagem.

Sobre o contexto da educação, o slide 41 anuncia uma crise na qualidade da educação escolar, que se deve ao fato de ampliar a cobertura da educação básica e afirma que o país enfrenta essa crise num momento em que se modifica a forma de produção e distribuição do

conhecimento. No slide seguinte, afirma-se que o Programa **São Paulo faz escola** traz repostas aos desafios da educação, já presentes nas políticas da SEE/SP; que o curso “focalizará os conteúdos e a didática de sua disciplina” (idem) e deverá servir para dar impulso a “um processo contínuo de desenvolvimento profissional”, já que “a crise na qualidade da educação teve efeitos devastadoras sobre a profissão de professor e na sua imagem.” Ser professor antes era um privilégio derivado do privilégio de ter acesso à Educação Básica. Isso mudou porque “o caminho da escola foi se alargando para acolher os que a ela nunca haviam chegado.” No último slide desse módulo encontramos a afirmação de que a profissão docente precisará mudar.

Anexos neste módulo estão três documentos: 1) A carta de Fernanda Montenegro lida para o presidente Fernando Henrique Cardoso, por ocasião da premiação da atriz por sua personagem no filme *Central do Brasil*; 2) O poema de Cora Coralina, *Mestra Silvína*, em que a autora reverencia a escola primária e sua mestra; 3) O artigo *Construindo um professor melhor*<sup>15</sup> em que se mencionam as pesquisas de Doug Lemov, professor, diretor e fundador de uma *charter school*<sup>16</sup> que passou a trabalhar como consultor para “escolas de péssimo rendimento, para lhes dizer o que fazer para melhorar [esse rendimento].” (p. 1) Por esse texto trazer dizeres significativos para a compreensão do que se espera da formação do professor nesse curso, retornaremos a ele mais adiante, quando das análises sobre formação.

O Módulo 3 - *Carreira docente: procedimentos da ação pedagógica* - trata de assuntos ligados ao cotidiano da escola, em especial da sala de aula; o objetivo é “conversar e refletir sobre a prática docente e o fazer pedagógico” (2), que envolvem a “organização das situações de aprendizagem” (idem). Compara a escola de ontem com a de hoje, a partir de dois poemas do educador Moaci Carneiro. Num deles o educador declara: “uma boa escola é um sonho em construção” – quer dizer, um vir a ser e, portanto, não existe. Segue-se a pesquisa *Qualidade da educação sob o olhar do professor*, feita pela Fundação SM<sup>17</sup>, em parceria com a

---

<sup>15</sup> O artigo *Building a Better Teacher*, de Elizabeth Green, foi publicado no *The New York Times* em 2/3/2010 e traduzido para o Português por Guiomar Namó de Mello.

<sup>16</sup> A *charter school* surgiu nos EUA nos anos 90, onde a cultura comunitária e associacionista favoreceu o modelo. Sobre esse modelo de escola, achamos interessante apontar para o fato de que ele permite uma gestão privada de recursos públicos em escolas públicas. Fonte: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/167/artigo234913-1.asp>. Acesso em: ago. 2014.

<sup>17</sup> A Fundação SM foi criada em 1977 com o objetivo de reverter os bons resultados conquistados por Edições SM em programas educativos, fazendo chegar a educação e a cultura aos setores menos favorecidos da sociedade. A sua missão é contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Brasil e, para isso, desenvolve em parceria com os governos federal, estadual e municipal, instituições privadas e organismos internacionais, diversos projetos, pautados em quatro pilares: estímulo à formação continuada e valorização do professor, fomento à leitura e produção literária, apoio a atividades e projetos socioeducativos e pesquisa educacional.

Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação e Cultura – OEI, cujo objetivo é “estimular a reflexão e o debate sobre o desenvolvimento da educação” (7). Nesse documento, na página inicial está dito que a “qualidade na educação é um dos assuntos mais controvertidos da sociedade hoje” e informa que os professores entrevistados acreditam numa educação melhor no futuro. Em seguida, o texto discute os diferentes entendimentos de qualidade, dizendo que os critérios de qualidade dependem de vários fatores, como experiência e conhecimento de cada um; afirma, ainda que para os que atuam na escola, as relações humanas e outros fatores são muito importantes, enquanto que os critérios “utilizados pelos sistemas de avaliação organizados pelos órgãos governamentais de forma centralizada, privilegiam os resultados de aprendizagem dos alunos, medidos por testes padronizados” (p. 16). Muitos aspectos foram abordados na pesquisa, mas o que nos interessa é que somente algumas questões da pesquisa foram trazidas para o curso, aqueles que mostram perguntas cujas respostas estão em concordância com o que está estabelecido na escola, portanto, não sugerem discordância ou crítica. O que faz parecer que a pesquisa corrobora com as orientações governamentais.

No slide 14, inicia-se o tema “gestão da sala de aula” ou “ações desenvolvidas pelos professores para criar condições adequadas ao ensino e à aprendizagem”, itens a serem considerados são: a necessidade da lição de casa e do planejamento escolar, com temas como os tempos escolares, a organização do dia a dia, as formas de agrupamento. “O professor deve ter a percepção de espaço e de tempo e da atividade a ser desenvolvida” (idem).

No tema seguinte, discutem-se as “modalidades organizativas” (14) – estratégias fundamentais à ação pedagógica comprometida com a construção de saberes chamados significativos. No slide 15, sobre o espaço da sala de aula diz-se: “pode ter diferentes configurações e características físicas, pode inclusive acontecer a aula fora de uma sala convencional.” – em outro território, quem sabe?

Sobre o tema “planejamento”, uma definição interessante: “processo permanente [...] que tem por objetivo a construção de uma realidade, a realização de uma ação num futuro próximo” (19) – novamente temos a realidade que virá, portanto, não é realidade. Na sequência, vários slides sobre o tema “lição de casa”, algo que parece estranho, tendo em vista que fazer lição de casa é algo tão antigo quanto à escola, assim também como são conhecidos os seus benefícios para o aproveitamento escolar. No slide 36, temos os dizeres: “dever de casa capitaliza explicitamente o tempo e os recursos materiais e simbólicos de pais/mães, constituindo um foco

da política educacional de promoção do sucesso escolar via incentivo da participação da família na escola, nos EUA e no Brasil.” E continua: “seu enfoque permite examinar aspectos implícitos das interações entre escola e família no atual contexto mundial de reforma educacional neoliberal [...]” – estamos no âmbito das reformas mundiais, não mais brasileiras.

No slide 50, há uma charge que reafirma a informação: “nem sempre as formas tradicionais de ensino são as melhores.” – novamente se desdiz o trabalho dos professores e a educação realizados até então. No slide 53, sobre gestão do tempo, conteúdos e organização das atividades tem-se como subtema “projetos” e sobre esses a informação de que “eles possibilitam uma organização muito flexível do tempo [...] e oferecem a oportunidade de compartilhar com os alunos o planejamento das tarefas e sua distribuição no tempo”. Aparece aqui, novamente, o sentido de adequação. “Flexibilizar” disponibiliza o sentido de “ter capacidade de se modificar para se adequar”, sugerindo a constituição de uma forma-sujeito flexível, adaptável. Notamos, ainda, que mais algumas tarefas deixam de ser responsabilidade do professor para se tornarem responsabilidade dos alunos, numa tentativa de desvalorizar a relação professor-aluno, colocando o aluno em condição de aprender sozinho, como se fosse uma unidade autônoma, independente que está em condições de se responsabilizar por seu próprio aprendizado.

No slide 59, “Por que pedagogia de projetos?”, os dizeres explicam que “O jovem olha para o papel, para a lousa, para o professor e ‘não se sente conectado ao universo escolar’.” A pergunta é: o que significa “universo escolar”? O resultado, segundo o texto, é o desinteresse, maior responsável pelo abandono da escola, segundo a pesquisa da Fundação Getúlio Vargas - FGV, de 2009. No final dos slides, encontramos o seguinte dizer: “Surge uma urgência de ressignificar o espaço escolar para que ele possa se voltar à formação de sujeitos reflexivos, ativos, atuantes, críticos e participativos” (59) – esse parece ser o ideal de sujeito que se pretende formar nas escolas (públicas) então.

No slide 60, retoma-se o tema “ressignificação do espaço escolar” para dizer que a “Pedagogia de projetos visa a ressignificação do espaço escolar, transformando em um espaço vivo de interações, aberto a múltiplas dimensões”; o “trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino e aprendizagem.”; “o aluno estará envolvido numa experiência educativa em que o processo de construção do conhecimento está integrado às práticas vividas.” Diz-se que “é impossível homogeneizar os alunos, é impossível não considerar sua história de vida, seus modos de viver [...]”.

Seguem os documentos “lincados” nos [Clique aqui](#) do Módulo 3: *A formação e a iniciação profissional do professor e as implicações sobre a qualidade do ensino*<sup>18</sup>, documento que faz as seguintes afirmações: “nas últimas duas décadas foram feitos vários investimento em educação no Brasil”, o que representou “avanços quantitativos com o objetivo de atingir uma educação equitativa e de qualidade para todos”; a LDBEN de 1996 trouxe a “legitimação legal” de uma nova concepção de educação e escola, acarretando mudanças importantes em nossos “sistemas de ensino; o documento “desmistifica teorias e práticas que responsabilizavam fatores extraescolares pelo fracasso do aluno”.

Outra mudança importante foi “estabelecer a exigência de formação superior para todos os professores”; além de definir “a ampliação da escolaridade básica de 8 para 9 anos e institucionalizou as creches e pré-escolas”. Segundo o texto, decorrem das mudanças introduzidas pela LDBEN outras tantas, que têm a ver com a gestão da escola, e que estão listadas em seguida, como a organização da estrutura do sistema de ensino; o acompanhamento das aprendizagens estudantis, a elaboração de critérios e instrumentos de avaliação externos à escola; o controle de qualidade dos materiais e livros didáticos distribuídos aos alunos; o controle e acompanhamento das matrículas por meio da criação dos Censos Escolares constantes e específicos; a melhoria dos prédios, da merenda e do transporte escolar; os critérios e instrumentos para o financiamento público da educação.

Os documentos seguintes são: 1) *A Organização do Tempo/Espaço no Cotidiano da Sala de Aula I* de Evelise Maria Labatut Portilho e Liliamar Hoça - que trata do ensino organizado em ciclos e a pressuposta necessidade de modificações no tempo/espaço escolar, em função do processo de aprendizagem dos alunos; 2) *Dever de Casa: Questões em Torno de um Consenso* de Tânia F. Resende - que discute os resultados parciais de uma pesquisa sobre concepções e práticas escolares e familiares em relação ao dever de casa; 3) Dois poemas de Moaci Carneiro - *O Professor e o Sonho* e *O outro eu da escola*; 4) Uma tabela listando os fatores considerados importantes pelos professores nos cursos de formação; 5) *Os tempos escolares* de Maurice Tardif e Claude Lessard - que trata da estruturação temporal da organização escolar – e o texto *Na escola, tudo tem seu tempo* de Fernando José de Almeida.

O objetivo do Módulo 4, *Diversidade e Identidade Cultural*, é responder à pergunta: “Quem são os alunos?”(70). Esse módulo começa com a descrição das características dos alunos,

---

<sup>18</sup> Produzido pela Fundação SM, com a colaboração de Gisela Wajskop e apoio da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI. Publicado em 2009.

diferenciando adolescência e juventude por faixa etária; aborda os conflitos, o *bullying* e afirma – “o professor deve saber ‘intervir’”. Segue-se uma explicação sobre “intervenção em situações de conflito”, com estratégias para esses casos, são citados o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) e a Organização Mundial da Saúde (OMS). Nesses slides, a adolescência e a juventude são ditas como uma fase de transição; a primeira se associa a aspectos psicológicos, tendo um caráter problemático, enquanto a segunda, está associada a dizeres que fazem projeção para o futuro.

Em seguida, relata-se a experiência do Instituto *Sou da Paz* com os grêmios estudantis em escola públicas, segundo o texto, uma forma de “participação social, cívica e política-democrática para os jovens [...]” (60). Em seguida, o tema passa a tratar sobre a identidade do adolescente, relacionando as características com as dificuldades em função das mudanças físicas e psicológicas. Alguns aspectos pontuais são mencionados como a dificuldade em relação à própria imagem, a questão da sexualidade sempre tratada como uma questão de risco.

Outro tema que se destaca é a importância do grupo – com o seguinte título (40): *Tribos, turmas, bandos e gangues*, onde vão tratar sobre a recusa dos adolescentes em relação aos valores dos pais e da escola. No *link* desse slide encontramos a reportagem: **Shopping de Curitiba barra jovens de periferia**. Nos slides seguintes, encontramos um pequeno trecho sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a música de Arnaldo Antunes – *Inclassificáveis*, que traz a questão da diversidade cultural brasileira. Há ainda, nos slides, o professor dito como facilitador.

Anexos a este módulo encontramos: a Declaração dos Direitos Humanos; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; o artigo jornalístico, *A nova ditadura do sexo*, da Dra. Albertina Duarte Takiuti; as colunas de Contardo Calligaris, *As pulseiras do sexo*, e de Rosely Sayão, *Sexo para consumo*; uma publicação chamada *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*, que irão justamente tratar das diferentes abordagens e uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. A publicação foi organizada por Maria Virgínia de Freitas com a colaboração de Helena W. Abramo e Oscar Dávila León com o apoio da ONG Ação Educativa.

O documento seguinte é a primeira publicação da série *Em questão* e se chama *Em questão 1: a escola e o mundo juvenil*: experiências e reflexões, produzida pelo Observatório da

Educação e da Juventude – Ação Educativa, com o objetivo de “contribuir para a qualificação do debate público nessas duas áreas temáticas. [...] qualificar o debate é condição central para qualificar o próprio conteúdo das políticas públicas, já que os marcos conceituais dão forma aos marcos legais e políticos.”. Em seguida, encontramos: o artigo *O gesto do professor ensina*, de Terezinha Azêredo Rios; um ensaio denominado *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*, de Álvaro Chrispino, que apresenta os resultados de um estudo sobre o jovem e a escola, mostra a preocupação com a violência e discute conceitos como conflito e conflito escolar, indicando a mediação de conflito como alternativa para a diminuição da violência e propondo um programa de mediação escolar do conflito.

Por fim, encontramos o *Manual de proteção escolar e promoção da cidadania – sistema de proteção escolar*. Um documento no mínimo interessante, já que se propõe a discutir cidadania, cultura de paz, direitos das crianças e adolescentes, e, por fim, conflitos e violência. Porém, ao longo das páginas, o que vemos surgir é um texto repleto de leis e sanções a serem aplicadas aos alunos infratores na escola.

O Módulo 5 - *Aprendizagem e a relação com o conhecimento* – tem como título do slide 3 “aprendendo a aprender” e se propõe a envolver o professor com o que deve ser seu principal objetivo: a aprendizagem do aluno e a forma como este se relaciona com o conhecimento. Os temas tratados são: competências e habilidades; o papel do conteúdo; as necessidades do processo de aprendizagem (não do aluno); os suportes de apoio ao conhecimento. Alguns posicionamentos são interessantes como: “assim como os alunos, você também aprendeu e continua aprendendo até hoje.” (3). Em seguida, passam a expor os sentidos de competência segundo vários autores e segundo o ENEM: “Competência é a capacidade ou habilidade de resolver situações-problema.” (5) Diferencia-se, em seguida, habilidade de competência, quando anteriormente haviam substituído uma pela outra. E, na sequência, há uma explicação dizendo que os conceitos se modificam segundo os autores. Ao final, resumem: “todas as habilidades implicam em uma ação física ou mental a se realizar em um determinado contexto. Habilidade é um tipo de conhecimento que se caracteriza por saber fazer.” (12) A definição se apoia em César Coll, professor de Psicologia Evolutiva e de Educação na Universidade de Barcelona.

O slide 16 - *Habilidades e como ensiná-las* - traz alguns dizeres de Zabala (educador e autor construtivista espanhol) como: “o professor deve estar atento ao processo de

aprendizagem do aluno”; “a realização de ações que formam os procedimentos é essencial para a aprendizagem” ou “a exercitação múltipla é elemento imprescindível para o domínio competente”. É interessante notar que o caráter de multiplicidade se dá por termos como “exercitação múltipla”, mas também, pelo número de autores citados no módulo, todos pertinentes e pertencentes ao mesmo contexto educacional – uma coletânea de posicionamentos e ideias, definições e conceitos que nunca entram em conflito, pelo menos não quando se trata de educação.

Os slides seguintes retomarão o Currículo do Estado de São Paulo, cujo foco principal está nas competências e na ação do professor. Definem o papel do professor nesse novo contexto como: “mobilizar conteúdos, metodologias e saberes para desenvolver competências em adolescentes e instigar desdobramentos para a vida adulta”. Como vemos o professor deve agir para garantir novas ações – e manter o processo de aprendizagem em movimento.

Em seguida, são apresentadas as habilidades e competências do ENEM. Ao todo 21 habilidades para 5 campos de competências, divididas em 20 subcompetências, o que resulta em uma enorme quantidade de situações possíveis. Há um caráter excessivo que se materializa novamente, sendo que o professor deverá “controlar”, ou seja, ser capaz de identificar, no momento em que propõe seu plano de aula, dentre essa enormidade de variantes aquelas que deverão ser aplicadas e depois avaliadas em provas ou atividades em sala de aula. A qualidade parece estar atrelada a quantidades expressivas, que derivam da necessidade de uma classificação excessivamente detalhada. Nesse caso, parecer que quanto maior a quantidade, quanto mais quantidades de itens mais próximos estaremos de compreender “como o aluno aprende”, numa ideia que faz supor que a soma das partes compõe o todo (talvez uma dinâmica matemática se reproduza aqui?). Só que isso não é possível.

No slide 37, está colocada a questão “por que priorizar a competência leitora de nossos alunos?” A resposta mostra outras formas de leitura, como a leitura de imagens, gráficos, enfim, não responde à questão colocada. No slide seguinte, coloca a questão da leitura como um “nó” para os professores e diferencia a leitura literal da leitura “trabalhada”, na qual teríamos uma “leitura dinâmica entendida como interpretação e como interação do leitor com o mundo [...]”, “transformando, assim, os alunos em leitores de todo tipo de texto [...] exercitando uma leitura polissêmica [...]” (40). Afirma que “muitas vezes o texto não tem relação com a realidade do aluno, o que faz da leitura uma tarefa cansativa e sem interesse.” (42).

O slide 45 trata da prática em sala de aula perguntando “como o professor articula o trabalho com as habilidades para atingir as competências”, ou seja, o trabalho em sala se resume a “articular” habilidades e competências. Passa-se, então, a tratar dos conteúdos curriculares – “entender o papel do conteúdo no processo de aprendizagem”, referindo-se a eles como “tipos diferentes de naturezas variadas”, passando, em seguida, a classificá-los.

No slide 54, há uma referência à escola, dizendo que ela “não é mais a única detentora do conhecimento, pois os alunos através das novas tecnologias de informação têm acesso ao conhecimento nas suas mais variadas formas”, sendo que o papel dos conteúdos na escola só se justifica se voltado para outras finalidades (não as do conhecimento, portanto) como conceitos, fatos, procedimentos, normas, valores e atitudes, quer dizer, ao que parece os conteúdos da escola devem estar restritos a uma série de finalidades, não mais ao conhecimento, como era anteriormente.

Na sequência, serão abordadas as necessidades da aprendizagem; as práticas para a aprendizagem significativa, interdisciplinaridade e contextualização e alguns dizeres interessantes: “no currículo voltado para competências é preciso romper com práticas tradicionais”; e, no slide 58 encontramos: “uma ruptura com ações comportamentos que colocam a repetição e padronização como marcos de um modelo pedagógico”.

No slide 61, estão os pressupostos do Currículo do Estado de São Paulo: “A aprendizagem é o centro da atividade escolar. O professor é o profissional da aprendizagem.” No slide 63, o tema é aprendizagem significativa, na qual aprender tem caráter dinâmico e exige ações direcionadas. Nessa concepção, o ensino é um conjunto de atividades sistemáticas. Na aprendizagem significativa há o estabelecimento de relações entre significados (não mais entre pessoas), formando uma rede de significados em permanente processo de transformação (temos, novamente, o processo permanente). A cada nova interação, diferentes interpretações e significados (novamente o sentido de multiplicidade) rompem com as teorias lineares que dão sustentação ao modelo tradicional de ensino. Temos, novamente, a necessidade de romper com o modelo tradicional de ensino. Depois, seguem-se as explicações sobre o trabalho com projetos que privilegia a elaboração da situação-problema.

O slide 79, um dentre os que tratam de projetos, traz o título “Qualidade do ensino no mundo contemporâneo” e, portanto, se espera que o tema da qualidade seja abordado. Contudo, encontramos no slide recomendações para o projeto que o professor deverá realizar, ou seja, fazer

um estágio de observação em sala de aula, relacionando o currículo às habilidades e competências. Ao final do estágio, ele deverá entregar um documento com as “adequações” que faria e um texto opinativo sobre o estágio.

Seguem anexos neste módulo os seguintes documentos: 1) *Sobre a ideia de competência*, de Nílson José Machado; 2) uma proposta para um projeto de observação: *Qualidade do Ensino no mundo contemporâneo 1*, cujo objetivo é avaliar o trabalho do professor em sala; 3) um outro artigo chamado *Competências e Habilidades: Você sabe lidar com isso?* de Lenise Aparecida Martins Garcia, que trata das habilidades e dos quatro pilares da educação, segundo a UNESCO: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; e aprender a ser; 4) Um outro documento denominado *Conteúdos, competências e habilidades no cotidiano da escola*, de Vasco Pedro Moretto e, por fim, 5) uma proposta de projeto voltado para os diferentes gêneros cinematográficos. Além dos documentos mencionados, são sugeridas algumas páginas da internet com temas culturais diversos.

No módulo 6 – *Cultura escolar e cultura familiar* – discute-se a relação família-escola. Ele inicia com a pergunta: o que é a família? E passa a explicar as diferentes possibilidades de constituição da família hoje. Mostra o modelo de família patriarcal e fala sobre a família brasileira, influenciada, segundo o slide 16, pela cultura indígena e africana, cujo caráter é matriarcal. Sugere a miscigenação como fator de mudança na família brasileira e, em seguida, aponta mudanças sociais que influenciaram a estrutura e constituição familiar. Cita fatores econômicos, como a inserção da mulher no mercado de trabalho, mudanças no tipo de trabalho, na legislação, enfim, menciona que no início dos anos 2000, houve uma estabilização na moeda o que contribuiu para o aumento de consumo nacional e fez ascender socialmente uma grande parte da população brasileira.

A partir do slide 23, o tema muda do que é família para como é a família hoje, ou seja, as novas configurações familiares que passam a ser tratadas como desafios, sendo que as mudanças irão ser tratadas a partir de dados do IBGE sobre isso. No slide 32, aborda o tema “famílias desestruturadas”, dando exemplos de famílias diferentes, onde as mulheres são os chefes de família ou aquelas que se compõem somente do homem com filhos – monoparental; por fim, irão tratar dos casais homossexuais e, nesse momento, o assunto deriva para a adoção de crianças por casais homossexuais.

O tema seguinte é a relação família-escola, à qual se referem como “parceria escola-família”. Logo de início, uma charge mostra duas famílias - a dos anos 70, cobra do filho as notas ruins, enquanto a família atual, cobra do professor o desempenho ruim do filho. Menciona-se, então, a realização de uma pesquisa pelo Ministério da Educação, na qual foi identificado o “desejo explícito de mais intimidade entre escola e família.” (45) Porém, logo a intimidade passa a ser legalidade - a partir do slide 53 -, quando será proposta a legislação como “eixo organizador da relação escola-família”. Segue a informação de que a gestão democrática é a espinha dorsal da concepção de escola pública brasileira e, então, pontua-se a necessidade de uma legislação para a organização da tal escola democrática, de modo a contar com a participação da família nesse modo de “gestão”.

No slide 58, “orientações para o estabelecimento de uma parceria consistente”, o MEC irá propor uma lista de recomendações para a família em relação ao aluno/filho, para a parceria acontecer. Algo que tenta normatizar sugerindo procedimentos. Depois, segue outra lista com quatro itens com sugestões da Fundação Victor Civita de como o professor deve proceder. Os dizeres materializam a relação existente entre o Governo do Estado e a Fundação Vitor Civita: um documento público de um concurso público para professores da rede pública traz conteúdos – neste caso, orientações – que têm origem em uma organização empresarial privada, o que aponta para a forte influência da mídia na educação e possibilita que o pensamento empresarial se debruce sobre a escola. Novamente, se observa que a responsabilidade sobre a relação escola-família recai sobre o professor. A interação é o eixo norteador da relação, diz o slide 66 e, em seguida, explicam-se as modalidades de interação família-escola existentes, segundo o documento da UNESCO/MEC. Trazemos um trecho dos dizeres do slide 83: “[...] Na perspectiva de uma educação de qualidade para todos, [...], a escola pública eficaz deve ser capaz de ajudar a garantir para cada um de seus alunos, independentemente das condições de seu grupo familiar, o direito de aprender”.

Outros documentos que compõem o módulo são: 1) uma entrevista com Marcelo Néri cujo título é *Cresceu e veio para ficar*, na qual o pesquisador define a nova classe média do País, que agora exige metas da escola; 2) um artigo de um psicanalista (não assinado) – *Em defesa da família tentacular* – discutindo a mudança da estrutura familiar; 3) outro texto jornalístico falando sobre novas configurações familiares, cujo título é *STJ garante direito de adoção a casal gay*; 4) um estudo chamado *Interação escola-família, subsídios para as práticas escolares*,

realizado pela UNESCO em parceria com o Ministério da Educação; e, por fim, 5) um texto de Philippe Perrenoud, *Dez novas competências para ensinar*. Sobre o autor mencionamos que é um dos responsáveis pelas propostas políticas que estão nos PCNs.

O módulo 7 – *Educação inclusiva* – buscará descrever as principais mudanças na Educação no que se refere à inclusão de pessoas com deficiências. Os temas tratados foram noções de deficiências, Educação Especial, educação escolar inclusiva e diversidade, com sugestão de leitura do Currículo do Estado de São Paulo, da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e outras publicações no site da SEE/SP. Segue-se uma sugestão de um trabalho de vivência a ser desenvolvido em escola da rede pública de Ensino Fund. II ou Médio.

O slide 4, *Deficiência, preconceito e estigma*, está posta a relação “deficiência gera preconceito e estigma” e, em seguida, estes últimos se estendem à questão étnica e cultural. No slide seguinte, faz-se menção do filme de David Lynch, *O homem elefante* e uma visão histórica da deficiência. A deficiência vista como diferença e suas representações – os mecanismos de defesa e os seus desdobramentos. A visão atual e a perspectiva de mudança: inclusão x integração; em seguida, tratam do Atendimento Educacional Especializado, das Tecnologias Assistivas e da Diversidade no contexto escolar.

No slide 41, chega-se a uma conclusão: se tudo está igual na sala de aula e nada muda, há um responsável: o despreparo do professor. Ao que parece, inclusive a “patologização do cotidiano”, como chamam, traz os benefícios da medicina e da indústria farmacêutica para a escola, mas não deve eximir os professores de suas responsabilidades. Apontam a dificuldade de se trabalhar as particularidades dos alunos em detrimento do grupo e como as mudanças no mundo afetam a escola, dizendo que o professor deve considerar mais o aluno real do que o aluno ideal. Concluíram (51) com uma “alternativa de intervenção” – em que o trabalho do professor passa a ser o de intervir. Quem intervém é interventor, ou não?

O Módulo 8 – *Currículo e Avaliação* – irá retomar conceitos examinados nos módulos iniciais sobre marcos regulatórios da Educação Básica – LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais e os sistemas de avaliação em larga escala. O slide 3 ilustra os dois eixos estruturantes das políticas educacionais do Estado de São Paulo com seus respectivos programas. No eixo dos padrões curriculares estão três programas: *Projeto ler e Escrever*, *São Paulo faz Escola* e *REDEFOR*. Segue a explicação do significado do currículo: o “para quê” da Educação e “as

disposições de LDB, que reiteram o compromisso da sociedade brasileira com a solidariedade e a liberdade” (6), vinculam a educação ao trabalho e à prática social. No módulo, os dizeres dão a entender que os conhecimentos não são um fim em si mesmo, dando destaque para o “desenvolvimento da capacidade de aprender”. A “LDB privilegia os resultados do processo educacional, expressos em competências”, quer dizer “foca a educação na aprendizagem e não no ensino” (7). Em seguida, os slides irão tratar das DCN para o Ensino Médio, usados no *Programa São Paulo faz Escola*. Neles, os conteúdos devem servir à constituição das competências.

Na parte 2, Avaliação (60), começa-se afirmando que analisar a avaliação implica em saber que tipo de resultado ela produz; saber que tipo de consequências ela tem e a avaliação tem a ver com a qualidade, como mostra os dizeres: a “avaliação da aprendizagem cujo resultado dá consistência e fundamento para a tomada de decisão relativa à melhoria da qualidade da educação escolar” (59).

Há dois tipos de avaliação: a primeira avaliação da aprendizagem é feita pelo professor e pela equipe escolar para rever o projeto pedagógico e o plano de trabalho do professor; o segundo tipo de avaliação é feita em larga escala e chamada de avaliação externa, essa visa às políticas de financiamento, capacitação e avaliação pedagógica. Destaca-se, nesse módulo, a avaliação externa, porque ela “produz dados em quantidade e qualidade para construir indicadores e classificar as escolas, cidades, estados segundo seu grau de desenvolvimento educativo” (23). Tais dados que servirão para examinar os sistemas de avaliação do Brasil e internacionais dos quais o Brasil faz parte.

Segundo o slide 25, a avaliação de desempenho – ou avaliação em larga escala – tem como objetivo “conhecer melhor a dinâmica dos processos e resultados dos sistemas educacionais.”; ela “aporta informações para auxiliar no processo de formulação, monitoramento de políticas públicas” (idem). No slide 26, passa-se a explicar que também nos países da América Latina há a exigência dos Sistemas Nacionais de Avaliação, além de avaliações como o PISA e TIMSS, como ocorre nos países da União Europeia, América do Norte, Ásia e África. Há também a informação de que o PISA é desenvolvida pelo OCDE.

No Brasil, desde os anos 90, a avaliação e a produção de indicadores educacionais vem ganhando destaque, seguindo a tendência mundial que começa nos anos 70. No slide 33, afirma-se que “a política de avaliação do Brasil é considerada hoje uma das mais abrangentes e eficientes do mundo”. Nos slides seguintes são apresentados os demais métodos do Sistema

Nacional de Avaliação – SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM, ENCCEJA, IDEB, SARESP.

Os documentos anexos são: *Para especialistas, faculdade deve atender às necessidades do mercado; As competências como referência do currículo 1* de Guiomar Namó de Mello; as resoluções do Ministério da Educação; Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil - avanços e novos desafios de Maria Helena Guimarães de Castro; Matrizes de referência para a avaliação – documento básico do SARESP; Programa de qualidade da escola; Prova Brasil: escala de Língua Portuguesa; Prova Brasil: escala de Matemática; Proposta Curricular do Estado de São Paulo; e uma lista de sites indicados.

Finalizado o descritivo da Etapa 1 do curso, alguns sentidos permanecem: há uma variedade de temas tratados, todos sem muita profundidade, o que dá a sensação de que os assuntos não foram concluídos. Algo fica vago; algo fica por dizer, o que seria compreensível considerando a incompletude do dizer, mas, não é disso que se trata: percebe-se que o esforço de organização dos materiais produz certa desordem nos sentidos, ou melhor, a insistência na organização parece produzir sentidos diversos. Há também um sentido de excesso, muitos temas, muito material, muito diverso. Talvez uma tentativa de dizer tudo ou de se reforçar um sentido único. Muitas vezes sentimos como se estivéssemos em um quebra-cabeça. Contudo, o que se reafirma, ao longo do curso, é a responsabilidade do professor sobre a qualidade do ensino, mesmo que não saibamos exatamente o que ela – a qualidade - significa.



#### 4. AS MARCAS RECORRENTES NO CPF

Iniciaremos as análises da Etapa 1 do curso selecionando alguns dizeres, a fim de compreendermos o funcionamento das marcas recorrentes no texto e seus sentidos no CFP.

A primeira marca a ser investigada será o modo imperativo. O objetivo aqui é compreendermos como significa a recorrente presença dos verbos no imperativo, pois acreditamos que essa marca não abarca o efeito de sentido de controle organização fortemente presente no curso.

Entendemos a organização como um dos aspectos do controle, algo considerado intrínseco aos cursos em geral, independente da modalidade, do objetivo, do público etc., contudo, a excessiva organização é um aspecto que se sobressai: seja pela organização em módulos, pelo formato adotado nos slides, seja pelos dizeres, sucintos – que determinam uma direção ou, poderíamos dizer, um caráter limitador, impedindo que o leitor, no caso o aluno/professor, caminhe desavisadamente ou aleatoriamente por dizeres outros.

As repetições dessas características organizativas fazem-nos supor a existência de um caráter injuntivo que não se limita somente aos dizeres. Ao que parece, a excessiva organização pode estar se constituindo por esse mesmo caráter injuntivo<sup>19</sup>. Perguntamo-nos, então, quais são os efeitos dessa injunção presentes no texto.

A segunda marca considerada em nossas análises será a substituição da palavra “professor” por outras denominações ao longo do curso. Isso nos causou estranheza, pois em um curso de formação dirigido a professores, a designação “professor” parece ser evitada. Uma ausência que permanece. Por que não se pode dizer “professor”?

Durante as análises, acabamos por nos deparar com alguns deverbais terminados pelo sufixo **-ante**. Por essa razão, decidimos incluir, também, nas análises essa marca.

A análise das marcas textuais referidas deve trazer à compreensão o processo discursivo em funcionamento e o objeto discursivo em questão. Só então, teremos condições de saber de que modo as FDs determinam os sentidos de “qualidade” e “formação” e de que modo configuram uma posição para o sujeito-professor se constituir no CFP.

---

<sup>19</sup> Evitamos o uso da palavra injunção por ela se referir ao funcionamento ideológico do discurso. Também achamos melhor não nos utilizarmos da palavra **ordem** ou **ordenação**, tendo em vista que para Orlandi (1996, p. 45), “ordem não é o ordenamento imposto, nem a organização [da língua] enquanto tal, mas a [sua] forma material.” Por essa razão, substituiremos **injunção** por “modos injuntivos ou caráter injuntivo do dizer” e **ordem** como “o modo de dizer que se materializa a partir de uma ordem dada”.

## **4.1 Os modos do imperativo entre organização e controle**

Bastante presente são os sentidos de direcionamento, restrição e controle no CFP, por essa razão, nesta etapa da dissertação, procuraremos refletir sobre o caráter injuntivo dos dizeres do CFP, a fim de entendermos seus efeitos de sentidos no discurso.

A insistente presença dos verbos no modo imperativo se deu a perceber logo no início das leituras, porém, na medida em que esmiuçávamos as formulações pudemos compreender que o caráter injuntivo poderia se materializar de outras formas e por formulações/formas bem mais discretas, porém, não menos eficazes.

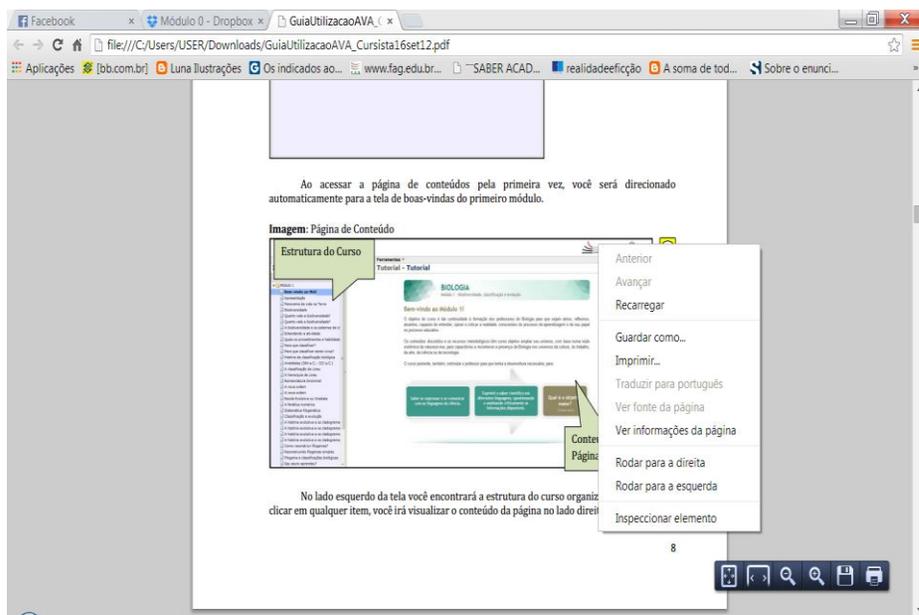
Surge, então, a questão: em que medida a organização, considerada como pressuposto do CPF, de cursos, do ensino e da educação pode se transformar em formulações injuntivas. Talvez outra pergunta possa ser mais produtiva para as análises: de que modo o caráter injuntivo se inscreve nos dizeres do CFP e em que medida determina os sentidos de “qualidade” e “formação”? Que relação tem a qualidade com a organização e o controle?

Tomamos, então, como material para análise os módulos iniciais do CFP (módulos inicial, 1, 2 e 3) em busca de pistas que se relacionassem à questão proposta, quais sejam: 1) os efeitos de sentido de organização; 2) os dizeres que possuem o sentido de organização/orientação/mando.

### ***4.1.1 A estrutura dos módulos e slides: um modelo de organização***

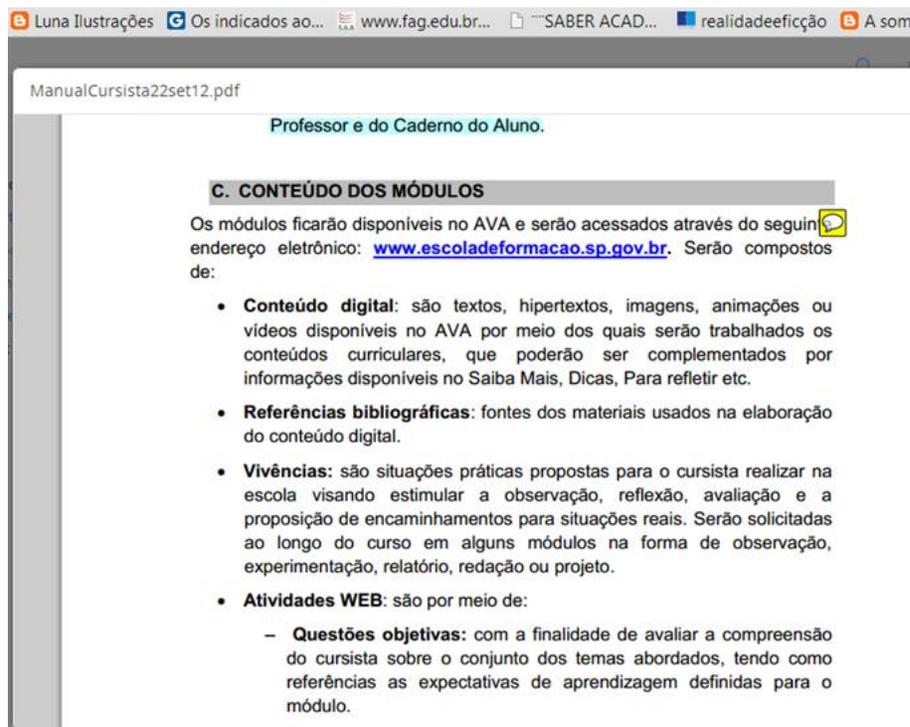
Antes de iniciarmos a análise dos dizeres, achamos pertinente expor as recorrentes estruturas, conforme citamos – a estrutura modular do CFP, os conteúdos comuns repetidos nos módulos e os padrões similares dos parágrafos nos slides - às indagações sobre os modos injuntivos do dizer. Consideramos tal esforço justificável por acreditarmos que tais recorrências, mais do que uma tipicidade do meio no/pelo qual se constitui, podem representar efeitos de sentido desse modo de dizer, e não por acaso tem como suporte uma plataforma virtual.

Apresentaremos, a seguir, algumas telas do curso de modo a dar a perceber os efeitos de sentido apreendidos pelos alunos/professores do curso. Introduzimos as descrições de algumas telas na sequência como se apresentam, apontando características comuns e o modo como elas parecem funcionar. Nosso intuito é entender se, de fato, aquilo que parece organização pode ter um caráter de injunção.



A tela acima está no **Guia de Utilização do AVA**, p. 8. Esse é o modo como o aluno vê o material ao acessar o curso/computador. Os balões explicam que a estrutura do curso aparece ao lado esquerdo da tela (Menu) e os conteúdos do módulo nos quais se navega, do lado direito. Os balões mais escuros estão justamente explicando isso. A impressão é a de haver uma limitação definida pelo próprio espaço da tela/imagem.

A tela a seguir está no **Manual do Cursista** (Módulo inicial), no item *C – Conteúdo dos Módulos* (p. 5 e 6). Nela encontramos os tipos de conteúdos a serem apresentados/utilizados no curso.

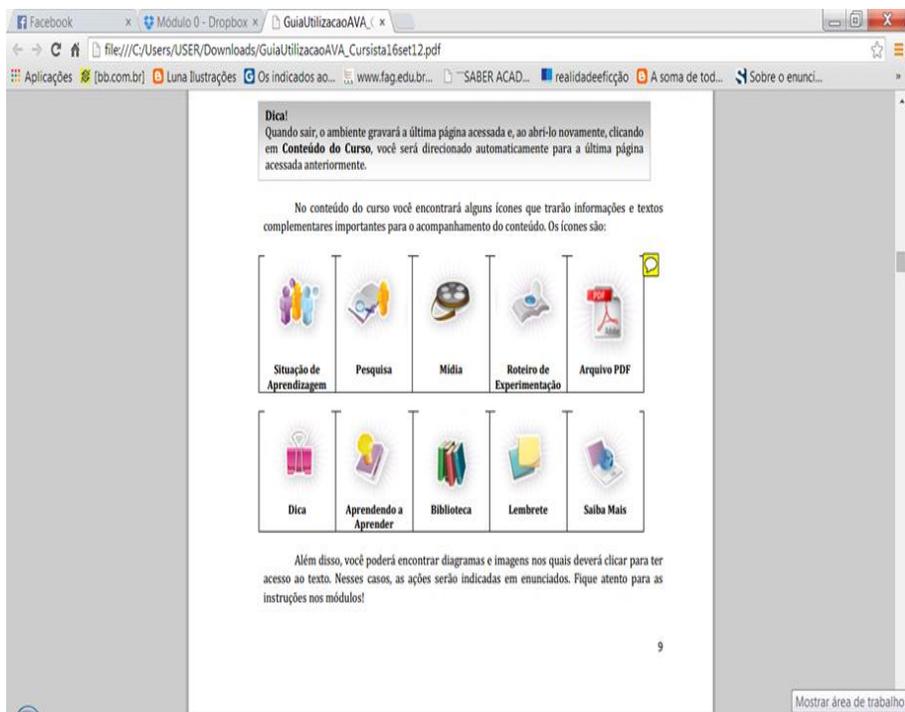


Resumimos a seguir o conteúdo completo (há uma segunda página, a de n. 6) a ser utilizado nos módulos, indistintamente: 1) **Conteúdo digital** - com textos, hipertextos, imagens, animações ou vídeos, complementados por informações disponíveis nos boxes *Saiba Mais*, *Dicas*, *Para refletir*, seções específicas; 2) **Referências bibliográficas:** com as fontes usadas na elaboração do conteúdo digital; 3) **Vivências:** propostas de situações práticas, nas quais o “cursista” precisou realizar atividades específicas como observação de aulas, relatórios, redações ou elaboração de projetos - todos em escolas da rede pública estadual. 4) **Atividades WEB** - aconteceram por meio de questões objetivas; questões discursivas; fóruns de discussão; testes do tipo *Quiz*; redação ou projetos; ou links para os boxes *Saiba Mais*, *Dicas*, *Para refletir*, todos utilizando como meio o digital e recursos próprios da internet como o acesso on-line.

Observamos um forte sentido de organização, pois os conteúdos se apresentam previamente segmentados e classificados em categorias. Em contrapartida, há uma variedade enorme de conteúdos que se repetem em todos os módulos sendo apresentados de modo genérico e produzindo um efeito de sentido de indeterminação. Há, ainda, um efeito de sentido de excesso, sugerindo que tudo é passível de acontecer em termos de aprendizagens no CFP, de modo que ele

abarque todos os sentidos possíveis. Ou seja, há um entendimento de que o curso é bom porque tem de tudo, tem tudo. Nada ficará de fora e será possível atender todas as necessidades, todos os desejos... Assim, a qualidade se diz, novamente, pela quantidade, sendo expressa pela variedade de tipos textuais e diferentes gêneros e pelo caráter multissemiótico dos mesmos (imagens, ilustrações, tabelas etc.). Há, ainda, uma diversidade de atividades propostas, como entrevista, fóruns, vivências etc., tudo contido em um mesmo espaço comum, como se compusessem um todo harmônico e não contraditório o que dá ensejo a um entendimento, imaginário, de que o “espaço virtual” é o espaço/lugar onde tudo é possível de existir/acontecer. Continuemos nossa investigação para saber se, de fato, essa compreensão procede.

Na p. 9, do mesmo documento, encontramos um slide com os ícones (abaixo) representando a diversidade dos materiais acima descritos. Os ícones são eles mesmos sintomas da organização: cada ícone corresponde a uma série de materiais reunidos por suas características comuns.



Como podemos observar, há entre os ícones um - o primeiro, à esquerda – que representa uma “situação de aprendizagem”. O desenho mostra três figuras humanas reunidas; eles poderiam estar conversando. Abaixo da tela estão os dizeres: “Além disso, você poderá

encontrar diagramas e imagens nos quais deverá clicar para ter acesso ao texto. (1) Nesses casos, as ações serão indicadas em enunciados. Fique atento para as instruções nos módulos!” (2)

Consideraremos as seguintes paráfrases possíveis para a frase (1):

(1a) Quando você encontrar diagramas e imagens, você deverá clicar neles para ler o texto.

(1b) Se você quiser ler o texto, terá que clicar nos diagramas e imagens.

(1c) Você só lerá o texto, se clicar nos diagramas e imagens.

(1d) Para ler o texto, tem que clicar nos diagramas e imagens.

E, abaixo, para a frase (2):

(2a) Preste atenção e siga as instruções nos módulos

(2b) Fique atento, você deve seguir as instruções nos módulos.

(2c) Não se distraia, pois você deve ler e seguir as instruções dos módulos.

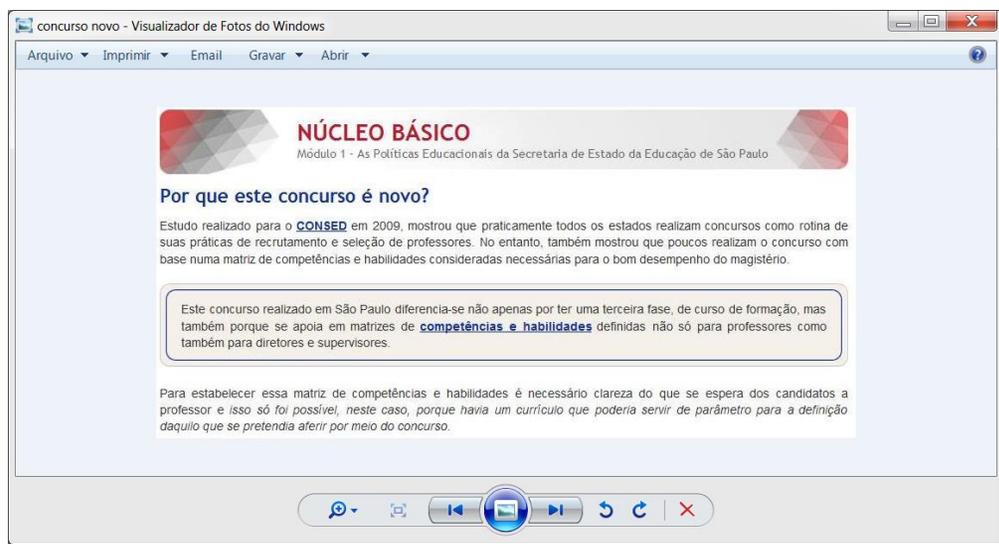
O aluno/professor está sendo alertado, para não deixar passar as instruções, de modo a impossibilitar um desvio de caminho, previamente descrito; ele não deve desviar a atenção e fazer outra coisa qualquer não convencionada/orientada no curso. Podemos questionar se esse tipo de atitude de um professor/curso é comum, pois os professores costumam alertar ou chamar a atenção dos alunos para que prestem atenção à aula, às orientações dadas. Contudo, nesse caso, pelas condições do ambiente virtual, o aluno – caso conectado e em atividade no curso – não tem como se distrair, não tem com quem conversar, ele até mesmo pode estar sendo mais exigido por estar nessa condição de curso.

No entanto, contrariando a forte orientação, os ícones produzem como efeito de sentido o lúdico, algo divertido, como se fosse uma brincadeira ou um jogo. Além disso, a existência dos ícones possibilita, ainda, outro sentido: o aluno/professor tem dificuldades em compreender aquilo o que foi dito, por isso mesmo, deve ser insistentemente orientado e as ilustrações servem para isso. Como se algo faltasse a esse professor.

É interessante observar os verbos no infinitivo, uma das formas do imperativo, porém há dizeres expondo uma modalização à injunção, como em 1a, 1b e 1c; enquanto as paráfrases da

frase 2 se dirigem ao aluno/professor sob a forma de uma injunção de fato, uma ordem: “Preste atenção!” e “Não se distraía!”

Quanto à distribuição dos dizeres nos slides, vamos acompanhar a descrição de alguns slides, como o de n. 26 do Módulo 1, abaixo.



Como estamos considerando a possibilidade de certa padronização ou, pelo menos, uma tentativa de, descreveremos o slide, sugerindo um modelo possível:

- Há o título do módulo, com subtítulo, onde está indicado o módulo ao qual pertence o slide e o tema do módulo. Nesse slide encontramos uma tarjeta com as cores adotadas para a logomarca do curso (retoma a logomarca);
- Um título do slide indica o tema a ser tratado em um ou dois slides;
- Um parágrafo de abertura - como decidi chamá-lo – ou seja, um parágrafo inicial (algumas vezes, podem ser dois), no qual há a apresentação do tema do slide ou módulo ou uma breve introdução ao mesmo;
- Um parágrafo posterior que costuma trazer a definição/conceituação/explicação ou um trecho de algum texto cuja função é definir/conceituar/explicar o assunto/tema tratado;
- A frase do Clique aqui que serve para introduzir os documentos anexos, ou seja, ao clicar no link, encontramos documentos cuja função é ratificar/validar as afirmações da definição ou conceituação ou explicação. Esses textos pertencem a tipos e gêneros

diversos, como textos jornalísticos – entrevistas, pesquisas ou publicações científicas; ou ainda, são imagens como tabelas de dados estatísticos, desenhos ou letras de músicas etc. Novamente temos a multiplicidade se repetindo.

Trouxemos outro slide de n. 1, Módulo 1, no qual indicamos os itens acima. Segue-se a descrição:

1

**NÚCLEO BÁSICO**  
Módulo 1 - As Políticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

2 **Incentivo através de Bônus por Resultados**

O Bônus por Resultados é pago para a equipe escolar com base no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e no percentual de cumprimento da meta da escola naquele ano, após o desconto das faltas individuais. O cálculo do IDESP, por sua vez, considera dois critérios: o resultado do SARESP, que é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo e do fluxo escolar (taxa média de aprovação) da unidade escolar.

3/4 Você terá oportunidade de conhecer melhor os fundamentos e a logística do SARESP neste curso. Para compreender o que é o incentivo através de Bônus por Resultados, é suficiente saber que o **SARESP** é uma avaliação externa em larga escala.

5 **Você terá oportunidade de aprender mais sobre o SARESP e o IDESP neste curso.**  
Agora vamos nos deter no Bônus.

Com relação aos materiais do **Clique aqui**, no mais das vezes, eles têm como função ratificar a afirmação/definição do slide. Eles se alinham ao posicionamento, justificam ou explicam os dizeres ali presentes. Costumam ter como autores especialistas em diversas áreas do conhecimento, como médicos, cientistas, ou mesmo, jornalistas, outras vezes são pesquisas de institutos reconhecidos ou mesmo tabelas com dados numéricos, pois estes são considerados como verdadeiros por si mesmos. Ou seja, estamos nos referindo aos “argumentos de autoridade” que se apresentam para assegurar a veracidade, dando legitimidade às afirmações nos/dos slides. Faremos outra descrição para mostrar o tipo de argumentação presente, usando o slide 21, do Módulo 3 para esse fim.

## Planejamento

Você já observou como as pessoas reclamam da falta de tempo ou de como o tempo tem passado rápido demais?

O tempo é uma dimensão significativa da experiência escolar, pois revela sua estruturação específica e a valorização diferenciada das atividades pedagógicas. Há várias questões sobre o tempo escolar, algumas definidas na legislação e outras a serem definidas pela própria unidade escolar.

Clique no botão abaixo para ler um texto sobre o assunto.

“Os tempos escolares”



Ampliando: Clique [aqui](#) e leia o texto “Por que o tempo parece acelerar?” de Airton Luiz Mendonça.

- O título **Planejamento**;
- O primeiro parágrafo diz do tema sobre o qual o slide tratará e está em forma de pergunta sobre o tema **tempo**;
- O segundo parágrafo trazendo uma afirmação sobre o tempo “O tempo é uma dimensão significativa da experiência escolar” e, depois, completa a sentença com questões abertas sobre a “estruturação específica e a valorização diferenciada das atividades pedagógicas”.
- Em seguida, duas opções de Clique aqui, irão - como diz a frase final - “ampliar” as informações sobre o tema **tempo**. Logo no primeiro Clique aqui, encontramos um trecho do texto *Os tempos escolares*.<sup>20</sup>

<sup>20</sup> O texto **Os tempos escolares** pode ser encontrado, em PDF, conforme aparece no CFP, na pasta do Módulo 3. Ao que parece ele é um trecho de **A escola como organização do trabalho docente**, de TARDIF M. & LESSARD, C. In: *O trabalho docente: elementos para uma teoria docente como profissão de interações humanas*, 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 75-76.

### Os tempos escolares

[...] O ensino escolar é um trabalho coletivo que acontece durante vários anos e conta com diversos professores que se revezam para realizar uma ação educativa sobre os alunos. Graças a essa longa duração (que ocupa, atualmente, uma parte cada vez maior da vida humana, em torno de 15 anos de nossa vida), a maioria das crianças acaba se socializando e assimilando, individualmente falando, as normas e conhecimentos que estão na base da vida em sociedade.

O tempo escolar é constituído, inicialmente, por um *continuum* objetivo, mensurável, quantificável, administrável. Mas, em seguida, ele é repartido, planejado, ritmado de acordo com avaliações, ciclos regulares, repetitivos. Essa estruturação temporal da organização escolar é extremamente exigente para os professores, pois

Vamos destacar alguns trechos do texto porque são interessantes e recorrentes como veremos mais adiante; e, também, para mostrar como o documento anexo, ou seja, o documento no [Clique aqui](#) define o ponto de vista sobre o tempo/ensino escolar:

“O ensino escolar é um trabalho coletivo que acontece durante vários anos, conta com diversos professores [...] onde as crianças assimilam as normas e conhecimentos da sociedade. O tempo escolar é um *continuum* objetivo mensurável, quantificável e administrável. Mas é, também, repartido, planejado, ritmado de acordo com avaliações, ciclos regulares e repetitivos. [...] devido a essa estruturação temporal da organização escolar o professor é constantemente puxado para frente [será o sentido de futuridade sempre presente?], obrigando-os a seguir esse ciclo coletivo e abstrato, [...] essa temporalidade reproduz o universo do mundo do trabalho [...] e arranca as crianças da indolência e da acronia das brincadeiras [...] O tempo escolar é formador, pois impõe normas.[...] é um tempo social e administrativo [...] é um tempo forçado. Por isso, uma das tarefas fundamentais do professor é ocupar os alunos.[...] ocupá-los com atividades, porque não ter o que fazer ou dizer é um dos pavores básicos do professor.” (TARDIF M. & LESSARD, C., 2009, p. 75-76).

Pudemos observar os posicionamentos do texto: há um sentido de longa duração no trabalho escolar, um tempo contínuo e que está sob controle; administrado, organizado; tempo que reproduz o tempo do trabalho. Mais uma vez, há uma relação posta entre escola e trabalho, o que reforça o caráter de treinamento desse curso.

Notemos, também, que essa forma de organizar, administrar o tempo presente projeta o objetivo a ser alcançado pelo professor para o futuro, sendo tarefa do professor, então, “ocupar as crianças”, “arrancando-as da indolência”.

Podemos considerar que o texto *Os Tempos Escolares* define o tempo escolar dizendo como ele deve ser entendido, portanto, ele funciona como **argumento de autoridade**, ou seja:

[...] representa o poder de autoridades que gozam de prestígio social e que possuem conhecimentos científicos e técnicos suficientes, nas áreas que atuam, os quais lhes garantem o poder da palavra de verdade. [...] Também chamado de *magister dixit* ou, conforme Jonh Lucke, *ad verecundiam*, ele é definido por este autor como um argumento capaz de silenciar o outro ou fazer prevalecer seu ponto de vista (ALVES, Andresa G. K. & DITTRICH, Ivo J., 2010, p. 723).

No mesmo artigo, os autores mencionarão Rodrigues (2005) que postula uma regra da validade do argumento de autoridade, segundo a qual se X (alguma pessoa ou organização que deve sabê-lo [saber o que diz) disse que Y, portanto, Y é verdade, porque provém de fonte com competência técnica e científica para dizê-lo”. (ALVES, Andresa G. K. & DITTRICH, Ivo J., 2010, p. 724) Podemos considerar para o argumento de autoridade a seguinte proposição: Y é Y, ou seja, o argumento de autoridade é usado como modo de preservar o sentido posto, tornando-o fechado a questionamentos. Um argumento capaz de silenciar o outro.

Orlandi (2009, p. 29) classificaria o discurso em questão como autoritário, segundo uma tipologia própria, na qual o critério de “distinção está na relação entre os interlocutores e o referente, isto é, nas condições de produção.” É justamente pela dinâmica das condições de produção na qual o referente poderá ou não estar exposto à presença de interlocutores, ocorrendo a expansão da polissemia. Justamente no caso do CFP, temos é “a contenção da polissemia, o agente do discurso se pretende único; e oculta o referente pelo dizer” (idem, p. 29).

#### **4.1.2 Os sentidos do imperativo entre instruir e ordenar**

Na sequência, iremos analisar alguns dos dizeres do Módulo Inicial, quais sejam: **Ferramenta de Configuração e Perfil; Guia de Utilização, Guia Fale Conosco; Manual do Cursista e Regulamento**. Nosso objetivo é manter o viés de análise abordado no item anterior, a fim de verificar o caráter injuntivo dos dizeres e, conseqüentemente, do CFP.

Antes, porém, gostaríamos de ressaltar que não é nosso interesse catalogar os textos do curso por tipos e gêneros textuais, mas sim, procurar pelo discursivo no material referido, preocupando-nos com “a análise da historicidade do texto [...] seu modo de produzir sentidos”, a

fim de compreendermos como “o texto organiza sua discursividade, em relação à ordem da língua e das coisas: a sua materialidade.” (ORLANDI, 1998, p. 56-57).

Interessa-nos mostrar, também, como as diferentes materialidades compõem a textualidade do curso – desde a forma/formato regular dos módulos e dos slides, que apresentam certa estrutura comum, às imagens e aos textos anexos – e que, apesar de significarem diferentemente, “se relacionam pela contradição: cada uma fazendo trabalhar a incompletude” no outro (LAGAZZI, 2011, p. 2). Isso só é possível porque entendemos “o significante como componente de uma cadeia estruturante falha, cuja materialidade específica (verbal, visual, sonora, gestual...) fica exposta às significações, num movimento constitutivo dessa materialidade” (Ibidem, p.1) Portanto, as materialidades não se complementam, mas se “imbricam”, pela/na incompletude constitutiva da linguagem, em suas diferentes formas materiais, em composição contraditória.

Até o momento, observamos na materialidade do CFP, a partir das formas injuntivas, a necessidade de controle sobre o dizer, considerando que a injunção se dá para além das marcas dos verbos no imperativo; ela parece estar se dizendo, no modo como o curso se organiza, não sendo casual o meio digital no qual ele se constitui. Para nós, as formas da injunção remetem a uma anterioridade do dizer, preservadas na/pela memória no interdiscurso, que continuam se atualizando.

Voltamos, agora sim, a examinar as formas da injunção nos dizeres do Módulo Inicial. Princípios pela definição do modo imperativo<sup>21</sup>, “modo do verbo pelo qual se exprimem a ordem, a exortação ou o pedido.” No afirmativo, esse modo verbal costuma se apresentar pelas formas flexionadas derivadas do subjuntivo (no afirmativo) ou pelos verbos no infinitivo impessoal.

É interessante notar a definição acima, pois ela é bastante comum em dicionários, livros didáticos, entre outros materiais ou fontes de pesquisa. Não que esse seja o único entendimento, mas podemos entender que ele acabou se tornando um consenso, de onde decorre a frequência com que os alunos relacionam as formas injuntivas à presença do verbo no imperativo. É possível que isso ocorra pela dificuldade do tema inclusive. De qualquer modo, o que nos interessa é observar um efeito metonímico, isto é, o modo verbal imperativo passa a

---

<sup>21</sup> **Imperativo.** *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.* Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/imperativo>>. Acesso em: fev. 2014.

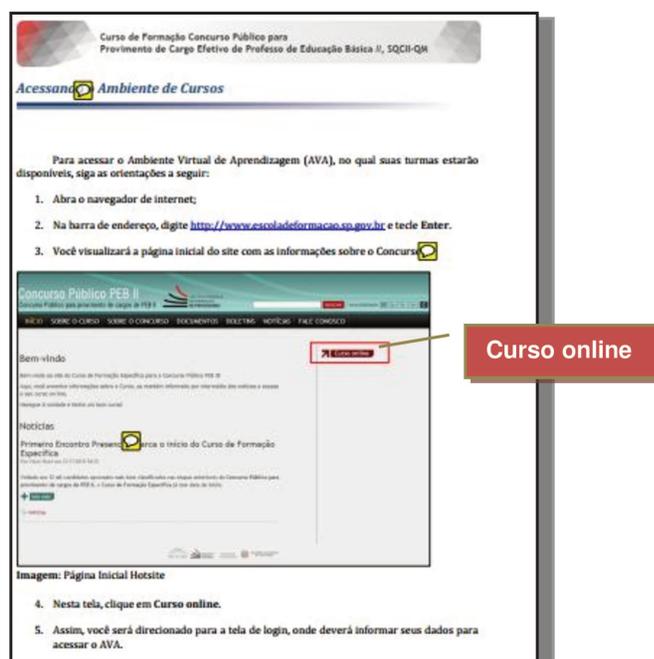
abarcam e contera as formas injuntivas do dizer, restringindo-as a ele ou quase isso. Em contrapartida, outros modos de injungir se materializam, mas passam despercebidos.

Dois pontos devem ter destaque nas análises a seguir: o modo imperativo como exortação à ação verbal e o imperativo como explicação. Passemos, então, às análises dos documentos mencionados.

#### 4.1.2.1 Ferramentas Configurações e Perfil

Como foi dito na descrição inicial, o curso teve início com um encontro presencial, em nível estadual, do qual participaram todos os professores. O objetivo desse primeiro encontro foi instruir os alunos/professores sobre o uso da plataforma virtual, pois esta era uma das condições para que o curso acontecesse: os participantes precisavam ter garantido o acesso à internet e o conhecimento para utilizar a plataforma virtual. Para isso, o encontro disponibilizou, primeiramente, orientação sobre como proceder para acessar o curso, ou seja, disponibilizaram o endereço da Escola de Formação de Professores na página da SEE/SP.

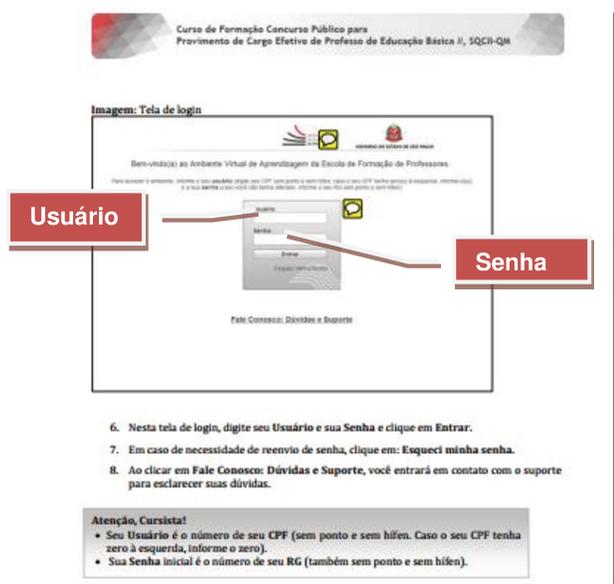
A seguir, apresentamos as primeiras telas<sup>22</sup> que aparecem para os alunos/professores quando do acesso à Escola de Formação de Professores, na página da SEE/SP.



<sup>22</sup> Os slides estão nas p. 4 e 5 do Guia de Utilização, no Módulo Inicial.

Como podemos observar, os dizeres apontam para uma sequência de passos (instruções) a serem cumpridos para se acessar a plataforma de educação a distância (AVA). É preciso, primeiramente, entrar no endereço da escola de formação (item 2); depois, clicar no botão *curso online*, à direita, em cima, (item 4). No item 5, o trecho dirigido ao cursista: “você deverá informar seus dados para acessar o AVA”.

Vejamos a tela *login* abaixo:



A tela do *login* informa como fazer para ter acesso aos conteúdos do curso, o aluno/professor precisará antes se identificar, usando seu CPF (usuário) e RG (senha); dá boas-vindas ao aluno e, em seguida, encontramos a sentença:

- “Para acessar [...] informe seu usuário (CFP) e senha (RG)” (p. 5)

Enquanto no slide anterior (p. 4), encontramos:

- “Você será direcionado para a tela *login*, onde deverá informar seus dados [...]”

Os dizeres fazem perceber que a necessidade de identificação do sujeito-professor se transforma em obrigação. Pode-se entender uma deriva de sentido: aquilo que antes se atribuía à

organização se materializa sob a forma de instrução, passa a ser um comando. Nesse dizer está explícita a relação de poder Estado-professor. Ou seja, o professor não tem opção de não fazer o que está determinado e precisa informar seu CPF – para ser usado como “usuário” do sistema -, e seu RG – a senha do sistema. Nesse caso, não estamos falando de um professor qualquer, imaginário ou ideal, mas sim do professor individualizado que poderá ser juridicamente responsabilizado.

Em seu texto *O Sujeito Discursivo Contemporâneo: um exemplo*, Orlandi<sup>23</sup> cita Pêcheux para explicar os processos de subjetivação do sujeito: “Em um primeiro momento, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, dando origem a forma sujeito histórica, que em nossa sociedade é o sujeito capitalista.” Neste posicionamento, estão criticadas duas formas de evidência, a constituição do sujeito e a do sentido. E a autora continua:

Em um novo movimento em relação aos processos identitários e de subjetivação, será, agora, o Estado com suas instituições e relações materializadas pela formação social que lhe corresponde que individualiza a forma-sujeito histórica sociais, produzindo diferentes efeitos no processo de identificação, leia-se de individuação do sujeito na produção dos sentidos. Portanto o indivíduo, nesse passo não é unidade de origem, mas o resultado de um processo, um constructo referido pelo Estado. (p. 4)

Quer dizer, passa pela linguagem o modo como o sujeito é responsabilizado pelo estado, por ser essa parte de uma relação do sujeito com o mundo, em termos políticos e sociais.

Segundo Lagazzi (1988, p. 95), a coerção se faz constitutiva numa organização social como a nossa; uma sociedade de Estado, na qual só é possível pensar o sujeito como sujeito de direito, centrado em responsabilidades, direitos e deveres. Carvalho (2005, p.18) complementa que este modo de funcionar só é possível porque se dá “o atravessamento do discurso jurídico no discurso pedagógico, de modo que as determinações discursivas são cobradas pela via do jurídico, como se se tratasse da mesma ordem de discurso”. Estabelecem-se, assim, pela via do

---

<sup>23</sup> Orlandi, E. *O Sujeito Discursivo Contemporâneo: um exemplo*. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/CONFERENCIA/EniOrlandi.pdf>. Acesso em: jul. 2014.

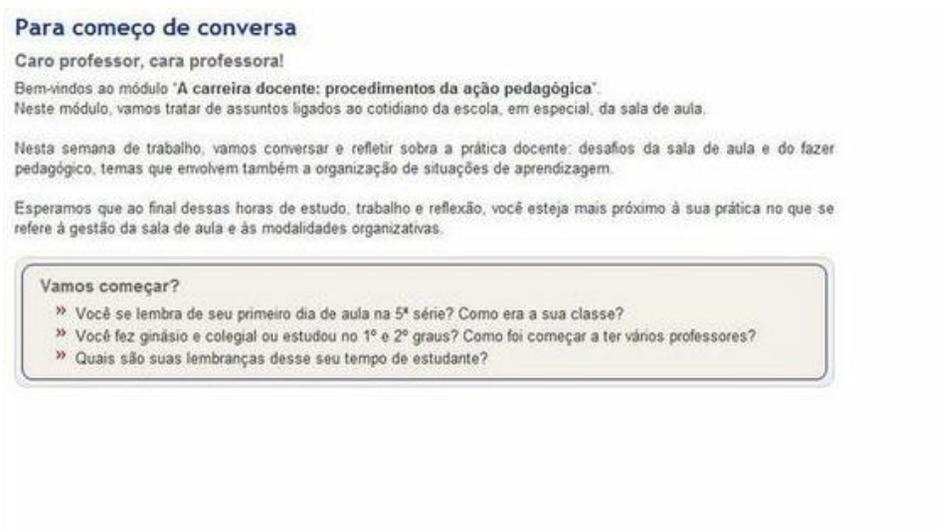
juridismo<sup>24</sup>, os lugares discursivos de coerção que possibilitam o efeito de estabilidade de sentido com base em relações interpessoais que se estabelecem cotidianamente.

É isso que observamos acontecer nesses dizeres do Manual do Cursista: o sistema de informação do curso analisado permite rastrear e identificar o indivíduo pelo número de sua identificação pessoal (RG) e através das informações cadastradas, de modo obrigatório, no início do curso pela SEE/SP. É pertinente recordarmos, também, o caráter compulsório do CFP, já que os professores aprovados na primeira etapa do concurso foram obrigados a participar do CFP.

Concluída a orientação de acesso, passamos a receber novas orientações sobre aspectos tecnológicos e administrativos, quando foi solicitada a leitura do Módulo Inicial, porque nele encontraríamos os documentos sobre o funcionamento do curso.

Em especial, interessa-nos mostrar a possível relação entre o aluno/professor e o conteúdo com o qual ele tem contato durante o curso. Esses conteúdos já foram apresentados na p. 43, **Manual do Cursista** (Módulo inicial), no item *C – Conteúdo dos Módulos* (p. 5 e 6). Vamos nos ater a alguns slides do Módulo 3, *A carreira docente – procedimentos da ação pedagógica*, a fim de compreender que relação se estabelece entre o aluno-professor e os conteúdos, e de que modo acontecem as avaliações.

Vejam os dizeres do slide 2 abaixo:



**Para começo de conversa**

Caro professor, cara professora!

Bem-vindos ao módulo "A carreira docente: procedimentos da ação pedagógica". Neste módulo, vamos tratar de assuntos ligados ao cotidiano da escola, em especial, da sala de aula.

Nesta semana de trabalho, vamos conversar e refletir sobre a prática docente: desafios da sala de aula e do fazer pedagógico, temas que envolvem também a organização de situações de aprendizagem.

Esperamos que ao final dessas horas de estudo, trabalho e reflexão, você esteja mais próximo à sua prática no que se refere à gestão da sala de aula e às modalidades organizativas.

**Vamos começar?**

- » Você se lembra de seu primeiro dia de aula na 5ª série? Como era a sua classe?
- » Você fez ginásio e colegial ou estudou no 1º e 2º graus? Como foi começar a ter vários professores?
- » Quais são suas lembranças desse seu tempo de estudante?

<sup>24</sup>"O juridismo está atrelado ao dizer cotidiano que implica o jurídico sem explicitá-lo. [...] A implicação dos dizeres é o ponto de sustentação da ordem cotidiana, porque é por onde o simbólico se mantém." (LAGAZZI, 1998, p. 46)

A prática docente, neste slide, é chamada de “procedimento da ação pedagógica” e o módulo pretende fazer o professor “refletir” sobre os desafios da profissão e sobre o fazer pedagógico, sobre a organização de situações de aprendizagem, enfim, sobre a prática desse sujeito-professor, de modo que, ao final do módulo, essa prática esteja mais próxima da “gestão da sala de aula e das modalidades organizativas” ou o que quer que isso signifique.

No slide 7, encontraremos a referência a uma pesquisa feita com professores sobre a qualidade da educação:

**"A Qualidade da Educação sob o Olhar dos Professores"**

Para pensarmos na escola de ontem e de hoje, selecionamos alguns dados da pesquisa "A Qualidade da Educação sob o Olhar dos Professores" realizada em 2008 pela Fundação SM em parceria com a Organização dos Estados Ibero-americanos - OEI, com o objetivo de estimular a reflexão e o debate para o desenvolvimento da educação. Participaram da pesquisa mais de 8.700 professores de Educação Básica de todo o Brasil.

Leia com atenção as quatro perguntas a seguir e reflita sobre suas respostas. Depois, confira os resultados da pesquisa nos gráficos correspondentes, publicados pela Fundação SM em parceria com a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI).



Realizada pela Fundação SM em parceria com a Organização dos Estados Ibero-americanos – OEI, a pesquisa teve como objetivo estimular a reflexão e o debate para o desenvolvimento da Educação.

No parágrafo seguinte temos a instrução: “Leia [...] e reflita sobre suas respostas e compare com os resultados da pesquisa”. Em seguida, o slide para a resposta.

Indique na alternativa que considerar correta.

1. Você considera que a educação nos próximos anos vai melhorar, ficar igual ou piorar?

Vai melhorar       Não vai melhorar       Vai piorar

2. Seu grau de concordância com a afirmação "O ensino atual responde bem ao que os estudantes precisarão no futuro".

Discorda       Indiferente       Concorda

3. Seu grau de concordância com a afirmação "Se eu pudesse, mudaria de profissão".

Discorda       Indiferente       Concorda

4. Seu grau de concordância com a afirmação "O interesse dos alunos por aprender depende, entre outras coisas, do entusiasmo e da competência do professor".

Discorda       Indiferente       Concorda

Observamos que os dizeres são afirmações e não perguntas, com posicionamentos, direcionados, cujas respostas são fechadas, ou seja, existem três possibilidades de resposta a cada uma das perguntas, não mais que isso. Não pode haver outro posicionamento, fruto de uma opinião do professor. Além disso, como não houve a leitura da pesquisa ainda, as respostas não têm no que se basear, a não ser na opinião do professor. Ele não fez estudos ou leu sobre o tema para responder às questões, portanto, sua resposta não poderá ser nada além de intuitiva. Há, portanto, uma sugestão para que haja (no futuro) uma reflexão sendo que ela não existe ainda, já que não há leitura feita sobre a qual refletir, a menos que se considere o conhecimento prévio do professor sobre o tema, o que pode e deve ser desconsiderado, sem dúvida, mas não seria este a razão de tal avaliação.

Note-se que, a última alternativa vai retomar a afirmação da relação entre o interesse dos alunos por aprender e o entusiasmo do professor, dentro da temática da qualidade. Ou seja, novamente está colocada a relação entre qualidade do professor e qualidade da educação como se estivessem em relação direta.

Achamos interessante trazer pelo menos uma sequência de slides (20, 21, 22 e 23), a fim de mostrar o tipo de tratamento dado aos temas, no caso, o tema *Tempos escolares*:

**Planejamento**  
Planejamento é uma palavra que faz parte da vida cotidiana. Planejamos as férias, uma viagem, uma reforma, uma festa e até mesmo o fim de semana.

Na escola, o planejamento é um processo permanente que implica estudo e reflexão, trabalho coletivo, conhecimento do contexto escolar e tem por objetivo principal a construção de uma realidade, e realização de uma ação num futuro próximo.

O documento que consolida essa construção coletiva pode ter vários nomes: planejamento pedagógico, proposta pedagógica, projeto político-pedagógico, projeto pedagógico ou plano de escola. Esse documento orienta o trabalho de todos os envolvidos no processo educacional/escolar. Você, professor(a) integrante, precisa conhecer o planejamento anual da escola e da disciplina, para se integrar dos princípios propostos da equipe da sua escola. Esperamos que, em breve, você também faça parte da elaboração desse documento.

Um plano de trabalho anual baseia-se no projeto pedagógico e nas orientações curriculares da Secretaria de Educação e deve estar de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos da instituição.

Converse com os professores e/ou com o coordenador pedagógico de sua escola sobre o planejamento anual de sua disciplina. Busque informações sobre a elaboração desse plano: quem participou, quais são as metas, qual sua periodicidade etc.

**SABE MAIS?**

**FIQUE ATENTO!**  
Em uma recente pesquisa da SM/CEI, 96,1 % dos entrevistados consideram o planejamento de aulas como o mais importante entre 12 fatores do currículo dos cursos de formação de professores. Veja a pesquisa [aqui](#).

Os fatores "Abordagem de temas atuais da infância e juventude" e "Estratégias e ferramentas de avaliação da aprendizagem dos alunos" também foram apontados como muito importantes do currículo dos cursos de formação.

IDEA. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (Grupo IM, Espanha). A formação e a iniciação profesional do professor e as inspecciones sobre a qualidade do ensino. São Paulo: Edições IM, 2009, p.22.

## Planejamento

Você já observou como as pessoas reclamam da falta de tempo ou de como o tempo tem passado rápido demais?

O tempo é uma dimensão significativa da experiência escolar, pois revela sua estruturação específica e a valorização diferenciada das atividades pedagógicas. Há várias questões sobre o tempo escolar, algumas definidas na legislação e outras a serem definidas pela própria unidade escolar.

Clique no botão abaixo para ler um texto sobre o assunto.

“Os tempos escolares”



Ampliando: Clique [aqui](#) e leia o texto “Por que o tempo parece acelerar?” de Ailton Luiz Mendonça.

### Tempos escolares

Com base no artigo “Os tempos escolares”, indique se as alternativas são falsas ou verdadeiras.

Use as alternativas a seguir e indique se são verdadeiras (V) ou falsas (F); clique em Conferir.

- O estruturação temporal da organização escolar está diretamente relacionada à capacidade de aprendizagem dos alunos.  F
- O tempo escolar é um fator de fracasso ou de sucesso do aluno dentro e fora da escola.  V
- Os professores em início de carreira não devem se preocupar com o tempo escolar, uma vez que estão se adaptando ao sistema.  F
- O tempo escolar é um tempo social e administrativo imposto aos indivíduos, é um tempo forçado.  V

Respostas

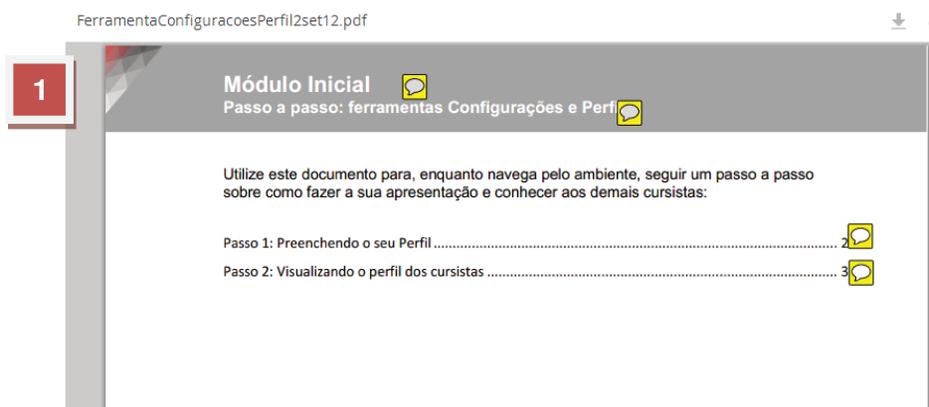
Podemos observar três slides, antes do slide avaliativo. No primeiro, encontramos uma definição de planejamento; no segundo, uma pesquisa reafirmando a importância do planejamento; e o terceiro, no qual se associa o planejamento ao tempo gasto para qualquer atividade. Nesse slide encontramos o texto sobre tempos escolares. As perguntas seguintes, no teste de alternativas, fazem referência ao texto *Os tempos escolares*, tema com o qual o professor/aluno teve um único e breve contato, quando da leitura do texto em questão. Entende-se, portanto, ter o ato de refletir base nesse “procedimento”: ler um pequeno texto e, em seguida, responder a uma questão sobre o texto, muitas vezes, testes com alternativas. Esse mesmo (ou similar) “procedimento” se repete para os demais temas/módulos. Na verdade, um teste de conferência, uma checagem, não uma reflexão.

Além das atividades com as possíveis questões objetivas, como as analisadas acima, podemos citar os fóruns de discussão como possível atividade de discussão mais ampla, momento em que os alunos/professores poderiam debater questões pertinentes aos temas tratados. No entanto, ao contrário do esperado, os fóruns não chegavam a ser debates, o que havia era uma atividade de discussão on-line, na qual a participação do professor-tutor era mínima: ele lançava a pergunta inicial e assistia ao fórum. Contudo, era perceptível se tratar de uma atividade monitorada. Assim, apesar da pequena participação do professor-tutor durante os fóruns, não aconteciam discussões e debates espontâneos, nos quais, de fato, houvesse troca de ideias, opiniões, críticas ou sugestões, enfim, evitavam-se os posicionamentos pessoais e políticos. Restava, após o término dos fóruns, costumeiramente uma pergunta sugerida pelo professor e seguida das respostas dos alunos, que eram obrigatórias, em forma de comentários. Portanto, tudo ficava registrado e sujeito à vigilância; nada ficava fora de controle, quer dizer, era pequeno o risco de alguém dizer algo inesperado, impróprio e, caso isso ocorresse, poderia acarretar a exclusão do aluno do curso.

Quero fazer notar que pelo modo como os temas são tratados, seja em função da quantidade de módulos e uma variedade quantidade de temas, seja pelo curto tempo que se disponibiliza para o estudo de cada módulo/temas – uma semana, com avaliações também semanais – determina-se uma dinâmica de curso na qual não se permite quebra, parada. Isso significa que as condições não são propícias para que haja um aprofundamento em questões, ou seja, reflexões mais profundas sobre questões de educação.

Como procedimento, havia uma leitura rápida, de textos curtos, objetivos, seguida de perguntas com respostas praticamente prontas. Assim, fica do curso a impressão de haver muita informação disponível, mas sem tempo suficiente para entendê-las, digeri-las. Forma-se um painel fragmentado e confuso em razão do não esgotamento dos temas tratados e da falta de relação entre eles. É importante dizer, também, da ênfase dada aos prazos, em especial, aos prazos das avaliações, entregues após o término do módulo. Foram feitas diversas recomendações para que as avaliações não fossem entregues com atraso. Assim, todas as atividades das quais os alunos/professores participassem correspondiam a uma avaliação ou contavam como avaliação mesmo no caso dos fóruns e projetos. Havia um controle de frequência e todas as atividades seriam consideradas na avaliação final para a aprovação do aluno. Em resumo, o cumprimento dos prazos e a entrega das atividades preponderavam sobre o modo como os temas eram tratados nas avaliações ou a qualidade daquilo que havia sido produzido pelos alunos-professores.

A seguir, apresentamos três primeiras páginas do documento **Ferramentas de Configurações e Perfil**, um manual de instrução para orientar o aluno/professor quanto ao preenchimento de seu perfil na plataforma AVA. Esse é o primeiro documento com o qual o professor tem contato no/do curso. Vamos buscar nessas telas, compreender se o caráter injuntivo também pode ser encontrado nos dizeres do curso em questão.



A sentença seguinte abre o documento (p. 1):

1) “Utilize este documento para, enquanto navega pelo ambiente, seguir um passo a passo [...].” Sugerimos as paráfrases abaixo:

1a) Se quiser seguir um passo a passo, utilize este documento

1b) Para seguir um passo a passo, utilize este documento.

1c) Utilize [...], para [...].

Observemos que a paráfrase **1a** é possível, quer dizer, ela é uma paráfrase semanticamente possível, conforme nos diz Cunha & Cintra (2008, p. 491-492) sobre o imperativo:

Embora **imperativo** esteja ligado, pela origem, ao latim *imperare* - “comandar”, não é para ordem ou comando que, na maioria dos casos, nos servimos desse modo. [...] Quando empregamos o imperativo, em geral, temos o intuito de exortar o nosso interlocutor a cumprir a ação indicada pelo verbo.<sup>25</sup> É, pois, mais o modo da exortação, do conselho, do convite, do que propriamente do comando, da ordem. [...] o imperativo pode sugerir uma hipótese em lugar de asserções condicionadas, expressas por *se* + futuro do subjuntivo.<sup>26</sup>

Contudo, devido às condições de produção do CFP: um curso com caráter compulsório, cujo acesso é estritamente monitorado e controlado e, no qual o sentido é fortemente dirigido, a paráfrase **1a** não é possível. Não existe a possibilidade de “Se você quiser seguir o passo a passo [...]”, essa condicional não é passível de existir. Vejamos o slide da página 2:

---

<sup>25</sup> Grifo nosso.

<sup>26</sup> Idem.

**Passo 1: Preenchendo o seu Perfil**

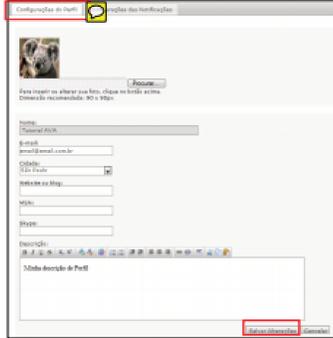
1. Para acessar preencher seu perfil, clique em Ferramentas no menu principal e, em seguida na opção Configurações.

Imagem: menu principal



2. Na aba Configurações do Perfil você poderá adquirir/alterar sua foto, adicionar dados pessoais como nome, e-mail, MSN, Skype, entre outros.

Imagem: Página Configurações do Perfil



2) “Para acessar/preencher seu perfil, clique em Ferramentas [...].” Essa sentença pode ser parafraseada por:

- 2a) Se quiser acessar/preencher, Clique em Ferramentas.
- 2b) Clique em Ferramentas, para acessar/preencher.
- 2c) Clique [...], para [...].

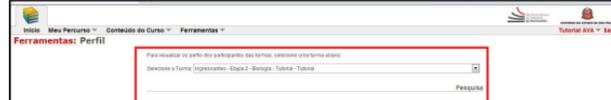
Encontramos a mesma situação da alternativa 1, pois não é possível dizer “se quiser preencher o perfil”. A ordenação sintática possível é: Clique [...], para acessar/ preencher [...]. Analisemos a página 3, na sequência:

**Passo 2: Visualizando o perfil dos cursistas**

1. Para visualizar o perfil dos cursistas, clique em **Ferramentas** no menu superior e, em seguida, na opção **Perfil**.

**Imagem: Menu Principal**

2. Selecione o curso/turma no qual você está matriculado. Uma lista com os perfis de todos os membros da turma selecionada será exibida: tutores e cursistas, incluindo você.

**Imagem: Página Perfil**

3) “Para visualizar o perfil dos cursistas, clique em Ferramentas [...].”

3a) Clique em Ferramentas, se quiser visualizar o perfil

3b) Clique em Ferramentas, para visualizar o perfil

3c) Clique [...], para [...]

Nesse caso, há até a possibilidade de se estabelecer uma condicional, já que o aluno/professor pode ou não acessar o perfil dos colegas.

A mesma estrutura sintática pode ser encontrada no **Guia de Utilização AVA**, outro documento do mesmo módulo. Seguem os slides e as sentenças:

4

Curso de Formação Concurso Público para  
Provimento de Cargo Efetivo de Professor de Educação Básica II, SQCII-QM

**Acessando Ambiente de Cursos**

Para acessar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no qual suas turmas estarão disponíveis, siga as orientações a seguir:

1. Abra o navegador de internet;
2. Na barra de endereço, digite <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br> e tecla Enter.
3. Você visualizará a página inicial do site com as informações sobre o Concurso.



4) “Para acessar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), [...] siga as orientações [...].” Seguem as paráfrases:

4a) Siga as orientações, para acessar o AVA.

4b) Se quiser acessar o AVA, siga as orientações.

4c) Siga [...], para [...]

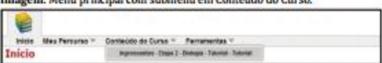
8

Curso de Formação Concurso Público para  
Provimento de Cargo Efetivo de Professor de Educação Básica II, SQCII-QM

**Acessando o Conteúdo do Curso**

Para acessar o conteúdo, basta clicar em **Conteúdo do Curso** no Menu superior e selecionar o curso desejado.

**Imagem: Menu principal com submenu em Conteúdo do Curso.**



Ou se preferir, a partir da página inicial você também poderá acessar o conteúdo clicando em **Conteúdo do Curso**, logo abaixo do nome do curso.

**Imagem: Página Inicial - Foco na caixa Meus Cursos**



Ao acessar a página de conteúdos pela primeira vez, você será direcionado automaticamente para a tela de boas-vindas do primeiro módulo.

**Imagem: Página de Conteúdo**



8) “Para acessar o conteúdo, basta clicar em Conteúdo do Curso no Menu superior e selecionar o curso desejado.” A sentença pode ser parafraseada como:

8a) Para acessar o conteúdo, você pode clicar e selecionar[...]

8b) Clique e selecione [...], para acessar [...]

8c) Clique/selecione [...], para [...]

A partir deste exercício parafrástico, pode-se considerar a recorrência da seguinte construção sintática:

1c) Utilize [...], para [...];

2c) Clique [...], para [...];

4c) Siga [...], para [...];

8c) Clique/selecione [...], para [...].

Sentenças possíveis de serem entendidas como “a fim de chegar a algum objetivo, faça isso ou aquilo” ou “faça isso ou aquilo, para chegar a algum fim/objetivo”. São instruções formuladas por meio de sentenças injuntivas, cuja estrutura sintática seria a seguinte:

Oração principal	Oração subordinada adverbial final
Verbo no modo imperativo No tempo presente	Introduzida pela conjunção subordinante “para” + Verbo no infinito.

Nesses exemplos, depreendem-se efeitos de sentido de orientação sobre o que deverá ser feito e menciona-se outra ação. Os verbos das orações principais exortam a ações que devem acontecer agora e, por isso mesmo, estão no tempo presente. Esse fazer de agora projeta uma outra ação, um objetivo futuro a ser alcançado. Há um desdobramento de ações cujo efeito é de futuridade. O “faça agora” se justifica, na sequência, pela explicação da finalidade para tal ordenação, tornando a injunção pertinente, plausível.

No caso do Módulo Inicial, as ações estão no imperativo presente, exortam/instruem de modo a alcançar o objetivo, ou seja, para haver um funcionamento perfeito do sistema AVA, ou do curso como um todo e, pelo tom instrucional, talvez também do professor, que parece ter se tornado parte desse instrumento/ferramenta.

Outro aspecto interessante a ser observado é que, além de dar destaque, trazendo para o primeiro plano o efeito de continuidade - exortando à ação para novas ações-, os verbos no imperativo se caracterizam, no corpus pela indeterminação do tempo verbal, isto é, não se sabe ao certo quando ocorrerão as ações. Sabe-se que a ordem acontece no tempo presente (faça agora), a fim de que ocorram outras ações no futuro, mas não sabemos exatamente quando, pois os verbos no infinitivo sugerem finalidades/objetivos passíveis de acontecer ou não. Portanto, há uma organização desse movimento contínuo, cujo efeito é instrucional e, concomitantemente, esse instruir (ordenando) no tempo presente projeta outras ações verbais para o futuro, num tempo indeterminado, onde os sujeitos também se indeterminam.

As injunções aparecem atenuadas ou modalizadas, em razão do uso da preposição “para” que dá ao comando/instrução o sentido de uma explicação – justificando a razão/finalidade pela qual deve ser obedecida a ordenação. É possível perceber, também, nessas formulações: “faça isso para aquilo”, uma sequencialidade necessária. Para que a segunda asserção/proposição aconteça, há a necessidade de a primeira aconteça antes, ou seja, algumas condições precisam acontecer para que se consiga atingir os objetivos futuros. No caso do CFP, há uma obrigatoriedade a ser acatada. Contudo, não parece haver prerrogativas às exigências dos verbos no imperativo das orações principais, porque essa obrigatoriedade estaria posta anteriormente, pelo que não está dito, mas está funcionando, possibilitando as formulações no modo imperativo verbal.

Como já mencionamos anteriormente, Barthes (1977, p. 13) afirma que é “pelo ‘gregarismo da repetição’ do signo e pela autoridade da asserção que a língua se põe a serviço do poder.” No CFP, a compreensão do processo discursivo sugere que ambas as formas se materializam: tanto se repete a proposta modelar/modular de apresentação dos slides, cujos dizeres repetem os verbos no imperativo - o grau máximo da asserção.

As formas de dizer fortemente “assertivas” parecem encontrar nessa estruturação modular – com formulações em frases curtas - um modo de se evitar outro sentido qualquer: nada de digressões, questões, dúvidas ou reflexões. A presença de símbolos, ícones ou pequenas

ilustrações pode se resumir à seguinte paráfrase: “se você, professor, não entendeu, podemos desenhar” – o que reforça o sentido de controle e reafirma a falta de entendimento, de conhecimento desse professor. É, por isso, que ele precisa ser bem orientado, porque ele não sabe. Falta-lhe algo, sempre.

Pode-se, também, relacionar a repetição das formas linguísticas a “essa necessidade de reconhecimento social [dos signos] que dificulta o surgimento do novo, do revolucionário, e assim, a ordem vigente se vê assegurada” (LAGAZZI, 1988, p. 24). De qual ordem vigente se trata? De que maneira ela se assegura? Orlandi dirá: “a ordem vigente se assegura na/pela transparência da linguagem, pelo funcionamento ideológico que produz evidências que apagam o caráter material do sentido e do sujeito” (ORLANDI, 2002, p. 51). Apaga-se a historicidade.

Em Pêcheux (1975b) encontraremos a afirmação de que o apagamento da interpelação do sujeito pela ideologia é necessário para “colocar o sujeito como origem do discurso”, assim o sujeito se constituirá pelo esquecimento daquilo que o determina. Lagazzi (1988, p.26), ao citar o autor, dirá que a interpelação ideológica se efetua pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina; FD que representa, no interior da linguagem, as formações ideológicas que lhes correspondem. A interpelação ideológica resulta na “evidência do sujeito”, dirá Pêcheux e usará a expressão “forma-sujeito” para designar o “sujeito ideológico” – “o indivíduo interpelado-constituído em sujeito pela ideologia” (Ibidem, p.24). Nesse funcionamento, esquecemos de que a formação discursiva que nos domina não é única e, portanto, não há nenhum sentido estanque. Esquecemos, também, que não somos a origem de nosso discurso, de que somos dominados pelas FDs que nos constituem. (ibidem, p. 26)

A partir dessas considerações, a AD entende o sujeito como materialmente dividido desde a sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito a. Ele é sujeito à língua e à história, sendo que para se constituir, para produzir sentidos, precisa ser afetado por elas (ORLANDI, 2002, p. 49). O sujeito discursivo é pensado como uma “posição” entre outras; um “lugar” que ocupa para ser sujeito (FOUCAULT, 1969 *apud* ORLANDI, 2002).

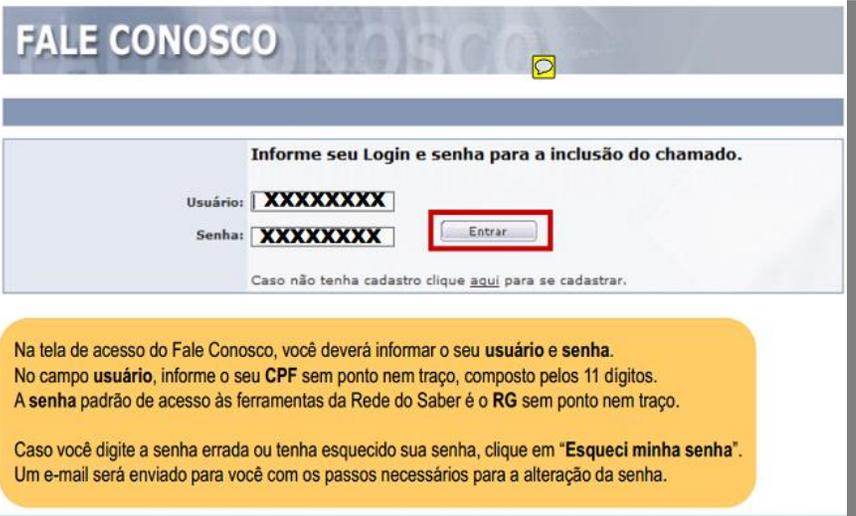
Estamos buscando entender, a partir das incursões sobre o caráter injuntivo dos dizeres do CFP, em que medida há risco “de um *policimento de enunciados*, de [estarmos sob] uma *normalização asséptica da leitura e do pensamento*, e de [nos depararmos com] um *apagamento seletivo da memória histórica*? Como disse Milan Kundera, ‘quando se quer liquidar os povos, se começa por lhes roubar a memória’” (ORLANDI, 2010 *apud* PÊCHEUX, 1994).

## 4.2 Iniciando<sup>27</sup> o curso

Nesta etapa, faremos uma breve retomada do modo como os documentos do Módulo Inicial foram sendo introduzidos, pois esses documentos explicam como o CFP iria/deveria funcionar. Ao longo dessa descrição, iremos analisar outras marcas, também recorrentes no texto, quais sejam: as diferentes formas de se denominar o professor; a presença de alguns deverbais e os verbos no gerúndio. Nosso objetivo é compreender o processo de significação em curso, possibilitando que as marcas sejam utilizadas como pistas para esse fim; também nos interessa compreender como elas se relacionam com o caráter injuntivo anteriormente observado.

### 4.2.1 Guia Fale Conosco

Esse documento faz parte do Módulo Inicial e explica como proceder em caso de possíveis problemas no funcionamento da plataforma virtual. Abaixo, segue uma das telas do Guia Fale Conosco.



A imagem mostra a interface de login da plataforma 'FALE CONOSCO'. No topo, há um cabeçalho com o título 'FALE CONOSCO' e um ícone de mensagem. Abaixo, um formulário solicita o login e a senha para a inclusão do chamado. O formulário contém dois campos de texto: 'Usuário:' e 'Senha:', ambos preenchidos com caracteres 'X'. Um botão 'Entrar' está destacado com um retângulo vermelho. Abaixo dos campos, há um link para cadastro: 'Caso não tenha cadastro clique [aqui](#) para se cadastrar.' Na base do formulário, há uma caixa de texto amarela com instruções: 'Na tela de acesso do Fale Conosco, você deverá informar o seu **usuário** e **senha**. No campo **usuário**, informe o seu **CPF** sem ponto nem traço, composto pelos 11 dígitos. A **senha** padrão de acesso às ferramentas da Rede do Saber é o **RG** sem ponto nem traço. Caso você digite a senha errada ou tenha esquecido sua senha, clique em "**Esqueci minha senha**". Um e-mail será enviado para você com os passos necessários para a alteração da senha.'

Podemos observar que os dizeres acima retomam o mesmo procedimento feito para acessar o conteúdo do CFP. Quer dizer, para se acessar o suporte técnico é preciso, novamente, informar usuário e senha – a forma de identificação do aluno/professor perante o

<sup>27</sup> Usamos o gerúndio como subtítulo, por ser essa forma verbal que se apresenta no Índice do Guia de Utilização AVA.

sistema/ferramenta. É interessante notar que, em ambos os casos, existe, de fato, a possibilidade de se identificar o professor, pois são utilizados para acesso os números do CPF e RG.

Em sendo um guia, pode-se antecipar que o texto tem como função “guiar, orientar, instruir o leitor”. No título, a expressão “Fale Conosco”, porém no Guia de Utilização Ava (p. 5) a Tela *Login* traz o dizer: “Fale conosco: Dúvidas e Suporte”, o que determina a finalidade do atendimento. No dizer “Fale Conosco: Dúvidas e Suporte”, encontramos novamente o verbo “falar” no imperativo afirmativo, sendo a pessoa subentendida “você”, pronome da segunda pessoa do singular, usado com o verbo em terceira pessoa do singular, portanto, com flexão de terceira pessoa do singular: “Fale você conosco: Dúvidas e Suporte”.

Sugerimos algumas paráfrases possíveis para esse título:

- Quando você precisar do suporte técnico/tecnológico, fale conosco;
- Se o sistema não funcionar, fale conosco;
- Em caso de dúvida sobre o funcionamento do sistema, fale conosco;
- Se você precisar, fale conosco;
- Fale conosco, se tiver problemas de ordem técnica.

Portanto, temos o verbo no imperativo, numa construção sintática modalizada em função dos usos e finalidades do Fale Conosco. Através do Fale Conosco é possível tirar dúvidas a respeito de problemas técnico/tecnológico. Há um modelo previamente formatado a ser preenchido, correspondendo a uma resposta automática: “Prezada professora, encaminhamos sua mensagem à equipe responsável. Em breve, você receberá retorno. Aguarde. Equipe de Suporte.” Não se espera algo fora do “script” do padrão de solicitação-resposta posto.

O mesmo mecanismo de indeterminação, ao utilizar como assinatura o termo “a equipe de suporte”, impossibilita que saibamos com quem se fala; qualquer pessoa poderá constituir tal equipe e a reclamação fica dirigida ao ente abstrato “Fale Conosco”, que se responsabiliza se desresponsabilizando, se perdendo em generalizações. Assim, a relação que se estabelece é uma relação assimétrica, uma relação desigual, na qual o Estado tem mais poder do que o sujeito, ou seja, o Estado se permite o que não permite ao outro. Segundo Foucault

(ALBUQUERQUE, 1995, p. 105-110), é assim que se define o poder, por estabelecer relações assimétricas, o que possibilita que se determine a autoridade e a obediência.

A formulação dos dizeres se utiliza dos pronomes “você” e “conosco” que, por serem pronomes carregam algumas características de sua classe gramatical, como a de substituir o nome, qualificar ou mesmo determinar a pessoa do discurso. Ambos, de fato, determinam as pessoas do discurso “você” e “conosco” funcionando como dêiticos, ou seja, irão injungir qualquer indivíduo que leia o texto e esteja passível de se identificar como sujeito-professor, de se identificar nesse lugar: sujeitos às ordenações que estão para além do texto, às ordenações que se constituem por dizeres outros.

Desse mesmo modo funciona o vocativo (slide 15 do Fale Conosco), “prezada professora”, dirigido igualmente a todos participantes do curso, mediante uma pequena alteração programada pelo sistema do gênero do reclamante. Contudo, nesse dizer, encontramos a palavra “professor”, ou seja, nesse caso, há necessidade de identificação para que aconteça a reclamação; há um sujeito-professor individualizado que pode sim ser identificado, se for preciso.

É possível notar, a essa altura das análises um funcionamento discursivo cujos efeitos de sentidos indeterminam os dizeres, e se materializam em dizeres injuntivos formulados por meio de instruções, modalizadas em explicações que justificam a organização/injunção.

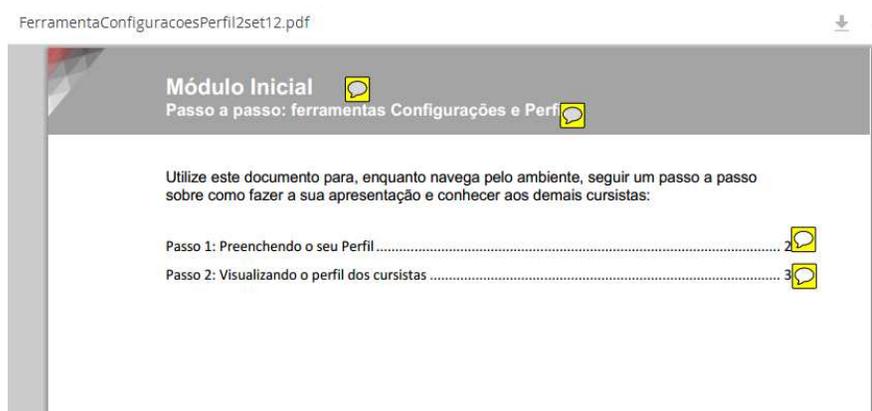
### **4.3 As diferentes denominações do sujeito-professor**

Durante as leituras do material, verificamos a existência de outras marcas recorrentes no texto, além dos verbos no imperativo. Entre elas, uma em especial nos chamou a atenção: as diferentes formas de se denominar o professor. Durante o transcorrer do curso, o professor foi tratado por nomes diferentes, entre eles, notamos alguns deverbais. Outro aspecto que nos impressionou tem relação com a frequência dos verbos no gerúndio em subtítulos, como poderemos observar nas análises a seguir.

Nosso objetivo com relação a essas marcas é compreender como elas funcionam no discurso do CFP e como se relacionam com o caráter injuntivo do CFP.

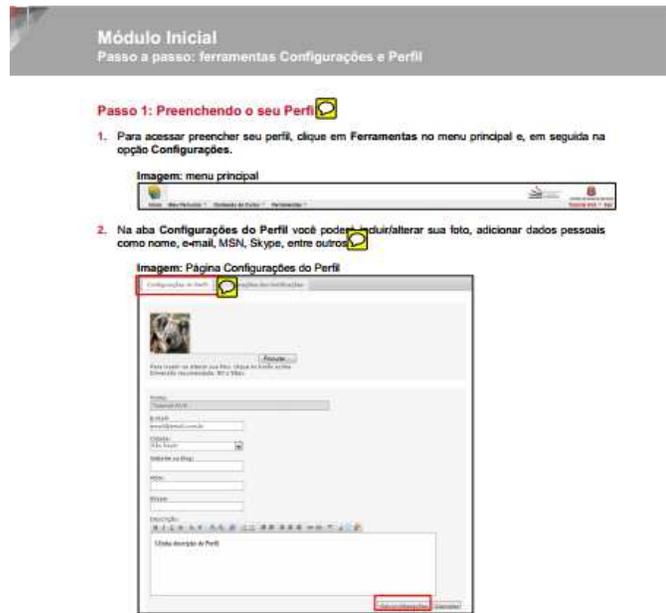
### 4.3.1 Ferramentas de Configurações e Perfil

Após acessar a página da Escola de Formação de Professores, o aluno/professor deverá preencher o perfil no sistema, portanto o curso tem início com a apresentação das **Ferramentas de Configurações e Perfil**.



Como o próprio subtítulo diz: o documento é um “passo a passo sobre como fazer sua apresentação e conhecer os demais ‘cursistas’”. Observemos, primeiramente, que “cursista” é uma das diferentes denominações usadas para professor no curso (encontraremos outros nomes mais adiante).

O documento tem como função ajudar a “configurar o perfil” do professor que participa do curso e tem características de um manual de instrução, sugerindo os seguintes passos a serem seguidos: **Passo 1 – Preenchendo o perfil**; **Passo 2 – Visualizando o perfil dos cursistas**.



A tela acima corresponde ao Passo 1. Faz-se notar que:

- As formas do gerúndio são usadas como subtítulos;
- A palavra complementar do verbo “preencher” é “perfil”, não “cadastro” ou “dados cadastrais” ou “dados pessoais”;
- O verbo para “perfil” é “visualizar” e não “ver”.

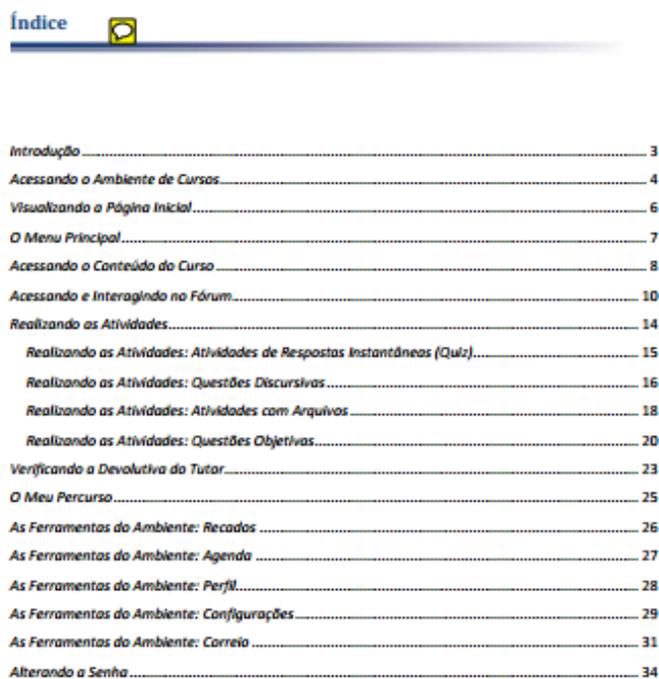
Algo parece estar sendo desenhado imaginariamente. Um esboço de alguém vai se tornando visível, na medida em que alguns atributos e dados vão sendo reunindo por meio dessa configuração. Esse sujeito-professor que vai se configurando, segundo os dizeres, a partir das seguintes ações – tem que fazer para ser: “incluir foto, adicionar dados pessoais como nome, e-mail, MSN, Skype, entre outros”. Transferem-se alguns dados de identificação, algumas características de uma pessoa real para um perfil (não pessoa). Observemos, também, a curiosa frase ao lado do pedido de inclusão da foto: “Lembre-se que é muito legal associar um nome ao rosto”.

Maria Rita Kehl, psicanalista, reflete sobre a relação entre a identidade (TCHUERMAN, 2006, p. 5) e o rosto em nossa sociedade: “uma relação que seria tão estreita que, quando as mutilações atingem o rosto, chamamos de desfiguração.” No mesmo artigo, a autora Ieda Tucherman vem dizer que entre todas as partes do corpo, o rosto é a que faz apelo ao

outro e conclui: “vivemos a partir do olhar do outro; é o reconhecimento do outro que nos confirma que somos mais ou menos os mesmos ao longo de nossas vidas; são as pessoas próximas que nos devolvem uma ficção eficaz de identidade” (Ibidem).

Apesar de cientes quanto a concepções divergentes, as quais concebem o sujeito e a subjetividade na pós-modernidade, estamos aqui procurando mostrar que, para a sociedade moderna, sustentada na concepção de sujeito racional, unidade substancial e única fonte de verdade e conhecimento, há um forte apelo à identificação assentada nas características físicas individuais, em especial, àquelas que dizem respeito aos traços do rosto, relação que se torna contígua, metonímica, possibilitando a identificação do indivíduo por sua imagem. Portanto, o que fica evidente e possibilita o dizer “Lembre-se que é muito legal associar um nome ao rosto” é a existência de outro lugar que se constitui, diverso, em que o rosto não está, ou pode não estar associado a um nome ou a uma pessoa como forma imediata ou primeira de identificação. Novamente, o deslocamento se apresenta.

No **Passo 2 – Visualizando o perfil dos cursistas** notemos os subtítulos no gerúndio, uma das formas nominais dos verbos. Reconhecida por sua terminação **-ndo**, como em “visualizando”. Abaixo, trouxemos outro recorte<sup>28</sup>, repleto de verbos no gerúndio.



Índice	
Introdução .....	3
Acessando o Ambiente de Cursos .....	4
Visualizando a Página Inicial .....	6
O Menu Principal .....	7
Acessando o Conteúdo do Curso .....	8
Acessando e Interagindo no Fórum .....	10
Realizando as Atividades .....	14
Realizando as Atividades: Atividades de Respostas Instantâneas (Quiz) .....	15
Realizando as Atividades: Questões Discursivas .....	16
Realizando as Atividades: Atividades com Arquivos .....	18
Realizando as Atividades: Questões Objetivas .....	20
Verificando a Devolutiva do Tutor .....	23
O Meu Percorso .....	25
As Ferramentas do Ambiente: Recados .....	26
As Ferramentas do Ambiente: Agenda .....	27
As Ferramentas do Ambiente: Perfil .....	28
As Ferramentas do Ambiente: Configurações .....	29
As Ferramentas do Ambiente: Correio .....	31
Alterando a Senha .....	34

<sup>28</sup> Guia de Utilização AVA, p.2.

Encontramos as seguintes orações no gerúndio:

- Acessando o ambiente de curso
- Visualizando a página inicial
- Acessando o conteúdo do curso
- Acessando e interagindo no fórum
- Realizando as atividades
- Verificando a devolutiva
- Alterando a senha

A forma verbal aparece incompleta, já que a construção considerada padrão do gerúndio se daria com o verbo auxiliar + gerúndio. Esse modo de formulação do gerúndio encontrado no material do curso é bastante interessante, pois ao considerarmos as paráfrases abaixo, observamos que o modo da construção padrão do gerúndio não caberia nos subtítulos:

- Quando você estiver acessando o ambiente de curso
- Enquanto você estiver acessando [...]
- Acesse e se mantenha acessando o ambiente do curso
- Para que você acesse e continue acessando

Importa destacar o aspecto durativo das ações, mesmo no caso dos verbos que não apresentam tal aspecto, como é o caso de “visualizar” e “alterar”. Ou seja, ao “visualizar”, o sujeito do verbo (aqui elíptico) permanece “visualizando”. A ação tem início, pelo verbo no modo imperativo, segundo as duas últimas e mais prováveis paráfrases; sendo que ela se prolonga, sem prazo para terminar. Uma ação que se estende; entra numa tensão permanente sem queda/quebra, abrindo-se a uma perspectiva de potencialidade novamente. Há, também, um sentido de projeção para o futuro nessa permanência.

A elipse do verbo auxiliar é outro aspecto a ser notado. A ausência dessa forma verbal, à qual se ligariam as desinências de flexão de pessoa, dá um caráter de indeterminação ao dizer, já que faz indefinir os sujeitos verbais e acentua o aspecto de “continuidade” da ação verbal. Nessa cena enunciativa, o grau de comprometimento do dizer deixa de existir, porque estão indeterminados ou desaparecidos os seus enunciadores.

### 4.3.2 Manual do Cursista

Do documento referido, retiramos os seguintes slides<sup>29</sup>:



No **Manual do Cursista** o professor é chamado de “cursista” (sumário) e o curso é um “curso para ingressantes”<sup>30</sup>, portanto, estamos diante de um “manual de um curso para ingressantes à carreira do magistério público”. Seja “cursista” ou “ingressante”, não são professores, apesar de os dizeres se dirigem àqueles que participaram das primeiras etapas seletivas do concurso e, portanto, já possuem formação acadêmica que os colocam em condições de exercerem a profissão. Muitos, inclusive, são professores e exercem a função de. Há um efeito de sentido de falta. O que falta a esse profissional para que possa exercer a função de professor, se ao se inscrever no concurso/curso ele já possui a formação exigida, sendo professor bacharelado e licenciado?

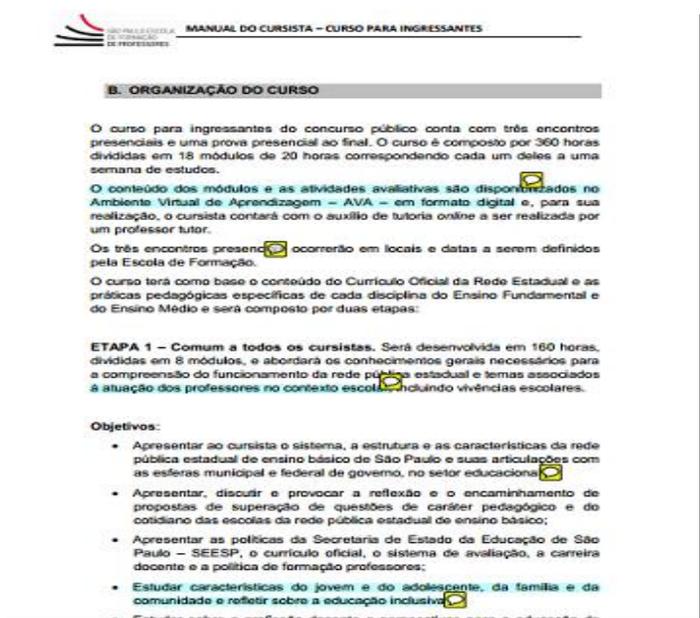
Ainda na “mensagem ao cursista”, na abertura do Manual, podemos constatar que o curso tem como um de seus objetivos “contribuir para que a sua ‘atuação’ como professor da rede pública seja coerente com a política educacional vigente.” Nos dizeres, acompanhando a palavra “professor” encontramos “atuação”, cuja amplitude semântica apaga a especificidade de “ensinar” tão característica da prática do professor; além disso, sua “atuação” deve se “adequar ao modelo de política de educação vigente no Estado de São Paulo.” Portanto, não se trata de “ensinar”, mas sim de “atuar” e de modo adequado. Fiquemos com a questão: quais modos são

<sup>29</sup> Páginas 2 e 3 do Manual do Cursista

<sup>30</sup> Grifos nossos

esses de “atuar” que se espera do professor? A qual “adequação” está sujeito o professor? Novamente, há um efeito de sentido de falta.

No item **B. Organização do curso**, destacamos alguns dizeres a serem analisados:



Na **Etapa 1 – comum a todos os cursistas**, encontramos de novo “cursistas” no lugar de “professor” e, também, a seguinte explicação sobre os objetivos do curso: “[o curso] abordará [...] temas associados à atuação dos professores no contexto escolar<sup>31</sup>, incluindo vivências escolares”. (p. 4)

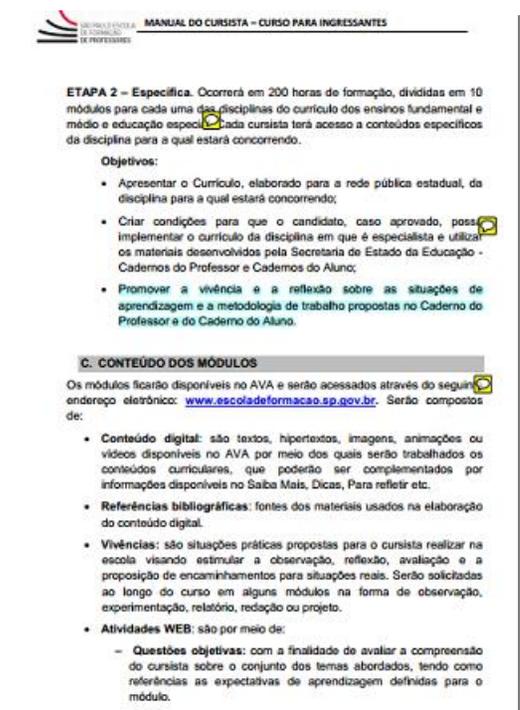
Assim, ao se definir um lugar de onde o professor atua - “no contexto escolar” – abre-se a possibilidade de existirem outros lugares possíveis de um professor “atuar”; lugares fora do contexto escolar. Temos um professor “atuando” fora da escola. Não é mais a escola, então, o lugar do professor? Percebe-se, novamente, um efeito de sentido de movimento, no qual o professor parece ir de um lugar a outro, abrindo a possibilidade, portanto, de ele não se vincular unicamente ao espaço escolar. O que sugere que ele pode ensinar/ atuar em outro espaço. E a palavra que vem é “desterritorializar<sup>32</sup>”: 1) Tirar o território a alguém ou o caráter territorial a algo; 2) Retirar do território ou do contexto habitual ou descontextualizar. Os efeitos de sentido

<sup>31</sup> Grifos nossos.

<sup>32</sup> **Desterritorializar**. *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, 2008-2013. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/desterritorializar>. Acesso em: jul. 2014.

parecem sugerir a constituição de outro território diverso, não mais a escola. Qual sujeito-professor se constituiria nesse novo território? Quais memórias do dizer se atualizariam então?

Na **Etapa 2 – Específica**, encontramos entre os objetivos, os seguintes dizeres:



**MANUAL DO CURSISTA - CURSO PARA INGRESSANTES**

**ETAPA 2 – Específica.** Ocorrerá em 200 horas de formação, divididas em 10 módulos para cada uma das disciplinas do currículo dos ensinos fundamental e médio e educação especial. Cada cursista terá acesso a conteúdos específicos da disciplina para a qual estará concorrendo.

**Objetivos:**

- Apresentar o Currículo, elaborado para a rede pública estadual, da disciplina para a qual estará concorrendo;
- Criar condições para que o candidato, caso aprovado, possa implementar o currículo da disciplina em que é especialista e utilizar os materiais desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação - Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno;
- Promover a vivência e a reflexão sobre as situações de aprendizagem e a metodologia de trabalho propostas no Caderno do Professor e do Caderno do Aluno.

**C. CONTEÚDO DOS MÓDULOS**

Os módulos ficarão disponíveis no AVA e serão acessados através do seguinte endereço eletrônico: [www.escoladeformacao.sp.gov.br](http://www.escoladeformacao.sp.gov.br). Serão compostos de:

- **Conteúdo digital:** são textos, hipertextos, imagens, animações ou vídeos disponíveis no AVA por meio dos quais serão trabalhados os conteúdos curriculares, que poderão ser complementados por informações disponíveis no Saiba Mais, Dicas, Para refletir etc.
- **Referências bibliográficas:** fontes dos materiais usados na elaboração do conteúdo digital.
- **Vivências:** são situações práticas propostas para o cursista realizar na escola visando estimular a observação, reflexão, avaliação e a proposição de encaminhamentos para situações reais. Serão solicitadas ao longo do curso em alguns módulos na forma de observação, experimentação, relatório, redação ou projeto.
- **Atividades WEB:** são por meio de:
  - **Questões objetivas:** com a finalidade de avaliar a compreensão do cursista sobre o conjunto dos temas abordados, tendo como referências as expectativas de aprendizagem definidas para o módulo.

“Criar condições para que o ‘candidato’, caso aprovado, possa ‘implementar’ o currículo da disciplina em que é especialista [...]”(p.5) O verbo “implementar” significa “dar prosseguimento a algo” (geralmente a um plano, a um programa, a um projeto). De novo a ideia de ação contínua, que vislumbra a projeção para o futuro. Nesse caso, o professor deverá dar prosseguimento ao que está posto, “providenciando ou provendo de suprimentos.” Quais seriam os suprimentos aqui mencionados? O professor é chamado aqui de “candidato”, ou seja, aquele que se candidata a algo, neste caso, a um cargo público. Nota-se o insistente sentido, o sujeito em questão não é professor, virá a ser. As derivas sugerem um professor que se tornará funcionário público da rede estadual de ensino futuramente e, portanto, não o é; virá a ser um sujeito-professor-funcionário-público.

### 4.3.3 O Regulamento

No **Regulamento** (p.3), encontramos outras denominações para professor.



#### A. APRESENTAÇÃO

1. O governo do Estado de São Paulo lançou em maio de 2009 o Programa “Mais Qualidade na Escola” com medida para melhorar a qualidade da educação no estado. A criação da **Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores de São Paulo** é uma das ações previstas no Programa e tem como objetivo oferecer formação continuada em serviço aos servidores da educação a fim de atualizar, aperfeiçoar e proporcionar formação compatível com a política educacional da SEE.
2. O Programa “Mais Qualidade na Escola” determinou também uma nova forma de ingresso de candidatos a cargo no Quadro do Magistério. Os postulantes a cargos efetivos se submetem a concurso realizado em três fases, sendo a primeira constituída por prova objetiva, a segunda, por avaliação de títulos, e a terceira, composta por Curso de Formação oferecido pela **Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores** e prova de aptidão.
3. Este regulamento contém as regras e procedimentos que regem o Curso de Formação que integra o Concurso para provimento de cargo de Professor de Educação Básica II – PEB II.

No segundo parágrafo, os professores são chamados de “postulantes a cargos efetivos”. Segundo o dicionário Aurélio Online, “postular” significa: “demandar, solicitar, requerer em juízo apresentando a documentação necessária para a instrução de um processo.” (colocar ref.). Estamos no discurso jurídico, no qual o “postulante” é alguém que se reconhece como sujeito de direito e ao participar do concurso está “postulando” os direitos de ser professor da rede pública de ensino, pois sua formação – pelo menos no que diz respeito à formalização, é adequada ao cargo pleiteado. Conclui-se aqui que para “postular” o cargo, o postulante precisa ter a formação de professor e precisa ser capaz de provar mediante documentação, juridicamente, poder fazê-lo. Nesse mesmo documento, o professor é tratado enquanto “servidor da educação”. Ele não se categoriza mais como professor.

Concomitantemente, há dizeres no curso que fazem referência a um contrato ao qual o professor-cursista parece já estar sujeito. Vejamos o que traz o slide 16, do Módulo 2:

Considere sua experiência de aluno. Com certeza você se lembrará de que havia regras escolares sobre o que se podia ou não fazer e de que cada professor tinha suas próprias regras, um modo próprio de funcionar com os alunos, um código nem sempre explicitado. Coerente com o princípio das situações homólogas, o ponto de partida desta reflexão sobre a regulação da profissão de professor será a sua relação de aluno com os professores, materiais e regras deste curso.

Você recebeu um manual de cursista ou material equivalente com as informações necessárias para organizar sua vida acadêmica em um curso como este, de educação à distância, em Ambiente de Aprendizagem Virtual e suporte online. Assuntos como duração, avaliação, cumprimento de prazos e tarefas, realização de atividades, certamente serão tratados nesses materiais informativos. Aproprie-se dessas informações, busque esclarecer todas as dúvidas. Tudo isso é parte do seu contrato didático, um recurso que está sendo usado com você, como cursista, mas que também será objeto de aprendizagem para você, futuro professor, que poderá utilizá-lo com os seus alunos.

Quase no final do texto, encontramos os dizeres: “Tudo isso é parte de seu contrato didático<sup>33</sup>, um recurso que já está sendo usado com você, como cursista, mas que também será objeto de aprendizagem para você, futuro professor, que poderá usá-lo com seus alunos [...]”. Notemos que no descritivo do curso, os slides que dizem respeito ao contrato referido não trazem as cláusulas contratuais, mas fazem menção da relevância desse documento, contudo, depreende-se do trecho a existência desse mencionando-se que ele já se encontra em vigência entre o professor - que não é professor, mas que virá a ser servidor da educação – e o Estado; um contrato que já está sendo usado e estabelece uma relação jurídica entre as partes, aluno-professor e Estado, mesmo que em nenhum momento do CFP, o contrato esteja explícito. Como se “qualificaria” uma relação de trabalho, na qual se estabelece um contrato sem que o trabalhador saiba a que tipo de contrato está sujeito? Como chamaríamos a essa relação trabalhista, na qual o suposto funcionário descobre haver um contrato em vigência, ao qual ele não teve acesso, do qual ele não tem conhecimento prévio? Sim, de fato, as análises apontam para um servidor da educação.

Entre as denominações substitutas para professor estão, ainda, alguns deverbais, como participante, ingressante, solicitante, postulante. Os deverbais são substantivos formados a partir de verbos por derivação. No caso do CFP, os deverbais acima sofreram o processo de

---

<sup>33</sup> Ao tratar de “contrato” é impossível não remontarmos ao *O Contrato Social* de Jean-Jacques Rousseau, obra que marcou o ideário da Revolução Francesa. Rousseau parte do pressuposto de que não se pode retornar ao estado de natureza, pois o homem em estado de natureza participa de uma condição sem lei nem moralidade. Só um contrato com seus semelhantes oferece as bases legítimas para uma vida em sociedade. É preciso, então, criar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa do uso da força. Longe de ser um pacto de submissão, o contrato social é um pacto de associação entre os homens. No estado civil, preconizado por Rousseau, o soberano é a vontade geral. Fonte disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/contrato.pdf>. Acesso em: jun. 2014.

sufixação, quer dizer, o acréscimo do sufixo **-ante** aos verbos participar, ingressar, solicitar e postular.

Citamos o verbo “participar” – cujo deverbais é “participante”: parece-nos que a ação do verbo **participar** “enreda” aquele que supostamente seria o sujeito da ação verbal, projetando uma ação para o futuro, de modo a torná-la permanente, sem final.

Até o momento, encontramos a palavra “professor” substituída no texto por: a.  **cursista**, portanto, é aquele que cursa algo, no caso um curso de formação, para receber a formação que ele não tem; b.  **ingressante**, aquele que almeja ingressar em algum lugar ou em algo; c.  **participante**, aquele que participa de algo, no caso, do curso de formação; d.  **solicitante**, aquele que solicita algo, no caso, ser reconhecido por uma senha e *login*. Esse outro sujeito-professor passa a ter um perfil; seu nome pode ou não ser associado a sua imagem; ele se identifica por meio de números – do CFP ou RG. É perceptível certo grau de “vacuidade”, qualidade do que é vago. Há um incomodo causado pela quebra de expectativa da palavra “professor”; uma “ausência” da palavra e também um sentido de “transferência”, “transformação”. Um movimento que está tirando algo desse professor, desconstituindo o lugar sujeito-professor, mas abrindo a possibilidade de que um outro sujeito-professor se constitua, em outro lugar, a partir de outros dizeres.

As substituições da palavra “professor” fazem perceber um impedimento à palavra, fazendo com que as FDs constitutivas desse sujeito-professor não possam ser retomadas; há um impedimento à memória discursiva. Assim também, as análises das práticas avaliativas do CFP (item 4.1.2.1) nos fazem concluir que esse sujeito-professor não se coloca em relação ao conhecimento, pois não há condições de produção dos dizeres no CFP para que esse sujeito-professor se coloque em relação a ele. Percebemos pelo modo como acontecem as avaliações, que o estudo dos temas não se dá de modo reflexivo. O controle sobre os dizeres promove um movimento incessante e impede que haja condições para refletir; não há tempo nem espaço para isso; pois o movimento impele o sujeito-professor para uma condição de futuridade permanente, para um vir a ser.

Como o sujeito-professor não está em relação com o conhecimento, relação fundamental e constitutiva de seu trabalho e que o qualifica enquanto professor, ele se vê impossibilitado das práticas e rituais que a ele se reservariam, tais como ensinar e aprender,

relações tão delicadas e importantes, mas que trazem à cena professores e alunos em condição de autoria.

O funcionamento descrito configura uma interdição ao dizer, que segundo Pfeiffer remete a formas de assujeitamento:

“[...] uma interdição de exprimir que, assim como a exigência de dizer tudo, constituem cada uma a seu modo, as duas formas limites de assujeitamento do sujeito ao Estado: fundamentalmente, essas duas formas se reportam à questão da relação entre os efeitos combinados da religião e do sistema jurídico-político no sujeito.” (1995, p.5)

Já Orlandi (2002, p. 47) denominará de “dessignificação” ao processo de apagamento das filiações históricas, capaz de produzir “uma espécie de esvaziamento da memória, um vácuo na história, significando pela censura e pela interdição.” Em entrevista (VARGAS, 2011, p. 115 *apud* Orlandi, 2002[2004]), a autora comenta, inclusive, que “onde não se pode falar certas coisas, não fica vazio, outras coisas foram [são] ditas que vão tomando esse lugar [...] e o efeito dele [desse novo discurso], é ficar sem sentido essas outras coisas. Isso não significa que as necessidades que estavam atrás (dessas reivindicações/dizeres) deixam de existir”.

O que importante observar é que a partir do processo de dessignificação acima descritos que há o apagamento das filiações históricas dos dizeres dos sujeitos-professores no CFP, o que estabelece as condições de não autoria para esses sujeitos-professores e, contudo, fazem com que esses mesmos sujeitos-professores estejam “saturados” pelo sentido da ação, que não é prática, mas sim “fazer”; movimento que promove um efeito de futuridade, mas impossibilita que o sentido se faça, porque, como dissemos, o sujeito-professor fica impedido de trabalhar a sua história de sentidos. (Pfeiffer, 1995, p. 10) Pfeiffer acrescenta, ainda, sobre a questão da censura que esta “[...] não é mais pensada apenas como interdição do implícito (o não dito), mas, fundamentalmente, como um processo de interdição da constituição de identidades” (ibidem). Funcionamento discursivo no qual o sujeito-professor não encontra condição de autoria, pois seus dizeres não se colocam enquanto repetição histórica – o dizer no repetível (interpretável), enquanto memória discursiva (interdiscurso). Há um fazer ao qual não se pode chamar de prática, haja vista que os rituais encontram-se impedidos. As falhas do/no ritual são abafadas pela padronização.

Desse modo, sob as formas injuntivas do dizer, desloca-se o foco das políticas públicas estaduais de educação, que passam a se preocupar em manter o bom funcionamento do sistema e os professores em movimento de formação continuada. Os dizeres do CFP sofrem determinações históricas e se constituem sob o modo injuntivo, não abrindo espaço para questionamentos, dúvidas ou negações, nem mesmo para o silêncio, enquanto “silêncio fundador – o espaço que permitiria o movimento dos sentidos.” (Pfeiffer, 1995, p. 9) Silêncio que propicia a constituição de outros sujeitos e sentidos.

Há, certamente, um caráter sedutor no CFP, que se apresenta pela variedade de materiais. Melhor seria dizer que há um efeito de multiplicidade que “mascara” um funcionamento rigidamente organizado, expresso pelo modo como se estruturam os módulos e slides; e, pelas formulações com caráter instrucional que se repetem incessantemente: “faça isso, para aquilo”. Esse controle direciona os dizeres e os sentidos. Nesse mesmo funcionamento, desconstituem-se os sujeitos-professores, na medida em que se interdita as FDs que colocam o professor em relação ao conhecimento; há um sujeito-professor outro em permanente movimento, projetado para o futuro; alguém que virá a ser professor e só será se seguir o padrão [im]posto. Certamente a um sentido de qualidade, que no discurso da gestão da/na educação, se diz por quantidades e por seguir um padrão, uma padronização.

Contudo, se o sujeito-professor não está em relação com o conhecimento, parece estar em relação com a formação. Na etapa seguinte, pretendemos nos situar quanto à instância discursiva em que nos encontramos, para compreendermos afinal se os dizeres sobre “qualidade” estão determinando os dizeres sobre “formação”, para então refletirmos sobre as decorrências dessa determinação sobre o ensino/educação.

## 5. DISCURSO EM QUESTÃO

Iremos, a seguir, analisar alguns dos dizeres, nos quais estão mencionadas as palavras “formação” e “qualidade”, a fim de compreender as redes de significações determinadas, utilizando, como material base, o Regulamento (Módulo Inicial) e os Módulos 1 e 2.

Lembremo-nos que o curso integra o Programa **Mais Qualidade na Escola**, que diz ter como foco a qualidade na/da escola. O interesse na qualidade parece ser resposta às inquietações presentes na mídia, dizeres afirmando e reafirmando a necessidade de qualidade na educação do país. Há uma profusão de questionamentos em relação ao tema “qualidade na educação” que partem de diferentes segmentos da sociedade, sugerindo haver um consenso quanto à necessidade de qualidade. Mas, haveria também um consenso sobre o sentido de qualidade? No mais, esses dizeres põem às claras uma suposta relação direta entre a qualidade da educação e a solução de problemas econômicos e sociais do Brasil, na mesma medida em que se é frequente que se coloca a responsabilidade pelos rumos da educação sobre os ombros dos professores – tendo em vista que os dizeres relacionam diretamente a qualidade da educação/ensino à qualidade de formação do professor.

Passaremos a analisar os dizeres do CFP, para compreender melhor a relação entre o discurso da qualidade e o discurso sobre formação de professores e os modos de pensar a educação no país.

### 5.1 A educação e os processos de gestão de qualidade

Iniciaremos as análises desta etapa a partir do **Regulamento** do curso, documento, na página 1, onde encontramos os dizeres:



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE  
PROFESSORES

REGULAMENTO DO CURSO DE FORMAÇÃO DO  
CONCURSO PÚBLICO PARA PROVIMENTO DE  
CARGO EFETIVO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO  
BÁSICA II – PEB II

“Promovido pelo Governo do Estado de São Paulo, através da Secretaria do Estado da Educação, pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP)” – dizeres explicitando quem enuncia: o Governo do Estado de São Paulo, através da SEE/SP.



#### A. APRESENTAÇÃO

1. O governo do Estado de São Paulo lançou em maio de 2009 o Programa “Mais Qualidade na Escola” com medidas para melhorar a qualidade da educação no estado. A criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores de São Paulo é uma das ações previstas no Programa e tem como objetivo oferecer formação continuada em serviço aos servidores da educação a fim de atualizar, aperfeiçoar e proporcionar formação compatível com a política educacional da SEE.
2. O Programa “Mais Qualidade na Escola” determinou também uma nova forma de ingresso de candidatos a cargo no Quadro do Magistério. Os postulantes a cargos efetivos se submetem a concurso realizado em três fases, sendo a primeira constituída por prova objetiva, a segunda, por avaliação de títulos, e a terceira, composta por Curso de Formação oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores e prova de aptidão.
3. Este regulamento contém as regras e procedimentos que regem o Curso de Formação que integra o Concurso para provimento de cargo de Professor de Educação Básica II – PEB II.

O slide acima é da página 3 do documento. No item 1, o governo do Estado de São Paulo apresenta a EFAP como uma das primeiras ações previstas da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores de São Paulo - EFAP dentro do Programa “Mais Qualidade na

Escola”. Portanto, a escola visa formar e aperfeiçoar os professores do Estado de São Paulo, tendo em vista melhorar a qualidade do ensino.

Segundo informação obtida em conversa com uma funcionária da SEE/SP, a EFAP é o órgão ‘atualmente responsável por toda a formação e capacitação<sup>34</sup> de todos os profissionais ligados à área de educação no Estado de São Paulo’<sup>35</sup>. A afirmação da funcionária permite entender que há um tipo de formação de professores que se faz necessária e que é a EFAP que realiza. Será que esse dizer procede? De que tipo de formação a EFAP cuida? Qual o sentido dessa declaração no âmbito das políticas estaduais de educação? Retomamos as análises esperando que em algum momento a informação possa fazer sentido.

Ainda sobre a EFAP, o slide coloca como objetivo da escola oferecer formação continuada e em serviço aos ‘servidores da educação’, dizer que pode ser entendido como: há a intenção de proporcionar formação aos professores que participem do programa/curso, uma formação continuada; ou seja, de modo contínuo, permanente, sem data, nem prazo para acabar. Essa é uma das características da formação em questão, como já foi observado nas análises anteriores desta dissertação. É impossível não remetermos ao termo “progressão continuada”, estendido aos alunos da rede pública. Seriam ambas as formações continuadas tanto a que forma os professores quanto a que forma os alunos, efeitos de sentido de um mesmo e único funcionamento?

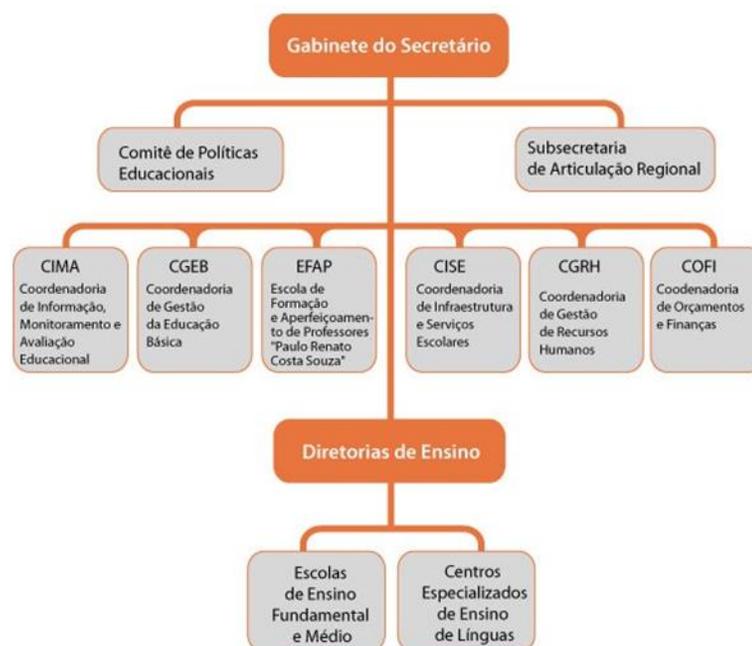
A fim de compreendermos as condições em que surge a EFPA, achamos interessante analisar o organograma<sup>36</sup> abaixo, que está na página da SEE/SP.

---

<sup>34</sup> Grifos nossos.

<sup>35</sup> Informação obtida em conversa com uma funcionária da SEE/SP, na qual pude compreender que, em algum momento, a universidade, mais especificamente a universidade pública, deixou de ser dita/ entendida como a responsável pela formação de professores.

<sup>36</sup> O organograma acima se encontrava na página da SEE/SP na data da escrita desta dissertação. Acesso: jan.2014.



Sabemos que o decreto do governador Geraldo Alckmin, datado de 20 de julho de 2011 deu origem a uma “reestruturação” (ou uma “nova” estruturação), que viria a acontecer em 2012. A referida reformulação do antigo modelo - em vigor há 35 anos-, aconteceu exatamente quando do início do curso e foi pensada em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento Administrativo<sup>37</sup> - Fundap, tendo levado três anos para ser concluída. “Na nova estrutura, cada coordenadoria cuidará por inteiro de sua área, antes as tarefas administrativas estavam divididas entre os setores”<sup>38</sup>, explica Fernando Padula, chefe de gabinete da Secretaria. “De acordo com Padula (cf. nota anterior), a mudança permite que escolas e professores se dediquem exclusivamente ao ‘processo de ensino’, passando os serviços administrativos para os órgãos centrais e para as Diretorias de Ensino.” Novamente, temos a dedicação ao processo de ensino, não ao ensino.

Queremos fazer notar que, ao observamos um distinção entre o ensino, que pode ser considerado um processo por sua longa duração – afinal, os anos de Ensino fundamental e Médio resumem-se a algo em torno de 13 anos de estudo passados na escola. No entanto, estamos procurando apontar uma sobreposição desse processo por um outro processo que não é de ensino, mas um processo de administrativo e burocrático que gerencia o funcionamento do ensino, um

<sup>37</sup> Todos os grifos são nossos.

<sup>38</sup> **Reestruturação.** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/orgaos/reestruturacao>. Acesso em fev. 2014.

outro processo ao qual penso que se refere Padula ao dizer “processo de ensino”. Retomaremos, novamente a essa distinção logo adiante.

Observemos que as mudanças foram pensadas com o apoio da Fundap, cujo objetivo é “contribuir para a elevação dos níveis de eficácia e eficiência da administração pública estadual desenvolvendo projetos de consultoria organizacional, formação de recursos humanos, desenvolvimento de novas tecnologias de gestão administrativa e pesquisa aplicada”<sup>39</sup> e, portanto, uma fundação voltada para o desenvolvimento administrativo dos órgãos públicos em nível estadual.

Retornando ao slide anterior, é interessante notar no organograma como todas as coordenadorias estão no mesmo nível hierárquico, independentemente da função de cada uma. Isso parece dizer que não se prioriza nenhuma delas ou que não há diferenças entre elas. Procuramos na página da SEE/SP, informações sobre a EFAP e encontramos os seguintes dizeres que podem nos ajudar a entender o tipo de formação que ali se promove:

- A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP) é um dos sete órgãos centrais, cujo objetivo é o desenvolvimento profissional dos servidores<sup>40</sup> da Secretaria Estadual da Educação.
- Instituída em 2009, é uma iniciativa pioneira no Brasil. Seus cursos combinam o ensino a distância com atividades presenciais e privilegiam os processos de formação em serviço. Abrangem as 91 Diretorias de Ensino (do Estado), 5.300 escolas e 270 mil funcionários da Secretaria.
- A EFAP atua também na formação de candidatos a cargos que compõem o Quadro do Magistério [não professores], por meio dos Cursos de Formação Específica, etapa constituinte dos concursos de ingresso nas carreiras.
- Além das instalações físicas de sua sede, conta com ambientes de aprendizagem em todas as 91 Diretorias de Ensino e com infraestrutura tecnológica, composta por ambiente virtual de aprendizagem, ferramentas de colaboração online, sistema de videoconferências e ferramentas administrativas integradas.

---

<sup>39</sup> **Fundap**. Disponível em: [http://novo.fundap.sp.gov.br/quem\\_somos.asp](http://novo.fundap.sp.gov.br/quem_somos.asp). Acesso em: jun.2014.

<sup>40</sup> Todos os grifos, nesta página, são nossos.

- Em 2011, mais de 100 mil profissionais da educação [entre os quais devem estar professores, creio] realizaram cursos na EFAP.

Vale observar que a EFAP está voltada para o desenvolvimento profissional dos servidores da SEE/SP - por isso mesmo, foi pensada com a ajuda da Fundap. Assim, servidores podem ser professores, mas pelos dizeres, a categoria inclui outros profissionais, chamados servidores da educação – cujos “perfis” não estão definidos no texto.

A escola também se diz pioneira em processos de formação em serviços, significando que os cursistas e demais profissionais que ali estudam são trabalhadores ou, como diz o CFP, servidores da educação, todos sujeitos a uma formação com finalidade previamente estabelecida, sugerindo uma orientação profissional, passível de ser formulada como: “estude isso, para aquilo”; um tipo de formulação bastante conhecida em nossas análises.

Examinemos os itens do slide 14 do Módulo 1:

**Metas:**

- » **Meta 1:** Todos os alunos de oito anos plenamente alfabetizados;
- » **Meta 2:** Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série;
- » **Meta 3:** Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;
- » **Meta 4:** Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio);
- » **Meta 5:** Aumento de 10% nos índices de desempenho dos Ensinos Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais;
- » **Meta 6:** Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado;
- » **Meta 7:** Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries);
- » **Meta 8:** Programas de formação continuada e capacitação da equipe escolar;
- » **Meta 9:** Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados;
- » **Meta 10:** Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas.

Encontramos as seguintes expressões: meta, redução de porcentagens, implantação, atendimento da demanda, índices de desempenho, expressões todas relacionadas ao universo organizacional e empresarial, e ainda, “taxas de reprovação” e “programas de recuperação de aprendizagem”, expressões que mostram o discurso da educação determinado pelo discurso do mercado. “Atender à demanda” é, sem dúvida, uma fala do mercado.

Retornemos ao slide 12, onde os dizeres remetem ao mesmo discurso:

**NÚCLEO BÁSICO**  
Módulo 1 - As Políticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

**As políticas: eixo dos padrões curriculares**

No Brasil, por força de lei é competência dos estados e dos municípios, a partir das diretrizes nacionais, elaborarem seus próprios currículos, detalhando-os ao nível da prática da sala de aula:

- » Competências a aprender;
- » Conteúdos que podem apoiar a constituição dessas competências;
- » Organização e sequenciamento dos conteúdos no tempo;
- » Atividades de professores e alunos;
- » Insumos didáticos;
- » Avaliação e recuperação da aprendizagem.

Neste ponto, vale lembrar que a LDB, quando prescreve as competências a serem aprendidas na Educação Básica, expressa a vontade e os valores da nação. Da mesma forma, as expectativas de aprendizagem dos currículos de estados e municípios também expressam a vontade da sociedade civil que atendem.

O slide trata das Políticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE/SP, divididas segundo “eixo dos padrões curriculares”, em programas “estruturantes”: 1) São Paulo Faz Escola – voltado para o currículo do Fundamental II e Ensino Médio; 2) REDEFOR – Cursos de Especialização para Professores e Gestores da Educação.

Notemos os termos usados para as políticas educacionais – eixos, programas, estruturantes e pouco mais abaixo, “insumos didáticos”. O que seriam “insumos didáticos”? O termo “insumo” evoca o sentido de “matéria-prima, equipamentos, capital, horas de trabalho etc., necessários para produzir mercadorias ou serviços”.<sup>41</sup> Estamos às voltas, novamente, com o discurso de mercado com foco na gestão da produção.

É possível, a esta altura das análises, tocarmos em nosso objeto de estudo, aquele que possibilita os dizeres formulados no CFP: um “discurso de/sobre a gestão de processos”, mais especificamente, “gestão de processos de qualidade”, onde se entende o ensino como “processo de ensino”, tendo em vista a produção, de modo a atender à demanda do mercado por ensino. Desse modo, o interesse das políticas públicas estaduais não se encontra na qualidade do ensino ou da educação, mas sim na qualidade dos processos de gestão com vista à produtividade. Deslocamo-nos do campo das políticas públicas de/para a educação para o campo das políticas públicas de/para a gestão dos processos de qualidade em educação.

A questão, então, é o que se entende por qualidade em processos de gestão e quais sentidos determinam para formação de professores. Quais são os pressupostos do discurso de

---

<sup>41</sup> Grifos nossos.

gestão de processos de qualidade? Que relação pode haver entre esse discurso e o meio no qual ele está formulado/constituído?

## 5.2 A gestão da qualidade – um breve histórico

A preocupação com a qualidade dos produtos pode ter começado no final do Feudalismo, momento em que se organiza novo modo de produção. Nesta época, começa a transição para o modo de produção mercantil, os artesãos passam a trabalhar em oficinas e a vender seus produtos diretamente para seus clientes. Os critérios de qualidade do produto, então, dizem respeito única e exclusivamente ao artesão – que produz - e a seu cliente, a quem pretende satisfazer. Havia, nesse modo de produzir e comercializar, a customização dos produtos, típica das oficinas artesanais, sendo que o artesão era um especialista que possuía domínio completo de todo o ciclo produtivo de seu produto, desde a produção da matéria-prima até a etapa de venda do produto. Geralmente, era ele mesmo que negociava com os clientes e por essa proximidade na relação era possível produzir aquilo que o cliente desejasse. A preocupação do artesão era, portanto, agradar seu cliente, porque novas vendas dependiam de sua reputação.

Mas, na metade do século XVIII, há uma grande mudança no processo de produção, que se efetiva com a chamada Revolução Industrial, na Inglaterra. Inicia-se a industrialização: a implantação do sistema fabril possibilitando a produção em larga escala, momento em que ocorre a substituição das ferramentas pelas máquinas e da energia humana pela energia motriz. A produção customizada passa a ser padronizada.

O novo processo de produção adota o modelo de administração taylorista, que retira do trabalhador as etapas de concepção e planejamento do produto, deixando a cargo de cada funcionário somente uma etapa do processo de produção. Nesse momento surge, pela primeira vez, a função de inspetor, aquele que será responsável por verificar a qualidade dos produtos produzidos. Difícil não relacionarmos a figura do inspetor de produção à figura do inspetor escolar, pois nos parece que nesta residem resquícios de um processo restritivo e de controle retomado na educação. A memória preservada hoje em escolas particulares e públicas funciona, mesmo sem que se diga algo sobre ela. Mesmo que esses modos de controle pareçam estar se materializando em outros/novos meios. Nesse movimento, ocorre também a mudança em relação

à fase de acumulação primitiva de capitais e passa a preponderar o capital mercantil sobre a produção.

Ressaltamos, ainda, que no quesito controle de qualidade cabe a Henry Ford um papel importante, já que foi dele a ideia de adotar um sistema de padronização de medidas para todas as peças automobilísticas produzidas, facilitando, assim, a etapa de montagem, momento em que os erros de produção acabavam sendo percebidos. Esse novo sistema de padronização possibilitou expandir o modelo de linha de montagem para diversos setores industriais e propiciou uma grande evolução nos conceitos de controle de qualidade. Decorre desse processo, o surgimento em 1926 da primeira entidade para padronização internacional, a “*International Federation of the National Standardizing Associations*” (ISA) que suspende suas atividades em 1942, durante a Segunda Guerra Mundial. Após o final do conflito internacional, em 1946, representantes de 25 países decidem pela criação da *International Organization for Standardization*, uma nova organização voltada para a padronização, responsável pelo surgimento da ISO, sigla que teve origem na palavra “isonomia”, sinônimo de igualdade<sup>42</sup> - e cujo objetivo é a padronização no gerenciamento do sistema da qualidade visando à unificação universal das normatizações de produtos e serviços, para que a qualidade dos mesmos fosse permanentemente melhorada. Com a padronização seria possível "facilitar a coordenação internacional e unificação dos padrões industriais estabelecidos”<sup>43</sup>.

A ISO resultaria, então, de outras normas publicadas nesse período, normas que têm origem militar como a DEF.STAN (*Defense Standard*) Reino Unido - Normas das Forças Armadas Sobre Sistemas da Qualidade; e as Normas Militares Americanas - MIL STD - Padronização. Foi, inclusive, durante a Segunda Guerra Mundial que os conceitos de controle estatístico da qualidade se difundiram pelo mundo, principalmente nas indústrias bélicas. Contudo, foi somente no período do pós-guerra que surgiram novos conceitos com relação à Gestão da Qualidade.

Nos anos 40 surgem as primeiras associações profissionais da área de qualidade nos Estados Unidos: *Society of Quality Engineers* e *American Society for Quality Control*, que estenderão seus braços sobre o Japão nos anos 50, ano em que foi criada a associação japonesa de cientistas e engenheiros: *Japan Union of Scientists and Engineers* - JUSE. Nesse mesmo período

---

<sup>42</sup> SILVA, José Ayrton. A História da ISO. *Cirius Quality: Consultoria e Treinamento em Qualidade*. Disponível em: <[www.ciriusquality.com.br/index.php/artigos-noticias/23-iso-9001/54-historia-da-iso](http://www.ciriusquality.com.br/index.php/artigos-noticias/23-iso-9001/54-historia-da-iso)>. Acesso em: jul. 2014.

<sup>43</sup> Cf. nota anterior.

(1951), Juran lança a publicação *Planning and Practices in Quality Control*, um modelo que envolvia planejamento e apuração dos custos da qualidade. Enquanto Armand Feigenbaum começa a tratar a qualidade de forma sistêmica nas organizações formulando o *Total Quality Control* (TQC- Controle de Qualidade Total), que influenciou muito no modelo proposto pela *International Organization for Standardization* (ISO), a série ISO 9000. No ano de 1957, Philip B. Crosby começa a utilizar os elementos que criaram o programa *Zero Defeito*, que passou a ser muito utilizado em programas militares e em empresas.

Contudo, foi em 1987, com o apelo da globalização, que o modelo normativo ISO para a área de Gestão da Qualidade acontece: a série 9000 - Sistemas de Garantia da Qualidade, norma que facilitou as exportações de forma geral, assim como a relação entre clientes e fornecedores ao longo da cadeia produtiva dispersa geograficamente.

Em 1980, a Motorola cria o programa *Seis Sigma*, ferramenta que se popularizou no final do século XX e que se utilizava de várias características dos sistemas de qualidade anteriores, como o pensamento estatístico e a análise e solução de problemas. Uma das grandes preocupações do *Seis Sigma* é o uso sistemático das ferramentas estatísticas, seguindo um ciclo chamado de DMAIC (*define-measure-analyse-improve-control*), essa sigla representa as seguintes etapas: definir, analisar, melhorar e controlar. A ferramenta tem forte ênfase na relação de custo-benefício desses projetos. No ano de 2000, foi realizada a terceira revisão na série ISO 9000:2000, que passou a adotar uma visão de Gestão da Qualidade e não mais da garantia, acrescentando ainda elementos da gestão de processos, gestão por diretrizes e o foco no cliente<sup>44</sup>.

Alguns pontos são importantes e devem ser destacados nesse breve resumo: primeiramente, a existência de uma quantidade excessiva de normas de controle de qualidade, sendo que algumas se dedicam, inclusive, a determinar a qualidade nos processos de gestão. Faça-se notar, também, que a *ISO* nasce de estratégias militares de controle para períodos de guerra, estratégias de controle que no pós-guerra são incorporadas às empresas, expandindo-se, conseqüentemente para os modelos de planejamento do mercado.

A partir das observações, pode-se conjecturar que se antevia o advento da globalização; é possível dizer, talvez, que houvesse temores quanto a um suposto descontrole

---

<sup>44</sup> Fonte: *Um breve histórico da Gestão da Qualidade*. Disponível em: file:///C:/Users/114207/Downloads/Aula\_1-UM\_BREVE\_HISTORICO\_DA\_GESTAO\_DA\_QUALIDADE.pdf. Acesso em jun.2014.

sobre a produção/comercialização, já que ela estaria acontecendo em nível global para além das fronteiras nacionais, já não sendo possível ter um processo de produção dessa magnitude controlado por simples inspetores.

Desse modo, as normas surgem com a finalidade de controlar sobre processos militares e, posteriormente, vão se introduzindo, creio que não por acaso, nos processos de produção industrial. Com isso, quero dizer que as normas de gestão dos processos de qualidade visam à produtividade, sendo que suas premissas são: mais produtos, sempre melhores e produzidos com eficiência. Premissas que, na educação, poderiam ser parafraseadas por: mais alunos sempre melhores, graças a professores sempre melhores e bem formados, graças aos cursos de formação eficientes, segundo padrões impostos pelo governo, que respondem aos padrões globais, demandados pelo mercado. Vemos que essas paráfrases se sustentam porque o discurso do mercado determina o discurso da educação. São, portanto, essas mesmas normas/padronizações/certificações que recaem sobre a educação e, portanto, determinam os dizeres do CFP.

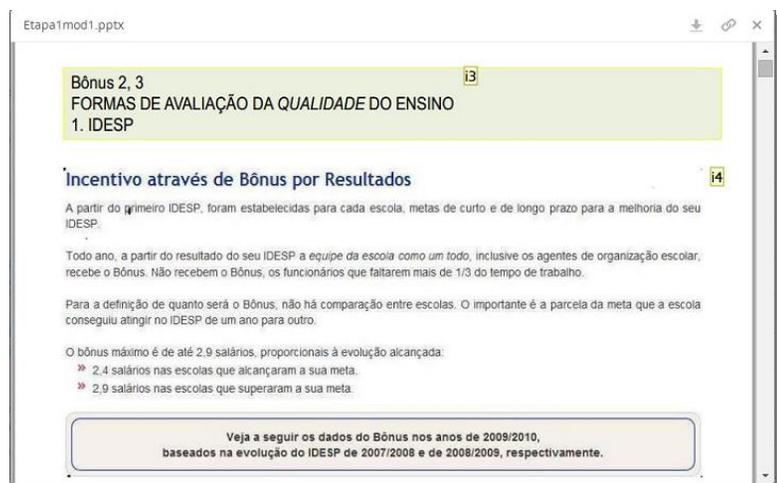
Curioso notar que o desenvolvimento da Ciência da Informação como campo disciplinar acontece no mesmo período pós-guerra, quando Vannervar Bush publica o artigo “*As We May Think*” no volume de julho de 1945 de *The Atlantic Monthly*. Nesse artigo o autor aponta os problemas decorrentes do volume e do valor da informação liberada após a segunda Guerra Mundial. Forma-se, então, a mando de Roosevelt o Comitê Nacional de Pesquisa do qual participam 6000 cientistas, americanos e europeus, com o intuito de pensar sobre o problema da informação e tentar desenvolver recursos humanos adequados e um arcabouço teórico e metodológico para o armazenamento e organização da informação gerada durante a guerra.

Sobre a questão do armazenamento e organização da informação, Cordeiro (2004), em sua dissertação *Análise de Discurso e Ciência da Informação: ensaio sobre uma possibilidade metodológica*, afirma que as primeiras bibliotecas nascem da necessidade de se guardar, armazenar documentos, como ocorreu em Alexandria. Em seguida, o autor retoma a história da Ciência da Informação para mostrar que do cuidadoso ritual das antigas bibliotecas, preocupadas com a conservação de documentos até à Ciência da Informação, um longo caminho foi percorrido; caminho marcado por disputas de sentidos, disputas políticas. Segundo ele, a constituição da CI, a partir de um objeto teórico próprio só foi possível devido ao avanço das tecnologias da informação, com a concepção de ferramentas capazes, não só de arquivar, mas também de administrar a informação.

Pode-se entender que a partir da guerra é que se desenvolvem os recursos tecnológicos para apropriação das informações e do conhecimento produzidos durante a guerra, assim como um modo particular de pensar e se relacionar com eles.

### 5.3 Os sentidos de “qualidade” no discurso da gestão dos processos de qualidade

Retomamos os dizeres do Regulamento do curso (p. 81), nos quais o Programa **Mais Qualidade na Escola** se define como um programa “com medidas para melhorar a qualidade da educação no Estado de São Paulo.” Como dissemos, temos o pré-construído da qualidade: o programa de formação tem “qualidade”, mas precisa ter “mais qualidade”. Iniciaremos tentando compreender de que modo a qualidade se diz no CFP. Observemos os dizeres no título do slide 2 do Módulo1 :



No que tange a palavra “qualidade” o título se formula do seguinte modo: “Formas de avaliação da qualidade do ensino”. Consideraremos as seguintes paráfrases possíveis:

- A qualidade do ensino existe, mas precisa ser avaliada;
- Quais as formas de avaliação da qualidade do ensino?
- O que é qualidade do ensino e como avalia-la?
- Como avaliar a qualidade do ensino?
- Há qualidade no ensino e precisa ser melhorada;

- Os atributos do ensino existem, mas precisamos de outros atributos.
- Novos atributos devem ser acrescentados aos já existentes no ensino.
- Novos atributos devem substituir os existentes.

Note-se que o que está sendo avaliado é a qualidade do ensino, e não o ensino. Ao se dizer que a qualidade precisa ser “avaliada”, considera-se como pressuposto a existência da qualidade, mas indica-se que ela não é suficiente, que falta algo a ela/nela. Além disso, expõe-se uma ambiguidade no dizer “Mais qualidade no ensino”, no qual a palavra “mais” faz toda a diferença, pois disponibiliza pelo menos dois sentidos: 1) apesar de ter qualidade/atributos, eles devem ser modificados; 2) há atributos que devem ser acrescentados de outros/novos atributos.

Decorre do título do slide uma expectativa para que, na sequência, sejam apresentadas as formas de avaliação e, portanto, seja explicado o modo como está pensada, organizada e priorizada a referida qualidade, a fim de que possamos entender quais são os critérios (na palavra critério já se expõe uma organização) de qualidade postos quanto à gestão do processo de ensino. Contudo, o slide que está na sequência traz o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo – Idesp, ao que parece ele é tomado como um dos critério de qualidade do ensino, uma das formas de avaliação do ensino.



**NÚCLEO BÁSICO**  
Módulo 1 - As Políticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

**Incentivo através de Bônus por Resultados**

O Bônus por Resultados é pago para a equipe escolar com base no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e no percentual de cumprimento da meta da escola naquele ano, após o desconto das faltas individuais. O cálculo do IDESP, por sua vez, considera dois critérios: o resultado do SARESP, que é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo e do fluxo escolar (taxa média de aprovação) da unidade escolar.

Você terá oportunidade de conhecer melhor os fundamentos e a logística do SARESP neste curso. Para compreender o que é o incentivo através de Bônus por Resultados, é suficiente saber que o **SARESP** é uma avaliação externa em larga escala.

**Você terá oportunidade de aprender mais sobre o SARESP e o IDESP neste curso.  
Agora vamos nos deter no Bônus.**

Os dizeres afirmam que há um “bônus” anual a ser distribuído para a equipe escolar de cada escola segundo metas a serem cumpridas. As metas serão específicas para cada escola e estabelecidas através de um “indicador de qualidade no ensino”, o Idesp que segundo dizeres encontrados na página da SEEE/SP, “estabelece metas para o aprimoramento da qualidade do

ensino”. Quer dizer, vincula-se a qualidade do ensino ao indicador – Idesp, que estabelece metas, que pagam bônus ao professor. Portanto, aprimorar a qualidade do ensino significa seguir o indicador Idesp, que segue outro indicador o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar - Saesp: a qualidade se diz por indicadores.

O slide seguinte (slide 2, módulo1) mostra a distribuição do bônus em 2009:



Este slide traz dados que mostram a evolução do Idesp no período entre 2009 e 2010. As informações são quantitativas e estabelecem uma relação entre a quantidade, o número de funcionários que teriam recebido o bônus e o número que receberam o bônus. Além disso, há menção a valores em reais, os quais supostamente os funcionários receberam: em média – 2 salários. O bônus 2009 se refere a 2007 e 2008 – devemos considerar ambos os períodos, um deles ou os dois juntos? Na ocasião, existiam 223 mil funcionários que poderiam ter ganhado o bônus (elegíveis) – como se tornaram elegíveis? Esse número representa quanto em relação ao total de funcionários da SEE/SP? Parte deles - 196 pessoas - ganharam “algum” bônus e parte não ganhou nada. O pronome indefinido “algum” indetermina o valor do bônus, explicado na frase seguinte: “2 salários ou mais”, ou seja, pode ser igual a 2 salários, mas pode ser 3, 4 5, enfim, um valor indefinido para o bônus. Queremos fazer notar que, apesar da informação se apresentar por meio de números, porcentagens e quantias, que são considerados aprioristicamente a própria expressão da exatidão, clareza e objetividade, a maneira como a informação está formulada gera dúvidas e questionamentos, deixando os sentidos indeterminados. As formulações

sobre o indicador, no caso, o Idesp, não parece sequer produzir um efeito de verdade. E, mesmo os números não correspondem/respondem ao atributo da exatidão. Não possuem essa qualidade.

Da mesma forma, a chamada equipe escolar compreende funcionários e gestores, além de professores, todos igualmente receberam o bônus, o que faz parecer que no sistema de ensino, todos estão sendo tratados indistintamente: não se distinguem entre funcionários, gestores e professores. Para fins de pagamento/recebimento do bônus, o que vale é a equipe cumprir as metas propostas, partindo da suposição de que ao se pagar o bônus - incentivo para o professor - ele trabalharia melhor e, então, teremos as metas cumpridas, o que garantiria a qualidade. Mesmo que não se saiba de que qualidade se trata.

É interessante observar que a qualidade está se dizendo por um indicador, que se compõe das seguintes informações: os anos (período) em que foram distribuídos os bônus; a quantidade/número de funcionários e as porcentagens para quem foram distribuídas o valor do bônus. Quer dizer, o slide mostra o que e como o bônus foi distribuído – um dos modos de constituição dos indicadores como veremos mais adiante. O indicador faz, novamente, destacar o processo, o “como” foi distribuído.

Podemos concluir que o discurso de gestão da qualidade se preocupa em manter o controle dos processos de gestão, não só os objetivos e as metas a serem atingidos. Quer dizer, é preciso monitorar os modos como se chega às metas. Por isso, a qualidade se pauta por “indicadores” de qualidade e não somente por objetivos e metas. Há algo de diferente nos chamados indicadores.

Com o intuito de compreender as formulações sobre os indicadores e saber em que condições se produzem no CFP, pesquisamos sobre a gestão de qualidade e encontramos em *Princípios da gestão da qualidade* de Carolina Faria, a seguinte definição<sup>45</sup>:

[...] qualquer atividade coordenada para dirigir e controlar uma organização no sentido de possibilitar a melhoria de produtos/serviços com vistas a garantir a completa satisfação das necessidades dos clientes [...]. Desta forma, a gestão da qualidade não precisa, necessariamente, implicar na adoção de alguma certificação embora este seja o meio mais comum e o mais difundido<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup> FARIA, Caroline. Princípios da gestão da qualidade. *Infoescola - Navegando e Aprendendo*. Disponível em: [http://www.infoescola.com/administracao/\\_principios-da-gestao-da-qualidade/](http://www.infoescola.com/administracao/_principios-da-gestao-da-qualidade/). Acesso em jun. 2014.

<sup>46</sup> Grifos nossos.

Além dos aspectos destacados na definição acima, a autora explica que a gestão da qualidade envolve uma série de conceitos básicos e princípios de gestão, entre os quais destacamos os seguintes:

- Melhoria contínua: para que a organização consiga manter a qualidade de seus produtos atendendo suas necessidades atuais e futuras e encantando-o (excedendo suas expectativas), é necessário que ela tenha seu foco voltado sempre para a melhoria contínua do seu processo e produto/serviço;
- Abordagem factual para a tomada de decisão: todas as decisões dentro de um sistema de gestão de qualidade devem ser tomadas com base em fatos, dados concretos e análise de informações, o que implica na implementação e manutenção de um sistema eficiente de monitoramento. (cf. nota de rodapé 43)

Os trechos destacados podem ser facilmente identificados no curso em questão. A melhoria contínua se repete em expressões como “melhor qualidade do ensino”, “para a melhoria da qualidade do ensino”, por exemplo, e se presentifica na proposta de uma formação continuada (sem começo e nem fim) de professores e alunos. Do mesmo modo, é perceptível o princípio da abordagem factual, que se traduz pela busca incessante por “dados concretos”: números, porcentagens, pesquisas quantitativas, enfim, indicadores que parecem querer “traduzir” a qualidade dos processos de gestão em quantidades, matematizando-os.

No caso específico do sistema de gestão da qualidade ou *Quality Performance*, o indicador de qualidade estabelece a relação entre clientes e fornecedores, constituindo o conhecido *Balanced Score Cards*<sup>47</sup>: indicadores que representam de forma quantitativa, dentro de uma organização, a evolução e o desempenho dos negócios, da qualidade dos produtos e serviços; e ainda, a participação e motivação dos colaboradores.

Quanto ao modo como os indicadores são formulados, encontramos na página da Associação Brasileira de Controle de Qualidade – ABCQ<sup>48</sup>, as seguintes explicações:

- A maioria dos indicadores está associada aos objetivos da qualidade. Pode-se ter mais de um indicador para um único objetivo

---

<sup>47</sup> Indicadores, Objetivos e Metas para Qualidade. ABCQ. Disponível na página: <http://www.abcq.org.br/13/indicadores--objetivos-metas-qualidade.html>. Acesso: jun.2014.

<sup>48</sup> Cf. nota anterior.

- Eles devem traduzir como deveremos acompanhar a evolução de um determinado processo, produto ou negócio. Todos os objetivos devem ser medidos e quantificados através de indicadores.
- Cada indicador deve ser acompanhado de uma meta, que fornecerá informação de sucesso ou fracasso na avaliação de um determinado processo, produto ou negócio.
- Os indicadores devem ser representados pelo seu modelo matemático, periodicidade e método de coleta, além dos objetivos e das metas.
- A definição do método de coleta é bastante interessante quando se tem a composição de diferentes variáveis para se obter o indicador, de maneira que se pode ter certeza de que todas essas variáveis foram contempladas e utilizadas na obtenção do indicador.

Segue uma representação do indicador de Gestão da Qualidade para o cliente:

Objetivos	Indicadores		Metas
<i>Cliente</i>	Aumentar o índice de satisfação dos clientes	Pesquisa de Satisfação de Clientes (anual) Porcentual de avaliação ótimo + bom	Mínimo 85%
	Reduzir reclamação de clientes	Índice de reclamação mensal Nº de reclamações no mês	Máximo 1

Observemos como está formulada a **Meta 1** (slide 14 do Módulo1), que pode ser considerada o ponto de chegada dos objetivos e indicadores, o fim para o qual devem convergir os objetivos e os indicadores.

- **Meta 1:** todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados

O que podemos entender a partir desses dizeres? Podemos entender que: 1) Somente os alunos com 8 anos serão alfabetizados; ou 2) que todos os alunos até 8 anos, idade limite, devem estar alfabetizados para se atingir as metas; ou 3) que todos os alunos de até 8 anos serão alfabetizados e os demais, não sabemos se serão ou não alfabetizados. Não dá para saber quem

serão os alunos atingidos pela meta. Do mesmo modo não está definido o prazo para se atingir a referida meta. Segundo a Fundação Fritz Mueller, organização cujo foco é o desenvolvimento de pessoas e de tecnologias de gestão das organizações, para se definir metas é preciso que se estipulem prazos para cada uma das metas, conforme informação na página da mencionada fundação: “Metas<sup>49</sup> devem ter prazo: não apenas em metas, mas tudo na empresa precisa ter um prazo definido: [...]” No caso do CFP, temos uma meta atemporal, outra contradição, pois toda meta, para ser considerada como meta, precisa ter um prazo de execução. Podemos, também, nos perguntar qual poderia ser o sentido da expressão “plenamente alfabetizado”. Sabemos que esta formulação se refere ao nível 3 do Índice de Analfabetismo Funcional INAF criado em 2001, pelo Instituto Paulo Montenegro, do IBOPE.

Contudo, vejamos o que a expressão pode nos dizer sobre o funcionamento de “qualidade” neste discurso: temos **alfabetizado** como sendo a qualidade daquele que aprendeu a ler e escrever; particípio passado do verbo **alfabetizar**, uma de suas formas nominais que está indicando um estado de algo acabado e funcionando. A expressão parece funcionar como um adjetivo, pois indica uma condição ou uma característica para os sujeitos – todos. Portanto, não deveria ser antecedido por **plenamente**, que funciona como advérbio de modo e costuma acompanhar verbos. No caso, o verbo seria **alfabetizar**. Portanto, “plenamente alfabetizado” parece-nos uma formulação contraditória, porque **plenamente** não poderia estar funcionando como um intensificador de **alfabetizado**, a menos que **alfabetizado** retome sua condição verbal, seu aspecto verbal, de onde decorreria que **plenamente** deixa de ter um caráter de intensificador e passa a ter um caráter quantificador. Sim, parece ser essa a explicação para a formulação: criaram-se níveis, graus de medição para a condição de alfabetizado. Novamente, vemos transmutados os sentidos – aquilo que deveria ser determinado por atributo(s) – qualidade(s) -, está sendo expresso por níveis de medida de alfabetização: quantificações.

As análises têm deixado a descoberto o discurso da gestão de qualidade, cujo funcionamento pretende restringir as ações dos sujeitos-professores impedindo que estes retomem relações de sentido que os coloquem em relação com o saber, relações de sentido constitutivas da memória do sujeito-professor. Desse modo, impedem que as práticas e rituais capazes de historicizar este sujeito-professor se repitam, colocando-os em uma condição de não autoria.

---

<sup>49</sup> Trecho retirado do artigo A importância de definir metas para a sua empresa. In: *FFM - Fundação Fritz Mueller*. Disponível: [www.fundacaofritzmuller.com](http://www.fundacaofritzmuller.com). Acesso em: jul.2014.

Os verbos no imperativo são uma das marcas que evidenciam o controle e a restrição de movimento e sentidos, que também, trazem os sujeitos tende a homogeneizar sujeitos e sentidos. Ao interditar a relação professor-saber, desqualificam-se os sujeitos-professores, tornando-os indistintos, eles não se diferenciam entre si. Não há como atribuir qualidades a estes – positivas ou não. Outros sujeitos-professores passam a se constituir a partir de dizeres diversos, que não tem relação com o conhecimento. Não há como significar enquanto sujeito-professor, porque os dizeres sobre/do sujeito-professor não estão em relação à memória e a história desse sujeito-professor – ao interdiscurso. A qualidade como possibilidade de atributos do sujeito-professor não pode acontecer nesse discurso, ela é atributo do processo. É ele que passa a ser o foco das políticas públicas de educação e as avaliações dizem respeito a esse processo de gestão da/na educação.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemos como objetivo desta dissertação analisar o processo de significação de “qualidade” na textualidade do Curso de Formação de Professores, que passamos a denominar pela sigla CFP. Portanto, nosso objetivo era o de compreender as relações de sentido presentes no curso nos dizeres sobre a formação de professores.

As análises procuraram dar visibilidade, primeiramente, ao caráter injuntivo do CFP, que se apresenta de forma sedutora e produz um efeito de cumplicidade com o professor, quando na verdade determina uma direção, materializada pela/na multiplicidade semiótica dos recursos disponíveis no ambiente digital, mais especificamente - uma plataforma de educação a distância conhecida como AVA.

Determinado historicamente, o caráter injuntivo também está materializado na/pela excessiva organização do curso que explica e justifica as ordenações presentes nos dizeres – os módulos se repetem e repetem os mesmos conteúdos; os slides buscam atender a mesma distribuição de parágrafos; e pela recorrência do modo verbal imperativo, do qual resultam formulações de caráter instrucional: “faça isso, para aquilo”.

Esse modo organizacional/injuntivo do CFP tem como pretexto a “qualidade” na/para a formação do professor, ou seja, se justifica por buscar a “qualidade” do/no curso. Melhor dizer, não busca somente “qualidade”, mas “Mais Qualidade no Ensino”, conforme explicita o nome do programa do qual o curso faz parte. Importante lembrar que, no caso do CFP, o ensino para o qual se busca “mais qualidade” é o público, tendo em vista que o referido programa é promovido pelo Governo do Estado de São Paulo, pela SEE/SP, sob a tutela da EFAP.

Contudo, as análises desta dissertação mostraram que, sob o pretexto da “qualidade”, o CFP procura responder aos questionamentos da sociedade por qualidade na educação, já que pressupõe a falta de qualidade na educação, no ensino e na formação do professor. Quanto a esta última, os dizeres do curso nos dão conta de que os professores não tem boa formação, portanto, a formação não tem qualidade. Essa relação reaparece insistentemente no curso. Dizeres que se repetem e circulam fortemente na mídia, fazem crer que os professores são diretamente responsáveis pela qualidade na educação e que lhes falta boa formação. Portanto, eles não sabem

o suficiente ou, simplesmente, não sabem – algo contraditório para um professor – e sendo assim, precisam de cursos de formação de caráter permanente inclusive.

No entanto, as análises do processo de significação da palavra “qualidade” no CFP deram visibilidade ao discurso de/sobre a gestão dos processos de qualidade mostrando que as formações discursivas determinam o discurso de/sobre a formação de professores. Sendo assim, os dizeres de/sobre a “qualidade” estão fazendo funcionar o discurso da gestão de processos de qualidade na formação, no ensino e na educação, discurso em que a “qualidade” está posta em relação à eficiência e tem em vista a produtividade, valorizando o controle e o monitoramento dos processos de gestão da qualidade na formação, no ensino e na educação.

Pudemos observar, inclusive, que a referida “qualidade” se pauta por padronizações - as *ISOS*, também chamadas de certificações -, cuja finalidade é o controle da qualidade nos processos de produção de mercadorias. Essas padronizações são ditadas pelo mercado internacional e pretendem universalizar os modos atuais de produção global. São elas as responsáveis por determinar outro modo de “produzir” educação, não mais local, porém global, que pretende uma educação administrada e administrável, voltada ao controle e monitoramento dos processos de produção do conhecimento e da informação e que, por essa razão, tem como foco o monitoramento dos sujeitos e dos sentidos pelos dizeres.

São dizeres que se repetem por instruções: “faça isso, para aquilo”, proporcionando uma educação para finalidades específicas – tecnicista -, que parece ampliar o espaço da normatização das línguas resultantes de um processo de **gramatização**, ocorrido no Renascimento europeu.

Diniz (2008, p. 31) afirma que para Auroux (1992, p. 65) a gramatização é um processo “que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”. Diniz afirma, ainda, que “esse processo confere ao Ocidente um meio de conhecimento e dominação sobre outras culturas do planeta, de tal forma que Auroux concebe o dicionário e a gramática como instrumentos linguísticos que mudam a ecologia da comunicação”.

A partir das análises sugerimos que as certificações estariam ampliando o campo de ação que decorre desse processo de gramatização: as padronizações que têm como nascedouro os padrões de controle de estratégias militares depois da Segunda Guerra Mundial, estariam ampliando esse padrão de controle que se dá pela norma para o padrão de controle militar, cuja

abrangência é infinitamente maior e mais eficaz. Ou seja, as padronizações abarcam num primeiro momento os ambientes empresariais e, mais recentemente, passam a “habitar” os ambientes virtuais, incluindo os ambientes virtuais de aprendizagem. Um modelo que se pretende mais controlado e preciso, em razão de uma nova/outra concepção em relação ao uso do arquivo/documento, já que agora ele passa a ser ou pode vir a ser utilizado como informação estratégica/militar. Desse modo, para poder monitorar e controlar quem recebe ou não a informação ele precisará se utilizar de ferramentas tecnológicas que lhe darão condições/capacidade para monitorar o fluxo de produção de conhecimento e de informação mundial. Tudo isso sob a aparência de algo lúdico, diverso, de um universo que consideraria e possibilitaria a mais ampla condição de liberdade.

A leitura nos permite vislumbrar um outro sentido surgindo para informação; um sentido que ganha força, como vimos, em uma outra/nova realidade surgida do pós-guerra, a necessidade de controle sob a produção e circulação do conhecimento e da informação que nasce de um jogo de forças que antagoniza as grandes potências e que parece já tem projetado um futuro globalizado. Não se trata mais de simples manutenção e organização de arquivos, mas dos modos como esses arquivos – informações e conhecimentos - serão tratados: para quem, quando e como serão disponibilizados.

Nesse contexto de produção, nesses modos de produção do conhecimento, o sujeito-professor deixa de ser um sujeito do conhecimento e passa a ser ele mesmo um “fator controlável do sistema de ensino”, conforme os dizeres no curso<sup>50</sup>: “De todos os fatores controláveis pela escola e pelo sistema de educação... é o professor que mais influencia o aluno [...]”. Portanto, o sujeito-professor se vê transformado em um “fator controlável”; já que o seu papel em relação ao ensino é desqualificado, de modo que ele possa ser dito como um professor que não sabe – uma contradição ambulante. Torna-se, desse modo, um aluno-professor que virá a ser um professor algum dia, no futuro indeterminado, submetido a uma formação incessante, cujos saberes são fazeres. No entanto, essa formação é entendida como necessária, por ter um caráter estritamente utilitário e técnico.

Saviani chamará de **tecnicista**<sup>51</sup> à pedagogia amplamente proposta e da qual tratamos, também, no CFP:

---

<sup>50</sup> Dizeres que estão no slide 6 no Módulo 1.

<sup>51</sup> **Pedagogia tecnicista.** Verbete elaborado por Demerval Saviani. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_pedagogia\\_tecnicista.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_tecnicista.htm)

“A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. [...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.”

São as padronizações que determinam/materializam objetivos, metas e modos como o processo deve funcionar, de maneira que nenhuma etapa saia do controle, a fim de garantir a eficiência, como o modo capaz de atender a demanda global por produtividade. Elas se proliferam nas diferentes formas de avaliação nacionais e internacionais, que tem como pano de fundo o projeto de homogeneização, também, na educação, como está mencionado no slide 2 do Módulo 2, “há resultados de avaliações nacionais e internacionais sendo realizados há pelo menos duas décadas; favorecendo estudos sobre os ‘fatores’ que influenciam o desempenho do aluno” e passa a citar a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, como responsável pelo Programa internacional de Avaliação de Alunos - PISA. Temos, novamente, uma organização para desenvolvimento, mas desta vez econômico, se dedicando a avaliar a qualidade da educação, a avaliar a educação, a pensar a educação.

Nesse contexto global, o professor é tratado, novamente, como fator (slide 3): “Quando se examinam os resultados de dezenas de diferentes estudos, verifica-se que todos os fatores sob controle da escola produzem um impacto residual sobre o desempenho do aluno, exceto um: o professor com qual o aluno teve aula.” O professor aparece nesses dizeres, não como sujeito de direito ou mesmo cidadão, mas como “fator de produção”. As análises, de fato, mostraram o sujeito-professor amealhado pelo processo de produção, perdendo, ao que parece, sua condição de sujeito do dizer, sua condição de autoria.

De qualquer modo é uma condição na qual o sujeito de direito parece carecer de seus direitos. Insistimos que esse outro sujeito-professor desconhece o contrato de trabalho vigente, pois não foi consultado sobre ele. É possível afirmar que uma outra condição está posta para esse sujeito.

Kashiura Jr. (2009) menciona que “a circulação generalizada de mercadorias exige uma sociedade atomizada” (p. 49), na qual o átomo da teoria jurídica é o sujeito de direito. Assim, ao retomar as condições em que surge o sujeito jurídico de direito, passa a relatar as relações de poder estabelecidas nas sociedades pré-capitalistas, passando a descrever a sociedade escravista como aquela em que “o escravo não é tratado como ‘pessoa’, mas como ‘coisa’, um objeto sob o domínio de um senhor, de modo que a ‘personalidade jurídica’ não lhe cabe.” (ibidem, p.50) O autor salienta, ainda, que na sociedade capitalista, a premissa da igualdade jurídica dos indivíduos na sociedade civil é que garante a igualdade das partes no contrato, de maneira que os sujeitos possam vender seu trabalho em igualdade de condições e de livre e espontânea vontade. O que dizer sobre as condições em que o sujeito-professor trabalha/trabalhará? As novas condições que se estabelecem no texto dizem respeito a um contrato didático como modelo para a organização das relações pessoais em sala de aula. Quanto às condições de trabalho do professor, elas não são mencionadas em momento algum do curso. Os participantes estão regidos por um edital de concurso no qual não se menciona as questões trabalhistas. Contudo, esses mesmo participantes sabem que não podem ou devem dizer, pois os dizeres estão devidamente “administrados” em seus sentidos. Pode-se sugerir que as condições atuais parecem um tanto semelhantes àquelas em que os escravos trabalhavam: tratado como “coisa” e submetido a sociedades e entidades abstratas de cunho comercial que demandam a produção para fazer funcionar o processo. Mesmo que elas estejam ditas como relações trabalhistas contemporâneas e, por isso, chamadas de “flexíveis”.

Payer em *Linguagem e Sociedade Contemporânea: Sujeito, Mídia, Mercado* concebe a Mídia como o texto fundamental do Mercado e faz menção às análises de Haroche (1984) para comentar a transformação histórica, social, que transfere o predomínio do Poder da Religião para o Estado, na passagem da Idade Média para a Modernidade, em torno do século XVI, momento em que os indivíduos deixam de ser propriedade alheia, quando tinham o estatuto de escravos, para se tornarem cidadãos, concebendo-se como sujeitos, senhores de si, livres para circular pela cidade e decidir sobre suas ações. Para a autora, vem se esboçando uma transformação nas formas do poder, acompanhadas por mutações na constituição da forma-sujeito contemporânea, mudança decorrente do aumento do poder do Mercado, tendo como consequência o enfraquecimento do poder do Estado, fazendo surgir entidades supra-estatais de cunho estritamente comercial, a exemplo da ALCA e do Mercado Comum Europeu.

Segundo a autora, essa transferência de poder entre as instituições sociais se faz acompanhar de uma transferência de poder entre enunciados, o que de fato, pudemos observar em nossas análises: há uma demanda na educação apoiada na necessidade de inserção dos jovens no mercado de trabalho; exigindo desses alunos que dominem as “linguagens e códigos da globalização econômica”. Será que devemos considerar como “linguagens e códigos da globalização”, as ordenações de cunho instrucional presentes no CFP?

Podemos afirmar que o modo de dizer da educação, presente no CFP, tem como objetivo atender ao Mercado e parece contar com o próprio Estado como um de seus fornecedores. Ou seria o contrário? O Estado demanda e o Mercado que se torna fornecedor do Estado. Observemos, ainda, que o Estado quase nunca atua sozinho no atendimento às demandas do Mercado, ele costuma contar com parcerias-público-privadas, as PPP, ou mesmo com contratações terceirizadas de consultorias para o desenvolvimento de projetos pedagógico-educacionais. Isso se dá sob o pretexto de uma agilidade de atendimento/funcionamento maior/melhor das organizações privadas (nas quais incluímos também as ONGs), e tem como justificativa a rigidez administrativo-burocrática do Estado brasileiro.

Acrescentamos, ainda, que essas formas das/nas relações comerciais parecem ter mão-dupla, quer dizer, parecem beneficiar ambas as partes envolvidas, o Mercado e/ou o Estado, deixando o “interesse público”, objeto dos deveres do Estado, de lado. Contudo, não podemos afirmar onde/de onde parte a demanda que determina a produção atualmente e, certamente, não é este o objetivo desta dissertação. No entanto, o que se pode afirmar sobre o discurso da gestão de processos de qualidade é que ele administra os processos de produção e distribuição do conhecimento/informação, de modo a distribuí-los convenientemente, isto é, mantém sob controle e monitoramento a circulação de mercadorias produzidas pelos sistemas de ensino, em prol do desenvolvimento do sistema capitalista, mas em detrimento dos interesses da população mais pobre, que convive como uma educação pública precarizada nos níveis básicos e com uma insistente demanda de privatização da universidade pública, que luta para se manter atuante.

A dinâmica de funcionamento do discurso de gestão do CFP faz parecer que sequer os Direitos Humanos e os direitos individuais se fazem necessários neste processo, nem mesmo como pretexto para os avanços do Capital. O cenário econômico e político parece desconhecê-los, já que ao processo não interessa as pessoas ou o que elas pensam; interessa que se formem pessoas que não pensem, não questionem, não duvidem, mas que obedeçam as instruções. Ao

processo importa o domínio cada vez maior dos meios de produção e circulação de mercadorias que na chamada “sociedade da informação” têm relação o domínio dos meios de produção do conhecimento e da informação. É possível, ainda, considerar que esse modo de funcionamento esteja determinando/criando a necessidade de privatização das universidades públicas, já que são elas, reconhecidamente, as que produzem conhecimento científico de qualidade no país.

Para esse fim, interessa conduzir os aparelhos de estado ou tornar em aparelho de estado esse outro espaço de produção e circulação de conhecimento, o meio virtual, para que se possa monitorar e controlar o processo de produção e circulação de informação. Há um pretexto para se mudar o modo de educar, o lugar onde educar, e simplesmente, fazer desaparecer o sujeito-professor, quem educa: a suposta falta de qualidade da educação formal, que decorre – segundo dizeres do curso – em razão da falta de formação do professor. Nessa outra forma de educação há uma pretensão de higienização dos meios e da linguagem. Assepsia se faz evitando a existência de problemas pessoais, queixas e reclamações, constituindo-se simulacros. Nesse novo contexto ensina-se, ou melhor - aprende-se “as linguagens e seus códigos”, não há mais o ensino da “língua”, pois esta é constitutivamente passível de deriva, de resistência dos sujeitos e dos sentidos.

Esse estatuto em que se considera a transparência, a neutralidade e a objetividade matemática, segundo Pfeiffer (1995, p. 38) tem a ver com o mito positivista, no qual a ambiguidade da linguagem é repelida, negada. Temos como decorrência, o apagamento do político na/da linguagem, a que Courtine (1986 apud Pfeiffer, 1995, p. 43) se referirá como a elipse da razão crítica ou o apagamento do valor crítico da razão, pois “o valor operacional, prático e instrumental apaga o seu valor crítico”. Fica exposto, assim, “o desejo de que não haja mais o político, nem mesmo a memória do tempo em que ele existia, se encarna em uma razão disciplinar e instrumental, em uma renovação do positivismo” (Ibidem).

Decorre desse processo, uma educação de caráter tecnicista, conforme mencionada anteriormente, possibilitada pela interdição de uma possível condição de autoria em relação aos alunos (Pfeiffer, 1995, p. 125). Contudo, nossas análises apontam que em decorrência desse mesmo processo, a condição de interdição está posta, também, em relação aos sujeitos-professores (consideremos a proposta de formação continuada que se justifica em razão de um professor que não sabe e que projeta um possível professor para o futuro) que, diferentemente do aluno, já esteve em condição de sujeito-professor-autor. Reiteramos, assim, a magnitude que o

processo de apagamento da memória constitutiva do sujeito-professor determina em relação à qualidade da educação, tendo em vista considerarmos a qualidade do sujeito como uma condição que o torna diferente e que se dá na educação pela condição de autoria, em que é preciso existir a relação sujeito, professor ou aluno, com o conhecimento. Relação passível de existir unicamente se considerarmos as condições sócio-históricas que fazem com que os sujeitos se reconheçam em relação ao conhecimento.

Certamente, nós estamos analisando e observando o processo de funcionamento do complexo com dominante e, portanto, devemos considerar que a resistência está sempre presente, pois é constitutiva do funcionamento da linguagem, assim como a contradição, estando sempre presentes nos/pelos dizeres.

No entanto, parece-nos preocupante essa visão que norteia o discurso do mercado e da educação, justamente porque ele se baseia na crença de uma possível língua unificadora que, necessariamente, busca produzir uma linguagem asséptica, sem interferência humana, a-histórica, mesmo sendo isso pouco plausível de existir. Uma visão um tanto quanto aterradora esta: a de uma sociedade “simulada”, alheia às necessidades sociais e às necessidades próprias da condição humana e, por isso mesmo, sujeita a todo tipo de temeridades.

Não pretendemos afirmar que são os meios, per si, capazes de produzir tal cenário, mesmo porque “as relações que se tecem na web têm como modelo as relações sociais do mundo físico. [...] e não há uma realidade *ex-nihilo*” (Dubey 2001, pp.21-22 apud DIAS, 2012, p. 46). Ao contrário, reafirmamos as condições históricas capazes de produzir tais sentidos.

Diante do exposto, nos interessa indagar sobre “tudo aquilo que resta [ou restará], fora do quase tudo possível que emerge desse mundo radicalmente novo [...], baseado no poder de cálculo dos computadores.” O que restará ao que ele chama de “quantidade negligenciável” fora do domínio do cálculo? Parece-nos, segundo as análises, que a qualidade do sistema de produção está em conseguir quantificar, cada vez mais rapidamente. Sendo assim, enquanto pudermos ser quantificáveis e estivermos em movimento dentro do sistema, nós sobreviveremos. Contudo, a questão fundamental é responder em que condições essa sobrevivência ocorrerá; e o que será daqueles que estiverem fora desse processo.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L.; BALIBAR, E. *Para ler El Capital*, 22.ed. Madrid: Siglo Veintiuno, 1990.

ALVES, Andresa G. K. & DITTRICH, Ivo J. O papel do argumento de autoridade no discurso de VEJA sobre políticas de cotas nas universidades brasileiras. In: *Travessias – Pesquisas em Educação, Cultura, Linguagem e Arte*, 2010, vol. 4, n.1, p. 723. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/3646-13360-1-PB.pdf>. Acesso em: jul. 2014.

BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1977.

CARVALHO, Angela M. J. *A legitimação do discurso pedagógico pelo juridismo* Dissertação. 2005. Universidade de Santa Catarina – UNISUL. Disponível em: [http://busca.unisul.br/pdf/80704\\_Angela.pdf](http://busca.unisul.br/pdf/80704_Angela.pdf). Acesso em ago. 2014.

CORDEIRO, P. A. C. *Análise de Discurso e Ciência da Informação - Ensaio sobre uma Possibilidade Metodológica*. Dissertação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DIAS, C. *Sujeito, sociedade e tecnologia: a discursividade da rede (de sentidos)*. São Paulo: Hucitec Editora, 2012.

DESTERRITORIALIZAR. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/desterritorializa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: jan. 2014.

DINIZ, L. R. A. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FARIA, C. Princípios da gestão da qualidade. *Infoescola - Navegando e Aprendendo*. Disponível em:

<[http://www.infoescola.com/administracao/\\_principios-da-gestao-da-qualidade/](http://www.infoescola.com/administracao/_principios-da-gestao-da-qualidade/)>. Acesso em jun. 2014.

FUNDAP. Disponível em: <[http://novo.fundap.sp.gov.br/quem\\_somos.asp](http://novo.fundap.sp.gov.br/quem_somos.asp)>. Acesso em jun.2014.

GRIGOLETTO, E. A Noção de sujeito em Pêcheux: uma reflexão acerca do movimento de desidentificação. *Estudos da Língua(gem)*. N. 1. Vitória da Conquista, 2005.

HAESBAER, R.; BRUCE, G. *A desterritorialização na obra de Deleuze e Guatarri*. Trabalho desenvolvido no Núcleo de Estudos sobre Regionalização e Globalização NUREG, da Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/74/72>>. Acesso em: mai. 2014.

HORTA, J. N. *Leitura de arquivo: historicidade e compreensão*. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/JoseHortaNunes.pdf>>. Acesso em: mai. 2014.

INDICADORES, Objetivos e Metas para Qualidade. *Associação Brasileira de controle de Qualidade - ABCQ*. Disponível em: <<http://www.abcq.org.br/13/indicadores--objetivos-metas-qualidade.html>>. Acesso em: jun.2014.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. M. A prática do confronto com a materialidade discursiva: um desafio. In: *Sentido e Memória*, ed. 1. Campinas, SP: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *O desafio de dizer não*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. A equivocidade na circulação do conhecimento científico. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 11. 2011.

LAGAZZI, S. *A equivocidade na imbricação das diferentes materialidades significantes*. Disponível em: <<http://dml.fflch.usp.br/sites/dml.fflch.usp.br/files/Suzy%20Lagazzi.pdf>>. Acesso em jun. 2014.

HEBERT, T.(M. Pêcheux - 1966). *Cahiers pour l'analyse*. Tradução: “Observações para uma teoria das Ideologias”, In: *RUA*, n.1. Campinas, Labeurb, 1995.

KASHIURA JÚNIOR, C.N. *Crítica da Igualdade Jurídica - Contribuição ao Pensamento Jurídico Marxista*. São Paulo: *Quartier Latin*, 2009.

MELLO, Carla. *A centralidade do “aprender a aprender” em reformas educacionais contemporâneas*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, 2011, p. 9.

ORLANDI, E. P. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: *Conferências SEAD I – “Michel Pêcheux e a Escola Brasileira de Análise de Discurso”*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2003. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/sead1\\_conferencias.html](http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/sead1_conferencias.html)>. Acesso em: jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Michel Pêcheux e a Análise de discurso. *Estudos da Língua(gem)*. n. 1. Vitória da Conquista, 2005. Disponível em: <<http://www.cpelin.org/estudosdalinguagem/n1jun2005/artigos/orlandi.pdf>> Acesso em: jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Discursos e Museus: da memória e do esquecimento. *Dossier Análisis del Discurso en Brasil: teoría y práctica.. Revista Signo y Señal*, n. 24, dez. 2013. *Facultad de Filosofía y Letras (UBA)*. Disponível em: <<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>>.

\_\_\_\_\_. Análise de Discurso. In: *Introdução às ciências da linguagem - Discurso e textualidade/Suzy Lagazzi-Rodrigues e Eni P. Orlandi (orgs.)*.2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação em Direitos Humanos: um discurso. In: *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos de trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_. *A Linguagem e seu Funcionamento*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura e acontecimento*. Tradução: Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: *Gestos de leitura*, organizado por Eni P. Orlandi, Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

\_\_\_\_\_. Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso. *Escritos*. V. 4. Campinas, Labeurb/Nudrecri – Unicamp, 1999.

PFEIFFER, C.R.C. *Que Autor É Este?* 1995. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

RIBEIRO, N. B. *Paráfrase e modalidade: um trabalho argumentativo na constituição de sentido*. Universidade Federal do Pará/Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/cc062.ht>>. Acesso em: jan. 2014.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. Em torno de ‘Observações para uma Teoria Geral das Ideologias de Thomas Herbert’. *Estudos da Língua(gem)*. N.1. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2005. Disponível em:

<<http://estudosdalinguagem.org/seer/index.php/estudosdalinguagem/article/view/2/1>>. Acesso: jan. 2014.

ROSA, J. G. *Grande Sertão: Veredas*. Série Brasileira. 1.ed. Nova Aguilar, 1994. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/carloshgn/files/-1/20292/GrandeSertoVeredasGuimaresRosa.pdf>>. Acesso em: jan. 2014.

REESTRUTURAÇÃO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP. Reestruturação. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/orgaos/reestruturacao>>. Acesso em fev. 2014.

SILVA, J. A. A História da ISO. *Cirius Quality*: Consultoria e Treinamento em Qualidade. Disponível em: <<http://www.ciriusquality.com.br/index.php/artigos-noticias/23-iso-9001/54-historia-da-iso>>. Acesso em: jul. 2014.

SILVA, M. V. *História da Alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. 1998. 267 f.. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/165/TeseseDissertacoes/HistoriadaalfabetizacaonoBrasil.pdf>>. Acesso em: fev. 2014.

TUCHERMAN, I. Imagem, rosto e identidade: relações instáveis no mundo tecnológico contemporâneo. In: *LOGOS 24: cinema, imagens e imaginário*. Ano 13. 1º semestre 2006.

VARGAS, R. M. A. *Designação e Designificação: a filiação dos sentidos na fraseologia contemporânea*. 2011. 119 f.. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

\_\_\_\_\_. Dizer o que todos sabem, calar o que todos entendem sem confessar: as palavras democráticas. *Interfaces: Revista de Letras e Linguística*. Vol.2, n.1 (jul.2011). P. 96 - 106. Guarapuava. Disponível em: <[http://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/viewArticle/1224](http://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/viewArticle/1224)>. Acesso em: ago. 2014.